

1310.T 7491

VNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació.

Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació.



**LA IDENTIDAD NACIONAL DE LOS COLEGIOS
DEL EXILIO REPUBLICANO ESPAÑOL EN
LA CIUDAD DE MÉXICO (1939-1950)
TESIS DOCTORAL**

Sandra García de Fez

Dirigida por

Dr. Juan Manuel Fernández Soria

**Financiada por la Agencia Española de Cooperación Internacional y
Desarrollo del Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación, 2007-2009.**

València, mayo de 2010.

UMI Number: U607574

All rights reserved

INFORMATION TO ALL USERS

The quality of this reproduction is dependent upon the quality of the copy submitted.

In the unlikely event that the author did not send a complete manuscript and there are missing pages, these will be noted. Also, if material had to be removed, a note will indicate the deletion.



UMI U607574

Published by ProQuest LLC 2014. Copyright in the Dissertation held by the Author.
Microform Edition © ProQuest LLC.

All rights reserved. This work is protected against
unauthorized copying under Title 17, United States Code.



ProQuest LLC
789 East Eisenhower Parkway
P.O. Box 1346
Ann Arbor, MI 48106-1346

b20447887
L22337829

CB 000214 0557

A mi familia, por todo.

SUMARIO.

SIGLAS UTILIZADAS9

0. INTRODUCCIÓN 13

1. LA IDENTIDAD NACIONAL Y EL EXILIO REPUBLICANO ESPAÑOL

1.1 PRECISIONES CONCEPTUALES E HISTORIOGRÁFICAS

 1.1.1 LA IDENTIDAD NACIONAL Y LA EDUCACIÓN43

 1.1.2 LA MEMORIA EN LA HISTORIA

 1.1.2.1 LA MEMORIA EN SU DIMENSIÓN SOCIAL..... 55

 1.1.2.2 LA MEMORIA EN EL EXILIO61

 1.1.2.3 LA MEMORIA EN LA ESPAÑA DEMOCRÁTICA 71

 1.1.3 LOS DISCURSOS NACIONALES EN LA ESCUELA..... 76

1.2 LOS NIÑOS DEL EXILIO REPUBLICANO ESPAÑOL EN MÉXICO

 1.2.1 LA INFANCIA COMO SUJETO HISTORIOGRÁFICO 80

 1.2.2 LOS HIJOS DEL EXILIO REPUBLICANO ESPAÑOL..... 88

1.3 IDENTIDAD Y EXILIO

 1.3.1 EL DESTIERRO COMO FENÓMENO POLÍTICO Y SOCIOCULTURAL92

 1.3.2 EL EXILIO COMO IDENTIDAD 104

2. EL ORIGEN ESPAÑOL DE LOS COLEGIOS DEL EXILIO EN LA CIUDAD DE MÉXICO

 2.1 INTRODUCCIÓN..... 115

 2.2 INSTITUTO LUIS VIVES, COLEGIO ESPAÑOL DE MÉXICO

 2.2.1 LA CREACIÓN EN 1939 127

 2.2.2. LA VIDA DEL INSTITUTO DURANTE LOS AÑOS CUARENTA..... 136

 2.3 INSTITUTO HISPANO MEXICANO RUIZ DE ALARCÓN

 2.3.1 LA CREACIÓN EN 1939 143

 2.3.2. EL DESEMPEÑO DEL CENTRO HASTA 1943 146

2.4 ACADEMIA HISPANO MEXICANA	
2.4.1 LA CREACIÓN EN 1939	152
2.4.2. LA ACADEMIA DURANTE LOS AÑOS CUARENTA.....	155
2.5 COLEGIO MADRID	
2.5.1 LA CREACIÓN EN 1941	159
2.5.2. EL COLEGIO EN SU PRIMERA DÉCADA	165
3. LOS COLEGIOS DEL EXILIO COMO TRANSMISORES DE IDENTIDAD	
3.1 LA ESCUELA DESARRAIGADA.....	172
3.2 LAS INICIATIVAS CULTURALES Y EDUCATIVAS DEL DESTIERRO FUERA DE MÉXICO	180
3.3 LA TRANSMISIÓN DE LA IDENTIDAD NACIONAL EN LOS CENTROS EDUCATIVOS ESPAÑOLES	200
4. EL DISCURSO IDENTITARIO MEXICANO EN LAS AULAS DEL EXILIO	
4.1 INTRODUCCIÓN.....	217
4.2 LAS INSTITUCIONES MEXICANAS Y LOS COLEGIOS	222
4.3 PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES ESCOLARES EXTERNAS AL CENTRO	239
4.4 LAS CELEBRACIONES Y CONMEMORACIONES CÍVICAS Y SUS SÍMBOLOS	244
4.5 PROGRAMAS ESCOLARES	258
4.6 ACTOS ESCOLARES DE GRATITUD A MÉXICO	266
5. EL DISCURSO IDENTITARIO ESPAÑOL EN LAS AULAS DEL EXILIO	
5.1 INTRODUCCIÓN.....	271
5.2 LAS INSTITUCIONES REPUBLICANAS ESPAÑOLAS EN EL EXILIO Y LOS COLEGIOS	278
5.3 PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES ESCOLARES EXTERNAS A LOS CENTROS.....	289
5.4 LAS CELEBRACIONES Y CONMEMORACIONES CÍVICAS Y SUS SÍMBOLOS	300
5.5 PROGRAMAS ESCOLARES	312

6. LA IDENTIDAD NACIONAL Y LOS MATERIALES ESCOLARES DE LOS COLEGIOS DEL EXILIO	
6.1. INTRODUCCIÓN.....	321
6.2. ANÁLISIS DE LOS MATERIALES ESCOLARES	
6.2.1 LOS DOCENTES Y EL COMPROMISO CON EL PROYECTO EDUCATIVO REPUBLICANO ESPAÑOL	325
6.2.2 LOS ALUMNOS Y SUS MATERIALES ESCOLARES	331
6.3 LA SIMBOLOGÍA PATRIÓTICA EN LA ESCUELA	368
7. TESTIMONIOS DE ANTIGUOS ALUMNOS	
7.1 INTRODUCCIÓN.....	373
7.2 PERFIL DE LAS PERSONAS ENTREVISTADAS.....	379
7.3 LA VIVENCIA DE ESPAÑA	382
7.4 LOS COLEGIOS DEL EXILIO EN LA MEMORIA.....	391
7.5 LA IDENTIDAD NACIONAL EN EL EXILIO	403
8. A MODO DE CONCLUSIONES	415
9. FUENTES DE CONSULTA	425
10. BIBLIOGRAFÍA	427
11. APÉNDICE DOCUMENTAL	
11.1 DOCUMENTOS	463
11.2 FOTOGRAFÍAS	511
12. ANEXOS	
12.1 CALENDARIO CÍVICO MEXICANO DE LA DÉCADA DE LOS 40	529
12.2 CALENDARIO DE CELEBRACIONES RELACIONADAS CON LA SEGUNDA REPÚBLICA ESPAÑOLA, MÉXICO DÉCADA DE LOS 40	532
12.3 HIMNO NACIONAL MEXICANO.....	533
12.4 HIMNO DE RIEGO, HIMNO DE LA SEGUNDA REPÚBLICA ESPAÑOLA	537

12.5 HIMNO ESPAÑOL REPUBLICANO CANTADO EN LOS COLEGIOS DEL EXILIO	541
12.6 HIMNO DEL COLEGIO MADRID	542
12.7 HIMNO DE LA ACADEMIA HISPANO MEXICANA	543
12.8 HIMNO DEL INSTITUTO LUIS VIVES	544
12.9 MODELO DE ENTREVISTA UTILIZADO EN 2006	545
12.10 MODELO DE ENTREVISTA UTILIZADO EN 2009.....	550
12.11 DATOS DE LAS PERSONAS ENTREVISTADAS	556
12.12 ENTREVISTAS DEL ARCHIVO DE LA PALABRA UTILIZADAS	559

SIGLAS UTILIZADAS.

- ACNUR Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados
- ADC Análisis del Discurso Crítico
- AGRE Archivo del Gobierno de la República en el Exilio
- AHCM Archivo Histórico Colegio Madrid
- AHILV Archivo Histórico Instituto Luis Vives
- AHSEP Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública
- AMAEC Archivo del Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación
- ARE Acción Republicana Española
- BOE Boletín Oficial del Estado, España
- CAFARE Comisión Administradora del Fondo de Ayuda a los Republicanos Españoles
- CAM Comisión Americana de Maestros
- CAMER Comisión de Ayuda al Magisterio Español Republicano
- CESMAR Cooperativa de Usuarios: “Españoles Mayores Retornados”
- CNT Confederación Nacional del Trabajo
- CROM Confederación Regional Obrera Mexicana
- CTARE Comité Técnico de Ayuda a los Republicanos Españoles, también conocido como Comité Técnico de Ayuda a los Refugiados Españoles
- CTM Confederación de Trabajadores Mexicanos
- DO Diario Oficial, México
- EDIAPSA Edición y Distribución Iberoamericana de Publicaciones Sociedad Anónima
- ENAH Escuela Nacional de Antropología e historia, México
- ERC Esquerra Republicana de Catalunya
- FAERAE Fondo de Ayuda a los Refugiados Antifascistas Europeos
- FCE Fondo de Cultura Económica
- FET Falange Española Tradicionalista
- FETE Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza

- FHAEM Fondo Histórico del Ateneo Español de México
- FOARE Federación de Organismos de Ayuda a los Republicanos Españoles
- FUE Federación Universitaria Escolar
- GEXEL Grupo de Estudios del Exilio Literario
- HE Hogar Español de Londres
- ILE Institución Libre de Enseñanza
- INAH Instituto Nacional de Antropología e Historia, México
- ITE Internacional de Trabajadores de la Enseñanza
- JAE Junta de Ampliación de Estudios
- JARE Junta de Ayuda a los Republicanos Españoles
- JEL Junta Española de Liberación
- JONS Juntas de Ofensiva Nacional-Sindicalista
- LEAR Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios
- OIE Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
- PNR Partido Nacional Revolucionario
- POUM Partido Obrero de Unificación Marxista
- PRI Partido Revolucionario Institucional
- PSOE Partido Socialista Obrero Español
- PSUC Partido Socialista Unificado de Cataluña
- RAE Real Academia de la Lengua Española
- SEP Secretaría de Educación Pública, México
- SERE Servicio de Evacuación de Republicanos Españoles, también llamado Servicio de Evacuación de Refugiados Españoles
- SNTE Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, México
- STERM Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana
- SUTEP Sindicato Unificado de Trabajadores de la Enseñanza Particular, México
- UAM Universidad Autónoma Metropolitana, México
- UFEH Unión Federal de Estudiantes Hispanos

- UGT Unión General de los Trabajadores
- UJPE Unión de Jóvenes Patriotas Españoles
- UNAM Universidad Nacional Autónoma de México
- UNED Universidad Nacional de Educación a Distancia, España
- URSS Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas
- USC Unitarian Service Committee
- YMCA Young Men's Christian Association

0. INTRODUCCIÓN.

*Como la religión o la familia, la nación es
un lazo íntimo, personal, sobre el que no se razona.*

José Álvarez Junco.

*Una de las paradojas de la sociedad contemporánea es
su deseo de innovación unido a una profunda nostalgia por el pasado.*

Anthony D. Smith

“Yo le decía a mi madre: es que en el colegio me dicen que si soy mexicana. Y mi madre me decía: no, no, ¿verdad que un gato que nace en una panadería no es un pan? Pues tú tampoco eres mexicana¹”. La frase de Tessa Calders i Artís nacida en la Ciudad de México e hija del escritor catalán refugiado Pere Calders Rossinyol y de Rosa Artís Gener, ilustra de una forma un tanto cómica pero innegable la cuestión que se aborda en esta investigación: la identidad nacional de los niños del exilio republicano español en México. Para la progenitora de Tessa la adhesión a una patria no era el efecto directo de nacer en un país, sino la voluntad de pertenecer. De esta manera le explicaba a la niña que ella debía sentirse catalana pese a haber nacido en México, primando las raíces familiares por encima del contexto de residencia. Para Rosa Artís que su hija se considerara mexicana resultaba tan absurdo como que un gato se sintiera pan por haber sido engendrado rodeado de hogazas.

Desde hace ya tiempo la historiografía sobre el destierro republicano español enfoca el exilio desde una vertiente plural, es decir, se entiende que el destierro se compuso de muchos destierros y que de este modo se corresponde más a la realidad el acercamiento a estas vidas iniciadas en España y continuadas en México. Dentro de esa pluralidad de

¹ GUILLAMON, Julià, *Literaturas del exilio. México*, México, SEACEX, Institut Ramon Llull, Centre de cultura Contemporània de Barcelona, Centro cultural de España, España Cooperación Cultural Exterior, Gobierno de España, Embajada de España en México y Agencia Española de Cooperación Internacional, 2007, p. 42. Todas las transcripciones a lo largo de la tesis tanto de documentos como de testimonios se harán de forma literal, respetando la redacción del texto –errores incluidos– o la expresión verbal original. Únicamente se aclararán entre corchetes aquellas palabras que resulten de difícil comprensión.

trayectorias personales y experiencias nos centramos en la denominada segunda generación² motivados por dos variables; en primer lugar por los escasos estudios históricos que se llevan a cabo teniendo en cuenta a los niños como sujeto cardinal y principal en la historia; y por otro lado y derivado del primer razonamiento, el desconocimiento que aún en la actualidad persiste acerca de los menores que salieron al destierro acompañando a sus padres.

En el panorama editorial se pueden encontrar numerosas publicaciones que nos aproximan a las expediciones colectivas de niños que fueron acogidos en diferentes países a iniciativa del gobierno republicano o de instituciones políticas o sociales, pero no ocurre así con los más pequeños que acompañaron a sus familias en la salida de Europa. Las memorias y libros de recuerdos escritos por los propios actores, no dejan de ser imágenes sobre desarraigos personales narrados desde una perspectiva individualizada, que poco aporta a las dinámicas grupales que rigieron la vida del grupo, en especial en sus primeros años. Los volúmenes que se ocupan sobre el exilio republicano español son incontables, ya que ha proliferado en los últimos tiempos un gran interés por quienes se marcharon obligados por las circunstancias tras la Guerra Civil española y que continúan siendo desconocidos para la gran parte de la sociedad española.

Una buena parte de las obras autobiográficas de exiliados y exiliadas de la primera o segunda generación, tratan reiteradamente la cuestión identitaria³. Sin ser inédito el tema creemos que lo que resulta innovador es tomar como hilo de análisis la identidad nacional y contextualizarla en la transmisión escolar en los colegios españoles en la Ciudad de México. En este sentido, la historiografía sobre el destierro nunca se ha adentrado monográficamente en las afecciones patrióticas y mucho menos desde la mirada de los que fueron niños y jóvenes en esa primera época emigratoria en México.

² Obviamos propositivamente la discusión sobre la denominación de primera, segunda y tercera generación para referirse al destierro. Utilizaremos la expresión de niños y jóvenes del exilio o segunda generación indistintamente, para referirnos a quienes nacieron fuera de México, bien en España bien en terceros países.

³ “Cuando los historiadores intentan estudiar un período del cual quedan testigos supervivientes se enfrentan, y en el mejor de los casos se complementan, dos conceptos diferentes de la historia: el erudito y el existencial, los archivos y la memoria personal”, en CUESTA BUSTILLO, Josefina (ed.) *Memoria e historia* (Ayer nº 32), Madrid, Marcial Pons, 1998, p. 205.

Situar a los menores en el centro de la investigación así como a las escuelas a las que concurrieron, nos permite revisar diversos mitos identitarios que han sido alimentados interna y externamente a lo largo del tiempo. El profesor y narrador mexicano Héctor Perea llevó a cabo una serie de observaciones críticas a la historiografía publicada hasta 1996 sobre el desarraigo republicano español publicada. El esfuerzo colectivo por conservar una visión amable y exenta de conflictos de las relaciones hispano-mexicanas ha venido siendo la constante mantenida, especialmente por los propios protagonistas.

Una de las imágenes que se ha querido proyectar ha sido la de entender el destierro como “el motor del renacimiento intelectual, editorial, artístico y educativo de un país revolucionario paradójicamente aletargado en sus manifestaciones culturales por quién sabe qué causas⁴”, lo cual daba a entender que el papel desarrollado por los intelectuales y científicos que llegaron en las expediciones a finales de los treinta venían a “salvar” intelectual y académicamente a México. En la misma línea durante años se defendió la visión de un exilio netamente intelectual, cuando la mayoría de los españoles que se embarcaron eran obreros y agricultores como ha quedado demostrado mediante datos cuantitativos. Asimismo México era percibido como un país carente de docentes y científicos que recibió el maná de la sabiduría hispana de manos de los intelectuales emigrados, lo cual no era cierto.

Perea apuntaba hace más de una década, que se olvidaban en dichos análisis frecuentemente los nexos en común de México y España de principios del siglo XX, lo que hubiera permitido conocer la realidad académica y creativa mexicana y partir de la existencia de unos puentes previos para el trasvase ulterior de ideas y de personas. Precisamente las relaciones históricas entre México y España así como los acontecimientos sociales y políticos que ambos países vivieron en los años treinta y cuarenta, son el marco cronológico de la investigación que ahora presentamos.

Los colegios creados en la capital mexicana por el destierro republicano español han sido objeto de artículos y algunas monografías –el Instituto Luis Vives y el Colegio Madrid cuentan con las propias-, sin embargo carecían de un análisis pormenorizado y centrado en la tarea docente que se libraba entre sus paredes. Centrarme en la función que

⁴ PEREA ENRÍQUEZ, Héctor *La rueda del tiempo (mexicanos en España)*, DF, Cal y Arena, 1996, p. 18.

desempeñaron estas escuelas como transmisoras de la identidad nacional tanto mexicana como española, aporta a la tesis un enfoque más complejo a la par que interesante. La fundamentación teórica y la consulta de archivos y fondos tanto mexicanos como españoles son la base de la metodología tal y como explicaremos detalladamente más adelante.

En otro orden de cosas, el propósito inicial de utilizar los testimonios de quienes fueron alumnos de estos centros educativos ha sido posible gracias a mi estancia en la Ciudad de México por un período de cuatro años. Vivir fuera de España me ha supuesto un gran esfuerzo personal y académico. En el apartado de ganancias que han sido muchas, valoro especialmente el haber podido experimentar en primera persona lo que significa residir en un país diferente al propio y advertir la complejidad del proceso de adaptación en el día a día a una realidad distinta de la vivida hasta el momento. Durante dos años disfruté de una beca de la Agencia Española de Cooperación Internacional y de Desarrollo del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación español y estuve adscrita al Centro de Estudios Históricos de El Colegio de México en la capital mexicana, bajo la tutela y orientación de la doctora Clara E. Lida.

Tener acceso directo a fuentes documentales como las de la Secretaría de Educación Pública o el Ateneo Español de México así como las de los colegios estudiados, ha supuesto una oportunidad de oro para profundizar y complementar las informaciones con las que ya contaba. Estar en contacto cotidiano con españoles refugiados y con académicos que trabajan en México las relaciones hispano-mexicanas, fue motivo continuo de enriquecimiento y de aprendizaje. Mi firme propósito de llevar a cabo una investigación en la cual el país de acogida de los españoles contara con un amplio espacio y protagonismo fue posible gracias a haber vivido en México.

La tesis doctoral que se presenta se enmarca en la historia social del exilio y tiene como pretensión profundizar en los discursos identitarios nacionales utilizados en la formación de los menores refugiados y, en concreto, en los colegios del exilio creados por españoles refugiados en Ciudad de México. Queriendo alejarme de la subjetividad inherente que toda identidad conlleva, he centrado mis pesquisas en la consulta de cientos de documentos –la mayoría de carácter administrativo– relacionados directa o indirectamente con la realidad educativa en el destierro en México. La recopilación de

testimonios de antiguos alumnos de estos centros que residen en México complementa la lectura pura y dura de las fuentes consultadas primarias y secundarias.

Los años cuarenta resultaron fundamentales en la estructuración y organización del colectivo de emigrados, especialmente en el período durante el cual los recién llegados mantenían viva la esperanza de un regreso a España a corto plazo, lo que incidía directamente en el mantenimiento de la propia adscripción nacional justificada en una transitoriedad que después se convirtió en permanente. Durante esa década el mundo estaba pendiente de la resolución del conflicto bélico que asolaba Europa; el hecho de que el triunfo de los aliados no derivara en un rechazo frontal de las grandes potencias a la dictadura franquista, produjo un fuerte impacto en los refugiados españoles, que acabó por convertirse en resignación cuando tanto Estados Unidos como los organismos internacionales empezaron a dar muestras de acercamiento a Franco y su régimen. En otro orden de cosas y como veremos más adelante, las ayudas y subvenciones que el gobierno republicano en el destierro asignaba a los centros educativos fueron minimizándose hasta desaparecer totalmente a principios de 1950, lo que forzó a los centros a agilizar la inmersión en la sociedad de recepción disipándose así buena parte de su idiosincrasia.

Dicho esto pasemos ahora a describir someramente el paisaje histórico y social en el que se sitúa la investigación que ahora plasmamos a modo de resultados. Tras el desenlace de la Guerra Civil española en 1939 favorable al bando sublevado, miles de españoles se vieron obligados a abandonar España atravesando la frontera natural con Francia de los Pirineos. Entre unos 20.000 y 25.000⁵ de ellos pudieron salir de Europa rumbo a México, gracias a la política de acogida ofrecida por el presidente Lázaro Cárdenas y secundada por el gabinete político que encabezaba⁶.

Una vez en México los españoles se concentraron en los núcleos urbanos más poblados principalmente en la capital mexicana⁷, pese a los esfuerzos de la administración

⁵ No existe un acuerdo tácito sobre el número de exiliados españoles llegados a México, por lo que la cifra más ampliamente consensuada se encuentra entre estas dos cantidades.

⁶ Su mandato abarcó el sexenio de 1934 a 1940 y fue el promotor central de la acogida de exiliados republicanos, continuada por el presidente sucesor Manuel Ávila Camacho en la década de los cuarenta a un nivel más bajo.

⁷ Según datos de Clara E. Lida, entre 1939 y 1950, un 72.16% de exiliados optaron por vivir en la capital, siendo apenas un 4% los que radicaron en ciudades como Puebla, Morelia o Veracruz, distribuyéndose el resto por otras zonas del país, LIDA, Clara E., "Los españoles en México: de la guerra civil al franquismo: 1939-1950", en LIDA, Clara E. (comp.) *México y España en el primer franquismo, 1939-1950. Rupturas*

por reubicarlos en los estados del norte más deshabitados y con escasez de mano de obra⁸, como había prometido el presidente a la opinión pública y a los detractores de su generosa oferta de acogida, durante la campaña de sensibilización y apoyo a la causa republicana española.

Junto a los padres de familia en numerosas ocasiones descendían de los barcos esposas e hijos, lo que confirió a la migración un carácter familiar, teniendo entre ellos a unos 2.000 menores de quince años⁹ - según las cifras publicadas por Dolores Pla-, que permiten afirmar que los más jóvenes supusieron alrededor del 20% de la población total emigrada. Esta cifra nada desdeñable se fue incrementando durante los años cuarenta con la llegada escalonada de más menores con sus parientes a México¹⁰, por lo que se puede afirmar que la presencia infantil española en México llegó a ser superior.

La creación de centros educativos en la Ciudad de México a escasas semanas de desembarcar las primeras expediciones colectivas¹¹, fue muestra palpable del interés de los emigrados republicanos por la enseñanza de los más pequeños. El compromiso educativo se extendió por otras partes de la geografía mexicana mediante la creación del Patronato Cervantes¹², encargado de la organización y el mantenimiento económico de las escuelas

formales, relaciones oficiosas. México DF, El Colegio de México, 2001, pp. 242-243. Recogido, con revisiones, en *Caleidoscopio del exilio. Actores, memoria, identidades*, México D.F., El Colegio de México, 2009.

⁸ Cárdenas diseñó una política de repoblación del país con la pretensión de que los españoles ocuparan la zona norte del territorio nacional, como Chihuahua, Coahuila o Durango. La creación de colonias agrícolas fue una de las iniciativas de los organismos republicanos en el exilio que, con el auspicio del gobierno mexicano, se llevaron a cabo sin el éxito esperado. Para ampliar este tema consultar la tesina en la Universidad de Salamanca, Facultad de Geografía e Historia, VELÁZQUEZ HERNÁNDEZ, Aurelio, "La otra cara del exilio. La actuación de los organismos de ayuda a los refugiados españoles en México. El CTARE y la Delegación de la JARE en México (1939-1943)", trabajo de grado dirigido por el Dr. Francisco de Luis Martín, Salamanca, 2007.

⁹ PLA BRUGAT, Dolores *Els exiliats catalans. Un estudio de la emigración republicana en México.* México DF, INAH y Orfeó Català, 1999, p. 159.

¹⁰ En los archivos consultados de los llamados colegios del exilio de la Ciudad de México (Instituto Luis Vives, Colegio Madrid, Instituto Ruiz de Alarcón y Academia Hispano Mexicana), existe numerosa documentación referida a la llegada de menores españoles que se reintegran a los colegios a partir de 1940 y en un goteo continuado.

¹¹ El primer centro en crearse fue el Instituto Luis Vives en agosto de 1939, iniciándose las clases a principios de 1940. En los años cuarenta en la Ciudad de México el curso escolar se iniciaba en febrero y finalizaba en noviembre, siendo el periodo vacacional los meses de diciembre y enero.

¹² Sobre el patronato Cervantes, consultar: CRUZ OROZCO, José I. "El Patronato Cervantes de México y los colegios de provincias en el exilio pedagógico de 1939", en *Historia de la Educación: revista interuniversitaria*, núms. 14 y 15 (1995-1996), pp. 453-465.

que aglutinaron a los niños españoles en otros estados. Así se anunciaba en el *Boletín al servicio de la emigración española*, la creación de dicho Patronato

Constituido recientemente, bajo los auspicios del Comité Técnico de Ayuda a los Españoles en México, el Patronato de Enseñanza “Cervantes” S.C., ha decidido, recogiendo proyectos presentados por varios profesores, la creación en TAMPICO (Tams.) CUERNAVACA (Mor.) y VERACRUZ (Ver.) de centros de enseñanza privada (uno en cada uno de las ciudades citadas) ajustándose a la legislación del país y en los cuales encontrarán colocación un buen número de maestros españoles exiliados [...] Igualmente activa la creación en México, D.F., y en otras cuatro poblaciones de la República, de otros cuatro grupos escolares para llenar así totalmente las posibilidades ofrecidas por el crédito que este organismo tiene concedido¹³

Sin embargo nuestro interés se centra en los colegios de la capital mexicana atendiendo a varios motivos, unos atendiendo a factores propiamente metodológicos y otros de tipo pragmático. La singularidad del colectivo de refugiados en el Distrito Federal derivada de la concentración numérica de españoles y de la presencia de las instituciones de ayuda del gobierno español, recalcó claramente la idea de pertenencia a un colectivo diferenciado de la sociedad mexicana y también de la colonia española residente. Además la capital fue adalid del proyecto socialista y nacionalista de educación promovido por Lázaro Cárdenas y su gobierno, de ahí que la convivencia de dos narraciones patrióticas en las aulas españolas proporcione un marco de estudio de excepcional interés pedagógico e histórico. Asimismo las limitaciones económicas y lo extenso del territorio de la República mexicana, determinaron que desde muy pronto se dejaran fuera del análisis los centros ubicados fuera de Distrito Federal.

Tras el proceso revolucionario de principios del siglo XX, México se encontraba absorto en un proceso de redefinición de la propia identidad nacional, asunto que aún hoy en día es materia de controversia académica y política. Esto hizo que el nacionalismo mexicano permeara la vida pública y privada de los mexicanos durante las décadas

¹³“El Patronato de la Enseñanza “Cervantes”, S.C.” en *Boletín al servicio de la emigración española*, México D.F., 14 de noviembre 1939, Número 14, p. 3. Hemeroteca Nacional de México. Las mayúsculas aparecen en el original y las abreviaturas entre paréntesis corresponden a los estados mexicanos en los cuales se ubicaron los colegios: Tamaulipas, Morelos y Veracruz.

posteriores a la Revolución mexicana. También, cómo no, atañó directamente al contexto educativo y es aquí donde radica el interés de este trabajo de investigación: la convivencia de los dos discursos nacionales en las aulas españolas. Pese a que estos centros contaron con el apoyo y la solidaridad de instituciones y personalidades mexicanas, no quedó allanado completamente el camino para la consolidación de las escuelas, como por ejemplo la revalidación de las titulaciones del profesorado español¹⁴, puesto que la burocracia ordinaria se veía afectada por las posturas e ideologías de los responsables políticos.

Toda emigración implica una ruptura con el lugar de origen y una necesidad de reajuste al nuevo espacio, independientemente de los motivos que desencadenen la salida. Para los refugiados por motivos políticos se agudiza si cabe este rompimiento debido a la fuerte carga emocional implícita en la expatriación, que pasa por la imposibilidad del regreso mientras perdure la situación que motivó el destierro. El exilio infantil pareciera estar exento de esta caracterización ideológica al tratarse de niños y niñas cuyo destino se encontraba indefectiblemente unido al de sus familias. No obstante los menores estuvieron sujetos a una politización temprana iniciada en la España republicana y que se vio reforzada durante los años de guerra y tuvo su continuidad en los colegios del exilio analizados en esta tesis.

En todo caso el objeto de estudio de este acercamiento al exilio infantil¹⁵ en México es uno de los temas menos estudiados, a saber los discursos identitarios nacionales que coexistían y se transmitían en los primeros años de funcionamiento de los planteles españoles. Obviamente se analizan también los poderes políticos y educativos –tanto mexicanos como españoles– que estaban detrás de estas construcciones identitarias y las consecuentes implicaciones políticas y educativas.

Cronológicamente la selección del período como se avanzaba en páginas anteriores, queda justificada por dos elementos que permitieron la perduración de la burbuja identitaria *sui generis* en la que estos pequeños estuvieron inmersos: la reciente llegada a México por un lado y la esperanza puesta en una rápida vuelta a España.

¹⁴ GARCÍA DE FEZ, Sandra “La revalidación de los estudios de los maestros republicanos españoles exiliados en México (1939-1945)”, en *Laberintos*, núms. 8-9, 2007, pp. 133-154.

¹⁵ Como se ha indicado anteriormente, nos referimos a los menores de edad que llegaron a México acompañando a sus padres en el destierro en México, dejando fuera del estudio a aquellos que formaron parte de expediciones colectivas como los conocidos Niños de Morelia en el caso mexicano.

Asimismo el contexto internacional hizo del año 1950 un parteaguas para el colectivo en su conjunto, un antes y después marcado por una consolidación de la dictadura y un reconocimiento público por parte de algunas de las potencias mundiales, que acabó con las esperanzas puestas en una intervención extranjera que acabara con la dictadura del gobierno de Franco¹⁶.

La desaparición de los organismos republicanos de ayuda tras una trayectoria difícil marcada por los enfrentamientos entre las facciones políticas del exilio así como por la por la carencia de recursos y los cuestionamientos del gobierno mexicano, fue otro elemento que incidió en la vida de los planteles. En consecuencia los centros educativos se vieron obligados a mantenerse mediante sus propios ingresos por lo que el incremento en la matrícula de alumnos de origen mexicano fue un hecho y como es fácil comprender, incidió en la mexicanización de los centros.

La confianza en la transitoriedad del destierro así como la necesidad perentoria de crear puestos de trabajo, parecían ser las razones fundamentales de padres y maestros para educar a los niños del exilio en un ambiente republicano y españolizado, pasando de puntillas por la realidad mexicana. Sin embargo y éste es uno de los hallazgos fundamental que hemos podido documentar, no sólo se pensaba en la vuelta a la hora de diseñar la educación en el destierro, sino que los intereses partidistas entre las distintas líneas políticas del destierro pasaban por mantener viva fuera como fuere, la idea de un proyecto republicano español fuerte en desarrollo y en lucha constante contra el franquismo. De ahí el interés por mantener viva la República como proyecto político viable entre las nuevas generaciones y legitimar así la función de los organismos e instituciones en el destierro para una futura recuperación del gobierno español.

Ahora bien no existía un consenso acerca sobre cuál debía de ser el proyecto nacional que debía mantenerse fuera de España ni qué idea de la República transmitir a las nuevas generaciones. En este sentido los nacionalismos periféricos también tenían mucho que decir respecto a este tema, ya que tanto Cataluña como el País Vasco habían trasladado

¹⁶ Pese al rechazo internacional al régimen franquista plasmado en la Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas reunida en Nueva York el 12 de diciembre de 1946, apenas cuatro años después se inició el reconocimiento por parte de dicho organismo a la dictadura española, con la resolución 386, que establecía el 4 de noviembre de 1950 la libertad de los países miembros para relacionarse con España. Cinco años más tarde la España franquista fue reconocida por las Naciones Unidas como miembro de pleno derecho.

sus gobiernos autonómicos al destierro y mantenían en la medida de sus posibilidades los programas políticos de corte independentista. Un claro ejemplo de lo que decimos –las clases de catalán para niños– será desarrollado con posterioridad. Por su parte la presencia de México en las aulas fue una constante debido a la dura legislación educativa de la época de obligado cumplimiento y a la fuerza del nacionalismo de los gobiernos en el poder, lo que se traducía en actos y símbolos nacionales integrados en el quehacer educativo diario.

Pese al marcado carácter político del tema esta tesis nace y se desarrolla en el campo de la pedagogía y de la historia social; y es en este sentido en el que la atención se ha centrado en los colegios estudiados y en las entidades mexicanas y españolas relacionadas con ellos. El vacío historiográfico sobre la cuestión que abordamos no es indicador de un terreno yermo de investigaciones sobre los pequeños emigrados y los avatares experimentados a corta edad. El estudio que más se acerca a nuestra perspectiva, se limita a la experiencia concreta de los niños vascos evacuados durante la Guerra Civil a diferentes países europeos, estudio que parte de la reconstrucción de la memoria de los propios niños, tratando de realizar un “estudio *cuasi*-arqueológico que trata de exponer las distintas etapas de la construcción de la memoria colectiva para comprender mejor cómo aparecen hoy en el recuerdo de los protagonistas sus vivencias infantiles¹⁷”.

En nuestro caso la identidad nacional ocupa el papel de la memoria, de hecho como reconoce Pozo Andrés, es un tema poco estudiado aún fuera del destierro.

En España, sin embargo, el tema de las relaciones entre la educación y la construcción de las identidades nacionales no tiene aún una larga trayectoria investigadora. Incluso el nacionalismo español no era uno de los temas favoritos de los historiadores políticos, hasta que, en torno a la conmemoración del centenario del «desastre» —una celebración cuyo desarrollo algún día habrá que interpretar en clave histórica— se produjo una proliferación de trabajos que no han dejado de incrementarse en esta última década¹⁸

¹⁷ ALONSO CARBALLÉS, Jesús. J. “*La construcción de una memoria colectiva del éxodo infantil vasco*” en CUESTA BUSTILLO, Josefina (ed.) *Memoria e historia* (Ayer nº 32), Madrid, Marcial Pons, 1998, p. 164.

¹⁸ POZO ANDRÉS, Mª del Mar (del) “Presentación. Educación y construcción de las ideas nacionales” en *Historia de la Educación Revista Interuniversitaria*, núm. 27, 2008, p. 29.

En la revisión que esta autora hace sobre la historiografía sobre la educación y las identidades nacionales, menciona a Rafael Valls Montès y Carolyn Boyd, los cuales han utilizado la enseñanza de la historia escolar en las aulas y el papel que desempeña en las narraciones patrióticas. Pozo Andrés fue pionera en afirmar que el aprendizaje de España no se circunscribe a una materia concreta –historia de España, historia contemporánea, historia universal-, sino que más bien forma parte del propósito escolar de los modelos nacionales de educación, los cuales obedecen a la ideología imperante en el Estado que rija el país.

Por otro lado la historiadora Sonsoles Cabeza Sánchez-Albornoz afirmaba hace una década que “el exilio de los niños ha sido hasta ahora el menos estudiado”¹⁹. Muchas de las monografías que abordan la historia social del exilio republicano español se encuentran salpicadas de referencias sobre la identidad nacional en la emigración, la infancia desarraigada o los colegios del exilio como empresa exitosa de las instituciones republicanas. Sin embargo y aquí radica la excepcionalidad y novedad de la tesis, analizar los tres aspectos conjuntamente teniendo como eje vertebrador los centros educativos españoles en la capital mexicana, nos permite adentrarnos en un ámbito complejo y de intensa actualidad: la función de la educación en la transmisión de la idea de nación.

A diferencia de la proliferación de obras y estudios que toman a la mujer como referente en el análisis del exilio republicano español²⁰, los niños siguen siendo relegados a un segundo plano puesto que el número de publicaciones relativas a los adultos es exponencialmente mayor que las dedicadas a los menores de edad. No deja de ser llamativo que estas obras se dividan *grosso modo* en dos grandes temáticas: la traslación a texto escrito de la memoria y los recuerdos de los citados niños de la guerra y las investigaciones hechas sobre las expediciones colectivas de infantes durante y después de la guerra a terceros países.

En el primer bloque nos encontramos con libros que oscilan entre la memoria y la autobiografía, que tratan de poner en orden y mostrar al otro lo que fueron sus trayectorias

¹⁹ CABEZA SÁNCHEZ-ALBORNOZ, Sonsoles “Balance historiográfico del exilio español 1990-1999”, en *Cuadernos de Historia Contemporánea* núm. 22, 2000, p. 150.

²⁰ Son muchos los investigadores e investigadoras que se están dedicando desde hace tiempo a estudiar las mujeres en el exilio, ya sea colectiva o individualmente. Algunas de las autoras especialistas en el tema son Pilar Domínguez Prats, Alicia Alted Vigil, Mar Trallero Cordero, Dolores Pla, Enriqueta Tuñón, Antonina Rodrigo y Mary Nash entre otras autoras.

vitales y la incidencia que los acontecimientos de la historia de España en el siglo XX tuvo en su cotidianidad. Generalmente son textos que se detienen en las vivencias infantiles en España y que recorren en paralelo el camino del destierro. Haciendo una revisión rápida a los títulos de algunos de los títulos publicados por refugiados que llegaron a México siendo menores apreciamos que tienen en común un trasfondo reivindicativo: el grito de una infancia atípica que se comprende como poco reconocida por los mayores. *Memoria de un niño, ... y los niños también van al exilio, Ya sabes mi paradero, Sobre mis escombros, Castillos en la tierra (seudomemorias)*²¹, son algunos de los textos examinados.

En efecto la dimensión individual de los testimonios enumerados suele ser el marco elegido por los escritores neófitos o profesionales para contar la parte de la historia contemporánea que vivieron a temprana edad. Nuestra intención es profundizar en las experiencias escolares que estos menores compartieron y cómo esto nos permite hablar de los niños refugiados en Ciudad de México como colectivo²². Resulta paradigmático que la única publicación que entiende a la segunda generación como grupo sea la de Elena Aub sobre el Movimiento del 59²³, sin llegar a ser integrador totalmente ya que fueron un número reducido los que se implicaron directamente con este frente de lucha antifranquista de jóvenes emigrados.

El segundo campo de estudio que hemos indicado es el de los menores que formaron parte de alguna de las múltiples expediciones que se realizaron para salvaguardar la integridad física en los momentos más arduos del conflicto²⁴. Para el caso mexicano los Niños de Morelia²⁵ son referente obligado para una aproximación exilio infantil español en

²¹ AMADO J., *Memoria de un niño*, Madrid, Alianza, 1996; DE LA LAMA, Felipe *... y los niños también van al exilio*, México D.F., Porrúa, 2006; GOMÍS, Anamari *Ya sabes mi paradero*, México D.F., Plaza y Janés, 2002; MEDINA-NAVASCUÉS, Teresa *Sobre mis escombros*, México D.F., B. Costa-Amic, 1971; MUÑIZ-HUBERMAN, Angelina *Castillos en la tierra (seudomemorias)*, México D.F., El Equilibrista, 1995.

²² Una aproximación a la perspectiva grupal de los niños del exilio en México la realicé con la ponencia "Aquellos pequeños emigrados: los niños y niñas del exilio republicano español en la Ciudad de México, 1939-1945", XXII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia, Universidad Nacional del Comahue, del 28 al 31 de octubre de 2009, San Carlos de Bariloche, Argentina. Una revisión del texto se encuentra en la actualidad en prensa.

²³ AUB, Elena *Palabras del exilio. Historia del ME/59*, Instituto Nacional de Antropología, México, 1992.

²⁴ Nos referimos a los niños acogidos en Inglaterra, Rusia, Francia o Rusia entre otros países.

²⁵ PAYÁ VALERA, Emeterio *Los niños españoles de Morelia. El exilio infantil en México*, México, Edamex, 1985; PLA BRUGAT, Dolores *Los niños de Morelia. Un estudio sobre los primeros refugiados españoles en México*, México, INAH, 1999; CRUZ OROZCO, José I. "Los maestros españoles de los 'Niños de Morelia'. Nuevas aportaciones", en *Revista de Indias*, 2003, vol. LXIII, núm. 228, pp. 519-540; ATENEO ESPAÑOL

México. Considerada como la avanzadilla de las expediciones masivas que llegarían en barco a partir de 1939, la repercusión que ha alcanzado en el país de acogida la historia de este grupo de niños y niñas ha sido de tal calibre, que llegó a ser objeto de un libreto teatral y un documental²⁶.

Si centramos la atención en los centros creados por los españoles republicanos a partir de 1939, el tema de las publicaciones se reduce a la reconstrucción de la andadura educativa de los colegios y la repercusión cultural que tuvieron en el panorama escolar y cultural mexicano. Tanto el Instituto Luis Vives como el Colegio Madrid cuentan con sendas investigaciones que recrean la historia de los centros a lo largo de su vida que llega hasta nuestros días²⁷. Otros textos recogen de forma colateral algunos aspectos de las escuelas de españoles como es el caso de Ángel Herrerín²⁸ desde una perspectiva económica del origen de los centros escolares.

Autoras como las citadas Sonsoles Cabeza y Dolores Pla²⁹ han realizado revisiones bibliográficas sobre el tema; escrutinios que se deben ir actualizando debido al incremento considerable de tesis, libros y divulgaciones periódicas sobre el destierro español que siguen apareciendo. A modo de ilustración durante el 2009 -año de conmemoración del setenta aniversario del inicio del destierro-, autores de reconocido prestigio en la materia como Clara E. Lida³⁰ y Abdón Mateos³¹, han publicado sendos libros con la emigración republicana como eje central, lo cual es un claro ejemplo de que el tema continúa en vigencia y puede prestarse a nuevos tanteos.

DE MÉXICO *La letra en que nació la pena. Cartas a la presidenta del Comité de Ayuda a los Niños del Pueblo Español, 1937-1940*, México D.F., Embajada Española en México, 2009.

²⁶ La obra de Teatro se intituló "Los niños de Morelia" escrita por Víctor Hugo Rascón y dirigida por Mauricio Jiménez, 2007. El documental del mismo nombre -"Los niños de Morelia"- fue obra de Juan Pablo Villaseñor (guionista y director), 2004.

²⁷ MORÁN GORTARI, Beatriz, PERUJO Juan Antonio *Instituto Luis Vives, Colegio Español de México: 1939-1989*, México DF, Instituto Luis Vives, Embajada de España en México, 1989; PASTOR LLANEZA, M^a Alba *Los recuerdos de nuestra niñez. Cincuenta años del Colegio Madrid*. México, Colegio Madrid AC, 1991.

²⁸ HERRERÍN LÓPEZ, Ángel, *El dinero del exilio. Indalecio Prieto y las pugnas de posguerra (1939-1947)*, Madrid, Siglo XXI, 2007.

²⁹ CABEZA SÁNCHEZ ALBORNOZ, Sonsoles "Balance historiográfico del exilio español. 1990-1999", en *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 2000, número 22, pp. 135-157 y PLA BRUGAT, Dolores "El exilio republicano en Hispanoamérica: Su historia e historiografía" en *Historia Social*, núm. 42, 2002, pp. 99-122.

³⁰ *Caleidoscopio del exilio. Actores, memoria, identidades*, México D.F., El Colegio de México, 2009.

³¹ *La batalla de México. Final de la Guerra Civil y ayuda a los refugiados 1939-1945*, Madrid, Alianza, 2009.

Por lo que se refiere a la identidad nacional -andamiaje teórico en el que se sustenta toda la investigación- la ingente cantidad de monografías, artículos, compilaciones y ensayos que tratan de adentrarse en los entresijos de la nación y la función organizativa y sustentadora de las sociedades actuales, es inabarcable. En este panorama y teniendo en cuenta que la perspectiva de la investigación es la pedagógica, las fuentes secundarias consultadas sobre los discursos identitarios han sido bien manuales de autores básicos o bien reflexiones más actuales que tienen en la escuela un elemento central. Los textos de Anderson (2005) y Pérez Vejo (1999) sobre el origen de las naciones y su utilidad en la legitimación de un modelo de sociedad al servicio de un poder establecido, me han proporcionado las claves para el planteamiento de la nación en la educación que aquí se plantea.

Al mismo tiempo estas lecturas me han sido de gran ayuda para reforzar la premisa de la escuela como transmisora de los discursos identitarios que los discentes acaban interiorizando y asumiendo como propios. De ahí que hayan resultado fundamentales los ensayos de Carolyn Boyd, de Sandie Holguín, los de María del Mar Pozo Andrés, y los trabajos conjuntos de Alejandro Mayordomo y Juan Manuel Fernández Soria ya que abordan las interrelaciones que se producen entre el discurso nacional y el aula³². Ahora bien pese a ser numerosas las referencias al tema de la identidad en la historiografía sobre los refugiados españoles, no contamos con una investigación que argumente claramente a través de qué mecanismos se perpetuó en el destierro la España republicana derrocada y cómo este discurso se mantuvo a través del tiempo.

Como ya comentamos anteriormente, los estudios que se centran en la infancia española exiliada son escasos y, mayormente, toman el lugar de recepción de los infantes como elemento aglutinador, como son los casos de las indagaciones llevadas a cabo por Alicia Alted para la Unión Soviética o para el caso belga estudiado por Emilia Labajos-Pérez y Fernando Vitoria-García. Otros autores partiendo de las experiencias infantiles han escrito algunas obras desde una visión más general pero sin profundizar en el tema identitario como por ejemplo Pons Prades o Sierra Blas. En consecuencia la novedad de la tesis que se presenta en estas páginas radica precisamente, en enfocarse en uno de los

³² Otros estudios utilizados para esta materia han sido los de Bartolomé Pina (2002), Mario Carretero (2007), Imbernón (2002) y Pérez Siller (1998) entre otros.

argumentos más referidos en la historia social del destierro republicano español pero de forma tangencial y nunca tratado en su esencia: la identidad nacional.

Considero necesario explicar el cómo llegué a este campo de estudio histórico partiendo de la pedagogía. En mi propia biografía he convivido con ciertas carencias en mi educación formal, en concreto lo referido a los conocimientos históricos más recientes de España. Pese a haber realizado toda mi formación académica asentada ya la democracia española, el desconocimiento de los acontecimientos históricos que durante los siglos XIX y XX delinearón la historia de mi país, pasó a ser una necesidad que fui solventando mediante lecturas y con mis estudios universitarios. Esta inquietud intelectual se unió a mi interés por las materias relacionadas con el pasado pedagógico español y las políticas educativas desprendidas del surgimiento de los sistemas educativos nacionales, que me fue encaminando a mis actuales líneas de investigación.

De forma paralela las distintas iniciativas promovidas por diversas fuerzas sociales y políticas encaminadas a la recuperación del pasado más reciente hace ya más de una década, acabó de motivarme para encaminar mi tesis al estudio de uno de los episodios menos conocido en la historiografía sobre el destierro: el exilio infantil. Para acabar de completar el marco del estudio, la identidad nacional me sirvió de eje vertebrador de la investigación, centrándome en el papel que la escuela juega en la continuidad del discurso identitario que rige una sociedad concreta.

El interés por el estudio de la educación española contemporánea y su vertiente más política me llevó a unir dos cuestiones que, ubicadas en el destierro republicano, dieron como resultado el tema de la tesis. La identidad nacional por un lado y la escuela como vehículo de la misma, se anexan aquí para tratar de explicar cómo confluyeron en un caso tan extraordinario como es el de los colegios del exilio. Así, la experiencia de estos centros educativos supone una práctica formativa única. Por otro lado, lejos de recrear la historia de los planteles emplazados en la Ciudad de México, quise centrarme en dilucidar cuáles fueron las narraciones identitarias en las aulas y qué agentes políticos sustentaban dichos discursos. Ubicar dicho contenido en el exilio en México fue motivado por la expectativa de conocer *in situ* el contexto donde se produjo y a algunos de sus protagonistas y el firme propósito de conocer un episodio de la España reciente que me resultaba ajeno.

Parecidas razones explican el que haya tomado a la infancia como sujeto de indagación; en primer lugar como un acto de reivindicación de su papel en la historia, no únicamente como agentes pasivos a los que les suceden las cosas, sino también como agentes activos y promotores a su vez de la historia. La posibilidad de vivir en México durante cuatro años, me ha permitido el acceso a documentación muy valiosa para esta tesis y, sobre todo conocer y pertenecer en cierta medida al mundo del exilio en la actualidad que se resiste a desaparecer, formando parte de algunas de las instituciones más emblemáticas que continúan en funcionamiento como son el Ateneo Español de México y El Colegio de México. Más allá de las motivaciones subjetivas, es innegable que en España desde hace unos años los debates acerca de la llamada recuperación de la memoria histórica –ley mediante como veremos más adelante–, hace que cobre un interés especial debido a la polémica que suscita tanto a nivel político como de opinión pública.

Más allá de la actualidad del debate sobre la Guerra Civil española y sus consecuencias, en nuestro país como en muchos otros las identidades colectivas y, en especial la nacional, ocupa un espacio central lo cual tiene su reflejo en la prensa y en otros medios de comunicación de masas. En la prensa escrita casi a diario nos encontramos con noticias y artículos de opinión que tienen en las comunidades autónomas y sus reivindicaciones el centro de análisis y, en estos meses especialmente en Cataluña y la aprobación de su nuevo estatuto. La proliferación de titulares recoge desde la postura del gobierno central, hasta temas que estimulan la confrontación entre poderes políticos y entre los propios ciudadanos como la gestión de los recursos hidráulicos entre regiones o la enseñanza bilingüe. En el trasfondo de estas disputas y querellas se encuentran las diversas formas de entender y explicarse la nación como realidad social.

Pero lejos de ser una situación exclusiva de nuestro país en Europa muchos gobiernos nacionales se enfrentan a debates más o menos estériles sobre cómo explicar la esencia patriótica frente a los considerados no nacionales, es decir, los inmigrantes³³. Volviendo a nuestra realidad cabe preguntarse ¿por qué cuando se habla de España como

³³ Por poner sólo unos ejemplos de titulares recientes de periódicos, veamos los siguientes: "El gobierno desdeña el efecto de las consultas soberanistas del 13-D" (*El Mundo*, 11/12/2009); "La identidad nacional prende fuego" (*El País*, 9/12/2009); "Ucrania juega en su propio terreno y no en el de Rusia" (*El País*, 16/01/2009); "Ser francés es un acto de fe" (*El País*, 5/01/2010); "Parar el debate sobre identidad" (*El País*, 10/01/2010). La creación del Ministerio de Inmigración e Identidad Nacional francés resultó paradigmático para este tema.

nación se provocan reacciones tan contrarias como irreconciliables alcanzando unos niveles de conflicto tan elevados? ¿Tiene Francia pendiente definir su esencia nacional a inicios del siglo XXI? ¿Con qué problemas se encuentran los países ex soviéticos para declararse como naciones? Sin duda alguna los discursos identitarios se encuentran en el ojo del huracán mediático, lo cual trasciende el ámbito académico y dota de una mayor presencia social a un debate que podría pretenderse meramente ideológico y político.

El traslado de la cuestión sobre el pasado reciente al campo legislativo y jurídico tuvo su punto álgido en la península con la proposición de ley sobre la memoria histórica republicana y antifascista, iniciativa del grupo parlamentario de Esquerra Republicana de Catalunya (ERC) en diciembre de 2005³⁴. De este modo, se puso en la palestra pública y política un tema no resuelto en la historiografía contemporánea de España: los sucesos derivados de la Guerra Civil de 1936, la posterior dictadura franquista y la transición democrática que convirtió la nación en una monarquía parlamentaria vigente hoy en día. Cómo afectaron estos hechos a miles de ciudadanos y la necesidad de restañar algunas de las heridas aún curables, ha calado hondo en la sociedad, traspasando el interés académico e intelectual creando nuevos espacios de discusión y de análisis entre los agentes sociales implicados.

Las polémicas en demasiadas ocasiones interesadas y partidistas que han surgido a raíz de esta actualización histórica del siglo veinte español, no dejan de sorprender a otras democracias más recientes, si se tiene en cuenta que España cuenta con treinta y cuatro años de gobierno político elegido por el pueblo³⁵.

Asimismo las políticas de memoria demandadas al gobierno central han tenido como bien se sabe, una gran repercusión mediática, tanto a favor como en contra lo que ha

³⁴ Boletín Oficial de las Cortes Generales, Congreso de los Diputados VIII Legislatura. Serie B: Proposiciones de Ley, 2 de diciembre de 2005, Núm. 219-1. En <http://www.senado.es>

³⁵ En este sentido la propuesta de ERC apelaba a afrontar con normalidad este debate en la España actual: "El Estado español debería normalizar el tratamiento que da a su pasado más reciente, la guerra civil y el franquismo, de la misma manera que lo han resuelto los estados más avanzados de nuestro entorno europeo, como, por ejemplo, la República Federal Alemana. En un momento en el que el Estado español ha alcanzado niveles de desarrollo político y económico similares a los de Europa sería una incongruencia no desarrollar políticas de memoria que justamente son tan necesarias para la mejora y la calidad de nuestra cultura política actual, así como para las nuevas generaciones de ciudadanos y ciudadanas". Boletín Oficial de las Cortes Generales, Congreso de los Diputados VIII Legislatura. Serie B: Proposiciones de Ley, 2 de diciembre de 2005, Núm. 219-1, p. 2. En <http://www.senado.es>

actualizado siglo y medio después el viejo fantasma de “las dos Españas”³⁶. Sin embargo no es pretensión de esta autora considerar el proceso de recuperación de la memoria reciente española y las discusiones que acarrearán las iniciativas en este sentido, sino centrarse en un colectivo poco estudiado desde España como es el del exilio infantil republicano español en México. Ellos, los menores desterrados, han sido beneficiarios de una normativa que les reconoce hoy en día mediante una prestación económica, su condición de exiliados, con una clara pretensión de asumir la deuda histórica del gobierno hacia estos ciudadanos que se vieron obligados a salir de España. Sin entrar a valorar estas ayudas ni el sentido de las mismas, extraemos de la exposición de motivos de dicha ley un fragmento en el cual se reconoce la necesidad de una respuesta como:

Muestra de la concienciación de la sociedad española y de su deseo de compensar, siquiera sea en parte, las carencias de un grupo de ciudadanos que vieron truncadas sus perspectivas personales y profesionales, como consecuencia del levantamiento militar contra el Gobierno legítimamente constituido, que dio lugar a la Guerra Civil de 1936-1939³⁷

Quizá sea esta iniciativa la que menos discusión ha suscitado; todo lo contrario de lo que ocurre con la recuperación de restos humanos de las fosas comunes o la petición de impugnación de los juicios franquistas³⁸. Entre las propuestas de investigación del juez español Baltasar Garzón Real de nuevo los niños de la guerra han cobrado una atención especial. Garzón instó a los organismos correspondientes -básicamente juzgados territoriales- a investigar el paradero de los menores de edad que durante la represión

³⁶ La idea de las dos Españas está siendo lugar común en los tabloides españoles. Aquí nos referimos a la noción acuñada a finales del siglo XIX por el movimiento regeneracionista, coincidiendo con la aparición y el desarrollo de los nacionalismos periféricos. Tras el golpe de estado militar de 1936, se recuperó por parte de los golpistas la idea de las dos facciones enfrentadas, para dotar al conflicto bélico de un carácter nacional donde la forma de entender la nación española estaba en juego y soterrar el carácter ilegal del alzamiento.

³⁷ “Ley 3/2005, de 18 de marzo, por la que se reconoce una prestación económica a los ciudadanos de origen español desplazados al extranjero, durante su minoría de edad, como consecuencia de la Guerra Civil, y que desarrollaron la mayor parte de su vida fuera del territorio nacional”, BOE número 68 de 21/3/2005, p. 9708.

³⁸ La iniciativa del juez español Baltasar Garzón de investigar las desapariciones de republicanos durante la Guerra Civil y después, incidiendo en la responsabilidad de los ejecutores, puso sobre el tapete una ardua discusión no sólo social, sino también política y legal. Finalmente el 16 de noviembre de 2008, renunció a investigar el paradero de los desaparecidos antes de que la Audiencia Nacional se pronunciara sobre su incompetencia. El seguimiento ha sido intenso por parte de numerosos medios periodísticos, como dos de los periódicos de mayor tirada nacional como son *El País* y *El Mundo*, con puntos de vista divergentes.

franquista fueron sustraídos de las familias consideradas peligrosas por su apoyo a la República y dados en adopción o internados en instituciones estatales³⁹.

Todos estos elementos que coadyuvan a la visibilidad de la historia de la España reciente ha encontrado eco entre los jóvenes investigadores, traducéndose en un creciente interés por redescubrir personajes y episodios que arrojen mayor transparencia al momento de recuerdo colectivo que el país está experimentando. En este sentido, mi tesis parte de los presupuestos de la historia social y es fiel a una metodología que siguiendo la aseveración taxativa de Lucien Febvre entiende que “no hay historia económica y social. Hay historia a secas, en su unidad. La historia que es toda ella social, por definición”⁴⁰. Es decir entendemos la historia como social más allá del campo de estudio en el que se ubique. En este sentido la consulta de archivos institucionales y privados así como la recogida de algunos testimonios⁴¹, nos ha permitido acercarnos al objetivo de nuestro estudio desde una visión social. La inexistencia de un consenso claro en los montos de refugiados españoles así como del universo total de menores de quince años que llegaron a México con sus familias, repercutió en la imposibilidad de obtener una muestra representativa e hizo que optara por entrevistar a un grupo reducido de exiliados de la segunda generación para profundizar en sus vivencias, dejando en un segundo término la representatividad numérica.

Realicé un total de treinta y siete entrevistas grabadas en la Ciudad de México durante los años 2006 y 2009, las cuales fueron transcritas y trabajadas de forma que se volcaran en estas páginas algunos de los contenidos de mayor interés en relación a la tesis. El perfil de las mujeres y hombres que han colaborado aportando sus vivencias y reflexiones fue perfilado como se explicita en el apartado correspondiente, teniendo en cuenta factores como la edad, la procedencia y la trayectoria educativa, aunque algunas de las personas escapan a este corsé común como queda explicitado. Se buscó a personas nacidas entre 1924 y 1939 en España o en un tercer país que no fuera México, en el seno de familias que se trasladaron a México y allí se asentaron y permanecieron. La relación con

³⁹ “Garzón insta a siete juzgados a investigar los ‘niños robados’ del franquismo”, en *El País*, 8/01/2009.

⁴⁰ Citado en TUNÓN DE LARA, Manuel *Metodología de la historia social de España*, Madrid, siglo XXI, 1979, p. 4.

⁴¹ El capítulo siete se dedica en exclusiva a los testimonios orales. En el apartado de anexos se puede consultar el modelo de entrevista utilizado tanto en el 2006 como en el 2009, así como los datos de las personas consultadas.

los colegios del exilio como discentes y el haber hecho de su hogar mexicano el lugar de residencia permanente, fueron dos condiciones requeridas añadidas.

Si bien en un principio la idea de contactar con antiguos alumnos de los colegios creados bajo el paraguas de los republicanos emigrados y que contaran, a ser posible, con experiencias educativas en la España republicana, me parecía una empresa trufada de dificultades, la ayuda del Ateneo Español de México resultó fundamental para conseguirlo con éxito. De hecho quiero destacar el esfuerzo de búsqueda que me supuso dar con personas que acudieron en su día al Instituto Ruiz de Alarcón, puesto que finalizó su actividad docente en el lejano 1943 y es el centro educativo del que menos información se tiene.

A estas consideraciones cabe agregar la complejidad que implicaba preguntar cuestiones referidas a la identidad nacional, un tema sobre el cual la mayoría de ellos se habían cuestionado a sí mismos pero distaban mucho de tener un discurso articulado que pudieran compartirme. La parte más emotiva de los encuentros fueron, como no podría ser de otra manera, los que se remontaban a la infancia vivida en España junto a la familia, tanto antes del conflicto bélico como durante el mismo. El posterior exilio a México y la separación de la patria completaban la parte de recuerdos más dolorosos e íntimos.

Un antecedente excelente que me sirvió de guía fue el Archivo de la Palabra, proyecto del Instituto Nacional de Antropología e Historia⁴² que se llevó a cabo a finales de los años 70 e inicios de los 80. Este fondo documental se compone de una serie de entrevistas realizadas a españoles emigrados que quisieron colaborar, con la intención de documentar la historia oral del exilio republicano en México. Lo consulté en los primeros momentos de la investigación con la finalidad de acercarme a los testimonios del destierro ya existentes y entresacar aquellos ítems que me podrían ser válidos para la confección del cuestionario utilizado en las entrevistas.

Continuando con la metodología empleada el manejo de la triangulación como técnica para el contraste de los datos obtenidos, se ha utilizado tanto en las fuentes primarias escritas como en las orales. En los encuentros personales, se buscó propositivamente repetir la entrevista en un lapso de tres años a dos personas para

⁴² Este fondo se encuentra a disposición de los investigadores en el INAH en la Ciudad de México y en el Centro Documental de la Memoria Histórica en Salamanca.

corroborar la validez de los testimonios. De igual manera se han cruzado las informaciones aportadas en las conversaciones con alumnos de los mismos centros que coincidieron en tiempo y profesorado.

Siguiendo esta tónica llevé a cabo la confrontación entre los informes y expedientes consultados en distintos fondos documentales pero que trataban en su momento temas comunes. Por poner un ejemplo en varias ocasiones se han complementado referencias de una iniciativa del Ministerio de Instrucción Pública en el exilio plasmadas en circulares de la entidad, con documentos de funcionamiento interno de los distintos claustros de las escuelas estudiadas⁴³. Pese a lo prolífico de la información administrativa referida a los planteles, no se ha tenido tanta suerte con la búsqueda de materiales escolares, desgraciadamente de escasa y de difícil ubicación.

En un inicio del proceso investigativo, se valoró la posibilidad de realizar un rastreo cuantitativo de los niños arribados a México a finales de los años 30, ya que los datos existentes son meras aproximaciones. El dato permitiría acercarse a la dimensión real del fenómeno del exilio infantil y atender a la representatividad de los establecimientos españoles en la atención escolar de los menores. Pronto abandoné dicho propósito debido al arduo trabajo de consulta de archivos que suponía para obtener los datos precisos que para el conjunto de la tesis, tampoco aportarían una información esencial. Por todo ello, las aproximaciones cuantitativas que se recogen a lo largo de estas páginas han sido tomadas en su totalidad de diversos autores y publicaciones.

En cuanto al análisis del discurso nacional transmitido en los planteles españoles durante la década de los cuarenta se ha querido mantener el equilibrio de fuerzas entre los dos países que por motivos obvios tenían presencia en ellos. De este modo el punto de partida fue entender el contexto mexicano como el ámbito de estudio y el escenario en el que trabajar. Para ello residir en la capital mexicana me permitió acceder a fuentes documentales que antes no habían sido exploradas para el estudio de los colegios del exilio. Me estoy refiriendo concretamente al fondo histórico de los archivos de la Secretaría de Educación Pública (SEP), donde se resguardan diversos expedientes de los cuatro centros analizados. Los materiales han resultado esenciales para reconstruir la narración identitaria

⁴³ Se trata de documentos pertenecientes a archivos distintos que una vez cruzados parecen pertenecer a un mismo legajo ya que comprenden misivas y respuestas a las mismas.

mexicana estipulada por las instituciones educativas de los años 30 y 40 y que rigió la legislación y el funcionamiento del sistema educativo de la época. Los colegios españoles no eran la excepción, de ahí que los problemas internos y externos que se sucedieron a la hora de hacer comulgar las exigencias externas con las decisiones internas, quedaran reflejados en los expedientes hallados en la SEP.

Otro archivo de interesante consulta es el del Ateneo Español de México, donde he consultado desde expedientes personales de algunos de los docentes que trabajaron en los años cuarenta en los centros hasta las memorias del propio Ateneo para ver las relaciones que se establecieron entre las escuelas y las organizaciones del destierro. Continuando con los fondos mexicanos en la hemeroteca nacional he accedido a publicaciones pedagógicas de la época con las que distintos pedagogos y docentes españoles estuvieron implicados. De la misma manera en El Colegio de México⁴⁴ tuve ocasión de revisar los expedientes correspondientes a la Embajada Española Republicana que continuó funcionando como tal durante la dictadura franquista.

El Museo Nacional de Antropología e Historia, por su lado custodia en la capital mexicana el archivo del Comité Técnico de Ayuda a los Republicanos Españoles (CTARE), el cual se compone de la documentación generada a partir de procedimientos administrativos por el organismo creado al amparo del Servicio de Evacuación de Republicanos Españoles (SERE)⁴⁵. El Servicio fue creado en Francia bajo la tutela del presidente Juan Negrín, con fondos del gobierno de la República y con la intención de dar cobertura y apoyo a los miles de españoles que traspasaron la frontera.

El Comité bajo la dirección de José Puche Álvarez se encargó durante dos años - 1939 y 1940- de establecer las condiciones favorables para la acogida de los emigrados españoles. Como parte de los acuerdos con el gobierno cardenista las instituciones republicanas españolas gestionaban los viajes y la atención de las carencias de primera

⁴⁴ Véase LIDA, Clara E., José A. MATESANZ, *El Colegio de México: una hazaña cultural*. México D. F., El Colegio de México, 1990 y LIDA, Clara E. con colaboración de José A. Matesanz *La Casa de España en México*, México D. F., El Colegio de México, 1992.

⁴⁵ Magdalena Ordóñez hace referencia a las diferentes formas de desglosar las siglas SERE, encontrándose en documentos oficiales hasta tres diferentes: Servicio de Evacuación de Refugiados Españoles, Servicio de Evacuación de Republicanos Españoles y Servicio de Emigración de Republicanos Españoles. ORDÓÑEZ ALONSO, M^a Magdalena *El Comité Técnico de Ayuda a los Republicanos Españoles: historia y documentos, 1939-1940*, México, INAH, 1997, p. 18.

necesidad una vez desembarcados en los puertos mexicanos. Posteriormente se afanaban en la integración laboral de las personas en edad activa, tanto en el mercado laboral local como creando empresas propias. En este archivo consulté la documentación referida a los niños y a las distintas iniciativas dirigidas expresamente a ellos como comedores, los albergues o la asistencia sanitaria. Además examiné los expedientes personales de algunos de los docentes que trabajaron en alguno de los colegios del exilio. Revisé también las secciones de estadística, la oficina del trabajo y gastos, siguiendo la pista de los centros que por aquél entonces ya funcionaban a excepción del Colegio Madrid creado en 1941.

En cuanto a los registros propios de los centros educativos, éstos han supuesto la fuente principal para la reconstrucción de la presencia de la identidad española en la enseñanza impartida. El Colegio Madrid cuenta con el fondo más amplio y mejor catalogado de los cuatro centros. Su consulta se prolongó durante varios meses debido a la cantidad de expedientes que lo conforman. Por su parte, el Instituto Luis Vives resguarda un fondo documental bastante reducido para la larga trayectoria del centro al cual también accedí y revisé completamente. Me facilitaron también en ambos planteles la consulta de la biblioteca y de los registros de la adquisición de libros de los años cuarenta y cincuenta, aunque no hallé datos reseñables.

Tanto el Instituto Hispano Mexicano Ruiz de Alarcón como la Academia Hispano Mexicana no se mantienen en activo, lo que ha derivado en no pocos inconvenientes para acceder a la documentación dispersa que existe sobre ellos. Con el Ruiz de Alarcón tuve la suerte de contar con la inestimable ayuda de Luis Martul Tobío, hijo de los fundadores del Instituto, que me hizo llegar desde Galicia parte del archivo que sus padres llevaron consigo a su vuelta a España en 1948 y que hoy en día se encuentra en el *Museo do Pobo Galego*. De la documentación sobre la Academia como se le conocía de forma abreviada, agradezco a Arturo Sáenz de la Calzada, entrevistado también para esta tesis, que me facilitara algunos documentos del centro anteriores incluso a su estancia en él. Una renuncia a la que he tenido que claudicar ha sido a la de dejar fuera de la tesis el material gráfico que he ido, debido, fundamentalmente, a problemas de espacio y de estructuración del texto.

En España revisé los fondos del Archivo de la II República española en el exilio (1945-1977) custodiado por la Federación Universitaria Española (FUE) y el Archivo del

Ministerio de Asuntos Exteriores, en concreto los Fondos del Gobierno de la República en el exilio (1939-1954), ambos en Madrid. Otra fuente de consulta en esta ocasión en línea trabajada han sido las Actas de la JARE, centrándome en las que hacían referencia a aspectos educativos y, en concreto a las funciones de Jesús Revaque como responsable de la actividad escolar de la Junta. Dos puntos aparecieron plasmados en diversas reseñas de las reuniones: el cierre del Instituto Ruiz de Alarcón y la puesta en marcha y mantenimiento del Colegio Madrid⁴⁶.

Debido a la gran cantidad de materiales y lecturas utilizadas, la estructuración de los capítulos ha sufrido diversas revisiones y modificaciones hasta tomar la forma que presenta en estas páginas. En este sentido he querido fundamentar teóricamente los conceptos que sustentan la investigación los cuales son analizados y detallados en el primer capítulo. Identidad, nación, memoria y discursos son los términos trabajados y los que ejercen la función de hilo conductor de la investigación. Asimismo en ese mismo capítulo en el segundo apartado, acometo la tarea de presentar a los niños como sujetos historiográficos válidos y necesarios para complementar la visión sobre la historia, finalmente hablo del exilio desde su dimensión social y político lo que me permite dar a conocer la postura que comparten algunos de los protagonistas del estudio de entender el destierro como la fuente de identidad que les ha ayudado a explicarse a sí mismos y ubicarse en el mundo.

A continuación doy a conocer los orígenes y el funcionamiento de los cuatro colegios creados en la capital mexicana por el destierro republicano español. Lejos de pretender hacer una historia de cada uno de ellos, he utilizado los documentos de la SEP y los hallados en los archivos particulares de las instituciones educativas, para recrear aquellos aspectos que después me servirán para analizar las narraciones identitarias. En el tercer capítulo se argumenta y se asienta la función de la escuela como transmisora de identidad, centrándome en los planteles españoles.

Los capítulos cuarto y quinto constituyen el centro de la tesis, ya que analizan por separado pero con similar esquema el discurso identitario mexicano y el discurso identitario

⁴⁶ GARCÍA DE FEZ, Sandra "Una escuela desconocida del exilio: La polémica en torno al Instituto Hispano Mexicano Ruiz de Alarcón", aceptado en *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, en prensa.

español en las aulas teniendo como guía la idea de nación que se fomentaba por el gobierno mexicano y por otro lado, por el propio colectivo de exiliados. En ambos capítulos se analizan las actividades externas al centro que fomentaban uno u otro discurso identitario, así como las celebraciones y conmemoraciones cívicas, los símbolos utilizados y su reflejo en los programas escolares.

Los materiales educativos han requerido de un apartado propio en el cual volcar la manera en que se especifica de qué manera esos discursos aterrizaron en el quehacer diario, sobre todo el español, ya que el mexicano estaba presente en los manuales, las lecturas y en el currículo escolar. Más sutil era la presencia de España en los centros razón por la cual los materiales recogidos como las publicaciones escolares de los centros, así como el cuaderno de un alumno de la primera promoción del Colegio Madrid, los trabajos de alumnos y el resto de documentos cedidos por los entrevistados, han resultado claves, aunque escasos, para entrever la narración identitaria hispana.

Finalmente las entrevistas conforman el capítulo séptimo que cierra el índice. En un principio valoré la posibilidad de ir intercalando en el texto los comentarios y aportaciones de los entrevistados, sin embargo, una vez transcritas las grabaciones y trabajadas, creí oportuno concentrar la información en un apartado propio con la finalidad de no recargar demasiado la narración de la tesis y no convertir el estudio en una comparativa entre lo que dicen los “papeles” y lo que dicen los entrevistados. Una sección de anexos y el apéndice documental posibilita acercarse sin intermediario alguno a determinados documentos trabajados.

En definitiva la distribución del texto trata de mantener un orden y una coherencia expositiva que me permita dar a conocer al lector desde el marco teórico en el que me ubico, el contexto de la década de los cuarenta en el México posrevolucionario para dar paso a la descripción de los colegios y de los discursos identitarios que tuvieron eco entre sus paredes. Utilizar como eje vertebrador la identidad nacional, permite un enriquecimiento dialéctico acompañado de no pocas complejidades. Como no se trata de una reflexión general sobre el papel de la escuela como transmisora de identidad, sino que nos hemos centrado en las escuelas españolas en la capital mexicana cuya realidad

particular aporta interesantes reflexiones sobre el papel del sistema educativo en la transferencia de la identidad nacional.

Para concluir esta introducción y aunque sea un lugar común recalcar que este trabajo no es individual ni mucho menos, puesto que han sido muchas las personas - a un lado y al otro del Atlántico- que han puesto su granito o puñado de arena, para que esta tesis doctoral sea hoy una realidad.

De la parte americana resultaría interminable enumerar aquí las conversaciones con académicos de El Colegio de México, del Instituto de Antropología e Historia y de la Universidad Autónoma de México, así como con las personas protagonistas del exilio. Formar parte de la coordinación del Seminario México España y la Cátedra México España junto a Clara E. Lida y Tomás Pérez Vejo, ha supuesto para mí una fuente continua de aprendizaje y la posibilidad de conocer y conversar con profesores y estudiosos tanto mexicanos como españoles. Les agradezco a ambos la confianza y la camaradería en estos años de responsabilidad conjunta. A Tomás, verdadero experto en la materia de las identidades nacionales y en otros muchos campos, reconocerle su disponibilidad para compartir con una recién llegada al tema sus valiosas reflexiones y críticas.

A Clara E. Lida desde el más profundo respeto y cariño, todo mi reconocimiento. En ella he tenido no sólo a la persona que fungió como mi asesora en la investigación y me prestó todo su apoyo para vincularme como investigadora invitada en El Colegio de México, sino a la amiga tenaz que me convenció para participar en la mesa directiva del Ateneo Español de México en el que colabora entusiastamente desde hace varios años. También a una compañera de excepción que me enseñó a conocer y disfrutar de la Ciudad de México y de las costumbres mexicanas.

Me quiero detener en esta parte final de reconocimientos en El Colegio de México, institución en la que fui admitida en calidad de investigadora invitada en el Centro de Estudios Históricos como parte de la beca que la Agencia Española de Cooperación y Desarrollo me concedió durante dos años. Quisiera agradecer al presidente de El Colegio de México Javier Garcíadiego y al Director del Centro de Estudios Históricos Ariel Kuri, la predisposición para facilitarme la estancia en tan reconocida y prestigiosa institución y prestarme la atención necesaria en todo momento.

En el Colmex –como se le conoce abreviadamente- he pasado muchas horas durante estos cuatro años, tanto para ocuparme de la coordinación del seminario y de la cátedra como para realizar consultas bibliográficas e ir dando forma a la multitud de hojas e ideas que iba acumulando. En todo momento me he sentido acogida con atención y afecto tanto por las administrativas de la institución, en especial el personal del Centro de Estudios Históricos, como por los trabajadores de la biblioteca. Lo que fue la Casa de España en sus inicios formada por un grupo reducido de intelectuales y científicos españoles invitados por el gobierno de Lázaro Cárdenas a continuar sus trabajos durante la Guerra Civil española, es en la actualidad un centro de estudios superiores de prestigio a nivel internacional, cuya valía fue reconocida en 2001 mediante la concesión del Premio Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales.

Mi vinculación con el Ateneo Español de México trascendió el acercamiento puramente académico, como he dicho más arriba, lo que derivó en mi integración en la mesa directiva, lo que me brindó la experiencia única de formar parte de una asociación creada por aquéllos que son subsidiarios de este estudio. Compartir y debatir con los miembros del Ateneo y le dedican parte de su tiempo y un gran esfuerzo, supuso una de las recompensas con la que me hallé durante mi residencia en México. Formé parte también durante un tiempo de la coral del Centro Vasco de México, institución con una larga trayectoria y tradición en la Ciudad de México. Guardo un grato recuerdo de los ensayos, las actuaciones y la forma en cómo me admitieron en la comunidad vasca y en las actividades que siguen animando la vida cultural y deportiva de la ciudad.

Conocer y *platicar* con refugiados y refugiadas, algunos de los cuales ya no están entre nosotros, ha supuesto para mí entrar directamente a las vidas de personas que con mejor o peor fortuna tuvieron que integrar a sus biografías acontecimientos que irrumpieron de un modo brutal en sus vidas a una edad en la que el juego debiera haber constituido el centro de sus días. A todos aquellos que me permitieron interpelarles y grabar el fruto de las conversaciones agradecerles el más hermoso regalo que podían darme: su tiempo y sus vivencias. Sus nombres aparecen en los anexos y todos y cada uno de ellos han sido de un modo u otro importantes para escribir estas líneas.

Quiero hacer mención especial a dos personas que a raíz del primer encuentro, rápidamente traspasaron la relación formal de la entrevista para convertirse en amigas y

compañeras de largas sobremesas de café y confidencias: Tere y Esperanza Medina Navascués. Con el fallecimiento de Tere, Esperanza y yo mantuvimos los encuentros hasta mi regreso a Valencia teniendo a Tere presente en nuestras conversaciones. Su ejemplo como mujeres que han luchado juntas contra las adversidades a lo largo de sus vidas me acompañará siempre.

Al personal del Instituto Luis Vives y del Colegio Madrid que tan generosamente me facilitaron en todo momento el acceso a los materiales, brindándome un trato exquisito y estando a mi disposición en todo momento. Han sido varios meses los que he pasado consultando *in situ* los archivos. Agradezco al equipo directivo, a las personas encargadas de la biblioteca así como al personal de la administración de los centros toda la atención recibida.

Y en el lado hispano del asunto en primer y destacado lugar, a mi tutor y maestro en este largo camino. A Juan Manuel Fernández Soria le quiero agradecer y mostrarme en deuda con él por haber apostado por mí desde el primer momento que me presenté en su despacho diciéndole que quería que me dirigiera la tesis y le conté que estaba dispuesta a irme a vivir a México para investigar el exilio republicano. Desde la distancia la mayor parte del tiempo y desde la cercanía que proporcionaba mis visitas a Valencia, ha sabido acompañarme en el proceso de maduración personal y académica que conlleva la redacción de una tesis doctoral. Y todo ello sin dejar de recordarme repetidamente su condición de “tomista” –ver para creer-, diciéndome una y otra vez que las ideas debían ir tomando cuerpo en palabras plasmadas si no en el papel, sí al menos en la versión moderna del mismo: la pantalla del ordenador. Sin su ejemplo académico, apoyo y orientaciones nunca me habría planteado realizar los estudios de doctorado y por supuesto no estaría escribiendo estas líneas. Con todo mi cariño y admiración: gracias.

A José Ignacio Cruz Orozco investigador experto en el exilio pedagógico y en especial de los colegios del destierro en México, le reconozco su predisposición y generosa guía en todo momento, ya que fue él quien me puso en contacto con el “mundo del exilio en México” facilitándome nombres y direcciones de personas que se convirtieron después en gente muy apreciada para mí.

Pasando al terreno de lo personal y lo afectivo: a mis padres Cirila y Francisco y hermanos Olga y Francisco, por todo. Sólo ellos saben lo duro que ha sido estar separados durante todo este tiempo.

Y por último y no por ello con menos entusiasmo y reconocimiento a mis amigos y amigas. A los que dejé en Valencia cuando me trasladé a México y a los que allí encontré y traje en mi equipaje como uno de los tesoros más valiosos de este proceso de investigación, así como a los que fui conociendo entre documentos y en actos académicos de la más diversa índole. A quienes me visitaron en mi casa de México cruzando el charco anestesiados por las maravillas que yo les contaba del país y a quienes mantuvieron viva la llama de la complicidad mediante correos electrónicos y conversaciones en la distancia, mi cariñosa gratitud. Citarlos a todos está de más porque saben bien quiénes son y de qué manera han soportado/disfrutado mis circunloquios y monólogos acerca de mi tema de investigación y, de paso cómo no, de la vida. Todos y cada uno de ellos me han tendido la mano para levantarme el ánimo cuando las fuerzas desmayaban y al mismo tiempo han sido capaces de hacerme sentir acompañada pese a la soledad que implica el trabajo de investigación.

Gracias, gracias, gracias...

Y no puedo dejar de mencionar a la Ciudad de México que se abrió para mí ofreciéndome la oportunidad de mezclarme con sus gentes, sus costumbres, su belleza, sus colores y sus dolorosas desigualdades. Divisar los volcanes y los montes desde el sur de la ciudad ha sido en algunos momentos, el modo que ha tenido de hacerme sentir participe de la vida en el Valle de México.

Huelga decir que pese a todas las personas que han hecho posible que lo que fue un pensamiento quimérico hace unos años se haya convertido en un trabajo académico, la única responsable del trabajo que se presenta es quien suscribe estas líneas.

1. LA IDENTIDAD NACIONAL Y EL EXILIO REPUBLICANO ESPAÑOL.

Paradójicamente, el pasado sigue siendo la herramienta analítica más útil para lidiar con los problemas que plantea el cambio constante.
E. J. Hobsbawm.

Todos somos, de una forma o de otra, desarraigados en busca de una metáfora de identidad capaz de darnos un lugar en el mundo.

Tomás Pérez Vejo.

1.1 PRECISIONES CONCEPTUALES E HISTORIOGRÁFICAS.

1.1.1 LA IDENTIDAD NACIONAL Y LA EDUCACIÓN⁴⁷.

Si en algo coinciden los estudiosos que hacen de la identidad su punto de arranque analítico, es en la necesidad del “otro” para que se pueda llevar a cabo el proceso identitario. Cualquier intento del ser humano para delimitarse en una categoría de equivalencia ha de producirse en contraposición a, es decir, frente a alguien. En este sentido dos serían los elementos requeridos para integrarse en un colectivo, cualquiera que éste sea; en primera instancia el acercamiento a uno con quien compartir esa imagen común –el similar- y en segundo lugar el elemento a quien contraponerse para conformar esa identidad –el disimilar u otro. Toda vez que reconocemos que el *leitmotiv* de un individuo para precisarse a sí mismo está en relación al grupo, vemos necesario añadir que entendemos la identidad desde una mirada constructivista, en permanente modificación debido al contacto continuado con otras realidades identitarias.

Sentirse partícipe real o imaginariamente de un todo –llámese *todo* a una nación, una región, o un grupo delimitado cualquiera- proviene de una carencia ontológica del ser

⁴⁷ Partiendo de la complejidad terminológica que implica el concepto de identidad nacional, entendemos que el meollo de la discusión radica en el término nación. Se ha obviado propositivamente entrar en el debate sobre el término. Se aconseja al lector revisar el trabajo realizado por Santos Juliá hace unos años en el cual se toma la molestia de resumir el largo periplo del término “nación” con el ánimo de hacer reflexionar acerca de los acuerdos semánticos mínimos necesarios en las ciencias sociales. ÁLVAREZ JUNCO, José, REQUEJO COLL, Ferran, ERAMENDI GONZÁLEZ, Justo *El nombre de la cosa: debate sobre el término “nación” y otros conceptos relacionados*, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2005, pp. 17-30.

humano que requiere ser cubierta. Como afirma Pérez Vejo: no deja de ser “un problema de creencias, no de argumentos ideológicos; de vivencias, no de teorías⁴⁸”. En tanto en cuanto la identidad se entiende como un mecanismo subjetivo que no se basa en razonamientos demostrables en la mayoría de casos sino, más bien, en convicciones que se legitiman como verdades absolutas, carece de provecho tratar de estereotipar o establecer conexiones entre ellas desde un punto de vista analítico.

A pesar de la falta de acuerdos generalizables autores como Gellner enfatizan alguno de los factores que a su modo de ver, define la pertenencia a una realidad nacional. Pone el acento en el reconocimiento del prójimo como individuo de su clase, hecho que por sí solo provoca que dos sujetos se conviertan en miembros de una misma nación relegando a un segundo plano las propiedades que se consideran exclusivas de una comunidad. De hecho Gellner plantea dos definiciones de nación provisionales que le permiten avanzar en su exploración sobre la patria en las que destaca que “dos hombres son de la misma nación si y sólo si comparten la misma cultura, entendiendo por cultura un sistema de ideas y signos, de asociaciones y de pautas de conducta y comunicación” y que “dos hombres son de la misma nación si y sólo si se *reconocen* como pertenecientes a la misma nación. En otras palabras, *las naciones hacen al hombre*; las naciones son los constructos de las convicciones, fidelidades y solidaridades de los hombres⁴⁹”.

Ahora bien, si como hemos dicho no hay identidad que se sustente única y exclusivamente en sí misma, o lo que es lo mismo, precisa de otra realidad a la que oponerse, se hace necesario introducir un segundo elemento: la exclusividad de pertenencia,

La identidad se opone a la diversidad: los rasgos de identidad forman grupos con barreras hacia el resto, hacia las personas diferentes o no idénticas⁵⁰

Toda sociedad implica que los miembros que la conforman asumen una serie de acuerdos tácitos acerca de la cultura, los valores y la convivencia, entre otros puntos. En este camino de socialización, las personas vamos dejando en la orilla del camino filiaciones

⁴⁸ PÉREZ VEJO, Tomás *Nación, identidad nacional y otros mitos nacionalistas*, Oviedo, Nobel, 1999, p. 219.

⁴⁹ GELLNER, Ernest *Naciones y nacionalismo*, Madrid, Alianza Universidad, 1994, p. 20. Cursivas en el original.

⁵⁰ AYLLÓN TRUJILLO, M^a Teresa “La identidad. Qué es y cómo funciona” en *Derecho y Opinión*, núm. 9 Universidad de Córdoba, 2001, p. 34.

con las que ya no nos identificamos, así como a individuos que bien se han apartado, o nosotros hemos rechazado por diferir de nuestra identidad colectiva. Entre estos “cadáveres”, resultaría fácil hallar compatibilidades que han sido olvidadas, asumidas por otras o incluso aniquiladas conscientemente. El ser humano construye sus identidades sobre los escombros de otras compatibilidades descartadas, tomando aquellos elementos que fungen como facilitadores para nuevas identificaciones.

En este sentido se podría decir que la identidad posee un andamiaje interno y un funcionamiento similar a los sistemas, a saber: dinámico, con episodios de crecimiento y decrecimiento, de duración indeterminada hasta incluso efímera en algunos casos, participe de una jerarquización donde las identidades sin conflicto ocupan la base de la pirámide; es al fin y al cabo, una construcción social. Esta naturaleza de constante cambio⁵¹ es aplicable a la nación y a los sujetos que se identifican con ella.

Si bien es cierto que cada uno de nosotros nos aferramos a algunas identidades ante el temor de desprendernos de las etiquetas que nos confieren un lugar en el espacio social, otras se encuentran estrechamente ligadas a los acontecimientos externos que puedan producirse en la vida de una persona desde el lugar accidental de nacimiento – acontecimiento que define la nacionalidad al menos durante los primeros momentos de vida-, hasta los cambios de residencia por motivos de la más diversa índole. De este modo un acontecimiento de carácter político como fue el exilio republicano español, fungió como parteaguas en la vida de miles de españoles. No sólo se tradujo en un cambio físico de residencia sino que también desencadenó una serie de reajustes identitarios que coparon buena parte de la vida de los refugiados, marcándoles a cada uno de ellos su biografía de forma perenne.

Pese a la innegable transitoriedad de las pertenencias sociales, es necesario indicar que algunas de ellas funcionan como corsé que ciñe al sujeto de modo que se limitan las posibilidades de transición de una a otra, al menos sin menoscabos que hagan tambalear los cimientos de algunas de ellas. En el tema que nos ocupa -la identidad nacional-, sería válida esta categorización, ya que los actores interesados en mantener la adhesión y fidelidad a un

⁵¹ SMITH, Anthony D. “Conmemorando a los muertos, inspirando a los vivos. Mapas, recuerdos y moralejas en la recreación de las identidades nacionales”, en *Revista Mexicana de Sociología. Instituto de investigaciones sociales*, UNAM 1/98 año LX/ núm. enero-marzo de 1998, p. 63.

proyecto nacional son lo suficientemente fuertes y cuentan con los recursos necesarios como para tratar de fidelizar de por vida a sus activos⁵². A pesar de ello y aquí entra el segundo bloque de estudio de esta tesis, un impacto exterior fuerte puede desequilibrar el armazón identitario nacional, como así ocurre con cualquier tipo de emigración y, en especial, con la de origen político por lo de que irrevocable tiene.

El destierro provoca *per se* una ruptura identitaria que coloca a la persona en una disyuntiva clave: aferrarse al pasado que dejó de existir o mantener los pies en el presente con una nueva patria como escenario vital. La excepcionalidad que vive el refugiado político permite ilustrar de forma práctica la versatilidad de las adherencias y lealtades nacionales⁵³. Estos cambios pueden ser tanto sincrónicos como diacrónicos y ocasionar distintos efectos según la persona y su trayectoria vital. De ahí que no sólo hablemos de identidades en plural para referimos a un amplio abanico de posibilidades de elección, sino también para indicar que un único sujeto se compone de multiplicidad de ellas que pueden entrar en conflicto en un momento determinado.

Precisamente el acto volitivo de asumirse como miembro de una comunidad homogénea, responde a la necesidad de vincularse al otro para experimentar lo que significa pertenecer a un grupo. Anthony Smith le ha prestado mucha atención al término identidad insistiendo en el origen cultural del término

Se relaciona principalmente con un sentimiento de comunidad basado en la historia y en la cultura, no tanto con una colectividad o con el concepto de ideología⁵⁴

En el imaginario colectivo el deseo de pertenencia se convierte en una prioridad que ayuda a explicarse a uno mismo, teniendo en cuenta condiciones externas que llegan a

⁵² Nos referimos al Estado y al gobierno que lo representa y a los medios –que algunos autores entienden como generadores de métodos coercitivos- que utilizan para crear una conciencia de identidad como la escuela, los medios de comunicación, las instituciones públicas, etc. En el sentido de coerción, Robles Egea se cuestiona “si las identidades nacionales forman parte de nuestra identidad personal, o son simples productos ideológicos de élites que difunden con los libros y otros medios de comunicación y propaganda al objeto de crear homogeneidad social”, en ROBLES EGEA, Antonio (ed.), *La sangre de las naciones. Identidades nacionales y violencia política*, Granada, Universidad de Granada, 2003, p. 10.

⁵³ Al respecto Gellner afirma que se ha llegado a establecer como verdad absoluta el que “un hombre debe tener una nacionalidad, como tiene una nariz y dos orejas”, cuando el tener nacionalidad “no es un atributo inherente al ser humano, pero hoy en día ha llegado a parecerlo”, GELLNER, Ernest *Naciones y nacionalismo*, Madrid, Alianza Universidad, 1994, p. 19.

⁵⁴ SMITH, Anthony *Els orígens ètnics de les nacions*, Valencia, Editorial Afers-Universitat de València, 2008, pp. 47 y 48.

ser interiorizadas hasta el punto de convertirse en “un estado afectivo y una estructura cognoscitiva que describe la esencia del ser⁵⁵”. En este mismo sentido Billig entiende la adhesión patriótica en su dimensión más social puesto que necesariamente ha de realizarse en compañía de personas que compartan una identidad etno-patriótica similar. No obstante el patriotismo requiere de forma insoslayable una patria que reúna las querencias de sus connacionales. Pasemos ahora a trazar unas líneas sobre el complejo universo de la nación, que nos permita marcar nuestro campo de estudio.

Con la aparición en 1983 del conocido ensayo de Benedict Anderson en el que definía la identidad nacional como “una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana⁵⁶”, la historiografía que se ha venido ocupando de la nación en gran parte, ha dejado de lado aquellas tendencias de corte primordialista en las que el origen de la nación era anterior a la aparición del nacionalismo y del aparato estatal que lo representaba. En consecuencia la nación se imagina, pero con unas demarcaciones compartidas por los miembros de la misma dentro de los cuales ejercen su soberanía. Ahora bien como el propio Anderson reconoce, no se trata de una estructura únicamente política,

Se imaginan como *comunidad* porque, independientemente de la desigualdad y la explotación que en efecto puedan prevalecer en cada caso, la nación se concibe siempre como un compañerismo profundo, horizontal. En esta última instancia, es esta fraternidad la que ha permitido, durante los últimos dos siglos, que tantos millones de personas maten y, sobre todo, estén dispuestas a morir por imaginaciones tan limitadas⁵⁷

Lo que podríamos llamar sensibilidad patriótica recoge el sentimiento explicitado por Anderson y escapa a cualquier análisis racional y científico. Nos referimos a las sensaciones, al efecto que provoca en las masas ciertos himnos, algunos símbolos y todo aquello que ponga rostro reconocible a la abstracción que supone la idea de patria. El desinterés forjador de solidaridades que enuncia el autor se convierte en la piedra angular

⁵⁵ BILLIG, Michael “El nacionalismo banal y la reproducción de la identidad nacional”, en *Revista Mexicana de Sociología*, Instituto de investigaciones sociales, UNAM 1/98 año LX/ núm enero-marzo de 1998, p. 43.

⁵⁶ ANDERSON, Benedict *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1993, p. 25.

⁵⁷ ANDERSON, Benedict *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1993, p. 25, cursiva en el original.

que explica las relaciones que se establecen entre los ciudadanos pertenecientes a una misma nación a los cuales se les exige que den la vida o maten si es preciso por la defensa nacional⁵⁸. Gellner, por su lado, afirma que la nación no deja de ser un “invento social⁵⁹”, dejando de lado aquellos componentes étnicos e históricos en la formación de las naciones. Tratando de acercar ambas posturas, M^a Del Mar Pozo Andrés las resume en los siguientes aspectos comunes

La identidad nacional no era algo dado, inmutable y atemporal, sino que era una construcción social o cultural, que se hacía y rehacía continuamente y que daba lugar a muchas y diferentes experiencias de nación⁶⁰

Construcción, temporalidad, diversidad... términos que tradicionalmente quedaban fuera del campo de estudio de las naciones son desde hace tiempo las guías básicas que sirven para profundizar en la construcción nacional⁶¹. En esta línea la atención abarca temas como por ejemplo “los lugares de memoria”- acuñado por Nora⁶²-, que pone la atención sobre los modos de exteriorización del sentimiento patriota: monumentos, conmemoraciones o actos cívicos. Sin embargo pese al carácter temporal que esta forma de organización política y social tiene “la nación ha terminado por convertirse en la forma hegemónica y excluyente de identidad colectiva de la modernidad y en la principal, si no única, fuente de legitimación del poder político⁶³”.

58 El lema de la guardia civil española “Todo por la patria” es un ejemplo de lo que puede llegar a implicar el compromiso con la patria. En el año 2009 se propuso desde algunos sectores sociales cambiar dicho lema por el de “Todo por la democracia”, debido a la connotación que “patria” tuvo durante la dictadura franquista. En todo caso permanece y es un distintivo de este cuerpo de seguridad español.

59 Ernest Gellner no tuvo ningún empacho en afirmar que “el nacionalismo no es el despertar de las naciones hacia su conciencia propia: inventa naciones donde no las hay” esta idea la desarrolla en su obra *Thought and change*, Chicago, University of Chicago Press, 1978.

60 POZO ANDRÉS, M^a del Mar (del). “Presentación. Educación y construcción de las ideas nacionales” en *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 27, 2008, p. 27.

61 Para la redacción de esta tesis se han hecho numerosas lecturas sobre nación que se reflejan en la bibliografía, no obstante en el cuerpo de la tesis se incidirá en aquellos aspectos que tienen que ver directamente con la función de la escuela en la transmisión de la identidad nacional. Para un análisis del origen de las naciones, fundamentalmente europeas, consultar: HOBBSBAWM, E.J. *Naciones y nacionalismo desde 1870*, Barcelona, Crítica, 1990; ANDERSON, Benedict *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1993; GELLNER, Ernest *Naciones y nacionalismo*, Madrid, Alianza Universidad, 1994; SMITH, Anthony D. *La identidad nacional*, Madrid, Trama Editorial, 1997, entre otros muchos.

62 NORA, Pierre *Les lieux de mémoire*, París, Gallimard, 1997.

63 PÉREZ VEJO, Tomás “La construcción de las naciones como problema historiográfico: el caso del mundo hispánico”, en *Historia Mexicana*, D.F., vol. LIII, Núm. 2, 2003, pp. 276.

Son varias las corrientes del pensamiento que hablan del fin de la primacía de la nación como modelo debido fundamentalmente, a la aparición de estructuras supranacionales –económicas y políticas- que ordenan el mundo en una realidad globalizada; no obstante la emergencia de ciertos nacionalismos que han derivado incluso en conflictos armados⁶⁴, viene a matizar esta visión apocalíptica del fin de la nación.

En todo caso y tras estos breves apuntes, cabría indicar que para el desarrollo de esta tesis tomamos como axioma de nación algunos de los elementos que hemos recogido de otros autores, lo cual nos sirve de andamiaje teórico sin constreñirnos a una definición restrictiva. De este modo, entendemos como nación un constructo asumido por un colectivo adherido a un territorio espacial –sea el propio del momento o el conmemorado- y que comparten una cultura y unos recuerdos comunes que conforman la base de un proyecto nacional que pretenden perpetuar en el tiempo más allá de ellos mismo. Veamos ahora qué elementos resultan claves para que la comunidad nacional alcance el objetivo último de mantenerse vigente en las generaciones futuras.

Cualquier estado entendido como organización política que detenta el poder tiene en el nacionalismo los contenidos de identificación cultural que necesita para mantenerse en la cúspide social y que por sí sólo no podría generar. En efecto “todo nacionalismo es una respuesta política al problema de la identidad colectiva⁶⁵”, que engloba no sólo el presente de una comunidad sino también el pasado y el futuro. Viene a dar contestación a cuestiones referidas al umbral del colectivo para a su vez delimitar tanto el origen como el destino que se sueña único y compartido. No soslayamos la dificultad que entraña conceptualizar de forma inequívoca la nación y reconocemos como muchos otros autores, que definir el nacionalismo entraña menores riesgos, por lo que entender en qué consiste éste último puede allanar el camino hacia la comprensión del fenómeno nacional.

Son muchos los elementos que intervienen en el hecho de que una persona decida guardar lealtad a una comunidad nacional con un proyecto propio definido. De entre todos los tipos de patriotismo queremos detenernos en el designado por Billig como nacionalismo

⁶⁴ Por nombrar un ejemplo entre los muchos conflictos con un trasfondo de exaltación nacionalista, hacemos referencia a la Guerra de Bosnia y Herzegovina que se desarrolló de 1992 a 1995 entre la comunidad bosnia y la comunidad serbia.

⁶⁵ MANZANO MORENO, Eduardo “La construcción histórica del pasado nacional” en PÉREZ GARZÓN, Juan S. *La Gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*, Barcelona, Crítica, 2000, p. 33.

banal⁶⁶. Billig en su conceptualización hace hincapié en cómo el nacionalismo se convierte en un mecanismo que *naturaliza* las relaciones de identificación entre las personas en las sociedades contemporáneas. Un idioma común, una cultura y un territorio compartido conforman la base para este modelo identitario que se presume incuestionable debido a la naturalización de su alumbramiento.

Pese a su carácter irrefutable –al menos en principio- se recuerda continuamente a los ciudadanos la pertenencia a una patria, de este modo los esquemas mentales del nacionalismo están reproduciéndose en los discursos políticos, en los productos culturales y en los medios de comunicación, erigiéndose en central el uso de la celebración y conmemoración de ritos. Estos rituales de la iconografía nacional permiten inocular o consolidar –según el caso-, el aspecto emocional de toda identidad ya que

La existencia de una comunidad nacional no se sustenta sólo en argumentos racionales. También comprende [...] un elemento emocional, un sentimiento difícilmente comprensible o compartible por quienes son ajenos a ese grupo, pero que juega un papel primordial en la elaboración y sobre todo en el mantenimiento –a través de las vivencias- de sus señas de identidad⁶⁷

La escuela se convierte así como veremos más adelante, en el lugar más adecuado para iniciar a los futuros ciudadanos en representaciones patrióticas y nacionales⁶⁸. Para Anthony Smith existe un especial interés en inquirir de qué manera se originan los procesos de transmisión, reinterpretación y reconstrucción de los elementos que componen la identidad nacional y cómo ésta llega a las generaciones posteriores. La educación resulta esencial en esta cadena de transmisión imprescindible para la pervivencia de identidades colectivas puesto que se instituye como preceptora de los componentes que realizan funciones de traspaso. Estos elementos son continuando con este autor: los *mapas cognoscitivos* que conforman la patria y la dotan de sentido; los *recuerdos sociales*, los

⁶⁶ BILLIG, Michael *Banal Nationalism*, London, SAGE Publications, 1995.

⁶⁷ MANZANO MORENO, Eduardo "La construcción histórica del pasado nacional" en PÉREZ GARZÓN, Juan S. *La Gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*, Barcelona, Crítica, 2000, pp. 40-41.

⁶⁸ En este punto consideramos oportuno especificar la distinción que entendemos existe entre patria y nación, siendo la primera la tierra natal o adoptiva por la que un individuo se siente ligado por vínculos afectivos y /o culturales, siendo la nación posterior temporalmente y enmarcada en un ámbito jurídico y político.

cuales se perpetúan mediante celebraciones, y las *moralejas* que inspiran a los que van naciendo en una patria específica y va integrando a los que van naciendo.

A pesar de ello no toda identificación nacional se construye en el ámbito de los imaginarios sociales, “para crear una nación hace falta un territorio histórico al cual apreciar y defender y cuya ‘propiedad’ sea reconocida por propios y extraños⁶⁹”. En el caso del desarraigo la pérdida del *terruño* -entendido como el país natal aunque puede ser centralizarse en la región o el pueblo-, supone el impacto de mayor calado con el que se enfrentan, puesto que implica un menoscabo en cierto modo físico. La imposibilidad de un regreso voluntario a la tierra de origen provoca que la necesaria reedificación patriótica quede en suspenso y momentáneamente –o para siempre-, en el aire. Continuando con Smith,

El nacimiento, la existencia y la desaparición de las *ethnies*⁷⁰ es un fenómeno universal y recurrente en la historia. Las comunidades étnicas se encuentran en todo continente y en cualquier período histórico en tanto los seres humanos crean mitos compartidos, memorias, símbolos, valores y tradiciones asociadas a su territorio patrio. Pueden existir incluso sin éste, como es el caso de las comunidades de diáspora, en cuyo caso es suficiente el sentimiento de estar ligadas a una patria perdida o imaginaria⁷¹

Si la región de referencia no es componente imprescindible para mantener un simbolismo nacional que ejerza como aglutinante social, el resto de rasgos pueden ser también debatidos e incluso descartados. Hobsbawm reconoce que las definiciones objetivas de nación acaban siendo problemáticas ya que finalmente contemplan excepciones que dan al traste con la universalidad de la conceptualización. Siguiendo su lógica esto es así porque se trata de hacer encajar

⁶⁹ SMITH, Anthony D. “Conmemorando a los muertos, inspirando a los vivos. Mapas, recuerdos y moralejas en la recreación de las identidades nacionales”, en *Revista Mexicana de Sociología. Instituto de investigaciones sociales*, UNAM 1/98 año LX/ núm. enero-marzo de 1998, p. 64.

⁷⁰ Para Smith el vocablo *ethnie* en francés, equivale al de comunidad étnica, queriendo diferenciarlo de “etnia”. Este término incide en las diferencias culturales de un grupo y su sentido de pertenencia a una comunidad histórica.

⁷¹ SAVARINO, Franco “Historia e identidad nacional: la perspectiva etnosimbólica” en *Segundo Coloquio “El siglo XX desde el XXI. La cuestión nacional”* –sección: Revisar las miradas: historiografía sobre Estado y Nación. México, INAH, 4-7 de octubre de 2004, p.6 en <http://www.paginasprodigy.com/savarino/etnosimbolismo.pdf>

Unas entidades históricamente nuevas, nacientes, cambiantes, que, incluso hoy día, distan mucho de ser universales, en una estructura de permanencia y universalidad⁷²

Ahora bien el sistema de educación nacional ha contado desde sus orígenes con una serie de recursos que vamos a plasmar a lo largo de estas páginas, para llevar a cabo la función que se le asigna como transmisora de los valores y creencias del sistema estatal que la mantiene⁷³. Entre estos destacan los materiales escolares y las celebraciones públicas que tienen como centro la patria y la exaltación a la misma. Un buen ejemplo de recurso didáctico son los manuales de historia

El mito de la existencia de un *carácter nacional*, ampliamente difundido por los escritores románticos, estuvo presente en los libros de texto de historia desde mediados del siglo XIX⁷⁴

Y es precisamente el uso y abuso que se puede llegar a hacer del presunto carácter nacional – el cual podría resumirse en la afirmación “nosotros somos así”-, lo que se produjo durante los años de exilio, especialmente entre las primeras generaciones y durante los primeros lustros, ahondando las brechas relacionales que se producían en las situaciones cotidianas entre españoles y mexicanos⁷⁵.

Un proyecto nacionalista necesita para consolidarse que sus miembros se sientan parte y estén dispuestos sin escatimar esfuerzos ni acciones, a preservar y defender la nación cuando sea preciso⁷⁶. Esa identificación colectiva permite establecer los cimientos

⁷² HOBBSBAWM, Erick J. *Naciones y nacionalismo desde 1870*, Barcelona, Crítica, 1990, p. 14.

⁷³ Incluimos a la educación privada, ésta se rige por la misma legislación y contenidos educativos.

⁷⁴ LÓPEZ FACAL, Ramón “La nación ocultada” en PÉREZ GARZÓN, Juan S. *La Gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*, Barcelona, Crítica, 2000, p. 113.

⁷⁵ En el caso de los republicanos exiliados en México, este argumento del carácter español servía para justificar modos de conductas muy diferentes a las mexicanas o, en algunas situaciones, para dar por acabado un conflicto aludiendo a la idiosincrasia hispana. Para profundizar en las dificultades de relación entre españoles y mexicanos, consultar los trabajos de Tomás Pérez Vejo: “España en el Imaginario Mexicano: el choque del exilio”, en SÁNCHEZ ANDRÉS, Agustín, FIGUEROA ZAMUNDIO, Silvia *De Madrid a México. El exilio español y su impacto sobre el pensamiento, la ciencia y el sistema educativo mexicano*, Madrid, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo- Comunidad de Madrid (Consejería de las Artes), 2002; “El exilio republicano español y la imagen de España en México. Una aproximación desde la larga duración histórica” en *Casa del Tiempo*, núm. 24 octubre de 2009, pp. 117-122.

⁷⁶ Como afirma Pérez Vejo “El ser miembro de una nación parece haberse convertido en una necesidad ontológica”, es decir se trata de dotar de naturalidad al origen de una nación para evitar su cuestionamiento individual o colectivo. PÉREZ VEJO, Tomás, *Nación, identidad nacional y otros mitos nacionalistas*, Nobel, Oviedo, 1999, p. 9.

que han de sostener la nueva realidad nacional y social. En estos quehaceres se dedica tiempo y esfuerzos para lograr convertir todo aquello que se relaciona con la patria en discurso objetivo e incuestionable. Por el contrario sabemos bien que estas realidades pueden y de hecho son cuestionadas e incluso combatidas por los nacionalismos denominados periféricos que carecen de las estructuras de poder necesarias para erigirse en realidades nacionales mayoritarias. De este modo se cuestionan las decisiones políticas tomadas en su día para definir fronteras y límites físicos y/o culturales, lo que pareciera legitimar que grupos minoritarios alcen la voz solicitando un reconocimiento nacional que les satisfaga.

Precisamente en la cimentación de un estado participan dispositivos que pueden llegar a entrar en conflicto como son la memoria individual, la colectiva y la Historia como disciplina. A todo lo anterior hay que sumar que esas convivencias poco pacíficas se desarrollan en un contexto de cambio permanente como organismo vivo como es cualquier comunidad de individuos. De ahí deriva la asunción de acuerdos colectivos que se externalizan mediante acciones que permiten identificar los elementos del imaginario compartido de una forma clara y visible: acontecimientos deportivos, culturales o cívicos (hombres a la bandera, himnos, desfiles, ceremonias...), así como en objetos del uso diario que nos recuerdan que pertenecemos a una nación como por ejemplo la moneda nacional o los textos legales.

Una vez pincelado el panorama actual de la nación y su análisis, entremos de lleno en la función que la escuela desarrolla en tan complicado asunto. Precisamente es en este marco teórico en el que la educación y la escuela adquieren un papel fundamental⁷⁷, erigiéndose en el espacio en el que entra el niño y sale el ciudadano, o al menos eso se pretende. La utilización de materias como la geografía, la historia⁷⁸, la lengua nacional y la

⁷⁷ POZO ANDRÉS, María del Mar (del) "Presentación. Educación y construcción de las ideas nacionales" en *Historia de la Educación Revista Interuniversitaria*, núm. 27, 2008, p. 28.

⁷⁸ Para ampliar el tema de la historia y su uso público, consultar entre otros: CASANOVA, Julián *La historia social y los historiadores. ¿Cenicienta o princesa?*, Barcelona, Crítica, 1991; PÉREZ SILLER, Javier, GARCÍA RADKAU, Verena (coords.), *Identidad en el imaginario nacional. Reescritura y enseñanza de la historia*. México, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, BUAP, Puebla; El Colegio de San Luis e Instituto Georg-Eckert. 1998; BOYD, Carolyn P. "El debate sobre la "nación" en los libros de texto de historia de España, 1875-1936", en CARRERAS ARES, Juan José, FORCADELL ÁLVAREZ, Carlos (eds.) *Usos públicos de la historia. Ponencias del IV Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea (Universidad de Zaragoza, 2002, Madrid, Prensas Universitarias de Zaragoza- Marcial Pons Historia, 2003,*

educación cívica o moral, han sido los vehículos que se han estado utilizando para motivar el sentimiento nacional entre las nuevas generaciones. Estamos completamente de acuerdo con Del Pozo Andrés cuando afirma que la escuela no tiene un papel netamente pasivo en esta función emisora, sino que puede presentar resistencias e incluso alternativas al modelo hegemónico,

También se ha tendido a interpretar el funcionamiento del nacionalismo en su vertiente escolar de una manera un tanto simplista, «de arriba abajo», entendiéndose que los planteamientos que emanaban del Estado-nación eran automáticamente incorporados al currículum académico, que cuando no había un discurso político explícito no podía existir un discurso escolar y que éste se ajustaba siempre a lo emanado de las autoridades académicas, como si entre los educadores y los educandos no pudieran producirse procesos de resistencia ante las normas provenientes de las altas instancias⁷⁹

Y precisamente a esa función renovadora que se produce en el aula nos referimos durante los capítulos siguientes. La escuela como bien dice la autora, queda muy lejos de ser una mera receptora y reproductora fiel del discurso nacionalista que le viene dado desde las altas instancias estatales. En este sentido anima al estudio de la escuela como escenario privilegiado donde se llevan a cabo rituales y prácticas simbólicas que ayudan a visibilizar qué imaginario nacional se impone. Los colegios del exilio en los años cuarenta suponen un objeto de estudio excepcional para entender de qué manera se producen estas divergencias y resistencias entre el modelo identitario hegemónico y el propio que, como veremos, no siempre pueden llegar a acuerdos de convivencia.

pp. 145-171; CARRERAS ARES, Juan José, FORCADELL ÁLVAREZ, Carlos (eds.) *Usos públicos de la Historia*, Madrid, Marcial Pons, 2003.

⁷⁹ POZO ANDRÉS, María del Mar (del) "Presentación. Educación y construcción de las ideas nacionales" en *Historia de la Educación Revista Interuniversitaria*, núm. 27, 2008, p. 28.

1.1.2 LA MEMORIA EN LA HISTORIA.

1.1.2.1 LA MEMORIA EN SU DIMENSIÓN SOCIAL.

En España desde hace unas décadas la memoria y su contraparte el olvido ocupan un lugar predominante en los foros sociales y, en los últimos años, también en los políticos y legislativos. La estrategia de memoria iniciada por el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) a la cabeza del ejecutivo español, ha provocado reacciones tanto a favor como en contra. Entendido por algunos como un deseo de deslegitimar el pasado oficial y crear confrontaciones en la actualidad y como un acto de justicia por otros, es un tema que difícilmente ha dejado indiferente al ciudadano medio español.

El estudio de la historia contemporánea implica cierta cercanía temporal a los hechos y acontecimientos objeto de análisis. Como ya hemos indicado en la parte introductoria, el tema del exilio español del siglo pasado en México implica necesariamente, reacciones en la sociedad que o bien vivió en primera persona los acontecimientos o bien les han sido contados por familiares y forman parte de su biografía o, al menos, actúa como referente del pasado inmediato. Integrar el tema de la tesis en la dimensión social del recuerdo ocupará las siguientes páginas.

Memoria es recordar, y recordar es una palabra que etimológicamente viene del latín: “recordari” formado de re (de nuevo) y cordis (corazón). Recordar quiere decir mucho más que tener a alguien presente en la memoria. Significa “volver a pasar por el corazón”. Sale de lo íntimo de los sentidos⁸⁰.

Para Clara E. Lida recordar es un acto íntimo y personal que evoca a los sentidos en el esfuerzo de traer al presente retazos de la vida pasada, de modo que en ese proceso se dota de importancia a un acontecimiento ya acaecido y que vuelve al presente. Las variables que empujan a la persona a realizar ese esfuerzo de evocar pueden ser de distinto signo y finalidad. Para el caso que nos ocupa - la identidad nacional-, la memoria se encuentra en el origen de la identidad; es decir, sin memoria no hay identidad, máxima que nos permite remarcar la interrelación e interdependencia entre ambas conceptualizaciones.

⁸⁰ Conferencia Clara E. Lida “La voluntad de memoria en el exilio español” en el Ateneo Español de México, 25 de noviembre de 2006, Ciudad de México.

La memoria en su sentido más general la podemos entender como la facultad psíquica mediante la cual se puede retener y recordar el pasado, todo lo sucedido antes del momento actual. Sin embargo del término se derivan muchas más acepciones⁸¹ como por ejemplo la que denomina el propio recuerdo, o a la disertación escrita sobre alguna materia o para referirse a un libro donde el autor narra su vida o algunas partes de ella. Se trata de un término polisémico que aborda diferentes aspectos del acto de recordar y que en su relación con la historia, forma el cuestionado tándem *memoria histórica*⁸².

Una de las dimensiones de la memoria que atañe directamente a la identidad se centra en quién ejerce la función de echar la vista al pasado: quién o quiénes recuerdan. La evocación puede ser al hilo de este razonamiento, individual o colectiva y surge desde diferentes expectativas como tratar de vencer al olvido, tejer solidaridades en orígenes comunes —éste es el caso en cualquier tipo de migración- o afirmar identidades derivadas de tradiciones participadas. Sin duda se relaciona directamente con la identidad individual y de grupo como explica Fernández Soria,

El afán por rescatar la memoria del olvido tiene mucho que ver con la constitución de la identidad personal y colectiva, y ello no sólo porque vivamos, como acabamos de decir, en un tiempo que tiene entre sus peligros la disolución de la identidad en la homogeneidad y en la uniformidad, sino sobre todo porque la memoria —como representación del pasado, como conjunto de experiencias vividas en común por un grupo social— es fuente de identidad y de cohesión social y confiere sentido de pertenencia a una comunidad a la que vertebra⁸³

⁸¹ En la definición de memoria de la Real Academia Española se recogen 17 acepciones y 20 locuciones verbales.

⁸² Existe una amplia variedad de publicaciones, de variable calidad e interés, que contemplan en su título “memoria histórica”. En este caso reseñamos el único que hemos utilizado para este apartado, destacando que forma parte de una serie de estudios que la editorial ha denominado “Memoria rota. Exilios y Heterodoxias”. COLMEIRO, José F. *Memoria histórica e identidad cultural. De la postguerra a la postmodernidad*, Barcelona, Anthropos, 2005. La Cátedra Extraordinaria “Memoria Histórica del siglo XX” dirigida por el catedrático español Julio Aróstegui, hace uso de dicha denominación. Para que quede clara nuestra postura, decir que para nosotros la memoria no es historia porque carece de características y finalidades comunes, entendiendo la ciencia histórica como fruto de la interrelación entre la comprensión empírica de los datos y la experiencia y aprehensión objetiva del pasado. Por su parte, la memoria surge de la experiencia personal o social, de la mirada introspectiva y es predominantemente subjetiva.

⁸³ FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel “Usos y dimensión moral de la memoria y del olvido en la historia de la educación” en *Sarmiento: Anuario galego de historia da educación*, núm. 10, 2006, pp. 33.

Quizá en el recuerdo personal las motivaciones sean más subjetivas y particularizadas; sin embargo la memoria colectiva basa su razón de ser en la de ejercer de salvaguarda de la identidad de la comunidad asegurando la continuidad de ésta, a la vez que ejerce de transmisor de la conciencia compartida y permite la herencia de la experiencia adquirida a los que están por llegar al seno del colectivo. Estas funciones de la memoria son los pilares básicos en los que cualquier comunidad humana cimenta su esencia de pertenencia a un grupo u otro. Como vimos anteriormente al hablar de la identidad nacional lo que marca las diferencias de un colectivo a otro es, precisamente lo que adhiere a los miembros del grupo en resistencia al resto.

Antes de pasar a la memoria en su dimensión más colectiva cabría diferenciar la memoria personal de la memoria transmitida. La memoria personal es la vivenciada por el actor de los hechos, el protagonista; la memoria transmitida es la contada por padres o testigos directos, relatos que con el paso del tiempo devienen en historia oral⁸⁴. Siguiendo este hilo argumental podemos entender que la memoria colectiva sea una construcción social que carece de entidad material, lo cual no le resta protagonismo, sino que ahonda en su carácter inasible. De este modo Colmeiro recomienda que

La memoria colectiva ha de ser entendida no de manera literal, ya que no existe materialmente esa memoria colectiva en parte alguna, sino como una entidad simbólica representativa de una comunidad [...] La memoria colectiva es un capital social intangible. Sólo en el nivel simbólico se puede hablar de una memoria colectiva, como el conjunto de las tradiciones, creencias, rituales y mitos que poseen los miembros pertenecientes a un determinado grupo social y que determinan su adscripción al mismo⁸⁵

El estudio de la memoria colectiva se torna en una empresa de difícil realización debido justamente al carácter intangible que la caracteriza, por lo que se hace

⁸⁴ ÁLVAREZ JUNCO, José, REQUEJO COLL, Ferran, BERAMENDI GONZÁLEZ, Justo *El nombre de la cosa: debate sobre el término "nación" y otros conceptos relacionados*, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2005, p. 53.

⁸⁵ COLMEIRO, José F. *Memoria histórica e identidad cultural. De la postguerra a la postmodernidad*, Barcelona, Anthropos, 2005, p. 15. El autor añade en la página siguiente: "La memoria colectiva se hace necesaria como construcción ideológica para dar un sentido de identidad al grupo, a la comunidad, a la nación, hasta tal punto que se llega si es preciso a "inventar" la memoria para mantener y reforzar esa continuidad", ese *inventar* la memoria comulga con la idea ya explicitada en estas páginas de Anderson de las "comunidades imaginarias", p. 16.

imprescindible detallar una serie de descriptores que permitan observar de alguna forma la presencia de esos recuerdos comunes que han sido fundados grupalmente. Colmeiro apunta algunas pistas al respecto al hablar de las tradiciones o los rituales y su capacidad inherente a representarse públicamente como seña de identidad propia. Las creencias y los mitos tienen una naturaleza más invisible si se permite la expresión, puesto que rigen conductas, normas sociales e incluso dotan de identidad a la comunidad mediante mecanismos sutiles e incluso imperceptibles. Asimismo si echamos un vistazo a qué estructuras son las que dan forma a esta memoria de grupo y la transmiten – la Iglesia, la escuela, o los medios de la comunicación- no es difícil entender, como asegura Colmeiro que “imponen generalmente un sentido ideológico a la memoria colectiva, de lo cual se deriva el potencial dirigismo en la construcción de esas memorias⁸⁶”. Esta maleabilidad en la edificación pública de la memoria, ha de poner sobre aviso a los agentes sociales y a la sociedad en su conjunto sobre los peligros ideológicos que encierran los organismos estatales a la hora de reproducir y renovar al mismo tiempo, las nostalgias compartidas y legitimadas ellos.

La memoria social pese a pertenecer al ámbito comunitario, difiere de la memoria colectiva. De este modo encontramos autores que optan por utilizar el calificativo de social para referirse a la memoria no individual para evitar sobredimensionar al colectivo y que finalmente pueda anular al individuo en la creación memorística,

Así pues, ¿cómo se hace “social” la memoria individual? En esencia, hablando de ella. Los tipos de recuerdos que se comparten con otras personas son los que les resultan importantes en el contexto de un grupo social de una clase particular. Los grupos sociales construyen sus propias imágenes del mundo estableciendo una versión acordada del pasado⁸⁷

Esta descripción es ajustada a lo acontecido en el colectivo de refugiados españoles como veremos más adelante, ya que empezaron a reunirse y a agruparse a su llegada a México para hilar una memoria común con las vivencias personales y compartirla, dando así paso a la dimensión social citada⁸⁸. No obstante la socialización de la memoria

⁸⁶ COLMEIRO, José F. *Memoria histórica e identidad cultural. De la postguerra a la postmodernidad*, Barcelona, Anthropos, 2005, p. 16.

⁸⁷ FENTRESS, James, WICKHAM, Chris *Memoria social*, Madrid, Cátedra, 2003, p. 14.

⁸⁸ Pese a la simplicidad con la que enunciamos este tema que más adelante se desarrolla con mayor detalle, sería erróneo entender esta construcción memorística en el exilio como un proceso consensuado y exento de

del exilio republicano se desarrolló en un ámbito muy reducido y ante la indiferencia generalizada de la sociedad receptora⁸⁹. Esta circunstancia la captó perfectamente Max Aub con una concisión e ironía admirables en su conocido cuento “La verdadera historia de la muerte de Francisco Franco”, donde ejemplifica lo poco relevante que resultaban para la población mexicana los avatares e incidentes que llevaron al país a ese puñado de españoles gritones que tanto molestaban al “camarero/mesero” protagonista de la narración⁹⁰.

Ciertamente el reconocimiento con que los protagonistas dotan al recuerdo es considerado por Fentress y Wickham como la fuente de exactitud de la rememoración

La memoria social suele ser selectiva, distorsionada e imprecisa. No obstante, es importante reconocer que no es así necesariamente; puede ser muy exacta, cuando a la gente le ha parecido importante desde la perspectiva social recordar y narrar desde ese día hasta el presente un hecho de la forma en que se experimentó⁹¹

Es decir, la memoria social tiene razón de ser por el significado que guarda para el grupo que la recuerda y continuará existiendo mientras haya personas que persistan en considerar que forma parte de su biografía y del pasado de su comunidad y se esfuercen en crear los mecanismos de reproducción y retransmisión necesarios de cara a las nuevas generaciones. Para Halbwachs en la memoria colectiva⁹² el grupo desempeña un papel esencial,

El modelo de Halbwachs (el grupo familiar), la memoria del grupo, su representación colectiva, se inscribe en una ideología [...] que va a permitirle unir a todos los miembros en una familia [...] es la ideología de una dinámica

confrontaciones y divisiones, ya que estas existieron sobre todo ideológicas. Las llamadas a la unidad del colectivo fue constante.

⁸⁹ Uno de los mitos más instaurados en el exilio, es que la política del apoyo de Cárdenas surgía de un acuerdo social tácito y simbolizaba el interés generalizado de la sociedad mexicana. El peligro de fundamentar estudios sobre el exilio únicamente en fuentes hemerográficas es que se puede llegar a sobredimensionar la repercusión real del tema si no se tiene en cuenta que la mayoría de la población no leía periódicamente prensa ni tenía una idea formada al respecto.

⁹⁰ AUB, Max, *La verdadera historia de la muerte de Francisco Franco*, México D.F., UNAM, 1971.

⁹¹ FENTRESS, James, WICKHAM, Chris *Memoria social*, Madrid, Cátedra, 2003, p. 16.

⁹² Compartimos la distinción que realiza el autor del concepto entre memoria social y memoria colectiva. Halbwachs entiende por memoria social aquella cuyos soportes comunes tienen un marcado carácter afectivo, y por memoria colectiva en sentido estricto la memoria racional de un grupo o una sociedad. Para una visión del complejo tema de las memorias y sus clasificaciones ver: CUESTA, Josefina “Memoria e historia. Un estado de la cuestión” en CUESTA, Josefina (ed.) *Memoria e historia (Ayer n° 32)*, Madrid, Marcial Pons, 1998.

aceptada de la apertura del grupo hacia el exterior, la apertura del grupo familiar hacia las otras familias, hacia la nación y hacia la humanidad, la apertura del grupo sociológico hacia otros grupos más amplios⁹³

Otra terminología cuya autoría se le debe a Halbwachs apareció en 1925 en su obra *Les Cadres Sociaux de la Mémoire*⁹⁴ donde daba a conocer su teoría acerca de la existencia de unos "marcos sociales de la memoria" generales como el espacio, el tiempo y el lenguaje y otros más específicos de cada grupo social. Estos marcos crearían un sistema global del pasado que facilitaría la rememorización individual y grupal, de esta manera estos encuadres permiten a los individuos reconstruir un pasado común. Para los refugiados republicanos los espacios en los cuales llevar a cabo la tarea refundadora grupal lo constituyeron los célebres cafés, surgidos en la capital mexicana- para sorpresa de los habitantes de la ciudad no acostumbrados a estos lugares de esparcimiento-, los centros políticos o sindicales de reunión, las entidades culturales españolas e incluso el ámbito escolar de los colegios del exilio.

Por otro lado la memoria colectiva se transmite asimismo a través de los objetos, los símbolos y todo elemento material consensuado como depositario de evocaciones comunes. Contextualizándolo en el colectivo de desterrados señalaremos cuáles fueron los agentes de elaboración, de transformación y de transmisión, y también detectaremos y analizaremos quiénes fueron los autores y los transmisores de estos recuerdos, lo cual nos remitirá a las instituciones políticas y las entidades educativas en el desarraigo.

1.1.2.2. MEMORIA EN EL EXILIO.

⁹³ NAMER, Gérard "Antifascismo y "la memoria de los músicos" de Halbwachs (1938)" en CUESTA BUSTILLO, Josefina (ed.) *Memoria e historia* (Ayer nº 32), Madrid, Marcial Pons, 1998, p. 41.

⁹⁴ HALBWACHS, Maurice *Les cadres sociaux de la mémoire*, París, Albin Michel, 2001.

Como se verá a lo largo de estas páginas la denuncia continuada de los enfrentamientos internos en el seno del colectivo de refugiados, fue avisada tanto por los propios exiliados como por sectores opuestos a la política de acogida de Cárdenas. La heterogeneidad de los miembros de las expediciones de españoles que llegaron a México se desprendía tanto de la ideología, del lugar de origen como del nivel académico o la actividad laboral que desempeñaran en España. Encontrar nexos de unión no resultó tarea fácil ni tuvo el éxito que se presagiaba. La derrota del bando republicano en la Guerra Civil española fue el desencadenante del exacerbamiento de las diferencias y los enfrentamientos dialécticos y públicos entre facciones distintas. Ni siquiera la lucha antifranquista consiguió aunar voluntades y esfuerzos, ya que cada quién ejercía la oposición a la dictadura desde unos planteamientos diferentes cuando no opuestos, desde el trato con sectores franquistas que apoyaban el cambio al apoyo como desde la lucha directa de los grupos guerrilleros. No obstante Josefina Cuesta describe lo que para ella sí supuso un punto de encuentro en el destierro: la memoria.

Por encima de las diferencias ideológicas que pudieran distinguir a los defensores de la II República, en el plano cultural el recuerdo de ésta sirvió de aglutinante y de afirmación identitaria de los republicanos. La defensa de una herencia histórica y cultural, especialmente de la acción educativa republicana, hizo del exilio también una resistencia cultural⁹⁵

Esta última idea que apunta Cuesta sobre la existencia en el destierro de una resistencia cultural enmarcada en la memoria colectiva, sintetiza la compleja situación en la que los republicanos vivieron sus primeros años de exilio mayoritariamente de espaldas a la sociedad mexicana vivida como un contexto transitorio. Cuesta entiende que la cultura ejerció de amalgama del colectivo y éste se mantuvo unido por ese recuerdo e interés en mantener vivas tradiciones, costumbres y en definitiva, la procedencia española que los definía. Pareciera que la autora olvida que los regionalismos que se fortalecieron en los años de gobierno de la República mantuvieron su idiosincrasia en el exilio y en ocasiones

⁹⁵ CUESTA BUSTILLO, Josefina *La odisea de la memoria. Historia de la memoria en España. Siglo XX*, Madrid, Alianza, 2008, p. 180.

en contraposición al nacionalismo español mayoritario en las instituciones republicanas en el destierro⁹⁶.

Si hablamos de exilios también hemos de utilizar el plural para referirnos a las memorias. A final de cuentas cada quién es dueño de sus recuerdos aunque buena parte de estos arrastren una importante carga colectiva. Una de las memorias a la que menos atención se le ha prestado históricamente es a la de los niños, como denuncia Josefina Cuesta. La ausencia de análisis de la memoria de las edades impide que la edad sea uno de los distintivos que marquen perfiles concretos de recuerdos, como ocurre con la infancia. En todo caso consideramos que las autobiografías escritas en edad adulta sobre recuerdos infantiles, no son propiamente disertaciones sobre la forma del recordar infantil⁹⁷,

Las recopilaciones o narraciones de adultos de los recuerdos de la edad niña superan a las obras que analizan la memoria infantil, que en la mayoría de los casos sólo puede hacerse desde el horizonte de la edad madura, desde los años transcurridos y desde la acumulación de los tiempos⁹⁸

Si bien concordamos plenamente en la necesidad de que estudiosos de las migraciones atiendan a la infancia como sujeto historiográfico propio y distinto a los adultos, también reconocemos que las fuentes primarias son muy difíciles de rastrear y de consultar. Las publicaciones de memorias o pseudomemorias de los protagonistas más jóvenes del destierro republicano que van apareciendo, pueden ser consideradas aproximaciones a vivencias personales que pueden arrojar algo de luz al fenómeno colectivo, pero no fuentes de informaciones extrapolables.

Se parte de la memoria colectiva entendida como el proceso social de reconstrucción del pasado vivido y experimentado por un grupo de personas, sea cual sea su dimensión colectiva, sociedad o nación. Este “abrirse a los otros” traspasando el ámbito familiar tuvo lugar reiteradamente entre los refugiados desde el mismo momento en que se

⁹⁶ De hecho el gobierno vasco mantuvo su estructura en el destierro con José Antonio Aguirre a la cabeza hasta su vuelta en 1978, al igual que el gobierno catalán con Josep Irla hasta 1954 y con Josep Tarradellas hasta su regreso a España en 1977.

⁹⁷ Coincidimos con la autora al incluir como estudiosos de la memoria infantil a Alicia Alted, J. J. Alonso Carballés para el caso de los niños vascos, M^a José Devilland, Dolores Pla y Emilia Labajos-Pérez; por otro lado Fernando Victoria-García ha trabajado sobre el tema de los niños evacuados en Bélgica, entre otros.

⁹⁸ CUESTA BUSTILLO, Josefina *La odisea de la memoria. Historia de la memoria en España. Siglo XX*, Madrid, Alianza, 2008, nota al pie, n^o 188, pp. 94-95.

percibieron como tales. De este modo, un hecho externo como fue una guerra civil homogeneizó a un grupo de personas a raíz de su salida de España y la llegada a México. No obstante, como ya hemos indicado las divergencias nacidas en el seno del proyecto republicano persistieron poniendo en peligro los nexos comunes.

Más allá de las dificultades para construir una memoria común, entre los refugiados se producía sin ambages una continuada tendencia a rehacer permanentemente los recuerdos a través de las conversaciones, las efemérides o los actos públicos de conmemoraciones, con la clara finalidad de enmendar la identidad maltrecha a causa de la ruptura tan radical que supuso la emigración. A esto se aunó la mistificación de los recuerdos que los españoles construyeron de su pasado inmediato. Si bien cada uno recuerda o mejor dicho cree recordar retazos de su experiencia individual, única e irrepetible, la memoria de grupo se concibe partiendo de reminiscencias compartidas o propuestas por otros y que finalmente, se acaban tomando como propias. Limar las controversias en las rememoraciones grupales se hace imprescindible para alcanzar el objetivo de consensuar una historia común.

La memoria colectiva a menudo impone un modelo, un recuerdo único al que se subordina lo individual: es una *memoria canónica* que se basa en las experiencias y el saber propios del grupo que selecciona, uniforma e impone verdades, significados y valores homogéneos⁹⁹. Durante la recogida de testimonios y en conversaciones informales con exiliados residentes en Ciudad de México, no es extraño escuchar aseveraciones tales como: “Lorca *nuestro* poeta mártir”, “la República viajó con *nosotros* al exilio”, “la España *nuestra* no es la que quedó bajo Franco”. La repetición de los tópicos en forma de letanías, han traspasado la frontera del tiempo y han formado parte del legado intergeneracional que constituye el bastidor sobre el que se sostiene la memoria actual del exilio. Sin embargo, no todos los recuerdos se han quedado en abstracciones como las anteriormente expuestas; *les lieux de mémoire* – conceptualización de Pierre Nora¹⁰⁰-, tuvieron una importante presencia entre los españoles republicanos.

⁹⁹ LIDA, Clara E. *Caleidoscopio del exilio. Actores, memoria, identidades*, México D.F., El Colegio de México, 2009, p. 15.

¹⁰⁰ NORA, Pierre *Les lieux de mémoire*, París, Gallimard, 1997.

En el caso de las migraciones tanto políticas como económicas, *les lieux de mémoire* son trasladados del país de origen al de acogida, con la pretensión de mantener en el nuevo contexto las realidades vividas que les procuraron una identidad y donde poder revivirlas de modo que sostenga la identificación grupal fuera del territorio considerado propio. En palabras de Josefina Cuesta se trata de lugares no sólo espaciales o anclados en el recuerdo, sino en un sentido más amplio y engloba aquellas zonas donde la memoria actúa en el presente¹⁰¹.

Nos estamos refiriendo al espacio familiar, escolar y a los espacios públicos de relación que resguardan los ámbitos donde se procesa y se construye la memoria sea ésta personal, institucional o estatal¹⁰². Los monumentos, museos y lugares históricamente asociados a una nación no pueden ser trasladados ni tampoco recreados fielmente, por lo que se trata de erigir nuevos lugares en los cuales reinterpretar la memoria colectiva¹⁰³. Los territorios de evocación en el exilio cumplen una doble misión; por un lado proporcionar un lugar de evocación y por otro preparan el camino a las descendencias futuras para el reconocimiento de la esencia del colectivo al que pertenecen. Según Hugo Achugar se trataría de un “esfuerzo fundacional” que resulta básico en los colegios del exilio. Esta energía toma forma y se define

Siempre desde un tiempo posterior al del tiempo histórico en que se supone se realizó el mencionado esfuerzo [fundacional], ya que lo fundacional es caracterizado como tal por las generaciones posteriores al proceder a construir o reconstruir el pasado y ubicar en el pasado un momento que quizás no tenía el

¹⁰¹ CUESTA BUSTILLO, Josefina (ed.) *Memoria e historia (Ayer nº 32)*, Madrid, Marcial Pons, 1998, p. 217.

¹⁰² ACHUGAR, Hugo “Ensayo sobre la nación a comienzos del siglo XXI”, en *Cuadernos de nación. Imaginarios de nación. Pensar en medio de la tormenta*, Bogotá, Ministerio de Cultura, 2001, p. 77.

¹⁰³ En la capital mexicana fueron varias las iniciativas que fructificaron en espacios de memoria común, nos referimos a la estatua erigida en honor a Lázaro Cárdenas en 1974 en el Parque España y el parque dedicado a Antonio Machado en los años 80. Sin embargo, durante los primeros años, la tendencia entre los refugiados era a pensar en la vuelta a España, por lo que construir espacios de memoria no tenía mucho sentido, manteniendo las celebraciones y conmemoraciones a nivel familiar o colectivo pero en espacios cerrados sin ninguna vinculación con la patria de origen (teatros, centros o edificios públicos mexicanos). Por otro lado, el colectivo como tal empezó a trabajar su imagen hacia México a inicios de los años cincuenta cuando las circunstancias internacionales detonaban un asentamiento de la dictadura franquista. Agradezco a Jorge de Hoyos las reflexiones al respecto de este tema.

significado que el presente le atribuye, inventando de ese modo el comienzo de la memoria¹⁰⁴

La España desterrada desarrolló una fuerte voluntad para refundarse en una nueva situación desde el mismo momento en que abandonaron la patria; retoman y reconstruyen lo que para ellos supuso la Segunda República, llegando a la idealización y la mitificación fieles a la máxima de “cualquier tiempo pasado fue mejor”. La escuela –los colegios del exilio en este caso-, se convierte así en elemento indispensable del carácter continuista que toma a los niños y niñas como depositarios de una identidad nacional, política y cultural “en peligro” en un contexto tan diferente como el mexicano.

La lucha contra el olvido fue matizándose con el paso del tiempo y paralelamente con el afianzamiento económico y social de las familias refugiadas. Identificarse con la España perdida o siendo más fieles a la verdad, con la idea de España que se guardó celosamente en la maleta, se convirtió en parte de la cotidianidad como recuerdan los exiliados entrevistados, siendo común ver a los padres en los cafés hablando de política con otros españoles, las celebraciones conjuntas en días señalados o el seguimiento de los acontecimientos internacionales que pudieran tener alguna implicación con la situación política de España. Sin embargo los años se fueron sucediendo y se fue aceptando paulatinamente que la vida se iba afianzando en una nación que no era España¹⁰⁵.

Por otro lado y volviendo al medio educativo, no se han encontrado referencias claras en la documentación consultada sobre enfrentamientos directos entre los colegios del exilio y las instituciones educativas mexicanas, lo cual no es óbice para inferir que existieran problemas derivados de la condición de extranjería ante un panorama escolar altamente nacionalizado. Los gobiernos del México posrevolucionario se dedicaron al rescate y encumbramiento de aquellos episodios de la historia nacional que permitieran construir una narración que apoyara claramente la memoria oficial, con la pretensión de que facilitara la concreción de la esencia nacional, quedando incorporada tempranamente a los libros de texto. El estado trató de imponer esta memoria en todos los ámbitos de la sociedad

¹⁰⁴ ACHUGAR, Hugo, “Ensayo sobre la nación a comienzos del siglo XXI”, en *Cuadernos de nación. Imaginarios de nación. Pensar en medio de la tormenta*, Bogotá, Ministerio de Cultura, 2001, pp. 77.

¹⁰⁵ No nos cansaremos de puntualizar que valoraciones generales como la que acabamos de hacer, carece de intención homogeneizadora, sino que describe tendencias perceptibles en las dinámicas del exilio y, sobre todo, de la llamada segunda generación. En todo caso y como se puede observar en el capítulo séptimo, cada vivencia se acompaña de una percepción del destierro personal y propia.

de la época, siendo la cultura uno de los adalides utilizados por los diferentes presidentes para expandir su proyecto político y nacional.

Cómo fijar en las mentes infantiles el discurso oficial mexicano fue una de las cuestiones a resolver. La educación reglada fue la respuesta: honores a la bandera, nuevos libros de historia y la formación cívica fueron algunas de las iniciativas que la Secretaría de Educación Pública (SEP) se encargó de generalizar y de fomentar en todos los planteles educativos. Para los centros españoles no fue diferente y de hecho, como hemos podido comprobar, se cumplían escrupulosamente todas y cada una de las indicaciones al respecto. Asimismo y de forma paralela se ejercía una clara resistencia cultural si bien en un nivel más interno dentro de las escuelas, como explicamos en el capítulo quinto correspondiente al discurso identitario español.

Las facilidades dadas por los gobiernos mexicanos para que los recién llegados crearan sus propios *lieux de mémoire* reales o de carácter más simbólico, tuvieron un resultado paradójico. Sin la presión por asimilarse al país de acogida este colectivo se mantuvo durante años al margen de la sociedad mexicana y con el rostro vuelto hacia la España perdida, conservando una forma de ser y de actuar completamente hispana y no exenta de cierto rechazo al mundo mexicano.

Parecía lógico que ante la prohibición del gobierno mexicano a los extranjeros de dar su opinión o participar en asuntos de política nacional, los españoles se recrearan en una militancia interna compartida que hizo de la integración una preocupación secundaria¹⁰⁶.

Por otro lado, uno de los rasgos que caracterizó al exilio republicano español y en especial al radicado en México fue la fertilidad en dejar memoria escrita de lo vivido, pero no sólo en forma autobiográfica, sino también mediante ensayos, reflexiones políticas o publicaciones de corte histórico. Continuando con el trabajo de Nora, uno de los lugares simbólicos de memoria lo constituyeron las editoriales creadas por españoles con apoyos mexicanos y que fortalecieron de forma notable el sector empresarial dedicado a las publicaciones¹⁰⁷. Mucho se ha escrito sobre las editoriales y las obras que dieron a conocer en México producciones propias o traducciones; lo que nos interesa destacar es el papel que

¹⁰⁶ LIDA, Clara E. *Caleidoscopio del exilio. Actores, memoria, identidades*, México D.F., El Colegio de México, 2009, p. 14.

¹⁰⁷ Las publicaciones periódicas fueron otro campo básico de memoria. Es un tema profusamente trabajado; para conocer sobre el tema consultar los trabajos de Francisco Caudet y Manuel Aznar Soler entre otros.

estas empresas –algunas creadas con celeridad, bajo presupuesto y de rápida desaparición– jugaron en el destierro.

La posibilidad de disponer de tribuna pública en forma de publicación proporcionaba a los cientos de escritores, intelectuales, políticos, sindicalistas y periodistas refugiados la posibilidad de plasmar sobre el papel sus ideas sobre lo ocurrido en España – el pasado-, vaticinar lo que estaba por llegar -el futuro- o hacer públicas las denuncias a la dictadura franquista responsable de su condición de expulsados. No podemos dejar fuera de este somero análisis las creaciones literarias de ficción o no, cuyo tema central giraba sobre el destierro, su origen, el ansiado final y las circunstancias internacionales que lo rodeaban.

La “Editorial Séneca¹⁰⁸” fue una de las más conocidas y reconocidas, precisamente por despertar esa dimensión colectiva del destierro y fomentarla y tanto ella como las otras desempeñaron una triple función memorística, a saber: una memoria ética de lo que para los exiliados había simbolizado lo mejor de la España Republicana; una memoria poética unida a la política que actuaba de portavoz de los poetas de la diáspora republicana repartidos por todo el mundo y una memoria cultural con una clara voluntad de recordar la intensa vida artística, científica e intelectual de la España republicana. Rescatar las obras que se publicaron durante la República y cuyos autores se vieron obligados a dejar España, fue otro de los afanes de las editoriales hispanas en México, así como tratar de darle difusión en el interior del país burlando la censura franquista.

Otra manifestación de la voluntad de los exiliados fue la creación de escuelas para sus hijos, las cuales socializaron en su dimensión más formal pero, y he aquí donde radica el interés extraordinario que despiertan estos centros para el investigador, se fue creando una identidad simbólica que trataba de perpetuarse en los niños y jóvenes españoles. Efectivamente la creación de estas escuelas fue algo inédito en otros exilios; es más, esta excepcionalidad crea a su vez una paradoja: esta experiencia particular significó que los pequeños españoles quedaron inmersos en el recuerdo del mundo del cual habían sido desterrados. En sus colegios en México estos niños del exilio no sólo quedaron aislados de una España que bajo el franquismo se dedicó desde antes de llegar al poder a romper todos

¹⁰⁸ Creada en 1939 por dos poetas: José Bergamín y Emilio Prados, durante diez años llevó a cabo una importante labor editorialista.

sus lazos con la cultura previa a la de la Guerra Civil¹⁰⁹, sino que al mismo tiempo permanecieron desvinculados del propio país de residencia.

En este sentido las escuelas del exilio transmitieron lo que Lida ha dado por llamar “cultura en vilo”; un paso intermedio entre la cultura de origen y la que recibe a los emigrados. En este sentido al examinar la educación recibida en estos colegios, se podría hablar de una cultura del exilio que si bien no ocupaba el espacio del currículo escolar mexicano, hacía de las aulas su lugar de transmisión y consolidación. Para muchos de aquellos niños refugiados el eventual encuentro con la sociedad receptora no sería fácil, ya que llegó a dilatarse en el tiempo alcanzando en ocasiones a la edad madura con la entrada en la universidad o en el mundo laboral. Un interrogante que quedaría por desvelar sería el poder medir hasta qué punto la memoria originaria inspirada por sus mayores acabó siendo reemplazada por una nueva conciencia de la cultura y de la vida mexicana, o si el desarraigo de estos jóvenes al sentirse ajenos a su propio entorno, les hizo acogerse a la identidad española como la única posible, pese a la ausencia de España como una realidad cercana.

Hablar de la integración de los españoles en la sociedad mexicana pasa necesariamente por la compleja relación que se genera en los destierros entre la inclusión en el grupo y la enajenación ante un nuevo entorno, entre el destierro y la pertenencia, entre la condición de emigrado y un nuevo desarraigo. Cuando el gobierno franquista se impuso como tarea borrar cualquier indicio de la memoria republicana o al menos convertirla en marginal y perseguida, ésta se pudo mantener viva en cierta medida, en el exilio y especialmente en México. Durante al menos tres lustros esa voluntad de memoria, traducida en la creación de lugares específicos que la resguardaran se basó, como ya hemos dicho, en la ilusión de los exiliados españoles de un posible cambio político en su país de origen. Como reflexionaba Clara Lida en una conferencia ya referida anteriormente,

No cabe duda que la voluntad de memoria y la creación de lugares que la resguardaran, permitió que el ingreso de los refugiados en la sociedad receptora se produjera de sin la disolución violenta de su propia identidad¹¹⁰.

¹⁰⁹ Una novela de ficción muy conocida que retrata las brutalidades que un gobierno puede llegar a ejercer para conseguir el olvido de la sociedad que dirige es *1984* de George Orwell.

Pero no todas las repercusiones fueron positivas como continúa reconsiderando Lida, ya que se produjeron contradicciones que afectaron especialmente a los más jóvenes del exilio ya que su vida infantil y juvenil se desarrolló entre dos orillas que distaban mucho de acercarse: la voluntad de pensar en el pasado a menudo se convertía en el deseo de vivir en él. La incertidumbre en la vinculación, según Lida es una nota característica de los destierros y en mayor grado entre los adultos que llegaron a México con una trayectoria vital mayor a sus espaldas.

Pese a todos los esfuerzos la memoria del exilio no tuvo eco en la España franquista, como se lamentaba Max Aub en un discurso de su autoría que se leyó en marzo de 1969 en el acto que celebró el “Movimiento del 59” para exigir la libertad de Luis Goytisolo encarcelado por el régimen franquista en aquel momento,

Pero ¿no habría manera que esos centros se pusieran de acuerdo para lograr, dentro y fuera de España, el conocimiento y reconocimiento de lo que fue la República? Os parecerá poco. Sería enorme. Porque hoy, en España, los de menos de 35 años, es decir, oídlo bien, la mitad de los españoles vivos no saben lo que fue la República. No saben lo que somos. Métasenlo bien en la cabeza: hemos desaparecido, estamos borrados del mapa para veinte millones de españoles¹¹¹

La identificación plena entre la República y el “nosotros” – el exilio-, es llamativa, ya que el desconocimiento del proyecto republicano por parte de las generaciones españolas más jóvenes suponía para Aub la invisibilidad del destierro en la propia patria. Antes del olvido es necesario conocer, saber para después omitirlo del recuerdo. Max Aub insistía en los años sesenta en que la juventud no conocía lo que fue el proyecto republicano. Este mismo argumento es completamente adecuado a nuestra realidad social y cultural actual.

Precisamente en ocasiones la persona que se ve obligada a dejar su país y residir en otro, opta por iniciar un camino hacia el olvido iniciando una nueva etapa vital desligándose de sucesos traumáticos anteriores. Los padres que optaron por matricular a los

¹¹⁰ Conferencia de Clara E. Lida en el Ateneo Español de México, “La voluntad de memoria en el exilio español”, 25 de septiembre de 2006.

¹¹¹ AUB, Elena *Palabras del exilio. Historia del ME/59*, Instituto Nacional de Antropología, México, 1992, p. 99. El subrayado es nuestro.

hijos en centros mexicanos se movían por esa idea de “borrón y cuenta nueva” queriendo evitarles a sus hijos el revivir una y otra vez los dolores del pasado. Es un olvido propositivo y hasta cierta medida terapéutico que ayuda en el proceso de selección sobre qué retener y qué no de la propia biografía.

También hallamos el extremo opuesto; el de vivir anclados en el ayer transitando entre los recuerdos y el presente continuamente. Muchos de los emigrantes de las primeras generaciones entendieron que su exilio sería más llevadero si no le conferían una entidad completa sino que trataban de actualizar a cada momento las circunstancias que les habían llevado a México: la guerra, la actuación de potencias extranjeras en el conflicto, el paso a Francia por la frontera, los campos de concentración...

Una cosa es mantener viva la memoria y otra distinta, vivir en el pasado y que éste se convierta en un freno invisible para integrarse al presente¹¹²

Este freno invisible perduró en mayor o menor grado entre los refugiados españoles durante muchas décadas. Los aspectos negativos de permanecer en el pasado no resultan difíciles de descifrar, tanto a nivel individual como colectivo. De hecho Todorov lo expresa de una manera breve y cruda,

El grupo que no consigue desligarse de la conmemoración obsesiva del pasado, tanto más difícil de olvidar cuanto más doloroso, o aquellos que, en el seno de su grupo, incitan a éste a vivir de ese modo, merecen menos consideración: en este caso el pasado sirve para reprimir el presente¹¹³.

Aclarar de qué manera este inmovilismo identitario se produjo en las escuelas españolas y en buena parte de las familias, con el apoyo constante de las instituciones republicanas en el exilio y la forma en que incidió en la formación de la identidad nacional de los menores, es el tema principal que guía el estudio que presentamos. Antes de pasar a ello apuntalaremos algunas notas sobre la forma en que se tratan la memoria sobre la guerra civil y el exilio en España a partir del inicio del período democrático.

¹¹² LIDA, Clara E. *Caleidoscopio del exilio. Actores, memoria, identidades*, México D.F., El Colegio de México, 2009, p. 17.

¹¹³ TODOROV, Tzvetan, *Los abusos de la memoria*, Barcelona, Paidós, 1995, p. 33.

1.1.2.3 MEMORIA EN LA ESPAÑA DEMOCRÁTICA.

Josefina Cuesta ubica en los años noventa el momento en el cual algunos historiadores españoles realizaron trabajos tomando el concepto de *memoria histórica*¹¹⁴ como centro de estudio. Considerada como una “innovadora perspectiva historiográfica¹¹⁵” apuntalada por Nora y sus *lieux de mémoire*, ha permitido a historiadores y otros científicos sociales, acercarse a la historia nacional desde nuevas fuentes. Si bien Nora se centró en Francia y en su historia nacional para llevar a cabo su reconocido y voluminoso análisis, las aportaciones que se derivan de dicho trabajo proporcionaron un andamiaje epistemológico para el análisis de la construcción simbólica de las naciones y las representaciones que se derivan.

No cabe duda que durante los casi cuarenta años de dictadura franquista en España existió una memoria oficial que se encargó, sobre todo durante los primeros lustros, de legitimar el gobierno golpista y el conflicto bélico que se desencadenó. La memoria institucionalizada puede tener entre sus objetivos precisamente lo contrario: el olvido. Como resume perfectamente Cuesta

Los gobiernos y los poderes públicos no dejan de ser imponentes máquinas de memoria o de olvido institucionalizado, decretando el recuerdo, el olvido, la amnistía (P. Aguilar, N. Loraux), la amnesia, la condena o el perdón (*Esprit*, 1993), desde los nombres de las calles, el calendario, los homenajes o las honras fúnebres a personajes¹¹⁶

El período de transición que se produjo en España tras la muerte de Franco y las primeras elecciones democráticas, se ha presentado como modélica por haber conseguido crear un ambiente de entendimiento y de equilibrio entre las fuerzas políticas y dar pie a un período de calma social que se tradujo en una monarquía parlamentaria. No obstante esta idea generalizada ha estado siendo cuestionada por distintos sectores –dentro y fuera de la academia–, al considerarse precisamente a esta etapa transitoria la responsable del manto de

¹¹⁴ A poco que alguien se acerque a lecturas que hablan sobre la memoria y la historia reciente española, verá como el término “memoria histórica” es muy discutido. Entrar en el debate que envuelve dicha terminología, nos ocuparía demasiado espacio en estas páginas. Tomamos la decisión de usarlo en cursiva debido a la aceptación social que el término tiene y porque evoca fácilmente al ámbito de discusión al que nos referimos, aunque carece de cobertura científica en la historiografía.

¹¹⁵ CUESTA BUSTILLO, Josefina (ed.) *Memoria e historia (Ayer nº 32)*, Madrid, Marcial Pons, 1998, p. 11.

¹¹⁶ CUESTA BUSTILLO, Josefina (ed.) *Memoria e historia (Ayer nº 32)*, Madrid, Marcial Pons, 1998, p. 209.

silencio y olvido que aún perdura en la sociedad española¹¹⁷. En este sentido se produjo una especie de vacío de memorias que afectó a los sectores más jóvenes de la sociedad española que no habían vivido directamente los acontecimientos que precedieron a la dictadura, así lo describe Ricard Vinyes en la presentación de un libro que editorializó,

No sólo había memorias distintas, también eran concurrentes, y los más jóvenes, que no poseían experiencia directa más que de la dictadura, andaban buscando esas memorias para adoptarlas y tener una herencia, un patrimonio donde reconocerse¹¹⁸

El miedo aparece en varios análisis como el componente decisivo para que el proceso de acuerdos y de transigencias se produjera en los términos que se hizo, con tantas aquiescencias por parte de los sectores que durante años estuvieron en el exilio o lucharon contra la dictadura desde la clandestinidad. Continuando con Vinyes, lo resume del siguiente modo

Del proceso de la transición, especialmente en su última etapa de cambio institucional, derivó un consenso en torno al futuro compartido que debía vertebrarse en la institucionalidad democrática del Estado de Derecho, pero también un miedo compartido a revivir los conflictos pasados que fue estimulado por todos los gobiernos democráticos, con distintas intensidades y responsabilidades. En realidad nadie tiró nada al olvido; la consecuencia de ese miedo compartido e inducido fue la privatización de las memorias [...] Privatizar no fue –ni es– otra cosa que hacer aflorar la memoria de la historia y despojarla de sentido, anular su presencia del empeño colectivo¹¹⁹.

En este contexto la Ley de Amnistía 46/1977, de 15 de octubre –considerada por algunos sectores sociales y políticos como una ley de punto final¹²⁰– marcó el paso

¹¹⁷ En este tema existen diversos debates dialécticos públicos a favor y en contra del proceso de transición que se produjo en España y el tratamiento que se le dio al pasado más cercano. Véase Santos Juliá y Vicenç Navarro, por ejemplo.

¹¹⁸ VINYES, Ricard (ed.) *El estado y la memoria. Gobiernos y ciudadanos frente a los traumas de la historia*, Barcelona, RBA, 2009, p. 15.

¹¹⁹ VINYES, Ricard (ed.) *El estado y la memoria. Gobiernos y ciudadanos frente a los traumas de la historia*, Barcelona, RBA, 2009, p. 16.

¹²⁰ A este respecto, Santos Juliá opina que no se trató de una amnesia sino de un olvido necesario por las circunstancias: “Pero de la misma manera que sólo se puede recordar aquello que se conoce, sólo se quiere olvidar lo que se recuerda, lo que ha dejado una huella perdurable. Poder, querer olvidar no es en modo

legislativo aglutinando a los diferentes partidos y fuerzas sociales en un consenso general para indicar qué casos de delitos y faltas –exceptuando los delitos de sangre– quedaban amparados bajo la amnistía decretada¹²¹. A partir de este momento y mediante la instauración de la monarquía parlamentaria, España inició su andadura democrática.

Estos hechos que explican de forma objetiva lo acontecido durante esos momentos claves en la historia del país, no son recordados de forma unánime por la sociedad española. Si bien es cierto que las memorias individuales construyen la memoria colectiva, ésta no siempre es compartida por el grueso de la población de la que nace. Huelga decir que el propósito de este apartado dista mucho de argumentar a favor de una u otra postura ideológica, no obstante se ha considerado importante referir los aspectos más conflictivos que envuelven la joven democracia española y la política de memoria que se fomenta.

Si hacemos una pequeña revisión al ámbito educativo y cómo esta ausencia o presencia de contenidos afecta a la formación de los alumnos, no sorprende encontrarse con lagunas importantes en el conocimiento adquirido sobre la vida de España del siglo XX. Como apunta Rafael Valls sería necesario incorporar a los planes de estudio una dimensión histórica que consistiría en dar a conocer

Los procesos sociales de reconciliación posteriores a conflictos que, de forma más o menos reciente, han marcado y dividido profundamente a distintos tipos de sociedades de muchos países de casi todos los continentes [...] En el caso español, esta presencia de la Guerra Civil y del franquismo ha conocido en la

alguno sinónimo de amnesia; no es carecer del registro del acontecimiento. Alguien que sufre amnesia no recuerda y se dice de él que ha olvidado; en este sentido, olvidar es dejar de tener en la memoria o en el afecto algo previamente registrado”, en JULIÁ DÍAZ, Santos “Echar al olvido. Memoria y amnistía en la transición” en *Claves de Razón Práctica* n° 129, 2003, pp. 16. Otra posición a este respecto, se ubica en la ausencia de contenidos referidos a este momento histórico de España en los manuales educativos: “La escasa atención prestada a los procesos políticos y legales de reconciliación de la sociedad española con su difícil pasado reciente es, muy posiblemente, uno de los aspectos menos conseguidos y más criticable de los recientes manuales de historia de la Educación Secundaria” en MONTÉS, Rafael *Historia y memoria escolar. Segunda República, Guerra Civil y dictadura franquista en las aulas (1938-2008)*, Valencia, Universitat de València, 2009, p. 155.

¹²¹ En el artículo primero se amnistiaban todos los actos tipificados como delitos y faltas cometidos antes del 15 de diciembre de 1976 día en que se llevó a cabo el referéndum sobre la reforma política. En el resto del articulado se describen qué actos se comprenden en la amnistía entrando tanto los cometidos por las fuerzas opositoras al régimen dictatorial como los llevados a cabo por la administración franquista. Ley 46/1977, de 15 de octubre, de amnistía. Son muchos los análisis que se han hecho de esta normativa, uno de ellos VINYES, Ricard “La memoria del Estado” en VINYES, Ricard (ed.) *El estado y la memoria. Gobiernos y ciudadanos frente a los traumas de la historia*, Barcelona, RBA, 2009, concretamente a partir de la página 28 y siguientes.

sociedad actual un destacado y nuevo interés que se mueve entre la memoria y la historia, esto es, entre los recuerdos y vivencias personales y los estudios historiográficos¹²²

Mucho más tajante resulta Pérez Garzón al afirmar que la enseñanza de la historia en las escuelas españolas desarrolla una función básica y central en la socialización,

La historia ha servido para configurar comportamientos nacionales entre las personas, para socializar a la ciudadanía como española, vasca, canaria o asturiana y también a la vez como europea y cristiana. La alternativa, por tanto, es igualmente rotunda, que en la sociedad española, si queremos organizar una convivencia democrática y multicultural, entonces la historia, como disciplina que gestiona la memoria, debe replantearse las fuentes de información, tiene que abandonar las explicaciones intencionalistas o teleológicas y abrirse a nuevos documentos de la memoria social para captar la interrelación entre lo local, lo nacional y lo internacional, y para entender las diferencias, para comprender y situarse en el lugar de los “otros”. Los fines educativos, por consiguiente, deben trascender fronteras, cualquier tipo de frontera¹²³

Si como dice el autor es función de la historia “gestionar la memoria”, mediar entre el pasado y el presente, el tema se vuelve mucho más complejo ya que ¿de qué memoria se está hablando? ¿Es posible construir una única memoria colectiva de un conflicto civil? ¿Quién construye esa memoria? Ante estas cuestiones la sociedad ha de dar respuesta, así como la comunidad científica y los agentes sociales y políticos implicados. Sin embargo existe un peligro real en esta transmisión histórica, puesto que según Pérez Garzón, prima un modelo que impide el acercamiento entre posturas nacionales dicotómicas

El método teleológico dominante como explicación historiográfica: se ha utilizado el mismo esquema productor de mitos que convierte a la historia en un relato de éxito moral de tal forma que aquellos que defendieron o portaron la

¹²² VALLS MONTÉS, Rafael *Historia y memoria escolar. Segunda República, Guerra Civil y dictadura franquista en las aulas (1938-2008)*, Valencia, Universitat de València, 2009, pp. 13 y 15.

¹²³ PÉREZ GARZÓN, Juan S. *La Gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*, Barcelona, Crítica, 2000, p. 9.

esencia propia de cada colectivo nacional o autonómico se convierten automáticamente en agentes predilectos de la correspondiente historiografía¹²⁴

Discriminar las mitificaciones históricas no es empresa fácil, menos quizá en el momento actual en el que posicionarse en una u otra corriente analítica pareciera ir de la mano de un posicionamiento ideológico, sobre todo en un tema que levanta tantas ampollas aún hoy en día como la Guerra Civil española. Entre estos claros y oscuros se está construyendo y reconstruyendo la memoria colectiva española que dista mucho de experimentar acuerdos si éste fuera su objetivo.

Por otro lado tenemos la cara menos amable del olvido, la que se refiere al olvido impuesto, el que proviene de estructuras superiores contrarias a la recuperación de las memorias que pueden entrar en controversia con la oficial y que impide a la persona disfrutar del derecho a la verdad que se recoge a nivel supranacional¹²⁵. Como nos recuerda Fernández Soria citando a George Duby

La memoria, ciertamente, es un instrumento de dominio que puede ser manipulada tanto ‘en función de intereses a los que sirve’ como de ‘las ilusiones que alimenta’¹²⁶

En este sentido, el artículo tercero de un Informe del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos contempla que

El derecho a la verdad entraña tener un conocimiento pleno y completo de los actos que se produjeron, las personas que participaron en ellos y las circunstancias específicas en particular de las violaciones cometidas y su motivación¹²⁷

En el resto del articulado se incide en la manera en que afecta a las familias el desconocimiento de lo ocurrido con las víctimas, sobre todo las que son catalogadas como

¹²⁴ PÉREZ GARZÓN, Juan S. *La Gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*, Barcelona, Crítica, 2000, p. 29.

¹²⁵ “Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos” en MINISTERIO DE CULTURA DE ESPAÑA, *Conservar o destruir: la Ley de Memoria Histórica*, Madrid, Secretaría General Técnica, 2009, p. 25.

¹²⁶ FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel “Usos y dimensión moral de la memoria y del olvido en la historia de la educación” en *Sarmiento: Anuario galego de historia da educación*, núm. 10, 2006, pp. 27.

¹²⁷ “Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos” en MINISTERIO DE CULTURA DE ESPAÑA, *Conservar o destruir: la Ley de Memoria Histórica*, Madrid, Secretaría General Técnica, 2009, p. 25.

desaparecidas. Esta categorización ha sido utilizada en las dictaduras del siglo XX que han sido sometidas a juicio por distintos gobiernos, como por ejemplo el alemán, el chileno, el argentino o el surafricano. Para el caso español como hemos visto, este camino no ha sido recorrido debido al acuerdo tácito vigente desde hace más de treinta años que cerró la posibilidad de indagar y encontrar respuestas y responsabilidades a lo ocurrido durante la larga dictadura.

1.1.3 LOS DISCURSOS NACIONALES EN LA ESCUELA.

Las construcciones narrativas son pieza clave constitutiva de una cultura colectiva; en consecuencia los discursos devienen en el medio básico de construcción identitaria. El discurso¹²⁸ es considerado desde nuestra perspectiva como un espacio simbólico que se construye de forma colectiva en los ámbitos de sociabilidad tales como la familia o la escuela. Coincidimos con la identificación que Norman Fairclough y Ruth Woda hacen al concretar el discurso como una forma de “práctica social”¹²⁹, práctica que forzosamente se ha de desarrollar en relación con otros y que permite ir tejiendo el complejo tapiz discursivo del grupo social en cuestión.

No todos los conocimientos o contenidos culturales o políticos forman parte de las narraciones colectivas, “la selección es el paso previo para la narración, que es uno de los

¹²⁸ Elegimos el término discurso para tratar la identidad nacional en los colegios del destierro en el sentido que lo define el Análisis del Discurso Crítico (ADC), estableciendo una relación directa entre los discursos y las relaciones de poder político. No se trata de aplicar la metodología que se utiliza para este tipo de enfoque, sino de enmarcar el análisis de los discursos identitarios escolares teniendo en cuenta el dominio político subyacente, en este caso dual: las autoridades mexicanas y las instituciones republicanas en el exilio. Para saber más sobre el ADC, consultar las siguientes obras: BELL, Allan, GARRETT, Peter (Eds.) *Approaches to media discourse*, Blackwell, Oxford 1998; CHILTON, Paul A., ILYIN, Mikhail V., MEY, Jacob L. (Eds.) *Political discourse in transition in Europe 1989-1991*, John Benjamins, Philadelphia, 1998, pp. 189-264; MARTÍN ROJO, Luisa, WHITTAKER, Rachel (eds.) *Poder-decir o el poder de los discursos*, Arrecife Producciones, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 1998, pp. 9-54, pp. 121-148; VAN DIJK, Teun A. (comp.) *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II: Una introducción multidisciplinaria*, Barcelona, Gedisa Editorial, 1997, pp. 19- 67, pp. 367-404; VAN DIJK, Teun A. *Texto y contexto (Semántica y pragmática del discurso)*, Cátedra, Madrid, 1998; VAN DIJK, Teun A. *Ideología. Un enfoque multidisciplinario*, Barcelona, Gedisa Editorial, 2000; FOWLER, Roger, ANFORA, Gladys *Para comprender el lenguaje. Una introducción a la lingüística*, Nueva Imagen, México, 1978, pp. 319- 385.

¹²⁹ VAN DIJK, Teun A. (Comp.) *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II: Una introducción multidisciplinaria*, Barcelona, Gedisa Editorial, 1997, p. 367.

puntales sobre los que se asienta el discurso de la historiografía nacionalista¹³⁰, y es en esta selección donde se puede identificar qué elementos sustentan el imaginario nacional que defiende el Estado dominante. Anderson va más allá al afirmar que

Todos los cambios de conciencia profundos, por su naturaleza misma, traen consigo amnesias características. De tales olvidos brotan, en circunstancias históricas específicas, las narrativas¹³¹

Fueron estas narraciones la forma en la que se fue reconstruyendo la historia de los exiliados, entremezclando continuamente los acontecimientos históricos y la biografía personal, homogeneizando y vaciando de contenido aquello que divergía notablemente del “recuerdo” que se quería tener de lo vivido. La motivación del destierro por recordar era una forma de resistencia frente al franquismo, empeñado en hacer desaparecer de las mentes de los ciudadanos españoles cualquier vestigio de las políticas e iniciativas de los gobiernos republicanos.

Con el discurso deslegitimador de la política educativa republicana [...] se empieza a rectificar un pasado y una memoria que va siendo substituida por otra en cuya construcción intervienen decisivamente los discursos de legitimación del nuevo régimen, de los cuales es en nuestro caso especialmente importante el que busca dotarlo de la legitimidad de origen de la que el nuevo régimen careció¹³²

En consecuencia y a modo de respuesta los expatriados entendieron que era posible arremeter contra Franco en el panorama mundial mediante la conservación del proyecto republicano y su difusión especialmente en el terreno cultural,

La educación política, entendida como la toma de conciencia respecto de una idea, como la adquisición e interiorización del conocimiento de lo que se es y de lo que se quiere, se convierte en arma de lucha –cultura de combate, educación combativa- porque convierte al soldado, al que “milita” en

¹³⁰ MANZANO MORENO, Eduardo “La construcción histórica del pasado nacional” en PÉREZ GARZÓN, Juan S. *La Gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*, Barcelona, Crítica, 2000, p. 38.

¹³¹ ANDERSON, Benedict *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, 1993, p. 283.

¹³² FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel “Usos y dimensión moral de la memoria y del olvido en la historia de la educación” en *Sarmiento: Anuario galego de historia da educación*, núm. 10, 2006, p. 38.

retaguardia o en el frente de algo pasivo en un ser activo, consciente y protagonista¹³³

La militancia que se nombra en el párrafo anterior fue una realidad entre los jóvenes españoles, los cuales se sintieron impelidos a tomar el protagonismo en la salvación de la España subyugada por el fascismo. Por fin los mayores les reservaban un papel en los designios del destierro, aunque siempre bajo su tutela y control directo.

Veamos ahora qué ocurría en las aulas de los colegios del exilio de la Ciudad de México. Los discursos identitarios correspondían allí a dos realidades nacionales que de forma inusual, no mantenían entre ellas una relación de supeditación¹³⁴, ya que se trataba de dos países diferentes: México y España, ambos con una larga historia entrelazada complicada y conflictiva. Ya hemos dicho que entendemos la nación como una creación del Estado donde prima la voluntariedad en la adhesión y que por lo tanto carece de tener un carácter natural y primordialista.

De acuerdo con esta idea el poder político se encontraría detrás de la creación y legitimización de la identidad nacional instituyéndose como el máximo garante de las instituciones que tienen entre sus funciones asegurar la transmisión intergeneracional de la identidad colectiva vinculada a una nación¹³⁵. La escuela ha venido desempeñando desde el surgimiento de los sistemas educativos nacionales, esta trascendental misión para la continuidad de las estructuras gubernamentales nacionales.

En este sentido el análisis de los documentos que regían la vida administrativa de los centros educativos estudiados, así como de los materiales concernientes a la cultura escolar –publicaciones escolares, cartas del equipo directivo, rotativas internas- nos permiten argumentar y razonar la existencia de un doble discurso identitario. La elección del discurso como marco hermenéutico para examinar la identidad nacional en los colegios del exilio, permite utilizar una metodología analítica que ayuda al trabajo con fuentes

¹³³ MAYORDOMO Alejandro, FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel *Vencer y convencer. Educación y política. España 1936-1945*, Valencia, Universitat de València, 1993, p. 17.

¹³⁴ No estaríamos hablando de una cultura minoritaria sometida a otra mayoritaria, como se encuentran hoy en día las diferentes culturas indígenas mexicanas respecto a la cultura estatal del castellano y de los valores hispanos.

¹³⁵ “Debido a la importancia de la influencia social del discurso, éste plantea importantes cuestiones relativas al poder. Las prácticas discursivas pueden tener efectos ideológicos de peso” en VAN DIJK, Teun A., (Comp.) *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II: Una introducción multidisciplinaria*, Barcelona, Gedisa Editorial, 1997, pp. 367- 368.

escritas, básicamente documentos de los colegios y de las instituciones implicadas, tanto mexicanas como españolas.

Más allá del uso administrativo que se le confería a los cientos de documentos consultados, en buena parte de ellos se dejaba traslucir el discurso nacional que lo alentaba, especialmente el mexicano muy presente en la sociedad del momento. A este respecto la ideología que sustentaba las narraciones no estaban para Althusser, según cita Van Dijk, en un reino nebuloso de “ideas”, sino que era

Algo estrechamente vinculado a prácticas materiales inmersas en las instituciones sociales (por ejemplo, cómo se organiza la enseñanza en las aulas)¹³⁶

Las *prácticas materiales* a las que alude el autor son el objeto de análisis que guían esta tesis contextualizada en el ámbito escolar. Entender el discurso nacionalizador desde su vertiente dual -mexicana y española-, dista mucho de una distinción basada en agravios comparativos. Asimismo el discurso interno es el que provenía de la memoria colectiva republicana española¹³⁷ en el destierro, de carácter más interno y subjetivo – patriótico podríamos decir-, que se plasmaba en asuntos como la adquisición de libros españoles para las bibliotecas escolares, las clases de catalán en los centros o las celebraciones del 14 de abril, como veremos en los capítulos correspondientes. Mientras la narración mexicana permanecía en la superficie por decirlo de algún modo aunque introyectándose con el paso del tiempo cada vez más en los pequeños.

El carácter dialogado o impositivo de las identidades nacionales, incide directamente en el modo de difusión y de aceptación por parte de la población a la cual se

¹³⁶ Citado en VAN DIJK, Teun A. (Comp.) *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II: Una introducción multidisciplinaria*, Barcelona, Gedisa Editorial, 1997, p. 371.

¹³⁷ No hemos querido soslayar la importancia de los nacionalismos españoles existentes periféricos que llegaron a México en un momento en el cual, en España empezaban a tener una representación política y social (vasco, catalán y gallego). Sin embargo rastrear el mantenimiento de estas identidades regionalistas dentro y fuera de los colegios, hubiera derivado en una ampliación del estudio inabarcable en estos momentos, ya que habría supuesto el estudio de los centros regionales y el criterio geográfico a la hora de recoger los testimonios, entre otras modificaciones del estudio inicial. Por todo ello únicamente se hará referencia a las clases de catalán que llegaron a impartirse en algunos de los centros, al haberse encontrado documentación fidedigna de esta actividad y por haberse incluido en el quehacer educativo de los colegios, dejando abierta la propuesta de llevar a cabo estudios sobre la transmisión de las identidades regionales en el destierro.

trata de cohesionar bajo una misma narración identitaria¹³⁸. En todo caso es mediante el diálogo el cómo se concibe a sí misma una sociedad. El lenguaje “crea realidades, y no de cualquier tipo sino sociales; porque su dimensión más importante es social, intersubjetiva¹³⁹”. Es decir y siguiendo a Van Dijk, el discurso y los usuarios tienen una relación dialéctica en el contexto, por lo que el vehículo de comunicación por excelencia es el lenguaje que permite adecuarse a los contextos sociales que no siempre son estáticos y precisan de reinterpretaciones, como ocurre de manera especial en cualquier migración. La peculiaridad de esta tesis es que ese diálogo se produce en la escuela con niños y jóvenes que carecen de protagonismo en todo este asunto identitario.

1.2 LOS NIÑOS DEL EXILIO REPUBLICANO ESPAÑOL EN MÉXICO.

1.2.1 LA INFANCIA COMO SUJETO HISTORIOGRÁFICO.

Tradicionalmente los historiadores han prestado menos atención a los infantes. En el caso concreto de la producción historiográfica contemporánea, 1960 fue el punto de arranque con la publicación de *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen* del historiador francés Philippe Ariès cuando empezaron a surgir estudios con la infancia como objeto de estudio. De hecho se puede afirmar que con esta investigación se inició la

Transición de la historia de las representaciones sobre los niños hacia una historia de la infancia propiamente dicha, en la que se muestra a los niños como sujetos activos de la sociedad¹⁴⁰

Fue con el impulso de investigaciones sobre la vida privada cuando el analista pudo acercarse a temas que antes no habían sido trabajados como ocurrió con la infancia. Se puede decir que tanto los niños como las mujeres traspasaron la invisibilidad de su

¹³⁸ ROBLES EGEE, Antonio (ed.), *La sangre de las naciones. Identidades nacionales y violencia política*, Granada, Universidad de Granada, 2003, p.11.

¹³⁹ ÁLVAREZ JUNCO, José et REQUEJO COLL, Ferran, BERAMENDI GONZÁLEZ, Justo *El nombre de la cosa: debate sobre el término “nación” y otros conceptos relacionados*, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2005, p. 12.

¹⁴⁰ SANTIAGO ANTONIO, Zoila “Los niños en la historia. Los enfoques historiográficos de la infancia” en *Takwá*, Núms. 11-12, Primavera-Otoño 2007, p. 31.

categoría para estar en el centro de los acontecimientos históricos narrados y no únicamente como meros receptores y observadores colaterales.

La mayor parte de los estudios que se centran en los menores buscan reconfigurar la concepción de la infancia desde la historia de la vida privada y de las mentalidades, dejando en un segundo plano las investigaciones que se acercan al ámbito pedagógico y educativo. No en vano,

Los historiadores se han preocupado por los cambios realizados por el Estado para mejorar la educación, ver las transformaciones y los nuevos proyectos educativos y cómo éstos afectaban a la sociedad¹⁴¹

En este sentido hay autores que valoran lo hecho hasta el momento en el estudio de los niños y lo definen como una historia de las “representaciones en torno a los niños”, es decir como afirma Beatriz Alcubierre citada en el trabajo de Zoila Santiago,

Se parte de la idea del niño como una construcción histórica de significados. No se estudia al niño como tal, como un sujeto, sino a través de los discursos, de las imágenes que han surgido alrededor de él¹⁴²

Si bien es indiscutible la dificultad que existe para encontrar fuentes documentales de primera mano que permitan estudiar a los niños, no es menos cierto que las aproximaciones historiográficas al ámbito de los más pequeños se ha venido haciendo bajo el temor de no ser validados científicamente los análisis si no se centraba el interés en otros aspectos más objetivos o de acceso más sencillo, como fueron las instituciones de cuidado y educación de menores o las políticas de protección, siempre desde una perspectiva de adulto alejada de la mirada del niño.

A mediados de los años sesenta en Estados Unidos y en Europa se originó un movimiento intelectual crítico que permitió un viraje importante en la recién nacida historiografía sobre la infancia,

Por una parte la complaciente y tradicional historia institucional de las organizaciones protectoras de menores fue cuestionada. Y por otra, el enfoque

¹⁴¹ SANTIAGO ANTONIO, Zoila “Los niños en la historia. Los enfoques historiográficos de la infancia” en *Takwá*, Núms. 11-12, Primavera-Otoño 2007, p. 32.

¹⁴² SANTIAGO ANTONIO, Zoila “Los niños en la historia. Los enfoques historiográficos de la infancia” en *Takwá*, Núms. 11-12, Primavera-Otoño 2007, p. 37.

crítico también se hizo presente respecto del papel socializador de la familia y la escuela¹⁴³

Son precisamente estas dos instituciones la familiar y la escolar, las que sobrellevan en buena medida el éxito o fracaso de la estabilización del orden social que mantiene a cualquier sociedad que se precie como tal. Volviendo a los niños con la aprobación de la Declaración de los Derechos del Niño el 20 de noviembre de 1959, el reconocimiento jurídico de la infancia visibilizó aún más a este sector poblacional¹⁴⁴ y en consecuencia, el interés por su estudio. En todo caso nos interesa incidir en cómo los estudios sobre las instituciones que atendían a la infancia, dejaban de lado el “modo en que efectivamente ese discurso y su acción afectan a los comportamientos de los grupos sociales [...] Se atribuye a la niñez un papel pasivo en este esfuerzo por influir en su mentalidad¹⁴⁵”.

Escuchar a los niños o en su caso los relatos que de adultos hacen sobre su infancia, permite recuperar las vivencias y los objetos que marcaron las mismas prescindiendo de la mirada del adulto, en la medida de lo posible. El peligro que existe en este trabajo es hallar una metodología propicia,

Así pues, historiar el exilio infantil a partir de las experiencias de los niños y no de la reconstrucción memorial de los adultos supone sortear una serie de obstáculos metodológicos¹⁴⁶

Para esto es imprescindible el uso de varias fuentes documentales con el fin de cruzar datos, verificar informaciones y mantener la objetividad en el análisis de los acontecimientos. Considerar a los niños como actores sociales conlleva apreciarlos como sujetos que participan en la historia a su nivel y según sus capacidades “con preocupaciones,

¹⁴³ ROJAS FLORES, Jorge “Los niños y su historia: un acercamiento conceptual y teórico desde la historiografía” en *Pensamiento Crítico. Revista Electrónica de Historia*, nº 1, 2001, sin paginar.

¹⁴⁴ En su artículo tercero se reconoce el derecho a un nombre y a una nacionalidad, aspectos que confieren una identidad personal propia.

¹⁴⁵ ROJAS FLORES, Jorge “Los niños y su historia: un acercamiento conceptual y teórico desde la historiografía” en *Pensamiento Crítico. Revista Electrónica de Historia*, nº 1, 2001, sin paginar.

¹⁴⁶ SOSENSKI, Susana “Los niños del exilio. Por una historia de la infancia argentina exiliada en México”, en *Destiempos, Revista de curiosidad cultural*, México D.F., marzo-abril 2008, núm. 13 en red http://www.destiempos.com/n13/susanasosenski_13.htm

acciones y cotidianidades propias constitutivas de la vida familiar¹⁴⁷”. Para tratar de salvar la disociación que se produce entre la historia de los niños y la historia de la infancia, se aboga por un acercamiento de ambos planteamientos que se traduciría en trabajar con los documentos a la vez que se contrastan con la experiencia de los “niños” ya adultos. La reconstrucción de la infancia desde una edad madura es criticada a menudo por la importante carga de subjetividad que conlleva, sin embargo no hay que perder de vista que es “en esa interacción que se construye una buena parte del imaginario y la realidad de la infancia¹⁴⁸”, razón por la cual no se debe de soslayar esa mirada.

Veamos ahora lo ocurrido con la producción historiográfica sobre la Guerra Civil española y sus consecuencias. Las publicaciones y estudios se han incrementado exponencialmente en las últimas décadas y sobre la infancia encontramos que una vez más los investigadores se centraron en un primer momento en las instituciones y en los programas políticos y sociales de atención a los menores durante el conflicto bélico y posteriormente. En el análisis del estado de la cuestión realizado en el capítulo introductorio queda reflejada esta recuperación de la microhistoria que se centra en historiar la vida cotidiana de aquellos sectores que han sido habitualmente relegados a un segundo plano como han sido las mujeres y los menores.

A todo lo anterior hay que sumar la función publicitaria que jugó la infancia para ambos mandos durante el conflicto civil. Como indica Alicia Alted, uno de los elementos modernizadores de la GCE fue el uso de la propaganda por parte de las dos facciones enfrentadas,

La guerra civil española fue una «guerra moderna» en muchos aspectos, uno de ellos fue el uso que hizo de la propaganda y sin lugar a dudas los niños fueron utilizados por ambos bandos contendientes como elemento propagandístico¹⁴⁹.

Seguramente acuda a la retina del lector alguna de las fotografías sobre los bombardeos que padeció en multitud de ocasiones la población civil española que tienen a

¹⁴⁷ SOSENSKI, Susana “Los niños del exilio. Por una historia de la infancia argentina exiliada en México”, en *Destiempos, Revista de curiosidad cultural*, México D.F., marzo-abril 2008, núm. 13 en red http://www.destiempos.com/n13/susanasosenski_13.htm

¹⁴⁸ ROJAS FLORES, Jorge “Los niños y su historia: un acercamiento conceptual y teórico desde la historiografía” en *Pensamiento Crítico. Revista Electrónica de Historia*, n° 1, 2001, sin paginar.

¹⁴⁹ ALTED VIGIL, Alicia “El «instante congelado» del exilio de los niños de la guerra civil española” en *Deportate, esuli, profughi* núm 3, 2005, pp. 263-264.

los niños como protagonistas así como algunos carteles denunciando las condiciones de la infancia durante los tres años de guerra¹⁵⁰. Los actos de proselitismo y de divulgación también eran llevados a cabo por personas que simpatizando con la causa republicana o la franquista, realizaban desde sus campos laborales las aportaciones que consideraban oportunas. Mención especial requieren los periodistas y fotógrafos de prensa que cubrieron de cerca el desarrollo de las batallas y el desenlace final. La industria de las publicaciones periódicas en esos momentos dependía en buena medida de la publicidad de anunciantes, los cuales destinaban mayores cantidades de dinero a aquellos medios que captaran la atención de un público lector amplio.

El periodismo también es un negocio [...] La competencia abunda. Por tanto, la prensa recogió las demandas sociales de noticias sobre grandes catástrofes, investigaciones policiales, etc., redactadas de manera precisa, detallista y con un lenguaje más próximo al lector¹⁵¹

Para ello los periodistas tenían que trasladarse al lugar donde se estaba desarrollando la noticia y convertirse en observadores de primera mano. De este modo surgió la figura de los reporteros, los cuales abundaron en ambos bandos durante la guerra¹⁵² iniciando un estilo de hacer periodismo que continúa en nuestros días. De hecho, la percepción en la opinión pública internacional de que en España se concentraban los conflictos internacionales provocó que todo tipo de publicaciones enviaran al país en conflicto a sus corresponsales y fotógrafos¹⁵³.

¹⁵⁰ Uno de los últimos libros que recogen fotografías de estremecedora realidad es el de PRESTON, Paul *La Guerra Civil: las fotos que hicieron historia. Tres años que desafían el olvido (1936-39)*. Madrid, La Esfera de los libros, 2006. En cuanto a los carteles, en la red se encuentran muchas referencias a los mismos, se puede consultar la siguiente dirección donde se encuentra una selección y clasificación temática de algunos de los más representativos y conocidos: http://www.elcantodelbuho.org/carteles/1A_GuerraCivil.html En el portal del Ministerio de Cultura se puede consultar una vasta selección de carteles de ambos bandos: <http://pares.mcu.es/cartelesGC/AdminControlServlet?COP=6>

¹⁵¹ CALZADO ALDARIA, Antonio *Las miradas de escritores, periodistas y fotógrafos. La guerra Civil en la Comunidad Valenciana*, Valencia, Editorial Prensa Valenciana, 2007, p. 10.

¹⁵² Antonio Calzado asegura que más de 975 profesionales del periodismo cubrieron el conflicto durante los tres años, denominada "la primera guerra intensamente fotografiada del mundo". Remarca el que la gran mayoría de los periodistas destacados en la guerra tomaron posiciones muy claras hacia uno u otro bando, por lo que la información fue casi siempre muy militante y hasta parcial, llegándose a convertir en ocasiones la propaganda en noticia. CALZADO ALDARIA, Antonio *Las miradas de escritores, periodistas y fotógrafos. La guerra Civil en la Comunidad Valenciana*, Valencia, Editorial Prensa Valenciana, 2007, p. 10, 14 y 16.

¹⁵³ CALZADO ALDARIA, Antonio *Las miradas de escritores, periodistas y fotógrafos. La guerra Civil en la Comunidad Valenciana*, Valencia, Editorial Prensa Valenciana, 2007, p. 13.

Robert Capa fue uno de los muchos reporteros gráficos que siguieron a las tropas republicanas durante la contienda [...] La intención del genial fotógrafo húngaro [...] era convertir a los fotografiados en héroes del pueblo y emblemas universales¹⁵⁴

Al igual que Capa muchos otros corresponsales llevaron a cabo su trabajo posicionados claramente en algunas de las facciones en pugna, incluso dentro del mismo bando. La población civil soportó durante todo ese tiempo las penurias y acciones directas de las operaciones militares, lo cual acaparó la atención de cronistas y fotógrafos traducida en cientos de artículos y reportajes llenos de imágenes desgarradoras. Mujeres y niños se vieron obligados a convivir con la guerra de forma diaria convirtiéndose así en el reclamo internacional en la solicitud de ayuda y apoyo sobre todo desde el bando republicano que clamaba por su legitimidad como gobierno y garante de las necesidades de la ciudadanía.

Las consecuencias de la Guerra Civil española en la infancia fueron devastadoras. El hambre, la falta de asistencia médica, los bombardeos, la pérdida de seres queridos, el truncamiento de la infancia así como el posterior exilio para unos miles de ellos, movilizó rápidamente a las instancias gubernamentales implicadas en la atención a los niños para tratar de paliar las repercusiones en la medida de las posibilidades. La creación de colonias escolares por parte del Ministerio de Instrucción Pública en la costa levantina española, fue una de las iniciativas que se pusieron en marcha inmediatamente ya que contaban con las instalaciones y la experiencia previa de colonias impulsado por el gobierno republicano. A la par que el desarrollo de la guerra, a partir de 1937 se iniciaron las expediciones de menores al extranjero, ya que la permanencia en el país no aseguraba la vida y el bienestar de los miles de niños que se veían afectados por el avance de las tropas franquistas.

Los primeros en salir serían 450 niños vascos hacia Boyardville en Francia el 20 de marzo de 1937 en una expedición organizada por el Gobierno Vasco con el apoyo del Gobierno de la República y a partir de ahí y como medida de protección ante los males de la guerra, más de 30.000 niños salieron de España en viajes organizados por el Gobierno de la República hacia México, Francia, Dinamarca, Bélgica, Suiza y la URSS. De todos ellos, más de 20.000 fueron a Francia, de los cuales cerca de 12.000 serían repatriados al finalizar

¹⁵⁴ CALZADO ALDARIA, Antonio *Las miradas de escritores, periodistas y fotógrafos. La guerra Civil en la Comunidad Valenciana*, Valencia, Editorial Prensa Valenciana, 2007, p. 9.

la guerra civil, coincidiendo con el principio de la II Guerra Mundial. Pese a las reticencias iniciales de los padres de desprenderse de sus hijos, en la mayoría de casos primaba el salvaguardar su integridad física y el deseo de ahorrarles las penurias derivadas de la lucha.

En la guerra civil española se dio, por primera vez en la historia, el fenómeno de las evacuaciones de niños al extranjero promovidas a nivel de gobierno y con el apoyo de numerosas organizaciones políticas, sindicales y de ayuda humanitaria de diversos países¹⁵⁵

La discontinuidad en la educación reglada de estos niños y jóvenes fue una constante durante el conflicto y, en numerosas ocasiones, durante los primeros momentos del exilio. En los testimonios recogidos es común encontrarse con lapsos de desescolarización más o menos largos debidos primordialmente, al cierre de escuelas, los bombardeos continuados o la falta de maestros al ser movilizados para luchar en los diferentes frentes. La repatriación de los desterrados en especial de los menores de edad que formaron parte de expediciones colectivas orquestadas por el derrotado gobierno republicano, se convirtió en prioridad para la administración franquista.

Los intentos del gobierno de Franco para fomentar la repatriación de los miles de españoles que salieron de España se produjeron, como ya hemos visto, durante el desarrollo del conflicto y centrado en los menores de edad. Una vez finalizada la guerra, en el temprano año de 1945, se aprobó por el régimen un decreto¹⁵⁶ con el que Franco quería mostrar su benevolencia y actitud de perdón hacia los republicanos vencidos, dentro y fuera del país; sin embargo fueron muy pocos los desterrados que decidieron regresar.

Tras la primera salida de los niños de la zona republicana, el Gobierno de Franco puso en marcha su maquinaria administrativa y política para conseguir que los niños que habían sido enviados al extranjero volvieran a España. Sin embargo el temor a la guerra y la negativa de los padres a que sus hijos vuelvan a la zona controlada por los nacionales, impidió el regreso de los pequeños. Sería a partir de 1938 cuando el retorno de los niños y las niñas aumentaría, creándose una Delegación Extraordinaria de Repatriación de Menores. Al finalizar la guerra civil, en 1939, el número de repatriaciones aumenta de

¹⁵⁵ ALTED VIGIL, Alicia "El «instante congelado» del exilio de los niños de la guerra civil española" en *Deportate, esuli, profughe* núm 3, 2005, p. 266.

¹⁵⁶ Decreto de 9 de octubre de 1945 de indulto para los condenados a muerte por apoyar a la República durante la Guerra Civil.

manera considerable. Auxilio Social fue una institución creada por Mercedes Sanz-Bachiller, viuda de Onésimo Redondo, fundador de las JONS, para prestar ayuda a los niños que en la zona nacional quedaban desvalidos, sin recursos ni hogar, ni familia a causa de la guerra civil.

La presencia de niños españoles en la Unión Soviética se acabó convirtiendo en un tema en torno al cual se libró una batalla ideológica y propagandística entre los Gobiernos de la España de Franco y de la URSS. Ya no se trataba sólo del tópico manido del denominado *oro de Moscú* sino de intercambiar reproches sobre la situación que habían sufrido los niños que habían sido acogidos en el país soviético para librarles de los horrores producidos por la guerra civil española¹⁵⁷

Similar suerte corrieron los menores niños acogidos por familias católicas belgas, los cuales al acabarse el conflicto bélico fueron repatriados a España con el beneplácito y el orgullo de las autoridades franquistas

En la frontera les esperaban las autoridades franquistas que, haciendo uso de un fuerte aparato propagandístico, se aprestaban a recibir a los niños que iban siendo «recuperados para la Patria»¹⁵⁸

De hecho fueron más de 70.000 niños según Alted¹⁵⁹, los que cruzaron la frontera con Francia tras la caída del frente catalán constituyendo la masa del destierro familiar que difería de las evacuaciones oficiales en que los menores iban acompañando a parientes o tutores que velaban por ellos.

En lo referente a los adultos, la política “reemigratoria” de Franco se inició con el decreto de amnistía de 1945, con escasa repercusión en México, ya que fueron muy pocos los que decidieron volver a España, puesto que el final de la segunda guerra mundial había sido favorable a los países aliados y se esperaba un derrocamiento de la dictadura franquista. No ocurrió así en el caso francés ya que miles de refugiados cruzaron de nuevo la frontera de los Pirineos desde Francia. El compromiso político con la República durante

¹⁵⁷ LASO PRIETO, José María “El exilio de los niños españoles en la Unión Soviética” en *Revista Digital El Catoblepas, Revista Crítica del Presente*, nº 14, abril 2003, sin paginar.

¹⁵⁸ ALTED VIGIL, Alicia “El «instante congelado» del exilio de los niños de la guerra civil española” en *Deportate, esuli, profughe* núm 3, 2005, p. 273.

¹⁵⁹ ALTED VIGIL, Alicia “El «instante congelado» del exilio de los niños de la guerra civil española” en *Deportate, esuli, profughe* núm 3, 2005, p. 268.

la guerra, marcaba directamente este regreso, ya que las personas más politizadas, muchas de las cuales viajaron a América, se negaban, bien por miedo a la persecución bien por la negativa a vivir sometidos al régimen, a reemigrar a España.

En 1954 tuvieron lugar los primeros viajes de exiliados “mexicanos” a España a raíz de la promulgación de un decreto el 6 de octubre de ese año que permitía la entrada y salida del país con un pasaporte obtenido en los consulados españoles de los países de residencia previa investigación y aprobación por parte de funcionarios españoles. De nuevo el éxito de esta medida fue más bien nulo, ya que entre las filas del exilio en México acudir a una representación franquista para gestionar la entrada a España era visto como un reconocimiento indirecto del régimen. Ya en la década de los sesenta varias disposiciones del gobierno español fueron allanando el camino del fin del exilio desde el punto de vista jurídico¹⁶⁰ lo cual no se tradujo en una respuesta masiva como ocurrió anteriormente con el resto de medidas¹⁶¹.

1.2.2 LOS HIJOS DEL EXILIO REPUBLICANO ESPAÑOL.

El destierro supuso para los exiliados un antes y un después en sus biografías que se tradujo en cambio de espacio físico, de cultura y de estilo de vida. Para los más pequeños que acompañaban a las familias no fue diferente, sin embargo siempre se ha destacado la capacidad de adaptación y la flexibilidad que los niños tienen para acomodarse a nuevas realidades. El rompimiento con el pasado pudiera decirse que fue menos traumático porque a sus espaldas contaban con menos años que recordar en España. No obstante, estos jóvenes

¹⁶⁰ Entre otras medidas se abrió un plazo en 1961 de seis meses para que se acogieran al indulto aprobado en 1945; cuatro años después se decretó un indulto generalizado y en 1969 prescribieron todas las acciones llevadas a cabo durante el conflicto bélico y consideradas como delitos por las autoridades franquistas

¹⁶¹ Cada vez son más numerosos los estudios que se centran en los desterrados que regresaron a España y cómo fue la vuelta y la adaptación o no al país de origen. Un acercamiento al tema lo realiza: CORDERO OLIVERO, Inmaculada “El retorno del exiliado” en *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, México D.F., UNAM-Instituto de Investigaciones Históricas, vol. 17, 1996, pp. 141-162.

compartieron con sus mayores los avatares que el exilio conlleva desde su mirada infantil, lo cual no significa que las repercusiones no les afectaran directamente¹⁶².

Las diferenciaciones entre adultos y menores se inician ya en la propia categorización legal de su condición como emigrados,

Los niños no se pueden incluir en las situaciones que la ACNUR¹⁶³ refiere ni tampoco dentro de las definiciones que la Real Academia de la Lengua Española (RAE) describe como *exiliado*, *emigrante*, *emigrado*, *inmigrante*, *migrante* o *asilado*. Estos niños, a causa de su minoría de edad, no tienen motivaciones políticas, no los mueve el ánimo de establecerse en otro país, ni tampoco sus motivaciones son económicas¹⁶⁴.

Más aún los pequeños sujetos de estudio de esta tesis al formar parte del núcleo familiar en ocasiones eran ignorados en el registro de entrada al país o en la contabilización de las personas que iban llegando a terceros países. Esto no sucedía con los niños que formaron parte de expediciones organizadas por el gobierno republicano o autonómico puesto que eran inscritos y controlados por los adultos responsables de los grupos. Esta invisibilidad administrativa se ha venido traduciendo en un cierto desinterés por parte de historiadores y estudiosos de otros ámbitos. Los cientos de niños y niñas que desembarcaron en México junto a los adultos a raíz del desenlace de la Guerra Civil española han sido ignorados como colectivo en las monografías sobre el exilio español en México¹⁶⁵. Sentimientos como vulnerabilidad al encontrarse en un contexto nuevo y completamente desconocido, la soledad en un mundo hecho y decidido por los mayores, la sensación de pérdida y la presencia constante de recuerdos de un pasado en parte vivido y en buena parte recreado y rehecho en base a memorias ajenas, acompañaron a estos niños que crecieron sabiéndose procedentes de otro entorno que apenas recordaban.

¹⁶² ROMERO PÉREZ, Elena “Las víctimas inocentes de un conflicto: Niños asilados y exiliados de la Guerra Civil española (1936-1939)” en www.memoriando.com/resenas/resrom.doc Uno de los temas más graves que ocurrieron durante la guerra fue la presencia de menores de edad en el frente, ya que la edad militar estuvo en discusión.

¹⁶³ ACNUR Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados.

¹⁶⁴ PI I MURUGÓ, Anna “Los niños de Morelia: ¿exilio o migración? ¿educación o política?” en *Correo del Maestro* núm. 155, abril, 2009, en red <http://www.correodelmaestro.com/antiores/2009/abril/anteaula155.htm>

¹⁶⁵ Este tema lo he tratado en un artículo que en la actualidad se encuentra en prensa y circunscrito a la capital mexicana: “Aquellos pequeños emigrados: los niños y niñas del exilio republicano español en la Ciudad de México, 1939-1945”.

Las experiencias vividas por los niños que fueron enviados a terceros países bajo la protección gubernamental, han sido reflejadas en numerosos libros de testimonio o investigaciones de historiadores. A modo de resumen se puede decir que

Los niños que fueron evacuados durante la guerra en expediciones oficiales promovidas por el gobierno de la República, vivieron trayectorias muy diversas, como hemos ido viendo. Una parte fueron repatriados durante la guerra o inmediatamente después de su finalización [...] estos pequeños, hijos de los vencidos, iban a sufrir un fuerte proceso de adoctrinamiento ideológico¹⁶⁶

Estos menores se vieron sometidos a una socialización política tan fuerte como contradictoria: salieron de España siendo los hijos de la República obligados a dejar la patria por el alzamiento militar de los fascistas y regresaron como los “niños evacuados por los rojos” personalizando la campaña propagandística de retorno del gobierno franquista. La infancia continuaba siendo moneda de cambio ante la opinión pública esta vez para generar simpatías internacionales de cara a la dictadura recién instaurada en la totalidad de la geografía española.

Las acciones acometidas por el Ministerio de Asuntos Exteriores español, no se limitaron a fomentar las repatriaciones de los españoles residentes fuera del país. El adoctrinamiento de los connacionales en el extranjero fue otro de los asuntos que preocupó a la administración franquista. En 1941 se aprobó una orden por la cual se preveía la formación moral y patriótica de los niños españoles que residieran fuera de España. En la exposición de motivos para justificar la necesidad de dicha orden se explicaba que,

Es demasiado frecuente que los niños españoles residentes en el extranjero se vean privados, principalmente por circunstancias económicas de sus padres de conocer España y ponerse en contacto con la realidad de su Patria, precisamente en la edad en que los sentimientos se encuentran en el mejor punto para su formación. Muchos de estos niños españoles, nacidos lejos de España y educados en un ambiente extranjero llegan, por virtud de un conjunto de factores, incluso a olvidar el idioma castellano y a ignorar totalmente la Historia

¹⁶⁶ ALTED VIGIL, Alicia “El «instante congelado» del exilio de los niños de la guerra civil española” en *Deportate, esuli, profughe* núm 3, 2005, p. 278.

y la Geografía de la Patria. Algunos suelen reintegrarse a ella al alcanzar la mayoría de edad para prestar el servicio militar, al que – a consecuencia del desarraigo en ellos producido por lo que queda expuesto- acuden las más de las veces sin entusiasmo y como cumpliendo un penoso poder¹⁶⁷

Expresamente se elude hacer referencia alguna a los niños de familias exiliadas por la guerra, cuando apenas han transcurrido tres años del final de la contienda civil y el número de reemigrados no era lo significativo que deseaban. Se hacía especial hincapié en la obligación que el gobierno español se autoimponía de fomentar el conocimiento, respeto y adhesión de estos menores a la nación española. En el artículo primero y segundo se detallaba el procedimiento a seguir por las sedes de la Falange Exterior para llevar a cabo el plan adoctrinador consistente en acoger a los niños durante el período vacacional en España,

Artículo 1.º Los Embajadores y Jefes de Misión, de una parte, y de otra todos los Delegados de la Falange en el exterior, de común acuerdo y en estrecha colaboración procederán a estudiar con toda urgencia el número de niños españoles residentes en los distintos países extranjeros que podrían hacer el viaje a España durante los meses de junio a septiembre aprovechando así el período de vacaciones escolares.

Art. 2.º Los niños temporalmente repatriados residirán en España, por lo menos, cinco semanas: tres de ellas en los campamentos organizados por el Frente de Juventudes y otras dos repartidos en distintas ciudades españolas.

Aquellos niños que tengan parientes en España con deseo y posibilidad de alojarlos, residirán en sus casas; y los que no tengan familia e la Península serán alojados en domicilios de militantes de la F.E.T.¹⁶⁸ y de las J.O.N.S.¹⁶⁹, que hará que su estancia en este caso, como la de todos en los campamentos, sea completamente gratuita¹⁷⁰

¹⁶⁷ “Orden de 18 de febrero de 1941 por la que se dan normas para proveer a la formación moral y patriótica de los niños españoles residentes en el extranjero”.

¹⁶⁸ F.E.T. Falange Española Tradicionalista.

¹⁶⁹ J.O.N.S. Juntas de Ofensiva Nacional-Sindicalista.

¹⁷⁰ “Orden de 18 de febrero de 1941 por la que se dan normas para proveer a la formación moral y patriótica de los niños españoles residentes en el extranjero”.

En suma se trataba de realizar “repatriaciones temporales”, aludiendo a la necesidad de dar a conocer la historia, la geografía e incluso la lengua a los niños que vivían o incluso habían nacido fuera de España con la finalidad de avivar el espíritu patriótico en estos ciudadanos españoles que a la hora de cumplir con el servicio militar no se sentían identificados con el país al cual tenían que servir. La preocupación por exportar el modelo identitario español promovido por Franco y sus correligionarios, ilustra la importancia que para el nuevo gobierno tenía el imponer una identidad nacional acorde con los valores tradicionales y religiosos que imperaban, en contraposición a los defendidos por la Segunda República española. Desconocemos si se llevó a cabo este programa y qué alcance tuvo, ya que indagarlo escaparía al objetivo de esta tesis. De hecho, nos sirve para introducir el siguiente apartado decir que el regreso a España temporal o definitivo no fue la tónica general ni entre los exiliados adultos, sobre todo por razón de edad, ni entre los más jóvenes, tanto en México como en otros países.

1.3 IDENTIDAD Y EXILIO.

1.3.1 EL DESTIERRO COMO FENÓMENO POLÍTICO Y SOCIOCULTURAL.

Cualquier exilio tiene como rasgo esencial su génesis política, lo que le confiere un carácter diferenciador respecto a las emigraciones de tipo económico¹⁷¹. El perseguido político se ve obligado a buscar refugio en un país diferente al suyo, ya que de permanecer en él corre peligro su integridad física y moral. Precisamente éste fue el caso de los españoles republicanos que cruzaron la frontera francesa tras el desenlace del conflicto civil y llegaron a América. Una vez ubicados en México los contrastes no fueron únicamente de

¹⁷¹ Las migraciones pueden catalogarse por la duración o el espacio físico en el cuál se llevan a cabo: internas, externas, intercontinentales, intrarurales, intraurbanas, rurales y urbanas. Nos interesa destacar las motivaciones: socioeconómicas, políticas, culturales, familiares, causas bélicas, catástrofes naturales y en la actualidad se incluyen las motivadas por los cambios climáticos.

tipo cultural, ya que a la calurosa acogida por parte del gobierno mexicano había que unir las reticencias de sectores contrarios y de parte de la sociedad¹⁷².

Sin exagerar se puede decir que la versión pública, oficial, de la experiencia española del exilio en México es incompleta, si no falsa, podada como ha sido por una especie de censura implícita impuesta por las condiciones peculiares del destierro mexicano. [...] Para la generación de la República, que se destacaba precisamente por no querer desvincular la actividad intelectual de la política, el exilio significó algo así como una parálisis forzada¹⁷³

La parálisis forzada que refiere Sebastián Faber fue debida tanto a la prohibición por la legislación mexicana de intervenir en política nacional¹⁷⁴ como a las dificultades de mantener un perfil alto en la política española en el exilio, de escasa repercusión tanto en los escenarios internacionales como en la España regida por la dictadura.

Entender España como “problema” fue un debate iniciado a finales del siglo XIX por el conocido movimiento regeneracionista y que estuvo vigente durante todo el siglo posterior. En consecuencia las reflexiones en torno a España como realidad pasada o futura así como su situación bajo la dictadura franquista, estuvieron en el centro de multitud de reuniones y encuentros, conversaciones informales, publicaciones y discursos que se producían con asiduidad entre los expatriados republicanos radicados en México.

Las editoriales creadas por españoles fueron uno de los espacios culturales donde se propiciaron este tipo de debates escritos y verbales, como ya hemos dicho en páginas anteriores. En los locales de la editorial “Séneca” se reunían un pequeño grupo de personas con el objeto de intercambiar pareceres sobre España en clave política y religiosa.

¹⁷² A este respecto consultar la obra de MATESANZ, José Antonio *Las raíces del exilio: México ante la guerra civil española, 1936-1939*, México D. F., El Colegio de México-UNAM, 2000.

¹⁷³ FABER, Sebastián “Silencios y tabúes del exilio español en México: Historia oficial vs. historia oral” en *Espacio, Tiempo y Forma, Serie V, Historia Contemporánea*, tomo 17, UNED, 2005, p. 375.

¹⁷⁴ En la Constitución Política de los Estados Mexicanos se recoge en el artículo 33: “Son extranjeros los que no posean las calidades determinadas en el artículo 30. Tienen derecho a las garantías que otorga el título I, capítulo primero, de la presente Constitución; pero el Ejecutivo de la Unión tendrá la facultad exclusiva de hacer abandonar el territorio nacional, inmediatamente y sin necesidad de juicio previo, a todo extranjero cuya permanencia juzgue inconveniente. Los extranjeros no podrán de ninguna manera inmiscuirse en los asuntos políticos del país”. El subrayado es nuestro.

Se trata de un expediente titulado “Pensando España. Nacionalismo, Socialismo, Catolicismo¹⁷⁵”, sin fecha¹⁷⁶ ni autor, aunque debía ser alguien de los que asiduamente acudía regularmente a las reuniones, ya que describe con detalle y sin escatimar ornatos y elogios tanto a los asistentes como el desarrollo de los encuentros.

Las reuniones tuvieron una periodicidad semanal, concretamente los martes de nueve a diez de la noche en los locales de la editorial y era tal la importancia que para el relator de la experiencia estas reuniones tenían que consideraba que sería de inestimable valor para el colectivo de desterrados que se publicaran “estas conversaciones españolas” porque eso derivaría en “una magnífica enseñanza moral y política de inmediato provecho para todos los españoles¹⁷⁷”.

El origen parece que surgió de forma espontánea entre el público que acudió a unas conferencias que José Bergamín Gutiérrez¹⁷⁸, uno de los creadores de la editorial Séneca, impartió en la Delegación de Euskadi con el epígrafe mencionado. Varios asistentes al acto propusieron al ponente consolidar estos encuentros para seguir debatiendo y analizando la idea de España. El desconocido autor de este expediente sigue explicando cómo los debates referidos al tema Nacionalismo, ocuparon cinco sesiones y encendieron las intervenciones de los asistentes, destacándose las aportaciones de vascos y catalanes, en especial la de Jáuregui por la parte vasca y la de Pere Bosch Gimpera y Antoni M^a Sbert Massanet por la catalana, aunque nombra a otros comentaristas que también intervinieron¹⁷⁹. Al respecto indica que

¹⁷⁵ Documento “Pensando España. Nacionalismo, Socialismo, Catolicismo”, Expediente 6229, sin fecha, Sección Oficina de Trabajo, Serie Editorial Séneca, CTARE. Como se indica el título del documento corresponde al nombre elegido por José Bergamín para una conferencia que impartió ante la Delegación de Euskadi en México y corresponde con tres aspectos que definían la personalidad de Bergamín.

¹⁷⁶ Por lo que se desprende del texto, el tema del Catolicismo aún no se había tratado en las conversaciones, por lo que el mismo año de inicio de los encuentros fue escrita este documento a forma de memoria. Con toda seguridad pertenece a la década de los cuarenta por los nombres que cita y por estar en funcionamiento la Editorial Séneca. El dato más acertado que hemos encontrado es el de la estancia en México del filósofo, ensayista y traductor Juan David García Bacca: de 1942 a 1946 año en que se traslada a Venezuela donde fijó su residencia hasta su vuelta a España tras la muerte de Franco.

¹⁷⁷ Documento “Pensando España. Nacionalismo, Socialismo, Catolicismo”, Expediente 6229, sin fecha, Sección Oficina de Trabajo, Serie Editorial Séneca, CTARE, p.4.

¹⁷⁸ Nacido en Madrid en 1885, escritor, ensayista, poeta y dramaturgo, muy activo cultural y políticamente durante la Segunda República española, estuvo exiliado en México de 1939 a 1946, tiempo durante el cual fundó la revista *España Peregrina* y la Editorial Séneca.

¹⁷⁹ Entre estos cita a: Lezurain, Tomás Bilbao, Vieytez, Gallegos Rocafull, Paulino Masip, Daniel Anguiano, Rocés, Sánchez Barbudo, Bergamín, García Bacca, Rodríguez Luna, Soto, Monzón, Izaurieta, Sras. De Zunzunegui y Arocena, Sres. De Usía, Castillo Negrete, Ruiz Esparza, Estellés y Sra. Sánchez Ventura,

Expusieron unos y otros muy extensa y detalladamente sus puntos de vista, conquistando no sólo la atención de los oyentes, por la noble y sincera expresión de su pensamiento y sentimiento de España, sino por el entendimiento más exacto del modo de enfocar la cuestión nacional española; compartiéndose por los demás conversadores muchos de los puntos fundamentales de su interpretación histórica y de sus razones políticas: discutiéndose otros¹⁸⁰

El esfuerzo por remarcar los puntos de acuerdo y la comprensión mutua en un problema tan complejo como el del nacionalismo, queda reflejado en esta valoración tan positiva de las discusiones donde pareciera que las posturas distaban mucho de ser antagónicas, pese a tratarse de un variopinto grupo de españoles de otras regiones y mexicanos interesados en la causa republicana. Continúa el cronista anónimo explicando la motivación que conduce las discusiones que se establecen acerca de España como debate,

Una misma fe y esperanza en la realización española, por la liberación efectiva de sus pueblos, ha sido la primera consecuencia de acuerdo entre los dialogadores, que han visto integrarse sus sentimientos nacionales en esa misma integración de su pensamiento de España. Porque es de pensar España, y no solamente sobre ella o en ella, de lo que en estas conversaciones se trata. Pensar España, es quererla y hacerla como se la quiera: soñarla que es hacerla como dijo Unamuno¹⁸¹.

En ese "pensar España" se condensaba el objetivo último de los debates en la editorial Séneca. La tan ansiada y proclamada unidad en el exilio se pedía en ese momento a los diferentes regionalismos, dando a entender que el proyecto de nación que se pretendía reinstaurar daba cabida a todos y cada uno de los españoles independientemente de la adscripción nacional que lo definiera: una España única pero plural, en clara contraposición

Dorantes, Martínez Cartón, Suárez Mier, Arana, Valero Muñoz, etc. Queremos remarcar que se recoge por escrito la presencia de mujeres y que se indicaba que también asistían mexicanos a las sesiones.

¹⁸⁰ Documento "Pensando España. Nacionalismo, Socialismo, Catolicismo", Expediente 6229, sin fecha, Sección Oficina de Trabajo, Serie Editorial Séneca, CTARE.

¹⁸¹ Documento "Pensando España. Nacionalismo, Socialismo, Catolicismo", Expediente 6229, sin fecha, Sección Oficina de Trabajo, Serie Editorial Séneca, CTARE, p. 2.

al lema simplista y reduccionista de la España “Una, Grande y Libre”¹⁸² impuesto por el gobierno franquista.

De nuevo esa necesidad del exilio de dar una imagen de unión y de encontrar trincheras comunes desde las que luchar para regresar a España. La lucha contra Franco y la dictadura que encabezaba, fueron los acicates que permitieron al menos en los aspectos más generales, crear un marco de pensamiento y acción común. En esta empresa intelectual de pensar España lo más común fueron las divergencias, principalmente en la concepción política del país. Si bien se partía de una república, retomando el gobierno vencido por los golpistas, se carecía de un programa general que contara con el soporte de las distintas facciones ideológicas en el exilio.

El documento continuaba con la aspiración de la alianza entre los refugiados insistiendo en la pluralidad de los reunidos en las charlas,

Por eso es de advertir que en ese pequeño grupo de españoles que se reúnen en SENECA, para pensar y decirse claramente lo que piensan de su país, los haya de todas las tendencias y convicciones: liberales, socialistas, comunistas, nacionalistas, católicos... Y que todos ellos puedan convivir, compartir, compensar, así, sus diferencias, pensando, y pensándolas enteramente, al unísono de su sentimiento patriótico; como si anticipasen, de esta manera, las mejores posibilidades humanas de la España pensada, sentida y soñada o querida por esa convivencia. Que es conciencia propia y común. Conciencia española¹⁸³

El siguiente tema que ocupó a los españoles en este foro fue el del Socialismo, iniciándose con una intervención de Daniel Anguiano Munguito que según el anónimo autor “promete alcanzar nuevas metas de conformidad y concordia, de armonización patriótica de las más extremas posiciones”¹⁸⁴. De nuevo la certeza de la unificación de

¹⁸² El franquismo fue proclive a la invención y generalización de lemas que contenían la ideología política, nacionalista y católica del gobierno, en detrimento de programas políticos. Este lema hacía referencia a la indivisibilidad territorial –Una-, al Imperio perdido en América y que se trataba de reconstruir en África –Grande- y al no sometimiento a influencias extranjeras –Libre. Otros lemas y gritos franquistas fueron: “Por el Imperio hacia Dios”, “¡Arriba España!”, “¡Viva Cristo Rey!” o “Familia que reza unida, permanece unida”.

¹⁸³ Documento “Pensando España. Nacionalismo, Socialismo, Catolicismo”, Expediente 6229, sin fecha, Sección Oficina de Trabajo, Serie Editorial Séneca, CTARE, p. 3.

¹⁸⁴ Documento “Pensando España. Nacionalismo, Socialismo, Catolicismo”, Expediente 6229, sin fecha, Sección Oficina de Trabajo, Serie Editorial Séneca, CTARE, p. 3.

criterios y argumentos en temas tan ríspidos como los posicionamientos políticos, en este caso centrados en el socialismo. Sobre el tema del Catolicismo no se recogen observaciones porque aún no había sido tratado en el momento de redactarse el documento.

No obstante la cuestión española no fue exclusividad del destierro. Franco a la llegada al gobierno impulsó una serie de políticas y medidas que se centraban en un modo de ser español anclado en los valores tradicionales y católicos, en contraposición clara al modelo liberal, laico y aperturista del proyecto republicano. En lo que concierne a los refugiados, se aprobaron una serie de leyes dirigidas claramente a allanar el camino del regreso con una intención propagandística y de unificación nacional, cambio importante si tenemos en cuenta que los exiliados españoles eran considerados como apátridas por el régimen franquista¹⁸⁵.

Sin duda, el “Decreto de 9 de octubre de 1945 por el que se concede indulto total a los condenados por delito de rebelión militar u otros cometidos hasta el 1º de abril de 1939”¹⁸⁶, firmado por el Ministro de Justicia Raimundo Fernández Cuesta y Merelo, fue una de las iniciativas legislativas que más directamente afectaba a los españoles residentes fuera del país. Esta normativa conocida como el Decreto de indulto, en lo concerniente a los refugiados decía que “encontrándose en el extranjero fugitivos muchos españoles incursos tal vez en menores responsabilidades que los presos ya liberados, el Gobierno, consciente de sus fuerzas y del apoyo de la Nación, se dispone a dar otro paso en el camino de la normalización progresiva de la vida española”, ofreciendo el indulto a aquellos que quisieran regresar a España y carecieran de delitos de sangre entre otras condiciones.

No se adivinaba ninguna intencionalidad de atraerlos para el bien del país, es decir no se hablaba de recuperar mano de obra cualificada o intelectuales y profesores de alto nivel, sino de ofrecer una visión de normalidad de cara al panorama internacional e internamente. La respuesta de los exiliados fue simbólica ya que muy pocos optaron por el regreso bien porque no se “fiaban” de lo ofrecido por Franco, bien porque se negaban a vivir en una dictadura que los había arrojado de su país.

¹⁸⁵ Los españoles que fueron apresados y trasladados a campos de concentración y de exterminio nazi, fueron identificados en ocasiones como apátridas mediante un distintivo: un triángulo azul de tela.

¹⁸⁶ B.O. E. (Boletín oficial del Estado), del 20 de octubre de 1945, núm. 293, pp. 2430 y 2431.

Dos años más tarde, se aprobó el “Decreto de 17 de enero 1947 por el que se dan normas para legalizar la situación de los exiliados españoles en el extranjero y facilitar su regreso a España”, con el

Objeto de dar facilidades a los españoles exiliados en el extranjero para que puedan legalizar su situación ante nuestras oficinas diplomáticas y consulares, y al objeto también de que puedan tener conocimiento exacto del alcance y extensión que, con respecto a su conducta durante la pasada guerra de Liberación, tengan los Decretos de indulto de nueve de octubre de mil novecientos cuarenta y cinco y veintisiete de diciembre de 1946¹⁸⁷

A finales de 1948 se amplía el plazo para que los exiliados se acojan al indulto promovido por el gobierno español indicando que “es oportuno conceder un nuevo plazo a los exiliados para que puedan obtener su indulto y reintegrarse a la comunidad nacional”¹⁸⁸, utilizando el término exiliado y no el de españoles que residen fuera de España. Esta prórroga fue de nuevo aprobada en diciembre de 1949 mediante el “Decreto de 9 de diciembre de 1949 por el que se concede indulto total o parcial a los condenados por delitos comunes y especiales y se prorroga nuevamente el plazo concedido a los españoles residentes en el extranjero para acogerse a los beneficios de indulto”¹⁸⁹.

En estos decretos se exponía notoriamente que pese a que en un principio consideraron a los “desafectos al régimen” como anti españoles e incluso apátridas, una vez consolidada la dictadura resolvieron el dilema de tener a miles de connacionales en terceros países refugiándose del gobierno franquista, integrándolos en su idea de España, siempre y cuando mostraran “arrepentimiento y fidelidad al movimiento”. Se soslayaba por parte de las instituciones franquistas la postura crítica de estos refugiados para valorarlos como españoles que desean regresar a la patria y lo permiten mediante el indulto político y el perdón cristiano. Evitar la mala prensa que suponía ser considerado como un gobierno dictatorial que impedía el regreso de los españoles exiliados, era el objeto de Franco, que se veía inmerso por aquel entonces en una campaña de lavado de cara de su gobierno a nivel internacional.

¹⁸⁷ B.O.E., del 1 de febrero de 1947, núm. 32, p. 750.

¹⁸⁸ B.O.E., del 20 de enero de 1949, núm. 20, p. 318.

¹⁸⁹ B.O.E., del 20 de diciembre de 1949, núm. 354, p. 5290-5291.

Ahora bien, la dimensión política del destierro republicano se mantuvo durante muchos años en las asociaciones e instituciones internacionales de apoyo. Como analizaremos en los capítulos correspondientes a los colegios del exilio, el soporte económico internacional resultó básico para los refugiados. En el caso mexicano el Fondo de Ayuda Económica a los Refugiados Antifascistas Europeos, bajo la presidencia del sindicalista Vicente Lombardo Toledano¹⁹⁰, recibía recursos de distintos comités norteamericanos, como se puede observar en este documento del archivo del Instituto Luis Vives,

Por parte del Comité de Nueva York nos insiste en la necesidad que tiene, para su labor de solidaridad, de recibir cartas de los becados dirigidas a sus padrinos, por lo que encarecidamente rogamos a usted que a través de los profesores de los distintos grupos consiga que los niños hagan estas cartas, al menos cada dos meses y la primera inmediatamente, cartas que nosotros recibiremos de usted y las trasladaremos a Nueva York¹⁹¹

Ruego que se repitió un año después:

Con todo encarecimiento suplico a usted transmita, bien directamente o por intermedio de los distintos profesores de los respectivos grupos, a los becarios de nuestra institución en el Colegio de su digna Dirección, el ruego de que envíen a la mayor brevedad [...] cartas a sus padrinos en las cuales de cualquier forma estos puedan tener constancia de que sus apadrinados están disfrutando de los beneficios de la beca¹⁹²

Grupos de apoyo de Francia, partidos políticos afines a la República Española y entidades religiosas o de caridad, continuaron en la medida de sus posibilidades ayudando a los exiliados para facilitarles el asentamiento en los países de acogida y participando directamente en proyectos educativos, culturales o políticos.

¹⁹⁰ Visité en dos ocasiones el Centro de Estudios Filosóficos, Políticos y Sociales Vicente Lombardo Toledano con la intención de consultar las actas de la directiva de la central sindical de los años 1939 y 1940 para indagar las relaciones que se mantuvieron entre el organismo sindical y los colegios del exilio, sin embargo no me fue permitido el acceso a dichos documentos.

¹⁹¹ AHILV, Legajo n° 2 "Oficio del Fondo de Ayuda Económica a los Refugiados Antifascistas Europeos en México, a Rubén Landa", México D.F., de 7 de marzo de 1945.

¹⁹² AHILV, Legajo n° 2 "Oficio del Fondo de Ayuda Económica a los Refugiados Antifascistas Europeos en México, a Rubén Landa", México D.F., de 29 de abril de 1946.

Retomando el papel desempeñado por los sindicatos mexicanos afines a Cárdenas, en el asunto de la acogida de los españoles, fue tal la identificación que los sectores contrarios no tardaron en criticar a la Confederación de Trabajadores de México (CTM) heredera de la Confederación Regional Obrera Mexicana (CROM)

En el semanario *Hoy* que publica, a partir de julio, una entrega semanal mordazmente titulada "La conquista de México en 1939" en la que defiende a los españoles de viejo arraigo (que se anuncian en ella con prolijidad) y pone énfasis en la tesis de que es con dinero del erario público mexicano que la trayectoria política de los exiliados atenta contra el país mismo: "Se ve que los refugiados no vienen a sumarse al país, sino a engrosar las filas de la CTM; no traen la paz, sino la guerra; no son huéspedes de México, sino de Lombardo"¹⁹³

A todo lo anterior hay que sumar que con los cambios de presidente en el gobierno mexicano, fue cambiando la actitud hacia el colectivo de desterrados pese a que se mantuvo a lo largo de los años el apoyo incondicional a las instituciones republicanas en el exilio y el rechazo frontal a la dictadura franquista. En cambio en lo que sí existió un acuerdo unánime y continuado fue en valorar positivamente el papel desarrollado por algunos de los españoles que recalaron en México en el campo cultural y educativo mexicano.

Sin ánimo de extendernos demasiado incidiremos en dos de las empresas más conocidas y exitosas del destierro, las editoriales y los colegios del exilio en su dimensión sociocultural, puesto que es el eje temático de esta tesis. Sin duda el mundo editorial se vio gratamente enriquecido por las múltiples iniciativas de mayor o menor éxito que pusieron en marcha varios refugiados,

Uno de los recursos más eficaces del exilio en México con vistas a mantener una unidad de acción y un reconocimiento de su identidad de refugiados y españoles expatriados fueron las revistas y el mundo editorial que surgió a rebufo de la diáspora española¹⁹⁴

¹⁹³ SHERIDAN, Guillermo "Refugachos, escenas del exilio español en México" en *Letras Libres*, junio 2002, en versión electrónica sin paginar.

¹⁹⁴ LÓPEZ SÁNCHEZ, José M^a "El Ateneo Español de México y el exilio intelectual republicano" en *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, CLXXXV 735 enero-febrero, 2009, p. 44.

No se trató únicamente de una forma más de autoempleo que se incentivaron con el dinero y los recursos de las instituciones republicanas sitas en la capital mexicana. De hecho numerosos son los ejemplos que se han recogido de la actividades escolares que algunos de estos maestros y educadores desplegaron en los campos de concentración franceses¹⁹⁵ y posteriormente en los barcos que los trasladaron a América, con los recursos mínimos y en condiciones desfavorables. En todo caso y como elemento común en todas estas iniciativas pedagógicas se encontraba el hecho de que la identidad en el destierro encontró en la cultura uno de los baluartes básicos para mantenerse, no en vano “el gran acierto de la nación es plantear su identidad desde el plano cultural, transformándola, a la vez, en sucedáneo de los vínculos perdidos¹⁹⁶”. Precisamente la recuperación de esos vínculos ocupó buena parte de los esfuerzos de grupos y entidades republicanas.

Las actuaciones colectivas¹⁹⁷ fueron básicas en esa resistencia cultural de la que ya hemos hablado; sin embargo no sólo se dieron en el terreno público sino también y me arriesgo a decir que sobre todo, en el ámbito privado. Gracias a una de las personas entrevistadas tuvimos acceso a un papel membretado que su padre siguió utilizando durante su vida en México en el que la parte impresa ocupa casi la mitad del espacio de la nota¹⁹⁸. Esta es la información que ponía de sí mismo:

ANGEL SAMBLANCAT.

A la derecha al lado del nombre: “Escritor y jurista español. Redactor, durante 25 años de los diarios *España Nueva* (Madrid), *El Diluvio* (Barcelona), el *Mercantil Valenciano* (Valencia). Abogado del colegio de Barcelona. Expresidente de Sala de la Audiencia de Barcelona. Magistrado del Tribunal de

¹⁹⁵ “En el campo de la playa de Argelès, probablemente el mejor organizado, a pesar de que albergaba muchos miles de refugiados, se llevó a cabo también un Seminario de Pedagogía para reciclar sobre todo aquellos maestros que llevaban unos años sin ejercicio durante la guerra. De este mismo campo se conservan ejemplares de la revista *Profesionales de la Enseñanza*, cuyo primer número salió a la luz el 1º de julio de 1939”, en MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, Jordi “El exilio republicano de los maestros” en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 178, 1990, p. 65.

¹⁹⁶ PEREZ VEJO, Tomás, *Nación, identidad nacional y otros mitos nacionalistas*, Nobel, Oviedo, 1999, p. 83.

¹⁹⁷ Nos referimos a las publicaciones: revistas, libros, folletos, etc.

¹⁹⁸ Agradezco a Niobe Samblancat el haberme facilitado una copia de las hojas con membrete que utilizaba su padre en 1954.

Casación de Cataluña. Diputado por Barcelona a las Constituyentes republicanas de 1931.

Debajo del nombre en el margen izquierdo: "Obras de A. Samblancat: Jesús atado a la columna.- La cuerda de deportados. El aire podrido.- La ascensión de María Magdalena.- con el corazón extasiado.- El hijo del señor "Esteve".- Barro en las alas.- La casa pálida.- Caravana Nazarena.- Hubo una Francia.- Etc., etc.

Es ésta una clara muestra de la necesidad de establecer un *continuum* entre lo que se fue en España y se dejó atrás, y hacerle servir a ese currículo abreviado como carta de presentación en un país en el que se carecía de historia previa y reconocimiento. En los documentos oficiales consultados en los archivos de los colegios y del gobierno en el exilio era común añadir a los nombres propios el cargo que había desempeñado en la administración republicana española anteriormente o el rango académico o militar que ostentó, precedido por el prefijo "ex".

México permitió en buena medida que los españoles desarrollaran una actividad política con España como centro, siempre y cuando no se inmiscuyeran en asuntos oficiales y gubernamentales mexicanos. En el terreno cultural no fue diferente, las facilidades y soportes que proporcionaron a las iniciativas educadoras, como veremos más adelante, fueron imprescindibles para el buen funcionamiento de los mismos. Afirmar que el trato dispensado a los refugiados por parte del pueblo mexicano fue completamente afable y positivo, supondría continuar alimentando uno de los mitos sobre el exilio que se resiste a someterse a un análisis histórico y objetivo. A lo largo de este trabajo se incluirán esos problemas y críticas que desde diferentes sectores de la sociedad mexicana se opusieron con mayor o menor encono a la llegada de los españoles.

Estas consideraciones pueden aplicarse en el terreno cultural, donde el tema identitario en México se encontraba y se encuentra hoy en día, muy interrelacionado con el pasado colonial español. Precisamente la idea de la existencia de un "pensamiento mexicano" diverso del español, que podía verse desplazado o incluso suplantado por el empuje intelectual de los peninsulares recién llegados se externalizó en la creación de la Casa de España que pronto pasó a denominarse El Colegio de México,

A seis meses del desembarco del Sinaia (junio de 1939), El Universal anuncia en primera plana la "creación de una Liga de Intelectuales Mexicanos" deseosos

de reivindicar la producción intelectual mexicana "frente a la potente actividad de los intelectuales españoles en México y los apoyos oficiales de que disfrutaban". Ignoro qué tan seria pudo ser la iniciativa, que, desde luego, no prosperó. La supuesta liga reclutaba, según el diario, al poeta y crítico Jorge Cuesta, al filósofo Samuel Ramos y al novelista José Martínez Sotomayor, entre otros. Juntos prepararían un "manifiesto de quince puntos" entre los que destacaba "tramitar ante el Congreso leyes que otorguen protección preferencial al intelectual mexicano". En todo caso, es ante este tipo de inquietudes que la Casa de España se rebautiza como El Colegio de México y que se crea El Colegio Nacional¹⁹⁹ (que exige la nacionalidad)²⁰⁰

Ante este delicado tema cabe decir que no sólo fueron las posturas nacionalistas mexicanas más intransigentes las que alimentaban en los tabloides la disputa sobre la intelectualidad española y mexicana, sino que el "españolismo" de los republicanos, manifestado en ocasiones en cierta actitud prepotente y despreciativa, también tuvo la parte de responsabilidad correspondiente.

En todo caso los contrapuntos y claroscuros permean la historiografía sobre el destierro español, sobre todo desde que se iniciaron estudios más serios y académicos dejando atrás la visión edulcorada que durante décadas se tuvo sobre México y sobre los españoles acogidos por el presidente Cárdenas. Más allá de cualquier consideración externa, lo que va a ocuparnos a continuación es la condición de exiliado como identidad en sí misma, teniendo en cuenta que se trata de evitar caer en vanas generalizaciones que faltarían a la verdad, razón por la cual se analizarán algunas de las posturas que asumieron personajes reconocidos del destierro mexicano.

¹⁹⁹ El Colegio Nacional es una institución mexicana fundada en 1943 en la capital del país por el presidente Ávila Camacho, con la idea de agrupar a científicos, artistas y literatos mexicanos de nacimiento para que preservaran y dieran a conocer lo más importante de las ciencias, el arte y las humanidades. Entre sus miembros fundadores se encontraban: Alfonso Reyes, Diego Rivera, José Vasconcelos o Antonio Caso. Mediante posteriores reformas en la actualidad se admite a mexicanos por naturalización.

²⁰⁰ SHERIDAN, Guillermo "Refugachos, escenas del exilio español en México" en *Letras Libres*, junio 2002, versión electrónica sin paginado.

1.3.2 EL EXILIO COMO IDENTIDAD.

De las cuatro acepciones que la Real Academia de la Lengua proporciona sobre el término exilio, la última de ellas lo define como “lugar en que vive el exiliado”. El desarraigo no es un espacio físico concreto, sin embargo por el uso constante de la categoría de exiliado acaba convirtiéndose en una especie de sinécdoque, mediante la cual la parte consigue imponerse al todo. En el imaginario colectivo del destierro la expatriación puede llegar a ser concebida como una categoría mental que traspasa la sustantivación del término y se erige como lugar habitable. Son comunes frases como “vivir en el exilio”, “estar en el exilio” o “morir en el exilio” entre aquellas personas que viven fuera de la patria en la que nacieron.

Cuando leemos en los numerosos relatos o escuchamos a alguno de sus protagonistas decir que *vive en el exilio*, rápidamente entendemos y evocamos lo que esa situación significa: la condición de alejamiento impuesto²⁰¹ y la consiguiente expatriación. El destierro incide en el extrañamiento del país de origen y en la violencia ejercida que provocó el abandono forzado de la tierra. En este proceso íntimo de convertir el exilio en patria, las mitificaciones y las recreaciones de los acontecimientos que originaron la salida abonan de forma inequívoca el terreno e las interpretaciones. Como bien dice Caudet el caso de los republicanos supuso una situación límite,

Un momento de crisis en la historia del pueblo español que trajo consigo, inevitablemente, la necesidad de un nuevo programa de vida en el que el proceso de mitificación caminó a la par que el proceso de reconstrucción²⁰².

Reconstruirse en el destierro y mitificar lo vivido. Con esos ingredientes los emigrados se construyeron un marco simbólico más cercano o lejano a la vida mexicana en la que estaban inmersos y trataron de reubicarse como ciudadanos y como colectivo. Los extremos en la superación o enquistamiento en el destierro, se pueden ejemplificar con dos personajes bien conocidos entre los refugiados. Por un lado tendríamos a José Gaos y su

²⁰¹ A lo largo de la historia algunos protagonistas de destierros políticos han autodenominado a su salida del país de origen como exilio voluntario, como por ejemplo Blanco White en Inglaterra o Alfonso Reyes en Europa; no fue éste el caso para los miles de españoles que salieron de España a partir de 1939.

²⁰² MACÍAS RODRÍGUEZ, Claudia “Utopía y profecía del Nuevo Mundo en el exilio republicano en México”, en *Espéculo. Revista de estudios literarios*, nº 20, Universidad Complutense de Madrid, 2002, versión electrónica sin paginado.

neologismo *transterrado*²⁰³, y por otro a la escritora exiliada Angelina Muñiz Huberman²⁰⁴. El filósofo no comulgaba con la idea generalizada de una identidad indefinida que azuzaba continuamente el conflicto identitario de los emigrados políticos. De hecho Gaos con el vocablo de su creación quería dar a entender que

Los españoles encuentran en México una continuidad lingüística y en gran parte cultural, lo cual les permite proseguir y ampliar sus obras realizadas en España. México se constituye en la "extensión" y el "destino" de la patria misma, para denominarse empatriados. Es decir, se entiende como empatriado el no haber dejado la tierra patria por otra extranjera, más bien es el traslado de una tierra de la patria a otra. Esta extensión y destino aleja al término de lo que se entiende por desterrado, para especificarse en el de *transterrado*²⁰⁵

Y por si fuera poco controvertida esta explicación para los refugiados que no se reconocían en México sino como expatriados, añadía además que los españoles hicieron un nuevo descubrimiento de América con el exilio de 1939, sin tener en cuenta lo delicado de tal afirmación al tratarse de una antigua colonia española. Sin embargo Gaos lo analizaba desde una perspectiva completamente positiva afirmando en 1949 que

Por fortuna, lo que hay de español en esta América nos ha permitido conciliar la reivindicación de los valores españoles y la fidelidad a ellos con la adhesión a los americanos²⁰⁶

Así pues ser *transterrado* significaba para Gaos la integración del exiliado en su nueva tierra o "patria de destino", pero no como resultado de un largo y contradictorio proceso, sino "desde el primer momento". De acuerdo con esta concepción el *transterrado* no se siente extraño en su nueva tierra, sino arraigado en ella en una percepción del tiempo que difiere a la preeminencia del pasado, puesto que el presente domina en él así como el

²⁰³ "Para Gaos este trasplante en la nueva tierra permitió a los emigrados ser, a la vez, españoles y mexicanos; ser a la vez "de aquí y de allá" [...] aduciendo como esencia del ser una identidad hispánica metanacional, de carácter idealista, en al que ser un *transterrado* se convierte en una cuestión ontológica", en LIDA, Clara E. *Caleidoscopio del exilio. Actores, memoria, identidades*, México D.F., El Colegio de México, 2009, p. 16.

²⁰⁴ Angelina Muñiz es uno de los testimonios recogidos para esta tesis.

²⁰⁵ "Del destierro al transtierro". Conferencia impartida por Adolfo Sánchez Vázquez en el Ateneo Español de México, marzo de 2000, en <http://www.ateneo.unam.mx/Discursosanchezvasquez.htm>

²⁰⁶ ZEA, Leopoldo José Gaos, *el transterrado*, México D.F., UNAM, 2004, p. 46.

futuro. Al eliminar la transitoriedad del exilio y entenderlo como una prolongación de la vida en España, se desvanecía el ansia por el regreso y la obsesión del retorno, inaugurándose así una nueva vida y quedaba eliminado el conflicto²⁰⁷.

Como contrapunto al planteamiento exento de conflicto, se ubicaría Angelina Muñiz. En sus poemas y obras narrativas esta escritora nacida en el destierro en Francia deja ver claramente qué ha significado y significa en ella el desarraigo en estos fragmentos del poema “La sal en el rostro”

Es verdad que
nací en el exilio
viví en el exilio
amé en el exilio [...]
¿Podría, de este modo,
terminar el exilio?
No²⁰⁸

Para Muñiz Huberman la condición de exiliada traspasa la temporalidad y las barreras del recuerdo y del origen familiar para mudarse en identidad. Asume el destierro como el escenario donde se desarrolla la vida, sin percibirlo como un episodio más de su biografía sino como su biografía misma. En este sentido disiente completamente de Gaos ya que para ella el desarraigo no acaba nunca, se convierte en la esencia de la vida y por lo tanto no puede dissociarse de ella. De hecho pareciera que el destierro puede llegar a alcanzar el estatus de auténtica nacionalidad, llamándose a sus habitantes la generación de *en medio u hombres y mujeres fronterizos*²⁰⁹. Los descendientes desconocen cuál es su papel en el exilio aunque sienten que es importante puesto que conforma parte de su herencia y al mismo no es el producto de *su* historia. Esta desubicación nacional se agravaba con la idea obsesiva del regreso convirtiendo el día a día en una vida en vilo,

²⁰⁷ “Del destierro al transtierro”. Conferencia impartida por Adolfo Sánchez Vázquez en el Ateneo Español de México, marzo de 2000, en <http://www.ateneo.unam.mx/Discursosanchezvasquez.htm>

²⁰⁸ MUÑIZ HUBERMAN, Angelina *La sal en el rostro*, México D.F., UNAM, 1998.

²⁰⁹ Otras expresiones que recogen este sentimiento de desarraigo son: identidad flotante, identidad errante, no ser de aquí ni de allí, cultura en vilo, entre otras.

generándoles un fuerte problema de identidad que les retardaba la afirmación como individuos²¹⁰.

Entre ambos extremos se encontraría la gran mayoría de refugiados que continuaron viviendo en México durante toda su vida renegociando consigo mismos y con el contexto la pertenencia y la adhesión nacional. La dinamicidad sería la tónica de este estado intermedio, variando con el paso del tiempo y con la edad de los emigrados.

Exiliarse significa adaptarse e integrarse, por fuerza, a otro país que el propio. Implica ajustarse a dependencias, obligaciones y lealtades impuestas a cambio de la protección y el refugio proporcionados por un gobierno extranjero. Es un proceso de negociación, a veces dolorosa o imposible²¹¹

Sebastián Faber profundiza en las dificultades que tuvieron los refugiados para poder integrarse plenamente en una sociedad tan cerrada y proteccionista como la mexicana, añadiendo que tampoco se puede hablar de una clara voluntariedad de querer pertenecer a la nueva realidad social por parte de los españoles, “no ser ‘ni de aquí ni de allá’ se mantuvo como un *Leitmotiv* continuo entre los refugiados, casi como si vivieran un *segundo exilio*, alienados del país receptor²¹²”.

Siguiendo con la postura generalizada de mantenerse en cierto sentido al margen de la sociedad mexicana, quienes optaron por fortalecer la identificación con la España republicana no fueron capaces de construir una identidad nacional fuerte que confiriera el marco simbólico necesario,

Si resultó difícil mantener una identidad nacional clara en el exilio que se relacionara sin duda alguna con la España republicana, fue debido a que ésta carecía de un marco simbólico fuerte, que englobara ritos y símbolos comunes

²¹⁰ MATEO GAMBARTÉ, Eduardo *Los niños de la guerra. Literatura del exilio español en México*, Lleida, Fil d'Ariadna, 1996, p. 16.

²¹¹ FABER, Sebastián “Silencios y tabúes del exilio español en México: Historia oficial vs. historia oral” en *Espacio, Tiempo y Forma, Serie V, Historia Contemporánea*, t. 17, UNED, 2005, p. 380.

²¹² LIDA, Clara E. *Caleidoscopio del exilio. Actores, memoria, identidades*, México D.F., El Colegio de México, 2009, p. 16.

que ejercieran un papel cohesionador entre los miembros y defensores de la República²¹³

Son varios los autores que se refieren a una crisis de identidad en el proyecto republicano, la cual se agravó tras la Guerra Civil y repercutió directamente en el bando republicano ya que coexistían diferentes visiones de la España que se pretendía salvar y afianzar. Estos condicionantes hicieron que “la falta de un poderoso idioma cultural unificado dejó a las fuerzas republicanas con pocos puentes que tender para salvar el abismo político y económico entre anarquistas, socialistas y republicanos liberales²¹⁴”. Este abismo fue la temida disgregación que se trasladó y se agravó en el exilio, ya que las llamadas a la unidad se elevaron desde distintos campos y con un mismo propósito: unirse para mantener la lucha antifranquista desde el destierro.

Si aunar los criterios de lucha contra la dictadura toda vez que ésta se asentó en España, no menos dificultoso resultó compartir en el destierro una visión de España que incorporara a los nacionalistas, los federalistas y los que apoyaban la unidad de España. A todo lo anterior hay que sumar otros aspectos de carácter más subjetivo: la identificación cultural y la adhesión emocional, procesos que necesitan de elementos cercanos y fácilmente comprensibles y asibles para poder colectivizarse y erigirse como aspiración común. Las leyes, normas y procedimientos que emanan de un gobierno, no pueden suscitar el cariño, respeto y la lealtad de la comunidad ciudadana a la que se pretende gobernar. Con la idea de salvaguardar la fidelidad a la República vencida, los refugiados echaron mano del pasado reciente compartido convirtiendo la emigración en el marco relacional y el franquismo en la contraparte contra la cual combatir hermanados.

En todo caso el exilio deviene en una situación anómala que tarda en normalizarse; se muda el paisaje, la forma de hablar, las costumbres cotidianas... En toda comunidad nacional se requiere de momentos notables en los cuales la identidad nacional ocupe un lugar central y conmueva a los miembros del colectivo. Un buen ejemplo son las

²¹³ Esta idea es ampliamente desarrollada en RADCLIFF, Pamela “La representación de la nación. El conflicto en torno a la identidad nacional y las prácticas simbólicas en la Segunda República” en CRUZ, Rafael, PÉREZ LEDESMA, Manuel (eds.) *Cultura y movilización en la España contemporánea*, Madrid, Alianza Universidad, 1997.

²¹⁴ RADCLIFF, Pamela “La representación de la nación. El conflicto en torno a la identidad nacional y las prácticas simbólicas en la Segunda República” en CRUZ, Rafael, PÉREZ LEDESMA, Manuel (eds.) *Cultura y movilización en la España contemporánea*, Madrid, Alianza Universidad, 1997, p. 325.

celebraciones nacionales o los entierros de estado, aglutinadores colectivos que se erigen como potentes herramientas identitarias²¹⁵. La consecuente vuelta a la normalidad tras una conmemoración nacional en el destierro se complejizaba enormemente al no ser posible regresar a la nación de referencia del acto. En los colegios del exilio, los menores españoles acompañados de un puñado de mexicanos llevaban a cabo actividades con un propósito claro: rememorar y hacer presente la España republicana vencida. Esto explica cómo

Los momentos ocasionales de intensidad emocional, compartidos colectivamente en todo el país, bastan para perpetuar la identidad colectiva lo cual podría pensarse, es la función de ese día especial²¹⁶

No obstante para los españoles en México estas conmemoraciones puntuales encontraban eco en la vida cotidiana en las familias ya que el acto de “imaginar lo perdido” como apunta Clara Lida, se convertía en una acción continuada y diaria²¹⁷.

Y es precisamente en el ámbito hogareño donde las mujeres desempeñaron un papel clave en la transmisión de la identidad nacional de origen. Como analiza María del Mar Trallero

El espacio privado es donde precisamente ejerce un mayor control e influencia, y se manifiesta con más libertad, la mujer [...] destaca, entonces, la labor de transmisión que explica este mantenimiento de la identidad del exiliado en las generaciones que han nacido y crecido fuera de España. El éxito de esta herencia puede constatarse hoy en día en las generaciones que no han sufrido en carne propia el hecho del exilio propiamente dicho, que o bien llegaron de pequeños a México o que ya nacieron allí [...] las madres, tías y abuelas fueron

²¹⁵ Un ejemplo de estos acontecimientos fue la boda del Príncipe de Asturias en el 2004, que supuso un acontecimiento mediático de tal magnitud que consiguió una audiencia de 9,6 millones de espectadores de un universo de unos 40 millones de personas mayores de cuatro años residentes en un hogar con al menos un aparato de televisión. Dato extraído de: MARTÍNEZ NICOLÁS, Manuel Antonio et al. “La boda real española como acontecimiento mediático: audiencias y estrategias de recepción en la retransmisión televisiva de la boda del Príncipe de Asturias” en *Revista internacional de sociología*, nº 50, 2008, p. 76.

²¹⁶ BILLIG, Michael “El nacionalismo banal y la reproducción de la identidad nacional”, en *Revista Mexicana de Sociología. Instituto de investigaciones sociales*, UNAM 1/98 año LXI, 1998, p. 48.

²¹⁷ LIDA, Clara E. “Exilios reales, patrias imaginadas”, en VV.AA. *El segundo hogar: experiencias de aclimatación en la ciudad de México*, México D. F., Babel, 1999, p. 7.

las artífices silenciosas, pacientes y constantes de este proceso; con ellas se consolida la identidad española en las próximas generaciones²¹⁸

Ahora bien las mujeres exiliadas ejercían como mediadoras entre una cultura –la española- y otra –la mexicana-, primando lo regional en aspectos de la vida diaria como la comida, la lengua vehicular o el folklore. La cultura hispana presente en la cotidianidad de estas familias difería en buena medida de la idea de lo hispánico defendida por el gobierno franquista en el exterior mediante las secciones falangistas establecidas en diversos países latinoamericanos. En México la presencia de la Falange se remonta al “2 de Junio de 1936, convirtiéndose por tanto en uno de los embriones pioneros de las Falanges del Exterior²¹⁹”, manteniéndose en activo gracias a españoles antiguos residentes y mexicanos simpatizantes del movimiento que los apoyaban económica y activamente²²⁰.

Desde España, las campañas propagandísticas fueron una constante durante el gobierno franquista, poniendo especial interés en América y los lazos comunes que unían a las antiguas colonias con la “madre patria”,

La sección fue también la responsable de organizar en 1951 un ciclo de conferencias bajo el título “La hispanidad y lo hispánico vistos desde América”, donde se trató de defender “el concepto que merece el fenómeno de la hispanidad a los hombres libres del mundo”. Aquello tenía implicaciones que iban más allá de la simple discusión en torno a la hispanidad, pues era aquel un término acuñado por la propaganda franquista con el fin de desarrollar una política cultural en América tendente a reivindicar los aspectos espirituales (catolicidad y lengua) que había tenido el Imperio Español en el continente²²¹.

²¹⁸ TRALLERO CORDERO, María del Mar “La cotidianidad como expresión de un exilio: las mujeres exiliadas en México” en *Actas del Congreso Internacional La Guerra Civil Española 1936-1939*, publicadas en CD-DVD, 2006, p. 5 en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2574420>

²¹⁹ BLANCO MORAL, Francisco “Lindo y querido: apuntes sobre la proyección en México de la Falange” en *El Rastro de la Historia*, núm. 11, julio de 2002, en http://www.rumbos.net/rastroria/rastroria11/lindo_querido.htm

²²⁰ El 4 de abril de 1939 la representación en México de la Falange era oficialmente disuelta por el gobierno cardenista.

²²¹ LÓPEZ SÁNCHEZ, José M^a “El Ateneo Español de México y el exilio intelectual republicano” en *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, CLXXXV 735 enero-febrero, 2009, pp. 48. Para conocer más sobre las campañas propagandísticas de la Falange en América, consultar: CAUDET, Francisco *Hipótesis sobre el exilio republicano de 1939*. Madrid, Fundación Universitaria Española, 1997.

Precisamente fue la convocatoria de un acto para celebrar en la Ciudad de México el 18 de julio, día del “Alzamiento Nacional”, por parte de una representación política de Franco, el desencadenante del último vestigio de lucha organizada y unificada por parte de la conocida como segunda generación de exiliados. El que se dio a conocer como el “Movimiento del 59”, trató de hacer de la alianza entre los múltiples grupos del colectivo de refugiados, su bandera de lucha antifranquista. Sin embargo no fue nada fácil conjugar la legitimación individual de cada refugiado, con la legitimización colectiva, como deseaba el gobierno mexicano, que veía en las disputas políticas internas un problema grave para la presentación a la sociedad de los republicanos españoles como gente de paz que llegaba a trabajar y a participar del proyecto social lazarista.

En el libro escrito por una de sus participantes directas Elena Aub, se remarcaba como algo único y meritorio el que se hubiera creado un grupo que reuniera a personas de diferentes adscripciones políticas para mantener una postura opositora al régimen político español vigente²²². Pese a que este movimiento surgió por motivos políticos, después fue derivando en una actividad de tipo cultural y política con el trasfondo de la lucha antifranquista retomada de sus mayores y mantuvo su actividad hasta 1964²²³. Es esta *resistencia cultural*, que define Josefina Cuesta, la que sirvió de nexo para el exilio de forma socorrida, siendo este movimiento de los más jóvenes una muestra ya tardía,

Por encima de las diferencias ideológicas que pudieran distinguir a los defensores de la II República, en el plan cultural el recuerdo de ésta sirvió de aglutinante y de afirmación identitaria de los republicanos. La defensa de una herencia histórica y cultural, especialmente de la acción educativa republicana, hizo del exilio también una resistencia cultural²²⁴

Este permanecer en el exilio como si del terruño se tratara, se justificaría en buena parte por el trance que suponía tratar de confeccionar una identidad dual que permitiera mantener en pie el armazón alegórico nacional requerido,

²²² AUB, Elena *Palabras del exilio. Historia del ME/59*, México D.F., INAH, 1992.

²²³ GIRONA, Albert, MANCEBO M^a Fernanda (eds.) *El exilio valenciano en América. Obra y memoria*, Valencia, Universitat de València, 1995, p. 215.

²²⁴ CUESTA BUSTILLO, Josefina *La odisea de la memoria. Historia de la memoria en España. Siglo XX*, Madrid, Alianza, 2008, p. 180.

Es difícil imaginar que esta pretensión de pertenecer simultáneamente a dos mundos disímiles, no resultara en una identidad difusa, fragmentaria; en una evasión que rehuía contrastar los rasgos de identidad propios con los de la colectividad receptora y ¿por qué no? también integrarlos²²⁵

Por último y para cerrar este apartado, recogeremos las palabras de dos destacados exiliados españoles acerca de sus reflexiones sobre el exilio como categoría: Alfonso Sánchez Vázquez²²⁶ y José de la Colina²²⁷. Para el filósofo Sánchez Vázquez, el desarraigo no es únicamente el abandono de la patria, sino el perder el lugar en el cual las raíces se habían insertado, poniendo el acento en lo extraviado,

Por ello, lo que el desterrado valora no es lo hallado, sino lo perdido; no el presente, sino el pasado que vivió y que ahora reaparece en sus sueños hecho futuro. Vive, por tanto, transitoriamente, en vilo, es decir, entre la nostalgia del pasado que se cerró e inmovilizó un día, y la esperanza obsesiva del retorno, tras el paréntesis doloroso del exilio que, en los primeros años, se considera breve²²⁸

La obcecación en conseguir en el futuro lo perdido en el pasado provoca, según Sánchez Vázquez, una doble ceguera: no observar la tierra que se pisa y en la que se reside y encumbrar la tierra idealizada que ocupa el ayer y el mañana. En esta mitificación va implícito cierto rechazo a la sociedad de acogida,

El desterrado español se siente superior, convencido de que la patria que ha perdido encarna los valores universales humanistas que en el mundo moderno se han degradado. Por encarnarlos, el desterrado asume, como un deber, ser fiel a la causa que ha sido derrotada, y a esa España que ha caído precisamente en la defensa de esos valores²²⁹

En consecuencia se fomentaba entre las filas de españoles republicanos, un “acendrado nacionalismo” que alimentaba el compromiso con la liberación de la patria. No

²²⁵ LIDA, Clara E. *Caleidoscopio del exilio. Actores, memoria, identidades*, México D.F., El Colegio de México, 2009, p. 16.

²²⁶ Filósofo y escritor gaditano exiliado en México.

²²⁷ Escritor y periodista nacido en Santander y refugiado en México.

²²⁸ “Del destierro al transtierro”. Conferencia impartida por Adolfo Sánchez Vázquez en el Ateneo Español de México, marzo de 2000, en <http://www.ateneo.unam.mx/Disursosanchezvasquez.htm>

²²⁹ “Del destierro al transtierro”. Conferencia impartida por Adolfo Sánchez Vázquez en el Ateneo Español de México, marzo de 2000, en <http://www.ateneo.unam.mx/Disursosanchezvasquez.htm>

obstante se trataba de un españolismo muy alejado del hispanismo fomentado por Franco, pero con un basamento común: la supremacía de España y el proyecto nacional que representaba.

Por otro lado José de la Colina en un breve artículo reflexionaba acerca de la palabra exilio y el significado que tuvo en su infancia, recreando un episodio con un compañero del Colegio Madrid de origen mexicano con el que discutía acerca de su procedencia. De este modo tan ameno y coloquial recordaba y reinventaba como él mismo reconocía, el diálogo entre José y su amigo Castillo,

¿De dónde eres?, me habría preguntado Castillo, mientras esperábamos aquel autobús. Del Exilio, respondí. Pero si eres *gachupín*. No, qué *gachupín*; *gachupines* tus padr...astros; soy del Exilio. ¡Yaaa!, eso no existe. Me canso de que existe; está en los libros. No, hombre, ¿te cae? Me cae, están Exilio y exilado... y soy exilado. ¿Y Exilio en qué parte de España está? En ninguna. Y entonces, ¿qué son los exilados? Los que salimos de España después de la guerra. Pues ahí está: son *gachupines*, salidos, pero *gachupines*²³⁰.

Aparece la diferenciación con la antigua colonia, como se indica en estas páginas, como elemento clave de identificación de cara a la sociedad mexicana y como forma de explicarse ante un mexicano de a pie que poco o nada conoce de las causas que hicieron que miles de españoles se refugiaron en el país americano. Sentirse de la emigración como si se tratara de un país, coincide con el planteamiento que ya hemos expuesto de Angelina Muñiz: se es del exilio como designio, eliminando la transitoriedad de un episodio histórico con un principio y una conclusión.

Justamente el final en el caso del destierro español fue la muerte del dictador y el inicio del camino hacia la democracia. ¿Volver? ¿Aceptarse como mexicano? Estas preguntas pasaron por la cabeza de miles de españoles que si bien mantenían su españolidad en México, consideraron que era demasiado tarde para regresar a una España en la que difícilmente se reconocerían²³¹. En todo caso ya en los mismos barcos como

²³⁰ COLINA, José (de la) "La palabra exilio" en *Letras Libres*, mayo de 2003, en red <http://www.letraslibres.com/index.php?art=8807>

²³¹ Una buena reflexión sobre la vuelta a España de un exiliado con los claroscuros y decepciones que conllevaba, se encuentra en la novela de Max Aub, *Las vueltas*, México DF, Joaquín Mortiz, 1965. Para un estudio sobre el tema, consultar: CORDERO OLIVERO, Inmaculada "El retorno del exiliado" en *Estudios de*

veremos a continuación, se debatía ya la idea de crear escuelas una vez llegados a México. Llegamos así al capítulo en el que nos remontamos al origen de los cuatro colegios analizados con una pretensión distinta a repetir lo que ya se conoce de ellos, incidiendo en aquellos aspectos que más directamente están relacionados con su origen español.

2. EL ORIGEN ESPAÑOL DE LOS COLEGIOS DEL EXILIO EN LA CIUDAD DE MÉXICO.

La inserción en una cultura proporciona a los niños dos sentimientos cruciales en la formación de la personalidad: la identidad y la autoestima; y muchos adultos siguen aferrándose a esas referencias colectivas, más que a sus méritos individuales, para sentirse alguien.

José Álvarez Junco.

2.1 INTRODUCCIÓN.

La historia de los colegios del exilio ha sido lo suficientemente estudiada como para prescindir de volver a contarla de nuevo en estas páginas. Lo que hemos tratado de hacer es entresacar aquellos rasgos que más directamente se relacionan con el origen español de las escuelas y de qué manera eso permitió que se integrara a la vida académica el país de origen de la mayoría del alumnado. A continuación se ofrece una información básica de cada uno de ellos para contextualizar al lector y arropar el análisis posterior sobre las narraciones identitarias.

Tras la calurosa bienvenida que el gobierno cardenista y sectores afines dispensaron a los españoles tras el desembarque en los puertos mexicanos, la ubicación y cuidado de los miles de recién llegados se convirtió en prioridad para las organizaciones españolas designadas para atenderlos. Una vez ubicados en hoteles, casas de acogida y albergues, atendidas las primeras necesidades de alimento y atención sanitaria, la escolarización de los menores y la reubicación laboral para los mayores, concentraron los esfuerzos de los responsables del SERE y de la JARE. La primera cuestión se resolvió mediante la puesta en marcha de una serie de centros escolares *ad hoc*, que posibilitara ofrecer las plazas requeridas por los menores que lo necesitaran, ya que la oferta educativa en Ciudad de México resultaba insuficiente para atenderlos.

Entre 1939 y 1942, fechas en que llegaron los refugiados, el sistema educativo mexicano, a pesar de los notorios avances que se habían efectuado durante la presidencia del general Lázaro Cárdenas, no podía proporcionar un puesto escolar a la totalidad de los niños mexicanos. Este déficit de plazas era especialmente significativo en la ciudad de México, en donde se establecieron la mayoría de los refugiados españoles. La capital ya era entonces un importante foco de atracción de la emigración interna del país²³²

Uno de los compromisos que asumió la representación del gobierno republicano con las autoridades mexicanas fue el de contar con los recursos necesarios para hacerse cargo del traslado y asentamiento de las familias exiliadas a su llegada al país de acogida. La política del gabinete mexicano se sintetizaba en las puertas abiertas para todos los refugiados españoles²³³, siempre y cuando no conllevara su atención cargas económicas a las arcas públicas. La creación de empresas con el dinero del que disponían las autoridades españolas, fue una de las vías seguidas para acometer el acuerdo, aunque con unos resultados muy irregulares, sobre todo negativos para las iniciativas agrícolas que trataron de corresponder a la demanda del gobierno mexicano de repoblar el norte del país y trabajar las tierras yermas.

Si unimos los dos hechos anteriores al importante número de docentes hispanos que desembarcaron, se tienen los elementos suficientes para justificar la rápida decisión de fundar diversas escuelas que solventaran parte de las necesidades más urgentes del colectivo de exiliados. Por poner sólo un ejemplo de las condiciones de vida de los recién llegados, tenemos el caso de Lorenzo Alcaraz, quien fue uno de los fundadores de la

²³² CRUZ OROZCO, José I. "Los colegios del exilio. La obra educativa de los maestros y profesores valencianos" en GIRONA, Albert, MANCEBO M^a Fernanda (eds.) *El exilio valenciano en América. Obra y memoria*, Valencia, Universitat de València, 1995, p. 96.

²³³ Esta política de puertas abiertas, no fue así para otros colectivos de refugiados, como fue el caso de los judíos que huían de la Alemania nazi. A este respecto consultar los interesantes trabajos sobre el tema de Daniela Gleizer Salzman. En Argentina, se facilitó la entrada de los emigrados vascos por decreto gubernamental a principios de 1940, en una política de apoyo a un colectivo español pero de discriminación para el resto de peninsulares: "El Ministerio de Agricultura permitirá el ingreso al país de inmigrantes vascos residentes en España o en Francia, con documentación que posean y bajo la garantía moral y material en cada caso, del Comité Pro Inmigración Vasca, o la que en su defecto puedan suministrar los funcionarios consulares respectivos, sobre los antecedentes de buena conducta y aptitudes físicas y morales de las personas en cuyo favor interceda el citado Comité" "Un colegio español en México", *Boletín al servicio de la emigración española* n° 28, 7 de marzo de 1940, p. 1. Hemeroteca Nacional de México.

Academia Hispano Mexicana, en cuyo expediente de la CTARE se recoge la demanda que hizo al comité de una ayuda económica para comprarse ropa con la que poder ir a su puesto de trabajo

Lorenzo Alcaraz Segura, se dirige consideradamente a ese Comité y le expone: QUE se ha visto en la ineludible necesidad de abandonar el domicilio de Lucerna 65, para poder ocuparse, con la asiduidad, que requiere, en la fundación de la Academia Hispano-Mexicana. Reside ahora en Uruguay, 164, donde habrá de pagar el correspondiente hospedaje. Carece, en términos absolutos, de todo recurso para atender esta obligación; pero, además, necesita comprar traje y ropa interior, que no tiene, con lo que se le hace imposible salir a la calle y mucho más realizar ciertas gestiones²³⁴

Otro ejemplo del mismo archivo os lo ofrece una nota en la cual se hace referencia a unos profesores españoles que fueron destinados a una escuela rural sin serle asignado pago alguno

Los que suscriben FAUSTINO BENITO PORTUGAL, ATILANO LUIS NAVARRETE Y MARIANO GARCÍA LORENZANA Y JOSÉ ACERO LAGUNA, Maestros de primera enseñanza que marchan en el día de mañana a la Escuela Regional Campesina de Roque, Celaya, Guan. Destinados por el S.T.E.R.M. sin sueldo de ninguna clase, reciben del Comité Técnico de Ayuda a los Españoles en México un traje, zapatos (un par) y una muda completa cada uno²³⁵

Como veremos a lo largo de este capítulo cada centro escolar tuvo unos inicios distintos y un funcionamiento particular, lo cual no es óbice para encontrar similitudes suficientes como para integrarlos en el grupo denominado como “colegios del exilio”²³⁶. De forma paralela al inicio de la docencia en los planteles, se llevaron a cabo programas de

²³⁴ “ALCARAZ SEGURA, Lorenzo”, expedientes personales, sin fecha, núm. 55, archivo del CTARE. El subrayado es nuestro.

²³⁵ Expd. 6409, Serie: Auxilios Sección: auxilios y Albergues, Archivo del CTARE.

²³⁶ Quedarían fuera de esta catalogación, iniciativas educativas individuales como la Academia Rex-Sala, incluida en un documento intitulado “Relación de las industrias y establecimientos iniciados por los refugiados españoles en la República mexicana”, junto a los centros del D.F. y los del Patronato Cervantes (Expd. 6357, Serie: Archivo General, Sección: Oficina de Trabajo, Caja 197, Archivo del CTARE); “El Instituto Barberán-Collar”. *Boletín al servicio de la emigración española*, nº 24 de 1 de febrero de 1940. Hemeroteca Nacional.

becas y de ayudas directas que pasaban por atender desde el desplazamiento a los centros, la comida y la asistencia médica. De esta manera a las familias españolas se les resolvían algunos de los problemas más inmediatos relacionados con los más pequeños de la casa.

Ya enunciamos en los contenidos introductorios las motivaciones para el denodado esfuerzo que supuso apoyar a los cuatro centros educativos en la capital mexicana fueron de más diversa índole. Dar continuidad al proyecto educativo republicano, mantener la vinculación de las nuevas generaciones españolas entre sí y fortalecer el vínculo con la patria de nacimiento así como buscar la legitimidad de las instituciones en el exilio, fueron algunos de los motivos presentes. Asimismo dar una buena imagen a la sociedad mexicana mostrando la predisposición de los recién llegados a no causar problemas de ningún tipo ni económico ni laboral, siendo capaces de gestionar el autoempleo y de ofrecer sus conocimientos y saberes como docentes. En palabras de Alba M^a Pastor, se trataba de dar una imagen cohesionada del exilio:

La función de estos colegios es, además de transmitir la ideología liberal republicana y su sistema de valores, mantener la cohesión del grupo, ya sea para el posible retorno o para amortiguar los problemas de una brusca adaptación, en caso de permanecer en América²³⁷

De este modo el trabajar para prolongar más allá de sus fronteras la cultura republicana española, fue otra de las motivaciones para abrir los colegios, como recoge Cruz Orozco “la preocupación por la enseñanza entre los exiliados republicanos, fue lógica continuación del gran interés puesto de manifiesto por los primeros gobiernos republicanos en las cuestiones educativas²³⁸”. Esta preocupación ya era patente antes de llegar a puerto mexicano, como se reflejaba en el diario de a bordo del Sinaia convocando a reuniones a los docentes que viajaban entre el pasaje para hablar sobre el futuro profesional,

A los profesionales de la enseñanza. Quedan convocados para hoy a las 3 y cuarto en el comedor de 3a. los profesionales de la Enseñanza en todos sus grados, para tratar asuntos de gran interés relacionados con su futura actividad en México.

²³⁷ PASTOR LLANEZA, M^a Alba *Los recuerdos de nuestra niñez*, Colegio Madrid, México D.F., 1991, p. 12.

²³⁸ CRUZ OROZCO, José I. “El Instituto Luis Vives. Colegio Español de México”, en *Revista Española de Pedagogía*, número 193, septiembre-diciembre 1992, p. 527.

Profesores de Instituto. Se reunirán a las tres y cuarto en el comedor de la Cubierta C.

Maestros. Se reunirán con su Comisión en el comedor de tercera, parte izquierda a las tres y cuarto²³⁹

La producción historiográfica sobre las escuelas españolas ha estado tamizada por la excelencia académica que lograron, de forma que se ha soslayado el análisis en profundidad tanto de los discursos ideológicos existentes en los primeros años de funcionamiento, como los intereses creados desde distintas facciones del conjunto del exilio y no desvelados. Visibilizar estos aspectos escasamente considerados en trabajos previos, nos proporciona la base argumental necesaria para entrar de lleno en el estudio de los mecanismos que se pusieron en marcha en estas aulas y dieron pie a la coexistencia de un doble discurso identitario nacional.

Las instituciones republicanas de ayuda en México en ningún momento se plantearon trabajar en la línea de integrar al profesorado en el sistema educativo mexicano²⁴⁰. Un grupo significativo trabajó en la Escuela Normal Superior de México fundada en 1936, como se recoge en un boletín del Centro Republicano Español de México

Resulta vivificante y enriquecedora la presencia en sus aula, desde 1939, de catedráticos de la talla de Pedro Carrasco, Domingo Tirado Benedí, Juan Comas, Antonio Ballesteros, Emilia Elías de Ballesteros, Faustino Miranda, José Hernández Millares, Agustín Mateos Muñoz, Laureano Poza Juncal, Luis Castillo Iglesias, Jesús Bernárdez Gómez, Carlos Sáenz de la Calzada y Santiago Valiente²⁴¹

Los argumentos esgrimidos fueron la necesidad de crear ocupaciones propias para los cientos de docentes ya que muchos de ellos se encontraban en situación administrativa

²³⁹SERRANO MIGALLÓN, Fernando (Presentación) *Los barcos de la libertad. Diarios de viaje Sinaia, Ipanema y Mexique (mayo-julio 1939)*, México D.F., El Colegio de México, 2006, p. 53.

²⁴⁰No se tiene constancia de ningún documento que hiciera referencia a iniciativas colectivas para integrar a docentes españoles en colegios mexicanos; por el contrario se hacían eco de las demandas laborales de profesores por parte de instituciones educativas de todo el país. En ocasiones las oportunidades surgían en otros estados y el Comité proporcionaba al docente los medios necesarios para trasladarse e integrarse a la institución demandante de personal. De este modo algunos españoles como Santiago Hernández Ruiz, José de Tapia Bujalance o José Luis de la Loma y de Oteyza dieron clase en colegios mexicanos.

²⁴¹CABALLERO C. Arquímedes "Presencia de los maestros españoles republicanos en México" en *Centro Republicano Español de México. Boletín de Información*, julio 1980, núm. 43, p. 5.

irregular al carecer de los títulos académicos que certificaran su profesión²⁴². Por otro lado, desde el optimismo generalizado entre los refugiados de los primeros años, se intuía un destierro breve y una pronta vuelta a una España liberada del fascismo, lo que se traducía en una sensación de transitoriedad que impregnaba todas las decisiones, tanto a nivel particular como a nivel colectivo y político.

En palabras de Enrique Monedero en una monografía sobre los colegios que editó la Fundación Españoles por el Mundo, las escuelas cubrían dos demandas urgentes en la comunidad de desterrados:

Las escuelas cumplirían dos objetivos muy concretos: el primero era educar a los hijos de tal manera que no perdieran la identidad española, que se movieran entre gente similar a ellos y que la escuela inculcara en ellos el profundo republicanismo que aquellos hombres y mujeres habían defendido hasta las últimas consecuencias; el segundo era ofrecer a los muchos maestros que habían llegado, un empleo digno que les permitiera ir saliendo adelante, pues entonces todos eran pobres y lo único con que contaban era con su fuerza de trabajo²⁴³.

Las razones apuntadas para narrar de qué forma se fraguó dentro del SERE la posibilidad de crear un centro educativo – que fue el Instituto Luis Vives- podrían aplicarse al resto de colegios emanados de la emigración política española,

Esta subsección [se refiere a la sección educativa del SERE formada por Agustín Millares Carlo, Enrique Rioja, Alfonso Boix y Joaquín Álvarez Pastor] [...] Con gran intuición acordaron como instrumento principalísimo, la creación de un centro de enseñanza. Con esto se conseguía agrupar en una institución a los elementos españoles más brillantes y representativos en el campo del Arte, de las Letras, de las ciencias y de la Pedagogía a la vez que se resolvían varios problemas más que la emigración había planteado: el de la educación de gran

²⁴² Sobre este tema consultar: GARCÍA DE FEZ, Sandra “La revalidación de los estudios de los maestros republicanos españoles exiliados en México (1939-1945)”, en *Laberintos* núm. 8-9 2007, pp. 133-154.

²⁴³ MONEDERO LÓPEZ, Enrique *Los colegios del exilio*, Madrid, Cuadernos de la Fundación Españoles en el mundo, 1996, p. 1.

número de niños y jóvenes españoles recién llegados; el económico para profesores y empleados y el de contacto con la realidad ambiental mexicana²⁴⁴

Como ya se ha indicado anteriormente, se desconoce el número total de docentes españoles que salieron al exilio a través de Francia. Para el caso mexicano tampoco hay cifras exactas, hay algunas aproximaciones que se han citado. Sin embargo, de lo que no cabe duda según los datos que mostramos a continuación es que en España se produjo un vacío importante en instituciones educativas, especialmente en la universidad, ya que el grado de implicación en la política republicana entre el profesorado fue muy alto.

No cabe duda alguna que el golpe militar y la posterior dictadura afectó de forma importante al sector educativo español, tanto por la persecución en la etapa más dura de la represión como por la posterior depuración magisterial que esquilmo el cuerpo docente de forma significativa. Por citar sólo un par de datos, de los 487 catedráticos no jubilados de 1935, 159 se encontraban excluidos de la universidad el 1 de febrero de 1945, entre los que se incluían los que abandonaron el país y los fallecidos o fusilados durante la guerra civil²⁴⁵. Gracias a las investigaciones que se han ido realizando sobre el tema podemos saber que fueron asesinados, encarcelados o cesados cerca del 20% del total del censo de funcionarios, aunque en algunas zonas ascendió al 30% como ocurrió en Barcelona²⁴⁶.

Desde hace tiempo estudiosos y protagonistas del exilio han denunciado los mitos y ficciones que han arrojado cierta imagen idílica del destierro y de los desterrados, visión que impedía acercarse a los matices, problemas y contradicciones implícitos en cualquier acontecimiento histórico. Algunos historiadores han entrado de lleno en los claroscuros que se produjeron tanto en la organización por parte de las instituciones republicanas en Francia

²⁴⁴ "Instituto "Luis Vives" Memoria Año de 1944", P54-1/1944-1946, AGRE, p. 5.

²⁴⁵ OTERO CARVAJAL, Luis E. "La destrucción de la ciencia en España. Las consecuencias del triunfo militar de la España franquista", en *Historia y Comunicación Social*, núm. 6, Madrid, 2001, pág. 181.

²⁴⁶ HERNÁNDEZ DÍAZ, José María "Maestros, inspectores y pedagogos en el exilio español de 1939" en BALCELLS, José María, PÉREZ BOWIE, José Antonio *El exilio cultural de la Guerra Civil, (1936-1939)*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 2001, p. 98.

de las expediciones y el controvertido tema de la confección de las listas de viajeros, como en la desigual acogida por parte de la sociedad mexicana²⁴⁷.

Uno de los argumentos esgrimidos por los sectores de izquierda mexicana contrarios a la llegada de los “gachupines” por muy republicanos que éstos fueran, era precisamente ese: su origen español que los emparentaba directamente con Cortés y toda la prole de conquistadores posteriores de los que tanto tardaron en independizarse. Si bien es cierto que los refugiados desde un principio lucharon por diferenciarse de forma tajante de la comunidad emigrada española en México y dejaron claro que nada tenían que ver con exacerbadas aspiraciones económicas y de poder –características atribuidas por ellos mismos y por los mexicanos a los antiguos residentes-, no lo es menos que en general llevaron consigo y mantuvieron a lo largo de las décadas cierta resistencia a equipararse con los mexicanos, no abandonando nunca su identidad hispánica al entenderla como un hecho diferenciador y como un valor añadido.

Siguiendo esta línea hemos hallado diversas referencias a esa hispanidad latente pero que en ocasiones afloraba en el más rancio estilo colonizador, disfrazado de riqueza formativa y aportación necesaria a la sociedad mexicana. Para Claudia Macías, la idea de América como el Nuevo Mundo estuvo muy presente entre los refugiados en los primeros años de destierro, según se aprecia en el análisis de las revistas literarias de la época. En este sentido, *España Peregrina* sería la publicación más en línea con esta idea de “redescubrimiento”. Por otro lado, tanto la presunción colonizadora como la idea de la utopía americana como la tierra prometida de grandes riquezas supusieron, en palabras de Claudia Macías

Un obstáculo para la integración de los recién llegados y fueron determinantes en la participación de los exiliados en las actividades del ámbito cultural mexicano²⁴⁸

²⁴⁷ A este respecto véase: PÉREZ VEJO, Tomás “España en el Imaginario Mexicano: el Choque del exilio”, en SÁNCHEZ ANDRÉS, Agustín, FIGUEROA ZAMUNDIO, Silvia *De Madrid a México. El exilio español y su impacto sobre el pensamiento, la ciencia y el sistema educativo mexicano*, Madrid, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo- Comunidad de Madrid (Consejería de las Artes), 2002; MATESANZ, José Antonio *Las raíces del exilio: México ante la guerra civil española, 1936-1939*, México D. F., El Colegio de México-UNAM, 2000.

Filósofos como Juan Larrea utilizaron el término hispanidad desde la superioridad racial, lo que suponía cierto desprecio al país de acogida que definía como una tierra que fue colonizada por los españoles y que ahora se iba a ver de nuevo enriquecida por la llegada de un grupo selecto de hispanos. Otro autor refugiado en México que seguía la misma línea de pensamiento fue Paulino Masip Roca, en cuyo temprano libro *Cartas a un español emigrado* de 1939 publicado por la Junta de Cultura Española y en palabras de Sebastián Faber

Establece no sólo el tono, sino también los límites y los *tropos* del discurso meta-exílico -es decir, las metáforas que interpretan y dan sentido a la experiencia desterrada [...] En su breve texto, Masip introduce tres de los motivos principales que, durante las décadas posteriores, determinarían la representación pública u oficial del exilio. Primero, define el exilio como una especie de renacimiento. Es, en esencia, un estado de limpieza moral; un desplazamiento involuntario, fatal y, por tanto, libre de culpas. Segundo, Masip representa la entrada a México como un reencuentro platónico entre dos ramas de la misma cepa hispánica. Tercero, introduce la idea de que «servir a México» -es decir, traducir la gratitud al país anfitrión en una declaración de lealtad al gobierno y a la nación mexicanos- significa seguir leal a la causa de la República española²⁴⁹

Masip trata de reconvertir todos los elementos negativos que arrastraban los refugiados como derrotados, vencidos, expulsados, desposeídos de bienes y descreídos políticos, en una oportunidad única para “renacer” en una tierra que ha de acogerlos con los brazos abiertos ávida de estos luchadores y pensadores. Implícitamente el autor entiende México como un país necesitado de la sabiduría y el buen hacer de los españoles que llegan por motivos ajenos a sus propios deseos, pero que están dispuestos, o al menos deberían estarlo, a aprovechar las nuevas oportunidades que se les ofrecen.

²⁴⁸ MACÍAS RODRÍGUEZ, Claudia “Utopía y profecía del Nuevo Mundo en el exilio republicano en México”, en *Espéculo. Revista de estudios literarios*, nº 20, Universidad Complutense de Madrid, 2002, versión electrónica sin paginado.

²⁴⁹ FABER, Sebastián “Silencios y tabúes del exilio español en México: Historia oficial vs. historia oral” en *Espacio, Tiempo y Forma, Serie V, Historia Contemporánea*, t. 17, UNED, 2005, p. 378.

Con esta imagen del renacimiento cultural, se expresaron los responsables del Instituto Luis Vives en una memoria muy extensa sobre el centro de 1944. Explicaban de este modo el surgimiento del colegio

La guerra civil española sacudió hacia los cuatro vientos del mundo al Pueblo y Cultura españoles [...] Afortunadamente la emigración forzosa hacia las tierras de habla hispano-americanas ha podido conjurar aquella catástrofe y la cultura hispana fundida y rejuvenecida con la fuerte savia de la rama americana se apresta a recoger los opimos frutos del futuro [...] No hemos creado una escuela puramente receptiva, informadora, sino una escuela reveladora y creadora de HOMBRES; una escuela pura, activa y funcional. Hemos pensado al sujeto de la educación no como receptáculo, sino como elemento capaz de contribuir él mismo, por su acción, a la adquisición de instrumentos vitales de Formación: un niño y un joven pensados en función de un futuro. El ideal de aproximación y fusión de la común cultura ha encontrado su mas fiel realidad en nuestra inauguración. Los niños y adolescentes hispano-americanos españoles que en sus aulas se forman son anuncio prometedor de un camino dispuesto ya para siempre a ser recorrido junto²⁵⁰

De nuevo se echa mano de la autopercepción del colectivo de exiliados como depositarios de lo mejor de la república vencida en tierras americanas, esta vez para referirse al Instituto como lugar de encuentro de la cultura hispana y la cultura americana, anteponiendo la primera como tronco de la sabiduría, ya que entiende la segunda como “fuerte savia”, relegándola a un segundo plano. Se hablaba de un ideal de saber compartido por todos y que repercutirá positivamente en México y en el resto de América.

Volviendo a los centros escolares españoles, entre quienes se congratulaban de la fundación de los mismos, el *Boletín al servicio de la emigración española* nos regala un artículo sobre la inminente inauguración del Instituto Luis Vives, que no tiene desperdicio puesto que las constantes referencias al pasado colonizador español carecen de reparo al ser escrito en un medio dirigido a los exiliados. Por esa razón, lo transcribimos íntegramente²⁵¹

²⁵⁰ “Instituto “Luis Vives” Memoria Año de 1944”, P54-1/1944-1946, AGRE, pp. 1 y 2.

²⁵¹ Agradezco a Aurelio Velázquez Hernández haberme llamado la atención sobre este artículo.

Dentro de unos días comenzará sus tareas docentes el Instituto Luis Vives, colegio español establecido en México gracias al esfuerzo de los españoles republicanos emigrados. Si no nos engañamos, éste es el primer Colegio español auténtico que va a funcionar en la capital desde que la República mexicana existe, es decir, desde que el país que se llamó Nueva España proclamó y obtuvo su independencia nacional. Se rompieron entonces los lazos políticos con la vieja metrópoli. No sabemos cómo reaccionarían los españoles peninsulares de aquella época –nos referimos a los ciudadanos que el Estado monárquico bien sabemos cómo reaccionó- frente a este suceso trascendente, pero a nosotros biznietos de aquéllos y dueños de perspectiva histórica para enjuiciarlo, nos parece que la mayoría de edad alcanzada por las naciones americanas y su consecuencia lógica –la independencia- fué un bien que, además, nos llena de orgullo, como españoles. Que nuestra Patria, que nuestra raza, supiera dar cuanto tenía con tanta fe y pasión generosa que en, relativamente pocos años, sus hijas pudieran librarse de su tutoría y caminar sueltas y solas por el mundo es, a nuestro juicio, mérito y grande.

Ahora bien, la independencia política y nacional de México, necesaria y útil, no destruirá, ni podrá destruir, ni ha destruido, a pesar de los esfuerzos que el Estado monárquico español hizo porque no quedara ni el recuerdo, la unidad de raíces y de destinos de ambos países frente a la cultura. En este ámbito no hay ni tuyo ni mío, y todo es de todos, con los mismos derechos. La cultura nacida del idioma castellano es una sola con diversos miembros esparcidos por el mundo, que gozan todos de idéntica jerarquía inicial. Las diferenciaciones llegan con el correr de la vida y se adquieren por el esfuerzo de creación que cada uno aporta a la obra común. Quien más pone, más tiene, y estos bienes son tan legítimos que alcanzarlos no es un derecho, sino un deber.

La España monárquica no cumplió los suyos. Tenía la obligación moral de incorporar el espíritu hispanoamericano, en constante acción, el acento español que como toda cosa viva se renueva, muda y cambia con los años, y tenía, al mismo tiempo, la obligación de volcarse atenta y ávida sobre el Continente americano para recoger, día a día también, y enriquecerse con su cosecha, los

frutos espirituales de las naciones americanas nacidas de su seno. No hizo falta ni una cosa ni otra. Si la transfusión de sangre y de jugos entre América y España no se obtuvo completamente, débese, una vez más a iniciativas particulares y a una necesidad, biológica podríamos decir, que desbordó por encima de las vallas que la incomprensión y estupidez de la Monarquía puso a la interrelación de los pueblos de lengua castellana.

Podríamos multiplicar los ejemplos de esta tarea nefasta, pero nos basta con el que sirve de razón a estas líneas. Que sea ahora cuando, por primera vez, exista un Colegio español responsable digno exponente de la cultura y de la enseñanza hispánicas, dice cuanto se puede decir acerca de las falas del Estado monárquico y de las esperanzas que en su fundación ponemos todos los emigrados²⁵²

Esta clara referencia al pasado conquistador español queda tamizada por la intencionalidad expresa por parte de los emigrados políticos de subsanar un “error” de la monarquía española que desde la independencia de mexicana, no había cumplido con el deber de “incorporar al espíritu hispanoamericano el acento español”. Queda fuera de dudas la arrogancia hispana que destila este párrafo y que proviene del medio de comunicación empleado por el CTARE para dar a conocer públicamente sus actividades. Con el mismo alegato en un documento del Vives, referido por Enrique Monedero, se afirmaba que “el Instituto Luis Vives realmente vino a llenar una necesidad, siendo, quizá, la escuela española que España debió tener en México desde tiempo atrás²⁵³”, es decir, que el Instituto venía a subsanar un vacío formativo preexistente en el país americano. Esta presunción no deja de asombrar.

Pareciera que México necesitara de una representación española para alcanzar un buen nivel escolar según el parecer de varios refugiados. Si invirtiéramos los papeles seguramente a ningún español se le hubiera ocurrido decir que en España era imprescindible una presencia mexicana en el ámbito educativo nacional por el pasado común.

²⁵² “Un colegio español en México”, *Boletín al servicio de la emigración española* n° 19, 28 de diciembre de 1940, p. 1. Hemeroteca Nacional de México.

²⁵³ MONEDERO LÓPEZ, Enrique *Los colegios del exilio*, Madrid, Cuadernos de la Fundación Españoles en el Mundo, 1996, p. 3.

La realidad fue que los colegios fueron instituidos y se integraron en el panorama educativo capitalino, bajo las directrices de la SEP y sin renunciar a su origen español como incidiremos en el apartado que sigue.

2.2 INSTITUTO LUIS VIVES, COLEGIO ESPAÑOL DE MÉXICO.

2.2.1 LA CREACIÓN EN 1939.

El primer centro educativo fundado a escasos dos meses de la llegada de las expediciones masivas de refugiados españoles fue el Instituto Luis Vives, Colegio Español de México, en agosto de 1939. Sin duda la gestación del centro hubo de perfilarse entre los responsables del SERE y su representante en México, José Puche previamente a los meses de verano de ese año, momento en el que llegó el grueso del destierro. En un oficio que Puche remite a José Mancisidor²⁵⁴ -director de Enseñanza Secundaria en Distrito Federal y simpatizante de la causa republicana junto a Lázaro Cárdenas- en ese mismo mes, le avisaba de la creación de un centro educativo, insistiendo en el ruego de que las autoridades mexicanas permitieran trabajar al mayor número de profesores españoles posible, adelantando los problemas con los que se iban a encontrar el profesorado con la revalidación de títulos académicos y la nacionalidad de origen²⁵⁵.

Un documento bilingüe –castellano e inglés- del archivo de la escuela, explicaba el funcionamiento del centro a los grupos de apoyo norteamericanos²⁵⁶, describiendo someramente la creación del Instituto y su trayectoria en los primeros años. Se afirmaba que el Instituto fue formalmente inaugurado el 13 de enero de 1940, momento en que se

²⁵⁴ José Mancisidor Ortiz, nacido en Veracruz en 1894, docente y miembro activo del gobierno de Cárdenas. Fundó en 1934 la Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios (LEAR), en cuya representación viajó junto a Octavio Paz, Elena Garro y David Alfaro Siqueiros entre otros a Valencia en 1937, para participar en el Segundo Congreso de Escritores Antifascistas. En 1938 fue nombrado Jefe del Departamento de Secundaria del Distrito Federal, cargo que abandonó en 1941 debido al cambio de sexenio y el viraje político que Ávila Camacho dio a su gobierno. Continuó impartiendo clases en la Escuela Normal Superior y en otros centros de educación universitaria.

²⁵⁵ “Oficio de José Puche a José Mancisidor, Director de Enseñanza Secundaria”, México D.F., 5 de agosto de 1939, AHILV. Este archivo adolece de una organización y catalogación adecuada, por lo que únicamente citaré el documento y el archivo de referencia, es decir Archivo Histórico del Instituto Luis Vives (AHILV).

²⁵⁶ Algunos de estos grupos fueron la “Sociedad de Amigos” (conocidos como los Cuáqueros), el “*Joint Anti-Fascist Refugee Committee*” o el grupo “Acción Demócrata Española” de San Francisco, entre otros.

dieron inicio las clases formales de primaria y en febrero del mismo año, las de secundaria²⁵⁷. Según el testimonio de una alumna refugiada catalana -Mercè Armendares-, éste inició sus clases unos días antes: “El día 2 de enero de 1940 se inauguró el Instituto Luis Vives y allí estábamos nosotras. Parece mentira como consiguieron crear una escuela en tan poco tiempo²⁵⁸”. La fecha exacta, sin embargo fue la del trece de enero, aunque como veremos a continuación durante los meses previos el Instituto no permaneció inactivo; más bien al contrario. Dos fueron las actividades principales que se llevaron a cabo mientras se adecuaba el espacio elegido y se conformaba el equipo docente; por un lado unas conferencias impartidas por significativos intelectuales españoles y mexicanos y por otro, clases de regularización para los futuros escolares.

Los coloquios se anunciaban en el *Boletín al servicio de la emigración española* a finales de octubre del 39, explicando que el objetivo de los mismos era “formar el ambiente espiritual del Instituto, cuya elevación y excelencia constituyen el principal interés de sus organizadores²⁵⁹”. En el *Boletín* se explicaba también brevemente el desarrollo del acto así como se avisaba de los siguientes. Algunas de estas conferencias abiertas al público estuvieron encabezadas por Alfonso Reyes, José Gaos, José Carner y Enrique Díez Canedo, entre otros. Asimismo se llevaron a cabo un bloque de coloquios de carácter interno que tuvieron por objeto “establecer un nexo académico con todas aquellas corporaciones y personas a quienes pueda interesar las actividades docentes del Colegio español²⁶⁰”.

La segunda actividad que mantuvo ocupado al claustro del Instituto hasta el inicio de curso en 1940 fue la de impartir clases de apoyo a los discentes con la finalidad de ir integrando a los menores que desembarcaban en México con una formación irregular tras el período de guerra y la salida de España. De este modo, se permitía a los profesores y directivos valorar el nivel escolar – que no siempre se correspondía con la edad biológica

²⁵⁷ En un documento interno del centro, se fecha como día de inauguración el 13 de enero de 1940, Legajo nº 2, escrito sobre el Instituto Luis Vives, sin fecha, AHILV.

²⁵⁸ GUILLAMON MOTA, Julià, *Literaturas del exilio*, México, SEACEX, Institut Ramon Llull, Centre de Cultura Contemporània de Barcelona, Centro Cultural de España, España Cooperación Cultural Exterior, Gobierno de España, Embajada de España en México y Agencia Española de Cooperación Internacional, 2007, p. 31.

²⁵⁹ “El Instituto “Luis Vives”” en *Boletín al servicio de la emigración española*, México D.F., 26 de octubre de 1939, Número 10, p. 1. Hemeroteca Nacional de México.

²⁶⁰ “Instituto Luis Vives. Colegio Español de México” en *Boletín al servicio de la emigración española*, México D.F., 7 de diciembre de 1939, Número 16, p. 1. Hemeroteca Nacional de México.

debido a la discontinuidad en la formación escolar causada por la guerra y el exilio-, y atender las necesidades pedagógicas que presentaran, como se afirma en esta nota “las actividades académicas del nuevo colegio dieron inicio en noviembre de ese mismo año de 1939, impartándose cursos de regularización a los niños y jóvenes recién llegados²⁶¹”.

En 1941 el mismo *Boletín* daba cuenta del trabajo de apoyo a los escolares: “La labor del INSTITUTO en el curso de 1940 ha sido bastante intensa, tanto en las materias de adiestramiento como en las académicas los profesores se han esforzado en preparar a sus alumnos para lograr un nivel educativo e intelectual que correspondiera al grado de enseñanza que cursaban²⁶²”. Continuaba dando a conocer las aspiraciones de los promotores del Vives, como se empezó a conocer de forma abreviada,

Parece ser propósito de los organizadores comenzar inmediatamente las clases, [se publica la noticia el 26 de octubre de 1939] estableciendo un curso intensivo de dos meses para preparar a los muchachos que hayan perdido el hábito del estudio como consecuencia de haber suspendido sus tareas docentes a causa de la guerra civil y de la emigración. De este modo, al inaugurarse oficialmente el curso, podrán seguir normalmente las clases. Una serie de conferencias a cargo de distinguidas personalidades mexicanas y españolas, será organizada para formar el ambiente espiritual del Instituto²⁶³

La matrícula inicial no llegó al centenar según quedó recogido en la memoria del centro de 1944: “Dió comienzo el curso inaugural con solamente noventa alumnos, los cuales en el transcurso del año se elevaron hasta doscientos cincuenta y siete (257) [...] Así se hizo realidad el ideal de la cultura española puesta en contacto abierta y pródigamente a los anhelos de la niñez y juventud mexicana²⁶⁴”. Puede considerarse una asistencia reducida si tenemos en cuenta que contaban con todos los niveles no universitarios y que la mayoría de las familias refugiadas ya habían llegado a México. Ahora bien, el Vives incorporó

²⁶¹ INSTITUTO LUIS VIVES *Instituto Luis Vives. Colegio Español de México*. Edición facsimilar del folleto publicado por el centro en 1941. México, Instituto Luis Vives, 1999, pp. 10 y 11.

²⁶² INSTITUTO LUIS VIVES *Instituto Luis Vives. Colegio Español de México*. Edición facsimilar del folleto publicado por el centro en 1941. México, Instituto Luis Vives, 1999, p. 3.

²⁶³ “El Instituto ‘Luis Vives’” en *Boletín al servicio de la emigración española*, México D.F., 26 de octubre de 1939, Número 10, p. 1. Hemeroteca Nacional de México.

²⁶⁴ “Instituto ‘Luis Vives’” *Memoria Año de 1944*, P54-1/1944-1946, AGRE, p.6.

desde muy pronto a alumnos de origen mexicano, lo que supuso a la larga, la consolidación del centro.

En este contexto, para el CTARE, el centro se convirtió en una de las obras propias más encomiable y exitosa, lo que queda reflejado en las numerosas notas y noticias que ocupa el Vives en el *Boletín* que editaron durante los dos años de existencia²⁶⁵. Más aún, se siguieron paso a paso las gestiones para abrir el centro y las informaciones que iban surgiendo que daban pie, como se observa en el fragmento transcrito a continuación, para defender el régimen republicano y atacar la monarquía retrotrayéndose a la época colonial

Dentro de unos días comenzará sus tareas docentes el Instituto Luis Vives, colegio español establecido en México gracias al esfuerzo de los españoles republicanos emigrados. Si no nos engañamos, éste es el primer Colegio español auténtico que va a funcionar en la capital desde que la República mexicana existe, es decir, desde que el país que se llamó Nueva España proclamó y obtuvo su independencia nacional. Se rompieron entonces los lazos políticos con la vieja metrópoli. Que sea ahora cuando, por primera vez, exista un Colegio español responsable digno exponente de la cultura y de la enseñanza hispánicas, dice cuanto se puede decir acerca de las falas del Estado monárquico y de las esperanzas que en su fundación ponemos todos los emigrados²⁶⁶

Veamos ahora a grandes trazos cuál fue la situación jurídica del Instituto en su nacimiento. El centro era propiedad de la Sociedad Civil “Parés y Cía”, constituida el 21 de diciembre de 1939 y fueron los primeros accionistas Pedro Carrasco Garronera, físico y astrónomo español²⁶⁷, Joaquín Álvarez Pastor, malagueño catedrático de Filosofía, Enrique

²⁶⁵ Estas son las referencias al Instituto Luis Vives en el *Boletín* del CTARE: Boletín nº 3 (31 de agosto de 1939), Boletín nº 10 (26 de octubre de 1939), Boletín nº 15 (30 de noviembre de 1939), Boletín nº 16 (7 de diciembre de 1939), Boletín nº 19 (28 de diciembre de 1939), Boletín nº 20 (4 de enero de 1940), Boletín nº 22 (18 de enero de 1940), Boletín nº 27 (29 de febrero de 1940), Boletín nº 28 (7 de marzo de 1940), Boletín nº 36 (2 de mayo de 1940), Boletín nº 37 (9 de mayo de 1940), Boletín nº 39 (23 de mayo de 1940).

²⁶⁶ “Un colegio español en México”, *Boletín al servicio de la emigración española* nº 19, 28 de diciembre de 1939, p. 1. Hemeroteca Nacional de México.

²⁶⁷ Datos obtenidos del documento: “La incomprensión de la ciencia. La figura de D. Pedro Carrasco Garronera”, en red,

<http://www1.us.es/pautadatos/publico/personal/pdi/1555/2564/Ramon%20lamazares.pdf>

Para ampliar información sobre los matemáticos en el exilio, consultar el artículo de PERALTA, Javier “Sobre el exilio matemático de la Guerra Civil española”, en *Hispania Nova. Revista de Historia*

Parés y Ramos mexicano comprometido con la causa republicana española, a nombre de quien se puso la Sociedad, Felipe Teixidor Benach escritor, traductor y ensayista catalán, José Gaos González Pola filósofo renombrado del exilio, Joaquín Xirau Palau doctor en Filosofía y Letras y Fructuoso González García, comerciante mexicano. En 1946 los accionistas de dicha sociedad se redujeron en número, quedando José Puche, Pedro Carrasco, Enrique Jiménez, Felipe Teixidor y Joaquín Álvarez Pastor²⁶⁸, quien fuera director del centro durante el primer curso escolar.

En cuanto a las aportaciones económicas en los primeros años en este mismo documento se explicaba que en sus inicios recibió auxilio del CTARE y de la Financiera Industrial y Agrícola S.A.²⁶⁹, aunque fueron apoyados por otras entidades como se afirma aquí: “El Instituto “LUIS VIVES” ha recibido también alguna ayuda económica de la Sociedad de Amigos (Cuákeros) y algunos, pocos, donativos de particulares; hasta ahora dos organismos han concedido becas para alumnos del “LUIS VIVES”: La C.A.F.A.R.E.²⁷⁰ y el F.A.E.R.A.E. (Fondo de Ayuda Económica a los Refugiados Antifascistas Europeos en México) que administra fondos enviados por el *Joint Anti-Fascist Refugee Committee* de los Estados Unidos²⁷¹”. La ayuda de estas entidades no fue sólo en sus inicios, sino que se mantuvo durante años como demuestra este agradecimiento del Vives a sus benefactores

Nada se hubiere logrado a no ser mediante el apoyo desinteresado y magnífico de ciertas instituciones norteamericanas como la Sociedad de los Amigos, por medio de su representante en México el Sr. Daniel Jensen. Estas instituciones

Contemporánea, nº 6, 2006, <http://hispanianova.rediris.es> Sobre los genetistas en el exilio, ver PINAR Susana “La Genética Española en el Exilio y su Repercusión en la Ciencia Mexicana”, en SÁNCHEZ ANDRÉS Agustín y FIGUEROA ZAMUDIO, Silvia (coords.): *De Madrid a México. El exilio español y su impacto sobre el pensamiento, la ciencia y el sistema educativo mexicano*, México, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo-Comunidad de Madrid, 2002; también LIDA, Clara E. con la colaboración de José A. Matesanz. *La Casa de España en México*, México D. F., El Colegio de México, 1992.

²⁶⁸ “Memoria febrero de 1946”, México D.F., 16 de febrero de 1946, firmada por Rubén Landa. P-54-1/1946-1948. Archivo de la Segunda República Española en el exilio, (AGRE). En el momento de consultar este archivo que se resguarda en la Federación Universitaria Española, estaban iniciando el reordenamiento del catálogo, lo que implicaba un cambio en la clasificación de los documentos. Se opta por citarlos con base en el libro de Alicia Altred, puesto que así fueron consultados: ALTRED VIGIL, Alicia, *El Archivo de la II República española en el exilio 1945-1977 (Inventario del Fondo París)*, Fundación Universitaria Española, Madrid, 1993.

²⁶⁹ Esta Financiera fue fundada también por el SERE a través de su Comité en México.

²⁷⁰ CAFARE Comisión Administradora del Fondo de Ayuda a los Republicanos Españoles

²⁷¹ “Carta dirigida al Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes de la República Española de Rubén Landa”, México D.F., 16 de febrero de 1946, AHILV.

tenían sus representantes particulares, así el Dr. Frank Aydellotte de la Universidad de Princeton y los señores Dr. Herman Reissig por Nueva York y John Rich por Filadelfia. La ayuda económica que estos aportaron pudo salvar la Institución²⁷²

Es ésta una de las características más definitorias del Instituto que permite acercarse a la realidad del centro en sus orígenes: un colegio modesto, con problemas económicos y rodeado de personas solidarias que creían en el proyecto educativo más allá de la temporalidad que le confería la idea de un retorno a España y que continuaron formando parte de las estructuras de apoyo más allá del momento inicial de urgencia.

A su vez, se organizó un Patronato como figura clave para la organización y funcionamiento del centro presidido por Pedro Carrasco Garronera y siendo secretario Fructuoso González. Un representante del Consejo del CTARE, Agustín Millares Carlo - docente y diplomático español- y los vocales Felipe Teixidor, José Gaos y Joaquín Xirau, completaban el equipo. En 1941, el Patronato se amplió incorporando a los mexicanos Isidro Fabela Alfaro, diplomático e internacionalista y Jesús Silva Herzog economista y exsubsecretario de Educación Pública, ambos reconocidos incondicionales del colectivo de españoles refugiados²⁷³.

Pasados unos años, concretamente en 1944, el Patronato seguía presidido por Garronera y como vocales continuaban Fabela, Silva Herzog, Joaquín Xirau, Millares Carlo, Teixidor, Enrique Rioja, Rubén Landa Vaz²⁷⁴ y Pedro Pareja. Las funciones fueron claras desde sus inicios: apoyar al Instituto en su andadura educativa para lo cual realizaban las acciones oportunas para conseguir fondos económicos y salvaguardar los recursos necesarios para el buen funcionamiento del plantel. En cuanto a los administradores del Instituto en una memoria de 1944 se recoge que el 1 de septiembre de 1939 tomaron posesión solemne de sus cargos como director Joaquín Álvarez y como secretario Enrique Jiménez²⁷⁵.

²⁷² "Instituto "Luis Vives" Memoria Año de 1944", P54-1/1944-1946, AGRE, p.8

²⁷³ Otros miembros del Patronato durante la primera década del centro fueron: Enrique Rioja, Enrique Jiménez González, Federico Bonet Marco Rubén Landa Vaz y Pedro Pareja Herrero.

²⁷⁴ RANGEL MAYORAL Modesto Miguel Rubén Landa Vaz. Un pedagogo extremeño de la *institución libre de enseñanza en México*, Badajoz, Editora Regional de Extremadura, 2006.

²⁷⁵ "Instituto 'Luis Vives' Memoria. Año de 1944". P-54-1/1946-1948. AGRE.

En sus inicios el ILV – siglas del Instituto-, dejaba claro que el centro nacía con la expectativa de enraizarse en México y dirigirse a un alumnado mexicano. Así se expresaban cinco años después de su puesta en marcha

El Futuro de nuestros dos países, España y México se nos antoja prometedor en extremo, y en él habrá que considerar para siempre un punto capital de arranque al Instituto Luis Vives. La nueva Cultura hispano-mexicana forjadora de nuevos destinos tiene como uno de sus fundamentos más solícitos la labor que a través de 5 años de ensesiasmo [entusiasmo], dedicacion, sacrificio y abengacion ha realizado y realiza esta institución²⁷⁶

Esta referencia a una nueva cultura hispano-mexicana, fruto de las relaciones entre México y España a través del colectivo de los exiliados, puede apreciarse también en la elección del nombre del centro. La elección de Juan Luis Vives, como personaje de referencia para designar al Instituto, fue un claro guiño a la condición de exiliado del humanista valenciano, así como a su condición como filósofo y pedagogo destacado del siglo XVI. Beatriz Morán recoge el testimonio de Luis Tapia al respecto

El maestro Luis Tapia Bolívar dice ignorar por qué se adoptó como patronímico de la nueva institución el nombre del ilustrado filósofo ... si como ejemplo a seguir, por la profundidad de sus escritos y la orientación de sus enseñanzas, o tal vez mejor, por afinidad con quien pasó la mayor parte de su vida lejos de su valenciana tierra natal. ¡En cualquiera de estos casos, o de otros, realmente fue una feliz idea!²⁷⁷

En el mismo sentido José I. Cruz hace referencia a las analogías que parecieran existir entre la figura del humanista y los maestros exiliados: la defensa común de los proyectos pedagógicos reformistas y cómo no, el destierro compartido. Más aún, apunta un motivo de cariz más personal y nostálgico si se quiere: el cariño especial de José Puche Álvarez por Valencia²⁷⁸, lugar de nacimiento de Vives²⁷⁹. En efecto, en otro documento

²⁷⁶ "Instituto "Luis Vives" Memoria. Año de 1944". P-54-1/1946-1948. AGRE, p.8.

²⁷⁷ MORÁN, Beatriz y PERUJO Juan Antonio, *Instituto Luis Vives. Colegio Español de México. 1939-1989*, México D.F., Instituto Luis Vives, Embajada de España en México, 1989, p. 12.

²⁷⁸ BARONA VILAR José Luis, MANCEBO M^a Fernanda *José Puche Álvarez (1896-1979): Historia de un compromiso: estudio biográfico y científico de un republicano español*, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, Alicante, 2003.

sobre el Instituto se remarca que “se le dió tal nombre por haber sido Luis Vives (1492-1540) gran filósofo del Renacimiento, un humanista desterrado por propia voluntad, e íntimamente ligado a hombres como Tomás Moro y Erasmo. Se distingue el pleno humanismo de Vives hacia el bien común²⁸⁰”. Muchas son las referencias a este ilustre pensador, visto en función de ciertos paralelismos que el propio exilio se adjudica por la necesidad de tener referentes a los cuales aferrarse en el desconcierto del desarraigo.

Respondiendo pues a este ideal [la continuidad cultural de la República] de nueva cultura se llevó a cabo la creación de nuestra Casa de Estudios. Nada mejor y más significativo que fundarla bajo la abvocación de un filósofo dulce y pacifista de Juan Luis Vives. Además este nombre era como un símbolo o mejor un presentimiento de la “discordia” que hoy asola al mundo y de la “concordia” necesaria de extender al linaje humano. Luis Vives es también un ideal de formación humana y una realidad de maestro²⁸¹

Vives empero fue un personaje completamente español, sin ninguna conexión directa con México. De hecho, queda explicitado el origen hispano del centro al autodenominarse Colegio Español de México. En síntesis, este colegio nació con la intención de erigirse en representante de la España republicana en el destierro y educar a los hijos de las familias exiliadas en el contexto mexicano abriéndose a la sociedad mexicana.

Otros dos símbolos que ayudaban a fijar lo hispano en el Instituto fueron el escudo y el himno. En cuanto al escudo que lo representa, en un primer momento se trató de un triple círculo en cuyo interior se perfilaba en blanco y negro el busto de Juan Luis Vives sin que apareciera el nombre del centro, aunque éste sí aparecía en el sello que se utilizaba para la documentación administrativa. Al poco tiempo se sustituyó por un diseño más moderno y representativo del centro, en el cual se mantenía la forma circular, se eliminaba el retrato de Vives y se colocaban las iniciales del centro ILV entrelazadas, sin

²⁷⁹ CRUZ OROZCO, José I. “El Instituto Luis Vives. Colegio español de México”, en *Revista Española de Pedagogía*, año L- Núm. 193, septiembre-diciembre 1992, p. 531.

²⁸⁰ Documento sin firma ni fecha, probablemente 1945 por el contenido del texto, AHILV.

²⁸¹ “Instituto ‘Luis Vives’ Memoria. Año de 1944”. Archivo de la Segunda República Española en el exilio, P-54-1/1946-1948.

ninguna alusión al personaje o a ninguno de los dos países. Circunscribe el escudo motivos vegetales en formas de hojas.

El centro quedó ubicado en un primer momento en la calle Arquímedes n° 4 para las clases de primaria y en la calle Gómez Farías n° 40, para secundaria y preparatoria de la capital mexicana. Debido al aumento de matrícula en noviembre de 1940, adquirieron un edificio anexo ubicado en la calle Arquímedes n° 4, continuando también en el edificio de Gómez Farías. Durante el curso de 1942 y por un año, funcionó la preparatoria en la calle Dinamarca esquina con Avenida Chapultepec. Llegado 1943, todos los cursos se dieron en el edificio de Gómez Farías, contando con otra puerta en la calle Sadi Carrot n° 52. En esta ubicación permanece hasta 1947, año en que el parte del Instituto pasa por un corto tiempo a un caserón de la calle Ezequiel Montes, para ya mudarse en 1949 al barrio de Tacubaya, concretamente en la esquina Parque Lira y la Avenida Observatorio, donde contaron con un nuevo local.

Estas idas y venidas de domicilio, pueden dar una idea de cómo el colegio iba adecuándose a la matrícula que se iba incrementando y a las condiciones económicas de cada momento, ya que, como se verá en las páginas siguientes, los problemas monetarios estuvieron a la orden del día durante estos primeros años. No nos ocuparemos aquí de repetir las reconstrucciones de la vida del centro hecha en otras publicaciones²⁸², sino de resaltar aquellos aspectos que nos sirven para entender la idiosincrasia del Instituto y el funcionamiento durante la primera década de existencia, cronología marcada para analizar el doble discurso identitario.

²⁸² MORÁN GORTARI, Beatriz, PERUJO, Juan Antonio *Instituto Luis Vives, Colegio Español de México: 1939-1989*, México D.F., Instituto Luis Vives, Embajada de España en México, 1989; CRUZ OROZCO, José I. "El Instituto Luis Vives. Colegio español de México", en *Revista Española de Pedagogía*, año L- Núm. 193, septiembre-diciembre 1992, pp. 527-543. Actualmente está en prensa una monografía realizada por Julia Tuñón sobre el Instituto Luis Vives.

2.2.2. LA VIDA DEL INSTITUTO DURANTE LA DÉCADA DE LOS CUARENTA.

Como ya hemos indicado el CTARE mediante el *Boletín* que editó semanalmente desde agosto de 1939 hasta julio de 1940, dio cumplido seguimiento a los avatares en la apertura del Instituto Luis Vives así como de sus primeros meses de vida. No en vano, en el número tres, en su portada daba cuenta de la próxima puesta en marcha del colegio con estas palabras

El Instituto “Luis Vives” –uno de los proyectos del Comité de Ayuda a los Españoles de México, del que dimos cuenta a nuestros lectores oportunamente- está en marcha. Resueltas ciertas cuestiones previas, con el generoso concurso de la Secretaría de Educación Pública, puede decirse que la apertura de dicho centro es cosa de días [...] La alta dirección del centro estará a cargo de un patronato formado por ilustres personalidades mexicanas y españolas, las cuales, por su experiencia y conocimiento de la enseñanza, constituyen la más segura garantía del acierto de la gestión que asumen²⁸³

Continúa la noticia alabando la calidad personal y profesional del cuerpo de profesores de origen español que formarán parte del claustro del Instituto. En marzo, ya iniciado el curso escolar, otra noticia relacionada con el Vives, informaba de la organización de unas clases para obreros en horario de tarde.

El Colegio Español de México “Instituto Luis Vives”, ubicado en la calle de Gómez Farías, núm. 40, aprovechando sus locales y material docente, se propone establecer una nueva clases de enseñanza, que pueda llegar e forma gratuita y desinteresada tanto a los elementos populares de México, como a aquellos de nuestros compatriotas que prestan sus servicios en centros industriales, colocados o subvencionados por el Comité Técnico de Ayuda a los

²⁸³ “Realizaciones del Comité Técnico. El Instituto “Luis Vives” va a funcionar” en *Boletín al servicio de la emigración española*, México D.F., 31 de agosto de 1939, Número 3, p. 1. Hemeroteca Nacional de México.

Españoles. Con este fin ha organizado unas clases para obreros, que se ajustarán al horario que se indica a continuación²⁸⁴

Se ofertaba tanto a españoles como a mexicanos estudios de mecanografía, taquigrafía, aritmética, nociones de geometría, nociones de ciencias físicas, químicas y naturales, caligrafía y castellano, geografía e historia, dibujo industrial y una clase alterna de inglés. Cabe recordar que en su declaración de intenciones, el equipo directivo primaba la de formar parte de la realidad mexicana ofreciendo los docentes sus conocimientos y profesionalidad al pueblo receptor.

Durante los dos primeros lustros de funcionamiento contó con cuatro directores; el primero de ellos fue, como ya se ha indicado Joaquín Álvarez Pastor, únicamente se mantuvo en el cargo durante un año, ya que presentó su dimisión en junio de 1941, no obstante continuó su ejercicio profesional hasta 1950. Fue sustituido por Enrique Jiménez y en 1942 Rubén Landa fue designado y se desempeñó como máximo responsable del Instituto hasta su traslado a Estados Unidos en 1947. Juan Bonet, fue la persona vinculada a la directiva del Vives durante más tiempo, concretamente hasta 1970, año de su fallecimiento en lo que supuso el lapso de tiempo más largo y estable del Instituto²⁸⁵.

Desechamos la idea de confeccionar un listado completo de todos los maestros y maestras que fungieron como docentes durante el período del Instituto analizado, por la escasa información relevante que dicha relación aportaría al estudio. Mucho se ha dicho ya sobre la valía profesional de estos profesores de amplia experiencia en España y alta formación pedagógica, muchos de ellos vinculados directa o indirectamente a organismos tales como la Institución Libre de Enseñanza, la Residencia de Estudiantes, la Junta de Ampliación de Estudios (JAE) o el Instituto Escuela. Por el contrario sus nombres aparecen salpicados en mucha de la documentación que se ha utilizado y, por lo tanto, no resultará difícil seguirles la pista, de todos modos remitimos al lector a la bibliografía para aumentar la información²⁸⁶.

²⁸⁴ “El Instituto Luis Vives” en *Boletín al servicio de la emigración española*, México D.F., 7 de marzo de 1940, Núm. 28, p. 3. Hemeroteca Nacional de México.

²⁸⁵ MORÁN, Beatriz, PERUJO Juan Antonio *Instituto Luis Vives, Colegio Español de México: 1939-1989*, México D.F., Instituto Luis Vives, Embajada de España en México, 1989, p. 13.

²⁸⁶ Las monografías sobre los centros educativos del exilio recogen estos listados, aunque no siempre completos. Es muy frecuente encontrar referencias a los profesores de los colegios del exilio en la bibliografía

Un dato relevante para la cuestión nacional lo ofrece el hecho de que al ser la inmensa mayoría del claustro de origen español, contravenían el compromiso inicial de contar entre su profesorado y personal administrativo un 75% de trabajadores de origen mexicano, como así se les solicitaba a los centros educativos particulares de titularidad extranjera²⁸⁷. Sin embargo ya sabemos que las circunstancias tan especiales de estos colegios así como el apoyo generalizado de los gobiernos de Cárdenas y Ávila Camacho, hicieron posible que no siempre se vieran penalizados por el incumplimiento de algunas prerrogativas de obligado cumplimiento, como el ejemplo expuesto: la nacionalidad de los trabajadores.

Al hablar de los estudiantes nos interesa principalmente, conocer el número y procedencia nacional de los niños y jóvenes con el fin de observar el aumento de la presencia mexicana en las aulas con el paso del tiempo. Este incremento en la asistencia de alumnos mexicanos de nacimiento supuso un cambio profundo en el propio centro y cierto reflejo en la conformación de la identidad de los alumnos españoles que continuaron siendo mayoría durante muchos cursos escolares.

El centro inició su andadura escolar, como ya hemos referido con noventa alumnos en enero de 1940, cifra que aumentó hasta 250, de los cuales un 80% eran españoles y un 20% mexicanos de nacimiento. En el curso siguiente los escolares mexicanos ascendieron al 28%, subiendo al 35% después y alcanzando en el curso 1942-1943 el 48%, casi la mitad de los 400 alumnos. Para 1944, el 53% de los alumnos eran mexicanos, superando a los de origen español²⁸⁸ en una muestra de plena integración del Instituto en la sociedad mexicana a la vez que mantenía una línea pedagógica coherente con los propósitos fundacionales.

Viendo la trayectoria de la matrícula en el Instituto se puede reiterar el hecho de que el incremento de matrículas era consecuencia directa de la afluencia de niños y jóvenes mexicanos, siendo muy revelador el aumento considerable en 1941, año de la creación del

general sobre el destierro, ya que las relaciones de “personajes ilustres” fue una de las bazas que se jugó por cronistas y protagonistas para mitificar al colectivo.

²⁸⁷ Todos los centros educativos tenían obligación de realizar una solicitud a la Secretaría de Educación Pública, donde daban a conocer los datos más significativos de la institución y se comprometían con una serie de cuestiones recogidas por las leyes mexicanas. Para la contratación de profesorado el artículo decía así: “20.- El personal docente estará integrado en un 75% por maestros mexicanos (para las escuelas particulares extranjeras)”.

²⁸⁸ “Instituto “Luis Vives” Memoria Año de 1944”, P54-1/1944-1946, AGRE, pp. 15-36.

Colegio Madrid y de su sistema de becas completas, lo que se tradujo en una disminución de alumnos procedentes de familias refugiadas importante. De hecho este fue también el año en el que la JARE retiró las becas y ayudas al Instituto Hispano Mexicano Ruiz de Alarcón, acordándose enviar a los alumnos a la Academia Hispano Mexicana y al Colegio Madrid, sin aparecer ninguna referencia al Vives como posible centro de recepción de escolares del Alarcón²⁸⁹

La mexicanización de las inscripciones escolares se fue dando de forma paulatina y sin retrocesos, hasta alcanzar más de la mitad apenas cuatro años después de abrirse. La SEP por su parte, enviaba a alumnos mexicanos sin recursos para que fueran matriculados sin ningún aporte económico, como se estipulaba por ley²⁹⁰.

La historia del Vives así como la de los otros tres centros españoles, resulta difícil de entender si se deja de lado el perfil de los menores que se formaron durante la década de los cuarenta en sus aulas. Se trató de niños con una fuerte vivencia del desarraigo familiar y personal que llegaron a México tras haber pasado una guerra y un exilio más o menos extenso. Sin duda la situación de los núcleos familiares en esos primeros años fue dura y complicada para la inmensa mayoría del colectivo²⁹¹ lo que convertía en prioridad para el plantel facilitar la asistencia mediante ayudas monetarias o, en su defecto, ofreciendo gratuitamente los servicios escolares. El centro contaba con recursos destinados a becas de distinta procedencia lo que permitía que un número elevado de alumnos pudieran disfrutar de estos apoyos. Los montos provenían de los fondos del CTARE en un principio, puesto que a partir de 1945, algunos escolares fueron pensionados por el Gobierno Republicano en el exilio una vez reconstituido. Incluso la JARE, organismo enfrentado al SERE²⁹², becó a algunos alumnos a partir de 1942²⁹³.

²⁸⁹ Acta de la JARE del 25 de junio de 1941, en Cervantes Virtual.

²⁹⁰ Los centros educativos, en este caso los privados, se comprometían con la Secretaría de Educación Pública a destinar un mínimo de 5% de las plazas para becas a alumnos mexicanos.

²⁹¹ No hay más que consultar las solicitudes de ayuda del archivo del CTARE o las actas de la JARE. Para el caso del trabajo femenino en el destierro, ver: DOMÍNGUEZ PRATS, Pilar "Exilio y trabajo de las mujeres republicanas en México (1939-1950)" en *Historia y Fuentes Orales: Memoria y Sociedad en la España Contemporánea*, Actas III Jornadas, Ávila abril 1992, pp. 253-260.

²⁹² Sobre este enfrentamiento se ha escrito mucho, desde diferentes posturas. La tesis de maestría ya citada de Aurelio Velázquez incide en el inicio de las pugnas entre ambos organismos en las pp. 19-22.

²⁹³ Este organismo, enfrentado ideológicamente al SERE concedió ayudas a partir de 1942 a alumnos de secundaria, como queda registrado en este informe: "El año 1942 ha sido el primero en que la J.A.R.E. ha

No menos importante resultaron los refuerzos que recibían por personas y entidades creadas para sistematizar el apoyo, como la FOARE (Federación de Organismos de Ayuda a los Refugiados Españoles) y el FAERAE (Fondo de Ayuda a los Refugiados Antifascistas Europeos en México). Estas dos asociaciones becaron en el curso de 1944 por poner un ejemplo, a 238 alumnos. En cuanto a las agrupaciones de apoyo internacionales ya comentadas, añadir que tres mujeres tuvieron un papel muy destacado en el apoyo al Instituto: Anita Risdon, Mary Ostrod y Rosa Beiguel, las cuales ayudaron en numerosas ocasiones aportando directamente dinero propio o de conocidos e incluso dando clases de forma gratuita en el centro en diversas estancias en México. La modalidad más generalizada adoptada por estos organismos norteamericanos fue la del apadrinamiento de niños por familias norteamericanas, lo que permitía crear un vínculo directo entre donador y receptor²⁹⁴ y asegurarse una continuidad en la atención a los menores.

La oferta escolar del Instituto Luis Vives contemplaba todos los niveles educativos previos a la universidad. Siguiendo el sistema educativo mexicano, contaba con los bachilleratos en ciencias antropológicas, en ciencias biológicas, en derecho y ciencias sociales, en ciencias económicas, arquitectura, ciencias físico-químicas, ciencias físico-matemáticas y medicina veterinaria. El interés del Vives, al igual que sucedió con el Instituto Ruiz de Alarcón y la Academia Hispano Mexicana, en ofrecer carreras cortas como comercio, tenedor de libros, perito empleado bancario, taquimecanógrafo, taquígrafo secretario, auxiliar de archivista y bibliotecario, se debía a un doble razonamiento.

La inclinación a ofertar estudios profesionales de corta duración se debía tanto al desarrollo socioeconómico mexicano necesitado de personas con formación media que atendiera los campos bancarios y administrativos como a la realidad de la mayoría de los jóvenes españoles emigrados propiciaba la temprana búsqueda de empleos para aportar en cuanto fuera posible el sueldo a la economía familiar. Éste fue el caso de Niobe Samblancat, quien no pudo realizar estudios superiores porque la situación económica familiar requería las aportaciones de las hijas.

concedido becas a alumnos de este plantel, que fueron como queda dicho seis". "Informe de Landa a la CAFARE", México D.F., 28 enero de 1943. AHILV.

²⁹⁴ Existe numerosa documentación en el AHILV, sobre estos apadrinamientos, sobre todo, cartas donde se incide en la importancia de que los niños escriban y envíen fotografías y dibujos a las familias que les costean los estudios. Esta iniciativa también fue llevada a cabo por artistas pertenecientes al ambiente hollywoodiense, véase "Padrinos de Hollywood" en *El País*, 18 de junio de 2006.

Sin perder de vista el pragmatismo del centro a la hora de conformar su oferta educativa, a todo lo anterior hay que sumar que el Vives presumía de su carácter español y liberal e forma reiterada. No en vano, uno de sus lemas era despertar vocaciones desde la libertad crítica y creativa y en palabras de Beatriz Morán “supieron aprovechar las ventajas que el sistema educativo mexicano les ofrecía y las integraron a la formación pedagógica de la institución, logrando así un punto de equilibrio²⁹⁵”. Según Marcelo Santaló, uno de los profesores fundadores, las experiencias pedagógicas que llevaron consigo los maestros y maestras, fue decisivo en el trabajo didáctico de la institución,

En el Vives, todos los maestros habíamos pertenecido a la Institución Libre de Enseñanza. Sus ideales consistían en ir formando un temperamento liberal. Formar hombres que pensaran que otro hombre puede tener razón en lo que piensa y en lo que dice, pues esa es la esencia de la democracia²⁹⁶

El Instituto se erigió en un medio en el cual la España republicana seguía con vida y con un proyecto de futuro inmediato, motivo por el cual era de vital importancia salvaguardar y fomentar esa identidad española para el regreso a la patria, como se analiza en este trabajo de investigación. Este sentimiento intrínseco a la idiosincrasia escolar se explica a continuación,

El colegio tuvo siempre el carácter depositario de la cultura española. Pese a desenvolverse en un espacio geográfico lejano, la cultura española estaba muy presente en el día a día del Instituto. Además de las múltiples referencias que podían producirse en el acontecer diario en las aulas, motivado por el origen y formación de la mayoría del profesorado, en el currículum académico, junto a la historia, geografía y literatura mexicana, se hacía especial referencia a la historia, geografía y literatura española. Ese sentimiento de españolidad se vio identificado con una España determinada, con la España de la II República por la que había luchado la primera generación del exilio y a la cual se elevó, en

²⁹⁵ MORÁN GORTARI, Beatriz, PERUJO Juan Antonio *Instituto Luis Vives, Colegio Español de México: 1939-1989*, México D.F., Instituto Luis Vives, Embajada de España en México, 1989, p.23.

²⁹⁶ MORÁN GORTARI, Beatriz, PERUJO Juan Antonio *Instituto Luis Vives, Colegio Español de México: 1939-1989*, México D.F., Instituto Luis Vives, Embajada de España en México, 1989, p.22.

acertadas palabras de una historiadora mexicana, a la categoría de “paraíso perdido”²⁹⁷

La presencia de mexicanos, tanto en el profesorado como en el alumnado fue una constante como se recoge en un valioso documento hallado en el Archivo del Gobierno de la República en el Exilio: la memoria del centro de 1944, “hubo también necesidad de nombrar profesores mexicanos para aquellas materias típicamente nacionales que la legislación escolar mexicana señala [...] siguiendo las normas de la Secretaría del Trabajo se acudió al Sindicato de Trabajadores de Postprimaria el cual señaló a aquellos profesores que tuvo a bien para la atención de dichas cátedras²⁹⁸”.

En efecto, las invariables referencias al cumplimiento con las disposiciones mexicanas, pretendía no dejar lugar a dudas de que en todo momento se acató lo estipulado para la legalidad del centro y de los procedimientos de funcionamiento²⁹⁹. En las mismas páginas, dan cuenta de un par de acontecimientos que según los directivos del Instituto, empeoraron más aún la crisis monetaria que el centro padeció durante los años 40. En primer término fue la creación del Colegio Madrid y la gratuidad completa que ofrecían,

Este problema [el económico] se agravó más aun por la creación, de otros colegios españoles: Colegio Madrid y Academia Hispano-Mexicana, sobre todo el primero por haberse creado con un criterio becario amplio para niños españoles. Nuestro colegio con un 72% de niños compatriotas disminuyó en ellos al trasladarse estos al nuevo colegio que no exigía colegiatura mensual, sin embargo, este año es el que, precisamente, el colegio se salva por su matrícula que comienza a estar saturada de mayor por ciento de niños mexicanos. Esto marcaba un nuevo paso en la vida del Colegio y la realización material de uno de sus postulados³⁰⁰

²⁹⁷ CRUZ OROZCO, José I. “El Instituto Luis Vives. Colegio español de México”, en *Revista Española de Pedagogía*, año L- Núm. 193, septiembre-diciembre 1992, p. 535.

²⁹⁸ “Instituto “Luis Vives” Memoria Año de 1944”, P54-1/1944-1946, AGRE, p. 6.

²⁹⁹ Este tema se analiza concienzudamente en el capítulo cuarto al hablar de las instituciones mexicanas y los colegios.

³⁰⁰ “Instituto “Luis Vives” Memoria Año de 1944”, P54-1/1944-1946, AGRE, p.7.

A todo lo anterior hay que sumar el ataque contra los refugiados españoles en varios medios de la prensa mexicana -“una adversa campaña política que se nos hace³⁰¹”- de la que no se ofrecen más datos y que perjudicó a la imagen del Vives; a pesar de ello la matrícula iba aumentando considerablemente. Encontramos otra reseña a este acoso al Instituto en el último libro de Francisco de Luis, al recoger que la Delegación de la FETE en México, se encargó en 1947 de

Dirigir al Instituto Luis Vives un mensaje con motivo ‘de la campaña que ha sufrido como consecuencia de la acción de las fuerzas reaccionarias y falangistas de Méjico’³⁰²

El autor aclara que se trataba del hostigamiento y descrédito proveniente de parte de un sector de la antigua colonia de residentes españoles que veían con desconfianza la creación de centros educativos en manos de “rojos”. Sin embargo, apunta, en los Colegios Cervantes ubicados en algunos estados mexicanos, no existía ese recelo ya que la mayor parte del alumnado provenía de los españoles que ya vivían en México a la llegada de los refugiados.

En síntesis, el Vives durante la primera década de existencia vivió situaciones duras económicamente hablando que aceleraron el proceso de mexicanización de la comunidad educativa del centro, manteniendo, sin embargo, el cariz español y liberal con el que se identificaban profesores y trabajadores. Pasemos ahora a describir la aparición de un segundo colegio del exilio: el Instituto Hispano Mexicano Ruiz de Alarcón.

2.3 INSTITUTO HISPANO MEXICANO RUIZ DE ALARCÓN.

2.3.1 LA CREACIÓN EN 1939.

El centro educativo que nos ocupa a continuación es sin lugar a dudas el menos conocido debido a su breve trayectoria: apenas cuatro cursos escolares a inicios de la década de los

³⁰¹ En el comentario de generalidades del curso 1941-1942, se vuelve a hacer referencia a esos ataques de la siguiente forma: “La campaña desprestigiadora que la prensa descargaba sobre los refugiados españoles cargaba, particularmente virulenta, sobre el Instituto Luis Vives”. “Instituto ‘Luis Vives’ Memoria Año de 1944”, P54-1/1944-1946, AGRE, p.18. Subrayado en el original.

³⁰² LUIS MARTÍN, Francisco (De) *La FETE (1939-1982): de la represión franquista a la transición democrática*, Madrid, Tecnos, D.L. 2009, p. 87.

años cuarenta³⁰³. El Instituto Hispano Mexicano Ruiz de Alarcón fue creado en diciembre de 1939 según se indica en una nota de prensa del *Boletín* del CTARE del día 21 de ese mes

Bajo la dirección general del catedrático español emigrado don Pedro Martul Rey, comenzará a funcionar en breve en la capital mexicana un importante Centro de enseñanza que se denominará Instituto Hispano Mexicano “Ruiz de Alarcón”. Es secretario general del Centro, el ingeniero José Luis de la Loma³⁰⁴

El Instituto a diferencia del Vives y del Madrid, contó con capital esencialmente mexicano, lo que deslindó al centro en buena medida de las estructuras de auxilio españolas y, en consecuencia del patronazgo y control del colectivo de exiliados. Surgió a iniciativa de un grupo de personalidades mexicanas –entre los que se contaba el presidente de la República Lázaro Cárdenas³⁰⁵- y de docentes españoles con Pedro Martul Rey y M^a de los Ángeles Tobío Fernández, a la cabeza. Este matrimonio de docentes de origen gallego fueron los encargados de poner en marcha y dirigir las dos secciones educativas del centro.

En consonancia con la idea de plena identificación e inserción en la realidad mexicana, se instituyó una “Asociación Cultural Hispano Mexicana, Sociedad Civil”, formada por españoles y mexicanos distinguidos y que tenía como propósito crear una institución educativa y garantizar su continuidad³⁰⁶. Completó el organigrama escolar la formación de un “Consejo Consultivo Pedagógico” dirigido por Antonio Castro Leal, rector de la UNAM y Luis Garrido Díaz como secretario, fungiendo como vocales Samuel Ramos

³⁰³ De este centro ha sido difícil obtener información de fuentes primarias precisamente por el tiempo transcurrido desde su cierre. Como ya indicamos anteriormente el hijo del matrimonio de docentes españoles M^a de los Ángeles Tobío y Pedro Martul, me envió varios documentos sobre el Instituto. En la actualidad el archivo se encuentra en el *Museo Do Pobo Galego*, en Santiago de Compostela, donado por la familia. Se citará este material como “Archivo Personal de Luis Martul Tobío”. Complementé esta documentación con la otros del archivo de Secretaría de Educación Pública, el CTARE, el AMAEC y materiales facilitados por antiguos alumnos entrevistados para esta tesis.

³⁰⁴ “Instituto Hispano Mexicano Ruiz de Alarcón” en *Boletín al servicio de la emigración española*, México D.F., 21 de diciembre de 1939, Número 18, p. 4. Hemeroteca Nacional de México.

³⁰⁵ Cárdenas mantenían una relación de amistad con el matrimonio Martul-Tobío. Otras personas comprometidas con el colegio fueron Vicente Cortés Herrera -director de Petróleos Mexicanos-, e intelectuales como Jesús Silva Herzog, Agustín Leñero y Antonio Castro Leal.

³⁰⁶ MORÁN, Beatriz, “Los que Despertaron Vocaciones y Levantaron Pasiones. Los Colegios del Exilio en la Ciudad de México”, en SÁNCHEZ ANDRÉS, Agustín, Silvia FIGUEROA ZAMUNDIO, *De Madrid a México. El exilio español y su impacto sobre el pensamiento, la ciencia y el sistema educativo mexicano*, Madrid, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo- Comunidad de Madrid (Consejería de las Artes), 2002, p. 210.

Magaña, filósofo y director de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y el célebre Alfonso Reyes Ochoa quien fuera presidente de La Casa de España.

La elección del nombre del centro fue utilizado para dar a entender la clara identificación del colegio con el país de residencia sin dejar de lado su origen español. El Instituto Hispano Mexicano Ruiz de Alarcón se llamó así en honor del conocido escritor y dramaturgo novohispano Juan Ruiz de Alarcón y Mendoza, nacido en 1581 en Taxco y fallecido en Madrid en 1639. Antonio Castro Leal explicaba así en un artículo de la publicación escolar "Senda" la elección del personaje para dar nombre al centro:

Nace en México y muere en España; fue bachiller por Salamanca y licenciado por México; se puso el don por los Alarcones de Cuenca y los de Taxco, por los Mendozas del reino y por los del virreinato. No pudo acomodarse en el país de su nacimiento y se fué a España, en donde siempre lo tuvieron por extraño, si no por extranjero³⁰⁷

Con la última idea expresada en el párrafo anterior, Castro incidía en una experiencia vital de Alarcón que bien conocían los exiliados españoles: sentirse extraño o extranjero en el lugar en el cual se reside. En efecto, dejando de lado la distancia de la época y las condiciones particulares que llevaron a Ruiz de Alarcón a residir en España, resulta patente la existencia de un sentimiento compartido. Por otro lado, la elección del dramaturgo permitía tanto al alumnado mexicano como al español, identificarse con un personaje público cuya vida transcurrió en los dos países. Para ahondar aún más en el reconocimiento de México, se le antepuso al nombre la denominación de Instituto Hispano Mexicano, haciéndose referencia de nuevo a la doble identificación nacional.

Veamos ahora de qué forma la imagen era utilizada para expresar públicamente la idiosincrasia del colegio. El escudo escolar se instituía como icono de alumnos y profesores, de presencia diaria en el colegio y en el uniforme de los menores. El escudo del Instituto Alarcón, como se conocía de forma abreviada, cuenta en campo blanco³⁰⁸ partido un león y en la parte izquierda el águila, la serpiente y un nopal en la derecha. Rodeando la imagen

³⁰⁷ Ingenio y sabiduría de D. Juan Ruiz de Alarcón por el Lic. Antonio Castro Leal, sección: Nuestros Colaboradores; publicación escolar Senda, sin fecha (probablemente 1941 por las fotografías que aparecen en una sección llamada "Vida gráfica del Instituto"), p.2.

³⁰⁸ No se ha tenido acceso a una reproducción del escudo del colegio a color, por lo que se nos referimos al campo como blanco.

está el nombre completo del centro en mayúsculas, entrecomillado Ruiz de Alarcón. Los elementos que conforman el emblema no son de carácter escolar sino patriótico, ya que toman el león del escudo español³⁰⁹ y los elementos centrales del escudo mexicano, a saber: el águila, el nopal y la serpiente³¹⁰. No deja de ser llamativa la elección de los elementos patrios más representativos de cada nación para conformar el broquel escolar, sin ninguna referencia directa a la función educativa del centro.

Asimismo el Instituto confeccionó unos banderines empleados como elemento distintivo así como el uniforme de obligado uso en todas las secciones según se ha podido saber por los alumnos que han sido entrevistados. Se carece de referencias sobre la posible existencia de un himno escolar, tanto en el material consultado como en los antiguos alumnos, lo cual no descarta completamente que no existiera. Pasemos ahora a conocer brevemente el desarrollo del Alarcón durante los años que se mantuvo en funcionamiento.

2.3.2. EL DESEMPEÑO DEL CENTRO HASTA 1943.

El 1 de enero de 1940 Pedro Martul solicitó a la Secretaría de Educación Pública la legalización de los estudios del plantel³¹¹, trámite de obligado cumplimiento para los centros educativos particulares. Las clases se iniciaron en febrero siguiendo el calendario escolar mexicano –como se ha indicado los meses de vacaciones eran diciembre y enero-, con una matrícula inicial de mil alumnos, predominando los escolares de origen español, hijos de familias republicanas procedentes del exilio. El Instituto tenía el propósito claro de

³⁰⁹ Se trata del segundo cuarto superior del escudo español durante la Segunda República, en el cual el león no iba coronado como en el escudo de la monarquía parlamentaria actual.

³¹⁰ Ley sobre las características y el uso del Escudo, la Bandera y el Himno nacionales del 29 de diciembre de 1983, donde se especifica detalladamente cómo ha de ser el escudo, la letra del himno y las fechas de obligado izamiento de la bandera nacional. El escudo nacional aparece descrito en el artículo segundo: “Está constituido por un águila mexicana, con el perfil izquierdo expuesto, la parte superior de las alas en un nivel más alto que el penacho y ligeramente desplegadas en actitud de combate; con el plumaje de sustentación hacia abajo tocando la cola y las plumas de ésta en abanico natural. Posada su garra izquierda sobre un nopal florecido que nace en una peña que emerge de un lago, sujeta con la derecha y con el pico, en actitud de devorar, a una serpiente curvada, de modo que armonice con el conjunto. Varias pencas del nopal se ramifican a los lados. Dos ramas, una de encino al frente del águila y otra de laurel al lado opuesto, forman entre ambas un semicírculo inferior y se unen por medio de un listón dividido en tres franjas que, cuando se representa el Escudo Nacional en colores naturales, corresponden a los de la Bandera Nacional”.

³¹¹ “Oficio del director del Instituto Ruiz de Alarcón Pedro Martul al Jefe del Departamento de Enseñanza Secundaria”, México D.F., 1 de enero de 1940, Fondo: SEP, Sección: Dirección General de Segunda Enseñanza, Serie: Escuelas Secundarias Particulares, caja 94, expediente 7, AHSEP.

“formar al estudiante y formar al hombre”, según explicaban en la documentación consultada, en la más pura tradición pedagógica liberal.

A inicios de los años cuarenta el panorama educativo de la Ciudad de México, ya contaba con el Instituto Luis Vives y poco más tarde con la Academia Hispano Mexicana, lo que permitía hablar de una red destacada de centros españoles que en 1941 de complementarían con el Colegio Madrid.

El Alarcón fue el único de los cuatro colegios españoles que desde el primer momento contó con dos secciones diferenciadas por género y separadas físicamente en dos edificaciones distintas; la de varones estaba en la calle Córdoba número 48 en una gran casa porfiriana de la capital mexicana, como se aprecia en las fotografías y planos del centro y la sección denominada “para señoritas”, en otra casa de similares características ubicada en la Plaza Río de Janeiro número 60. Ambos edificios estaban próximos entre sí y la mayoría de las actividades y servicios comunes se encontraban ubicados en el edificio de niños. Desconocemos la razón por la cual los fundadores del colegio descartaron la coeducación como modo educativo acorde al pasado republicano de muchos de ellos y promovida activamente por el gobierno cardenista.

El centro de mujeres añadía a su nombre el epígrafe de “Escuela para Señoritas” y en alguna documentación aparece como filial del Instituto Ruiz de Alarcón. Por otro lado, en Texcoco³¹² se creó un centro con el mismo nombre: Colegio Ruiz de Alarcón³¹³, del que fue director Gerardo Paños Morcillo. Por las referencias consultadas no se puede inferir que existiera alguna conexión particular entre los dos centros, aunque el colegio mexiquense contaba con becas y ayudas económicas proporcionadas por la JARE como consta en sus actas³¹⁴. Para el *Boletín* del CTARE la aparición del Instituto Ruiz de Alarcón, sólo llamó

³¹² Ciudad ubicada en el Estado de México muy cercana a la capital mexicana.

³¹³ Para conocer los inicios un tanto pintorescos de este centro, consultar CRUZ OROZCO, José I. “Los colegios del exilio: la obra educativa de los maestros y profesores valencianos” en GIRONA ALBUIXECH, Albert, MANCEBO María Fernanda, *El exilio valenciano en América: obra y memoria*, Alicante, Instituto Alicantino Juan Gil-Albert, 1995, pp. 103-105.

³¹⁴ Un ejemplo de la cobertura de la JARE al colegio de Texcoco, lo encontramos en esta acta: “9. Abonar al Colegio Ruiz de Alarcón de Texcoco ciento cuarenta y cinco pesos importe de las colegiaturas del mes de julio de los alumnos becados por la JARE en dicho Centro. 10. Conceder un crédito de hasta dos mil pesos como máximo a don Gerardo Paños Morcillo, director del Colegio Ruiz de Alarcón de Texcoco, para la adquisición de un coche escolar, crédito que reintegrará con el importe total de las colegiaturas mensuales que le son abonadas por la JARE”. *Actas de la delegación de la JARE en México*, Acta n° 72, del 1 de julio de 1941. Libro 3, Archivo Carlos Esplá Rizo, JARE, Libros de Actas. En red, Cervantes Virtual.

la atención en una ocasión para dar a conocer a la comunidad exiliada la oferta educativa que presentaba. En una nota de prensa donde les deseaban la mayor de las suertes con la empresa educativa que iniciaban, se daba a conocer tanto los grados que podían cursarse como el nombre de los docentes responsables. Se contemplaban todos los niveles educativos, desde educación infantil, pasando por primaria y secundaria y completándose con unas secciones de estudios como formación superior no universitaria en el campo de la justicia y del mercado. Contaban también con una escuela de música y formación en educación física.

En la sección de niñas y señoritas, como así se denominaba, la oferta educativa comprendía primaria, secundaria y formación para secretarías, taquígrafas y mecanógrafas, y estudios relacionados con el funcionariado y las aseguradoras. Las clases especiales ofertadas incluían la tradicional formación femenina en corte y confección³¹⁵. Parece ser que quisieron inaugurar una parte de estudios políticos, sin embargo esto no fue posible debido a la oposición de las universidades mexicanas de la ciudad³¹⁶. En ambos centros, el Instituto Luis Vives y el Alarcón, se ofrecían estudios superiores de corta duración para una rápida inserción en el mundo laboral de los jóvenes españoles.

Se mantuvo el equipo docente del Instituto con algunos cambios, durante los cuatro años durante los cuales se impartió docencia. El Instituto desarrolló su actividad educativa durante cuatro cursos escolares; en el colegio para varones su fundador y director fue Pedro Martul Rey, siendo el secretario general del plantel José Luis de la Loma. Al no disponerse de suficiente documentación cronológicamente completa para recrear el devenir del Alarcón, no podemos afirmar categóricamente los períodos de dirección. Sí sabemos que Martul estuvo a cargo del Instituto desde sus inicios y al final del mismo, aunque pudiera ser que durante algunos períodos no ejerciera como tal, ya que en un documento fechado el 12 de abril de 1941³¹⁷, firmaba como administrador Manuel Fresno Urzay, y Romualdo Sancho Granados como secretario. En otro expediente del 18 de junio de

³¹⁵ "Instituto hispano-mexicano Ruiz de Alarcón", sin fecha, archivo personal de Luis Martul Tobío.

³¹⁶ MARTUL TOBÍO, Luis, "O instituto hispano-mexicano "Ruiz de Alarcón". Unha experiencia docente no exilio", en *Actas del Congreso Internacional o Exilio Galego*, Santiago de Compostela, 2001, p. 1558.

³¹⁷ Circular de 12 de abril de 1941, Fondo: SEP, Sección: Dirección General de Segunda Enseñanza, Serie: Escuelas Secundarias Particulares, caja 94, expediente 7, AHSEP.

1942³¹⁸, es Antonio Castro Leal, que como vimos anteriormente fue un mexicano comprometido con la causa de la República Española, quien figuraba como representante del Instituto. En cuanto al centro de chicas, aparece en toda la documentación M^a de los Ángeles Tobío Fernández como directora y Julia Iruretagoyena como inspectora general³¹⁹.

Como se indicó para el Instituto Luis Vives tampoco se pretende hacer una exhaustiva relación del cuerpo docente del Alarcón. A pesar de ello, resulta interesante destacar el nutrido grupo de maestros de origen gallego con el que contó el Instituto. Empezando por sus dos directores, el matrimonio Martul-Tobío, continuando por los dos hermanos de M^a Ángeles –Luis y Carlos Tobío–, Jacinta Landa Vaz de origen extremeño y viuda de Juan Vicente Viquería –escritor referente del galleguismo de inicios del siglo XX–, Eugenio Souto Campos, Jesús Dopico Ferreiro, Marcial Fernández Vázquez, Hermenegildo Losada Loureiro, Laureano Poza Juncal y Vicente Roaro Llerena. El resto de profesorado, también español, procedía de otras regiones de la península.

Para la sección destinada a niñas el claustro fue prácticamente el mismo, por lo que a excepción de algunos talleres divididos por sexo, no podemos inferir que hubiera distinciones en la educación recibida. Sin embargo afirmar que existía una tendencia identitaria galleguista en el centro, no sería del todo cierto, ya que como bien dice Luis Martul Tobío en un artículo sobre el colegio que crearon sus padres, no existiría un galleguismo activo, puesto que la mayoría de los maestros que militaban en un partido político, lo hacían en alguno de ámbito estatal y no regionalista. A esto había que unirle, prosigue Martul Tobío, la falta de desarrollo de una disciplina gallega y el escaso número de trabajos en la lengua autóctona en los años cuarenta. En sus palabras:

É obvio que a súa explicación pasa polo contexto social no que se movían, a súa militancia, maioritariamente, en partidos de ámbito estatal, o feito de que a conciencia dunha dignidade disciplinaria do galego non estaba tan desenvolta, e así mesmo os traballos sobre la nosa lingua non eran tan numerosos como na actualidade. Aínda que non deixa de ser unha proba de cómo a formación

³¹⁸ Circular de 18 de junio de 1942, Fondo: SEP, Sección: Dirección General de Segunda Enseñanza, Serie: Escuelas Secundarias Particulares, caja 94, expediente 7, AHSEP.

³¹⁹ “Instituto Hispano-Mexicano “Ruiz de Alarcón”, Escuela para Señoritas Incorporada”. Sin fecha, Archivo Personal de Luis Martul Tobío.

*académica no período anterior á guerra civil foi tan exixente e estricta na adscrición ós valores ideolóxicos do discurso nacional español*³²⁰

Los datos que se tienen de los menores asistentes son más bien exigüos. Como indicamos anteriormente, el Alarcón contó con una matrícula inicial de mil alumnos, contándose en la filial de mujeres 175 alumnas, de las cuales 50 estaban en régimen de internamiento. El curso de 1942, se inició con un importante descenso de estudiantes, bajando hasta 212³²¹, lo que fue una de las principales causas para anticipar el cierre total del centro en 1943. Sin embargo, a esta cuestión hay que sumarle los problemas económicos y organizativos del Alarcón los cuales surgieron casi desde su puesta en marcha, precisamente a finales de abril de 1940 solicitaba el centro a la JARE un préstamo de 5000 pesos³²².

En este contexto las becas otorgadas a los escolares por parte de la Junta suponían el ingreso mayor del Alarcón; sin embargo, en junio de 1941 se decidió retirar las ayudas económicas al centro tras la lectura de un informe realizado por Jesús Revaque Garea- quien fuera poco tiempo después director del centro que estaba por abrir, el Colegio Madrid-, motivo que acució las dificultades del Alarcón³²³. Estos auxilios cubrían los gastos escolares y la media pensión para los hijos de refugiados con problemas económicos. En 1940 el número de becados fue de 117 niños, aumentando en junio de ese mismo año a 138, y alcanzando los 277 en enero de 1941.³²⁴ El centro, para cumplir con los requisitos exigidos por las instituciones educativas mexicanas, comprometía el 5% de sus plazas para alumnos mexicanos de origen proletario que les eran enviados por la SEP. Se desconoce si

³²⁰ MARTUL TOBÍO, Luis, "O instituto hispano-mexicano "Ruiz de Alarcón". Unha experiencia docente no exilio", en *Actas del "O Exilio Galego: repertorio biobibliográfico: una primeira achega*. Santiago de Compostela, 2001, p. 1558.

³²¹ "Oficio de Alfonso Pruneda a la CAFARE", México D.F., 6 de febrero de 1943, leg. 310, AMAEC.

³²² Los motivos expuestos por el director del Instituto eran tan graves como la imposibilidad de pagar al personal de limpieza y el que los profesores llevaban un tiempo sin cobrar. Acta de la JARE nº 62, día 27 de abril de 1940. En Cervantes Virtual.

³²³ El 5 de abril de 1941, se informa desde la JARE al instituto que el 1 de junio van a ser bajas todos los becados por el organismo. Acta nº 29 libro III, en línea. Asistirán hasta el 1 de julio el alumnado becado de secundaria, preparatoria y estudios mercantiles. Se les ofrecerán becas para la Academia Hispano Mexicana y otras academias para dar continuidad a sus estudios, sin embargo en ningún momento se nombra al Instituto Luis Vives, dando a entender que no recibirán alumnos ni ayudas por parte de la Junta. Acta nº 68 del 25 de junio de 1941. Actas de la JARE. Cervantes Virtual.

³²⁴ HERRERÍN LÓPEZ, Ángel, *El dinero del exilio. Indalecio Prieto y las pugnas de posguerra (1939-1947)*, Madrid, Siglo XXI, 2007, p. 35.

el centro recibía, por otro lado, apoyo de entidades volcadas al auxilio de los españoles ya fueran mexicanas o de otros países como sucedía con el Instituto Luis Vives.

Tanto el Alarcón como los otros tres centros sobrellevaron varios conflictos administrativos con las instituciones educativas mexicanas. En el caso del Alarcón, se le concedió un permiso provisorio de treinta días el 17 de enero de 1940 para que pudiera iniciarse el curso escolar, a expensas de presentar la documentación requerida que seguía pendiente de entrega³²⁵. Esta situación transitoria de funcionamiento, sometía a los centros españoles a una continua vigilancia de los plazos y los requerimientos oficiales. En marzo de 1941 el Instituto solicitó la reincorporación de los estudios de la filial de señoritas, la cual se concede sin mayores problemas debido a que durante el curso anterior habían disfrutado de la misma³²⁶. Para los centros particulares, como eran los españoles, la reincorporación anual de los estudios era de obligado cumplimiento, puesto que en caso de no concedérseles carecían de validez legal los títulos escolares que expendieran.

A modo de recapitulación podemos decir que el Alarcón tuvo una intensa y accidentada vida escolar que finalizó con el cierre del centro transcurridos cuatro años de su fundación. Pese a ello, contamos con algunos datos y materiales que nos permiten incluirlo en el grupo de colegios del exilio para el análisis del doble discurso identitario. A continuación pasamos a la Academia Hispano Mexicana, el tercer centro erigido en 1940.

³²⁵ "Instituto Ruiz de Alarcón", Dirección General de Segunda Enseñanza, Exp. 7 Caja 94, AHSEP.

³²⁶ "Instituto Hispano Mexicano Ruiz de Alarcón Filial", Dirección General de Segunda Enseñanza, s/n de caja ni expediente, Instituto "Hispano Mexicano Ruiz de Alarcón Filial", AHSEP

2.4 ACADEMIA HISPANO MEXICANA.

2.4.1 LA CREACIÓN EN 1939³²⁷.

La Academia Hispano Mexicana fue el tercero de los centros que vino de la mano de la emigración republicana española afincada en México. Temporalmente fue instituida en el mismo lapso de tiempo que los dos colegios anteriores: en el verano de 1939. Como se dice en este informe

Se fundó en septiembre de 1939, por iniciativa de la Junta de Cultura Española que se constituyó en París como filial del SERE. Don Ricardo Vinós Santos que era miembro de la mencionada Junta fué designado Director-Gerente de la Academia, que al propio tiempo figura en el plantel de profesores en la Sección de Matemáticas. Otro dirigente de la Academia es el señor D. Lorenzo Alcaraz que figura como Secretario Administrador. Como personalidad jurídica la Academia está constituída en sociedad a nombre de “Vinós y Cía.” Los socios colectivos son los señores Carner y Alcaraz³²⁸

La Sociedad Civil a la que se hace referencia fue creada básicamente con recursos del SERE, que aportó sesenta mil pesos inicialmente en forma de préstamos personales a Ricardo Vinós y Lorenzo Alcaraz, quienes ejercieron como responsables y propietarios del centro. Las donaciones por parte de particulares mexicanos completaron el capital inicial de la Academia, como se le conocía abreviadamente. Esta independencia económica hizo posible que la institución no tuviera una fuerte dependencia de los organismos de ayuda españoles, lo que llevó a algunos sectores del destierro a no considerarlo como un colegio propiamente del exilio. Pese a todo, ateniéndonos a la realidad, la Academia fue fundada por españoles, con una considerable presencia de docentes y escolares hispanos, lo que nos permite incluirlo en la tesis que presentamos. Por otro lado y como veremos en el capítulo cinco, la Academia no fue completamente ajena al discurso identitario español.

³²⁷ La Academia Hispano Mexicana estuvo en funcionamiento hasta el año 2006, si bien hacía años que había perdido el carácter inicial como colegio del exilio. Ese mismo año en México traté de averiguar el paradero del archivo del centro, pero no me fue posible siquiera saber si seguía existiendo el archivo o si había sido destruido. Agradezco a los hermanos M^lLuisa y Arturo Sáenz de la Calzada el interés por mi investigación desde sus inicios y el haberme facilitado documentos de su archivo familiar.

³²⁸ “Informe sobre la Academia Hispano-Mexicana” (s.f.) P-54-1 AGRE.

Del inicio de la Academia, dieron noticia en el *Boletín* del CTARE a modo de anuncio, ofreciendo toda la información sobre los niveles a impartir, la ubicación, entre otros datos,

La Academia Hispano-Mexicana (incorporada) es una nueva y brillante realización de los emigrados españoles en México. En este gran centro docente se darán enseñanzas de Secundaria y Preparatoria, Ingeniería y Arquitectura, y habrá alumnos internos, medio internos y externos. Está instalada la Academia en un suntuoso edificio del Paseo de la Reforma, número 80 [...] La apertura para los cursos generales tendrá lugar a primeros de febrero. El 7 de enero comenzarán las clases de repaso, dedicadas a los alumnos que necesiten revisar los puntos esenciales de los conocimientos adquiridos para emprender con éxito los estudios del nuevo curso en que han de matricularse. Auguramos a la Academia Hispano-Mexicana –y se lo deseamos cordialmente- el más lisonjero éxito. Éxito que redundará en beneficio de la Enseñanza en México, y muy particularmente en el prestigio de la emigración española³²⁹

La Academia también era consciente de los problemas que arrastraban los jóvenes que iban a formar parte de su comunidad escolar tras la guerra y el exilio derivado de la misma, por lo que previo el inicio formal de las clases dispuso de clases de repaso para ellos. Una vez más desde la publicación del Comité se relaciona el prestigio del colectivo de refugiados con los colegios, lo que pretende repercutir en una imagen positiva para la sociedad mexicana³³⁰. Días antes del inicio de la actividad docente el *Boletín* publica el listado completo del cuerpo docente del centro educativo, indicando de cada uno de ellos su formación y experiencia en España³³¹.

En este contexto de apoyo se creó un Consejo Patronal que tuvo como función “Velar por que se conserven los ideales de cultura que determinan la fundación de este

³²⁹ “Realizaciones de la emigración española. La Academia Hispano-Mexicana” en *Boletín al servicio de la emigración española* nº 19, 28 de diciembre de 1939, p. 4. Hemeroteca Nacional de México.

³³⁰ En un entretenido artículo de Guillermo Sheridan, se refleja cómo esta imagen de intelectuales del destierro español fue utilizado por los detractores de Cárdenas y de su política de asilo, para criticar la presencia de los españoles. Ver SHERIDAN, Guillermo “Refugachos, escenas del exilio español en México” en *Letras Libres*, junio 2002, versión electrónica sin paginar.

³³¹ “La Academia Hispano-Mexicana” en *Boletín al servicio de la emigración española* nº 20, 4 de enero de 1940 p. 4. Hemeroteca Nacional de México.

Centro docente. Es su cuerpo consultivo supremo. Patrocina la ACADEMIA y lleva la alta dirección de la misma³³²”. Los miembros en estos primeros años fueron los mexicanos Eduardo Villaseñor –uno de los impulsores del Fondo de Cultura Económica-, Aaron Sáenz Garza, Carlos Obregón Santacilia, Gonzalo Robles – también relacionado con el Fondo- y los españoles Joan Roura-Parella, José Antonio Lillo Sanz, José Carner y Ricardo Vinós Santos. La paridad en la composición del Patronato en el origen de los miembros, nos indica que desde el principio en los órganos de gestión del centro, los mexicanos tuvieron una representación clara y decisoria. En 1940, debido al fallecimiento de José Antonio Lillo, Daniel Cosío Villegas ocupó su lugar. Con esta incorporación y la salida de Eduardo Villaseñor un año más tarde, la composición del organismo gestor queda formada por cuatro mexicanos y tres españoles.

Las consideraciones previas sobre el origen de la institución, nos sirven para adentrarnos en los elementos distintivos que la definieron. El nombre de Academia Hispano Mexicana, es todo un reflejo de su peculiaridad y del interés primigenio de integrarse en la sociedad en la que se sitúa. Al llamarse Academia se deslindaba del carácter de colegio y de instituto de los centros, denotaba la aspiración de convertirse en un lugar de estudios superiores, aunque al poco tiempo incluyó los niveles de infantil y primaria en la oferta educativa. En este sentido, al incluir referencias a las dos realidades nacionales que conformaban el centro en los términos genéricos de “hispano” y “mexicana”, estaban remarcando su origen dual, sin menoscabo de ninguna de las dos. Como ya hemos indicado, la independencia del mundo del exilio era algo característico de la entidad,

La Academia tuvo desde los primeros momentos como una de sus principales características, orientarse con criterios bastante independientes del mundo del exilio. La misma denominación del centro, con una explícita referencia a la tierra de adopción, fue toda una declaración de intenciones³³³

No menos sugestivo es analizar la imagen que caracterizó al centro educativo durante su larga trayectoria educativa. La diosa Minerva, representada en el escudo escolar,

³³² “Academia Hispano Mexicana, México D.F. 1940”, caja 31, exp. 352, p. 5, FHAEM.

³³³ CRUZ OROZCO, José I., “El Colegio Madrid de la Ciudad de México. Un modelo de excelencia académica”, en *Migraciones y Exilios: Cuadernos de la Asociación para el estudio de los exilios y migraciones ibéricos contemporáneos*, nº 2, 2001, p. 88.

queda explicada en esta reflexión aparecida en un dossier del centro en 1940, donde se hace hincapié en las dos patrias como complementarias y no como dicotómicas:

Minerva, la diosa propicia siempre a los amantes todos de la sabiduría, resume en sí toda la variedad infinita de sus facetas y matices. Ella simboliza el ansia de saber de todos los tiempos y de todos los pueblos. Compendia el sentido de universalidad de las ciencias, de las artes y de todo humano conocimiento. En su universalidad se huelgan y enriquecen nuestra Patria natural, que seguimos amando y nuestra Patria de adopción a la que serviremos con lo mejor de nuestro esfuerzo³³⁴

El emblema escolar representaba el rostro de perfil de dicha diosa teniendo como base un libro; rodeando la composición el nombre de Academia Hispano Mexicana, quedando escrito México D.F. en el centro. Las alusiones a la sabiduría, a México y a España se convierten en los pilares de esta institución netamente educativa y sin ninguna referencia política al destierro o al proyecto republicano.

Ricardo Vinós fue el director de la Academia desde su fundación en 1939, hasta su muerte en 1957, siendo Lorenzo Alcaraz el encargado de sustituirle hasta 1973. Alcaraz fue cofundador, secretario y administrador del plantel y ambos son reconocidos como los pilares fundamentales de la institución tanto por ser los gestores durante más de treinta años, como por formar a muchas generaciones como docentes en el área de matemáticas.

2.4.2. LA ACADEMIA DURANTE LOS AÑOS CUARENTA.

En la declaración de intenciones de los fundadores de la Academia se sintetiza el propósito educativo en la idea de acoger a los hijos de los inmigrantes españoles y servir a la “patria por adopción”³³⁵. Se instituyó como centro de estudios de secundaria y preparatoria, así como un amplio abanico de bachilleratos: derecho y ciencias sociales (derecho y

³³⁴ “Academia Hispano Mexicana, México D.F. 1940”, Caja 31, exp. 352, p. 3. FHAEM

³³⁵ REYES, Juan José “Escuelas, maestros y pedagogos”, en VV.AA *El exilio español en México 1939-1982*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, 1982, p. 198.

economía); ciencias biológicas (medicina, odontología y medicina veterinaria); ciencias físico-matemáticas (ingeniería); artes y letras (arquitectura) y ciencias físico-químicas (ciencias químicas). En esta enumeración, se aprecia cómo priman aquellas opciones que están relacionadas con las ramas técnicas, acorde al perfil de parte del equipo docente relacionado con estas áreas.

En 1941 se implementó el *kindergarten*³³⁶ y primaria, junto a las carreras de comercio, banca y de economía, asesoradas por Daniel Cosío Villegas³³⁷; nos encontramos aquí de nuevo la oferta de carreras cortas. A los alumnos se les ofrecían tres posibilidades de régimen de estancia: internado, medio internado y, un proyecto novedoso, una residencia para estudiantes universitarios, externos a la Academia y dirigido, claramente, al apoyo a los jóvenes españoles que cursaban sus estudios superiores.

Uno de los proyectos que quedaron sin llevarse a cabo consistía en constituir algunas especialidades de ingeniería y arquitectura, seguramente a propuesta de los expertos en estos campos que daban clase en la Academia. Un nutrido grupo de docentes, científicos e intelectuales conformaron el claustro del centro, del cual se decía que era el de mayor nivel académico de los cuatro centros españoles al contar con nombres como Marcelo Santaló Sors, Estrella Cortich, Carlos Velo Cobelas o Joan Roura Parella. En ese primer año de clases, el claustro estuvo compuesto por una treintena de profesores distribuidos en los diferentes grados de estudios, contando desde un principio con profesionales mexicanos en sus aulas, los cuales fueron ocupando con el paso de los años un papel más protagonista³³⁸.

A todo lo anterior hay que sumar que los propósitos pedagógicos de la Academia pasaban por centrarse en el alumno con el fin de asesorarlo en su vida laboral posterior,

Lograr, en un régimen de convivencia entre profesores y alumnos, una educación perfecta, integrada por la instrucción correspondiente a cada curso más todas las actividades que tiendan a la formación humana más cabal. Como complemento de

³³⁶ La denominación que se utiliza en México y en otros países americanos para referirse a los estudios preprimarios proviene del vocablo alemán *kindergarten* acuñado por el pedagogo Friedrich Fröbel para dar nombre al nivel educativo de su creación.

³³⁷ REYES, Juan José "Escuelas, maestros y pedagogos", en VV.AA *El exilio español en México 1939-1982*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, 1982, p. 199.

³³⁸ REYES, Juan José "Escuelas, maestros y pedagogos", en VV.AA *El exilio español en México 1939-1982*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, 1982, p. 199.

la labor instructiva y educadora, se atenderá con el mayor interés al problema de la orientación profesional encaminada a descubrir las reales aptitudes y la verdadera vocación de cada alumno³³⁹.

El trabajo de la Academia inició con las clases de repaso en septiembre de 1939 con 27 alumnos³⁴⁰; para 1940, la población ascendió a doscientos alumnos, y para 1941, se habla de “cuatro veces y media la matrícula del primer curso”, si se toma la cifra de los 200 discentes indicados, estaría alrededor de los 900 alumnos. En el mismo informe habla del momento en que se redacta, probablemente entre 1946 y 1948, y se refiere al número aproximado de escolares “actualmente su integración escolar es de seiscientos noventa. Se calcula que el 50% de los alumnos son mexicanos³⁴¹”. La composición paritaria de la comunidad escolar de la Academia no sólo tuvo su reflejo en el Patronato o en el profesorado, sino también entre los menores que recibían educación en sus aulas.

Revisadas las actas de la JARE, las únicas reseñas que se hacen a la Academia están relacionadas con las becas que la Junta proporcionaba a estudiantes españoles que una vez acabada la educación primaria en el Instituto Luis Vives o en el Colegio Madrid, eran subvencionados para continuar sus estudios en el plantel. La ausencia de informaciones sobre la Academia por parte de la Junta, es una clara muestra de la nula incidencia que el órgano de ayuda tenía sobre la organización del centro educativo. En 1944 la Academia solicitó la incorporación a la SEP de los estudios de primaria que había puesto en funcionamiento tiempo atrás, lo que le permitió no depender de los alumnos que provenían de colegios externos para consolidar la matrícula de alumnos. El SERE durante los primeros años del colegio, también concedió ayudas a alumnos concretos. En ocasiones, la concesión de pensiones se condicionaba a seguir estudiando en alguno de los centros del exilio español, lo cual garantizaba una demanda de plazas escolares “cautivas”.

Ahora bien, este apoyo monetario no se tradujo en una dependencia económica directa de la Academia respecto a los organismos que concedían estas ayudas, más allá de los ingresos directos del alumnado del exilio que requería de apoyos para el estudio. Pese a

³³⁹ “Realizaciones de la emigración española. La Academia Hispano-Mexicana” en *Boletín al servicio de la emigración española* n° 19, 28 de diciembre de 1939, p. 4. Hemeroteca Nacional de México.

³⁴⁰ “Informe de la Academia Hispano-Mexicana”, sin fecha, P-54-1 /1946-1948, AGRE.

³⁴¹ “Informe de la Academia Hispano-Mexicana”, sin fecha, P-54-1 /1946-1948, AGRE.

la emancipación que se le presume en cuestiones pecuniarias, el centro distaba mucho de contar con una situación holgada, ya que como el propio Ricardo Vinós aseguraba desde sus inicios y durante su dirección, el centro siempre arrastraba déficit, debido, según él, a que la pedagogía implementada en el centro, inspirada en el “método de selección y división en grados en sus respectivos grupos”³⁴², suponía duplicar los recursos para trabajar con grupos reducidos de educandos. Por otro lado y pese no contar con ningún expediente que lo atestigüe, es de suponer que cumplían con las cotas mínimas del 5% establecidas por la Secretaría de Educación Pública en lo concerniente a becas para alumnos mexicanos sin recursos, al igual que el resto de planteles privados de la capital.

La prohibición en 1942 de la coeducación implementada durante el sexenio de Cárdenas, supuso un serio inconveniente para la Academia, ya que acogiendo a la prerrogativa que contemplaba la ley³⁴³, el colegio solicitó no adecuarse a lo estipulado argumentando dificultades para desdoblarse aulas y personal,

La Academia Hispano Mexicana [...] solicitó del Sr. Secretario se le permitiera seguir trabajando de acuerdo con el sistema mixto, en virtud de la situación económica por que atraviesa y que de momento no le permite ajustarse estrictamente a lo mandado por la Ley³⁴⁴

En este ejemplo concreto es difícil averiguar si la decisión de la Academia de dirigirse directamente al secretario del Ministerio de Educación Pública solicitando el permiso correspondiente para no acatar la separación de sexos en los últimos años de primaria, se debe a una convicción pedagógica o únicamente a los problemas de espacio y de capital. Pese a la petición la respuesta fue negativa según aparece en una carta de 3 de julio de 1942 de la SEP, guardada en el expediente referido.

A grandes trazos, la filosofía educativa de la Academia se podía resumir en la premisa de una formación humana integral, para la cual se daba mucha importancia a la realización de actividades que complementaran el quehacer diario de las aulas, como

³⁴² “Informe sobre la Academia Hispano Mexicana”, sin fecha, P-54-1/1946-1948, AGRE.

³⁴³ “Artículo 62.- Salvo casos de necesidad determinada por la población escolar, exigencias del presupuesto, falta de locales o de profesorado, o las condiciones regionales, las escuelas primarias, en sus dos últimos ciclos se organizarán en forma unisexual”. Ley Orgánica de la Educación Pública de 23 de enero de 1942.

³⁴⁴ “Solicitud formulada por la Academia Hispano-Mexicana para que se le autorice el sistema co-educativo” 12 de junio de 1942, Academia Hispano Mexicana, Dirección General de Segunda Enseñanza, Exp. 1, Caja 36, AHSEP.

conferencias, excursiones y talleres. Una de las prioridades del centro era la orientación profesional, para lo que el discente debía, por un lado, ser consciente de las capacidades y carencias que tenía y, por otro, conocer el mundo en el que vivía y, más concretamente, la sociedad a la que pertenecía, para que su trabajo resultara útil y valioso para la misma. El planteamiento necesitaba de la cercanía del maestro para que conociera personalmente a cada joven y poder así orientarlo hacia su futuro académico y profesional, sin desligarlo de las necesidades de la población a la que se integrará en edad adulta como trabajador. El contacto con la naturaleza, para posibilitar la experimentación práctica fuera de las paredes del centro, fue también una práctica valorada en la Academia.

Un excelente cuerpo académico junto a la intensa inserción en la realidad mexicana desde sus inicios, garantizó a la Academia la perdurabilidad durante casi setenta años, lo cual nos lleva a hablar del Colegio Madrid creado en 1941 y hoy en día consolidado y en pleno rendimiento.

2.5 COLEGIO MADRID.

2.5.1 LA CREACIÓN EN 1941.

El Colegio Madrid abrió sus puertas en junio de 1941, convirtiéndose así en el centro del exilio más tardío y el último patrocinado por el exilio español en la Ciudad de México. Cabe recordar que junto al Instituto Luis Vives, continúa en funcionamiento hoy en día. El archivo histórico que resguarda el centro es, con diferencia, el más completo y con una mejor clasificación de los archivos consultados sobre los colegios del destierro³⁴⁵. Continuando con el orden seguido para explicar los elementos diferenciadores de cada plantel, explicar el por qué del nombre del centro, es tarea sencilla en el caso del Colegio Madrid. La referencia nominativa transporta irremediamente a España y a una proeza ocurrida durante el conflicto bélico y que después quedó fijada en el imaginario colectivo como un hito indiscutible de la resistencia republicana,

³⁴⁵ En el momento de consultarse el archivo del Colegio Madrid, éste estaba siendo sometido a un proceso de catalogación; aquí se reflejarán las referencias con las que fueron consultados en su momento.

La elección de tal denominación merece algún comentario. Dentro del imaginario del exilio republicano la ciudad de Madrid ocupó siempre un lugar preeminente, en primer término, era la capital de la nación que los exiliados habían tenido que abandonar [...] Madrid había sido, también, el lugar de una de las gestas más notables de los republicanos durante la Guerra Civil. Los combates por la defensa de la capital durante noviembre de 1936 figuraban, entre los acontecimientos épicos del ejército y las fuerzas leales a la República. Al tomar la decisión de llamar al nuevo centro, Colegio Madrid, los responsables de la JARE quisieron realizar un homenaje a la ciudad que se había convertido en un símbolo de la resistencia de la República [...] El Colegio Madrid iba a ser un colegio creado, por y para el exilio republicano español, y su universo simbólico y cultural debería estar centrado sobre todo en esa realidad. El “Madrid”, al igual que la ciudad de la que había tomado el nombre, también estaba destinado a ser un símbolo de resistencia del modelo educativo y la cultura republicana³⁴⁶

Pilar Domínguez hace referencia al nombre del colegio en el mismo sentido, afirmando que “El Colegio Madrid [...] debe su nombre a la heroica defensa republicana de la capital durante la guerra civil³⁴⁷”. La necesidad de construir un recuerdo “victorioso” de la Guerra Civil en el exilio, llevaba a mitificar aquellos episodios que reforzaban una idea de triunfo - aunque fuera parcial- y dejar en el olvido aquéllos que no comulgaban con el discurso que daba sentido al exilio³⁴⁸. Sin embargo y recordando la premisa de que cada exiliado vivió una experiencia diferente, no todos los españoles se sentían identificados con los mismos elementos distintivos, como ocurría en el caso de los nacionalismos periféricos³⁴⁹.

³⁴⁶ CRUZ OROZCO, José I. “El Colegio Madrid de la Ciudad de México. Un modelo de excelencia académica”, en *Migraciones y Exilios: Cuadernos de la Asociación para el estudio de los exilios y migraciones ibéricos contemporáneos*, núm. 2, 2001, pp.89-90.

³⁴⁷ DOMÍNGUEZ PRATS, Pilar “El exilio republicano a México en los años cuarenta, una emigración asistida” en *Tebeto: Anuario del Archivo Histórico Insular de Fuerteventura*, núm. 5, 1992, pp. 330.

³⁴⁸ En este sentido y tomando como ejemplo México, actualmente se sigue conmemorando cada cinco de mayo la “Batalla de Puebla” de 1862, en la que el ejército mexicano resistió frente al preparado ejército francés aunque eso no supusiera el término del conflicto.

³⁴⁹ Resulta ilustrativo contraponer dos experiencias conocidas durante mi estancia en México. Me relacioné con una familia exiliada valenciana en la cual uno de los hijos fue llamado Madrid; por otro lado hice amistad con una niña del exilio que no asistió al Colegio Madrid porque provenía de una familia nacionalista catalana

Ahora bien, la ausencia de cualquier alusión al país de acogida deja en evidencia el verdadero carácter que los organizadores del centro quisieron imprimirle al Colegio Madrid. Una de las maestras de los primeros años lo explicaba así,

Si se empleó el nombre de Colegio Madrid fue por una generosidad del gobierno mexicano, que permitió a sus hermanos en el exilio, mantener frente al mundo una trincheras más ante el avance del fascismo en Europa, demostrando con ello a la España sublevada [...] que existía por lo menos un lugar en el mundo, en el que las ideas de una República eran respetadas y en el que se daba cobijo e igualdad de condiciones, con sus nacionales a quien las respetaba³⁵⁰

Dejando de lado si se trató de un acto de generosidad o no, lo cierto es que la escuela continúa manteniendo el nombre que le dio origen y que se encuentra representado también en el escudo que representa a la comunidad escolar. El escudo dividido en tres partes, donde aparece el oso y el madroño del escudo madrileño, un león y en la parte de abajo una corona de laurel tocada con una cinta roja. En la parte de arriba hay una corona hecha con cuatro torres y cierra el conjunto en la parte baja dos ramas de laurel cruzadas. Las referencias a España y a Madrid, son muy claras, puesto que se representa en símbolos tan propios como el escudo madrileño, el león y las torres que han caracterizado a Castilla.

Los inicios del Colegio Madrid, están indisolublemente unidos a la JARE ya que fue este organismo el que lo ideó y puso en funcionamiento, costeadando todos los gastos. El 6 de febrero de 1941, la Junta realiza por escrito una solicitud a Jesús Revaque Garea - quien fuera posteriormente director del centro-, para que presentara un proyecto con la intención de abrir las puertas de un centro de enseñanza primaria y de jardín de infancia³⁵¹. Los motivos que llevaron a la creación de un nuevo colegio existiendo ya tres instituciones educativas vinculadas con el exilio republicano, resultan reveladores para entender el

y no podían aceptar que fuera a una escuela cuyo nombre nada tenía que ver con su historia familiar y política.

³⁵⁰ PASTOR LLANEZA, M^a Alba *Los recuerdos de nuestra niñez. Cincuenta años del Colegio Madrid*, México D.F., Colegio Madrid AC, 1991, p. 55.

³⁵¹ Acta JARE de 6 febrero de 1941, núm. 2.

funcionamiento interno del destierro en la Ciudad de México. El factor principal fue la confrontación política entre los principales organismos de ayuda, el SERE y la JARE

Todos esos elementos fueron debidamente sopesados por los dirigentes de la JARE, los cuales tomaron finalmente la decisión de fundar un colegio que pudieran considerar como propio. Indalecio Prieto en la única declaración pública que le conocemos relacionada con el Colegio Madrid, se justificaba al respecto con la siguiente argumentación. Como no les satisfacía distribuir a los niños “en escuelas sobre las que la junta no tuviese un indispensable control, decidimos crear el Colegio Madrid³⁵²

El inminente cierre del Instituto Ruiz de Alarcón en el cual, como hemos visto anteriormente, un número significativo de alumnos recibían subsidios de la JARE, fue también un motivo determinante que empujó a la Junta a decidirse a crear una escuela sobre la que tuvieran acción directa. Jesús Revaque fue gran conocedor de los últimos momentos del Alarcón, ya que fue nombrado como inspector del mismo el 4 de enero de 1941³⁵³, y fue autor de un informe en el cual recomendaba el cierre del Instituto ante la imposibilidad de solucionar los problemas económicos y académicos del mismo. Ante el pronóstico de la desaparición del Ruiz de Alarcón, Revaque fue el encargado de realizar un proyecto para un nuevo centro que estuviera auspiciado y mantenido por la JARE³⁵⁴. Para su puesta en funcionamiento se creó un Comité Técnico, del cual formaron parte el director del centro Jesús Revaque, el administrador Juan De los Toyos, el médico escolar Jaime Roig y por parte del organismo que vino a sustituir a la Junta – nos referimos a la CAFARE-, Alfonso Pruneda, mexicano y poco después las autoridades mexicanas incluyeron en él a un representante del gobierno³⁵⁵.

En 1946 este Comité estaba presidido por José Giral y contaba con siete miembros, cinco españoles y dos mexicanos de sobra reconocidos en el colectivo de la emigración

³⁵² CRUZ OROZCO, José I. “El Colegio Madrid de la ciudad de México. Un modelo de excelencia académica”, en *Migraciones y Exilios: Cuadernos de la Asociación para el estudio de los exilios y migraciones ibéricos contemporáneos*, 2-20001, p. 88.

³⁵³ Acta JARE, n° 195, de 4 enero de 1941.

³⁵⁴ Para ampliar sobre este punto, ver el trabajo de grado de Aurelio Velázquez Hernández, pp. 175-190.

³⁵⁵ CRUZ OROZCO, José I. “El Colegio Madrid de la ciudad de México. Un modelo de excelencia académica”, en *Migraciones y Exilios: Cuadernos de la Asociación para el estudio de los exilios y migraciones ibéricos contemporáneos*, 2-20001, p. 91.

española: Jesús Silva Herzog, y Manuel Martínez Báez, los cuales se mantuvieron en sus cargos durante toda la década. Para 1949, el Comité Técnico y de Administración de fondos del Colegio Madrid se componía de personas con una importante trayectoria política como eran José Giral, Ramón Ruiz Rebollo que fungió como secretario, Bernardo Giner de los Ríos, Mariano Ruiz Funes y Antonio María Sbert.

Las clases se iniciaron en junio de 1941 con una matrícula inicial de 440 alumnos, todos ellos pertenecientes a familias de refugiados españoles afincados en México. El perfil escolar del Colegio Madrid era el de un centro de primaria en concordancia con el plano educativo español en México y la estructura demográfica del exilio. Por un lado, los niveles superiores quedaban cubiertos tanto por el Instituto Luis Vives, como por la Academia Hispano Mexicana y el Instituto Ruiz de Alarcón, aún en funcionamiento, y por otro, atendía a los niños que llegaron siendo muy pequeños y necesitaban incorporarse a la educación reglada junto a los hermanos mayores³⁵⁶.

El Madrid tuvo la primera ubicación en la calle La Empresa nº 1, en la zona de Mixcoac en la capital mexicana. Un año después ya raíz de la reforma educativa que implicaba la desaparición de la coeducación en los últimos años de primaria, tuvieron que ampliar locales para separar a los niños y las niñas, comprando para ello un edificio aledaño, en la calle Giotto 1, en la Calzada México-Mixcoac. De este modo, el centro contó desde 1942 con dos edificaciones de su propiedad donde los menores eran divididos por género para recibir clase.

La dirección del centro desde su creación y durante treinta años, recayó en su creador y fundador Jesús Revaque Garea, hasta el año 1971, en el que por motivos de salud, dejó su papel activo en el centro, el cual estuvo acompañado de Juan de los Toyos González en calidad de administrador, Dolores Callao Minués en la secretaría y de Santiago Hernández Ruiz y Ángeles Gómez Blasco como subdirectores. De hecho y como se recoge en la siguiente acta de la JARE, la plantilla inicial del centro estuvo conformada por

Director del Colegio, don Jesús Revaque con trescientos pesos mensuales de sueldo; Director de Primaria, don Santiago Hernández Ruiz, con el sueldo

³⁵⁶ De hecho una de las demandas más reiterativas por parte de las familias españolas a los diferentes centros, era que se ofertaran todos los niveles de estudios para que los hermanos pudieran asistir al mismo centro.

mensual de doscientos setenta y cinco pesos; maestros, don Ricardo Fernández Gallo, don Baudilio Riesco Alvarez, don José Gil Ruiz, don Agustín Sala, don Sergio Rivas Fernández³⁵⁷ y don José Albert Lillo y maestras doña Angeles Gómez Blasco, doña Juana Salto, doña María Leal García y doña Helena Martínez Matilla, todos con doscientos cincuenta pesos mensuales de sueldo³⁵⁸.

A diferencia de los otros centros escolares descritos someramente en este capítulo, el Colegio Madrid mantuvo una subordinación total de la JARE durante los primeros años de funcionamiento, trasladándose esta dependencia a la Comisión Administradora del Fondo de Ayuda a los Republicanos Españoles (CAFARE), creada a instancias del gobierno mexicano en 1942³⁵⁹. Quedaba clara esta relación directa en acuerdos de la Junta como el que tiene lugar en julio de 1941, un mes después de iniciarse las clases en el colegio, en el que se aprueba “considerar a los profesores empleados del Colegio “Madrid” como funcionarios de la JARE a los efectos del disfrute por los mismos de los beneficios del servicio médico-farmacéutico³⁶⁰”.

En este sentido, el Colegio enviaba trimestralmente memorias de actividades y marcha del centro a los responsables de la Junta. De acuerdo con esta premisa, resulta más fácil de interpretar la vida del Madrid durante la década de los años cuarenta bajo el paraguas de los organismos del exilio. Pasemos a continuación a recorrer brevemente ese tiempo inicial del Colegio Madrid.

³⁵⁷ Sergio Rivas no aceptó el nombramiento, lo que puede dar pie a que eran elegidos por la Junta sin un consentimiento previo, y se contrató en su lugar a Jesús Bernárdez Gómez que ya trabajaba en el Instituto Ruiz de Alarcón, a propuesta de Revaque. Acta de la JARE nº 60 de 3 de junio de 1940.

³⁵⁸ Acta de la JARE nº 47, de 9 de mayo de 2009.

³⁵⁹ La constitución de la CAFARE no estuvo exenta de polémica, ya que por algunos sectores del exilio se consideraba una injerencia del gobierno mexicano en asuntos esencialmente españoles -de hecho estaba subordinado a las subsecretarías de Exteriores y Gobernación- y para otros, se trataba de una medida necesaria ante las acusaciones de corrupción que se vertían hacia el órgano liderado por Indalecio Prieto. En agosto de 1945, desaparece la Comisión y se devuelve al gobierno republicano español reconstituido bajo la dirección de José Giral, los recursos de que se disponían en ese momento, los cuales fueron finiquitados en 1949, finalizándose así el episodio de los organismos de ayuda en el destierro mexicano.

³⁶⁰ Acta JARE, nº 86 de 31 de julio de 1941.

2.5.2. EL COLEGIO EN SU PRIMERA DÉCADA.

El equipo directivo y docente, partió de un planteamiento coeducativo que se suprimió a raíz de la ya comentada reforma educativa de Ávila Camacho, que eliminaba las clases mixtas en los últimos años de primaria y conminaba a los centros a desdoblar las aulas. Así lo acuerdan en reunión de la JARE de 6 de enero de 1942: “Habilitar el edificio de Avenida Mixcoac, 68, para clases de niñas, en vista de las recientes disposiciones gubernamentales en casi todos los ciclos de la enseñanza primaria³⁶¹”. En esa misma reunión se toman una serie de decisiones que tienen que ver con temas de organización administrativa y económica del centro. Entre ellas destacaba la limitación en el número de matrículas a setecientos cincuenta alumnos, la invitación a los padres para que paguen cuotas voluntarias –medida abolida poco después debido al escaso eco que tuvo, concretamente el 5 de marzo de ese mismo año- y suprimir el servicio de comedor a los jóvenes becados por la JARE que estudiaban fuera del Madrid.

La desaparición de la Junta estaba próxima e iba a ser la CAFARE la que se encargara, bajo supervisión directa del gobierno mexicano, de administrar los recursos y, por ende, la vida del Madrid. Sin embargo, lo que más llama la atención es el punto sexto que dice así

6°.- Admitir hasta el número máximo de cincuenta alumnos que no sean hijos de refugiados, mediante donativos hechos por sus respectivos padres, ya que tendrán por base la cantidad señalada por colegiatura, en las cuotas voluntarias anteriormente citadas más el importe del transporte y de la alimentación si los alumnos así admitidos hicieron uso de estos servicios³⁶²

Al hablar de “alumnos que no sean hijos de refugiados”, marca una diferencia indiscutible entre los niños que son considerados factibles de ser becados y los que no, pero no bajo un criterio económico, sino de origen: ser o no exiliado. Por otro lado, sorprende la medida de solicitar aportaciones monetarias a las familias y en el mismo lapso de tiempo, elevar los sueldos de algunos de los trabajadores del colegio como se refleja en las actas de

³⁶¹ Acta JARE nº 160 de 6 de enero de 1942.

³⁶² Acta JARE nº 160 de 6 de enero de 1942.

esos días³⁶³. Un tema que causó gran revuelo en la comunidad escolar fue la decisión de la directiva, previa aprobación de la Junta, del uso obligatorio de uniforme escolar. En consecuencia, se distribuyeron blusas tanto para niños como para niñas desde el Comité Femenino para uniformar al alumnado³⁶⁴.

Unos años más tarde el problema seguía en plena vigencia. De hecho, Revaque se muestra abiertamente en contra del uniforme, y así lo explicita en una carta de respuesta a la queja de un padre de familia que asimila al Madrid con los colegios de tipo catequista o semiccatequista³⁶⁵. Aprovecha del director del centro para cerrar filas alrededor del sistema educativo mexicano y del Colegio Madrid,

De tipo ARCHIDEMOCRÁTICO [el sistema educativo mexicano] y las escuelas particulares de otros países, también ARCHIDEMOCRÁTICAS, en donde el uniforme se considera una obligación [...] Pero lo que le puedo asegurar categóricamente es que EL COLEGIO MADRID, con uniforme o sin él, seguirá constituyendo un centro donde se rinde culto a la Libertad, se fomenta el desarrollo de la personalidad y se exaltan los valores humanos. Y en normar su conducta en un ambiente de JUSTICIA SOCIAL, el Colegio Madrid no cede el puesto a nadie³⁶⁶

Pero no fue esta la única queja al respecto. A modo de ilustración y para dar una ligera idea del ambiente ideologizado del centro a principios de los años cincuenta, se transcribe a continuación un fragmento de la carta de otro padre dirigida al equipo docente de la escuela,

Mis hijos irán vestidos conforme a mi gusto, y no al gusto de ninguna comisión de profesores. ¡Odio toda clase de uniformes! Por culpa de los uniformes me veo en México. Quédense los uniformes para los militares y para los hijos de los nuevos ricos de la guerra que [...] quieren ser más papistas que el Papa. Mis hijos no se ponen uniformes. Si es una exigencia del colegio, avíseme lo antes

³⁶³ Acta JARE n° 164 de 12 de enero de 1942.

³⁶⁴ Acta JARE n° 190 de 5 de marzo de 1942.

³⁶⁵ "Carta de un padre de un alumno a Revaque", de 1 de marzo de 1951, Archivo n° 12, AHCM.

³⁶⁶ "Respuesta de Revaque a la carta de un padre de un alumno" de 3 de marzo de 1951, Archivo n° 12, AHCM. Mayúsculas en el original.

posible para llevar a mis hijos allí donde no les exijan otra cosa que buena conducta y el pago de las cuotas³⁶⁷

El Colegio Madrid fue el centro que mayor número de alumnos tuvo matriculados, aun cuando únicamente ofrecía estudios de primaria. Como ya se ha indicado, el colegio inició actividades en junio de 1941, con una asistencia de 440 niños y niñas, asistiendo a jardín de infancia únicamente cincuenta, distribuyéndose el resto a los diferentes cursos de primaria. Durante los primeros años, todos eran hijos de familias españolas refugiadas, ya que el centro se dirigía esencialmente a ellos, cubriendo todos los gastos derivados de la actividad académica (transporte, uniforme, servicio de comedor y atención médica).

En 1942 la matrícula ascendió a 883 alumnos, progresión ascendente que se mantuvo al el año siguiente ascendiendo a más de 900 alumnos, pese a la restricción numérica que se había acordado en la JARE. De ese casi millar de escolares, cuatrocientos de ellos recibían comida diariamente, lo que puede dar una ligera idea de los recursos necesarios para atender la demanda diaria. Durante ese curso escolar y el siguiente -1944-, se permitió el acceso al centro a un significativo número de alumnos mexicanos, explicándose esta cuestión desde el “servicio” que prestarían a los niños españoles, lo explicaba así Revaque, según la cita de M^a Alba Pastor: “Con el objeto de que los niños españoles ‘se familiaricen con su carácter, mentalidad y costumbres’³⁶⁸”.

No obstante, el paso del tiempo y el asentamiento del exilio como cotidianidad se impuso, creciendo considerablemente la presencia de mexicanos en las aulas del Madrid; en efecto, en 1945 304 alumnos eran de familias mexicanas, lo que representaba casi un tercio del total de 961, total de la población escolar de ese curso. Para el año 1946, el centro impartía enseñanza a 939 alumnos, 738 primaria y 201 jardín de infancia, creciendo las solicitudes de plaza las cuales no podían ser satisfechas por falta de espacio físico, por lo que se mantuvo la misma oferta de matrícula. Por último y para no excederse en datos cuantitativos, decir que con la apertura de los estudios de secundaria, en 1951 el centro contaba con 860 alumnos, 630 en primaria, 180 en jardín de niños y 50 alumnos en secundaria, no dejando de crecer a lo largo de su historia.

³⁶⁷ AHCM, Archivo n° 12, “Carta del padre de un alumno a Revaque”, sin fecha 1951.

³⁶⁸ PASTOR LLANEZA, M^a Alba, *Los recuerdos de nuestra niñez. Cincuenta años del Colegio Madrid*, México D.F., Colegio Madrid AC, 1991, p. 88.

Existía especial interés entre los responsables del centro en mantener un claustro de profesores implicados con la historia del Colegio, por lo que desde que fue posible, se priorizaba la contratación de antiguos alumnos, tratando de mantener la cohesión de la comunidad y, cómo no la presencia del destierro español en las aulas. Sin embargo, no siempre era posible cubrir todas las áreas formativas, por lo que desde tempranas fechas se incorpora profesorado mexicano, pero siempre con un marcado interés atención en que se trataran de personas que se identificaran con la causa republicana española.

El colegio, al igual que el resto de centros considerados del exilio, contaron con docentes que habían trabajado en España poniendo en práctica la pedagogía de la Escuela nueva y algunos de ellos formados en la Institución Libre de Enseñanza (ILE), lo que trascendía en su quehacer educativo. Fueron en cierta manera, los continuadores de un modelo educativo reformista de la II República española, del ideario pedagógico de la ILE, pero desde un papel secundario como seguidores y no como precursores de una pedagogía innovadora³⁶⁹.

Revaque por su parte, y debido a su experiencia laboral anterior, le dio mucha importancia a la orientación vocacional. El centro se autodenomina como colegio privado laico, entrando a formar parte del Comité Educacional de Iniciativa Privada. Se propugnaba el principio de la educación integral, es decir, de la mente y del cuerpo, mediante el adiestramiento manual como principio del desarrollo de la inteligencia. Sin embargo, mantuvieron la legalidad al no eliminar los libros de texto y los exámenes, como propugnaban algunas de estas corrientes educativas. Se crearon unos comités sociales, con la idea de integrar al alumnado en cuestiones de interés social, así como en actividades puramente prácticas como los talleres antes citados y la agricultura, con un pequeño huerto en el colegio.

Como ejemplo del ambiente escolar que existía en el colegio, tomemos esta carta con el director Revaque como protagonista, donde plasmaba claramente cuál era la idiosincrasia del centro y hasta qué punto él estaba dispuesto a defenderla,

³⁶⁹ CRUZ OROZCO, José I. "El Colegio Madrid de la Ciudad de México. Un modelo de excelencia académica", en *Migraciones y Exilios: Cuadernos de la Asociación para el estudio de los exilios y migraciones ibéricos contemporáneos*, núm. 2, 2001, pp. 92.

Hoy he vuelto a ver que, mientras unos niños miran, los hijos de las empleadas salen de la cocina con estupendos bocadillos de tortilla y chorizo [...] Si esto se vuelve a repetir, bajo mi responsabilidad, se van a la calle, hasta que la Junta resuelva [...] Estoy dispuesto a que EL COLEGIO SEA LO QUE DEBE SER o manifestar a la Junta que busque quien transija con todas estas verguenzas³⁷⁰

El Colegio Madrid fue sin duda alguna, la empresa educativa que contó con mayores recursos económicos desde sus inicios, ya que la JARE costaba, como se ha indicado, todos los servicios escolares. El centro siguió teniendo ayudas hasta 1949, momento en el que se cancelaron debido al agotamiento de los medios con los que contaba el Gobierno de la República en el Exilio. Precisamente este hecho, explica las medidas que se tomaron a finales de los años cuarenta en el centro, como los reajustes de plantilla, la aplicación de una reducción de salarios y la solicitud a los padres, por primera vez, el pago de colegiaturas ya no de forma voluntaria sino como una demanda insoslayable.

En este contexto de crisis, el año 1946 resultó crucial en la continuidad del Colegio Madrid, momento en el que se disolvió la CAFARE y se traspasaron las competencias al Gobierno Español en el exilio, creándose un fideicomiso ante la Nacional Financiera de México en 1947. Estos problemas, tuvieron una segunda parte en 1949, cuando se agotaron los recursos de dicho gobierno, y se tomaron las medidas descritas.

Las becas se continuaron otorgando de forma más controlada e individualizada, teniendo prioridad los becarios oficiales designados por la SEP en el caso de los niños mexicanos. Entre los menores españoles se primaba las situaciones familiares más desfavorecidas: los huérfanos de guerra, los hijos de padres residentes en España, en Francia o en África, las víctimas de la guerra, los hijos de mutilados de guerra, los hijos de refugiados políticos españoles cuya situación económica amerite la concesión y, por último, los hijos de los funcionarios del colegio³⁷¹. Ya desde 1945, se contrataron a una serie de trabajadoras sociales, para que informaran de la situación económica de la familia para valorar la asignación de ayudas en base a las carestías reales de cada colegial.

³⁷⁰ “Carta de Revaque a Pablo Garrote”, s/d, s/m, 1942, Archivo nº 3, AHCM. Mayúsculas en el original.

³⁷¹ PASTOR LANEZA, M^a Alba, *Los recuerdos de nuestra niñez. Cincuenta años del Colegio Madrid*, México D.F., Colegio Madrid AC, 1991, p. 82.

El centro acabó impartiendo todos los niveles educativos, incorporando los estudios de secundaria en 1950 y los de preparatoria poco tiempo después. Hasta ese momento los alumnos que acababan su formación en el Madrid, eran becados para proseguir sus estudios en la Academia Hispano Mexicana o en el Instituto Luis Vives, como se ha indicado. Se impartían contenidos educativos especiales en el centro que venían a complementar la instrucción más teórica, recogiendo la tradición pedagógica activa que muchos de sus docentes habían experimentado en la España republicana. Trabajos agrícolas, talleres de carpintería, encuadernación, música, labores femeninas y economía doméstica, así como la educación física, coronaban una completa oferta didáctica³⁷².

Sin embargo, existía la inquietud compartida con el resto de colegios, de poner en marcha una formación de trayectoria corta que permitiera a los jóvenes ampliar sus posibilidades de insertarse en el mundo laboral mexicano. El Madrid presentó una propuesta de curso complementario de Comercio, que no llegó a formalizarse en ese momento, donde se pretendía

Capacitar a los alumnos que acaban de obtener su certificado de PRIMARIA para poder ser colocados en oficinas comerciales en calidad de: TAQUIMECANÓGRAFOS, CORRESPONSALES O AUXILIARES DE OFICINA³⁷³

En un documento escrito por el propio Revaque explicaba claramente el porqué de estos estudios de acuerdo con lo dicho anteriormente sobre las carreras cortas que se ofertaban en la Academia y en el Alarcón.

ENSEÑANZAS MERCANTILES.- Hay en México una verdadera fiebre por estas enseñanzas. Se han multiplicado las denominaciones de carreras cuya eficiencia no hemos comprendido aún. De gran utilidad para el porvenir la preparación mercantil, estimamos que en dos años puede lograrse la precisa para abrirse paso en la vida³⁷⁴

³⁷² "Informe del Colegio Madrid", 30 de noviembre de 1942, "Los colegios de la JARE", Fondo Carlos Esplá.

³⁷³ "Colegio Madrid. Curso Complementario de Comercio", de 6 de diciembre de 1941, "Los colegios de la JARE", Fondo Carlos Esplá, p. 1.

³⁷⁴ "Colegio Madrid. Informe. Enseñanza Pos-primaria" 6 de diciembre de 1941, "Los colegios de la JARE", Fondo Carlos Esplá. Mayúsculas en el original.

A grandes trazos quedan expuestos aquellos datos más desconocidos pero no por ello menos significativos, del Colegio Madrid durante los años cuarenta. De esta forma se permite una primera mirada comparativa entre las cuatro escuelas, con el afán de que se puedan observar las diferencias y la idiosincrasia de cada una. En todo caso el aspecto común que compartieron, en mayor o menor medida fue el de ser espacios socializadores en los cuales la transmisión identitaria tuvo un lugar central como queda reflejado en el siguiente capítulo.

3. LOS COLEGIOS DEL EXILIO COMO TRANSMISORES DE IDENTIDAD.

La educación ha de dar a los alumnos la formación nacional y dirigir hasta tal punto sus gustos y opiniones que se conviertan en patriotas por inclinación, por pasión, por necesidad. Un niño, al abrir sus ojos por vez primera, ha de ver la imagen de la Nación y hasta su muerte no ha de ver otra cosa.

Jean-Jacques Rousseau.

3.1 LA ESCUELA DESARRAIGADA.

Tras el breve recorrido hecho a través de la primera década de existencia de los colegios españoles creados en la capital mexicana, profundizaremos en lo que representaron estos espacios educativos para el conjunto del exilio republicano. En el origen de las escuelas encontramos estuvieron o de uno u otro modo las instituciones republicanas en el exilio, bien como promotores directos o como facilitadores de apoyos en forma de becas a los alumnos o de ayudas económicas a los promotores. El Ministerio de Instrucción Pública y con él el gobierno en su totalidad, vieron claramente que los planteles ofrecían una oportunidad excepcional para mostrar públicamente las aportaciones que los hombres y mujeres llegados desde España podían hacer al pueblo mexicano, gracias a su formación y experiencia pedagógica, entre otros beneficios. Destruir la imagen creada por los sectores críticos con el destierro del exiliado como un problema para México fue uno de los propósitos que se persiguió por el colectivo de desterrados.

Toda vez que se trabajaba en visibilizar a los colegios como una obra socialmente rentable, de cara hacia adentro cumplieron una importante función de nexo entre un más que dividido exilio, cuestión de vital importancia para un gobierno necesitado de reconocimiento interno y externo para poder mantenerse como cabeza visible de la legitimidad republicana en los foros internacionales³⁷⁵.

³⁷⁵ El Gobierno en el exilio no consiguió reconstituirse hasta seis años después de iniciada la salida de España: en junio de 1945 en México. Permaneció en el país hasta enero de 1946, año en el que se trasladó a Francia donde mantuvo su sede hasta la disolución definitiva en 1977. Para saber más sobre las instituciones

En México los españoles contaron con las facilidades que el soporte permanente del gobierno y de las instituciones educativas ofrecía, lo que repercutió positivamente en que los centros asentaran una estructura consolidada y dispuesta a asentarse en el panorama educativo mexicano de forma competitiva. Lo que nos interesa aquí es ver de qué manera se llevó a cabo el proceso de institucionalización del modelo educativo republicano español incorporando aquellos elementos legislativos y docentes estipulados por las autoridades mexicanas. Si en un primer período, el propósito de dichos centros educativos fue el de acoger a los hijos de niños y jóvenes que formaron parte del exilio español, poco a poco las circunstancias políticas fueron variando el rumbo marcado.

Hemos visto que tanto la Academia Hispano Mexicana como el Instituto Hispano Mexicano Ruiz de Alarcón contaron entre sus filas a una importante representación mexicana, tanto entre los miembros de los patronatos como entre el alumnado y profesorado; no sucedió así con el Instituto Luis Vives y el Colegio Madrid, los cuales abrieron sus puertas con una comunidad escolar netamente española. Resulta sorprendente cómo en el discurso empleado por los centros al reafirmar la predisposición a la integración en la sociedad mexicana, equiparaban México a España en un posible “Olimpo de las patrias”, estableciendo equivalencias difíciles de creer una vez consultados los archivos escolares.

Encontrarse con resabios de la tradición colonialista hispana más rancia, desmiente esa aparente igualdad en las querencias nacionales, ya que México continuaba ocupando, al menos por algunos sectores del exilio, un lugar diferente a España, entendiendo por diferente inferior. El Instituto Luis Vives daba cuenta a cinco años de su formación, la aportación que el Instituto hizo a México,

El Futuro de nuestros dos países, España y México se nos antoja prometedor en extremo, y en él habrá que considerar para siempre un punto capital de arranque al Instituto Luis Vives. La nueva Cultura hispano-mexicana forjadora de nuevos destinos tiene como uno de sus fundamentos más solícitos la labor que a través

republicanas en el exilio, consultar: CABEZA SÁNCHEZ-ALBORNOZ, *Sonsoles Historia política de la Segunda República en el exilio*, Madrid, FUE, 1997.

de 5 años de ensesiasmo [entusiasmo] dedicacion, sacrificio y abnegacion ha realizado y realiza esta institución³⁷⁶

En este fragmento se pasaba de una cierta equivalencia de ambos países a la invención de “nueva cultura hispano-mexicana” en la cual el Instituto ha jugado un papel clave, dando a entender que México se encontraba necesitado de dichas lecciones magistrales en materia de enseñanza. A final de cuentas México pese a su largo pasado postcolonial, pareciera continuar necesitando de España para que la cultura nacional creciera, según se da a entender en esta memoria escolar. Maximizar los méritos propios fue actividad común entre exiliados y simpatizantes de la causa republicana.

Estas consideraciones previas nos permiten centrarnos en la transmisión identitaria en el terreno escolar, función que cobra mayor vigencia si cabe en el destierro. En este sentido, la enseñanza de la historia –tema muy trabajado por educadores e historiadores– resulta clave³⁷⁷. Siguiendo esta línea de pensamiento Smith afirma que

Si las naciones son, en cierto sentido, ficciones historiográficas, la escolarización y la enseñanza de la historia adquieren un carácter estratégico y estructural³⁷⁸

Es decir que la nación busca legitimarse con un pasado que desde tiempos inmemorables habla de la patria como realidad –como defienden los nacionalismos; necesariamente se ha de transitar por la senda de la historia para agenciarse aquellos elementos que demuestren a los connacionales la preexistencia de una memoria originaria que no ha lugar a crítica ni revisión alguna. La academia se convierte así en la herramienta encargada de permear la formación nacional de los menores mediante la selección previa de unos hitos históricos y no otros en consonancia con el discurso nacional oficialista.

Los colegios realizaron esta función transmisora con la peculiaridad de que se nutrían de dos fuentes identitarias: la heredada y la adoptada por la fuerza de las

³⁷⁶ “Instituto “Luis Vives. Memoria. Año de 1944”, (s. d., s. m.), firmada por Rubén Landa y dirigida al Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, p.8. P- 54-1/1946-1948, AGRE.

³⁷⁷ En el capítulo seis, se trata este tema detenidamente. Un ejemplo de la complejidad citada sería la explicación de la conquista española de México explicada a niños españoles según los manuales escolares de la época, de claros tintes nacionalistas e hispanóforos. Otro ejemplo que se analiza más adelante es el de la celebración del 12 de octubre como Día de la Hispanidad o como Día de la Raza, debido a las implicaciones que una u otra denominación conlleva.

³⁷⁸ CARRETERO, Mario *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*, Buenos Aires, Paidós, 2007, p. 42.

circunstancias. En efecto España representaba el sentimiento nacional de origen y la patria naturalmente aceptada. Sin embargo hay que precisar que no lo era para todo el colectivo exiliado: los niños y jóvenes adolecían de un sentimiento patriótico afianzado ya que la salida de la patria quebró el proceso de enculturación³⁷⁹. La debilidad del sentimiento patriótico fue una preocupación como veremos en las páginas siguientes, común entre los responsables políticos, los educadores y las familias exiliadas, sobre todo en los casos en los que la inserción escolar se realizaba mediante un idioma diferente al castellano.

Precisamente en México en la década de los cuarenta el gobierno posrevolucionario de Lázaro Cárdenas abanderaba un proyecto nacionalista que trató de impregnar todos sus programas y legislaciones, incluyendo la educativa, desde un posicionamiento de corte socialista. En este sentido lo que podría haber derivado en enfrentamientos tanto pedagógicos como institucionales, quedó reducido a una serie de problemas burocráticos y a posicionamientos críticos con el origen español de las escuelas por parte de algunos inspectores educativos como se analiza más adelante.

Por otro lado el Ministerio de Instrucción Pública en el exilio llevó a cabo multitud de actividades y acciones para mantener vigente España como referente entre las nuevas generaciones. El trasvase identitario intergeneracional ineludible en cualquier realidad nacional, cobra visos de imprescindible en el destierro debido principalmente a la lejanía física del lugar con el cual se procuraba mantener la lealtad nacional. Por todo ello los refugiados antes de asumir su condición como permanente, vivieron en un compás de espera y con el mañana atado a España. Se vivía el presente en México con el pasado y el futuro en una España mitificada en el recuerdo.

La nación era concebida no sólo como origen sino también como destino, hecho que mediatizó la formación de los menores españoles durante varios años, tanto en la escuela como en casa. Resulta incuestionable para la pervivencia de una comunidad nacional la reposición continua de sus miembros,

³⁷⁹ En varias monografías sobre las colonias infantiles durante la Guerra Civil en países europeos, se recogen los testimonios de niños que salieron de España a edades muy tempranas y olvidaron el castellano teniéndolo que reaprender al regreso a España.

Aunque la identidad nacional a menudo se dé por hecho, cada generación debe reconstituir dicha identidad, aun conforme reconstruye a la nación cuyos mitos, símbolos, recuerdos y valores ha heredado³⁸⁰

En el exilio la continuidad de los organismos republicanos creados dependía de lo que, continuando con Smith, se entiende como identidad nacional popular, “porque ninguna organización política puede sobrevivir sin algún tipo de identidad cultural colectiva, y ningún Estado moderno puede subsistir sin una *identidad nacional popular*, que exige participación y movilización ‘del pueblo’. Y tampoco puede una comunidad política sostenerse durante mucho tiempo sin un sentimiento de su propio destino peculiar³⁸¹”.

Una buena muestra la fueron los colegios del exilio al constituirse en referente de la Segunda República española errante; sin estar exentos de conflictos externos aparecen mitificados como lugares de encuentro, de entendimiento, de excelencia académica y de éxito absoluto. Sin desmerecer los méritos pedagógicos que sin duda alcanzaron, lo que nos interesa destacar es la manera en que la escuela desarraigada actuó de elemento cohesionador en el imaginario y en la vida diaria del colectivo desterrado.

Las rupturas y los abandonos forzosos sembraron las historias de vida de alumnos y docentes que protagonizaron los hechos que se investigan, lo cual repercutió de manera directa en los constantes esfuerzos por crear espacios en los cuales la identidad etno-patriótica, como la define Álvarez Junco, fuera compartida³⁸².

Toda identidad tiene una naturaleza de constante cambio lo cual nos ubica en un terreno de reconstrucción y modificación. Si bien es cierto que algunas identificaciones pueden experimentar cierta estabilidad a lo largo de la vida de un sujeto, otras se encuentran estrechamente ligadas a los acontecimientos externos que afectan directamente a las personas. Literalmente el exilio fungió como parteaguas en la vida de miles de

³⁸⁰ SMITH, Anthony D. “Conmemorando a los muertos, inspirando a los vivos. Mapas, recuerdos y moralejas en la recreación de las identidades nacionales”, en *Revista Mexicana de Sociología. Instituto de investigaciones sociales*, UNAM 1/98 año LX/ núm. enero-marzo de 1998, p. 75.

³⁸¹ SMITH, Anthony D. “Conmemorando a los muertos, inspirando a los vivos. Mapas, recuerdos y moralejas en la recreación de las identidades nacionales”, en *Revista Mexicana de Sociología. Instituto de investigaciones sociales*, UNAM 1/98 año LX/ núm. enero-marzo de 1998, p. 77, cursiva en el original.

³⁸² Este hecho explicaría cómo la mayoría de los centros regionales existentes previa la llegada del exilio, acogieron más allá de las diferencias ideológicas y del carácter de la emigración, a los compatriotas aludiendo a la esencia nacional común. También existen numerosas referencias a empresarios de la antigua colonia española que emplearon a refugiados.

personas cuyas vivencias personales y colectivas fueron sacudidas, desencadenando revisiones identitarias que de otro modo no se hubieran producido, al menos no de forma tan violenta.

Existe un especial interés entre los estudiosos por inquirir el modo en el que se originan los procesos de transmisión, reinterpretación y reconstrucción de los estereotipos colectivos que se adscriben a una modelo de nación. Se ha dicho que la escuela juega un papel fundamental en esta cadena de traspaso imprescindible para la pervivencia de la idea de nación a través de elementos como: los *mapas cognoscitivos* que conforman la patria y la dotan de sentido; los *recuerdos sociales*, los cuales se perpetúan mediante celebraciones, y las *moralejas* que inspiran a los que van naciendo en una patria específica y va integrando a los que van naciendo. Sin embargo no toda identificación nacional se construye en el ámbito de los imaginarios sociales, sino que “para crear una nación hace falta un territorio histórico al cual apreciar y defender y cuya “propiedad” sea reconocida por propios y extraños”³⁸³.

En el caso de la emigración tanto política como económica, el abandono de la región de procedencia constituye uno de los impactos de mayor calado con los que se enfrentan, siendo reiterada la evocación del paisaje debido precisamente, a la ausencia del mismo³⁸⁴. Sin embargo no es condición *sine qua non* para mantener una adhesión nacional como indica Savarino

Las comunidades étnicas se encuentran en todo continente y en cualquier período histórico en tanto los seres humanos crean mitos compartidos, memorias, símbolos, valores y tradiciones asociadas a su territorio patrio. Pueden existir incluso sin éste, como es el caso de las comunidades de diáspora, en cuyo caso es suficiente el sentimiento de estar ligadas a una patria perdida o imaginaria³⁸⁵

³⁸³ SMITH, Anthony D. “Conmemorando a los muertos, inspirando a los vivos. Mapas, recuerdos y moralejas en la recreación de las identidades nacionales”, en *Revista Mexicana de Sociología, Instituto de investigaciones sociales*, UNAM 1/98 año LX/ núm. enero-marzo de 1998, p. 64.

³⁸⁴ Para ampliar conocimientos sobre la relación entre paisaje e identidad nacional, consultar: ORTEGA CANTERO, Nicolás (Coord.) *Paisaje, memoria histórica e identidad nacional*, Madrid, Fundación Duques de Soria, 2005.

³⁸⁵ SAVARINO, Franco “Historia e identidad nacional: la perspectiva etnosimbólica”, en *Segundo Coloquio “El siglo XX desde el XXI. La cuestión nacional”* México, INAH, 4-7 de octubre de 2004, en <http://www.paginasprodigy.com/savarino/etnosimbolismo.pdf>

Los exiliados hallaron numerosos modos de mantener vivo el “terruño”, como me explicaron los encuestados, mediante la gastronomía del lugar de origen, el mantenimiento de expresiones lingüísticas propias, el folklore, las tradiciones y la evocación de lugares y sucesos del pasado. Resulta frecuente encontrar entre los testimonios recogidos la utilización de la puerta del hogar familiar como metáfora de separación de dos mundos: España y más concretamente la región estaban dentro del hogar y al otro lado de la puerta estaba México, fuera. No en todos los hogares se daba esta separación con la misma intensidad, recordemos que hablamos de exilios en plural teniendo en cuenta la heterogeneidad de las experiencias vividas. Precisamente los centros educativos vinieron a, en un principio “educar a los hijos de tal manera que no perdieran la identidad española, que se movieran entre gente similar a ellos y que la escuela inculcara en ellos el profundo republicanismo que aquellos hombres y mujeres habían defendido hasta las últimas consecuencias³⁸⁶”. En síntesis: a perpetuar la España republicana en México.

Estas consideraciones nos llevan a remarcar la labor sustancial de la escuela en el deseo de una comunidad de conseguir la inmortalidad de la *ethnie*. Si antes dijimos que cualquier identidad se encuentra en constante cambio, este deseo se convierte en lucha titánica en el destierro donde una ceguera obstinada invisibiliza el contexto real para reproducir la patria añorada.

En consecuencia los refugiados echaron mano del origen compartido centrado en un territorio físico- España-, un marco relacional usual -el exilio- y un personaje que hiciera el papel del “otro” – Franco-, dando como resultado el mecanismo de unión más fuerte e indiscutible entre las diversas facciones del exilio republicano. Sin embargo se hace necesaria una revisión de la historiografía sobre los colegios del exilio, para desenterrar la idea de una preeminencia absoluta entre el profesorado y alumnado de la identidad española marginando completamente a México. Del mismo modo tampoco es cierto que se compartiera una única cultura señera del exilio. Quien fuera alumno del Instituto Luis Vives y tiempo después director durante diez años, Enrique Monedero, afirmaba que

³⁸⁶ MONEDERO LÓPEZ, Enrique “Los colegios del exilio y la enseñanza en México” en Nicolás Sánchez Albornoz (Comp.) *El destierro español en América: Un trasvase cultural*. Madrid, Siruela, 1991, pp. 209-210.

Habíamos nacido en México pero no éramos mexicanos [...] Habíamos pasado nuestra infancia y nuestra adolescencia en aquellos micromundos donde se pensaba, se actuaba, se sentía y se creía de una forma peculiar. No se nos españolizaba de forma voluntaria sino espontánea³⁸⁷

Si bien es cuestionable la espontaneidad en el acto de “españolizar” a los niños y jóvenes, este testimonio es válido en cuanto que describe esa sensación de no pertenencia a México, pese a haber nacido allí. La fuerza de la transmisión de España por parte de padres y educadores fue tan fuerte que no precisaba de una vivencia propia anterior para reproducirse intergeneracionalmente.

Sin embargo se necesitaron elementos externos y visualmente reconocibles para que la escuela desterrada pudiera acercar España a los más pequeños, ya que “los movimientos políticos y sociales [...] necesitan de igual manera sus emblemas para representarse, visualizar su propia identidad, proyectarse tanto hacia el pasado como hacia el futuro³⁸⁸”. Continuando con esta idea, las entidades políticas republicanas en el exilio debido a la situación de excepcionalidad en la que vivían, trataron de conseguir el monopolio unificador de los distintivos patrios, lo que se trasladó a las aulas republicanas españolas. La utilización de los símbolos, los ritos y las fiestas cívicas escenificaban la deseada alianza del fragmentado colectivo de exiliados expresada ya en los barcos de las expediciones colectivas³⁸⁹ que como bien sabemos, nunca llegó a ser una realidad completa.

³⁸⁷ MONEDERO LÓPEZ, Enrique, *Los colegios del exilio*, Madrid, Cuadernos de la Fundación Españoles en el mundo, 1996, p. 214.

³⁸⁸ BACZKO, Bronislaw, *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1991, 15.

³⁸⁹ Son muchas las referencias a la unidad del exilio para la lucha contra Franco que se recogen en los diarios de las tres primeras expediciones masivas a México. Por ejemplo: “Y es la unidad donde nuestro pueblo tiene su más sólido basamento. No son necesarias teóricas argumentaciones para comprenderlo. Real, vivida, la experiencia de dos años y medio de guerra lo pregona con voz neta y clara. El pueblo no lo olvida. La unidad es su caudal más preciado. Y contra todos los obstáculos sabrá defenderse”, en “Por la unidad a la reconquista de España”, *Mexique. Diario de a bordo de la 3ª expedición de republicanos españoles*, (julio de 1939), en SERRANO MIGALLÓN, Fernando (Presentación) *Los barcos de la libertad. Diarios de viaje Sinaia, Ipanema y Mexique (mayo-julio 1939)*, México D.F., El Colegio de México, 2006, p. 298.

3.2 LAS INICIATIVAS CULTURALES Y EDUCATIVAS DEL DESTIERRO FUERA DE MÉXICO.

La fuerte represión dirigida a maestros e intelectuales, obligó a muchos de ellos a salir de España, buscando un lugar en el que residir mientras la dictadura continuaba ostentando la dirección del país³⁹⁰. Pese a que los docentes no fueron mayoría en ninguna de las expediciones que salieron de puertos franceses con dirección a América, la proyección pública fue exponencialmente superior. Del amplio abanico de actividades que desarrollaron, nos vamos a centrar en aquellas que tuvieron como iniciadores a educadores, centrándonos en México y Francia, como casos paradigmáticos. También copará nuestra atención la actividad sindical que una parte de ellos desplegaron en la Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza (FETE), incidiendo en dos empresas editoriales que pusieron en marcha en México.

Iniciemos este apartado entresacando un fragmento de una noticia aparecida en el *Boletín para la emigración* editado por el SERE, como muestra del interés permanente en el exilio por los temas educativos especialmente en relación con las políticas de la España franquista:

Copiamos de un periódico falangista *El Magisterio Español*, el siguiente apéndice de un programa escolar que se considera obligatorio en los colegios de Primera Enseñanza. Nada más absurdo, más incomprensible, más alejado de las modernas corrientes pedagógicas. Dice así: “Dibujar rosarios, cuentas, cruces, anagramas [...] Juegos educativos con “loterías maternas”, confeccionadas con estampas de los Misterios del Rosario, lo cual facilitará el conocimiento de los mismos. [...] Influencia del rezo del Rosario a favor de las almas españolas

³⁹⁰ Son numerosos los trabajos sobre la depuración del magisterio durante la dictadura franquista, todos ubicados en regiones concretas. Por poner un ejemplo, para el caso valenciano consultar: FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel, AGULLÓ DÍAZ, Carmen, *Maestros valencianos bajo el franquismo: la depuración del magisterio, 1939-1944*, Valencia, Institució Alfons el Magnànim, 1999 y FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel “Conseqüències de la Guerra Civil: la depuració i l'exili interior del magisteri” en *Educació i Història: Revista d'història de l'educació*, núm. 12, 2008, pp. 13-40.

contra los enemigos de la religión en la gloriosa batalla de Lepanto”. Así son hoy las escuelas españolas bajo el franquismo³⁹¹

La noticia denunciaba el modo en que se estaba educando a los niños españoles bajo el régimen dictatorial. En este sentido los docentes españoles se veían impelidos a mantener vivo el proyecto educativo republicano basado en el laicismo, la coeducación y la libertad, cosa que hicieron no sólo en México como veremos a continuación.

Enunciar brevemente algunas de las iniciativas de profesores españoles en otros países de acogida, nos permite fortalecer la idea de la promoción de la educación republicana mediante sus promotores: los maestros. En palabras de Salomó Marquès

El colectivo de maestros exiliados en diferentes países americanos fue importante; aunque no todos pudieron dedicarse a la enseñanza y mucho menos crear sus propios colegios [...] Una buena parte consiguió crear su propio colegio gracias a su iniciativa y, también, gracias a la presión de los exiliados que buscaban una solución para la educación de sus hijos, convencidos como estaban de que el exilio sería breve y finalizaría después de la victoria de los aliados en su lucha contra el fascismo³⁹²

El primer caso que analizaba el autor es el de Venezuela³⁹³, país que acogió a muchos catalanes y vascos, como se refleja en los centros que abrieron sus puertas en el país americano. En 1940, la familia Miangolarra creó en la capital venezolana un colegio llamado “Los Caobos” ofreciendo educación primaria a hijos de exiliados y a niños de familias venezolanas de ideología liberal. Como apunta Marquès dentro del currículo escolar se contemplaban clases y actividades religiosas de carácter voluntario. Catorce años más tarde y también creado por vascos, en este caso por los hermanos y la madre Múgica, vio la luz la escuela “Las Mercedes”, atendiendo también los primeros grados de

³⁹¹ “La escuela y el franquismo” en *Boletín al servicio de la emigración española*, México D.F., 30 de mayo de 1940, Número 40, p. 4. Hemeroteca Nacional de México.

³⁹² MARQUÈS SUREDA, Salomó “Otros colegios del exilio republicano” en CRUZ OROZCO, José Ignacio *Los colegios del exilio en México*, Madrid, Publicaciones de la Residencia de Estudiantes-Amigos de la Residencia de Estudiantes, 2005, pp. 84 y 85.

³⁹³ Del mismo autor consultar: MARQUÈS SUREDA, Salomó, MARTÍN FRECHILLA, Juan José *La labor educativa de los exiliados españoles en Venezuela*, Caracas, Fondo Editorial de Humanidades y Educación-Universidad Central de Venezuela, 2002.

educación. De un claro perfil vasco, por las noches se impartían clases en euskera manteniendo un espíritu nacionalista en Venezuela.

En esta misma línea, desde la creación del Centro Vasco en Caracas en 1942, se iniciaron diversos grupos para aprender euskera que consiguieron a lo largo de los años, una importante asistencia. Se propuso a las autoridades nacionales la posibilidad de crear una *ikastola* donde al estudio de la lengua, se añadiera también historia y cultura vasca, creándose finalmente en 1965 como un centro educativo de enseñanza primaria. En México no se abrió una escuela vasca pese a las estructuras existentes en la numerosa emigración vasca y los medios con los que contaba.

Por último y para no hacer demasiado extensa esta relación del caso venezolano indicar que otros colegios vieron la luz en los años cuarenta y cincuenta: El “Instituto-Escuela La Florida” del matrimonio compuesto por Bartomeu Oliver y Dolors Jordana; el “Colegio Leal” del pedagogo Luis Leal, el Instituto Montessori-San Jorge del matrimonio Juan Gols y Mercé Cavagliani con una enseñanza activa y bajo los criterios de la renovación pedagógica experimentada por el profesorado en España y Europa; el “Colegio Einstein” del anarquista catalán Joan Campà Claverol de larga trayectoria en la educación racionalista, y, por último, fuera de Caracas el “Instituto Cervantes” de la pareja Josep Barrull y Carolina Zabalza. Estos últimos educadores fueron también los promotores de una Escuela Normal en el estado venezolano de Maracaibo así como de un internado para niños abandonados, aplicando en todos ellos la pedagogía moderna que ambos habían experimentado en Cataluña antes del exilio.

Las escuelas fundadas en República Dominicana son más conocidas gracias a los trabajos de Cruz Orozco³⁹⁴. Centros como el Instituto Colón con Juan Pablo García a la cabeza –abogado asturiano que contó con profesorado español-, el Colegio Duarte de Felipe A. Cabezas, el instituto obra de José Rivero Orellana Instituto-Escuela de Santiago de los Caballeros, el “Instituto-Escuela Cervantes” y el “Instituto Escuela de Ciudad Trujillo”, “creado por la maestra valenciana Guillermina Medrano Supervía [...] Era un

³⁹⁴ Consúltese: CRUZ OROZCO, José Ignacio “El Instituto-Escuela de Ciudad Trujillo. Un ejemplo de la actividad educativa de los exiliados valencianos de 1939 en Santo Domingo”, en PÉREZ DE GUZMÁN, Torcuato *Los valencianos en América*, Valencia, Generalitat Valenciana, 1993 y “Guillermina Medrano: una maestra republicana y los laberintos del exilio” en *Laberintos: revista de estudios sobre los exilios culturales españoles*, N.º. 4, 2005, págs. 279-288, entre otros.

centro fundamentado en los principios de la Escuela Nueva, se seguía el método Froebel y se trabajaba con el material Montessori³⁹⁵”, enriquecieron notablemente la oferta educativa del país. Un factor común que apunta Marquès a estos docentes exiliados en República Dominicana fue la provisionalidad de su estancia debido a la dura situación política que vivía la población bajo el dictador Leónidas Trujillo; la eventualidad entendemos que fue clave en las dificultades para consolidar las iniciativas educativas españolas, cosa que no ocurrió en México.

Otros países americanos en los que recalaron los docentes españoles fueron Colombia –país del que se carece de noticia alguna sobre centros educativos de refugiados españoles–, Chile y Costa Rica. Del *Winnipeg*³⁹⁶ desembarcaron el educador Alexandre Tarragó que tras unos años como docente en diversos centros fundó un colegio llamado “The Kent School” y la maestra Dolors Piera, seguidora de las técnicas Freinet que aplicó en la escuela “Andersen”. En Costa Rica, un profesor catalán Lorenzo Vives abrió las puertas del “Instituto-Escuela Andrés Bello”.

En el mismo *Boletín* con el que abríamos este apartado, se reseñaba la existencia de un centro educativo en Argentina, del que no hemos conseguido ampliar información,

Los trabajos que un grupo de profesores españoles venían realizando para organizar un centro de enseñanza, han permitido llegar a la instalación, una vez cumplidas todas las tareas preliminares. El centro ha recibido el nombre de “Academia Hispano-americana” [...] Las enseñanzas organizadas son: Ingresos, Aplazados, Bachillerato, Comercio, Industria, Idiomas, Dibujo, Música, Mecnografía, Taquigrafía, Corte y Confección y clases nocturnas de cultura general. [...] La Academia está regida por un Patronato, que forman diversas personas que han prestado su cooperación para realizar este proyecto, y otras que representan a varias entidades españolas³⁹⁷

³⁹⁵ MARQUÈS SUREDA, Salomó “Otros colegios del exilio republicano” en CRUZ OROZCO, José Ignacio *Los colegios del exilio en México*, Madrid, Publicaciones de la Residencia de Estudiantes. Amigos de la Residencia de Estudiantes, 2005, p. 102.

³⁹⁶ El *Winnipeg* fue el barco fletado por el poeta Pablo Neruda, quien ejerció de cónsul en España. Consiguio trasladar a Chile en septiembre de 1939 a 2200 españoles.

³⁹⁷ “Un Centro Español de Enseñanza en Buenos Aires” en *Boletín al servicio de la emigración española*, México D.F., 22 de junio de 1940, Número 43, p.4. Hemeroteca Nacional de México.

En la monografía de Dora Schwarzstein sobre los españoles refugiados en Argentina, se recoge que

La escuela pública argentina, que había educado a miles de hijos de inmigrantes desde finales del siglo XIX, acogió mayoritariamente a los hijos de los exiliados republicanos. En la Argentina no existían escuelas de la comunidad española, pero había escuelas privadas de otras comunidades³⁹⁸

A pesar de esta afirmación, la misma autora nombra a la familia Luzuriaga como promotora de una escuela. M^a Luisa Navarro de Luzuriaga esposa del prestigioso pedagogo español Lorenzo Luzuriaga, desterrado en Buenos Aires, fue profesora de Psicología y colaboró con sus familiares en la creación del primer jardín de niños que llevó el nombre - sugerido por Alejandro Casona- de *Platero*, aunque ella falleció prematuramente en 1947, por lo que desconocemos la trayectoria del colegio que ayudó a instituir.

En Europa la ayuda a la infancia durante el conflicto bélico, se concretó en habilitar edificios como colonias escolares con el propósito de alejar a los niños de las consecuencias de la guerra. Maestros y educadores acompañaron a estos menores ejerciendo funciones de tutelaje en aquellas expediciones organizadas con carácter temporal a naciones como Inglaterra, Bélgica, o Francia. Caso aparte lo constituyeron las expediciones masivas a la Unión Soviética³⁹⁹ y a México –los conocidos como niños de Morelia⁴⁰⁰- para los cuales la estancia fuera de España se prolongó para la inmensa mayoría en ocasiones durante toda la vida, corriendo similar suerte los adultos que los acompañaron.

Francia fue un caso excepcional. Su condición de país fronterizo hizo que recibiera la mayor cantidad de refugiados, en cambio este factor no se tradujo en la instauración de centros educativos propios, ya que todos los niños obligatoriamente se integraron al sistema educativo nacional. La decisión del gobierno de atender en su sistema educativo a

³⁹⁸ SCHWARZSTEIN, Dora *Entre Franco y Perón. Memoria e identidad del exilio republicano español en Argentina*, Barcelona, Crítica, 2001, p. 155.

³⁹⁹ Para el caso ruso, Alicia Alted lo resume de la forma que sigue: “En la Unión Soviética el proceso fue diferente. Los cerca de 3.000 niños evacuados en 1937 y 1938 fueron considerados ciudadanos rusos y educados como tales. De otro lado, las peculiares características del exilio en este país, hace que no podamos hablar de la existencia de una cultura de exilio propiamente dicha en el sentido con el que empleamos el término al referirnos a Francia o a México”, ALTED, Alicia y AZNAR, Manuel (Eds.) *Literatura y cultura del exilio español de 1939 en Francia*. Salamanca, GEXEL, 1998, p. 8.

⁴⁰⁰ Sobre los profesores que acompañaron a los niños de Morelia consultar: CRUZ OROZCO, José Ignacio, “Los maestros españoles de los “Niños de Morelia”. Nuevas aportaciones”, en *Revista de Indias*, 2003, vol. LXIII, núm, 228, pp. 519-540.

los miles de niños que permanecieron en Francia junto al hecho de que el francés era la lengua vehicular, cercenó la posibilidad de que maestros españoles pudieran dirigir centros educativos propios.

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 padres y docentes y se dirigieron al entonces ministro de Instrucción Pública en el exilio Miguel Santaló⁴⁰¹, solicitando apoyo económico y materiales para promover centros de estudios donde poder formar a sus hijos en la lengua y la cultura española. Resulta paradójico comprobar cómo pese a estar tan cerca físicamente estos menores del país de origen, se encontraban más alejados cultural y lingüísticamente de España que los residentes en México.

Entre la profusa documentación que la Federación Universitaria Española (FUE) resguarda del gobierno republicano español en el exilio, se encuentran escritos que hacen referencia a la actuación del Ministerio de Instrucción Pública, tanto en la etapa mexicana como la definitiva en Francia⁴⁰². Tanto a Miguel Santaló como a Salvador Cremades, los dos ministros que ostentaron el cargo, les llegaban muchas peticiones por escrito por parte de padres preocupados por el menoscabo en el aprendizaje del español frente al francés con el que se topaban sus hijos así como la carencia de conocimientos sobre cultura general española.

En esta línea el padre de un menor de dieciséis años solicitaba al Ministerio de Instrucción Pública mediante una carta manuscrita, la organización de un curso de español por correspondencia con el fin de atender a la numerosa colonia de jóvenes desterrados que había 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,

⁴⁰¹ Miguel Santaló firmaba como tal en las misivas que escribía en castellano; no obstante y como veremos más adelante, aparece como Miquel Santaló en aquellos documentos en los que se expresaba o se le dirigían en catalán.

⁴⁰² El Ministerio de Instrucción Pública fue reconstituido junto al Gobierno Republicano Español en el exilio en México en junio de 1945, donde permaneció hasta enero de 1946 cuando fue trasladado a Francia. Continuó ejerciendo funciones hasta febrero de 1949 año en que fue eliminado de las estructuras republicanas en el destierro. Ocuparon la cartera de Instrucción dos ministros: Miguel Santaló de 1945 a agosto de 1947 y a Salvador Quemades de 1947 a febrero de 1949.

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 sería grande injusticia dejarles en ese desamparo y en una situación de inferioridad⁴⁰³

La respuesta que recibió por parte del ministerio fue que se dirigiera a los servicios de la *Young Men's Christian Association (YMCA)*⁴⁰⁴, y concretamente al señor March encargado de los asuntos españoles. Esta asociación en colaboración con el Ministerio de Instrucción Pública, había puesto ya en marcha unos cursos por correspondencia para formar a jóvenes españoles como docentes de primaria. Los fondos empleados en dicho propósito provenían de la Alianza Universal de las Asociaciones Cristianas de Jóvenes, cuya delegación en Francia había creado un departamento específico denominado Servicio de Ayuda a los Refugiados Españoles.

El 14 de noviembre de 1946 el Ministerio de Instrucción Pública hizo públicas las instrucciones para iniciar la formación no presencial dando a conocer los datos más básicos de la formación como el objetivo -formar a maestros en el exilio, especialmente de primaria-, el tiempo de duración de seis meses y el costo mediante un pago único de cien francos. El profesorado estuvo compuesto por un grupo de docentes universitarios y maestros que impartieron cátedra en las Escuelas Normales españolas⁴⁰⁵. Algunos de estos profesores fueron Jesús María Bellido Golferichs, Rodolfo Llopis Ferrándiz y José Ballester Gozalvo.

Según recoge Salomó Marqués el curso de preparación de maestros en el exilio se inició formalmente en 1947, con contenidos de estudio basados en lengua y literatura

⁴⁰³ Carta de Andrés Coll al Director de Servicios de Cultura, Blois, 19 de agosto de 1948, P-443-2/1947/1948, AGRE.

⁴⁰⁴ La YMCA, llamada Asociación Cristiana de Jóvenes en castellano, es una organización fundada en Londres en 1844 por George Williams, en cuyo origen estaba la idea de crear un espacio de debate y reflexión espiritual, que, con el paso de los años, llegó a abarcar actividades de tipo cultural, deportivo y filantrópico. En Francia respaldó de forma directa a los exiliados españoles mediante la organización de diferentes actividades culturales y mediante recursos económicos. En la actualidad la YMCA continúa sus labores, contando con sedes en diferentes lugares del mundo y siendo reconocida como la asociación de voluntariado más antigua.

⁴⁰⁵ Instrucciones del Ministerio de Instrucción Pública, París, 14 de noviembre de 1946, P-500-14, AGRE.

españolas, geografía, historia, aritmética, geometría, física, química, biología, psicología y pedagogía. Una vez superado un cuestionario inicial con preguntas generales⁴⁰⁶, los aspirantes recibían una formación personalizada y adaptada a su nivel mediante materiales que eran enviados a los domicilios de los estudiantes. Pese a tan buenos auspicios y aun contando con un profesorado de tan alta calidad y el apoyo del gobierno español, la valoración de dicho curso no fue tan positiva como cabía de esperar. En un documento del ministerio de 1947 se reconoce que

Su desarrollo no es totalmente satisfactorio por dificultades surgidas esyos [estos] últimos tiempos. Existe la promesa del Director de los cursos Sr. Emerio March de estudiar las medidas mas eficientes para llevar a cabo una acción más eficaz [...] Este Ministerio concede mensualmente una subvención de 40.000 francos para las actividades relacionadas con los cursos por correspondencia⁴⁰⁷

Resulta imposible dissociar las iniciativas educativas en Francia de razonamientos políticos e identitarios con la España abandonada, lo cual quedaba claramente expuesto en esta carta de queja que el *Comité France-Espagne* de la localidad Villa Antonniette de l'Estaque Riaux remitió a José Giral, presidente del Consejo de Ministros de la República Española. Se denunciaba un acto de proselitismo político por parte de un grupo de falangistas en la población. El hecho en sí era traído a colación porque se trataba según la misiva, de unos maestros españoles “enviados por el consulado falajista de la ciudad de Marsella”⁴⁰⁸, que en el curso 1945-46 daban clases de Geografía e Historia de España, así como de Gramática Castellana, utilizando unos textos donde el retrato del Caudillo- como se le conocía a Francisco Franco-, ocupaba un lugar preponderante.

⁴⁰⁶ Nos resulta interesante indicar en qué consistía dicho cuestionario: “Los cuatro temas son los siguientes: a) descripción de la escuela en la que el aspirante hizo los primeros estudios (local, maestros, trabajo escolar, libros de texto, disciplina, etc.); b) ¿Qué libro de los que Vd. ha leído, han impresionado más su espíritu? Haga un resumen del contenido y exprese su juicio personal sobre el mismo; c) El carbón al aire y a temperatura suficiente arde. Por qué. Productos finales de la combustión del carbón. d) Un industrial ha invertido la mitad de la fortuna en acciones de una compañía de electricidad; la cuarta parte en compra de terreno, la sexta parte en títulos de la deuda y le quedan en metálico 75.000 pesetas. ¿A cuánto ascendía su fortuna y cuál es el montante de las diferentes cantidades invertidas?”, en MARQUÉS, Salomó “Nuevas aportaciones al exilio de los maestros republicanos”, en REDER (Red de Estudios y Difusión del Exilio Republicano) Proyecto Clío, nº 26, 2002, sin paginado en http://clio.rediris.es/exilio/maestros_republicanos.htm

⁴⁰⁷ “Relación de las actividades más importantes del Ministerio de Instrucción Pública”, 29 de agosto de 1947, sin firma, P-88-5/1947, AGRE.

⁴⁰⁸ “Carta del Comité France-Spagne de la Villa Antonniette de l'Estaque Riaux a José Giral”, L'Estaque 9 de octubre de 1946, P-56-13/1946, AGRE.

Este comité acusaba a este colectivo de educadores de atraer a los menores a las clases que impartían mediante prebendas y dones en metálico, siendo su forma de “catequizar” a los niños españoles residentes en Francia. Realizaron una serie de gestiones con las autoridades educativas competentes y lograron paralizar las lecciones, ya que atentaban contra “nuestro espíritu republicano y antifascista que nos mantenía en el exilio, pero con la esperanza y fe puesta en el retorno a nuestra amada España, con el triunfo de nuestros ideales”⁴⁰⁹. Se extendía la carta informando de la puesta en marcha de un proyecto educativo por parte del comité, para evitar que los menores hispanos quedaran privados de los conocimientos que estaban recibiendo sobre el idioma y la cultura española, por lo que solicitaban a Giral que intercediera por ellos para que les asignaran una subvención mensual y continuar con su trabajo.

Seis meses después fue el Ministro Santaló quien le contestó denegando dicha petición de recursos económicos aludiendo a la falta de medios suficientes. Eso sí valoraba y apoyaba el hecho de que se atendiera a los niños formándolos en la “cultura nuestra”⁴¹⁰. Entre las denominadas Escuelas de Cultura Española⁴¹¹, fueron numerosas las peticiones al ministerio para que subvencionara las que ya funcionaban o creara nuevas.

Por los expedientes consultados sabemos que estas escuelas no formaban parte de un plan educativo del Ministerio de Instrucción, ya que algunas funcionaban antes de la reconstitución en México del gobierno republicano en el destierro y otras informaban de su existencia años después del inicio de sus tareas. En este sentido, no ha resultado posible establecer un mapa claro en el que ubicar la totalidad de las clases de cultura española en Francia⁴¹² y de su alcance en el colectivo de exiliados, por lo que en estas páginas

⁴⁰⁹ “Carta del Comité France-Spagne de la Villa Antoniette de l’Estaque Riaux a José Giral”, L’Estaque 9 de octubre de 1946, P-56-13/1946, AGRE.

⁴¹⁰ “Carta de respuesta de Miguel Santaló a Pedro Caamaño, vicepresidente del Comité France-Spagne de l’Estaque Riaux”, París 26 de marzo de 1947, P-499/5-1947-1948, AGRE.

⁴¹¹ 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.

⁴¹² En este listado se enumeran las Escuelas Españolas, su ubicación y los nombres de los docentes españoles responsables que estaban en funcionamiento en 1948: Escuela de Artes su Rhone (Bouches de Rhone), Responsable: Elena Felipe Díaz Sama; Escuela de Guingamp (C. du N.), Responsable: Felicitas P. de Arrilucea; Escuela de Thiviers (Dordogne), Responsable: Juan Cervera; Escuela de Nimes, Responsable: Alexandre Mazier; Escuela de Biarritz (B. P.), Responsable: Vicente Navarro; Escuela de Saint Girons (Ariege), Responsable: José Cos; Escuela de Sete (Herault), Responsable: Francisco Paumer; Escuela de Casablanca (Afrique), Responsable: Juan Fernández Pérez; Escuela de Venissieux (Rhone), Responsable:

únicamente se ejemplificarán las conexiones entre estas iniciativas y el interés en mantener la identidad nacional española.

En una carta manuscrita en catalán de Joan Baptista Xuriguera⁴¹³ dirigida al Ministro de Instrucción, da cuenta de dos acciones educativas en Francia en las que él tuvo una participación importante y cuyo nexo común fue el origen tan temprano de ambas: 1939, a pocos meses del cruce por los Pirineos. En primer lugar hace referencia a un original y a la vez trágicamente real centro formativo: una escuela de ciegos y mutilados de la mano derecha de la cual formó parte Xuriguera, como se informaba también en un recorte de prensa que adjuntó a la carta⁴¹⁴. En este centro creado a iniciativa de médicos y docentes se buscaba proporcionar las herramientas básicas a personas que sufrieron lesiones importantes durante los combates y bombardeos en España y que llegaban a Francia en situación de mayor desventaja.

La labor educativa de este maestro, según sigue contándole a Santaló, se prolongó en una “Escola espanyola”, cuya creación y desarrollo transcribimos aquí por ser un resumen breve de cómo estos establecimientos educativos se formaban a lo largo y ancho del territorio francés, aún en las condiciones más adversas debido a la conflagración mundial que asoló Europa.

Us he de parlar d'una "Escola Espanyola", que la Prefectura del Tarn-i-Garona organitzà a la ciutat de Montauban i en la qual jo vaig ésser un dels Mestres, des de l'any 1939 fins el 15 de juliol de 1946, data en la qual aquella

Joaquín García. “Documentación relacionada con las Escuelas en Francia para hijos de españoles”, París, 11 de agosto de 1948, P- 501.1, AGRE.

⁴¹³ Escritor con una extensa obra, traductor y filólogo catalán, militó en ERC y otras organizaciones de claro perfil catalanista. Se exilió a Francia donde trabajó como educador en diversos centros españoles y volvió a Barcelona en 1948. Para más información consultar el artículo, CAMPS ARBÓS, Josep “Joan Baptista Xuriguera (1908-1987): noticia i reivindicació d'un narrador oblidat”, en *El contemporani, revista d'història*, nº 31-32, 2005, pp. 76-82.

⁴¹⁴ El recorte pertenece a la publicación *La nouvelle espagne* del 2 de noviembre de 1946, nº 39 de la publicación, está firmado por Pablo Gardeny y cuenta en primera persona la llegada de cientos de refugiados españoles al refugio francés de Caussade. Narra cómo el doctor Fernando Rosell inició la escuela de ciegos y mutilados de la mano derecha, con la colaboración de algunos voluntarios entre los asilados en el refugio. Se daban clases por separado a las personas ciegas a cargo del maestro Eduardo Calabret y a los mutilados de la mano derecha, grupo del que se ocupaba el maestro Xuriguera. Recibieron materiales del Instituto de Ciegos de Agen iniciando los contactos con el sistema Braille y de un patronato que creó a su llegada a Buenos Aries el doctor Rosell, que les proveía de materiales y dinero en efectivo, denominado Patronato Español de Ayuda a las Víctimas Antifascistas. Se cerró el refugio y se trasladó la escuela a Montauban, donde Xuriguera continuó con el trabajo durante unos meses más, cerrándose definitivamente en 1940. Se trata de un centro innovador aunque de corta vida, del que no se ha hallado publicación alguna.

Escola fou tancada. Vam començar amb una matrícula de 250 infants i va quedar normalitzada amb tres classes (jo tenia 34 alumnes) i una gran Guarderia o Classe Maternal. Els Quakers facilitaven, a partir del juny del 1940, el dinar i després el berenar a tots els infants, amb el material escolar, i l'Ajuntament de Montauban tenia acordada una retribució als Mestres, la qual per altra part no fou gaire important, doncs no passà mai dels 1.000 francs mensuals, essent augmentada pels Quakers, si bé no pas suficientment⁴¹⁵

En este caso la escuela pareciera que fue creada a instancias de las autoridades francesas de la zona que incluso apoyaron económicamente en los sueldos de los docentes, los cuales contaron también con el auxilio de los Cuáqueros, quienes en especies y con dinero mantuvieron el colegio hasta su cierre siete años después. No se describe la organización escolar ni las materias que se impartían, pero se puede inferir que serían las mismas descritas para otros centros educativos de similar denominación. En el siguiente párrafo Xuriguera indica su desconocimiento sobre si existían empresas educativas similares en otras zonas de Francia, lo que indica que éstas eran bastante autónomas o como ocurría con el centro de Montauban, al carecer de ayudas por parte de los organismos españoles en el exilio, funcionaron sin conocimiento del Gobierno Español.

A las iniciativas anteriores hay que sumar una proveniente de la Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza en Francia. El papel de la delegación sindical mexicana será analizado más adelante, sirva ahora decir que la sede principal sindical se ubicaba en París, contando con comisiones distribuidas por todo el territorio francés. Una de ellas -la de Burdeos-, escribió un texto dirigido al Ministro Salvador Quemades para comunicarle la existencia de un amplio colectivo de niños y jóvenes españoles en el Departamento de la Gironde, contabilizando tanto a los refugiados como a “los que proceden de la antigua colonia española, denominada comúnmente, ‘emigración económica⁴¹⁶’”, cuestión que nos permite interpretar que a efectos de la perdurabilidad de la identidad española, las diferencias entre las emigraciones de tipo político o económico se

⁴¹⁵ Carta de Joan Baptista Xuriguera a Miquel Santaló, Mouleydier (Dordogne), de 16 de junio de 1947, P-499-5/1947-1948, AGRE. El Ministro de Instrucción Pública Miguel Santaló escribe su nombre en castellano cuando la correspondencia está escrita en ese idioma y en catalán -Miquel- cuando utiliza su lengua materna.

⁴¹⁶ “Carta de la FETE (UGT), Comisión Departamental de Burdeos al Ministro de Instrucción pública, Salvador Quemades”, Bordeaux, 12 de abril de 1948, P-582-3/1946-1948, AGRE.

difuminaban, al igual que ocurrió en ocasiones en México. 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 Freinet⁴¹⁷

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 una aportación monetaria para la compra de la imprenta, ruego que fuera atendido por el ministro ya que les concedió 6000 francos para su adquisición.

Conscientes de la falta de recursos de las autoridades españolas, un grupo de profesores propusieron al Ministro solicitar a las instancias francesas pertinentes la posibilidad de incluir clases de cultura española en las aulas francesas, para así rentabilizar las estructuras educativas existentes y que atendía a los niños españoles.

En 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”⁴¹⁸. Los firmantes⁴¹⁹ le explicaban al ministro que ya contaban con los permisos oportunos por parte de las autoridades escolares galas, faltándoles el soporte por escrito del Ministerio así como unas credenciales individuales que avalaran a los maestros nacionales para ejercer como docentes. Asimismo dejaban ver al Ministro la conveniencia de percibir algún salario por dicho trabajo, argumentaban a su favor el que asociaciones internacionales y francesas les

⁴¹⁷“Carta de la FETE (UGT), Comisión Departamental de Burdeos al Ministro de Instrucción pública, Salvador Quemades”, Bordeaux, 12 de abril de 1948, P-582-3/1946-1948, AGRE.

⁴¹⁸ Carta al Ministro Santaló de un grupo de maestros españoles, Marsella, 11 de agosto de 1948, P-499-5/1947-1948, AGRE.

⁴¹⁹ Magdalena Monje Rodríguez, Julia Casabona Marías, Manuel Sanz Elpon y Manuel Fernández Valdés. Los cuatro se presentan como maestros, indicando que aportaban algunos documentos de los citados -que no se encontraba anexa a la carta en el archivo-, como el depósito del título, un carnet de la FETE y la toma de posesión de la plaza disfrutada en España antes del conflicto civil.

apoyaban en sus propósitos, citando como ejemplo a los “Amigos de la Instrucción Laica Francesa”.

Un mes después Santaló contestó la petición solicitando más información sobre el proyecto así como encomendándoles la contestación a un cuestionario donde les preguntaba por datos concretos y precisos como: el lugar de desarrollo de las clases, las credenciales necesarias para ello, el censo de españoles de la zona indicando los menores de 14 años, los nombres de los compatriotas que se encargarían de los cursos, el plan de enseñanza, los apoyos existentes de otras entidades, la asistencia probable de alumnos, los materiales con los que se contaban y la existencia o no de bibliotecas cercanas. En el primer párrafo de este cuestionario se expresaba el agradecimiento a las autoridades gubernamentales académicas francesas por acoger a los niños españoles en sus aulas, aunque incidía en que al Gobierno Republicano Español

No se le exime del deber de recoger y fomentar los sentimientos de aquellos compatriotas que, orgullosos de su origen y de lo que significa España en el mundo, desean que sea conocido por sus hijos en un medio escolar de ambiente español donde se estudien con carácter complementario y con particular atención, la lengua, la literatura, la geografía y la historia de España, aparte de otras materias de cultura general⁴²⁰

En todo caso el ministro advertía a los docentes de que

No se trata de que Vds, proyecten dar unas clases en los diferentes barrios de Marsella sino que vean si pueden, en tres o cuatro escuelas, localizar las enseñanzas llamando allí a los muchachos que puedan asistir a ellas⁴²¹

Esta idea de centralización por parte de Santaló no fue el único cuestionamiento que realizó, puesto que les indicaba que para poder certificar que ellos realmente tenían la formación docente adecuada y que ejercieron en España, necesitaba los títulos y los nombramientos, los cuales le fueron remitidos quince días más tarde. Se consultó una última carta firmada por Santaló y dirigida a Antonio Sánchez Bolera, quien apoyaba la solicitud de los maestros nacionales, indicando que aún no había recibido la información

⁴²⁰ “Cuestionario e Instrucciones para solicitar auxilio económico para las Escuelas para los hijos de refugiados”, sin fecha, P- 56/4- 1947-1948, AGRE.

⁴²¹ “Respuesta de Santaló a la carta de un grupo de maestros residentes en Marsella”, París, 30 de junio de 1947, P-499-5/1947-1948, AGRE.

sobre las autoridades francesas autorizando el inicio de las clases, así como la descripción de los locales donde se impartirían las materias ni el número de alumnos, entre otros datos. De momento no se ha podido comprobar si llegaron a ponerse en funcionamiento estos cursos integrados en las escuelas formales francesas y de qué modo se llevaron a cabo si así fue.

Continuando con este repaso general de proyectos educativos en Francia relacionados con el mantenimiento del sentimiento nacional español, la Unión Federal de Estudiantes Hispanos (UFEH)⁴²² en un documento redactado por la comisión parisina daba cuenta de la fundación de un Instituto de Segunda Enseñanza en Tolouse “con profesorado y programa español, al cual podrán asistir todos aquellos que deseen continuar o comenzar el Bachillerato español⁴²³”. Se desconoce si este proyecto llegó a cuajar en el mapa educativo francés y si se consolidó como institución escolar o no; en cualquier caso, la declaración de intenciones que la Unión realizó no deja lugar a dudas de cómo a tres meses de finalizada la conflagración mundial, el optimismo español del exilio se centraba en una más que pronta vuelta a la patria abandonada y en una autopercepción ilusoria de su papel protagonista en la reconstrucción de la España sometida por la dictadura franquista. Así lo explicaban,

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 PERDIDO⁴²⁴

La firme convicción en tender puentes formativos entre los jóvenes exiliados y la identidad nacional española, fue la máxima a seguir por los responsables educativos en el destierro. Sin embargo, la atención de los emigrados más preparados cultural y

⁴²² La Unión Federal de Estudiantes Hispanos 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 tuvo su prolongación en el destierro.

⁴²³ “Congresos Universitarios. Escrito de la Comisión de la UFEH”, París 27 de agosto de 1945, P-500-9, AGRE.

⁴²⁴ “Congresos Universitarios. Escrito de la Comisión de la UFEH”, París 27 de agosto de 1945, P-500-9, AGRE, mayúsculas en el original.

políticamente no se dirigía únicamente a los estudiantes sino también a aquellos colectivos con dificultades añadidas, ya fueran de tipo sanitario, mental o de desamparo por orfandad o por escasos recursos de la familia, convirtiéndose así en los sectores más desfavorecidos en el conjunto del exilio.

La *Maison d'Enfants Déficients de Saint-Goin*⁴²⁵, creada y sostenida por el *Unitarian Service Committee (Secours Unitarian des États Unis et du Canada)* -también conocido por sus siglas USC-, se dirigía a estos infantes. Creada en 1946 y en funcionamiento hasta bien entrado 1952, atendía en una pequeña localidad francesa cercana a Oloron-Sainte-Marie a los hijos y huérfanos de los exiliados españoles en Francia con dificultades de desarrollo cognitivo y con diversas afecciones. El régimen temporal recuerda al funcionamiento de las colonias escolares creadas por el gobierno durante la República Española. Lo que nos interesa remarcar de esta institución de asistencia médica y educativa, es el carácter nacional español que sus responsables le conferían.

En una misiva firmada por Álvarez⁴²⁶ dirigida a Dolors Bellido, hija del reconocido médico y académico exiliado Jesús María Bellido –ya comentado anteriormente por su participación en los cursos a distancia de docentes- y fechada el 16 de enero de 1947 y a Miss Miller, ambas responsables de la delegación que el USC tenía en Toulouse. La carta ofrecía una serie de referencias sobre el funcionamiento de la Casa, como respuesta a una petición de Jesús Bellido, según se expresa en los primeros párrafos.

A partir de ahí, y éste es el centro de nuestro interés, se describían objetivos y actividades encaminadas esencialmente a dos fines: la recuperación de la salud y el fortalecimiento de la conciencia española de los menores atendidos. Los datos que se van dando a conocer hacen referencia a la población atendida entre 60 y 70 menores de edad, a los cuales se les atiende de sus enfermedades y trastornos a la par que se les imbuía en un entorno educativo españolizado,

⁴²⁵ Este centro está siendo estudiado en la actualidad por Àlvar Martínez Vidal, Profesor Titular de Historia de la Ciencia en Unidad de Historia de la Medicina de la Facultad de Medicina de la Universitat Autònoma de Barcelona.

⁴²⁶ No he conseguido identificar a Álvarez, el firmante de la carta.

Nuestra escuela està consagrada a la Cultura Hispànica: Gramàtica Espanola⁴²⁷,
Geografía e Historia de Espana, Folklore Espanol⁴²⁸

Resulta interesante el hincapié que el autor de la carta y responsable del centro hacía del carácter español del mismo. Preocupado por la formación de los enfermos se explayaba en relatar la falta de cuentos en español que incitaran el interés en los niños que asistían a las clases y el modo en que este hecho actuaba como fuerte impedimento para el fomento de la lectura en español entre el alumnado,

La clase està bien servida en todo menos en libros españoles. [...] Nuestros niños prefieren el libro francés y no gustan del libro español. Hay que ganar la batalla del libro español a base de que éste sea más ameno y mejor presentado que el libro francés. [...] El día que los chicos encuentren en los libros españoles mejores cuentos, mejores aventuras, mejores grabados que en el libro francés, leerán sin aburrimiento el español⁴²⁹

Continúa explicando la pedagogía utilizada en la escuela que dirige, señalando que al tratarse de un centro para deficientes las clases eran muy limitadas en el tiempo: tres horas diarias repartidas en mañana y tarde. El uso de las charlas y la participación del alumnado, supusieron la dinámica habitual en las aulas, buscando amenizar las horas de trabajo y el interés de los discentes. Insiste en la importancia de la enseñanza del español como esencia nacional amenazada por la preeminencia del francés en la

Los chicos en Francia han asistido a la escuela francesa, que por ignorancia de nuestra lengua, por escasa práctica de la misma o por pereza mental su lengua preferida es la francesa y piensan en francés, se les hace efectuar traducciones⁴³⁰

El español se convertía en el eje central para hispanizar a los muchachos que residían transitoriamente en la Colonia, como es denominado el centro más adelante en la carta. Esta reiteración daba pie a una breve reflexión sobre la pérdida de identidad nacional del autor de la comunicación achacada por él a la educación francesa y al desinterés de los adultos en la conservación de la “españolidad” en los menores. Consideramos necesario

⁴²⁷ Apunto que al tratarse de un documento realizado con una máquina de escribir francesa, se carece de la grafía “ñ”, lo que no se indicará en cada ocasión en la transcripción de este escrito.

⁴²⁸ “Carta de Álvarez a Dolores Bellido”, Saint Goin, 16 de enero de 1947, P-499/5- 1947-48, AGRE.

⁴²⁹ “Carta de Álvarez a Dolores Bellido”, Saint Goin, 16 de enero de 1947, P-499/5- 1947-48, AGRE.

⁴³⁰ “Carta de Álvarez a Dolores Bellido”, Saint Goin, 16 de enero de 1947, P-499/5- 1947-48, AGRE.

transcribir este párrafo final ilustrativo de ese sentimiento patriótico vigente en el destierro en cualquiera de los países de acogida,

Teniendo en cuenta la actual y lamentabilísima deshispanización de nuestros chicos, queremos aprovechar sus tres meses de estancia para subsanar en parte lo que el ambiente francés y lo que en muchísimos la incuria⁴³¹ de los padres han dejado morir en los niños: su condición de españoles. Queremos, sin hacer política sobre ellos, infundirles o fortalecer a todos los sectores políticos de la emigración, aunque se dé preferencia a los huérfanos de los caídos en la lucha por España o Francia⁴³²

Los republicanos que residían en la parte francesa del norte de África, también tenían relación directa con las instituciones del exilio, a las que hacían llegar sus demandas. Una correspondencia de la *Amicale d'Entraide des Réfugiés Espagnols*, fechada el 3 de agosto de 1947 desde Oran (Argelia) y dirigida a Santaló, exponía la inquietud que este colectivo sentía por el futuro de un grupo de adolescentes hijos de exiliados que carecían de la instrucción profesional necesaria para ingresar de forma activa al mercado laboral. Solicitaban al Ministro que intercediera por estos menores ante las autoridades francesas para favorecer la entrada de estos jóvenes en centros formativos y subsanar el problema de desempleo⁴³³. Este interés por los muchachos españoles nos hace ver que a tres años del final de la Segunda Guerra mundial las esperanzas de la vuelta a España iban desapareciendo.

A todo lo anterior hay que sumar que el gobierno mexicano, una vez hecha pública su decisión de permitir la entrada a México de los republicanos refugiados en Francia, acondicionó dos castillos para albergar a aquellos que se encontraban tramitando su salida hacia América. El Castillo de Reynarde albergó a los hombres y el de Montgrand a mujeres y niños, creándose en el último dos centros escolares llamados “Presidente Lázaro Cárdenas” y “Presidente Ávila Camacho”, en honor a los artífices de la política de acogida. Según recoge Mauricio Fresco en su temprano libro sobre el exilio, en estos centros

⁴³¹ Negligencia.

⁴³² “Carta de Álvarez a Dolores Bellido”, Saint Goin, 16 de enero de 1947, P-499/5- 1947-48, AGRE. Subrayado del original.

⁴³³ “Carta de la *Amicale D'Entraide des Réfugiés Espagnols* de Oran a Miguel Santaló”, Oran 3 de agosto de 1943, P-54.1/1946-1948, AGRE.

recibían instrucción los niños de los republicanos durante el tiempo que permanecían en territorio francés antes de ser embarcados hacia México. La formación no estaba limitada a los niños, sino que

Al mismo tiempo se instruía a los refugiados sobre la historia de México. La vida de los grandes revolucionarios mexicanos les fué presentada en conferencias que escuchaban con un gran interés. Los nombres de don Benito Juárez, de don Francisco I. Madero, de Emiliano Zapata; la epopeya de la Revolución Mexicana; la personalidad de los presidentes generales Lázaro Cárdenas y Manuel Ávila Camacho; y los esfuerzos para encauzar la emigración del entonces Secretario de Gobernación, licenciado Miguel Alemán, les eran familiares cuando arribaban a playas mexicanas⁴³⁴

Unos dos mil quinientos españoles pasaron por estos por sendos castillos antes de iniciar el destierro transoceánico. Antes de volver a México, detengámonos en el interesante caso de Gran Bretaña, país que estuvo en el centro del destierro debido a que el presidente del gobierno republicano español hasta 1945, Juan Negrín López, estaba exiliado allí desde el final de la guerra⁴³⁵.

Las tres actividades pedagógicas de las que se va a hablar a continuación surgieron durante la estancia de Negrín en Londres, el cual las apoyó y fomentó. Sin tratarse de un centro formativo, traemos a colación la creación el 17 de octubre de 1941, del Hogar Español, conocido por sus siglas HE, instituyéndose como un lugar de encuentro entre los refugiados del área de Londres. Negrín y Pablo Azcárate Flórez fueron los promotores del centro siguiendo la idea original de que se convirtiera en un “centro modélico de tolerancia, integración y convivencia de distintos grupos exiliados en Gran Bretaña”⁴³⁶. Editaron un *Boletín* en el que explicaban en el número 5 del mismo mes de creación, que la pretensión era

Dotar de domicilio a la emigración española, pues HE es el techo, el cobijo del emigrado republicano en la Gran Bretaña. Es la morada del antifascismo en este

⁴³⁴ FRESCO, Mauricio *La emigración republicana: una victoria de México*, México D.F., Editores Asociados, 1950, p. 45.

⁴³⁵ Sobre la figura de Negrín consultar: MORADIELLOS, Enrique *Negrín. Biografía de la figura más difamada de la España del siglo XX*. Península, Barcelona, 2006.

⁴³⁶ MONFERRER CATALÁN, Luis *Odisea en Albión. Los republicanos españoles exiliados en Gran Bretaña (1936-1977)*, Madrid, Ediciones de la Torre, 2007, p. 121.

país [...] Es el templo donde se rinde culto permanente a la Patria. Una sola bandera lo preside: la Republicana. Una sola aspiración exige a sus concurrentes: la de ver restablecida la República en España⁴³⁷.

El Hogar funcionó como tal hasta finales de los cuarenta acogiendo a entidades de exiliados como Españoles, Juventud Española, Llar Catalana, Amistad o el sector negrinista de la Unión General de Trabajadores (UGT). Asimismo, tenían lugar numerosas actividades culturales y educativas dirigidas a los jóvenes emigrados, que nos interesan resaltar, dirigidos a dar a conocerla geografía, la historia, la ciencia y el arte español. Sin embargo y como pareciera ser la tónica general en el mundo del exilio, este HE no estuvo exento de manipulaciones y conflictos partidistas, ya que fue acusado de tener un talante “comunistoide” y de estar regido por el Partido Comunista Español (PCE). Negrín se desvinculó del Hogar precisamente por entender que los comunistas abusaban de su nombre público para referirse al Hogar.

Un año después de la creación del HE, a instancias de Negrín y con dinero del gobierno, se estableció el “Juan Luis Vives *Sholarship Trust*” en Londres en la primavera de 1942, con la intención clara de ayudar a los jóvenes refugiados a adquirir una formación profesional sin perder su propia cultura. La mayor parte de las ayudas a estudiantes españoles fueron para el numeroso grupo de niños y jóvenes vascos que fueron acogidos en 1937⁴³⁸ y otra parte para jóvenes británicos interesados en estudiar castellano o la cultura española⁴³⁹.

No fue éste el único centro de marcado carácter formativo, ya que al abandonar el Hogar Español Juan Negrín dio forma al el Instituto Español, el cual abrió sus puertas el 22 de enero de 1944, con una junta directiva compuesta por españoles republicanos y personalidades académicas y políticas británicas. Entre sus objetivos pedagógicos, se encontraban el de la enseñanza de inglés a los jóvenes españoles y español a alumnos

⁴³⁷ MONFERRER CATALÁN, Luis *Odisea en Albión. Los republicanos españoles exiliados en Gran Bretaña (1936-1977)*, Ediciones de la Torre, Madrid, 2007, p. 122.

⁴³⁸ Durante los meses de mayo y junio de 1937, miles de niños vascos tuvieron que ser evacuados debido a los bombardeos del ejército franquista sobre Vizcaya y otras partes del País Vasco. Buena parte de ellos fueron trasladados a colonias del gobierno vasco en Francia y otros a Gran Bretaña y otros países europeos. En lo concerniente al exilio en Inglaterra consultar ARASA FAVÀ, Daniel *Exiliados y enfrentados (los españoles en Inglaterra de 1936 a 1945)*, Barcelona, Ediciones de la Tempestad, 2005.

⁴³⁹ MONFERRER CATALÁN, Luis *Odisea en Albión. Los republicanos españoles exiliados en Gran Bretaña (1936-1977)*, Ediciones de la Torre, Madrid, 2007, p. 131 y 132.

británicos. Contaba con una importante biblioteca de acceso público, remarcando el especial interés en insertarse en la sociedad de acogida, mediante el idioma y el intercambio de conocimientos,

Los rectores del Instituto no querían tratar sólo temas españoles, sino que pretendían que fuese también un foro de estudio de la actualidad, de Hispanoamérica y de temas relacionados con el arte, la historia, la literatura y la ciencia británicas⁴⁴⁰

En 1945 dieron forma a un curioso foro de debates denominado “Consultorio Intelectual” en español, con el fin de fomentar el uso de la lengua y permitir a los alumnos británicos asistir a clases orales y familiarizarse con los distintos acentos peninsulares. A partir de 1947, publicaron un boletín para dar a conocer las actividades del Instituto y constituirse en un foro abierto tanto para españoles exiliados como para simpatizantes británicos con la causa republicana.

Tanto el Instituto como los otros dos centros, fueron creados con una clara intencionalidad de mantener España presente mediante la enseñanza de su idioma, su cultura y su historia, nexos que les permitía estar pendientes de lo que iba ocurriendo en la península a la par que mantenían la atención en los acontecimientos internacionales. Sin embargo a principios de la década de los cincuenta, el mundo del exilio experimentó un fuerte viraje al entender su propio desarraigo como una situación perdurable en el tiempo. Con estas palabras extensibles a otros países que ampararon a españoles, explica Luis Monferrer el cierre del Instituto,

Finalmente, con el hundimiento de la actividad del exilio republicano en las postrimerías de los 40, al ver que no podrían derribar a Franco ni volver a España en mucho tiempo (o nunca), la actividad del Instituto Español también se hundió y acabó cerrando. [...] Además, el Gobierno franquista había abierto en Londres su Instituto de España, por lo que los exiliados ya no disponían del

⁴⁴⁰ MONFERRER CATALÁN, Luis *Odisea en Albión. Los republicanos españoles exiliados en Gran Bretaña (1936-1977)*, Ediciones de la Torre, Madrid, 2007, p. 135.

monopolio de la cultura; y la embajada franquista seguía vigilando y hostigando siempre que podía al Instituto y a sus componentes⁴⁴¹

A grandes trazos hemos conformado un panorama general del quehacer educativo de políticos y educadores refugiados en distintos países de acogida. Nos centramos ahora en el México posrevolucionario para entresacar aquellos aspectos que estuvieron directamente relacionados con la función docente realizada por los colegios del exilio de la capital mexicana.

3.3 LA TRANSMISIÓN DE LA IDENTIDAD NACIONAL EN LOS CENTROS EDUCATIVOS ESPAÑOLES.

Con el surgimiento de los primeros modelos de estado-nación en el siglo XVIII, uno de los propósitos centrales de los incipientes gobiernos nacionales era legitimarse y perpetuarse. Este objetivo podía conseguirse mediante la fuerza o mediante el diálogo con las fuerzas sociales. Imponerse con las armas no garantizaba la perdurabilidad del modelo organizacional nacional que se pretendía instaurar, por lo que se hizo necesario un discurso patriótico que fuera despertando una conciencia nacional y un sentido de pertenencia capaz de estar por encima del resto de sentimientos de identificación. Es aquí cuando la enseñanza cobra una importancia central en la transmisión del carácter nacional que empieza a definirse y el Estado inicia el tutelaje y control de la educación nacional, que no habrá de soltar en los siglos posteriores. Mediante la legislación educativa se dotaba a la escuela nacional de un articulado teórico en forma de principios educativos y pragmático - cómo debe de desarrollar su función la escuela-, que coadyuvara al proyecto de nación que se pretendía extender al imaginario colectivo.

La escuela permitía la adaptación y difusión del nacionalismo político entre la comunidad nativa poniendo especial énfasis en los niños y jóvenes, futuros continuadores del presente nacional. Conseguir la homogeneización cultural se convirtió en función prioritaria del trabajo de políticos y educadores, pese a ello no fue tarea fácil teniendo en

⁴⁴¹ MONFERRER CATALÁN, Luis *Odisea en Albión. Los republicanos españoles exiliados en Gran Bretaña (1936-1977)*, Ediciones de la Torre, Madrid, 2007, p. 141.

cuenta la preeminencia de sociedades atomizadas heredadas de la Edad Media y por consiguiente, profundamente heterogéneas. La instrucción nacional se inició con la Revolución francesa a finales del siglo XVIII, alcanzando su máximo desarrollo durante el XIX, acorde a la consolidación de modelos gubernamentales que pretendían acabar con las antiguas regencias monárquicas. En suma, la necesidad de componer una conciencia nacional y patriótica que legitimara y consolidara la nueva organización política requería del establecimiento de una escuela primaria universal, gratuita y obligatoria, que garantizara que todo nuevo ciudadano pasara por sus aulas e interiorizara la lealtad a una nación.

El gobierno estatal incursionó en la estructura de la formación pública hecho que se tradujo en la aparición de sistemas educativos subordinados a los fines del Estado⁴⁴², lo cual significó un antes y un después en la historia de la educación. Este modelo escolar encontró tierra abonada en países como Alemania o Francia, ya que rápidamente pusieron manos a la con el objeto de obra para instruir al pueblo iletrado y convertirlos en patriotas. Por otro lado el proceso de laicismo de la enseñanza, no eliminaba la religión como materia, pero sí trataba de disminuir el monopolio de las órdenes religiosas sobre los sectores educativos.

Queda fuera de nuestro campo de análisis el devenir de los sistemas nacionales de educación tanto europeos como americanos a lo largo del tiempo por dos motivos; en primer lugar porque es uno de los temas más estudiados dentro de la historia de la educación y en segundo, porque los colegios que se analizan aquí fueron de titularidad privada, aunque pertenecieron al sistema nacional de educación mexicana desde prácticamente sus inicios. No obstante los colegios sirvieron para promocionar un discurso identitario interno y español, sobre todo los que ofrecieron educación a los más pequeños. Si los incipientes estados echaron mano de aquellas estructuras heredadas de las antiguas formas de organizarse para consolidarse, en el destierro no fue diferente

⁴⁴² “El movimiento de secularización de la enseñanza que había comenzado en los siglos anteriores llega ahora a una gran altura con la creciente intervención del Estado en la educación, hasta el punto de convertirse en una función esencial suya, dando lugar a lo que hemos llamado la educación pública estatal, es decir, la educación subordinada a los fines del Estado”. LUZURIAGA, Lorenzo *Historia de la Educación y la Pedagogía*, Losada, Buenos Aires, 1997, (1ª edición 1957).

Naturalmente, los estados usarían la maquinaria, que era cada vez más poderosa, para comunicarse con sus habitantes, sobre todo las escuelas primarias, con el objeto de propagar la imagen y la herencia de la “nación” e inculcar apego a ella y unirlo todo al país y la bandera, a menudo “inventando tradiciones” o incluso naciones para tal fin⁴⁴³

Compartiendo el posicionamiento de Josefina Vázquez en el que se atribuye la formación del “carácter nacional” a la educación, entendemos que la enseñanza de la historia resulta básica para este proceso, así como la educación cívica y, en menor grado, la literatura y la geografía. Tanto en el sistema educativo mexicano como el español republicano de los años treinta, se encontraba imbuido en un proyecto nacionalizador y cohesionador de la ciudadanía que había pasado de un régimen dictatorial y monárquico respectivamente, a un nuevo modelo político que requería de la participación directa de los ciudadanos, para lo cual era imprescindible contar con una conciencia identitaria clara y precisa. Porque como afirma la autora hablando del nacionalismo y la relación que guarda con la escuela

El nacionalismo no es innato, se desarrolla en el individuo a través de los medios de comunicación y de educación con que cuenta una época, por ello varía su intensidad y cambia constantemente de forma. Sin duda se intensifica cuando se siente un peligro exterior o se efectúa la separación de un grupo⁴⁴⁴

Aplicadas estas afirmaciones a los colegios del exilio queda claro que se promovió de forma más clara y concreta el nacionalismo español a raíz de la separación de la patria y la disgregación del colectivo exiliado. Por otro lado resulta interesante comprobar cómo de los cuatro centros que se arraigaron en la capital mexicana dos de ellos, el Instituto Luis Vives y el Colegio Madrid impartieron ambos en sus inicios formación primaria y estuvieron directamente ligados a los dos organismos de ayuda en disputa: SERE y JARE, lo que repercutió en una politización muy marcada en las escuelas. Asimismo y valga esta afirmación como adelanto de lo que se demuestra a lo largo de estas páginas, ambos colegios fueron los que mantuvieron un carácter español y republicano durante más tiempo

⁴⁴³ HOBBSAWM, E.J. Naciones y nacionalismo desde 1870, Barcelona, Crítica, 1990, p. 100.

⁴⁴⁴ VÁZQUEZ DE KNAUTH, Josefina *Nacionalismo y educación en México*, México DF, El Colegio de México, 1970, p.15.

y con una visibilidad mayor, es decir, formaron el carácter nacional español que enunciamos desde el aula.

En todo caso en las cuatro escuelas confluyeron maestros que formaron parte del magisterio español durante la etapa republicana. La educación se convirtió en pieza ideológica clave, ya que se pretendió republicanizar a la ciudadanía a través de la enseñanza. En cierto modo y siguiendo a Alejandro Mayordomo

La educación y la cultura, se ven empujadas a inmiscuirse en la lucha por la defensa de valores con los que asegura estar identificado el poder político, algunos tan altos como la humanidad, la paz, el bienestar, la independencia, la democracia y la libertad⁴⁴⁵

De hecho son estos mismos valores los que refieren las personas entrevistadas cuando rememoran aquello que destacaba en los docentes que impartieron clase en las aulas españolas.

En este contexto poco puede entenderse de la institución de los colegios españoles si no se tiene en cuenta el tejido educativo mexicano de finales de los años treinta. Lázaro Cárdenas estaba en el poder desde 1934 y el sexenio tocaba a su fin cuando llegaron los españoles; en cambio las reformas legales y los cambios legislativos y estructurales, seguían en pleno desarrollo. La propuesta educativa socialista que defendió y trató de implementar tuvo su reflejo legal en el texto constitucional de la nación. En ese sentido en el artículo tercero prevalecía la educación estatal contemplando la posibilidad de conceder autorizaciones a particulares siempre y cuando fueran “personas que en concepto del Estado tengan suficiente preparación profesional, conveniente moralidad e ideología acorde con este precepto⁴⁴⁶”, quedando excluida tajantemente cualquier corporación religiosa.

El estado se reservaba en consonancia la organización y el desarrollo de los planes, programas y métodos de enseñanza así como la atribución para permitir el funcionamiento de los centros educativos particulares. Una de las funciones que se reservaba el gobierno era la de “retirar discrecionalmente y en cualquier tiempo, el reconocimiento de validez

⁴⁴⁵ MAYORDOMO Alejandro, FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel *Vencer y convencer. Educación y política. España 1936-1945*, Valencia, Universitat de València, 1993, p. 19.

⁴⁴⁶ Artículo Tercero de la Constitución Política de los Estados Mexicanos de 1917 vigente en 1939. Para conocer los antecedentes de la reforma constitucional consultar: VÁZQUEZ DE KNAUTH, Josefina *Nacionalismo y educación en México*, México DF, El Colegio de México, 1970, pp. 151-161.

oficial a los estudios hechos en planteles particulares⁴⁴⁷, lo cual nunca llegó a suceder en el caso de los colegios del exilio pero supuso laboriosos trámites burocráticos que debían realizarse anualmente. Pese al radicalismo del articulado los centros particulares no se eliminaron del panorama educativo, sino que éstos fueron sometidos a un control y regulación más estrechos.

Los intentos por elevar el número de construcciones escolares y la calidad de la enseñanza empezando por el profesorado, tanto en el ámbito rural como en el urbano, ocuparon buena parte de los recursos y de las políticas educativas del primer tercio del siglo XX, con resultados muy dispares dependiendo del estado y de los municipios. A la llegada del exilio español México se encontraba en plena eclosión nacionalista y redefinición educativa, por lo que las autoridades republicanas tuvieron extremado cuidado y empeño en respetar la legislación y en mantenerse al margen de la política interna así como de realizar cualquier declaración pública al respecto.

De este modo los colegios fueron un ejemplo claro de rigurosidad -en la medida de sus posibilidades- en todo lo concerniente a los trámites de la administración escolar mexicana. Ricardo Vinós como director de la Academia Hispano Mexicana, en un documento dirigido al Jefe del Departamento de Enseñanza Secundaria solicitaba la ampliación del plazo para presentar la documentación necesaria para incorporar el centro a la SEP, se expresaba del siguiente modo

En la inteligencia de que está dispuesto a acatar en su integridad el Reglamento de las Escuelas Particulares Primarias, Secundarias y Normales, expedido por el Ejecutivo de la Unión el 8 de enero de 1935, tanto en su espíritu como en su letra; comprometiéndose, bajo protesta, a guardar lealtad al Gobierno de la República y a obedecer, de hecho las leyes vigentes, colaborando exclusivamente en la obra educativa del Estado⁴⁴⁸

Este mismo escrito expresado en los mismos términos, se halló en los expedientes consultados del Instituto Luis Vives y del Instituto Hispano Mexicano Ruiz de Alarcón. En el momento de aprobarse la legalización de los estudios por parte de la SEP, la dirección

⁴⁴⁷ ZAMORA PATIÑO, Martha Patricia "Legislación educativa" Publicaciones Digitales de la UNAM, en línea: http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_4.htm.

⁴⁴⁸ Academia Hispano Mexicana, Dirección General de Segunda Enseñanza, Exp. 1, Caja 36, AHSEP.

del colegio se comprometía a cumplir la legislación educativa vigente y a guardar fidelidad al gobierno y a la educación socialista. Continuando con la Academia, tenemos otro ejemplo:

Teniendo en cuenta que declara aceptar sin reserva el Artículo 3º. constitucional así como las leyes orgánicas y demás disposiciones que de él emanen [...] comprometiéndose, bajo protesta, a guardar lealtad al Gobierno de la República y a obedecer, de hecho, las leyes vigentes; teniendo en cuenta la declaración que hacen bajo protesta de decir verdad tanto el citado Director como los maestros que en el establecimiento de referencia dan sus enseñanzas que sustentan la ideología socialista del Estado en materia de educación y que no tienen ni pretenden tener conexión alguna con instituciones religiosas⁴⁴⁹

Esta actitud de total respeto y predisposición ante las autoridades mexicanas impregnan las relaciones que los equipos directivos de los colegios establecieron. No hay que obviar que se trataba de centros educativos fundados por extranjeros y en principio encaminados a una población escolar foránea y, para más señas, española con lo que esto implicaba para el nacionalismo exacerbado mexicano. En consecuencia el mantenimiento de una postura externa identificada con el discurso oficialista fue el camino elegido por las cuatro escuelas, pensando más en la supervivencia que en una verdadera integración en la sociedad capitalina.

México experimentaba bajo el mandato cardenista unos cambios encauzados a la construcción de una identidad colectiva independiente de las influencias externas y, en especial, de la española y la norteamericana. La expropiación de la industria petrolera en marzo de 1938 a las empresas extranjeras, supuso un importante paso en la externalización del proyecto nacionalista, así como la conexión con el pueblo mexicano en el intento de fomentar un orgullo patriótico debido al esfuerzo que supuso nacionalizar la principal fuente de ingresos.

A la tarea de tratar de definir quién era el mexicano moderno se pusieron tanto pensadores, intelectuales como educadores y artistas⁴⁵⁰. En este último ámbito los grandes

⁴⁴⁹ Academia Hispano Mexicana, Dirección General de Segunda Enseñanza, Exp. 1, Caja 36, AHSEP.

⁴⁵⁰ Algunos de ellos fueron Saturnino Hernán, Rufino Tamayo, José Guadalupe Posada, Diego Rivera, José Clemente Orozco y David Alfaro Siqueiros.

muralistas mexicanos tradujeron en imágenes la historia mexicana y las amenazas a la esencia de la mexicanidad personalizadas en los colonizadores españoles –de forma profusa- y en menor medida estadounidenses, franceses e ingleses. Se trataba en palabras de Isidro Castillo de volver a crear una nación mexicana auténtica y genuina en base a los principios que iluminaron la Revolución Mexicana

Alcanzar la independencia política y económica; mantener y ampliar las libertades democráticas; elevar el nivel de vida al pueblo; evitar que la nación se subordine a intereses ajenos; contribuir y desarrollar la nación, sobre sus propios antecedentes históricos, humanos, culturales y geográficos⁴⁵¹

Esta postura contraria a lo externo entendido como todo lo extranjero y que sobrevaloraba lo propio, en palabras de Pérez Vejo supuso

El triunfo de un imaginario nacional de tipo “indigenista” en el que la nación mexicana se configura como la heredada, continuadora y vengadora de una “nación” mexicana anterior a la llegada de los conquistadores⁴⁵²

En esta línea la política educativa emprendida por los posrevolucionarios mexicanos se bifurcó en dos planteamientos que diferían en los supuestos básicos. Para trazar brevemente ambas posturas pedagógicas, seguiremos al autor Edgar Llinás⁴⁵³ que define la primera de ellas como la “corriente hispanizante” cuya motivación consistía en reconvertir a México en una nueva España culturalmente hablando, castellanizando no sólo la educación, sino también la historia y otras disciplinas que debían conformar el nuevo panorama educacional del país. Este deseo de hispanizar México se remontaba invariablemente al episodio colonialista del país, entendiéndolo desde la primacía del pasado hispano sobre los orígenes prehispánicos e indígenas de la cultura mexicana.

Por otro lado la denominada “tendencia americano-europeizante” difería de la anterior sin ser indigenista. Francisco Javier Clavijero fue su máximo exponente al mostrar su rechazo absoluto a España por considerarla culpable de todos los males que acontecen a

⁴⁵¹ CASTILLO, Isidro *México y su revolución educativa*, México D.F., Academia Mexicana de la Educación, 1968, p. 207.

⁴⁵² PÉREZ VEJO, Tomás “La conspiración gachupina en el Hijo del Ahuizote” en *Historia Mexicana*, DF, vol. LIV, Núm. 4, 2005, pp. 1109.

⁴⁵³ LLINAS ÁLVAREZ, Edgar *Revolución, educación y mexicanidad. La búsqueda de la identidad nacional en el pensamiento educativo mexicano*, México D.F., Continental, 1985.

su país, especialmente el cultural. Se busca justificar la antigüedad clásica de México más allá de la colonización española, para poder demostrar ante Europa y los Estados Unidos, que no se trata de un país inferior por carecer de historia propia, ya que sí la posee y se trata de darla a conocer.

El eclecticismo de este pensamiento lo define, ya que incluye posturas divergentes que se suman para el propósito de dignificar la historia mexicana frente a norteamericanos y europeos. El pensador José María Luis Mora, concretaba de este modo el perfil del tipo de mexicano que se proclamaba

Un hombre práctico, activo, industrioso, que hiciese de su propio esfuerzo la fuente de su bienestar material y su situación social. Un hombre que abandonase el viejo hábito de vivir del gobierno, de la “empleomanía”⁴⁵⁴

Sin embargo ninguna de las dos teorías pudo explicar fehacientemente la realidad mexicana de principios del siglo XX, ya que trataron de encontrar respuestas al ser mexicano más allá de las fronteras culturales y físicas de la nación. Se hizo necesaria una tercera línea de pensamiento que pudiera contestar o al menos intentarlo, los interrogantes que en ese momento México se cuestionaba sobre sí mismo. Ricardo Flores Magón⁴⁵⁵, redactó una serie de principios educativos en el programa del Partido Liberal a principios del siglo XX, donde especificaba la necesidad de un fomento de la educación básica, una enseñanza netamente laica que mejorara las condiciones de los profesores y maestros y trabajara en la supresión de las escuelas del clero, entre otros puntos.

La instauración de escuelas rudimentarias, dirigidas a la población indígena, fue una de las actuaciones de esos años revolucionarios que dio una vuelta de tuerca a la reflexión pedagógica. Como un acontecimiento inusual desde las instituciones políticas se le pretende dar prioridad a la población indígena en los planes educativos, con la finalidad de dotarles de las herramientas básicas de lectoescritura y de matemáticas. Este giro oficial pese a que no tuvo el desarrollo deseado, en parte por falta de presupuesto supuso el inicio de la intervención del gobierno federal en materia educativa.

⁴⁵⁴ Citado por LLINAS ÁLVAREZ, Edgar *Revolución, educación y mexicanidad. La búsqueda de la identidad nacional en el pensamiento educativo mexicano*, México D.F., Continental, 1985, p. 51. Nótese el desprecio extremo hacia lo que consideraban el mexicano histórico –vago y dependiente– que este pensamiento pretendía enmendar mediante el trabajo y la productividad.

⁴⁵⁵ Periodista y político anarquista mexicano y precursor intelectual de la Revolución Mexicana en apoyo de la lucha armada.

Una vez se fue el país desprendiendo de esas dos posturas que no dejaban de ser ambas una forma de menospreciar a México como nación capaz de crear y dirigir un sistema educativo propio, surgió a raíz de la Revolución Mexicana un movimiento reivindicativo de la propia identidad mexicana en educación, aunque no tuvieran muy claro en qué consistía⁴⁵⁶. De este modo las miradas se volvieron a los indígenas y a su situación de histórica marginación y se hablaba de la implementación de la educación popular como única vía para disminuir las enormes tasas de analfabetismo y discriminación entre la población mexicana.

No obstante la postura que prevaleció en los gobiernos postrevolucionarios fue la del “camino de en medio”, es decir, el mestizaje entendido como la categoría constitutiva de la identidad nacional derivada de la fusión del grupo hispano católico y el indígena

La recurrente aspiración a la homogeneización de la población nacional como recurso para acceder a “una” identidad nacional unívoca le confirió al concepto de mestizaje un papel central⁴⁵⁷

Más próximas temporalmente a la llegada de los refugiados españoles fueron las propuestas que José Vasconcelos Calderón desplegó como Secretario de Instrucción Pública y supusieron avances educativos y el disparo de salida en la creación de un sistema educativo nacional. Se hablaba de impartir la enseñanza liberal como medio para unificar a los mexicanos integrando a los indigenistas y los hispanófilos. No obstante la situación de la educación mexicana a principios de los años veinte era desastrosa, acuciada de manera especial por la municipalización de la enseñanza que derivó en un empobrecimiento educativo.

A nivel administrativo la creación de la Secretaría de Educación Pública en septiembre de 1921 supuso un cambio cualitativo en la gestión del gobierno en los asuntos escolares, ya que este órgano centralizaba y consolidaba un modelo federal de educación

⁴⁵⁶ No hay que dejar de lado que esta mirada sobre los indígenas implicaba, indirectamente, una clara crítica a los españoles como conquistadores y aniquiladores de la cultura prehispánica que pretendían recuperar y enaltecer. Para saber más: SALAZAR ANAYA, Delia (Coord.) *Xenofobia y xenofilia en la historia de México siglos XIX y XX*, México DF, Ed.: Secretaría de Gobernación, Instituto Nacional de Migración, Centro de Estudios Migratorios e Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2006.

⁴⁵⁷ BOKSER LIWERANT, Judit “El México de los años treinta: cardenismo, inmigración judía y antisemitismo” en SALAZAR ANAYA, Delia (Coord.) *Xenofobia y xenofilia en la historia de México siglos XIX y XX*, México DF, Ed.: Secretaría de Gobernación, Instituto Nacional de Migración, Centro de Estudios Migratorios e Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2006, p. 379.

para todo México. Tras una larga temporada de conflictos con el magisterio, huelgas, desaparición de escuelas y disminución en el número de alumnos, el incremento de los presupuestos destinados a la enseñanza junto a la política renovadora de Vasconcelos, se consiguió colocar a la escuela en el plano público. Las campañas contra el analfabetismo, las misiones escolares, la creación de escuelas rurales para alcanzar la tan ansiada integración de las comunidades indígenas al sistema educativo federal, entre otras actuaciones, supusieron avances en el campo escolar nacional aunque lejos de los esperados por los impulsores de las mismas.

Con Lázaro Cárdenas en el poder en 1934, Narciso Bassols ocupó la cartera de la Secretaría de Instrucción Pública, durante cuatro años, tiempo durante el cual se preocupó de consolidar un modelo educativo que fue denominado socialista. Político liberal, democrático, indigenista y defensor de los valores nacionalistas, Bassols se instituyó como el ideólogo y conductor de la política educativa del momento, marco educativo al que se integraron los colegios españoles creados al final de la década. Tres fueron sus líneas educativas principales: la laicidad de la educación, la preocupación por la educación rural y la educación sexual. Estas tres vías, debían conducir por el camino de la Revolución hacia el desarrollo social y económico y la educación socialista sería el vehículo transmisor, como él mismo indicaba

El objetivo social que la escuela primaria debe cumplir se realizará si ustedes, señores consejeros [consejeros de Educación Primaria del Distrito Federal en 1933], se inspiran en las ideas anteriores y crean la Escuela Primaria mexicana de modo de que en ella los méritos, los valores y virtudes de los hombres se midan estrictamente en relación con los fines colectivos, impersonales, que trascienden de los intereses y las necesidades de cada ser en particular⁴⁵⁸

En este sentido Bassols entendía como prioritaria la educación basada en principios socialistas para poder instaurar un cambio real en la sociedad y la economía del país. El antecedente de la escuela socialista, fue la escuela racionalista que se introdujo en México entre 1910 y 1930, teniendo como ejes vertebradores la defensa de una educación contraria al intelectualismo y al autoritarismo y defensora del laicismo y la coeducación en las

⁴⁵⁸ BASSOLS GARCÍA, Narciso *Obras*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, 1964, p. 140.

aulas⁴⁵⁹. El proyecto del Secretario pasaba por construir una escuela revolucionaria que diera continuidad a los principios que la Revolución Mexicana promovió y que no se habían llevado al terreno del pragmatismo.

La confusión que se ha atribuido históricamente a las instituciones educativas y políticas de la época en cuanto a la indefinición de socialismo, tiene su origen en el surgimiento mismo de la escuela socialista. Estos desconciertos teóricos y pedagógicos han suscitado numerosos debates y publicaciones en la historia de la educación mexicana, lo cual no minimiza en absoluto las repercusiones de la integración de dicho adjetivo en el texto constitucional. En su versión más moderada hablaba de impulsar la cooperación de los individuos y de hacer respetar la Constitución de 1917 donde se reconocía el derecho del Estado a intervenir en materia educativa.

Los planteamientos más radicales entre los que se encontraría el líder sindical Vicente Lombardo Toledano entendían la educación socialista como la senda por la que conducir a México hacia el socialismo. Entre ambos extremos la realidad fue que la implementación de esta educación fue muy limitada e irregular, debido, fundamentalmente, a una falta de claridad doctrinal, pedagógica y legislativa⁴⁶⁰, así como a la situación financiera del país. No obstante como se analizará en el capítulo siguiente los colegios del exilio se vieron obligados a comprometer su trabajo docente con el ideal socialista educativo.

Durante el mandato del General Manuel Ávila Camacho iniciado en diciembre de 1940, se sucedieron una serie de reformas que vinieron a matizar o incluso a contradecir algunos de los cambios derivados del sexenio anterior en materia de enseñanza. Pese a que la modificación constitucional que eliminaba el término socialista del artículo tercero no tuvo lugar hasta 1945, el desarrollo pedagógico de esta propuesta quedó paralizado con el cambio de mandatario.

⁴⁵⁹ VÁZQUEZ DE KNAUTH, Josefina Z. "La educación socialista de los años treinta", en *Historia Mexicana*, XVIII: 2 (enero-marzo 1969), El Colegio de México, pp. 408-423.

⁴⁶⁰ "Durante cinco años, de 1934 a 1939, quedó pendiente de reglamentación el Artículo 3° constitucional, dejando a maestros y alumnos atentos a un texto antiguo e incierto", LERNER SIGAL, Victoria. *Historia de la Revolución Mexicana 1934-1940. La educación socialista*. México D. F., El Colegio de México, 1999, p. 175.

Ávila Camacho no apoyaba la educación socialista y en consecuencia apoyó la difusión de las escuelas particulares como forma de incrementar el número de plazas escolares en toda la nación. Cabe destacar que el apoyo inicial de Cárdenas a los planteles españoles fue continuado por su sucesor durante todo el sexenio. En síntesis, éste fue a grandes rasgos el horizonte educativo con el que educadores y políticos españoles se encontraron al desembarcar en México.

Como se apuntó en la introducción tratar de establecer los rasgos definitorios de la cultura del exilio es tarea imposible ya que partimos de la premisa de que coexistieron múltiples culturas escoradas por razones ideológicas, nacionalistas o personales. La vivencia del período republicano -por acotar un período- fue tan diversa como personas formaron parte del destierro, de ahí que se hablen de memorias en plural. Una docente del Instituto Luis Vives Ángela Campos Botella, al ser cuestionada sobre qué cultura del exilio se transmitía en las aulas ella contesta: “¡Rabia, rabia, rabia!”

Rabia porque se les había despojado de su tierra, porque se les había echado al mundo sin más patrimonio que sus ganas de vivir, vivir para volver a España. Y con el paso de los años, el regreso no se hacía posible. Rabia por aquello que les era familiar, porque allí donde se habían forjado sus sueños existía una dictadura, un régimen de injusticia absoluta. ¡Rabia, rabia, rabia!⁴⁶¹

La evocación visceral asentada en los lugares comunes del imaginario colectivo del destierro sirve para adentrarnos en los aspectos más culturales y políticos del discurso identitario español que centrará la atención del capítulo quinto. Ahora bien, ese mismo sentimiento de dolor por la pérdida, por sentirse expulsados y derrotados, tuvo como efecto un enaltecimiento de la República española equiparada al paraíso perdido junto al convencimiento de que cualquier tiempo pasado fue mejor y que el futuro pasaba por una regresión histórica.

En la construcción del imaginario colectivo en el destierro jugaron muchos elementos que sería quimérico analizar aquí pormenorizadamente, nos conformamos en entender de qué manera ese discurso identitario republicano se fue construyendo y llegó a las aulas de las escuelas en las que basamos el estudio. Todo mecanismo identitario pasa

⁴⁶¹ MONEDERO LÓPEZ, Enrique *Los colegios del exilio*, Madrid, Cuadernos de la Fundación Españoles en el Mundo, 1996, p. 7.

necesariamente por una serie de pasos que para la cuestión nacional se inician en la construcción del discurso que va a tomar forma a la sombra de la nación a la cual se pretende enaltecer.

El desarraigo deriva inexorablemente en una situación particular en la que el marco identitario se tambalea profundamente situando al desterrado frente a cuestiones que de otro modo no se haría, al menos no con tanta intensidad y concentración temporal. La dinámica que se produjo en México estuvo muy marcada por los elementos de poder, representados por políticos e intelectuales que recalaron en el país americano. Resulta improbable defender que la imagen que durante muchos años se quiso dar de un destierro erudito y cuajado de personajes de la ciencia, la literatura y la política de más alto nivel, fuera construido por la masa del exilio, aunque en buena medida fue adoptado por ellos en un momento posterior.

El aspecto cultural de la República fue encumbrado por los refugiados como tarjeta de presentación frente a quienes aparecían como desposeídos y víctimas⁴⁶². No obstante no existía una idea de cultura republicana que identificara a la totalidad del colectivo, ya que provenían de una realidad nacional que distaba mucho de ser única y homogénea, como recoge Pamela Radcliff

No es sólo la incapacidad de la República para crear e imponer un conjunto unificado de símbolos, sino la existencia de confusión extendida y profunda sobre la identidad nacional española que no hizo sino exacerbar la crisis sociopolítica del país⁴⁶³

Sin duda el discurso cultural no generalizado corre el peligro de convertirse en residual y, por lo tanto, perder su capacidad aglutinadora y representativa. Los colegios se convierten en el contexto adecuado para esta mediación entre la identidad nacional

⁴⁶² Tratar de enmarcar y consensuar una definición sobre la cultura del exilio, nos llevaría mucho tiempo y espacio del que carecemos. Entendemos como elementos de esa cultura: el recuerdo de la España republicana mediante la bandera tricolor, el Himno de Riego como himno nacional y el reconocimiento y admiración por personajes míticos (mayoritariamente políticos y literatos) que aglutinaban homenajes y celebraciones. Las fechas emblemáticas fueron también un punto de conexión para el colectivo de españoles emigrados siendo el 14 de abril, día de la proclamación de la Segunda República, la fecha clave y principal. No tratamos de homogeneizar al colectivo de exiliados, porque obtendríamos un retrato distorsionado y erróneo.

⁴⁶³ RADCLIFF, Pamela "La representación de la nación. El conflicto en torno a la identidad nacional y las prácticas simbólicas en la Segunda República" en CRUZ, Rafael, PÉREZ LEDESMA, Manuel (eds.) *Cultura y movilización en la España contemporánea*, Madrid, Alianza Universidad, 1997.

reconstruida en el exilio y las nuevas generaciones que carecen de experiencias previas como ciudadanos españoles de pleno derecho. Centros regionales, partidos políticos y entidades culturales y de ocio surgidos del propio colectivo, fueron los otros espacios en los que mantener y consolidar la España en el destierro.

En clave más individualista, de nada sirven las presiones externas así como los esfuerzos colectivos si el sujeto no se apropia de la imagen que la comunidad nacional pretende inculcarle y desarrolla la sensibilidad patriótica. Los niños ya fueron piezas claves para el proyecto republicano, de ahí la relevancia que se le proporcionó a la educación y su reforma.

No fue distinto en el destierro. Centrándonos en el ámbito escolar, la introducción de la historia en las aulas explica en gran medida este asunto. En relación a esta última idea Mario Carretero afirma

Que la enseñanza de la historia, como la entendemos actualmente, sea producto de la confluencia contradictoria entre los ideales de la Ilustración y del Romanticismo, y que haya acompañado el desarrollo de los Estados nacionales, permite considerar la enorme importancia de los procesos de educación y alfabetización en la modernidad⁴⁶⁴

Pero no sólo la escuela, también la producción científica e histórica tuvo su lugar en esta lucha por adaptar el bagaje identitario a la nueva situación, no en vano la historiografía ha sido y es crucial para la configuración de cualquier identidad colectiva. De este modo el destierro fue y es profusamente estudiado, analizado y diseccionado tanto por sus protagonistas como por observadores y estudiosos externos.

Una de las formas que tiene el discurso identitario para visibilizarse es mediante conmemoraciones y actos cívicos. En este sentido pudiera dar la falsa impresión *a priori* de la existencia de un sincretismo completo entre la cultura española y la mexicana, representado en las actividades escolares de los planteles españoles. Nuestra opinión es que no existe tal convivencia pacífica y complementaria, sino que más bien tenía lugar una utilización pragmática y utilitaria de ambas culturas dependiendo de los propósitos concretos. Esto queda reflejado esencialmente en la documentación interna de los colegios,

⁴⁶⁴ CARRETERO, Mario *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*, Buenos Aires, Paidós, 2007, p. 40.

donde las cuestiones burocráticas y de funcionamiento del colegio a dirimir con las instituciones mexicanas, se resolvían bajo el paraguas de la *mexicanidad* y los asuntos relacionados con las instituciones republicanas españolas, se permeaban indefectiblemente de la *españolización* del discurso patriótico abanderado por los representantes gubernamentales del exilio.

Las relaciones basadas en el poder entre ambos discursos, nos interesan en tanto en cuanto impregnaban la cultura escolar de cada uno de los centros y tenían incidencia directa en la formación de los escolares. El cómo los educandos hacían propios esos discursos es lo que Pêcheux llama *los efectos ideológicos de las formaciones discursivas*

Siguiendo a Althusser, sugiere que se sitúa a las personas en la posición “imaginaria” (ilusoria) de fuentes de su propio discurso, cuando en realidad su discurso y, de hecho, ellas mismas, son efectos de su posicionamiento ideológico. Las fuentes y los procesos de su propio posicionamiento se mantienen ocultos para las personas. Usualmente no son conscientes de que hablan o escriben desde una determinada formación discursiva⁴⁶⁵.

En el caso educativo esto estaría muy próximo a la idea de la existencia del currículum oculto el cual integraría las divergencias entre la identidad transmitida y el México en el que vivían. A esto hay que sumarle el hecho de que el contexto social real apenas estaba presente en el aula, lo que se traducía en disonancias entre el mundo mexicano vivido y el mundo español aprendido, las cuales sin ser totalmente contrarias respondían a realidades irreconciliables en una conciencia identitaria en ciernes.

El propio fenómeno de exilio se puede entender en términos de Billig como un fenómeno notable que activa la identidad que en un principio reposa en forma de potenciales internos⁴⁶⁶. No obstante, el dispositivo que accionó la visibilidad de la identidad fue puesto en movimiento al inicio de la Guerra Civil española, al tratarse de convertir el golpe de estado en una lucha paritaria entre dos formas de entender España.

Una vez en México el esfuerzo por integrar esta excepcionalidad identitaria que a fuerza de años fue tamizando su intensidad, revirtió en la incorporación de celebraciones y

⁴⁶⁵ Citado en VAN DIJK, Teun A. (Comp.) *Texto y contexto (Semántica y pragmática del discurso)*, Madrid, Cátedra, 1998.

⁴⁶⁶ BILLIG, Michael “El nacionalismo banal y la reproducción de la identidad nacional”, en *Revista Mexicana de Sociología*, Instituto de investigaciones sociales, UNAM 1/98 año LX, 1998, p. 47.

conmemoraciones patrióticas mexicanas a las españolas. En este tipo de ceremonias se viven momentos de desbordamiento emocional compartido que profundizan en la conciencia nacional y para los más pequeños, supone una manera didáctica y vívida de acercarse a los elementos identitarios nacionales.

Otro factor que dificulta el tema y que queda fuera de nuestra investigación como hemos dejado indicado, son los nacionalismos regionales españoles que tuvieron su reflejo en el destierro⁴⁶⁷. Tanto en los hogares españoles como en las aulas y en los sitios de esparcimiento –entre los que tenían un lugar destacado los centros regionales-, la dualidad estaba presente, más fuerte cuanto mayor era la negación de las circunstancias y la obstinación en un pronto regreso a una España inexistente en esos momentos.

El sociólogo Anthony Smith insiste en varias de sus obras en la importancia de esa transmisión a las generaciones futuras, como recoge Savarino en su artículo resumen del enfoque etnosimbólico de Smith

La *ethnie* antecede y es propedéutica a la nación, al proporcionar una base para la legitimación del pasado étnico de ésta. El núcleo de la etnicidad, según Smith, está situado en los mitos, memorias, valores, símbolos y los estilos característicos de configuraciones históricas particulares. Estos conforman un conjunto de creencias y sentimientos que son preservados y transmitidos a través de las generaciones en cada comunidad étnica. La difusión y transmisión de memorias, mitos y símbolos a través de las generaciones asegura la perdurabilidad de las *ethnies* en el tiempo⁴⁶⁸.

En esta perdurabilidad de la *ethnie*, la educación formal ejerce un papel protagónico en la medida en que funciona como transmisora de una idea de nación y de pertenencia diseñada por legislaciones educativas y plasmadas en los manuales escolares que se implementan. Como veremos más adelante existen maneras y dispositivos para

⁴⁶⁷ No en vano, el número de refugiados provenientes de las regiones de nacionalismos periféricos fue relevante, como demuestra Dolores Pla para el caso de los catalanes, un 20% del total de exiliados en México. PLA, Dolores *Els exiliats catalans. Un estudio de la emigración republicana en México*, México D.F., INAH y Orfeó Català, 1999, p. 179. El lector puede pensar que a lo largo de la tesis se presta especial atención al nacionalismo catalán, sin embargo no ha existido nunca una predisposición apriorística hacia una región española u otra. El acceso a documentos donde se hablaba de la enseñanza del catalán en los colegios del exilio así como el argumento numérico referido, explican este hecho.

⁴⁶⁸ SAVARINO, Franco "Historia e identidad nacional: la perspectiva etnosimbólica", en Segundo *Coloquio: El siglo XX desde el XXI. La cuestión nacional*, México D.F., INAH, 4-7 de octubre de 2004, p. 7.

presentar cierta resistencia interna al modelo nacional que rige el ámbito educativo de un país. Como elementos básicos de idea de nación compartida por un colectivo, Savarino retoma de Smith los siguientes: “una identidad nacional unificada, un territorio patrio y una ciudadanía igualitaria transmitidos a la población por medio de los mismos procedimientos educativos, “cotidianos”, rituales y celebrativos⁴⁶⁹”.

Todos estos componentes formaron parte de la idea de identidad nacional durante el exilio. No en vano en los colegios del exilio la enseñanza de la historia, la geografía y la literatura trufada de ejemplos hispanos sirvió para integrar en el funcionamiento diario en el aula los recuerdos de una España política – republicana se entiende- y una España física como territorio patrio. Precisamente se construía la idea de patria desde lo más asible y fácil de identificar que es la tierra, hasta lo más intangible como son los imaginarios compartidos. Lo particular de estos centros es que contaban con un doble referente nacional y ninguno de ellos fue interiorizado totalmente por los alumnos como tratamos de demostrar en los siguientes capítulos.

Con anterioridad hemos visto cómo el nacimiento de cada uno de los cuatro colegios españoles en la Ciudad de México estuvo marcado por motivaciones y realidades distintas, lo que selló durante sus trayectorias el trabajo escolar y un mayor o menor apego a España y a una forma determinada de entenderla. En los apartados centrales capítulos cuarto y quinto, se podrán observar ejemplos concretos documentados que dan idea de las divergencias y conflictos entre padres, profesorado, directivos y políticos españoles del exilio, alrededor del funcionamiento y las directrices de las escuelas.

Pese a las discrepancias innegables, entre los exiliados se consensuó la idea de que los colegios debían de ser salvaguardas del espíritu social y político republicano fuera de las fronteras españolas. Suponían un pilar fundamental para mantener viva la llama extinguida de la República aunque para ello se dejara en un segundo lugar la integración en la sociedad mexicana.

⁴⁶⁹ SAVARINO, Franco “Historia e identidad nacional: la perspectiva etnosimbólica”, en *Segundo Coloquio: El siglo XX desde el XXI. La cuestión nacional*, México D.F., INAH, 4-7 de octubre de 2004, p. 9.

4. EL DISCURSO IDENTITARIO MEXICANO EN LAS AULAS DEL EXILIO.

La educación socialista combate el fanatismo, capacita a los niños para una mejor concepción de sus deberes para con la colectividad y los prepara para la lucha social en la que habrán de participar cuando alcancen la edad suficiente para intervenir como factores en la producción económica.

Lázaro Cárdenas, *Ideario político*.

4.1 INTRODUCCIÓN.

Tras el período revolucionario de principios del siglo XX que acabó con la dictadura de Porfirio Díaz, México inició una etapa histórica que establecería las bases del país que es hoy en día. La proclamación de la Constitución de 1917 trató de plasmar las exigencias sociales emanadas del movimiento revolucionario de 1910, siendo la educación una de las prioritarias debido al alto índice de analfabetismo. El famoso artículo tercero del texto legislativo mexicano aplicaba los principios de justicia social al derecho de los niños a recibir una formación gratuita y laica, obligando al Estado a brindarla a la totalidad de la población infantil mexicana.

La educación posrevolucionaria tuvo en José Vasconcelos a su promotor quien desde la Rectoría de la Universidad Nacional de México⁴⁷⁰ fomentó la creación de una Secretaría de Estado que se hiciera cargo del sistema educativo nacional y diseñara y administrara la cultura mexicana. El propio Vasconcelos presidió la Secretaría de Instrucción Pública entre 1921 y 1924; durante ese período impulsó la educación rural sin descuidar las zonas urbanas y la promoción de centros escolares. Fue Vasconcelos quien alentó la creación de las populares Misiones Culturales⁴⁷¹, la fundación de bibliotecas y la creación de las Escuelas Normales Regionales. Con todas estas iniciativas daba a entender

⁴⁷⁰ La Universidad Nacional de México consiguió la categoría de autónoma en 1929 pasándose a llamar Universidad Autónoma de México (UNAM), denominación que mantiene en la actualidad.

⁴⁷¹ Las Misiones Pedagógicas promovidas por la Segunda República española en los años treinta, guardan cierto paralelismo con las Misiones mexicanas en el propósito de acercar al pueblo rural la cultura y hacerlos partícipes del cambio político y social que cada país estaba experimentando tras un cambio gubernamental.

que la reconstrucción de México como nación democrática tras el porfiriato⁴⁷², pasaba necesariamente por la educación.

Si ante las reformas pedagógicas no se produjeron fuertes rechazos, no ocurrió así con el delicado tema de la religión católica omnipresente en el campo educativo. Declarar laica la enseñanza desencadenó en una bipolarización de la sociedad mexicana entre los sectores antirreligiosos y quienes defendían la hegemonía de la Iglesia católica en las aulas. Ahora bien, nos interesa expresamente el período cardenista por un doble motivo; por un lado porque fue Lázaro Cárdenas quien orquestó la acogida de los republicanos españoles e hizo efectiva la invitación para miles de ellos y por otro, por la reforma educativa de marcado carácter nacionalista y socialista que emprendió⁴⁷³ y contextualizó las iniciativas escolares de los refugiados españoles.

El sexenio cardenista integró en su programa político buena parte de las reivindicaciones que dieron pie al período revolucionario pero que no acababan de concretarse con éxito varios años después; asimismo emprendió otras como la complicada reforma agraria y el inicio de la industrialización del país. Las escuelas asumieron la parte que les correspondía como organismo estatal, integrando en los diseños didácticos las enseñanzas técnicas tan necesarias para explotar las tierras recién repartidas en ejidos y apoyar en la formación de quienes debían llevar adelante el progreso económico tan necesario.

La propuesta de enseñanza socialista del presidente Cárdenas contemplaba equiparar a la mujer con el hombre en cuanto a derechos políticos y económicos, instaurando la coeducación en los planteles. Esta acción no fue muy bien acogida por algunos sectores sociales y poco tiempo después fue revocada por el presidente que le sucedió en el cargo, Ávila Camacho. Alfabetizar al pueblo e instruirlo mediante el

⁴⁷² El porfiriato es el período de 34 años en el que el ejercicio del poder en México estuvo bajo control de Porfirio Díaz. Este período comprende de 1876 a mayo de 1911, cuando Porfirio Díaz renunció a la presidencia al inicio del movimiento revolucionario.

⁴⁷³ Son muy numerosos los estudios y publicaciones sobre la educación socialista mexicana, para saber más al respecto: MENESES MORALES, Ernesto *Tendencias educativas oficiales en México, 1934-1964: La problemática de la educación mexicana durante el régimen cardenista y los cuatro regímenes subsiguientes*. México D. F., Centro de Estudios Educativos A.C, 1988; MONTES DE OCA NAVA, Elvia *La educación socialista en el Estado de México, 1934-1940. Una historia olvidada*, México D.F., Colegio Mexiquense A. C, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Toluca, 1998; LERNER SIGAL, Victoria. *Historia de la Revolución Mexicana 1934-1940. La educación socialista*, México D. F., El Colegio de México, 1999.

conocimiento científico era la consigna, lo que se traducía en un deseo de acabar con la preeminencia del discurso católico en las aulas. Esta decisión derivó en un enconado debate que puso en pie de guerra a la jerarquía eclesiástica y a sus correligionarios.

Pese a las reticencias de buena parte de los sectores más conservadores de la política y sociedad mexicana, el texto constitucional fue modificado en su artículo tercero por el Senado el 11 de octubre de 1934.

La educación que imparta el Estado será socialista y, además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social⁴⁷⁴.

Sin entrar a detallar el alcance de las propuestas educativas promovidas por la administración cardenista ni el discurso político que lo sustentaba, destacamos que efectivamente la inspiración en el sistema educativo soviético se trasladó a México en sus premisas centrales: naturaleza, trabajo y sociedad. En consecuencia y como única vía para conquistar la sociedad que se ansiaba por los regímenes comunistas, la enseñanza de la historia en las escuelas, como hemos analizado anteriormente, se revistió de un inusitado protagonismo.

Para Cárdenas la escuela socialista perseguía

Identificar a los alumnos con las aspiraciones del proletariado, fortalecer los vínculos de solidaridad y crear para México, de esta manera, la posibilidad de integrarse revolucionariamente, dentro de una firme unidad económica-cultural. De este modo la escuela ampliará sus actividades constituyéndose como la mejor colaboradora del sindicato, de la cooperativa, de la comunidad agraria, y combatiendo, hasta destruirlos, todos los obstáculos que se oponen a la marcha liberadora del trabajador⁴⁷⁵

⁴⁷⁴ “Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917”, artículo tercero en 1934. La ley que reguló dicho artículo fue la “Ley Orgánica de Educación, reglamentaria de los artículos 3º; 27, fracción III; 31, fracción I; 73, fracciones X y XXV, y 123, fracción XII constitucionales”, de 3 de febrero de 1940.

⁴⁷⁵ ESPINOSA CARBAJAL, M^a Eugenia “La escuela primara en el siglo XX. La consolidación de un invento”, en GALVÁN LAFARGA, Luz Elena (Coord.) *Diccionario de Historia de la Educación de México*, México D.F., CIESAS-DGSCA-UNAM, 2002, CD-ROM. Consulta en red http://biblioweb.dgsc.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_26.htm

El acercamiento de los colegios a la sociedad y economía mexicana se tradujo en numerosas iniciativas que partieron de la Secretaría de Instrucción Pública y que se analizan en las páginas que siguen, como por ejemplo la creación de cooperativas escolares. Sin embargo y se trata de una crítica común entre los estudiosos del tema, la educación socialista careció de directrices claras que guiaran al profesorado en la nueva filosofía educativa que propugnaban, hasta el punto de que en 1935 se hizo necesario crear una institución que pusiera remedio a la falta de orientaciones. El Instituto de Orientación Socialista fue el encargado de elaborar los planes y programas de estudio y folletos de divulgación y dar a conocer a los maestros y profesores los planes del gobierno⁴⁷⁶.

El proyecto oficial claramente nacionalista de Cárdenas se visibilizaba en actuaciones como la nacionalización de empresas como la petrolífera⁴⁷⁷, la recuperación de las culturas prehispánicas o el esfuerzo por situar a México en el panorama político internacional, así como en los cambios acaecidos en la organización escolar nacional. Precisamente este tema es el que ocupa buena parte de este capítulo en el cual se trata de vislumbrar la presencia del discurso identitario mexicano en las aulas de los colegios del exilio, al igual que ocurriera en el resto de centros escolares mexicanos.

A pesar de la presencia continuada en medios de comunicación y en los debates de todo tipo de la cuestión nacional mexicana, durante el gobierno de Manuel Ávila Camacho que se desarrolló entre 1940 y 1946⁴⁷⁸, la política educativa viró perceptiblemente. El carácter conciliador y la pretensión de unificar a los mexicanos, condujo a Ávila Camacho

⁴⁷⁶ QUINTANILLA, Susana, "La Educación en México durante el período de Lázaro Cárdenas 1934-1940", en *Publicaciones Digitales UNAM*, http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_31.htm

⁴⁷⁷ La Expropiación Petrolera fue el resultado de la Ley de Expropiación de 1937 y del Artículo 27 de la Constitución Mexicana. Se hizo efectiva el 18 de marzo de 1938 incorporándose al calendario de las celebraciones cívicas a nivel nacional.

⁴⁷⁸ Miguel Alemán Valdés ocupó la presidencia de México tras Ávila Camacho, concretamente en el sexenio de 1946 a 1952. Se apreciará a lo largo del trabajo que sobre este mandato no hay apenas referencias en las páginas de esta tesis, debido a que los colegios se encontraban ya consolidados e insertados en el sistema educativo mexicano y a que las actuaciones durante este sexenio en carecieron de una incidencia en la vida de los colegios de españoles exiliados. Algunas de las iniciativas de este presidente, tuvieron en su punto de mira en la recuperación económica y la industrialización del país, dejando en segundo término la ideologización que estuvo presente durante los dos mandatos anteriores. En este sentido se crearon instituciones educativas básicas como la Dirección General de Enseñanza Normal (1947), la Dirección General de Alfabetización un año después o del Instituto Nacional Indigenista también en 1948 (se puede consultar la Ley de Creación en http://www.cdi.gob.mx/transparencia/ley_creacion_ini.pdf). La preocupación por la educación superior fue uno de sus intereses, y en consecuencia fue creada la Ciudad Universitaria y la Ciudad Politécnica.

a suprimir la educación socialista del texto constitucional al final de su mandato en el marco de la Segunda Guerra Mundial⁴⁷⁹.

Con la Ley Orgánica de Educación Pública de 1942⁴⁸⁰ se definió la desaparición del adjetivo socialista al referirse el texto a la educación mexicana. En esta misma norma se hablaba de la unidad nacional, el fomento del amor patrio y las tradiciones nacionales y se hacía un llamado a enseñar en la convicción democrática y en la confraternidad humana. Asimismo pese a mantenerse la exclusión de la enseñanza religiosa, el cariz general de la ley se alejaba notoriamente de la politización de la educación que fomentó el gobierno cardenista.

En consecuencia la política escolar promovida en los años cuarenta fue conocida como de la “unidad nacional”. El empeño puesto por el presidente Ávila Camacho para consolidar un sistema educativo homogeneizado y de mayor calidad, pasaba por dar acceso de una forma menos restrictiva a la iniciativa privada en educación –reservando un espacio para la iglesia católica–, pese a la exclusión de la formación religiosa de las cátedras. El período avilacamachista en materia escolar fue de transición entre el modelo socialista anterior y el modelo de escuela nacional que pretendía hacer extensiva a toda la república. Difícil fue la misión de los organismos implicados puesto que pasaron por la silla ministerial tres Secretarios del ramo durante los seis años de administración⁴⁸¹.

La escuela se convirtió en uno de los más eficaces mecanismos de control estatal tanto para formar ciudadanos adeptos al discurso nacional como para formar trabajadores en aquellos sectores que garantizaran el desarrollo y la firmeza económica de la que adolecía el país. La estabilidad y paz social fueron condición *sine qua non* para dirigirse hacia la pretendida unidad nacional razón por la cual la escuela debía homogeneizar a la población mexicana⁴⁸².

⁴⁷⁹ El gobierno mexicano se mostró crítico desde un inicio ante las ocupaciones llevadas a cabo por Italia y Alemania; no obstante permaneció neutral en el conflicto internacional hasta que en 1942 y a raíz del ataque alemán a dos navíos petroleros mexicanos, entró en guerra del lado de los países aliados.

⁴⁸⁰ El nombre completo es Ley Orgánica Pública Reglamentaria de los artículos 3º, 31, fracción I; 73 fracciones X y XXV; y 123, fracción XII de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación el 23 de enero de 1942.

⁴⁸¹ Luis Sáchez Pontón (diciembre de 1940 a septiembre de 1941), Octavio Véjar Vázquez (1941-43) y Jaime Torres Bodet (1943-46).

⁴⁸² México es un país multiétnico que cuenta con alrededor de sesenta y cinco grupos indígenas étnicamente diferenciados, sumando en la actualidad entre un 9-11% de la población total.

A continuación se examina detalladamente la documentación consultada de los cuatro centros escolares creados por el destierro español en la Ciudad de México y que hacen referencia a la presencia del discurso identitario promovido por las instituciones educativas mexicanas. El análisis de las relaciones de estos centros de enseñanza con las entidades gubernamentales correspondientes, la participación de los alumnos españoles en actividades externas al plantel, así como las celebraciones cívicas o la incursión del discurso nacional en los programas escolares⁴⁸³ y los gestos y acciones de agradecimiento a México, nos permiten afirmar que los centros fueron permeables a la realidad social y política que los circundaba y no únicamente en los aspectos administrativos o más formales.

Se ha utilizado un mismo esquema de análisis con algunos matices para los dos discursos que conforman esta tesis -el mexicano y el republicano español- con la intención de mostrar que la forma de reproducirse ambas narraciones fue similar aunque desde proyectos políticos distintos y, en cierta medida, incompatibles. La precaución de cotejar distintos expedientes sobre un mismo asunto provenientes de archivos diferentes me permite demostrar que la consolidación de ambos discursos se fue dando de forma paralela y, aparentemente sin graves conflictos evidentes.

4.2 LAS INSTITUCIONES MEXICANAS Y LOS COLEGIOS.

Es bien conocida la historia de los denominados niños de Morelia, narrada y documentada por investigadores y por los propios protagonistas como ya se ha referido con anterioridad. El germen de la iniciativa para acoger a los pequeños españoles fue la creación del Comité de Ayuda a los Niños del Pueblo Español en octubre de 1936 por María de los Ángeles de

⁴⁸³ José Álvarez Junco afirma en el prólogo de un libro sobre identidad: “Lo que se enseña en la escuela [...] bajo el nombre de “historia escolar” es un relato construido dentro del paradigma romántico, en el que domina la dimensión afectiva. Su finalidad es construir una identidad colectiva estable, crear un espacio de pertenencia sólido en el que los futuros ciudadanos se sientan acogidos y reconfortados. Es por eso un relato narcisista destinado a suscitar adhesión emocional a lo *nuestro*”, en CARRETERO, Mario *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*, Buenos Aires, Paidós, 2007, pp. 11-12.

Chávez Orozco con el apoyo de Amalia Solórzano de Cárdenas, la primera casada con el subsecretario de educación y la segunda esposa del presidente Cárdenas.

El Comité fue el encargado de obtener los recursos y apoyos necesarios para alcanzar su propósito: alojar a los 456 niños hispanos en México y mantenerlos lejos de la guerra y de sus fatales consecuencias. Todo ello se consiguió gracias a los esfuerzos que ambas mujeres llevaron a cabo en la captación de fondos tanto entre las clases pudientes e ideológicamente simpatizantes, como entre la ciudadanía. Ahora bien, lo que nos interesa traer a colación de este antecedente de ayuda a los republicanos españoles es, precisamente una de las actuaciones que este Comité llevó a cabo entre la población escolar mexicana con el fin de despertar simpatías por la infancia española.

La reunión de dinero y de aportaciones en especie fue una de las tareas más complicadas que emprendió el Comité. Antes de la llegada de los menores la ayuda se centraba en enviar a España ropa, comida y enseres de primera necesidad con el propósito de paliar en parte las necesidades derivadas del conflicto bélico. Para organizar las actividades se crearon sub-comités estatales que permitieron alcanzar una dimensión nacional al Comité en el compromiso con la causa republicana. El resultado de dicha campaña fue alentador como recoge este informe,

157 Clubes de Amiguitos de España fueron organizados y muchos festivales infantiles se celebraron en diversas escuelas en honor y a beneficio de los niños españoles⁴⁸⁴

Los folletos divulgativos fueron utilizados para sensibilizar a la población mexicana y a la colonia española de antiguos residentes sobre la situación de extrema necesidad en la que se encontraba la población civil española. En esta línea se realizaron llamados como éste

Es Ud. Español? Es Ud. Mexicano? La nacionalidad no importa, todos estamos obligados a acudir en auxilio de la niñez que sufre intensamente, porque todo lo espera de nosotros [...] Ud. tiene buen corazón. Los niños no tienen color! Solo son niños. Ayúdenos a formar el ropero del niño español⁴⁸⁵

⁴⁸⁴ “Informe General de la gestión en dos años”, sin fecha (probablemente 1938), Legajo 175, AHAEM.
⁴⁸⁵ “Piedad para los niños”, Comité de Ayuda a los Niños del Pueblo Español, 9 de setiembre de 1938, Legajo 1 AHAEM.

Resulta interesante remarcar la forma en que se alude a la nacionalidad para dar a entender que frente al dolor y el llamado de socorro, la solidaridad no debía percatarse del origen de quienes la necesitaban, sino ir más allá y anteponer la ayuda a los niños sobre cualquier prejuicio ideológico o nacional. Extender las operaciones de promoción del Comité entre los escolares permite confirmar el compromiso de la comunidad educativa mexicana con la administración cardenista en el apoyo al gobierno de la Segunda República Española.

La llegada masiva a México durante el año 1939 de los refugiados produjo una serie de problemas organizativos y de tipo administrativo, pese a la buena disposición de las instituciones gubernamentales del país. Un buen ejemplo lo constituyeron los docentes y todos aquellos profesionales que se vieron en la obligación de revalidar las titulaciones para poder ejercer legalmente en el mundo laboral mexicano⁴⁸⁶. Si bien es cierto que la creación de los colegios a instancias del colectivo de exiliados debió de ajustarse desde un principio a las normativas mexicanas y acatar las leyes educativas vigentes, esto no se tradujo en una asimilación completa al modelo educativo decretado por el gobierno.

El apoyo político y el respeto a la organización interna del exilio sostenido durante el gobierno de Cárdenas y continuado en lo esencial por Ávila Camacho⁴⁸⁷, permitió un amplio campo de acción al colectivo.

La solidaridad ideológica del Gobierno cardenista con la causa de la España republicana no tuvo límites más allá de los que impuso la realidad de la escasez

⁴⁸⁶ Consultar el artículo citado anteriormente: GARCÍA DE FEZ, Sandra "La revalidación de los estudios de los maestros republicanos españoles exiliados en México (1939-1945)", en *Laberintos Revista de la Biblioteca Valenciana*, núm. 8-9, 2007, págs., 133-154.

⁴⁸⁷ En palabras de Abdón Mateos la política de Ávila Camacho respecto a los españoles se resume como sigue: "El acceso del general Ávila Camacho a la presidencia de México en diciembre de 1940 inauguró una nueva política intervencionista, además de una cierta ambigüedad de su política española pues hubo diversas tentativas de reconocimiento de Franco. Sin embargo, la participación de México, junto a Estados Unidos, en la guerra mundial, iba a convertirlo en campeón mundial de la causa antifranquista. El período presidencial de Ávila culminaría con el reconocimiento de las instituciones republicanas en el exilio y un protagonismo diplomático en la denuncia del franquismo en las tribunas internacionales", en MATEOS LÓPEZ, Abdón "La guerra continúa. Ayuda a los refugiados de la guerra civil y acción política republicana", 2007, en <http://www.ucm.es/info/historia/ortega/2-07.pdf> s/p versión electrónica. Conocida es la intervención e incautación que durante su sexenio se llevó a cabo hacia los bienes republicanos administrados por la Diputación Permanente de las Cortes y la JARE, concretamente mediante un decreto aprobado en diciembre de 1942.

de recursos, las contradicciones y subdesarrollo del México posrevolucionario y el estallido de la guerra mundial⁴⁸⁸

La creación de empresas a iniciativa de los organismos de ayuda españoles SERE y JARE no fueron excepción en esta libertad de maniobra, siempre ajustándose a la normativa legal existente. Los colegios bandearon entre dos aguas: por un lado acataban las instrucciones de la SEP y de las entidades educativas en cuanto a las actividades y disposiciones curriculares relacionadas con el discurso nacionalista mexicano y, por otro, salvaguardaban la identidad española a través de actos lúdicos y de materias complementarias como veremos en el siguiente capítulo.

Ser de origen español no eximía a los centros escolares del acatamiento escrupuloso del calendario cívico de celebraciones y ceremonias⁴⁸⁹, así como de los contenidos educativos a contemplar en las programaciones, como reiteradamente recordaban los inspectores educativos en los informes de zona sobre los colegios. Sin ánimo de entrar a estimar como procedentes o no estas intervenciones políticas en el ámbito educativo, nuestro foco de atención se centrará en los inconvenientes y dificultades que ocasionaron durante años la nacionalidad extranjera del profesorado y del alumnado sobre todo en los trámites de carácter administrativo y burocrático.

Cuando un español desembarcaba en tierras mexicanas en calidad de refugiado político⁴⁹⁰ era sometido a registro por la representación del SERE en México: el Comité Técnico de Ayuda a los Republicanos Españoles (CTARE), el cual con José Puche a la cabeza, tuvo como objetivo central recibir, alojar, proporcionar auxilio y distribuir a los inmigrantes por el territorio mexicano⁴⁹¹. Mediante la confección de una ficha con la

⁴⁸⁸ MATEOS LÓPEZ, Abdón "La guerra continúa. Ayuda a los refugiados de la guerra civil y acción política republicana", 2007, en <http://www.ucm.es/info/historia/ortega/2-07.pdf> s/p versión electrónica.

⁴⁸⁹ El calendario cívico se puede consultar en el anexo 12.1.

⁴⁹⁰ Recientemente se ha defendido una tesis en París de una historiadora mexicana sobre la categoría como refugiado de los españoles republicanos en México y en Francia. En opinión de la autora, la cual es compartida, en México se sostuvo una postura particular ya que pese a tratarse de un país asimilacionista con intereses claros por homogeneizar a su población, pretendía la integración rápida y eficaz de los recién llegados, permitiéndoles sin embargo, la creación y desarrollo de espacios (laborales, educativos, sociales) que les permitiera mantener a lo largo de los años su identidad y particularidades y que, a la vez, le alejaba de la sociedad mexicana en la que vivían. DÁVILA VALDÉS, Claudia "Les réfugiés espagnols de la Guerre Civile en France et au Mexique. Histoire comparée des politiques d'asile et de processus d'intégration (1939-1975)", Université Paris 7 Denis-Diderot, Tesis doctoral, 2009.

⁴⁹¹ ORDÓÑEZ ALONSO, M^a Magdalena El Comité Técnico de Ayuda a los Republicanos Españoles: historia y documentos, 1939-1940, México D.F., INAH, 1997, p.20.

información básica – fichas que se resguardan en el archivo del CTARE en México- se daba por registrado al padre de familia y a los acompañantes del mismo. Esta decisión afecta directamente a la contabilidad tanto de los menores como de las mujeres que en contadas ocasiones aparecen como titulares de la ficha de registro, en caso de que viajaran solas. En el caso de los niños frecuentemente fueron únicamente identificados con el número total de hermanos, en algunas ocasiones aparece la edad y el nombre completo y, en otras, quedaron registrados por razón de una ficha individualizada⁴⁹². Aún así, se confeccionaban los expedientes individuales de cada hombre con las referencias personales y la formación y desempeño laboral en España y las condiciones familiares, en vistas a determinar cómo atender las necesidades básicas de comida y lugar de alojamiento, el tema laboral y educativo y, en definitiva, la provisión de recursos que garantizaran la subsistencia en los primeros meses de estancia⁴⁹³.

Dos matemáticos dedicados a la docencia en España y posteriormente en el destierro, creadores y directivos de la Academia Hispano Mexicana, Ricardo Vinós Santos y Lorenzo Alcaraz Segura pasaron por los trámites burocráticos iniciales pertinentes. De sus expedientes extraemos las cuestiones a las cuales debían contestar: los datos personales que incluían la procedencia, los trabajos desempeñados en España, las titulaciones y la formación académica, así como participación política durante la Segunda República Española, asimismo debían declarar sobre su papel en la Guerra Civil española en caso de haberlo tenido señalando dónde y en calidad de qué. Se anotaba la información general del contingente familiar que le acompañaba y la llegada a México con la fecha y el barco del que se desembarcó, entre otros datos⁴⁹⁴.

Una vez alojados y abastecidos de lo más imprescindible, la Oficina de Trabajo del Comité se encargaba de encontrar medios de subsistencia a los miles de trabajadores españoles bien mediante la creación de empresas bien ubicándolos en diferentes estados de la república mexicana según la demanda del mercado laboral y dando cumplimiento, en

⁴⁹² Un modelo de ficha a una niña se puede consultar en el apartado correspondiente al apéndice documental.

⁴⁹³ Ver el trabajo realizado por LIDA, Clara E. "La inmigración española en México: un modelo cualitativo", en HERNÁNDEZ CHÁVEZ, Alicia, y MIÑO GRIJALVA, Manuel (coords.) *Cincuenta años de historia en México*, Vol. 1 México D. F., El Colegio de México, 1991, pp. 201-215.

⁴⁹⁴ "Expediente 55. Alcaraz Segura (Lorenzo)" y "Expediente 3439. Vinós Santos (Ricardo)", Serie Expedientes personales, Sección Estadística, CTARE.

parte, al compromiso con el presidente de distribuir a los españoles por los estados más despoblados.

Pese a lo que pudieran pensar en un primer momento los docentes españoles conmovidos por la cálida y sincera recepción que tuvieron en México, obtener la nacionalidad mexicana para un número importante de ellos⁴⁹⁵ así como la convalidación de las titulaciones profesionales no fue tan sencillo como pensaron. Se sucedieron una serie de inconvenientes y problemas burocráticos que repercutieron directamente en los centros donde laboraban, como fue el caso de los docentes.

La naturalización del profesorado no parecía ser suficiente para la administración escolar mexicana como se reflejaba en este informe sobre el Colegio Madrid en 1949, ocho años después de su inauguración, hecho por un inspector educativo de zona,

Que los profesores de grupo tanto en el Departamento de Hombres como de Mujeres son de origen español haciendo la aclaración que todos están nacionalizados: pero sí hago notar que no existe ningún maestro mexicano, por lo que no se cumple la disposición de la Ley del Trabajo que exige que el 75% de Maestros deben ser mexicanos y el 25% de Maestros extranjeros⁴⁹⁶

Huelga decir que la ley laboral al respecto no se aplicaba tajantemente, de no ser así hubiera supuesto el cierre de los centros educativos o el despido de la mayor parte de la plantilla para no exceder la cota de profesionales de procedencia extranjera. En lo concerniente al alumnado los datos con los que contamos arrojan una mayoría de alumnos de origen español, aunque esto nunca supuso un problema para la administración educativa siempre y cuando cumplieran con las cuotas de alumnos mexicanos que debían ser becados según lo estipulado por la SEP. Los menores que ingresaban en los colegios españoles eran sometidos a una serie de pruebas escolares para determinar su nivel de estudios y poder así

⁴⁹⁵ No se puede hablar de datos cuantitativos certeros que nos indiquen el número de docentes de los colegios del exilio que obtuvieron la naturalización mexicana y los que mantuvieron la española por decisión propia o por imposibilidad administrativa. En todo caso se trataba de un tema reiterativo en la documentación de los cuatro centros, lo que nos permite afirmar que durante al menos la primera década de existencia, esta situación derivó en graves dificultades con las instituciones gestoras de la educación mexicana.

⁴⁹⁶ "Informe Colegio Madrid" Dirección General de Educación Primaria en el D.F. de 10 de marzo de 1949, Exp. 29, Caja 5, Escuelas particulares, AHSEP.

matricularlos en el grado correspondiente en aquellos casos en que no siguieron una escolarización regular en los años anteriores⁴⁹⁷.

El procedimiento evaluativo previo necesitaba de la aprobación y la supervisión de las instancias escolares de gobierno implicadas. Los ejemplos siguientes ilustran los inconvenientes burocráticos que podían ocasionarse debido a la excepcionalidad en la que iniciaron la actividad escolar las escuelas.

Clotilde Huerta Amparán, secretaria del Instituto Hispano-Mexicano Ruiz de Alarcón, firmaba un documento en el cual se listaba a los jóvenes que habiendo realizado los exámenes extraordinarios de matemáticas y lenguaje, solicitaban ser ubicados en el curso de secundaria correspondiente⁴⁹⁸. Anteriormente en 1941, el Instituto había remitido mediante Romualdo Sancho Granado, el registro de los alumnos provenientes de Francia y de España cuando ya se había iniciado el curso escolar. Pedían que se les reconociera la validez de los exámenes extraordinarios realizados en el centro para poder continuar los estudios. Su petición fue denegada por el Jefe del Departamento de Secundaria, José Mancisidor, alegando que estos alumnos no estaban registrados en la inscripción de 1940 y tampoco habían acreditado la realización en la totalidad de los estudios de primaria⁴⁹⁹, por lo que se encontraban en una situación irregular que impedía la escolarización en secundaria.

El inicio de esta situación administrativa anómala se produjo cuando en 1940 los tres centros en funcionamiento a falta del Colegio Madrid, realizaron una serie de exámenes que en el memorándum de la SEP catalogaron como “de exploración y clasificación” con el permiso verbal del Jefe del Departamento de Segunda Enseñanza, arguyendo que

Debido a las circunstancias especiales porque atravesaba en aquel entonces la República Española, algunos jóvenes vinieron al país desprovisto de la documentación que acreditase los estudios realizados en aquel país, y en la

⁴⁹⁷ Las pruebas de nivel eran necesarias en muchos casos ya que los menores arrastraban importantes rezagos educativos derivados de la situación bélica de casi tres años que atravesaron y del tiempo de exilio previo al desembarco en México. De las personas entrevistadas un alto porcentaje continuó con sus estudios durante ese período pero de forma intermitente.

⁴⁹⁸ “Constancia firmada por Clotilde Huerta Amparán dirigida a la Dirección General de Segunda Enseñanza” de 23 de octubre de 1942, Exp. 63, Caja 94, AHSEP.

⁴⁹⁹ “Documento firmado por José Mancisidor dirigido al Instituto Hispano Mexicano Ruiz de Alarcón” de 24 de abril de 1941, Exp. 7, Caja 94, AHSEP.

imposibilidad de determinar el grado en que deberían quedar inscritos dentro del sistema educativo nacional, se decidió que procedía la realización de pruebas de tipo especial para discriminar su situación escolar⁵⁰⁰

La comunicación hacía referencia a los exámenes efectuados en 1940 que en principio eran reconocidos por el Jefe del Departamento de Segunda Enseñanza y que fueron valorados de forma global con calificaciones no numéricas. Dos años después en el momento en que los jóvenes pasaban a secundaria surgió la crítica institucional sobre la validez real de esas pruebas que permitieron a la dirección del Instituto calcular el nivel educativo de cada uno de ellos. Finalmente la instancia mexicana optó por asignar un seis a todos los que realizaron estos exámenes movida por una doble intención: no perjudicar a los menores y defender el prestigio de la dependencia administrativa, con lo que quedó zanjado el tema no sin antes haberse intercambiado numerosa correspondencia y criticar duramente al centro escolar por su proceder irregular.

El segundo hecho se originó en el Colegio Madrid y fue provocado por la misma razón: la llegada de niños iniciado el curso escolar. Jesús Revaque como director del centro, informaba pormenorizadamente a la autoridad oportuna,

Tengo el honor de comunicar a V. que con fecha de ayer fue alta en el 6º grado de niños de este Plantel, Felipe de la LAMA-NORIEGA VALDERRAMA, nació el 27 de abril de 1927 en Madrid (España) llegado recientemente de Francia donde obtuvo el CERTIFICADO DE ESTUDIOS PRIMARIOS que me ha presentado.

El citado Felipe desea obtener su certificado de PRIMARIA en México para seguir más tarde sus estudios en las Escuelas Técnicas.

Ruego a V. me diga si con la escolaridad que acredita en Francia puede ser admitido a exámenes ordinarios o si, por el contrario ha de verificarlos extraordinarios⁵⁰¹.

La excepcionalidad de estos casos era más que comprobable puesto que se trataba de menores refugiados políticos procedentes de otros países, Francia mayoritariamente. A

⁵⁰⁰ "Memorándum de la Oficina Técnica de la Dirección General de Segunda Enseñanza", de 17 de octubre de 1942, Departamento de Enseñanza Secundaria, Exp. 63, Caja 94, AHSEP.

⁵⁰¹ "Informe de Revaque al Sr. Inspector 7ª Zona", de 8 de octubre de 1942, Archivo nº 3, AHCM.

pesar de ser una situación particular algunos inspectores educativos obviaron estas circunstancias y emitieron dictámenes e informes de carácter muy crítico con los colegios incidiendo en las irregularidades de la escolarización de los discentes, la contratación del profesorado español o las contrariedades para revalidar las titulaciones.

Los inspectores escolares de zona que supervisaban a las escuelas españolas así lo hacían saber en sus informes:

Estando el personal docente constituido por Profesores que, según datos proporcionados por el Director del Plantel, tienen la suficiente preparación académica y pedagógica, pero que, por tratarse, casi en su totalidad, (excepción hecha de los que tienen las materias de Civismo, Ciencias Biológicas, Historia de México y Geografía de México, que son nacionales), de los españoles refugiados bajo el amparo de nuestras leyes, para quienes usted tuvo a bien conceder el plazo de seis meses a fin de comprobar con documentos fecientes su idoneidad profesional⁵⁰²

La ratificación de títulos docentes constituyó una de las cuestiones más referidas en la correspondencia formal entre los centros educativos y las instituciones educativas y se mantuvo hasta los años cincuenta. La dificultad central para ratificar los estudios realizados en España, se presentaba en las solicitudes que no iban acompañadas de la titulación original. Este hecho fue generalizado entre los exiliados cuyo periplo fue paralelo al desarrollo de la Guerra Civil, viajando de una región a otra huyendo de las zonas ocupadas por el ejército sublevado, para después cruzar a pie a Francia y permanecer allí en campos de concentración o acogidos en poblaciones francesas, esperando la evacuación a América.

Resultaba de especial complejidad resolver la falta del título profesional original una vez en México, debido a que el gobierno mexicano había resultado romper todas las relaciones con el España y el régimen franquista prohibía, por su parte, el envío de titulaciones o certificados de estudios a los exiliados que eran catalogados como “no españoles”. A pesar de los inconvenientes, como hemos indicado, los responsables políticos normalmente optaban por facilitar el tema y concedía a los docentes el desarrollo de su profesión mientras se resolvía el proceso de acreditación.

⁵⁰² “Informe sobre la Academia Hispano Mexicana”, de 7 de julio de 1940, Enseñanza Secundaria, Exp. 1, Caja 36, AHSEP.

A estos desencuentros derivados del origen extranjero de los planteles y de la comunidad educativa que laboraba en ellos, se unían otros de calado ideológico con un trasfondo identitario. Los claustros de las escuelas españolas a principios de los años cuarenta y hasta los cambios legislativos de Ávila Camacho, estaban obligados a seguir el modelo educativo socialista que se promovía desde el gobierno nacional. De hecho en todos los dosieres de los centros consultados en la SEP se pueden consultar los contratos individuales del profesorado donde se comprometían a sustentar la ideología socialista del Estado en materia educativa así como a no tener ninguna conexión con instituciones religiosas.

En más de una ocasión la continuidad de los centros se vio en peligro por estos reveses y percances administrativos. Ante la aplicación de soluciones únicas ya que las situaciones tampoco lo eran como iremos viendo, en ocasiones los equipos directivos acudían a las personas más inesperadas. Precisamente encontramos una carta del mismísimo Secretario Particular del Presidente de la República Ávila Camacho, fechada en 1942 en la que se avisaba al Colegio Madrid de la advertencia que la SEP había hecho llegar a Presidencia sobre las irregularidades del plantel y las consecuencias que pudieran tener en el colegio. El Presidente de la república mexicana mostraba su preocupación afirmando que

Nos hacen temer una clausura con las perturbaciones que puede imaginarse sabiendo que allí se instruyen y alimentan cerca de ochocientos niños hijos de refugiados españoles⁵⁰³

Finalmente la cuestión quedó zanjada en marzo de ese año cuando el Secretario Personal de la Presidencia de la República comunicó a Indalecio Prieto que el propio presidente nacional concedía la revalidación temporal de los estudios que se ofrecían en el colegio para evitar el posible cierre. De este modo, asumía como propia la competencia de ratificar al centro obviando los informes realizados por la Secretaría de Educación. El hecho de que la propia Oficina de Presidencia fuera la que informara al Colegio Madrid del peligro que corría de ser cesado en sus funciones docentes y que tomaran cartas en el asunto, indica el grado de implicación que el Gobierno Nacional tuvo en los asuntos relacionados con el exilio aún en años posteriores a su llegada masiva.

⁵⁰³ “Carta del Secretario Particular del Presidente de la República”, s/d, s/m, 1942, Archivo n° 3, AHCM.

Un aspecto de carácter más pragmático se deslindaba de tal hecho: cerrado el Colegio Madrid, quedarían sin plaza escolar casi mil alumnos y sin los servicios que el colegio prestaba: comedor, transporte, tención sanitaria entre otros, lo que se hubiera convertido en un problema añadido a la situación educativa capitalina.

La burocracia estatal relacionada con la nacionalidad de los docentes era aún más restrictiva en el caso de las materias que se entendían como nacionales, a saber: civismo, historia y geografía de México y la educación física de marcado signo militar. Una muestra del procedimiento tan enrevesado que se tenía que llevar a cabo para nombrar a un docente de estas materias, lo encontramos en Academia Hispano Mexicana. Ricardo Vinós notificó en su momento cómo se había llevado a cabo el proceso de cubrir una plaza del profesor de civismo,

Habiéndose comunicado este extremo [baja del profesor de Civismo] al S.U.T.E.P.⁵⁰⁴, así como la propuesta del Profesor D. Carlos Iñigo para cubrir la expresada vacante, este Organismo sindical, ha encontrado aceptable dicha proposición, pero esta Dirección no considera procedente darla aún por válida, en tanto que ese Honorable Departamento no dé la autorización pertinente⁵⁰⁵

Todo este periplo para suplir un profesor evitaba enfrentamientos estériles con el Sindicato y con la Secretaría de Educación, escenario que a toda costa querían evitar las directivas de los colegios ya que supondría una falta administrativa y, seguramente, un arranque de superioridad hispana el no respetar el nombramiento de profesores nacionales para aquellos contenidos que eran considerados la esencia patriótica de la educación mexicana. No obstante, era claro el apoyo generalizado al sector docente así como a médicos y profesionales de otras áreas del conocimiento. Este soporte tenía hondas raíces en ambos proyectos políticos revolucionarios.

⁵⁰⁴ SUTEP: Sindicato Unificado de Trabajadores de la Enseñanza Particular, incorporado al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), el cual se formó en los años 40 a raíz de la unificación de las líneas sindicales en el magisterio. Se trataba y se trata de un sindicato único de afiliación automática y sin posibilidad de desafiliación, incluyendo desde sus orígenes a maestros y profesores de la SEP, del sector privado y a los docentes jubilados y pensionados. Este sindicato cuenta en la actualidad con más de un millón y medio de afiliados, es el más numeroso de América y concentra grandes cotas de poder.

⁵⁰⁵ "Academia Hispano Mexicana" 9 de mayo de 1940, Jefe de Departamento de Enseñanza Secundaria, Exp. 1, Caja 36, AHSEP.

En común tanto la administración cardenista como las instituciones españolas en el destierro tenían la necesidad de mostrar la parte amable y enriquecedora del exilio y lo positivo de la presencia de los miles de españoles en tierra mexicana para la ciudadanía, amén de ser un acto de solidaridad incuestionable. Más allá de los esfuerzos de los protagonistas implicados en mantener cierta unidad aparente, ha quedado mostrado y demostrado con numerosos estudios y publicaciones que si algo caracterizó al conjunto de la emigración fue ciertamente su heterogeneidad y la consecuente desunión entre las diferentes facciones ideológicas y/o regionales.

Respecto a los docentes y los colegios españoles pareciera que la ausencia de conflictos a la hora de adaptarse a los programas educativos y a la organización escolar promovida por el gobierno en el poder, fuera la tónica extendida. Sin ánimo de desmentir la buena predisposición de los exiliados en cumplir y adoptar la normativa escolar, podemos afirmar que se produjeron contradicciones y problemas de tipo pedagógico entre la forma de entender la educación que los españoles habían experimentado en la España republicana y el modelo propuesto por las autoridades mexicanas.

La coeducación se convirtió en uno de los puntos conflictivos entre la legislación educativa y la pedagogía defendida por el profesorado español, aunque de forma desigual según el colegio del que se tratara. El Instituto Hispano Mexicano Ruiz de Alarcón tuvo clases separadas por sexo desde su fundación hasta que desapareció en 1943, por lo que no se puede hablar de una pugna entre las autoridades y el claustro. En 1942 la promulgación de la nueva Ley Orgánica Educativa Pública⁵⁰⁶ a cargo del presidente Ávila Camacho, dispuso la eliminación de la educación mixta en los últimos cursos de primaria y en los niveles superiores. Para los otros tres colegios españoles, supuso un choque entre lo que se disponía legalmente y lo que se venía desarrollando en las aulas.

⁵⁰⁶ “La nueva ley firmada por Manuel Ávila Camacho en diciembre 31 de 1941 (DO, enero 23 de 1942 (edición oficial), presentaba importantes diferencias con la Ley Orgánica de 1939 [...] La ley confirmaba la enseñanza unisexual, implantada desde el inicio de la gestión de Véjar Vázquez (El Nacional, noviembre 20 de 1941), en los últimos ciclos de primaria (artículo 62º) y, naturalmente, en toda la secundaria (artículo 64º)”, en MENESES MORALES, Ernesto *Tendencias educativas oficiales en México, 1934-1964: La problemática de la educación mexicana durante el régimen cardenista y los cuatro regímenes subsiguientes*. México D.F., Centro de Estudios Educativos A.C, 1988, pp. 251 y 252.

Tanto la Academia Hispano Mexicana como el Colegio Madrid, expusieron motivos de tinte pragmático para poder asimilar gradualmente el cambio en sus planteles, como comunicaron a las autoridades

La Academia Hispano Mexicana, solicitó del Sr. Secretario⁵⁰⁷ se le permitiera seguir trabajando de acuerdo con el sistema mixto, en virtud de la situación económica por que atraviesa y que de momento no le permite ajustarse estrictamente a lo mandado por la Ley⁵⁰⁸

El subdividir los diferentes niveles por género suponía destinar el doble de espacio, de profesorado y de recursos escolares para hacer cumplir la nueva normativa, lo que derivaba en una inversión económica importante y adaptar las infraestructuras a la nueva situación, lo cual se dificultaba a estos colegios ya que contaban con exiguos recursos financieros. Finalmente ambos colegios crearon aulas diferenciadas por sexo en los niveles estipulados por la Ley de Educación. Ha sido imposible encontrar por escrito argumentos pedagógicos para no aplicar la segregación de alumnos y alumnas o quejas al respecto, cosa comprensible por otra parte ya que al tratarse de una reforma nacional y de obligado cumplimiento, no cabía una oposición frontal. El Colegio Madrid certificaba así el final de la educación mixta en la memoria que presentara en 1942, “1.- Nuestra escuela ha sido convertida en unisexual. 2.- Tenemos en la actualidad un 2º grado mixto⁵⁰⁹”.

El Instituto Luis Vives se mantuvo al margen de la aplicación de la separación por sexo en las aulas manteniéndola incluso durante el sexenio de Ávila Camacho. Siendo director Rubén Landa, solicitó al Departamento de Enseñanza Secundaria abstenerse de aplicar la medida arguyendo motivos de presupuesto y de espacio en los locales escolares, al igual que hiciera la Academia y el Madrid,

Este plantel ha puesto siempre especial cuidado en que la coeducación se produzca dentro de la máxima corrección, siendo prueba de ello que nunca se ha recibido la menor queja por este motivo y que las familias siguen teniendo

⁵⁰⁷ En México se denomina Secretario al cargo ministerial que en otros países se conoce como Ministro.

⁵⁰⁸ “Oficina Jurídica y de Revalidación de Estudios. Academia Hispano Mexicana” de 12 de junio de 1942, Exp. 36, Caja 36, AHSEP.

⁵⁰⁹ “Informe firmado por el director Jesús Revaque” de 25 de mayo de 1942, Archivo nº 3, AHCM.

confianza en nuestro régimen, pues la matrícula en lugar de disminuir aumenta⁵¹⁰

Continuaron educando en clases mixtas incluso en los niveles superiores objeto de la modificación legal. Con estas citas de documentos resulta dificultoso averiguar si por citar un caso, la decisión de la Academia de solicitar nada más y nada menos que al Secretario del Ministerio de Educación el permiso para seguir trabajando mediante el método coeducativo, se debe a un convencimiento pedagógico o el argumento exhibido de carencias monetarias y materiales, era el verdadero *leitmotiv*.

Otro aspecto que mantenía a los colegios en el punto de mira administrativo, como el resto de colegios de titularidad privada, era la incorporación de los estudios que ofertaban. Cada año los centros debían renovar la reincorporación al sistema nacional educativo en un plazo determinado compromiso con el que no siempre cumplían, razón por la cual solicitaban a menudo la concesión de ampliaciones de plazo,

El 17 de enero de 1940, se le concede al Alarcón permiso provisional de 30 días a partir del uno de febrero para funcionar⁵¹¹

De igual modo Ricardo Vinós solicitó para la Academia Hispano Mexicana al Jefe del Departamento de Enseñanza Secundaria la ampliación de la fecha para presentar la documentación necesaria de incorporación del centro, expresando el firme compromiso de cumplir con toda la legislación en uso,

En la inteligencia de que está dispuesto a acatar en su integridad el Reglamento de las Escuelas Particulares Primarias, Secundarias y Normales, expedido por el Ejecutivo de la Unión el 8 de enero de 1935, tanto en su espíritu como en su letra; comprometiéndose, bajo protesta, a guardar lealtad al Gobierno de la República y a obedecer, de hecho las leyes vigentes, colaborando exclusivamente en la obra educativa del Estado⁵¹²

⁵¹⁰ "Oficio de Rubén Landa al Jefe del Departamento de Educación Secundaria" de 18 de mayo de 1942, AHILV.

⁵¹¹ "Instituto Ruiz de Alarcón", 17 de enero de 1940, Dirección General de Segunda Enseñanza, Exp. 7, Caja 94, AHSEP.

⁵¹² "Academia Hispano Mexicana", 10 de febrero de 1940, Dirección General de Segunda Enseñanza, Exp. 1, Caja 36, AHSEP.

El mismo tipo de documento encontramos en un expediente correspondiente al Instituto Luis Vives para la reincorporación de los estudios de secundaria en 1941⁵¹³ y del Instituto Hispano Mexicano Ruiz de Alarcón para la Escuela Secundaria⁵¹⁴. Según los expedientes que he consultado la respuesta era aprobatoria e incluso en algunos casos se concedía la ampliación del plazo prorrogación del plazo para presentar los documentos requeridos, no sin comentarios reprobatorios como el que se le hizo a la Academia Hispano Mexicana,

El C. [Ciudadano] Subsecretario del Ramo en consideración que los niños que se educan en ese establecimiento, no son responsables de la poca eficacia que ha demostrado para conseguir la incorporación del mismo⁵¹⁵

Veamos ahora la relación de las escuelas con una entidad creada por el gobierno mexicano en 1941 para administrar los recursos que las instituciones en el exilio manejaban, acontecimiento que influyó innegablemente en la vida de los colegios. La puesta en marcha de la Comisión Administradora de Auxilios a los Republicanos Españoles (CAFARE), creada por Decreto Presidencial de Ávila Camacho el 27 de noviembre de 1941 y puesta en marcha el 1 de diciembre de 1942, tuvo como propósito unificar en un único organismo la gestión de los medios pecuniarios y materiales que tenían los representantes políticos del exilio en su poder. La incorporación de mexicanos en la Comisión fue una clara muestra de intervencionismo por parte de las autoridades ya que los enfrentamientos y la falta de transparencia entre los dos organismos de ayuda españoles JARE y SERE, fue el detonante para la creación de dicha entidad.

Los bienes provenían de la Junta, ya que el SERE justificó que carecía de recursos para continuar la atención del colectivo de desterrados; la Comisión quedó integrada por dos mexicanos designados desde la Secretaría de Relaciones Exteriores y la secretaria de Gobernación y por un español. La CAFARE se dedicó a poner “orden” en la situación económica de los recursos españoles y a administrarlos y gestionarlos. El Colegio Madrid, resintió con mayor intensidad esta nueva situación puesto que dependían completa y

⁵¹³ “Instituto Luis Vives” s/d, s/m 1941, Dirección General de Segunda Enseñanza, Exp. 5, Caja 85, AHSEP.

⁵¹⁴ “Instituto Ruiz de Alarcón”, 1 de enero de 1940, Dirección General de Segunda Enseñanza, Exp. 7, Caja 94, AHSEP.

⁵¹⁵ “Academia Hispano Mexicana”, 17 de noviembre de 1947, Dirección General de Segunda Enseñanza, Exp. 1, Caja 36. AHSEP.

directamente de la JARE y de las subvenciones que ésta otorgaba para sufragar todos los gastos. En la memoria que la CAFARE presenta en 1945, se refería a la situación del Madrid en los siguientes términos

El Colegio “Madrid”, funcionó normalmente. Fueron inscritos 912 alumnos de Jardín de Niños y Primaria. A 400 se les proporcionó alimentación al medio día. A partir del año 1944 se comenzó a cobrar cuotas reducidas a los padres de familia que cuentan con recursos suficientes, recuperándose en la actualidad más del 25% del presupuesto de gastos [...] Se han venido concediendo y pagando becas a alumnos que terminan el sexto año de Primaria y continúan en escuelas Secundarias, Vocacionales o academias comerciales⁵¹⁶

Pese a la buena perspectiva que se mostraba del funcionamiento del plantel, un problema preocupaba a los responsables de la Comisión: la continuidad de las becas escolares. No olvidemos que la contraparte de la solidaridad cardenista a los emigrados españoles pasaba por evitar en la medida lo posible desembolsos económicos al gobierno mexicano inmerso en grandes reformas y con una situación financiera difícil. Los subsidios iniciales que los organismos de ayuda procuraban a los emigrantes fueron el único sustento de las familias, las cuales veían en las escuelas el medio para que los más pequeños continuaran su educación, comieran y tuvieran la atención médica necesaria.

Las subvenciones procedían de los bienes que diferentes políticos españoles sacaron del país antes del final de la guerra, los cuales habían ido menguando hasta reducirse notablemente⁵¹⁷. Volviendo a la CAFARE en relación con el Colegio Madrid mantenido en sus inicios por los recursos de la JARE, en este fragmento del libro de Ángel Herrerin *El dinero del exilio. Indalecio Prieto y las pugnas de posguerra (1939-1947)*, observamos cómo la intervención mexicana en la organización interna del colectivo de refugiados no se quedaba únicamente en el aspecto económico sino que iba más allá. De hecho fue uno de los responsables mexicanos de la Comisión Félix Palavicini quien en una ponencia en 1943 sobre el Colegio Madrid afirmaba que “sería necesario realizar una serie de cambios que facilitarían ‘quitarle el aspecto de exclusivo y de aislado del medio

⁵¹⁶ “Memoria General de la Comisión Administradora de Auxilios a los Republicanos Españoles 1942-1945”, s/d, s/m, 1945, p. 26, Archivo nº 8, AHCM.

⁵¹⁷ Las finanzas en el exilio es un tema de investigación controvertido y en estudio aún hoy en día. Autores como Ángel Herrerin o Abdón Mateos se han ocupado del tema.

mexicano””, a lo que los representantes de la delegación del Madrid ante la CAFARE contestaron

No entender lo del aislamiento ya que los niños habían asistido a todos los actos cívicos a los que se les había convocado –como la Semana Patriótica, los homenajes a los Niños Héroeos o habían hecho guardia en el monumento a la independencia-, lo cierto era que el Colegio Madrid había sido un centro exclusivo para los hijos de exiliados españoles⁵¹⁸.

Resulta muy interesante el juicio crítico emitido por el mexicano Palavicini respecto al carácter endogámico y cerrado del Colegio Madrid, visible en un dato tan evidente como la matrícula de alumnos mayoritariamente de origen español. En consecuencia la Comisión, desde el año escolar de 1944, abrió las puertas del colegio

A un grupo de alumnos mexicanos, con objeto de hacer conocer a los niños españoles el carácter, mentalidad y costumbres de los de nuestro país, lo que ha servido para dar un carácter nacional al Colegio, pues en su primera época aparecía como un plantel de tipo netamente español sin ningunas inculaciones con nuestro medio social⁵¹⁹

La solución buscada se presentaba como una acción positiva para los alumnos españoles, ya que les permitiría, según la Comisión, aproximarse al pueblo y la realidad mexicana, acercamiento que cinco años después de la llegada de los republicanos aún no se había producido. Ahora bien, la defensa que realizan los responsables del centro en cuanto a la participación del colegio en todas las actividades escolares propuestas por las instituciones administrativas, en especial las referidas a las fiestas y conmemoraciones patrióticas, fue una realidad como analizaremos a continuación.

⁵¹⁸ HERRERÍN LÓPEZ, Ángel *El dinero del exilio. Indalecio Prieto y las pugnas de posguerra (1939-1947)*, Madrid, Siglo XXI, 2007, p. 197.

⁵¹⁹ HERRERÍN LÓPEZ, Ángel *El dinero del exilio. Indalecio Prieto y las pugnas de posguerra (1939-1947)*, Madrid, Siglo XXI, 2007, p. 197.

4.3 PARTICIPACIÓN EN LAS ACTIVIDADES ESCOLARES EXTERNAS AL CENTRO.

Durante la revisión de los archivos de los centros escolares y de los organismos relacionados con su trabajo, hemos podido comprobar que puntualmente se informaba a las dependencias de la SEP oportunas de la asistencia de la comunidad escolar a los actos cívicos y actividades educativas y deportivas programadas anualmente, especialmente de los cursos de enseñanza primaria. Asimismo las memorias anuales recogían amplias explicaciones sobre el desarrollo de los actos y la importancia de la participación de todos, profesorado y alumnado.

La colaboración con los programas oficiales dirigidos a la infancia como veremos en las siguientes páginas, así como la colaboración y promoción de acciones conjuntas con colegios de la zona, ofrece suficientes datos para poder afirmar que todos los centros cumplían a rajatabla con fiestas, conmemoraciones, encuentros deportivos y campañas promovidas por la SEP. Las referencias que se van a analizar a continuación son una muestra de la frenética actividad que las escuelas desplegaban para cumplir tanto con la programación interna del centro como con lo estipulado por las instancias gubernamentales. Más difícil sería discernir la motivación que se escondía tras los esfuerzos por abarcar el calendario de la SEP, si era convencimiento pedagógico o bien se trataba de evitar la acusación de colegios extranjeros que no querían insertarse en la sociedad mexicana.

Ya hemos hablado de la función ideológica tan significativa que la educación desempeñó en los gobiernos mexicanos durante la década de los cuarenta y de los cincuenta. La SEP desarrollaba una importante labor en la puesta en marcha de campañas que implicaran a la comunidad escolar sin distinción de titularidad o grado académico. Sin ánimo de realizar un exhaustivo seguimiento de dichas iniciativas, sirvan algunas referencias para destacar el activo papel que los centros del exilio desempeñaron.

Una de las acciones que mayor respaldo tuvo lo constituyeron las Campañas de Alfabetización promovidas por el Secretario de Educación Jaime Torres Bodet a principios de los años cuarenta, el cual basándose en el diagnóstico del número de analfabetos en los años 30 que alcanzaba casi el 50% de la población total, dispuso como consigna de su

empresa “cada uno a cada uno”, con la idea de que cada persona alfabetizada podía enseñar a leer y a escribir a un compatriota que careciera de dicha formación⁵²⁰.

Del archivo del Colegio Madrid rescatamos una misiva que el director Jesús Revaque recibió de la SEP, en la cual se le felicitaba al plantel por su participación en la Campaña Nacional contra el Analfabetismo a finales de los años cuarenta⁵²¹. En esta misma línea de trabajo la Secretaría de Educación solicitó por escrito a los equipos directivos que en cada plantel se crearan “Grupos de Legionarios del Alfabeto”, con el propósito de concienciar a los alumnos más mayores de primaria del problema del analfabetismo padecido por millones de mexicanos en ese tiempo.

El Instituto Luis Vives por su lado, integró a su oferta educativa en horario extraescolar unas clases nocturnas para obreros tanto mexicanos como españoles,

El Colegio Español de México “Instituto Luis Vives”, ubicado en la calle de Gómez Farías, núm. 40, aprovechando sus locales y material docente, se propone establecer una nueva clase de enseñanzas, que pueda llegar en forma gratuita y desinteresada tanto a los elementos populares de México, como a aquellos de nuestros compatriotas que prestan sus servicios en centros industriales, colocados o subvencionados por el Comité Técnico de Ayuda a los Españoles. Con este fin se ha organizado unas clases para obreros⁵²²

Otra iniciativa impulsada por el Vives fue la de formar gratuitamente a aquellas personas que desearan participar en las Campañas de Alfabetización enseñando a quienes carecieran de las herramientas básicas de lectura y escritura⁵²³. El Colegio Madrid colaboró durante varios cursos en la lucha contra el analfabetismo recibiendo en 1951 instrucciones sobre cómo llevar a cabo la formación del Grupo de los Legionarios del Alfabeto. Estas indicaciones iban dirigidas a los alumnos de tercer ciclo para que se implicaran en la “Patriótica Campaña de Alfabetización Nacional”. El trabajo consistió en levantar censos de analfabetos en la zona de jurisdicción, cooperar para que fuera constante la asistencia a

⁵²⁰ MENESES MORALES, Ernesto *Tendencias educativas oficiales en México, 1934-1964: La problemática de la educación mexicana durante el régimen cardenista y los cuatro regímenes subsiguientes*. México D.F., Centro de Estudios Educativos A.C, 1988, p. 269.

⁵²¹ “Carta de felicitación de la SEP a Jesús Revaque” de 29 de agosto de 1949, Archivo nº 10, AHCM.

⁵²² “Instituto Luis Vives”, en *Boletín al servicio de la emigración española*, 7 de marzo de 1940, Año II. Núm. 28, p.3.

⁵²³ “Circular de Rubén Landa a la SEP”, s/d, s/m, 1944, Legajo 3, AHILV.

los Centros de Alfabetización y enseñar a leer y a escribir de forma individual a personas que lo requirieran o incorporarse a las clases ofertadas en algunos de los Centros Colectivos de Enseñanza de la capital mexicana⁵²⁴.

A las actividades de tipo social y solidario desarrolladas por los colegios españoles se les sumaban otras de tipo más lúdico como los concursos escolares. Fue un medio utilizado para promover el interés en temas y personajes que se consideraban importantes para la formación patriótica de los alumnos. El Colegio Madrid participó en un concurso de biografías sobre Benito Juárez y Álvaro Obregón, lo que les hizo acreedores de una carta de agradecimiento por parte de la oficina de Bibliotecas del Departamento Central⁵²⁵. En otra ocasión un grupo de alumnos de sexto grado del colegio fueron seleccionados en un concurso de lectura, tal como informaba orgullosamente el director al Inspector de Zona⁵²⁶.

La higiene fue otro de los ámbitos que se fomentaban en las escuelas para lo cual se lanzaban convocatorias para que se presentaran trabajos escolares sobre el tema⁵²⁷ y se ofertó un servicio llamado de “higiene mental” para alumnos “con servicios de clínica, para problemas individuales o colectivos, trastornos de conducta, de carácter o padecimientos nerviosos o mentales⁵²⁸”. El Instituto Luis Vives también colaboró en campañas relacionadas con la salud con la organización en 1943 el “Subcomité de Higiene y Lucha contra el Alcoholismo”, teniendo como representantes de la mesa directiva a los profesores Pedro Pareja y Estrella Cortichs⁵²⁹.

La erradicación de la tuberculosis fue otro de los frentes trabajados por la comunidad escolar. El Colegio Madrid en 1950 colaboró estrechamente con el “Comité Nacional de Lucha contra la Tuberculosis”, a propuesta del Comité de alumnos y profesores de la Sección de Secundaria de la escuela

⁵²⁴ “Circular: procedase a formar el grupo de Legionarios del Alfabeto en ese plantel” de 18 de febrero de 1951, Archivo n° 11, AHCM.

⁵²⁵ “Carta de agradecimiento de la Oficina de Bibliotecas del Departamento Central a Revaque” de 7 de agosto de 1947, Archivo n° 10, AHCM

⁵²⁶ “Carta de Revaque al Inspector 7ª zona III” de 13 de octubre de 1942, Archivo n° 3, AHCM.

⁵²⁷ “Circular del Inspector José D. Santamaría” de 23 de abril de 1942, Archivo n° 3, AHCM.

⁵²⁸ “Circular del Instituto Nacional de Pedagogía, Servicios de Higiene Mental” de 26 de mayo de 1942, Archivo n° 3, AHCM.

⁵²⁹ “Acta de la Dirección General de Educación Higiénica del Departamento de Salubridad Pública” s/d, s/m, 1943, Legajo 5, AHILV.

La Escuela podría llevar a cabo una recaudación bastante apreciable aprovechando su fiesta de final de curso. Los productos obtenidos en esa fiesta se destinarían a engrosar los fondos de ese Comité [...] El programa estaría integrado por cuadros mexicanos y españoles, folklore de ambos países, etc., etc. Por este medio conseguimos, en años anteriores, respetable cantidad para los niños refugiados en Francia⁵³⁰.

Resulta de interés este fragmento ya que hacen referencia a la recaudación del curso anterior y que fue enviada a los niños españoles en Francia, proponiendo para ese curso que lo recaudado se destinara a un programa que atendiera a la población mexicana. Este cambio de sensibilidad puede ser interpretada como un mayor acercamiento a los problemas cotidianos de México.

La realización de fiestas y de espectáculos de variedades fue una constante en la vida de los centros, a modo de celebraciones internas y como medio para reunir recursos económicos destinados a alguna obra social. En esta ocasión se trataba de aprovechar la fiesta de final de curso escolar con la presencia una vez más del folklore y la cultura tanto española como mexicana para apoyar la lucha contra la tuberculosis.

Otras acciones dirigidas a la recolección de donativos buscaron solidarizarse con los afectados de desastres naturales como las inundaciones en 1949 en estados del norte del país como Sinaloa y Sonora⁵³¹, o las recolectas durante el curso de 1949 para combatir la desnutrición en México⁵³². Asimismo los alumnos españoles participaron en una rifa a beneficio de la Educación Primaria en el Distrito Federal⁵³³ y auxiliaron en el reparto de ropa en dos colonias pobres de la Ciudad de México⁵³⁴.

En la vida cotidiana de los colegios la organización de eventos académicos, deportivos o de esparcimiento con los colegios ubicados en la misma zona escolar formaba parte de las programaciones escolares en los diferentes cursos. En una nota que Revaque le

⁵³⁰ "Escuelas particulares, Colegio Madrid", 5 de octubre de 1950, Exp. 29, Caja 5, Dirección General de Educación Primaria en el D.F., AHSEP.

⁵³¹ "Relación de lo recaudado en el "Colegio Madrid" para los damnificados por las inundaciones de Sinaloa y Sonora", de 18 de febrero de 1949. Archivo n° 11, AHCM."

⁵³² "Circular del Dr. Antonio González Cárdenas a Revaque", de 24 de febrero de 1949, Archivo n° 11, AHCM.

⁵³³ "Carta del Inspector General Prof. Erasto Valle A.", de 22 de noviembre de 1950, Archivo n° 11, AHCM.

⁵³⁴ "Felicitación del Director General de Educación Primaria Héctor Sánchez", de 24 de noviembre de 1950, Archivo n° 11, AHCM.

envió a Indalecio Prieto le informaba de la asistencia de una representación del Colegio Madrid a la fiesta escolar realizada conjuntamente con colegios próximos con el propósito de que se entregaran los reconocimientos oficiales por parte de la SEP⁵³⁵.

Como señalamos el profesorado también era impelido a colaborar con las instancias gubernamentales, como se puede comprobar en la invitación que el claustro del Colegio Madrid recibió para participar en el Congreso de Educación Nacional que se llevó a cabo en enero de 1943, arguyendo que era necesaria la presencia de las escuelas particulares de pre-escolar y de primaria de prestigio como era considerado el Madrid

Ya que se trata de hacer que la representación de los colegios particulares recaiga en personas de reconocido valor intelectual y moral⁵³⁶

De igual manera los padres de los alumnos eran invitados a través del colegio a tener una presencia activa en los eventos coordinados por la SEP. Un ejemplo fue la organización de unas conferencias sobre la entrada de México en la Segunda Guerra Mundial,

Estas conferencias tendrán por objeto comentar la situación creada por el estado de guerra actual en que se encuentra nuestro país, dar instrucciones a los padres de familia sobre los medios que han de poner en juego para la defensa de sus menores, exponer las normas obligatorias que rijan la conducta de los mexicanos e instituirlos sobre la cooperación que de todos los habitantes se espera para la realización de los propósitos de unidad nacional que animan al Gobierno de la República⁵³⁷

Para el objeto principal de esta tesis que es desgranar la construcción y transmisión de los discursos identitarios nacionales en las aulas del exilio, el análisis de las celebraciones y conmemoraciones patrióticas así como los símbolos utilizados en esos años en el ámbito escolar, resulta imprescindible. A continuación se hará un repaso detallado de las actividades correspondientes al calendario cívico mexicano que se llevaban a cabo en los planteles españoles en la década de los cuarenta.

⁵³⁵ “Carta de Jesús Revaque a Indalecio Prieto”, de 4 de noviembre de 1942, Archivo n° 3, AHCM.

⁵³⁶ “Circular del Comité Educativo de Iniciativa Privada”, de 12 de noviembre de 1942, Archivo n° 3, AHCM.

⁵³⁷ “Circular de la SEP. Conferencias a las Asociaciones de Padres de Familia”, de 22 de junio de 1942, Archivo n° 3, AHCM.

4.4 LAS CELEBRACIONES Y CONMEMORACIONES CÍVICAS Y SUS SÍMBOLOS.

Ya hemos dicho que la nación requiere de la voluntariedad de pertenencia para existir como tal, entre otros factores más o menos aceptados entre los teóricos. De acuerdo con esta idea la predisposición a verse como miembro de una comunidad requiere de una realidad nacional definida o, en su defecto, delineada a la cual corresponder. Si continuamos aterrizando la identidad nacional, hallamos que ésta es compartida por personas muy diferentes entre sí, incluso entre desconocidos los cuales nunca llegarán a tener contacto alguno, aunque serían capaces de defender un mismo himno, una misma bandera y un mismo escudo. ¿De qué manera se dan a conocer y se consigue que se admitan los símbolos patrios entre una población tan heterogénea como miembros la forman? ¿Mediante qué mecanismos se homogeneizan creencias y ritos y llegan a ser compartidos e indiscutibles?

Ambas cuestiones se interrelacionan y no se entienden la una sin la otra. Decir que la escuela es el agente socializador utilizado por el Estado para convertir a los niños en ciudadanos adscritos a un discurso identitario no aporta gran novedad. Si añadimos que las celebraciones y conmemoraciones públicas realizadas desde la más tierna infancia, allanan el camino para homogeneizar a esos ciudadanos en la fidelidad a unos símbolos y a una idea de nación, nos acerca al tema que se trata en este apartado.

Para el México posrevolucionario los símbolos patrios reunían la esencia de la nacionalidad en un momento en el que debatir sobre lo que era o no ser mexicano polarizaba a la población entre los partidarios de reconocer la herencia hispánica como propia y los que se retrotraían al pasado prehispánico para explicarse como nación. Explicado así de sencillo pudiera llevar a la equivocada opinión de que se trataba de una rivalidad dual, nada más lejos de la realidad. Las diferentes interpretaciones sobre el verdadero origen del mexicano eran tan variadas como las explicaciones que trataban de encontrar en el mestizaje la respuesta que contentara a todos.

En todo caso, el gobierno cardenista fijó a fuego en las mentes y las retinas de los mexicanos los emblemas que los identificaban como tales, nos referimos al Himno

Nacional⁵³⁸, la Bandera⁵³⁹ y el Escudo⁵⁴⁰. Tanto los tres juntos como por separado, eran y son venerados y honrados con fervor por pequeños y mayores sin excepción⁵⁴¹.

Centrándonos en los colegios del exilio, la bandera tenía como en el resto de centros públicos y educativos, un espacio simbólico preferente en el imaginario de los menores, ya que concentraba la representación de la patria mexicana en sus colores y en su escudo. Los honores a la bandera se realizaban semanalmente en los centros de primaria, de hecho según recoge M^a Alba Pastor sobre el Colegio Madrid,

Los exiliados [...] muestran, en forma intencionalmente notoria su respeto por el país [México]. Las asambleas de los lunes y los actos cívicos de conmemoración a los héroes mexicanos se llevan a cabo con sumo cuidado. Las escoltas, el saludo a la bandera, la entonación del himno nacional y las intervenciones de los estudiantes se preparan con esmero. En estas ceremonias autoridades y profesores demandan de la comunidad una disciplina y conducta intachables, sobre todo en las guardias que se realizan fuera del plantel: en la columna a la independencia, en el Hemiciclo a Juárez, en el Monumento a la Revolución⁵⁴²

⁵³⁸ Letra Oficial del Himno Nacional Mexicano, ver anexos.

⁵³⁹ “La Bandera Nacional consiste en un rectángulo dividido en tres franjas verticales de medidas idénticas, con los colores en el siguiente orden a partir del asta: verde, blanco y rojo. En la franja blanca y al centro, tiene el Escudo Nacional, con un diámetro de tres cuartas partes del ancho de dicha franja. La proporción entre anchura y longitud de la bandera, es de cuatro a siete. Podrá llevar un lazo o corbata de los mismos colores, al pie de la moharra. Un modelo de la Bandera Nacional, autenticado por los tres poderes de la Unión, permanecerá depositado en el Archivo General de la Nación y otro en el Museo Nacional de Historia” en <http://www.presidencia.gob.mx/mexico/?contenido=15008>

⁵⁴⁰ “El Escudo Nacional está constituido por un águila mexicana, con el perfil izquierdo expuesto, la parte superior de las alas en un nivel más alto que el penacho y ligeramente desplegadas en actitud de combate; con el plumaje de sustentación hacia abajo tocando la cola y las plumas de ésta en abanico natural. Posada su garra izquierda sobre un nopal florecido que nace en una peña que emerge de un lago, sujeta con la derecha y con el pico, en actitud de devorar, a una serpiente curvada, de modo que armonice con el conjunto. Varias pencas del nopal se ramifican a los lados. Dos ramas, una de encino al frente del águila y otra de laurel al lado opuesto, forman entre ambas un semicírculo inferior y se unen por medio de un listón dividido en tres franjas que, cuando se representa el Escudo Nacional en colores naturales, corresponden a los de la Bandera Nacional”, <http://www.presidencia.gob.mx/mexico/?contenido=15008>

⁵⁴¹ “Ley sobre el Escudo, la Bandera y el Himno Nacionales” de 29 de diciembre de 1983. A pesar de que esta ley es muy posterior al período estudiado, sirve para ejemplificar la importancia que en la sociedad mexicana se le confiere no sólo a los símbolos patrios, sino a la forma de rendirles homenaje ya que con todo detalle se explicita el protocolo para honrar a la bandera, por ejemplo, en el artículo 25. Se dedica especial atención a la presencia de los símbolos en los centros educativos en los artículos 15, 21, 46 y 54. También incluye el calendario oficial cívico de obligado cumplimiento en las instituciones públicas

⁵⁴² PASTOR LLANEZA, M^a Alba *Los recuerdos de nuestra niñez. Cincuenta años del Colegio Madrid*, México D.F., Colegio Madrid AC, 1991, p. 98.

Los lunes se realizaba el acto de Honores a la Bandera, similar en todos los centros educativos, fueran estos de titularidad estatal o privada. El acto semanal consistía en juntar a toda la comunidad escolar en el patio del centro en formación; una vez ubicados, una selección de alumnos era la encargada de formar la Escolta a la Bandera. Estos niños y niñas eran elegidos por la directiva en base a sus calificaciones y conducta, premiándoles con la distinción de ser los responsables del acto frente al resto de compañeros. De la Escolta formada por el grupo, uno de ellos era nombrado Abanderado y se encargaba de tomar en sus manos la bandera nacional, sacada expresamente de la vitrina donde se guardaba el resto de la semana.

Una vez formada toda la comunidad educativa sin excepción, un docente gritaba: “¡Saludo! ¡Ya!” Y todos saludaban la bandera colocando la mano derecha con la palma hacia abajo a la altura del corazón y se entonaba el Himno Nacional Mexicano en ese momento con música en vivo, ya fuera un piano o una pequeña orquesta dependiendo de los recursos del centro.

El desarrollo del evento escolar cumplía escrupulosamente las directrices estipuladas por la SEP. En una circular oficial que se hizo llegar a los colegios, se indicaba paso a paso cómo realizar la Asamblea Matinal que incluía el saludo a la bandera: “el toque de corneta, fomentar la competición para formar rápidamente, el recuento de los presentes, el recuento de aseados, una plática del maestro, saludo a la bandera, juramento, himno nacional y desfile a sus clases⁵⁴³”. En estos actos tenían presencia los símbolos nacionales, los cuales eran reiteradamente mostrados a los alumnos en el ámbito escolar: la bandera como objeto de respeto máximo para cualquier mexicano, el Himno Nacional memorizado y entonado correctamente y todo en un ambiente de reverencia en el cual participaba toda la comunidad escolar. Las indicaciones de la SEP llegaban a tal detalle en la pretensión de homogeneizar el acto en todas las escuelas, que indicaban cómo interpretar la parte musical del Himno,

En los homenajes públicos a la Bandera, se tocará en *Mi Bemol*, tal como está la instrumentación de la Banda Militar⁵⁴⁴

⁵⁴³ “Instructivo”, de 24 de agosto de 1942, Archivo n° 3, AHCM.

⁵⁴⁴ “Canto a la Bandera. Música de Julián Carrillo. Letra de Rafael López. Ediciones SEP. México 1943”, s/d, s/m, 1943, Archivo n° 4, AHCM.

El documento del que se ha extraído esta nota corresponde a una publicación de la Secretaría de Educación de 1943, compuesto por la partitura y por la letra del Himno Nacional que se remitió a todos los centros escolares. Precisamente fue ese mismo año en el que bajo Manuel Ávila Camacho oficializó el Himno Nacional Mexicano⁵⁴⁵. Como veremos en varios ejemplos, el Himno Nacional también era interpretado en otros momentos considerados importantes: fiestas de fin de curso, actos académicos y conmemoraciones cívicas.

El presidente Lázaro Cárdenas fue convertido en símbolo por el exilio español en México, de forma que su presencia fue constante en todos los círculos del destierro y las escuelas no fueron excepción. No vamos a entrar aquí en un tema tan trillado historiográficamente como el rol de Cárdenas y de su gobierno en la acogida y posterior asilo a los refugiados españoles y lo que eso significó para los el conjunto del destierro. La figura del presidente mexicano condensó unánimemente la gratitud de los españoles emigrados a México y fue transmitido de generación en generación. Los actos de reconocimiento y gratitud fueron múltiples y consiguieron lo que resultaba muy difícil entre los emigrados, es decir, la unión entre ellos para participar en actos públicos.

Las escuelas españolas disponían de la imagen de Cárdenas en un espacio destacado y visible del centro. Jesús Revaque como director del Colegio Madrid, solicitó en 1942 al propio Cárdenas una fotografía suya firmada, así como meses después lo hiciera al presidente vigente Manuel Ávila Camacho. De igual modo el Instituto Luis Vives, correspondió al envío de una fotografía de Ávila Camacho diciendo que “aunque ya teníamos en sitio preferente de nuestro colegio un retrato del Sr. Presidente también este lo hemos utilizado⁵⁴⁶”. De hecho en los testimonios recogidos entre antiguos alumnos recuerdan la imagen de Cárdenas no sólo en las escuelas, sino también en casa y en los centros de reunión a los que acudían con sus padres, siendo unánime el recuerdo mitificador y de eterna gratitud aún hoy en día⁵⁴⁷.

⁵⁴⁵ En mayo de 1943 se incluyó en el Diario Oficial de la Federación el decreto del Gral. Manuel Ávila Camacho, presidente de los Estados Unidos Mexicanos, en el que se oficializa el Himno Nacional Mexicano.

⁵⁴⁶ “Misiva del colegio a la SEP”, de 1 de abril de 1943, Legajo 2, AHILV.

⁵⁴⁷ A los numerosos actos en los que he participado durante mis años de estancia en la Ciudad de México –de 2006 a 2009– organizados por el Ateneo Español de México o por instituciones académicas en relación con el exilio republicano español, en muchas ocasiones estuvo invitado Cuauhtémoc Cárdenas, hijo de Lázaro

Que la implicación de Cárdenas con el destierro español trascendió lo estrictamente político y gubernamental ha quedado sobradamente documentado. Se suele destacar el papel que desempeñó con los cientos de niños de Morelia que continuaron teniendo en él un referente aun cuando ya no se desempeñaba como presidente, siendo muchos los testimonios gráficos y escritos de esta relación. Gracias a los apuntes y diarios que dejó escritos el presidente, ha sido posible afirmar este extremo, ya que su implicación en algunos temas fue directa y continuada⁵⁴⁸.

Una noticia que recogió el *Boletín al servicio de la emigración española* publicada por el periódico mexicano *Excelsior* da muestra de la conexión entre la familia Cárdenas y los refugiados residentes en México. La crónica detallaba la celebración familiar del cumpleaños del hijo del presidente, Cuauhtémoc Cárdenas y la fiesta que se hizo en su honor. Un grupo de niños españoles fueron invitados a la residencia presidencial para tal ocasión; reproducimos a continuación parte del discurso que una de las niñas leyó en nombre de todos los niños refugiados. Queremos destacar el carácter simbólico que la fiesta infantil cobró en el momento en que los niños españoles fueron copartícipes del reconocimiento a la familia Cárdenas tomando al hijo como interlocutor. La fiesta consistió en

Una merienda a un grupo de pequeños amigos de Cuauhtémoc, entre los que se contó una comisión de niños refugiados españoles [...] la niña Mari-Sol Sisto leyó un mensaje de salutación al festejado, en los términos siguientes: “Al niño Cuauhtémoc Cárdenas en el día de su cumpleaños se dirigen los niños españoles llegados a México, en cuyo nombre vengo a decirle que le deseamos todas las felicidades [...] Gozamos mis compañeros y yo de vida libre en el noble país mexicano; cesó en nuestros hogares la atmósfera angustiosa de los días de luto; y, a la caída de la República Española, al doloroso abandono de la

Cárdenas, a modo de reconocimiento a su familia por ser vistos como los verdaderos artífices de la acogida de los emigrados españoles.

⁵⁴⁸ Son numerosas las ediciones y reediciones que se han hecho tomando como base los Apuntes que Lázaro Cárdenas dejó escritos a lo largo de su vida. Algunos volúmenes respetan la cronología de los escritos y en otros se condensa por ejemplo su ideario político. Una reedición reciente y muy completa es la publicación en cuatro tomos de una selección de sus apuntes: CÁRDENAS DEL RÍO, Lázaro *Lázaro Cárdenas: Apuntes. Una selección*, México D.F., UNAM-Centro de Estudios de la Revolución Mexicana Lázaro Cárdenas, A.C., 2003.

Patria, a la miseria de los campos de concentración ha sucedido la entrada en el mundo nuevo todo belleza –cielo y flores y pájaros corazones amigos-; y se aquieta el ceño de nuestros padres y nuestras madres alivian su nostalgia y el punzante recuerdo de sus muertos ante el torrente de esplendor que entra por la ventana y que es como una promesa de que si los hombres quieren no han de vencer en el mundo las atroces pesadillas [...] Al niño que alegra el primer hogar de la República [...] saludan todos estos niños españoles con amor y gratitud [...] Los niños españoles asistentes al festejo dado en la casa del señor Presidente pertenecen al Instituto Luis Vives, creado por el Comité Técnico de Ayuda a los Españoles en México, mismo que preside el doctor José Álvarez Puche⁵⁴⁹

El tono cándido y edulcorado del discurso no impide pensar que se trató de un acto político en toda regla en el cual los menores protagonistas fueron investidos de la representación de sus mayores.

Pasemos ahora a la enseñanza de la historia en la escuela ya que se trata de la materia más directamente relacionada y, en buena medida, derivada de la idea de nación que un estado emana y salvaguarda. Se trata de un tema muy interesante pero que aquí apenas tenemos espacio para esbozarlo: qué historia se cuenta y qué historia se omite, de qué manera es enseñada a los estudiantes, qué materiales escritos y visuales se utilizan, entre otros muchos factores decisivos. En las aulas de los colegios estudiados como en el resto de centros escolares, la historia nacional era impartida por un educador mexicano de nacimiento, no por naturalización, lo que eliminaba la posibilidad de que un maestro español con la nacionalidad mexicana adquirida pudiera encargarse de la materia. Esta prerrogativa se explica por el componente afectivo que toda adhesión a un discurso patriótico comporta.

La historia se convierte así en el fundamento último de toda identidad nacional, ya sea estatal o no, [...] comienza, siempre, por una reinterpretación del devenir histórico de la comunidad. Reinterpretación que, para ser operativa, no debe

⁵⁴⁹ “Emotivo mensaje de niños españoles al hijo del Presidente de la República” en *Boletín al servicio de la emigración español*, México D.F., 2 de mayo de 1940, Número 36, p. 4.

limitarse a una fría lectura académica de los hechos del pasado, sino que ha de conseguir una implicación afectiva de los individuos con este pasado reinterpretado – el caso de las fiestas “nacionales” es un magnífico ejemplo de lo que se está diciendo -, implicación afectiva que será más intensa cuanto mayor sea el dramatismo del hecho histórico en sí⁵⁵⁰

Héroes, mitos y leyendas plagan las relecturas del pasado que los responsables políticos llevan a cabo respaldados por intelectuales y estudiosos, dando como fruto una visión sesgada y acomodaticia de los acontecimientos pasados. La escuela se perfila así como la vía de transmisión del discurso nacional más eficaz y permanente para el estado, celebrando y rememorando efemérides y episodios históricos⁵⁵¹.

En esta línea de pensamiento México en los años veinte y treinta trataba de popularizar los símbolos patrios así como dar a conocer e instalar en el imaginario colectivo los héroes de la nación así como las gestas protagonizadas por la población en defensa de la patria. Precisamente la Ley Orgánica de Educación Pública de 1942 ya referida, era muy clara al respecto. La escuela debía erigirse en el espacio socializador y nacionalizador por excelencia. Dicho por el propio documento legal,

A través de las enseñanzas y prácticas escolares, [la escuela] contribuirá a desarrollar y consolidar la unidad nacional, excluyendo toda influencia sectaria, política y social, contraria o extraña al país y afirmando en los educandos el amor patrio y a las tradiciones nacionales, la convicción democrática en la fraternidad humana⁵⁵²

Y cuáles eran esos personajes y acontecimientos que año tras año se recordaban mediante actos públicos y concursos literarios, la respuesta la encontramos en la agenda

⁵⁵⁰ PÉREZ VEJO, Tomás, *Nación, identidad nacional y otros mitos nacionalistas*, Nobel, Oviedo, 1999, p.124.

⁵⁵¹ La tradición de recoger por escrito las efemérides y las fechas representativas para México, viene de lejos. Un ejemplo es “El Calendario del Más Antiguo Galván”, cuya sección de efemérides se remonta al año 1854 como se recoge en: VV.AA. *Colección de las efemérides publicadas en el Calendario del más antiguo Galván. Desde su Fundación hasta el 30 de junio de 1950*. México, Antigua Librería de Murguía, 1950. Otras publicaciones consultadas: TEJA ZABRE, Alfonso, *Historia de México. Anales y efemérides*, México D.F., Universidad Nacional de México, 1933; OROZCO, Fernando *Fechas históricas de México. Las efemérides más destacadas desde la época Prehispánica hasta nuestros días*, México, Panorama Editorial, 1981, y VELÁZQUEZ SÁNCHEZ, José de Jesús, *Almanaque nacional iconográfico*, México D.F., Porrúa, 1982.

⁵⁵² MENESES MORALES, Ernesto *Tendencias educativas oficiales en México, 1934-1964: La problemática de la educación mexicana durante el régimen cardenista y los cuatro regímenes subsiguientes*. México D.F., Centro de Estudios Educativos A.C, 1988, pp. 251 y 252.

cívica establecida por las autoridades mexicanas⁵⁵³. El calendario como instrumento organizador del tiempo nos interesa especialmente por la función adoctrinadora que ejerce sobre la población, seleccionando qué acontecimientos y qué personajes han de ser recordados y, mediante las ausencias, cuáles han de ser olvidados⁵⁵⁴. El que las celebraciones sean públicas y multitudinarias tiene como objeto el que la comunidad comparta y legitime símbolos y mitos que les confieren una identidad nacional común.

La utilización de las fiestas de carácter patriótico para emplazar a la unidad de los mexicanos se consolidó en 1940 con la inauguración de un conjunto escultórico en honor a las antiguas culturas prehispánicas denominado Monumento a la Raza, en el cual se recogen símbolos patrios como el águila y la serpiente y se recuerda mediante alegorías, la fundación de México y la defensa de Tenochtitlán. En el ámbito escolar la transmisión de los valores y los elementos nacionales ocupaban una parte importante de los programas educativos y de las actividades lúdicas del centro. En un estudio sobre la función de la historia en las aulas, se destaca la relevancia que aún hoy en día tienen estos festejos en el continente americano,

Uno de los ámbitos más interesantes y reveladores que puedan encontrarse hoy en la práctica de la enseñanza de la historia: la celebración escolar de las llamadas “efemérides” o fiestas patrias; ellas ocupan un lugar central en los sistemas educativos de Latinoamérica y Norteamérica, y, sin embargo, están ausentes en otros países, entre los que se encuentra España⁵⁵⁵

De hecho continuando con Mario Carretero la historia escolar se apropia de una función como “Narración oficial de la experiencia del pasado común, a los que se agrega una importante carga emotiva destinada a crear identificación (con los próceres y “hombres

⁵⁵³ Para la confección del calendario de la década de los cuarenta se ha seguido el libro VELÁZQUEZ SÁNCHEZ, José de Jesús, *Almanaque nacional iconográfico*, México D.F., Porrúa, 1982.

⁵⁵⁴ “Al historiador le importa retener qué fechas son señaladas y cuáles son eliminadas, qué contenido simboliza cada fiesta y cómo su conmemoración refuerza con otras representaciones para alcanzar mayor eficacia” en CUESTA BUSTILLO, Josefina *La odisea de la memoria. Historia de la memoria en España. Siglo XX*, Madrid, Alianza, 2008, p. 193.

⁵⁵⁵ CARRETERO, Mario *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*, Buenos Aires, Paidós, 2007, p. 30.

de la patria”) y un sentimiento de lealtad y pertenencia, fortalecida por el uso de los símbolos patrios, los íconos y los himnos de rutina escolar⁵⁵⁶.”

Rutina, interiorización y reproducción es lo que se buscaba con la parafernalia que envolvía cada acto dirigido a honrar a la patria mexicana entre los menores⁵⁵⁷. Impeler a los escolares a formar parte de una ciudadanía que le debe profundo respeto a la nación como construcción en referencia al país de residencia, es una actividad que se llevaba a cabo desde los niveles de jardín de infancia hasta la secundaria fundamentalmente. Teatralizar, cantar y el uso de símbolos e imágenes permite objetivar ideas abstractas tan difíciles como el honor, el orgullo patriótico o la reverencia a unos colores. Esto supone como bien dice Josefina Cuesta entender la conmemoración como

Lugar de encuentro entre la institucionalización y la memoria [...] En las conmemoraciones y en el doble juego entre el presente y el pasado –actual y memorizado– que son estas expresiones fuertemente teatralizadas⁵⁵⁸

Elementos como la puesta en escena, los personajes, las lecturas y la música fueron especialmente cuidados en los actos escolares así como los protocolos publicados por la SEP para las ceremonias patrióticas por excelencia. De este modo coincidimos con la Pamela Radcliff cuando afirma que

Los rituales públicos y las prácticas simbólicas constituyen uno de los principales y más visibles campos de discusión de la identidad colectiva⁵⁵⁹

Son precisamente esos campos de discusión los que nos interesan considerar en las escuelas del exilio. En el sentido que le confiere Josefina Cuesta, la *conmemoración*, viene a ser una especie de encrucijada entre la institucionalización y el lugar de la memoria, con el trasfondo de un doble juego entre el presente y el pasado que no deja de ser memorizado

⁵⁵⁶ CARRETERO, Mario *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*, Buenos Aires, Paidós, 2007, p. 39.

⁵⁵⁷ En el capítulo siguiente veremos cómo se actuaba de igual forma para honrar la extinta Segunda República española.

⁵⁵⁸ CUESTA BUSTILLO, Josefina *La odisea de la memoria. Historia de la memoria en España. Siglo XX*, Madrid, Alianza, 2008, p. 46.

⁵⁵⁹ RADCLIFF, Pamela “La representación de la nación. El conflicto en torno a la identidad nacional y las prácticas simbólicas en la Segunda República” en CRUZ, Rafael, PÉREZ LEDESMA, Manuel (eds.) *Cultura y movilización en la España contemporánea*, Madrid, Alianza Universidad, 1997, p. 307.

y trastocado con el paso del tiempo⁵⁶⁰. En este sentido y si partimos de una perspectiva constructivista del discurso nacional, entendemos que

Las prácticas simbólicas no sólo ayudan a las personas a representarse la nación, sino que también contribuyen a definirla y a constituir la comunidad nacional⁵⁶¹

Sin temor a errar, podemos afirmar que la contribución de las escuelas del exilio en la construcción de la comunidad nacional se produjo, como apreciaremos en el capítulo correspondiente, en el discurso identitario español por una sencilla razón: la lejanía de los referentes identitarios. Grandes dosis de mitificación, como ocurre en cualquier proceso de construcción identitaria, se produjeron en la confección del pasado grupal del colectivo del destierro con un régimen político desaparecido, un país a miles de kilómetros y la imposibilidad de un regreso voluntario. De este modo los rituales y las prácticas simbólicas para cualquier emigrado se convierten en

Las fuentes más valiosas para explorar la construcción de la identidad nacional, ya que, según Hobsbawm, la mayoría de las veces en las que las personas toman conciencia de su pertenencia a una nación es por su participación en rituales y prácticas simbólicas⁵⁶²

Volviendo al calendario cívico mexicano, son muchos los escritos que hacen referencia a la correspondencia enviada desde la SEP a los centros recordándoles la celebración de las fechas fijadas en el anuario patriótico y explicando el modo de llevarse a cabo. Como se ha reiterado anteriormente no se trataba de requerimientos especiales para estos centros, sino que eran de obligado cumplimiento para la totalidad de los planteles. El carácter privado y español de estos centros les confería una colocación delicada en un ámbito educativo profundamente nacionalista.

⁵⁶⁰ CUESTA BUSTILLO, Josefina (ed.) *Memoria e historia* (Ayer nº 32), Madrid, Marcial Pons, 1998, p. 209.

⁵⁶¹ RADCLIFF, Pamela "La representación de la nación. El conflicto en torno a la identidad nacional y las prácticas simbólicas en la Segunda República" en CRUZ, Rafael, PÉREZ LEDESMA, Manuel (eds.) *Cultura y movilización en la España contemporánea*, Madrid, Alianza Universidad, 1997, p. 312.

⁵⁶² POZO ANDRÉS, M^a del Mar (del) "Presentación. Educación y construcción de las ideas nacionales" en *Historia de la Educación Revista Interuniversitaria*, núm. 27, 2008, p. 28.

El almanaque cívico marcado por las instituciones educativas reunía todas aquellas fechas relacionadas con momentos de la historia de México que se pretendía elevar al nivel de hito para la historia del país. En un informe sobre el funcionamiento del Colegio Madrid en 1943 firmado por el director del centro, en el apartado de conmemoraciones se indicaba con todo lujo de detalles la retahíla de actos que la comunidad educativa había conmemorado: el nacimiento de Benito Juárez (21 de marzo), el Día del Soldado (19 de febrero), el Día del Niño (30 de abril) o el Día de la Madre (10 de mayo). De esta última festividad, el informe detallaba la visita que realizaron a la Casa Benéfica Mundet⁵⁶³ “a felicitar a las ancianitas y entregarles pequeños presentes⁵⁶⁴”.

Las efemérides más importantes eran festejadas puntualmente. Carretero las define como “fechas en las que la rutina escolar se interrumpe porque “ese día” se dedica a conmemorar momentos cruciales de la historia común; precisamente los que marcan hitos en la construcción de la nación⁵⁶⁵”. Siguiendo esta idea el propósito de la visibilización pública de la identidad nacional se dirigía a que los más pequeños fueran conociendo e interiorizando aquellos elementos que les permitirían reconocerse como parte de una comunidad nacional. La utilidad que estos días tenían para el centro educativo se cimentaba en la necesidad de mostrar ante la familia y la sociedad el compromiso institucional del colegio en la transmisión de valores patrios y la formación de futuros ciudadanos del país.

De todos los eventos realizados concretamente por el Instituto Luis Vives y el Colegio Madrid por contar en esos años con el nivel de primaria, hemos seleccionado un total de cinco fechas para ilustrar lo que hasta ahora hemos expuesto.

En orden cronológico el 30 de abril se celebraba el Día del Niño con un carácter lúdico y festivo como daba a entender el programa que el Instituto Luis Vives preparó para 1947. Durante el evento se realizaron actividades deportivas, donde se premiaba a los

⁵⁶³ Arturo Mundet Carbó, fue un catalán de la denominada antigua colonia y empresario de éxito en México, que dedicó parte de su fortuna a actividades filantrópicas tanto en México como en Cataluña. El 5 de octubre de 1940 la Casa Hogar para Ancianos Arturo Mundet, abrió sus puertas, siendo el primer inmueble destinado a la atención de personas de la tercera edad en la Ciudad de México. El Club Deportivo Mundet, dedicado a actividades físicas y a lugar de reunión, fue un referente para el exilio español aunque a su llegada en 1939 era frecuentado por españoles emigrados anteriormente.

⁵⁶⁴ “Funcionamiento del Colegio Madrid” por Jesús Revaque, de 11 de mayo de 1943, Archivo JARE, AMAEC.

⁵⁶⁵ CARRETERO, Mario *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*, Buenos Aires, Paidós, 2007, p. 212.

ganadores con un banderín español en unas pruebas y con un banderín mexicano en otras. La segunda parte del acto consistió en un concurso de disfraces en el cual se ofertaban diferentes regalos a las dos categorías establecidas: mejor traje regional español y mejor traje regional mexicano. Se finalizó el día con bailes de origen español como la jota aragonesa, la jota vasca, bulerías y gallegadas⁵⁶⁶. La presencia del folklore español convivía con la de México y sus costumbres sin mayor problema en una festividad de carácter informal y que no se encontraba sujeto a la categorización de actividad patriota.

En el mes de septiembre, considerado por excelencia el mes patrio, se condensan las jornadas de celebración nacional más importantes para México: el Grito de Dolores la noche del 15 y la Independencia Mexicana⁵⁶⁷ al día siguiente, el 16 de septiembre. Otra festividad de especial relevancia para el ámbito fue y continúa siendo la de los Niños Héroe, el 13 del mismo mes. En referencia a las fiestas patrias⁵⁶⁸ Revaque de nuevo deja registrada la implicación directa del Madrid en las celebraciones,

En la semana patriótica fuimos con los niños de los grados superiores (4º al 6º) a visitar los monumentos notables haciendo guardia en la estatua de la Independencia, en la de los Niños Héroe, en el Cuartel del Chivatito, en el monumento a Hidalgo, en el de Juárez y Morelos, depositando ofrendas florales⁵⁶⁹

El otro centro que contaba con estudios de primaria en sus orígenes fue el Instituto Luis Vives, el cual notificaba en 1941 al Inspector de Zona que

⁵⁶⁶ “1947. Día del niño. Instituto “Luis Vives” Colegio Español de México”, 30 de abril de 1947, Legajo nº 4, AHILV.

⁵⁶⁷ La conmemoración de la Independencia Mexicana trae cada año a la memoria de los mexicanos el papel que los colonizadores españoles jugaron en la historia del país. Generalmente se recuerdan los atropellos, las matanzas y la destrucción de la cultura propia, lo cual debía de ser al menos impactante para los niños españoles que festejaban dicho acto. Tanto en las entrevistas como en charlas informales con exiliados que fueron niños en los años cuarenta, recuerdan claramente como esos días algunos padres no les permitían salir a la calle y mucho menos ir a festejar a lugares públicos, ya que los ánimos antihispanos se incrementaban durante ese mes.

⁵⁶⁸ Se denominan Fiestas Patrias, también en la actualidad, a aquellas conmemoraciones que están directamente relacionadas con la nación, siendo las más destacadas el 15 y 16 de septiembre – Grito y Día de la Independencia-, y el 20 de noviembre día de la Revolución Mexicana. El fervor patriótico que se vive en esos días en la capital mexicana y en el resto del país, como he podido presenciar, es exacerbado y se venden millares de banderas, camisetas, sombreros y otros objetos alegóricos a la patria en las calles, la gente engalana las casas y los automóviles con símbolos patrióticos. Los actos políticos y festivos congregan a verdaderas multitudes de ciudadanos.

⁵⁶⁹ “Informe sobre el Colegio Madrid”, sin fecha (probablemente 1943), “Los colegios de la JARE”, Fondo Carlos Esplá, Centro Documental de la Memoria Histórica.

En este mes [septiembre], se ha dado preferencia a la exaltación de las fiestas Patrias, en cumplimiento de la Circular No. B de la Sub-secretaría de Educación Pública. En todos los grados los Maestros han explicado hechos históricos gloriosos de la Patria Mexicana, así como biografía sobre las personalidades más destacadas en la Historia de la Patria. Como resúmen se celebró una velada a la que asistieron alumnos y Profesores de la Escuela y en la que les dirigió la palabra el Director del Instituto, explicando el significado de las fiestas patrias que se celebraban en toda la Nación⁵⁷⁰

Nos centraremos ahora en la celebración de los Niños Héroes porque se trata de la mitificación de un hecho que tuvo como protagonistas a niños, o al menos así se ha querido transmitir a lo largo del tiempo. Sobre la reconstrucción histórica de los hechos supuestamente realizados por menores de edad y el significado que dicha festividad ha tenido y continúa teniendo en la formación patriótica de millones de niños y jóvenes mexicanos se han realizado un número considerable de estudios y publicaciones⁵⁷¹. El Instituto Luis Vives celebraba ese día de la forma que explican en uno de los programas escolares realizados para tal ocasión,

Programa: Asamblea; Entrada de la Bandera. Saludo; alocución conmemorativa al acto por el Director de Primaria Dn. Pedro Pareja H; escenificación por los niños de Primer año "Los Niños Héroes"; Lectura por un alumno de Segundo Año de un pensamiento en honor de los Niños Héroes; lecturas de trabajos, números gimnásticos, uno alegórico, canto a los "Niños Héroes", clausura del acto, saludo a la bandera y retiro de ésta, Himno Nacional⁵⁷²

Con motivo del día se organizaban concursos entre el alumnado para premiar a la mejor composición sobre los Niños Héroes, al mejor dibujo alusivo a la defensa de Chapultepec y al mejor trabajo plástico, consistiendo las recompensas en "tarjetas-retratos de los Niños Héroes". Si se le daba tanta relevancia a este día era, principalmente, porque

⁵⁷⁰ AHILV legajo 6 "Informe a Inspección", de 30 de septiembre de 1941.

⁵⁷¹ Para conocer más sobre el tema consultar: PLASENCIA DE LA PARRA, Enrique "Conmemoración de la azaña épica de los Niños Héroes: su origen, desarrollo y simbolismos" en *Historia Mexicana*, vol. XVI, núm. 2, El Colegio de México, 1995, pp. 241-279.

⁵⁷² "Celebración Niños Héroes", sin fecha (probablemente 1947), Legajo n° 2, AHILV.

se trataba de recordar como unos niños –realmente jóvenes cadetes de una escuela militar– dieron sus vidas por la patria, defendiéndola de los invasores. Esta historia de héroes permitía acercar de una forma clara y comprensible a los más pequeños lo que significaba la lealtad a una abstracción como es la nación.

Por último nos detenemos en la celebración que con toda probabilidad, mayor contradicción encerraba para el profesorado y el alumnado español residente en México. La celebración del 12 de octubre ha tenido a lo largo de la historia unas connotaciones hispanoamericanas no exentas de polémica y conflicto. Se conmemoraba la fecha en la que la expedición de Cristóbal Colón llegó a las costas de América en 1492 y el inicio del período colonizador.

El conocido como Día de la Raza se ha venido celebrando en países como México, Perú, Argentina, El Salvador o Guatemala, no obstante a raíz del quinientos aniversario del descubrimiento de América, en 1992, surgieron movimientos civiles y políticos por todo el continente americano reivindicando una revisión de la festividad consiguiendo que en los últimos años se modificara la denominación de la festividad eliminando la carga colonialista que mantenía. De hecho en Perú se ha pasado a llamar por acuerdo gubernamental de 2008: "Día de los Pueblos Originarios y el Diálogo Intercultural" y en países como Bolivia y Venezuela ha pasado a denominarse "Día de la Resistencia Indígena".

En México se empezó a celebrar el Día de la Raza hacia 1915, partiendo la iniciativa de los círculos intelectuales próximos a Carranza mediante la organización de veladas culturales y artísticas aunque no fue hasta 1929 cuando se declaró como fiesta,

El festejo tiene un simbólico doble escenario en la avenida del Paseo de la Reforma: el conjunto monumental de Cristóbal Colón y al mismo tiempo el conjunto monumental dedicado a Cuauhtémoc. Esto significaba que la conmemoración abarcaba, por igual, a las dos razas: a la hispana y a la que integraba raíces indígenas⁵⁷³

En los archivos consultados se ha encontrado el programa escolar de un centro que celebró un homenaje a España e invitó a los alumnos del Colegio Madrid a participar en el

⁵⁷³ AGUIRRE LORA, M^a Esther, "Día de la Raza: invención de una fiesta cívica", en *Correo del Maestro*, México D.F., núm 113, octubre de 2005, versión electrónica sin paginar.

Día de la Raza en actividades deportivas y lúdicas⁵⁷⁴. En 1958 mediante un decreto presidencial se rebautizó la celebración como Día de la Hispanidad, sin embargo poco después retomó su denominación original de día de la Raza manteniéndose en la actualidad.

A todo lo anterior hay que sumar la presencia de la nación mexicana en los programas escolares, tema que se analiza a continuación.

4.5 PROGRAMAS ESCOLARES.

Con la Ley Orgánica de Educación de 1939, publicada en el Diario Oficial en febrero de 1940, México entra en una etapa educativa con muchos cambios y reformas que como enumera Meneses promovía una educación: socialista, desfanatizante, científica, coeducativa, igualitaria, funcional, activa, nacionalista, democrática, cooperativa y de servicio social⁵⁷⁵.

Toda esta cadena de adjetivos conformaba un modelo educativo que pretendía unificar a una nación mediante la ciencia y la idea de una nación mexicana única. En este sentido en el plan Sexenal Cardenista pergeñado en 1934 y 1935 se hacía explícito el compromiso estatal de subvencionar las mejoras en educación a nivel federal. Se le ha criticado a este período el excesivo adoctrinamiento por parte del cuerpo docente que siguiendo las directrices marcadas por la SEP primaban la ideología socialista por encima de la conciencia y la libertad de pensamiento.

Sin entrar a valorar esa dimensión del sistema educativo mexicano de los años posrevolucionarios, resaltamos el impulso centralizador y homogeneizador del mismo, cejado en la idea de hacer de la escuela el espacio socializador en el modelo nacional legitimado por el gobierno. Éste fue el contexto en el que se crearon las instituciones educativas a instancia de los organismos españoles republicanos en el exilio, panorama complejo que venía a añadirse a la ya difícil situación de desarraigo. Varias son las iniciativas dirigidas a introducir en los programas educativos de los colegios contenidos de

⁵⁷⁴ "Programa escolar Día de la Raza", 13 de octubre de 1944, Caja M, fondo JARE, AMAE.

⁵⁷⁵ MENESES MORALES, Ernesto *Tendencias educativas oficiales en México, 1934-1964: La problemática de la educación mexicana durante el régimen cardenista y los cuatro regimenes subsiguientes*, México D.F., Centro de Estudios Educativos A.C, 1988, p. 214 y 216.

clara referencia mexicana. En 1944 ya creada la CAFARE, Alfonso Pruneda mexicano miembro de la comisión encargado de las relaciones con las escuelas españolas, en un informe del organismo sobre el Colegio Madrid en el punto 10 recogía que

Con el propósito de “mexicanizar” más y más el Colegio, el suscrito ha venido recomendando la adquisición para la biblioteca y para las clases, de libros y publicaciones mexicanas⁵⁷⁶

A colación de esta recomendación hecha al Colegio Madrid, uno de los aspectos que pretendí rastrear pormenorizadamente era el de la conformación de las bibliotecas escolares. Para ello indagué en los registros escolares de los dos centros educativos aún existentes pero la búsqueda resultó infructuosa, ya que carecían de registros de las adquisiciones en el pasado, resultando imposible así hacer el seguimiento cronológico de los libros que se fueron incorporando con el paso de los años y estudiar su procedencia y contenidos.

No obstante, pude consultar notas sueltas en las cuales se hablaba de suscripciones a publicaciones periódicas y se enumeraban los libros comprados o donados. La suscripción a la revista de la Secretaría de Educación “La escuela mexicana” por 70 pesos al trimestre⁵⁷⁷, es un ejemplo de cómo el Colegio Madrid estaba atento a la circulación de revistas y libros editados por la Secretaría en una muestra de interés por las producciones pedagógicas oficiales.

Continuando con el Madrid en esta circular interna que emite Revaque al profesorado se hacía eco de varias recomendaciones remitidas por el Director General de Educación Primaria. Sin ser indicaciones directamente relacionadas con la presencia mexicana en las aulas, resulta de provecho ver de qué manera la vida escolar estaba dictaminada desde los organismos educativos de referencia. En este caso, se hablaba de las tareas de obligado cumplimiento por parte del profesorado que afectaban en cierta medida a los programas escolares desarrollados en el plantel,

CUARTO- Obligación de los maestros a preparar diariamente su trabajo. Diario de clases el cual contendrá: el tema en forma concreta, el material que va a emplearse y el desarrollo de la clase, con una columna de observaciones.

⁵⁷⁶ Informe del Dr. Alfonso Pruneda”, de 11 de febrero de 1944, Archivo de la JARE, AMAEC.

⁵⁷⁷ “Nota interna de 3 de noviembre de 1943” Archivo n°7, AHCM.

QUINTO- Los libros de texto que se usarán, serán los que se indique en la lista que se expedirá oportunamente por el C. [ciudadano] Secretario del Ramo.

SEXTO- [...] que se prescriba de las Escuelas primarias la literatura malsana, autorizándose a Directores y Maestros para recoger la que lleven los alumnos y destruirlas.

Está prohibido terminantemente por leyes y reglamentos de educación, imponer castigos corporales a los alumnos ateniéndose a las penas que diere lugar, los maestros que esto contravinieren⁵⁷⁸

Llama la atención como el último párrafo reseñado se encuentra en el original marcado con un asterisco por el director del centro, lo que indicaba su preocupación por el punto relacionado con el uso de castigos corporales a los alumnos. Por otro lado, el control ejercido por las autoridades escolares tanto sobre los libros de texto como los de lectura fue un hecho.

La higiene y la alimentación fueron cuestiones prioritarias en el México posrevolucionario que carecía de las infraestructuras económicas, sociales y sanitarias suficientes para conseguir el ansiado desarrollo nacional. Las disposiciones de la SEP eran muy concretas, en ese sentido ya que incluso remitieron a los colegios un pormenorizado “Reglamento para refrigerios en jardines de niños y escuelas primarias⁵⁷⁹”, donde indicaban la necesidad de conseguir refrigerios para los niños pobres, junto a la recomendación de integrar en los programas educativos contenidos relacionados con crear hábitos y seguir una disciplina en la alimentación. Ponían especial empeño en la higiene, aplicando una estricta normativa que contemplaba la recomendación de no consumir alimentos de la calle y lavarse las manos antes de ingerir alimentos, entre otras. En el artículo 18 de este Reglamento indicaban

Art. 18.- Los refrigerios se tomarán bajo la vigilancia del maestro, que aprovechará las oportunidades que se presenten para instruir a sus alumnos sobre las propiedades nutritivas e higiénicas de los alimentos y acerca de las reglas relativas de sociabilidad⁵⁸⁰

⁵⁷⁸ “Circular del Director General de Educación Primaria” de 2 de enero de 1945, Archivo n° 8, AHCM.

⁵⁷⁹ “Reglamento para refrigerios” de 20 de octubre de 1942, Archivo n° 3, AHCM.

⁵⁸⁰ “Reglamento para refrigerios...” de 20 de octubre de 1942, Archivo n° 3, AHCM.

El tono de algunas de las recomendaciones dispuestas por los inspectores educativos de zona encargados del seguimiento de estas disposiciones y de otras en los centros educativos, pudiera interpretarse en claves de antipatía hacia los centros escolares de carácter privado o particular como eran designados oficialmente. El inspector Licenciado Véjar Vázquez en un informe sobre el Colegio Madrid, no tuvo ningún empacho en señalar que

Los [colegios] OFICIALES tienen un tono mucho más elevado que los PARTICULARES.- La disciplina es mucho más efectiva en los primeros que en los segundos [...]. Las disposiciones emanadas de la Superioridad se cumplen en las OFICIALES sin reservas y se finge su cumplimiento en las PARTICULARES.

Y por si esta desconfianza inicial fuera poco, añadía que

El Director General de Enseñanza, reitera las instrucciones dadas y espera de los profesores de las PRIVADAS una mayor comprensión; un mayor sentido de la responsabilidad, una mayor abnegación⁵⁸¹

Bien fuera por esta animadversión a los centros no oficiales que dificultaban propositivamente, según el inspector, el cumplimiento de las políticas emanadas desde el Estado, o bien por la finalidad homogeneizadora de las políticas educativas, lo cierto era que las indicaciones de la forma de llevar a cabo el día a día en las aulas llegaban a ser tan detalladas por parte de las autoridades como se indica a continuación en un informe de la SEP, emitido por la Inspección de la 7ª zona del III Sector dirigido a los docentes de primaria,

8 a 8.15 Asamblea

8.15 a 9 Actividad para Conocer la Naturaleza

9 a 10 Actividad de expresión, Relación y Cálculo (1er. Tiempo)

10 a 10.30 Recreo

10.30 a 11 Expresión, Relación y Cálculo (2º tiempo)

11 a 11.30 Estructuras sociales

11.30 a 12 Trabajo productivo y socialmente útil⁵⁸²

⁵⁸¹ "Documento de la Dirección del Centro" de 4 de marzo de 1942, Archivo 3, AHCM.

Más allá de la libertad aparente en cuanto a contenidos educativos, lo que era patente era la intención de uniformizar y homogeneizar la educación mexicana a lo largo y ancho del territorio nacional. A pesar de ello y como reflejaremos en el capítulo cinco, esta política tendente a la igualación no fue óbice para que los docentes desarrollaran actividades con España como eje central, eso sí con la precaución de hacerlas fuera del horario escolar o, al menos, eso se deriva de la falta de registro de dichas actividades en los expedientes consultados.

Continuando con las escasas referencias halladas sobre los contenidos educativos, en un documento del Archivo del Madrid⁵⁸² encontramos referencias a los programas oficiales que fueron analizados en una reunión del claustro dirigida por Jesús Revaque. El acta que recoge el trabajo realizado colectivamente sobre el documento administrativo muestra que se fueron analizando punto por punto las indicaciones metodológicas dadas por el inspector de zona.

Se optaba por el método Decroly como el referente para aplicar los programas oficiales con el alumnado, incidiéndose especialmente en el trabajo con primaria en el fomento de acciones globales, como por ejemplo la confección de viñetas en las cuales el alumno anotara el estado del tiempo al principio de la clase y al final. El director del Madrid remarcaba que “Interesa al inspector la Ilustración de estos cuadernos. La expresión concreta de lo tratado es una preocupación para el Sr. Inspector⁵⁸⁴”.

Desde las autoridades se promovía el uso diario en las aulas de un “Cuaderno de Rotación” también conocido como “Cuaderno de Clase” como rutina colectiva y con el propósito de llevar un seguimiento diario de la historia del grupo de alumnos a la vez que fungía como instrumento de evaluación para la inspección de zona. Otro de los métodos de valoración del quehacer del maestro en el aula consistía en un Cuestionario Oficial con una serie de ítems a contestar por parte del claustro, para poder valorar el grado de cumplimiento de lo estipulado por las instancias docentes. Algunas de las recomendaciones

⁵⁸² “Informe del Inspector Técnico. Distribución del trabajo diario” de 12 de febrero de 1942, Archivo 3, AHCM.

⁵⁸³ “Documento para la reunión del viernes 23 de febrero”, de 13 de febrero de 1942, Archivo 3, AHCM.

⁵⁸⁴ “Documento para la reunión del viernes 23 de febrero”, de 13 de febrero de 1942, Archivo 3, AHCM. Este extremo queda confirmado en el capítulo sexto de este trabajo cuando se analiza el cuaderno escolar de un alumno de primaria del Colegio Madrid en 1941.

que llegaban a los colegios enviadas por el cuerpo de inspectores educativos sorprenden por el tono moralista,

La conducta lo es todo en la vida, no sólo hablar bien. Hay que cuidar mucho del pudor de los niños. Nada de bailes con ropas demasiado ligeras ni de provocaciones⁵⁸⁵

Los manuales y libros de texto utilizados para la enseñanza de la historia en las aulas, contaba con títulos para los últimos cursos de primaria como *El Distrito Federal, La Patria Mexicana, La República Mexicana, Geografía de México, Historia General y Patria, Individualismo y Socialismo*, como se recogía en el informe referido. Esta visión nacionalista y socialista no sólo era fijada mediante las lecturas, sino también a través de la música.

Pese a carecer de la referencia concreta de a qué composiciones se referían en el archivo del Colegio Madrid se puede consultar una nota enviada por la SEP concretamente del Departamento de Jardines de Niños en la cual Rosaura Zapata miembro del Departamento, insta a los educadores responsables a

Que se abstengan de utilizar música que no sea la autorizada por este Departamento⁵⁸⁶

Iniciativas fomentadas desde el gobierno como la del ahorro escolar, estaban directamente relacionadas con la regeneración económica que se pretendía desde la administración estatal. La fórmula escolar del ahorro se detallaba directamente desde la SEP en la “Forma en que deberán hacerse las devoluciones correspondientes a los fondos del ahorro escolar recaudados durante el presente año”⁵⁸⁷. Los alumnos contaban con una serie de estampillas –sellos- que iban pegando en la cartilla con la que contaba cada alumno dependiendo del dinero que habían sido capaces de guardar.

Poco antes de que finalizara el curso escolar las libretas eran depositadas en el Departamento Bancario del Nacional Monte de Piedad, cuyas facturas debían de reenviarse al Departamento de Ahorro Escolar de la Secretaría. Posteriormente y como reconocimiento público, se hacía público en el festival final de curso los nombres de los

⁵⁸⁵ “Dirección del centro”, 4 de marzo de 1942, Archivo n° 3, AHCM.

⁵⁸⁶ AHCM, Archivo 3, “Nota de la SEP, Departamento Jardines de Niños”, de 6 de marzo de 1942.

⁵⁸⁷ AHCM Archivo n° 11, “Circular de la Dirección General de Acción Social. Departamento del Ahorro Escolar”, de 10 de octubre de 1949.

alumnos y la cantidad que habían sido capaces de ahorrar entregándoles en ese momento la cantidad reunida.

La instauración de cooperativas en los centros docentes fue otra de las acciones emprendidas por la Secretaría y seguidas en los colegios del exilio en la Ciudad de México. En el Colegio Madrid se organizó la cooperativa para permitir a los alumnos familiarizarse con ese tipo de asociación económica.

Para facilitar el material de enseñanza a los niños pudientes se ha creado una especie de Cooperativa de consumo regida por las niñas mayores. Este material se entrega al precio de costo con lo que se favorece a los escolares, se hace intervenir a unos cuantos en tareas de contabilidad, se plantean problemas de compra y venta que se llevan a las clases superiores y se crea el ambiente necesario para la transformación, lenta pero segura, del Plantel en un establecimiento con vida propia⁵⁸⁸

Los profesores también fueron instruidos en temas económicos relacionados con el cooperativismo, herencia directa de las reformas agrarias y económicas del gobierno cardenista. Un curso por correspondencia para profesores sobre las cooperativas de consumo, fue uno de los medios que utilizó el presidente Lázaro Cárdenas para hacer llegar su proyecto ideológico y social a educadores y profesores.

Es de esperarse que mediante este sistema co-operativista, técnicamente dirigido por el Gobierno y ayudado económicamente por el Estado, juntamente con el movimiento sindicalista y agrarista, y con un régimen adecuado de tributación (que absorba el incremento no ganado por los propietarios de la tierra, para los gastos de la Administración Pública); se logre una eficiente explotación de todas nuestras riquezas naturales, para satisfacer e intensificar el consumo interior y aumentar nuestras exportaciones para la pronta liberación de nuestro crédito internacional⁵⁸⁹

En este mismo escrito del archivo del Vives Ignacio García Téllez, quien ocupara diferentes secretarías durante el gobierno de Cárdenas y entre ellas la de Educación Pública, reforzaba lo dicho por el presidente añadiendo la necesidad de hacer de México un país con

⁵⁸⁸ "Informe del Colegio Madrid", 30 de noviembre de 1942, "Los colegios de la JARE", Fondo Carlos Esplá.

⁵⁸⁹ "Curso por correspondencia de co-operativismo", sin fecha (probablemente 1940), Legajo 6, AHILV.

un sistema laboral de corte socialista: “hagamos de México una República Socialista de Trabajadores Organizados en Co-operativas de Producción y Consumo, para eliminar a todos los intermediarios que explotan ignominiosamente al trabajador mexicano, pagándoles sueldos de hambre como productor y cobrándole precios elevados por las mercancías que él mismo produjo y que tiene que comprar, como consumidor, para poder vivir” y finalizaba su alegato instando directamente a los docentes a que se implicaran en el éxito de la implantación del socialismo en México

Hagamos, por último, que los Maestros de Escuela inculquen a sus alumnos y a la comunidad donde viven, estos nobles principios de justicia distributiva, como el más alto ideal humanitario que pregonaba la Escuela Socialista, creadora de una nueva civilización en el mundo entero⁵⁹⁰

Este mensaje enmarcado en el optimismo pedagógico, resume a la perfección lo que el gobierno esperaba de la educación y de los profesionales implicados en la instrucción de las nuevas generaciones de mexicanos.

Sería un error juzgar este discurso ideológico dirigido a la enseñanza de puramente teórico, ya que la SEP se encargaba de plasmar en el papel los procedimientos adecuados para trasladar a la actividad escolar las ideas centrales de la ideología socialista. En un Plan de Trabajo que llegó al Colegio Madrid se especificaban las actuaciones anuales para integrar a la vida del centro el cooperativismo promovido por las instancias gubernamentales, marcándose como propósitos para el curso

Crear la cooperativa escolar siguiendo las disposiciones de la SEP; la organización de Clubes, Comités, Ligas: 1.- pro-puntualidad, asistencia y aseo, 2.- pro bandera, 3.- pro alfabeto, 4.- pro árbol, 5.- pro periódico, mural, etc.⁵⁹¹

Lamentablemente no se han podido localizar en los archivos consultados programaciones escolares realizadas por los claustros de los colegios así como tampoco materiales didácticos. A pesar de ellos hemos valorado como importante darle un espacio a las escasas referencias del discurso identitario mexicano en el quehacer pedagógico de docentes y alumnos. Para finalizar este capítulo, pasemos ahora a indagar sobre los actos de

⁵⁹⁰ “Curso por correspondencia de co-operativismo”, sin fecha (probablemente 1940), Legajo 6, AHILV.

⁵⁹¹ “Plan de Trabajo que se propone desarrollar el director de la escuela P. 169 de la zona 33. III Sector, durante el año lectivo de 1948”, s/d, s/m 1948, Archivo n° 10, AHCM.

agradecimiento a México por parte de los planteles, formando parte de la dinámica general del colectivo de desterrados de mostrar públicamente el reconocimiento a las personas directamente implicadas en su acogida, como hemos visto con Lázaro Cárdenas y su familia.

4.6 ACTOS ESCOLARES DE GRATITUD A MÉXICO.

En el imaginario colectivo la gratitud al país era uno de los pocos elementos de unión e indiscutibles entre los diferentes grupos de emigrados. Ya hemos hecho referencia a cómo la figura de Lázaro Cárdenas unificaba esta idea de permanecer en deuda con México y sus gobernantes. Los colegios no fueron diferentes máxime teniendo en cuenta las ocasiones en las que salvaron obstáculos, gracias a la mediación y apoyo de altos cargos de la administración. Si nos remontamos al origen del Instituto Luis Vives, en su declaración de intenciones, por llamarlo de alguna manera, el Comité encargado de su creación, dependiente del SERE, indicaba que

Es propósito de este “Comité Técnico de Ayuda a los Españoles en México”, que presido, el establecimiento de una Institución de enseñanza (primaria, secundaria y preparatoria) en la que puedan encontrar campo para sus actividades los profesores españoles acogidos a la generosidad de esta Nación y colaborar con el profesorado mexicano en una labor conjunta de difusión de la cultura, tengo pues, el honor de dirigirme a usted, con el ruego de que haga llegar a quien corresponda, el deseo de que se concedan cuantas facilidades sean necesarias para conseguir colocación en el Centro docente proyectado del mayor número posible de profesores españoles. Nuestro propósito, lejos de excluirla, supone la participación del profesorado mexicano, al cual se le confiaría, desde luego, las enseñanzas relacionadas con la historia, geografía,

literatura, etc. de México, así como de aquellas otras que la Superioridad estimase necesarias⁵⁹²

Apenas dos meses de desembarcadas las primeras expediciones masivas de emigrados a México, el Instituto Luis Vives empezaba a ser una realidad. José Puche señalaba reiterativamente la intención de integrar a profesorado mexicano en el centro y el empeño en que los educadores participaran activamente en la “expansión del conocimiento” en jerga cardenista. Años después cuando el Vives pasó de ser una sociedad privada a una cooperativa, en el documento que certificaba dicho cambio de titularidad se afirmaba que tanto profesores mexicanos como españoles serían los encargados de llevar adelante el proyecto cooperativista del centro,

Es una satisfacción para la Sociedad Parés y Cía. que esta cesión se haga igualmente a los profesores mexicanos y españoles, pues considera que los fines para los que se ha constituido el Instituto “Luis Vives” no podrían realizarse debidamente sin que colaborasen en el mismo, profesores mexicanos y españoles, y les satisface también que esta decisión esté de acuerdo con las aspiraciones de la organización sindical mexicana, pues la C.T.M. se ha declarado, como es natural, en favor de las cooperativas⁵⁹³

La mexicanización de los colegios estuvo presente desde que abrieron las puertas si bien es cierto que con escasa fuerza en el Colegio Madrid debido a las circunstancias de su creación y las becas que otorgaba al alumnado español. Por ley las materias relacionadas directamente con la realidad mexicana eran impartidas por docentes nacionales lo cual no supuso un menoscabo en la mayoritaria presencia española.

Continuando con los actos de gratitud el equipo directivo de la Academia Hispano Mexicana durante su tercer año de funcionamiento, expresaba su reconocimiento a todos aquellos que apoyaban el proyecto educativo que representaban, ya fueran mexicanos o españoles,

Es altamente grato y sumamente justo expresar en estas primeras líneas el fervoroso agradecimiento de todo el plantel que integra la ACADEMIA

⁵⁹² “Oficio de José Puche a José Mancisidor, Director de Enseñanza Secundaria”, de 5 de agosto de 1939, Legajo 2, AHILV.

⁵⁹³ “Carta de Rubén Landa al Secretario General del Comité Ejecutivo del SUTEP” de 25 de julio de 1947, Legajo 3, AHILV.

HISPANO-MEXICANA hacia las entidades y personalidades mexicanas y españolas que, con las más elevadas miras, vienen otorgando a esta Casa de Estudios su apoyo moral y material, haciendo posible el desarrollo de sus planes y contribuyendo eficazmente a la realización del ideal de cultura que la anima⁵⁹⁴

De acuerdo con M^a de Alba Pastor al analizar en su monografía sobre el Colegio Madrid el cumplimiento del centro con todas las prerrogativas marcadas desde las instancias mexicanas, deja entrever que tras la gratitud evidente y real, subyacía el miedo a ser tachados de centros de élite alejados del proyecto político de quienes les permitían residir en el país a salvo de las maquinaciones de Francisco Franco y su gobierno,

El respeto absoluto a las disposiciones reglamentarias del gobierno mexicano por parte de las autoridades del plantel, es una muestra de agradecimiento, pero también del temor a transgredirlas en un país ajeno. Por ello, la comunidad trata de identificarse más con las escuelas oficiales, que con las particulares que tienden a burlar las disposiciones de la SEP⁵⁹⁵

Otra forma de corresponder a la república mexicana fue mediante la concesión de becas por parte del Instituto Luis Vives, cuyo director Rubén Landa confería a esta medida un cariz solidario “aunque es muy poco comparado con lo que debemos a México, hemos querido expresar de esta manera, casi sólo simbólica, nuestra gratitud⁵⁹⁶”.

En palabras de Beatriz Morán y continuando con el Instituto, “otro aspecto que siempre estuvo bien presente en la orientación del Instituto Luis Vives, fue la gratitud a la sociedad y a las autoridades mexicanas por la acogida dispensada a la comunidad exiliada. Aunque heredera y continuadora de una realidad española, los responsables del Instituto tuvieron siempre en cuenta la coyuntura geo-social en la que se encontraban y dieron la magnitud adecuada a la dimensión mexicana en los planes de estudios. Asimismo, celebraban con entusiasmo todas las fiestas nacionales mexicanas y participaron en numerosas iniciativas educativas del gobierno de la nación.

⁵⁹⁴ “Carta del equipo directivo de la Academia Hispano Mexicana”, Exp. 352, Caja 31, Subserie: colegios, Serie: docencia, Sección: exilio, FHAEM.

⁵⁹⁵ PASTOR LLANEZA, M^a Alba *Los recuerdos de nuestra niñez. Cincuenta años del Colegio Madrid*, México D.F., Colegio Madrid AC, 1991, p. 94.

⁵⁹⁶ “Carta de Rubén Landa a la SEP”, s/d, s/m, 1944, Legajo 4, AHILV.

En 1940 mismo año de su puesta en funcionamiento, se organizaron en sus aulas clases para adultos analfabetos. En 1943, el Luis Vives participó en la campaña gubernamental de lucha contra el alcoholismo. Y en 1944 también aportaron su iniciativa a la campaña contra el analfabetismo⁵⁹⁷. Estas acciones que implicaban a la comunidad educativa en mayor o menor grado con la realidad de México, les permitía mostrar públicamente que no olvidaban quiénes eran, las dificultades que atravesaron y lo que significó para las familias españolas los puentes tendidos por las autoridades mexicanas en 1939.

Pese a la imagen unitaria que el exilio republicano español se esforzaba por mostrar y no solamente hacia México sino también de cara al mundo, ya sabemos que la realidad dista mucho de casar con la apariencia de inquebrantable lucha común. En la proclamación de Diego Martínez Barrio como cabeza visible de la República en el exilio, el presidente en funciones de las Cortes Luis Fernández Clérigo dijo en el discurso inicial

Después de abierta la sesión -dice-, y antes de entrar en el orden del día, me corresponde, por designio de las circunstancias, no cumplir un frío deber protocolario, sino recoger, hasta donde la capacidad de mi palabra lo permita, un cálido y vibrante sentimiento de gratitud, que desborda todos nuestros corazones, hacia este hospitalario pueblo mexicano y hacia el Gobierno de México presidido por el señor General de División don Manuel Ávila Camacho, que han hecho posible este acto y le ha rodeado de las inmunidades inherentes a su naturaleza; de tal modo que podemos celebrarlo con la misma libertad, con igual autenticidad, con la misma soberanía que si tuviese lugar en el suelo español⁵⁹⁸

Como hemos querido mostrar en el seguimiento de la huella mexicana en las aulas del exilio, ésta formó parte de la realidad escolar y fue incrementándose de forma paralela a la consolidación del exilio en México y al paso de los años. En el siguiente capítulo se

⁵⁹⁷ MORÁN, Beatriz, José A. PERUJO, *Instituto Luis Vives. Colegio Español de México. 1939-1989*, México D.F., Embajada de España en México, 1989, p. 35.

⁵⁹⁸ Citado en VV.AA. *Diego Martínez Barrio 1883-1962*, Embajada de España en México, México, D.F., 2006 s/p.

desgranará de qué forma el discurso identitario español no sólo no desapareció, sino que ocupó un lugar preferente en algunas de las actividades escolares de los cuatro centros.

5. EL DISCURSO IDENTITARIO ESPAÑOL EN LAS AULAS DEL EXILIO.

Estoy cansada de no saber dónde morirme. Ésa es la mayor tristeza del emigrado. ¿Qué tenemos nosotros que ver con los cementerios de los países donde vivimos? Habría que hacer tantas presentaciones de los otros muertos, que no acabaríamos nunca.

María Teresa León, *Memoria de la melancolía*.

Cuando los españoles se han visto forzados a la emigración, han formado un mundo aparte dentro del mundo que les rodeaba, de la sociedad que los acogió, salvaguardando celosamente sus costumbres y formas de existencia, como si de esta apretada unión dependiera su vida futura, ciegos y sordos al contorno que les rodeaba.

José R. Marra- López.

5.1 INTRODUCCIÓN.

Si sustituyéramos la palabra “canción” por “educación” en el famoso verso del poeta exiliado en México León Felipe, “Y ¿cómo vas a recoger el trigo y a alimentar el fuego si yo me llevo la canción?”⁵⁹⁹, podemos entender hasta qué punto el proyecto pedagógico republicano se constituyó en pieza clave en la perduración de la República española en el destierro⁶⁰⁰. No en vano los primeros colegios en abrir sus puertas lo hicieron apenas unos

⁵⁹⁹ El conocido poema de León Felipe iba dirigido a Franco para decirle que los exiliados se llevaban consigo toda la belleza, todo lo bueno de la España que se vieron obligados a abandonar. Unos años después concretamente en 1959, en las “Palabras” que escribió con motivo de la publicación del libro de poesía *Belleza cruel* de Ángela Figuera Aymerich, rectificó su postura, reconociendo que el exilio se fue con las manos vacías. Decía en esa ocasión a los españoles que no salieron al destierro: “Vosotros os quedasteis con todo: con la tierra y la canción”. Este cambio de postura implica una rectificación en el misticismo hacia la función de salvaguarda cultural que ha envuelto el exilio por parte de sus protagonistas. En Revista “Universidad de México”, como prólogo a *Belleza Cruel*, México D.F., 1958.

⁶⁰⁰ Sin ser un propósito *per se* desmontar esta idea mítica en el colectivo de refugiados españoles, de que fueron ellos quienes mantuvieron el espíritu republicano resguardado mientras la dictadura aniquilaba con todo resquicio republicano en España, vale la pena remarcar que esta mitificación de sí mismos, influyó en una visión historiográfica “amable” de los colegios. Fueron catalogadas como las empresas de mayor éxito de las creadas por las instituciones del exilio, más por su perdurabilidad que por no haber pasado por momentos económicos muy graves, así como por problemas administrativos con las instancias educativas mexicanas.

meses después de haber llegado a México el grueso de la emigración política, lo que indica claramente el acuerdo común en crear espacios propios de instrucción.

La escuela ha tenido a lo largo de la historia un lugar predominante en la transmisión de identidad. En este sentido desde el surgimiento de los sistemas educativos nacionales se ha buscado la legitimidad de las estructuras estatales de poder, convirtiéndose el espacio educativo en el vehículo propicio para que los habitantes del país “aprendan” a ser ciudadanos y a defender la unidad nacional hegemónica. En qué consiste ese aprendizaje es uno de los temas que nos ocupa en esta tesis; de hecho en el capítulo anterior ya hemos podido ver de qué manera el discurso nacional mexicano vigente en los años cuarenta permeó las paredes de los centros educativos hispanos.

Es poco probable que el proceso de asimilación e identificación nacional se llevara a cabo sin ningún tipo de resistencias que dificultaran la reproducción identitaria. En este sentido toda transferencia de valores e ideas conlleva una lucha de fuerzas que la propia transmisión de conocimientos minimiza. En las aulas de los colegios del exilio como defendemos en esta tesis convivieron las dos narraciones identitarias que envolvieron las vivencias de los menores durante sus años de formación básica⁶⁰¹.

El tema que centra nuestra atención es precisamente éste: la convivencia o tolerancia de los dos modelos identitarios si no contrapuestos sí al menos divergentes, en un mismo espacio y tiempo educativo. México en las aulas se hacía presente de multitud de maneras como ya hemos visto: programas escolares, calendario cívico, disposiciones gubernamentales o símbolos patrios. Las evocaciones a la España republicana como analizaremos en esta sección fueron menos perceptibles en tanto en cuanto provenían de un discurso interno y no compartido con la sociedad mexicana. La supervivencia identitaria española formó parte del quehacer educativo de estos colegios desde el primer día de

Decir que los colegios mantuvieron viva la “España republicana”, da como resultado una simplificación de los hechos que aquí tratamos de demostrar mediante el análisis de cientos de documentos consultados tanto en México como en España.

⁶⁰¹ Durante décadas se ha reforzado la idea de que los aspectos culturales comunes entre México y España facilitaron la comprensión entre los refugiados y el pueblo mexicano. Si bien es cierto que compartían idioma, una base cultural y una tradición religiosa católica, no es menos que los problemas de comunicación y de convivencia tuvieron lugar. De hecho y siempre *off de record* algunos testimonios criticaban algunos aspectos de México, pero manteniéndose en ese acuerdo tácito de agradecimiento acrítico por haber sido acogidos.

funcionamiento, cuidando los aspectos más relacionados con el currículum formal pero manteniéndose como referentes entre el profesorado y el alumnado.

Acercarse a los exiliados españoles en México y a su obra educativa desde la óptica de la identidad nacional, permite un estudio novedoso y particular de la utilización de la escuela como medio transmisor de una tradición nacional que legitima una idea de patria en ausencia, como era el caso. Para los colegios del exilio el asunto se complicaba sobremanera especialmente en la primera década de labor; fueron centros establecidos con apoyos y recursos españoles y el beneplácito gubernamental, pero sometidos a normas y leyes mexicanas que no siempre coincidían ni pedagógica ni ideológicamente con la idiosincrasia de los promotores escolares.

Si la narración patriótica mexicana ha sido examinada a través de los manuales y las prácticas educativas incluidas en la materia de Educación Cívica, el aprendizaje cívico correspondiente a la República española⁶⁰² fue mucho más vivencial que académico, aunque tuviera en las aulas el espacio *ad hoc* para transmitirse y legitimarse. Expresiones como “se vivía”, “se respiraba en el ambiente” o “era una continuidad la escuela de la casa”, han servido para que las personas entrevistadas me dieran a entender de qué manera estaba presente España en los colegios del destierro. Con todo ello el origen español de la inmensa mayoría de los docentes y trabajadores en los planteles, evidenciaba uno de los elementos determinantes para que se produjera esa ósmosis entre profesores y discentes, de modo que en el día a día el pasado se hiciera presente con vistas a un futuro en el lado europeo del Atlántico.

Sin ánimo de menoscabar la excelencia y el reconocimiento que los centros escolares obtuvieron a lo largo de su historia, en estas páginas nos interesa “hacer hablar” a la documentación de archivo hallada en contraposición a la mitología que sobre los colegios del exilio español en México se sigue manteniendo⁶⁰³.

⁶⁰² Para conocer el desarrollo del aprendizaje cívico en la España del siglo XVIII hasta la Guerra Civil española -1936-, consultar: MAYORDOMO PÉREZ, Alejandro, FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel *Patriotas y ciudadanos: el aprendizaje cívico y el proyecto de España*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2008.

⁶⁰³ Entre estos mitos prevalece el que valora muy positivamente que estos niños durante sus años de formación escolar vivieran en un ambiente “completamente español” erigiéndose como el futuro de la República vencida en una hipotética cercana vuelta. No es infrecuente encontrar a españoles de segunda y tercera generación expresar su orgullo por sentirse “españoles” habiendo nacido en México, por el mero

Si tomamos de referencia las pequeñas reflexiones o comentarios que salpican las publicaciones sobre estos centros escolares que tratan el tema identitario, vemos que comúnmente se aceptaba la presencia permanente española en los centros. Las reseñas sobre el origen hispano de los fundadores y buena parte del claustro y las actividades de evocación hispana –sobre todo los festivales de final de curso- eran registradas en las publicaciones de los colegios y de otros colectivos de exiliados. Incidir justamente en los claroscuros que acompañaron a los centros así como en el interés político e ideológico que mantenía en buena medida el discurso hispánico en las aulas y fuera de ellas, es uno de los propósitos de este capítulo.

El hecho de estudiar en los centros del exilio ayudó aparentemente en un primer momento a los niños y jóvenes a no sentirse desgajados completamente de la patria en la que habían vivido su corto pasado y mantener cierta continuidad con las experiencias formativas previas. Sin embargo no todo fue positivo como veremos en este proceso socializador netamente español ya que supuso un desarrollo personal en los jóvenes plagado de inquietudes y desavenencias entre el México en el que vivían y apenas conocían y la España escasamente vivida pero de presencia perenne tanto en la escuela como en el hogar y en los lugares de recreo y encuentro.

La historia social se ocupa precisamente, de esas historias grupales o individuales que ayudan a desentrañar un episodio del pasado. El destierro mexicano estuvo plagado de ellas, oscilando entre la realidad palpable mexicana y la realidad imaginada española fruto de las recreaciones y reinventiones de los mayores. De esta manera los más pequeños asimilaron con mayor fuerza el discurso identitario español porque iba acompañado de la afectividad que confería los ámbitos íntimos, afectividad de la que carecía el discurso oficial mexicano.

Toda vez que el destierro provocó el replanteamiento del patriotismo que durante la República se defendió, se hace necesario retrotraerse al ideal político y cultural de la Segunda República española. El relato republicano de identidad nacional ha sido estudiado

hecho de haberse formado en alguno de los dos centros escolares que continúan en activo en la Ciudad de México.

en profundidad entre otros, por dos investigadoras Sandie Holguín⁶⁰⁴ y María del Mar Pozo Andrés⁶⁰⁵; ambas coinciden en el punto de partida, a saber: la existencia de una propuesta republicana de estado que permitiera al país iniciar una etapa de desarrollo social, educativo y económico. El proyecto político ganador de las elecciones en 1931 veía a la escuela como vaso comunicante entre la narración nacional y la sociedad de la época. Esta motivación se complementaba con el firme propósito de disminuir los altos porcentajes de analfabetismo entre la población.

Siendo así resulta coherente que buena parte del magisterio español y profesionales de la cultura en general se sumaran en calidad de copartícipes o con un mayor protagonismo político a las autoridades republicanas. Los numerosos estudios sobre las depuraciones posteriores ejercidas sobre maestros y profesores constituyen la prueba irrefutable de la identificación con el sistema republicano.

La documentación que se ha utilizado para extraer los elementos que permitieran reconstruir el discurso identitario español existente en los colegios, proviene de los archivos de los propios centros y de las instituciones y organismos republicanos en el exilio. Con esto se quiere significar que en los registros mexicanos no hemos hallado ningún rastro explícito de este discurso; era evidente que a los claustros no les interesaba mostrar públicamente nada que pudiera ser interpretado como desacato a lo estipulado institucionalmente. La aparente convivencia de ambas narraciones pudo producirse debido a la separación seguramente más teórica que real, de ambos procesos socializadores⁶⁰⁶.

La identidad etno-patriótica española en el exilio fue el resultado de lo que Todorov describe como la incapacidad de finiquitar la pérdida del referente.

El individuo que no consigue completar el llamado período de duelo, que no logra admitir la realidad de su pérdida desligándose del doloroso impacto

⁶⁰⁴ HOLGUÍN, Sandie *República de ciudadanos. Cultura e identidad nacional en la España republicana*. Barcelona, Crítica, 2003.

⁶⁰⁵ POZO ANDRÉS, María del Mar (del) *Curriculum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000; "La construcción de la identidad nacional desde la escuela: el modelo republicano de educación para la ciudadanía" en MORENO LUZÓN, Javier (ed.) *Construir España. Nacionalismo español y procesos de nacionalización*, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2007, pp.207-232.

⁶⁰⁶ La utilización de horarios extraescolares para impartir las materias con España como centro no implica que durante el día a día escolar los docentes no emplearan referencias o incluso dieran explicaciones sobre la historia, geografía y cultura hispana.

emocional que ha sufrido, que sigue viviendo su pasado en vez de integrarlo en el presente, y que está dominado por el recuerdo sin poder controlarlo [...] es un individuo al que evidentemente hay que compadecer y ayudar⁶⁰⁷

Más allá de la compasión que promueve el autor, resulta cierto que la experiencia descrita fue vivida por cientos de menores exiliados en cuyas familias la presencia de España remitía al dolor por lo perdido. La imposibilidad de asumir el pasado y la permanente lucha por convertirlo en presente en un contexto distinto, producía desajustes entre lo que los menores veían a su alrededor y lo que les transmitían sus mayores respecto a su identidad nacional.

Los colegios cumplieron la función que describe Josefina Cuesta para explicar la transmisión de la memoria,

Quando el agente y el depositario [de la memoria] es un grupo, la necesidad de memoria viene impulsada por el refuerzo de la propia identidad que, apoyada en el recuerdo, cohesiona al grupo y le potencia para pedir justicia o le capacita para evitar algo o para conseguirlo [...] En el grupo, el trabajo de la memoria es siempre complejo y se traduce en procesos de recuerdo, de olvido, de silencio, y, en algunos casos, de sustitución⁶⁰⁸

El compromiso con el recuerdo por parte del colectivo de emigrados continúa vigente aunque en menor medida en los exiliados supervivientes, pertenecientes a segundas y terceras generaciones. Este “deber de la memoria” al que Cuesta se refiere centra este capítulo desde un doble ángulo: los alumnos como receptores y portadores de esta obligación histórica y los promotores de la misma (gobierno e instituciones del exilio así como las familias). Como apunta la autora la función de cohesión y de resistencia cultural, tan necesaria en los procesos de memoria colectiva, tuvo su lugar en el destierro y en especial en las iniciativas pedagógicas,

Por encima de las diferencias ideológicas que pudieran distinguir a los defensores de la II República, en el plan cultural el recuerdo de ésta ha jugado un papel de cohesión y sirvió de aglutinante y de afirmación identitaria de los

⁶⁰⁷ TODOROV, Tzvetan, *Los abusos de la memoria*, Barcelona, Paidós, 1995, p. 33.

⁶⁰⁸ CUESTA BUSTILLO, Josefina *La odisea de la memoria. Historia de la memoria en España. Siglo XX*, Madrid Alianza, 2008, p. 40.

republicanos. La defensa de una herencia histórica y cultural, especialmente de la acción educativa republicana, hizo del exilio también una resistencia cultural⁶⁰⁹

Por todo ello la persistencia de un sentimiento nacional español entre los niños del exilio no fue un episodio anecdótico ni pasajero. Más bien al contrario, se convirtió en una señal de identidad que traspasó los muros escolares y permeó en las conciencias infantiles, creando lealtades y legitimidades nacionales. En efecto el aula o salón de clase como se conoce en México, es mucho más que un lugar donde se reproducen conocimientos con una intención meramente transmisora. Giroux afirma que las escuelas “son también reductos culturales involucrados activamente en el ordenamiento y legitimación selectivos de formas específicas de lenguaje, razonamiento, socialización, experiencias cotidianas y estilo”⁶¹⁰. En esta línea de pensamiento se puede explicar el que la reproducción de la ideología dominante sea una de las funciones reconocible que la educación reglada realiza.

Ahora bien, no todo pertenece a ese lugar de transparencia sino que en ocasiones forma parte del denominado curriculum oculto, el cual hace referencia precisamente a todo lo que existe detrás y en paralelo al proceso pedagógico. Esta complejidad enmarcaría la función docente del profesorado con independencia de la ubicación geográfica y los medios con los que cuente para enseñar.

Dificultades añadidas se presentaban en los colegios del exilio en los años cuarenta puesto que resultaba extraordinariamente arduo encorsetar en este esquema de identidad dominante e identidad/es dominadas, la realidad nacional tan enmarañada que se vivía en los centros. En consecuencia en los colegios convivían los referentes mexicanos, españoles y los de diferentes nacionalismos periféricos en una aparente avenencia. A final de cuentas los colegios ofrecían a las familias escolarización y los servicios infantiles para sus hijos,

⁶⁰⁹ CUESTA BUSTILLO, Josefina *La odisea de la memoria. Historia de la memoria en España. Siglo XX*, Madrid, Alianza, 2008, p. 431.

⁶¹⁰ GIROUX, Henry A. en la introducción de McLAREN, Peter *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía de los símbolos y gestos educativos*, México D.F., S. XXI-Centro de Estudios sobre la Universidad (UNAM), 1995, p. 12. En este mismo sentido Carretero afirma que ya está asumida “la inexorable destitución de la imagen clásica de la escuela como lugar neutral de transmisión de conocimiento, esencialista y ahistórico”, CARRETERO, Mario *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*, Buenos Aires, Paidós, 2007, p. 211.

factor que permitía aparcar las diferencias ideológicas o nacionales. El apoyo perenne de las instituciones españolas nos ocupa la atención en las páginas siguientes.

5.2 LAS INSTITUCIONES REPUBLICANAS ESPAÑOLAS Y LOS COLEGIOS⁶¹¹.

Fueron numerosas las iniciativas académicas originadas desde las diferentes organizaciones dependientes del Gobierno Republicano en el exilio, así como las de tipo individual que contaron con fuertes ayudas corporativas y pecuniarias. El Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes republicano no estuvo presente como tal en los inicios de los colegios porque aún no estaba reconstituido. A partir de la formación del gobierno de José Giral en 1945, el ministro Miguel Santaló tomó en serio su cargo y desempeñó durante su mandato una importante tarea de seguimiento y supervisión de las actividades educativas, estableciendo directrices y aportando recursos para el buen desempeño de las mismas.

En esos años permanecían en activo dos asociaciones que pretendieron unificar y mantener la legitimidad republicana mientras se conseguía reunir las Cortes y conformar un nuevo ejecutivo capaz de aunar las diferentes facciones políticas. Estamos refiriéndonos a Acción Republicana Española y a la Junta Española de Liberación⁶¹². Si en el caso del discurso mexicano analizado cualquier trámite concerniente con los colegios pasaba por la Secretaría de Educación Pública, aquellos aspectos intrínsecos del funcionamiento de los colegios fueron centralizados por el Ministerio de Instrucción Pública.

⁶¹¹ Al hablar de instituciones republicanas españolas nos referimos tanto a las organizaciones de ayuda como el SERE, CTARE, JARE, CAFARE, como a los órganos de gestión en el exilio, fundamentalmente el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes y a las asociaciones culturales, políticas o regionales creadas en México y con alguna vinculación con los centros educativos.

⁶¹² Se trata de Acción Republicana Española (ARE), primera asociación de partidos republicanos organizada en México el 14 de abril de 1940 y constituida básicamente por Izquierda Republicana y Unión Republicana, con delegaciones en toda América Latina, Europa y Filipinas y mantuvo su actividad hasta 1944. Por otro lado la Junta Española de Liberación (JEL), se creó el 27 de noviembre de 1943 y poco a poco fue asumiendo el papel desarrollado por la ARE, siendo un organismo más ágil y con una representación política más amplia, puesto que incluía a socialistas y a representantes del nacionalismo vasco y catalán. Desarrolló su papel representativo del colectivo de exiliados hasta el primer gobierno en el exilio de septiembre de 1945. Los documentos de ambos organismos forman parte del fondo Carlos Esplá que puede consultarse parcialmente en línea en la página de la Biblioteca Cervantes Virtual.

Este Ministerio tuvo una vida corta pero muy intensa durante los primeros años de destierro. Quedó instituido tras la reunión de las Cortes del 17 de agosto de 1945 en la capital mexicana, origen de la presidencia de la República interina de Diego Martínez Barrio y del visto bueno del gobierno formado por José Giral cuya vigencia abarcó desde agosto de 1945 a marzo de 1946. Hasta el 8 de febrero de 1946 fecha en la que se trasladó el gobierno republicano español a París, una vez finalizada la Segunda Guerra mundial y con la intención de estar más cerca de España para continuar la lucha por su liberación, las instituciones republicanas radicaron en México. En el caso del Ministerio de Instrucción Pública fue elegido como ministro Miguel Santaló Parvorell⁶¹³ del partido Esquerra Republicana de Catalunya (ERC).

En el año que permaneció el gobierno en México, Miguel Santaló se ocupó de las cuestiones relacionadas con el magisterio como por ejemplo la conflictiva y a la vez imprescindible revalidación de títulos. Con la remodelación del gobierno presidido por Giral, Santaló siguió ejerciendo como ministro y continuó durante el breve mandato de Rodolfo Llopis hasta agosto de 1947. Con el primer gobierno de Álvaro de Albornoz y Limiana cambia el titular del ministerio siendo nombrado Salvador Quemades⁶¹⁴, como encargado máximo del fusionado Ministerio de Instrucción Pública y el Ministerio de Información. Con esta nueva administración se redujo de forma drástica el número de carteras, con lo que para el segundo período de Álvaro de Albornoz quedó suprimida la de Educación de forma definitiva aunque no así la de Información, que fue restituida en 1951 y se mantuvo hasta 1971.

Fue muy numerosa la correspondencia que se mantuvo con el Ministerio desde los colegios del exilio, tanto durante su permanencia en México como después en Francia. Durante el tiempo en que el gobierno republicano trataba de recomponerse y retomar un papel principal a nivel internacional, los organismos e instituciones españolas de ayuda

⁶¹³ Miguel Santaló y Parvorell, político y pedagogo catalán, como veremos más adelante, firma en ocasiones con su nombre en castellano y, en otras en catalán (Miquel), según con quien establezca correspondencia y el idioma que utilice en el escrito. Asimismo existe documentación escrita en catalán que se utilizará en este capítulo.

⁶¹⁴ Salvador Quemades político y sindicalista catalán, inició su participación en la confederación Nacional del Trabajo (CNT) y en el movimiento libertario. En los años 30 viró su ideología hacia el republicanismo formando parte de Izquierda Republicana. Fue nombrado Ministro de Instrucción Pública e Información en el primer Gobierno de Álvaro de Albornoz y Liminiana, desde agosto de 1947 hasta febrero de 1949, año en que se suprimió el ministerio.

suplieron, en cierta manera el vacío institucional. Éstas focalizaron el trabajo básicamente en la gestión y cobertura económica de la salida de Europa de los exiliados y la acogida y atención de los españoles en México, así como la asistencia y auxilio de los republicanos que permanecían en Europa en los campos de concentración franceses. Sin entrar a explicar pormenorizadamente el funcionamiento de dichas entidades⁶¹⁵, reseñaremos algunas de las acciones que tuvieron incidencia directa en el montaje y posterior desarrollo de las escuelas españolas.

El Comité Técnico como ya hemos indicado, fue el encargado de censar y tomar todos los datos de los emigrados que iban desembarcando de los barcos fletados por las instituciones republicanas fuera de España. Asimismo una vez evaluada la situación económica y social de cada uno de los refugiados, se procedía a procurar lo necesario para la reubicación en el país. La documentación que se generó por dicho Comité es ingente y muy interesante para los interesados en el exilio republicano en México. Sirva como ejemplo el modelo de documento que Jesús Revaque, director del Colegio Madrid, firmó para hacerse acreedor de ayuda

Declaro por mi honor y bajo mi responsabilidad no disponer de ningún medio para mi subsistencia, no tener colocación y en general no recibir cantidad alguna de ningún Organismo, ni familiar y por tanto no causar perjuicio a ningún compañero necesitado⁶¹⁶

La declaración suscrita por Revaque el 24 de julio de 1939 a los pocos días de llegar a México, era uno de los escritos que todo desterrado debía firmar para percibir los apoyos que dicho Comité podía ofrecerles. Mucho se ha destacado la prevalencia de los valores republicanos y de cómo el exilio se ha caracterizado por tener en alta estima el honor, la solidaridad y el compromiso político, como principios indisolubles del proyecto republicano. Sin ánimo de caer en una generalización mitificadora, escritos como el

⁶¹⁵ Para saber más sobre el funcionamiento de dichos organismos en México, sobre todo desde el punto de vista económico consultar: HERRERÍN LÓPEZ, Ángel *El dinero del exilio. Indalecio Prieto y las pugnas de posguerra (1939-1947)*, Madrid, Siglo XXI, 2007; VELÁZQUEZ HERNÁNDEZ, Aurelio. "La otra cara del exilio. La actuación de los organismos de ayuda a los refugiados españoles en México. El CTARE y la Delegación de la JARE en México (1939-1943)". Director: Dr. Francisco de Luis Martín. Universidad de Salamanca, Facultad de Geografía e Historia, 2007. [Trabajo de Grado. Inédito]; MATEOS, Abdón. *La batalla de México. Final de la Guerra Civil y ayuda a los refugiados 1939-1945*, Madrid, Alianza, 2009.

⁶¹⁶ "Expediente 2692. REVAQUE GAREA (Policarpo Jesús)", Serie Expedientes Personales, Sección Estadística, CTARE.

referido permite ver cómo se interpelaba al honor y a la integridad personal de cada quién como garantía para ser merecedor de auxilio pecuniario. La declaración se complementaba con otra solicitud donde se utilizaba la fórmula “declaro bajo mi responsabilidad y juro por la República Española no disponer de ningún medio para mi subsistencia⁶¹⁷”, entendiéndose la República Española como máximo símbolo patrio.

El Comité dejó de funcionar por falta de recursos en julio de 1940, momento en el que se cerraron irreversiblemente los albergues, comedores y demás servicios que crearon en tierras mexicanas, pasando a ser la JARE, mediante la Delegación mexicana y presidida por Indalecio Prieto, la encargada de la asistencia al colectivo de expatriados.

En el capítulo correspondiente a la creación de los colegios se dio cuenta de cuáles fueron los inicios, las ayudas recibidas y el carácter institucional español de cada uno de ellos. A pesar de ello interesa enfatizar que durante los años analizados de la década de los cuarenta, los colegios continuaron recibiendo ayudas en mayor o menor grado, lo que se traducía en una consolidación de la existencia de un vínculo con “lo español” también a nivel administrativo y económico.

Si tomamos el ejemplo paradigmático del Colegio Madrid instituido y subvencionado al cien por cien por la Junta, esto explica en buena parte el funcionamiento de la vida escolar del Colegio mediatizada por la delegación de la JARE en México. A los casi novecientos alumnos iniciales se les pagaba la matrícula, las mensualidades, la comida, el transporte y la asistencia sanitaria. De este modo, cuando la directiva de la escuela en 1942 comunicó a los padres la medida tomada para que las familias colaboraran financieramente en base a sus posibilidades en los gastos de los alumnos, se produjo una fuerte polémica. Los tres años transcurridos de la llegada masiva de expatriados no fueron suficientes para conseguir una estabilidad económica en la mayoría de las familias españolas, como indicaba esta carta de uno de los padres de alumnos,

Si no fueran al Madrid, tendrían que hacer algo para ayudarme, sobre todo el mayor en ver de ir al Colegio. Gracias a que el Madrid es colegio gratuito,

⁶¹⁷ “Expediente 2692. REVAQUE GAREA (Policarpo Jesús)”, Serie Expedientes Personales, Sección Estadística, CTARE.

pueden recibir en la emigración una instrucción adecuada a las circunstancias, pero satisfactoria⁶¹⁸

Aunque pudiera parecer un asunto puramente administrativo, la realidad hizo que la financiación por parte de las instituciones del Madrid, determinó en buena medida la conformación de la identidad española de estos menores; encontramos numerosos ejemplos de cómo estas ayudas eran asignadas o, en su caso retiradas en base a criterios que muestran el sistema de valores de los exiliados encargados del seguimiento de las mismas, como el esfuerzo y la capacidad de trabajo de los menores.

Jesús Revaque concentraba en su persona varios cargos tanto en el colegio como en la Junta, desde la cual fue nombrado delegado para organizar y hacer seguimiento de todos los asuntos relacionados con el ámbito educativo, incluidas las becas⁶¹⁹. A Revaque le llegaban numerosas peticiones de familias solicitando un sustento monetario para que sus hijos prosiguieran los estudios y, en algunas ocasiones solicitudes que rogaban encarecidamente que no le fuera retirada la beca de estudios a un menor, por las implicaciones que pudiera tener en la familia tener que cotear los estudios en otro centro.

En los casos en los que las becas fueran retiradas, estos jóvenes verían acabada su vida escolar irremediablemente, como indicaba el padre de familia en la carta transcrita anteriormente. Incidiendo en los valores que trascienden a este hecho (esfuerzo, cumplimiento de las obligaciones, buena conducta, seriedad), Revaque en uno de los casos en los que se da de baja a un alumno de la Escuela Prevocacional nº 2 “por proferir palabras obscenas dentro del Salón de Dibujo”, hacía una reflexión que le comunicó al padre del muchacho,

La conducta de su hijo nos produce un profundo y sincero sentimiento, pues quisiéramos que los hijos de los españoles exiliados ayudados económicamente por nosotros brillaran en todas partes por su excelente conducta y buen aprovechamiento⁶²⁰

⁶¹⁸ “Carta de Juan Sapiña a la dirección del Madrid”, de 2 de febrero de 1942, Archivo nº 3, AHCM.

⁶¹⁹ En las Actas de la JARE, que se encuentran en el portal de Cervantes Virtual, se puede hacer un seguimiento de este tema, ya que en cada reunión se especificaban las ayudas dadas, la cantidad, el concepto y el nombre de los beneficiarios.

⁶²⁰ “Carta de Revaque a Aurelio Álvarez”, s/d, s/m, 1942, Archivo nº 3, AHCM.

Claramente el director del Madrid ponía encima de la mesa una vez más, a la infancia de la emigración como el escaparate público ante México del inquebrantable compromiso y agradecimiento del exilio republicano español para con el país que les amparaba. Los niños debían ser reconocidos como los máximos exponentes de los principios y valores de sus mayores, pesada carga para hombros tan pequeños y fatigados tras tres años de guerra y un exilio con visos de continuidad.

En los otros centros escolares Instituto Luis Vives, Instituto Ruiz de Alarcón y Academia Hispano Mexicana, tanto el SERE como la JARE, canalizaban los apoyos mediante un sistema de ayuda que se dirigía a los alumnos de cualquier grado que, perteneciendo a la emigración española, careciera de medios económicos para cursar sus estudios.

Recién creado el Ministerio de Instrucción Pública se redactó un Reglamento de Becas que fue publicado en 1946 y lo firmaba el que fuera ministro Miguel Santaló⁶²¹. En este Reglamento se estipulaban los criterios para los posibles becados residentes en México en los diferentes niveles escolares. Para educación primaria las ayudas se reducían a los niños que cursaran estudios en la Ciudad de México y en caso excepcional, la posibilidad de conceder ayudas a alumnos que residieran fuera de la capital mexicana. El resto de niveles educativos contaban con un procedimiento que pasaba obligatoriamente por la solicitud escrita e individual dirigida al Comité Técnico aportando datos personales, resultados académicos y la situación económica familiar.

Los jóvenes españoles que cursaran educación superior tenían derecho a beca siempre y cuando se matricularan en centros “que acepten las orientaciones del Ministerio de Instrucción Pública”, sin indicar a qué orientaciones se referían. Para los estudios prevocacionales o vocacionales el Instituto Politécnico Nacional de México y los centros adscritos, fueron los establecimientos escolares de referencia para los alumnos pensionados. Con la creación de la CAFARE en 1942, la Junta dejó de hacerse cargo de los fondos económicos los cuales pasaron directamente al Comité Técnico derivado de esta Comisión.

⁶²¹ “Ministerio de Instrucción Pública. Orden. Reglamento para la concesión de becas a estudiantes españoles de probada aptitud y con residencia en México”, firmado por Miguel Santaló, México D.F., 19 de enero de 1946, P-56-3/1946, AGRE.

Una de las críticas hechas al destierro español por parte de los republicanos que se sufrieron en primera persona la represión franquista, ha sido que los exiliados una vez fuera de España se despreocuparon de la suerte de los compatriotas varados en Francia o que permanecieron en la España franquista. Desmontar punto por punto esta hipótesis supondría una ardua recopilación de documentos de fuentes primarias muy diversas que permitieran analizar las acciones llevadas a cabo por diferentes organismos del destierro y la incidencia que dichas actividades tuvieron en los destinatarios. En diferentes archivos hemos hallado referencias a actos y propuestas para colaborar con la resistencia del interior –como se denominaba a los antifranquistas que permanecían en España- y envíos de dinero y ayudas de primera necesidad⁶²²..

La idea de pertenecer a una comunidad española que trascendiera las fronteras mexicanas se mantuvo viva y enraizada en el imaginario de los emigrados. Los hispanos en México se sentían parte de la España peregrina disgregada por el mundo y no dejaban escapar la posibilidad de hacer pública y efectiva su solidaridad con los que resistían en Europa la Segunda Guerra mundial o padecían el régimen dictatorial franquista.

Una muestra de cómo los españoles en México se sentían parte de una unidad nacional llamada España y mantenían los vínculos simbólicamente con sus congéneres la encontramos una vez más en documentos del Colegio Madrid. En 1947 se originó un conflicto - a casi diez años de vivir en México -, a raíz de la solicitud del claustro de profesores de cobrar la paga extraordinaria de navidad, el conocido “aguinaldo”. La petición fue denegada por el director argumentando que los compatriotas que padecían la postguerra en Europa necesitaban más que ellos los apoyos que las organizaciones republicanas pudieran conferirles. Más aún, añadía que “parece una contradicción conceder pagas extras o aguinaldos a funcionarios como los de ese colegio⁶²³” si se tenía en las dificultades que aquejaban a miles de paisanos.

La argumentación en contra de pagar esos suplementos salariales ocupaban tres páginas más aludiendo a razones de tipo moral y aclarando que era el gobierno republicano

⁶²² Como veremos en el apartado tercero de este capítulo, los alumnos de las escuelas españoles también colaboraron en estas campañas de solidaridad según sus posibilidades.

⁶²³ “Circular a Revaque, firmada por Amadeo Oliva Ayats, secretario”, de 4 de marzo de 1947, Archivo nº 10, AHCM.

español emplazado en Francia el que pagaba los salarios de los trabajadores del Madrid, deslindando al equipo directivo de la toma de decisiones en dicho tema⁶²⁴.

El Colegio Madrid en el Reglamento del centro que redactaron en 1944 se estipulaba quiénes serían los posibles beneficiarios de las ayudas económicas incluyendo a los mexicanos becados por la SEP,

Art. 40º.- El derecho a la beca estará regulado por las siguientes preferencias.

a).- Los becarios oficiales, b).- Huérfanos de guerra, c).- Hijos de padres residentes en España, en Francia o en África, víctimas de la guerra, d).- Hijos de mutilados de guerra, e).- Hijos de refugiados políticos españoles, cuya situación económica amerite la concesión, f).- Hijos de los funcionarios del Colegio⁶²⁵

Los menores que sufrían las penalidades propias de la guerra y los que carecían de una situación económica estable eran los destinatarios de las ayudas. Continuando con las becas, en un informe de 1945 sobre el Madrid se especificaban los beneficios a los que se podía optar en caso de ser hijos de exiliados o ser hispanos sin pertenecer a la emigración política, es decir españoles de la antigua colonia de emigrantes económicos,

Artº 31- Los hijos de exiliados políticos tendrán derecho a una bonificación equivalente al 50%.

Artº 32 Los que sin ser hijos de refugiados los fueran de españoles podrán obtener, también, una reducción en sus cuotas en la proporción que estime el Consejo Docente, previos los informes que juzgue precisos⁶²⁶

Este segundo artículo nos interesa especialmente ya que se refiere a aquellos niños de origen español que no pertenecían al destierro, es decir, que formaban parte de la colonia de emigrantes económicos. Seguramente la asistencia de estos niños a los colegios dirigidos

⁶²⁴ Los argumentos que daba Revaue eran ciertos ya que en el consultando el AGRE aparecen referencias al tema del "aguinaldo". Un ejemplo: "El personal del centro tiene planteado un pleito con motivo de no haberles abonado una gratificación con motivo de las últimas fiestas Navideñas, habiendo acudido en reclamación al Tribunal de Conciliación y Arbitraje. También es asunto que merece muy particular atención y está en manos actualmente de los Señores Director del Comité Técnico, Director del Colegio, el Sr. Embajador y el Sr. Hernandez Pacheco, Delegado de Hacienda en Méjico". "Breve memoria sobre la situación de los principales problemas dependientes del Ministerio de Instrucción Pública en el mes de agosto de 1947", Ministerio de Instrucción Pública, firmado por Miguel Santaló, 23 de agosto de 1947, AGRE.

⁶²⁵ "Colegio Madrid. Reglamento.1944", p. 20, Archivo nº 8, AHCM.

⁶²⁶ "Informe sobre el Colegio Madrid", de abril de 1945, Centro Documental de la Memoria Histórica, Fondo Carlos Esplá.

por republicanos en la ciudad capitalina no fuera numerosa pero sí una realidad. En los colegios creados en otros estados mexicanos, la asistencia de estos menores superaba a la de los niños de familias refugiadas, anteponiéndose el origen común a las posibles divergencias ideológicas y políticas.

Depender económicamente de las entidades republicanas de ayuda suponía un serio obstáculo para la independencia y autonomía de los colegios. De hecho aún hoy es común decir entre los emigrados que la Academia Hispano Mexicana era la “menos española” de todas las instituciones escolares del exilio por un doble motivo. En primer lugar porque surgió de la iniciativa personal de Ricardo Vinós y de Lorenzo Alcaraz como vimos en el capítulo dos y en segundo por el alto número de matrículas de estudiantes mexicanos que pagaban las cuotas, lo que permitía a la Academia prescindir en buena medida de las instituciones republicanas. Estas consideraciones corroboran la hipótesis de que a mayor dependencia de las instituciones republicanas en el destierro, mayor representación del sentimiento nacional español, debido fundamentalmente al interés externo en mantener esta españolización.

Las penurias económicas persiguieron a los cuatro colegios desde sus inicios, por lo que no fueron pocas las ocasiones en las que se vieron obligados acudir a los organismos de referencia para pedir ayuda. El Instituto Luis Vives en 1943 se dirigió a la CAFARE para dar a conocer los graves problemas monetarios que padecían,

Dada la difícil situación económica del Instituto, rogamos atentamente a la Comisión Administradora que estudie la forma de proporcionar alguna ayuda al Instituto. Es deseo del que suscribe que se evite cualquier medida que pueda perjudicar a cualquier otro centro docente fundado con fondos de la Emigración española⁶²⁷.

Rehuir a la situación de provocar cualquier menoscabo a los otros colegios pareciera ser un principio de actuación en el colectivo de refugiados aunque no siempre fue así⁶²⁸. De hecho las querellas entre las distintas facciones políticas alcanzaron a las escuelas y a su funcionamiento, especialmente en el aspecto económico. Asimismo la rivalidad se

⁶²⁷ “Informe de Rubén Landa a la Comisión Administradora del Fondo de Auxilios a los Republicanos Españoles”, de 28 de enero de 1943, Legajo 3, AHILV.

⁶²⁸ GARCÍA DE FEZ, Sandra “Una escuela desconocida del exilio: La polémica en torno al Instituto Hispano Mexicano Ruiz de Alarcón”, 2009, en prensa.

trasladaba en forma de competitividad entre los estudiantes, como recuerdan algunos testimonios de antiguos alumnos, catalogando a los estudiantes de la Academia Hispano Mexicana como la “nobleza del exilio”, a los del Colegio Madrid como “socialistas prietistas” y a los del Instituto Luis Vives como “comunistas radicales”. Más allá de entrar a dirimir si esas etiquetas eran o no ajustadas a la realidad, nos interesa remarcar los estereotipos creados acerca de las escuelas y su supuesta adscripción ideológica.

A pesar del reconocimiento público de las diferencias en el exilio los esfuerzos de las directivas de los centros para evitar la publicidad de las fisuras en la obra educativa del exilio, resultaba notable y digna de encomio. Por razón de las simpatías por parte de los responsables de administrar los fondos del exilio, las subvenciones y los apoyos no fueron asignados equitativamente en todas las ocasiones. De hecho las crisis financieras que empañaron los inicios de los planteles repercutían de tal forma en organización escolar y en el profesorado, que en momentos determinados se vieron peligrar la continuidad de los centros.

Como prueba extrema de las situaciones que aquejaban a los docentes que laboraban en los colegios españoles, la Academia Hispano Mexicana fue denunciada a la Junta de Arbitraje por uno de sus profesores, Gil Barbajosa Burrel en 1943, por impago de sueldo⁶²⁹. El caso referido permite acercarse al ambiente tan complejo en el que desarrollaban sus funciones educativas los profesores exiliados.

Por otro lado, si bien es cierto que toda integración en una nueva sociedad depende en buena medida de la persona recién llegada y que como ocurrió con la mayoría de españoles mantuvieron la mirada en España como única patria, la normativa vigente en el país de acogida impedía participar a los extranjeros en la política nacional. Este hecho junto a los cientos de exiliados que reorganizaron las entidades políticas, sindicales y culturales republicanas en el destierro, provocaron una brecha difícil de superar para los nacidos fuera de México, esto es, la representación directa en la vida política de la nación. En consecuencia el movimiento sindical republicano también tuvo su reflejo activo en esta época no siendo una excepción el magisterio.

⁶²⁹ “Junta Central de Conciliación y Arbitraje del D.F.” de 25 de octubre de 1943, Exp. 7, Caja 94, AHSEP.

La Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza⁶³⁰ dependiente del sindicato UGT continuó su trabajo en el destierro fundamentalmente en Francia teniendo como máximo representante a Cecilio Palomares⁶³¹. En México se organizó una filial denominada “Agrupación de Miembros de la FETE en México”, conformada por un grupo de maestros y profesores que veían en la lucha magisterial el modo de contribuir a la liberación de España de la dictadura.

La identificación y compromiso de los docentes con la causa republicana y su apego y preocupación por “lo español” animaba las acciones sindicales que desde la FETE se llevaban a cabo. Algunos de los docentes de los centros del exilio, formaban parte de la FETE y mantenían reuniones donde debatían principalmente, la situación del profesorado español en México y cómo organizar la lucha contra Franco.

En una carta en 1946 que esta agrupación remitió al Ministro de Instrucción Pública Miguel Santaló, muestran su adhesión al gobierno de la República en el exilio y a las medidas que el ministerio pudiera poner en marcha y proponen una serie de propuestas que a su parecer, deberían ser tomadas en cuenta por las instituciones republicanas,

Que el Ministerio de Instrucción Pública ayude directamente a las organizaciones clandestinas de Profesores, Estudiantes e Intelectuales españoles que luchan heroica y abnegadamente en el interior de España [...] Que el Ministerio conozca la situación de los Profesores españoles que se hallan en la emigración y les ayude a resolver sus problemas de orden profesional⁶³²

En la despedida de esta misiva aprovechan para subrayar el compromiso del magisterio con la República, añadiendo que “los profesores republicanos emigrados [...]

⁶³⁰ Para saber más sobre este sindicato: LUIS MARTÍN, Francisco (de) *Historia de la FETE (1909-1936)*, Madrid, Federación de Trabajadores de la Enseñanza Servicios y Consulting, 1997; *75 años con la enseñanza FETE-UGT (1931-2006)*, Madrid, Unión General de Trabajadores-Federación de Trabajadores de la Enseñanza, 2006; *Magisterio y sindicalismo en Cataluña. La Federación Catalana de Trabajadores de la Enseñanza. De los orígenes a la Guerra Civil*, Barcelona, Del Serbal, 2006. En el siguiente capítulo se analiza más pormenorizadamente el papel de la FETE en México durante los años cuarenta.

⁶³¹ Cecilio Palomares Acebrón: maestro comunista originario de Cuenca que se exilió a México y fue uno de los fundadores del Colegio Cervantes en Torreón. Más tarde se trasladó a Francia, donde fue Secretario General de la Comisión Central de la FETE. CRUZ OROZCO, José I. “Cecilio Palomares Acebrón: Notas sobre la trayectoria de un maestro conquense”, en DÍAZ Juan A. (Coord.) *Castellanos sin mancha: exiliados castellano-manchegos tras la Guerra Civil*, Madrid, Celeste Ediciones, 1999, pp. 67-76.

⁶³² AGRE, P-582-3/1946-1948, “Correspondencia de la FETE con el Ministro de Instrucción Pública”, de 5 de agosto de 1946.

tan ligados están a la dignidad y al prestigio de la cultura española y tan decisivos pueden ser para el derrocamiento definitivo de la tiranía fascista que oprime tan brutalmente nuestro pueblo”⁶³³. Una vez más la vuelta y la preparación de ésta desde el destierro. El papel que los maestros jugaron como ya se ha indicado en el triunfo electoral republicano de 1931 y durante sus años de gestión, funcionaba como referente legitimador en la nueva etapa que estaría por llegar con el anhelado derrocamiento de la dictadura franquista.

En todo caso se fomentaba también la participación de los pequeños en acciones y campañas promovidas por sectores del destierro o a iniciativa propia de los alumnos, siempre en directa relación con España y la situación de desamparo de los connacionales que padecían las dificultades de la postguerra tanto en el país como en el resto de Europa tras la Segunda Guerra mundial.

5.3 PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES ESCOLARES EXTERNAS AL CENTRO.

El carácter endogámico de estos colegios no se traducía en una vida separada del resto de colegios de la zona ni de actividades de carácter colectivo promovidas por la SEP. La organización y participación en eventos deportivos fue uno de los medios más utilizado para compartir actividades con otros planteles. La educación física y el deporte fueron de gran importancia en los programas curriculares de los centros españoles junto a las excursiones a la naturaleza y a lugares de interés cultural. Esta reminiscencia de la educación republicana⁶³⁴ ocupó un destacado lugar en las escuelas, como se recoge en este documento del Vives,

En el Instituto Luis Vives, la Educación física se imparte con una doble finalidad: desarrollar el cuerpo y formar el carácter de los alumnos. Los medios

⁶³³ AGRE, P-582-3/1946-1948, “Correspondencia de la FETE con el Ministro de Instrucción Pública”, de 5 de agosto de 1946.

⁶³⁴ CANALES LACRUZ, Inmaculada “La Educación Física en la II República Española: el desolado contexto escolar en el que intentó configurarse como asignatura”, en *Revista de educación física: Renovar la teoría y práctica*, nº 86, 2002, págs. 13-18.

para alcanzar estos fines son la gimnasia y los juegos [...] Pero concedemos mayor importancia aún a los hábitos de orden moral que se derivan del ejercicio físico debidamente practicado. Entre estos hábitos morales que bien podemos llamar virtudes, figura en primer lugar la disciplina en su sentido más estricto, o sea la ejecución exacta e inmediata de la orden recibida⁶³⁵

Esta visión holística del ejercicio físico como forjador del carácter provenía de la formación y la práctica profesional previa del profesorado español. El deporte y el juego formaban parte también del currículum promovido por la SEP en el marco del espíritu socialista de la educación, por lo que fueron numerosos los encuentros y competiciones promovidos desde la Secretaría. Continuando con el Instituto Luis Vives en 1941, en su memoria anual recogían que “la actividad deportiva ha sido objeto de preferente atención. El Instituto ha tomado parte en los concursos organizados por el Departamento de Educación Física y ha celebrado competencias con equipos de otros colegios⁶³⁶”. Por otro lado, en el Colegio Madrid también se fomentaba la actividad física como se estipulaba en las disposiciones legales que estipulaba la Secretaría mexicana,

Tal y como lo establecen los programas oficiales de educación física de la SEP, desde sus orígenes, en el Madrid se practican distintos deportes y se tienen encuentros competitivos con otras escuelas⁶³⁷

Precisamente el Colegio Madrid fue uno de los fundadores de la Asociación Deportiva de Escuelas Particulares, a la cual se incorporaron algunos de los colegios laicos de la capital mexicana, organizándose multitud de torneos y competiciones según se recoge en esta misma fuente. La dimensión comunitaria de los centros está directamente relacionada con su imbricación en la realidad educativa mexicana; bien es cierto que no sabemos si la participación se debía al estricto mandato de las disposiciones de la SEP o si existía una verdadera intencionalidad integradora por parte del profesorado. En este sentido se puede desterrar otra narración inexacta sobre los colegios, la que incidía en el aislamiento de las comunidades educativas de la realidad que les rodeaba.

⁶³⁵ “Instituto Luis Vives. Colegio Español de México. 1941”, p. 24, Reedición facsimilar realizada en 1999, AHILV.

⁶³⁶ “Instituto Luis Vives. Colegio Español de México. 1941”, p. 4, Reedición facsimilar realizada en 1999, AHILV.

⁶³⁷ PASTOR LLANEZA, M^a Alba *Los recuerdos de nuestra niñez. Cincuenta años del Colegio Madrid*, México D.F., Colegio Madrid AC, 1991, p. 113.

En un dossier divulgativo de 1940 de la Academia Hispano Mexicana se incidía en la actividad física mostrando los datos más relevantes del centro y varias fotografías, para dar a conocer la idiosincrasia y el modelo educativo entre las familias y los posibles estudiantes,

La Educación física, los juegos y los deportes podrán ser practicados al aire libre, en los jardines propios de la Academia, cuidando mucho de que se realicen en razonable medida y evitando toda exageración perniciosa cuyos efectos irían en detrimento de la formación cultural impartida a los alumnos, o de la salud de éstos, que ha de procurarse conservar en el más perfecto estado⁶³⁸

Dos años después la Academia explicaba claramente a qué se refería cuando indicaba que no había que caer en excesos con la formación física de los menores. Realizando claras referencias al modelo pedagógico soviético que había servido de inspiración para los programas educativos posrevolucionarios mexicanos⁶³⁹ afirmaban

No olvidemos que, como reacción al abandono en que se tuvo a la educación física en tiempos pasados, se ha llegado hoy en algunos países a concederle una preponderancia tan exagerada en tiempo e intensidad, que todavía existen centros escolares que más que instituciones docentes, parecen clubs deportivos de gran pujanza. Afortunadamente, la voz de alerta está dada por las autoridades en la materia y parece iniciado un viraje que nos aleja de la dañosa desproporción entre gran cantidad de tiempo y de energía consagrados al ejercicio físico y la escasa atención prestada a los problemas más esenciales de la capacitación y el enriquecimiento de las inteligencias⁶⁴⁰

Sin entrar en un análisis profundo sobre la ideología subyacente en los diferentes tratamientos al ejercicio corporal en las escuelas, queda claro que no era un tema menor por el componente militarizado que implícitamente se le infería. Por último en el Instituto Ruiz

⁶³⁸ "Academia Hispano Mexicana, México D.F. 1940", s/d, s/m, 1940, p. 8, AHAHM.

⁶³⁹ Algunos autores llegan a afirmar que uno de los pocos experimentos con éxito relativo de la educación socialista tan proclamada por el cardenismo, tuvo lugar en la Escuela Industrial España-México, que acogió a los llamados Niños de Morelia, afirmación que queda en parte desmentida por Dolores Pla en su libro *Los niños de Morelia. Un estudio sobre los primeros refugiados españoles en México*. México, INAH 1999, pp.94-99.

⁶⁴⁰ "Academia Hispano Mexicana, México D.F. 1940", s/d, s/m, 1940, p.13, AHAHM y "Academia Hispano Mexicana, México D.F. 1942", s/d, s/m, 1942, p. 43, AHAHM. Se repite el mismo fragmento en ambas publicaciones.

de Alarcón el ejercicio formaba parte de los programas escolares, “siendo el objeto de esta enseñanza desarrollar metódicamente todas las partes del cuerpo, adquirir aptitud para toda clase de ejercicios de utilidad indispensable, mejorar el valor físico para llegar como final a un funcionamiento normal de todos los órganos [para lo cual] se hace indispensable la intervención del médico como orientador de esta enseñanza⁶⁴¹”. Desde una visión más médica, el deporte fue eje vertebrador de la enseñanza también en este caso, pero como afirma Hobsbawm cumplía también una función de identificación nacional⁶⁴²

Veamos ahora qué otras manifestaciones identitarias, de tipo más ideológico, se producían entre el alumnado español mediante la colaboración en campañas y propuestas externas al colegio. Precisamente con la entrada de México en la Segunda Guerra mundial, oficialmente el 22 de mayo de 1942, se promovió toda una campaña de adhesión a la decisión del presidente Ávila Camacho y su gobierno. Para los exiliados el conflicto bélico desarrollado en Europa era considerada como una continuidad de la Guerra Civil española y por lo tanto entendían como factible que la resolución a la que se llegara afectaría de forma directa a la dictadura franquista. De esta manera la invitación del Consejo Nacional de Estudiantes de Secundaria fue bien acogida entre las comunidades docentes españolas, puesto que encarnaba una posibilidad más de mostrar públicamente el apoyo y solidaridad con México y su política exterior. Esta convocatoria decía lo siguiente,

En vista del estado de guerra en que nos encontramos con los Estados Totalitarios, y considerando que es un deber de todo mexicano poner al servicio de la Patria, sin limitación alguna, tanto su esfuerzo físico como intelectual, gírese una comunicación a todas las Sociedades de Alumnos y Directores para que, de común acuerdo, organicen el día 3 de julio proximo, en su

⁶⁴¹ “Instituto Hispano-Mexicano ‘Ruiz de Alarcón’” s. f. probablemente 1942, por los contenidos del folleto, p. 16, Archivo Personal Luis Martul Tobío.

⁶⁴² El ejemplo que Hobsbawm utiliza para explicar esta función identificadora del deporte es el período de entreguerras europeo, tiempo durante el cual las competiciones se convirtieron en la expresión de lucha nacional mediante una expresión tan primaria como la competición física. HOBBSAWM, E.J. *Naciones y nacionalismo desde 1870*, Barcelona, Crítica, 1990, p. 152.

establecimiento, una conferencia de orientación ante los alumnos y los padres de familia ⁶⁴³

El texto continuaba indicando que dicha conferencia “tendrá por objeto combatir la propaganda que hacen los agentes nazifascistas en contra de las democracias y de los motivos que México ha tenido para declarar la guerra a las Potencias del Eje”. En efecto algunos sectores partidarios del eje trataron de hacer proselitismo entre los italianos y alemanes residentes en México tratando de dar difusión a sus posturas, hecho que puso en guardia al gobierno y a entidades sociales con la finalidad de contrarrestar dichas campañas.

En este aviso se conminaba a la comunidad escolar a seguir un guión para la reunión sugerida, iniciando la sesión con un recorrido histórico sobre la nación mexicana antes de la guerra para destacar que siempre había seguido “su inquebrantable línea de conducta internacional basada en los principios de reconocimiento de igualdad democrática de los pueblos, respeto de sus derechos, soberanía e independencia⁶⁴⁴”. El segundo punto hacía alusión a la solidaridad mexicana con las democracias americanas amenazadas y por último razonaba la intervención del país en el conflicto como respuesta al ataque padecido a sus naveros que llevó al país a “declararles la guerra en legítima defensa de sus derechos y del honor nacional”.

Pero no toda la programación escolar promovida desde la SEP fomentando la vida colectiva entre los establecimientos escolares tenía un trasfondo de tipo político o estrictamente deportivo. Sin duda alguna las acciones de carácter más lúdico fueron las más numerosas e intuitivas, las que provocaban mayor regocijo infantil. Las actividades culturales y de ocio en espacios públicos ofrecían un abanico amplio de oportunidades para mostrar con recato y sin olvidar honrar los símbolos, cultura y folklore mexicano, el origen español de profesores y alumnos. Antes de pasar a hablar de la importancia de los festivales y lo que representaban en la transmisión identitaria, nos detendremos en cómo los escolares cumplían como ya vimos en el capítulo anterior, con lo marcado por el calendario cívico

⁶⁴³ “Oficio del Consejo Nacional de Estudiantes de la Segunda Enseñanza al Presidente de la Sociedad de Alumnos del Instituto “Luis Vives””, de 20 de junio de 1942, Legajo nº 2, AHILV. Entrecorrido en el original.

⁶⁴⁴ “Oficio del Consejo Nacional de Estudiantes de la Segunda Enseñanza al Presidente de la Sociedad de Alumnos del Instituto “Luis Vives””, México D.F., de 20 de junio de 1942, Legajo nº 2, AHILV.

mexicano. Una muestra clara lo suponían las guardias de honor que como se explica en este informe del Colegio Madrid, se llevaban a cabo de forma puntual y reglamentaria,

FESTIVALES.- Tomamos parte en el que organizó la Inspección de la zona en el Colegio Israelita. – Nuestros alumnos representaron los papeles que el Sr. Inspector les encomendó.

Concurrimos los días 17, 18 y 30 de julio a las fiestas en honor del General Obregón, de Don Benito Juárez y Don Miguel Hidalgo.- Nuestros alumnos montaron guardia en los monumentos dedicados a los insignes patriotas citados, depositando ofrendas florales⁶⁴⁵.

Continuando con el Madrid traemos a colación una curiosa contribución de un grupo de alumnas a una transmisión radiofónica en la que dejaron bien claro su procedencia española. El coro de niñas⁶⁴⁶ llevó a cabo una audición titulada “Viaje lírico a través de España” para una emisora de radio llamada “X.E.Q”, e interpretaron canciones de Galicia, Asturias, Castilla, Zamora, Cataluña, Cantabria y Toledo, concluyendo con el Himno Nacional Mexicano⁶⁴⁷. La interpretación de canciones hispanas en una emisora de radio mexicana consolidaba la imagen de “diferentes” que estos menores iban cincelandando en su formación identitaria. El Himno Nacional cantado al final debe de ser entendido como un guiño al país de acogida en agradecimiento y respeto nacional, lo cual no indicaba en modo alguno que los menores se sintieran reconocidos en dicho himno.

El Instituto Luis Vives tuvo oportunidad de colaborar en un programa de radio en 1944, concretamente en la emisora “XEML 1550 khz, La estación de los niños”, como puede saberse por una carta de esta frecuencia en la que agradecían al Instituto su participación en el concurso de coros celebrado en la Feria del Libro⁶⁴⁸. Lamentablemente se carece en esta ocasión del programa interpretado por los jóvenes que acudieron al concurso.

⁶⁴⁵ “Informe del Colegio Madrid” de 31 de julio de 1943, Archivo n° 7, AHCM.

⁶⁴⁶ El Colegio Madrid asumió la educación separada por sexos en 1942, siguiendo las instrucciones de la SEP.

⁶⁴⁷ “Programa para la audición de radio del colegio Madrid, que se transmite en la “X.Q.E.” el sábado 1° de agosto, a las 17 h. XII Concierto de la Serie para Colegios Particulares”, s/d, agosto de 1942, Archivo n° 3, AHCM.

⁶⁴⁸ “Carta de la emisora de radio XEML al Instituto Luis Vives” de 25 de noviembre de 1944, Legajo n° 2, AHILV.

Toda identidad necesita de referentes que permitan al aspirante a formar parte de ese grupo identitario familiarizarse con los valores, principios, mitos y conocimientos necesarios para formar parte de la comunidad que se erige como tal. En el caso del sentimiento nacional los vínculos giran necesariamente alrededor de la idea de patria y de formar compatriotas adscritos a un territorio y a una realidad cultural e histórica común, aunque como ya hemos visto no se convierten en condición *sine qua non* ninguno de los elementos citados. Para los emigrados republicanos los lazos identitarios se centraban en el recuerdo de España y en el contacto con los conciudadanos residentes en México y especialmente con los paisanos, los de misma procedencia regional.

La pretensión de estrechar las relaciones con otros españoles miembros de la diáspora republicana fue una constante entre los propósitos de asociaciones, partidos políticos y demás agrupaciones. Esta identificación nacional traspasaba lo netamente patriótico para elevarse hacia un imaginario en el que se compartían valores y principios que se asociaban a la república española. De acuerdo con esta idea la percepción internacionalista de la llamada causa republicana marcó durante mucho tiempo la concepción de la lucha contra Franco y el régimen totalitario que encabezaba, yendo más allá de las divisiones internas y, en consecuencia, dando una imagen pública de unidad y de coherencia⁶⁴⁹.

Los pequeños, influenciados por los mayores, participaron activamente en numerosas iniciativas enfocadas todas ellas al auxilio de aquellos compatriotas que más lo necesitaban. La participación de los planteles en campañas de asistencia a otros españoles fue realmente destacable y sinceramente conmueve ver cómo estos profesores y alumnos al saberse privilegiados por estar lejos de la dictadura y de la guerra, dedicaban tiempo y esfuerzos para ayudar aunque de forma modesta a los compatriotas menos afortunados.

⁶⁴⁹ Huelga explicar que no siempre se conseguía, ya que las divisiones internas eran terribles. Sin embargo, un ejemplo de unidad frente a la opinión internacional que ha pasado a engrosar el imaginario mítico del exilio, fue el éxito alcanzado por la Junta Española de Liberación en la Carta de las Naciones Unidas elaborada en San Francisco en 1945. Mediante el representante mexicano, consiguieron que se incluyera una enmienda elaborada por los republicanos españoles, que impedía el acceso a los organismos internacionales de aquellos países cuyos gobiernos hubiesen accedido al poder gracias a la ayuda de las potencias nazi-fascistas, como era el caso español.

Una de las acciones que emprendieron los planteles fue apoyar las campañas propuestas por asociaciones como los Cuáqueros⁶⁵⁰. Con una carta, el director del Colegio Madrid, Jesús Revaque comunicaba al “Comité de cuáqueros” que ya disponían de la ropa que los niños del colegio habían recogido para “sus compañeros de Europa”⁶⁵¹. Pero no fue ésta la única acción de solidaridad ya que como se recoge en un informe del colegio de finales de 1947, las contribuciones se sucedieron a lo largo de la década de los cuarenta.

En otra ocasión se trató de una ayuda puntual, “se hizo una colecta para enviar paquetes de Navidad a los niños refugiados en Francia, aportando la cooperación casi 300 \$”⁶⁵². Apenas dos meses después, enviaron café, azúcar y alubias, como quedaba registrado en el albarán “Relación de paquetes enviados a Europa por conducto de la “Agencia Guardiola” y por cuenta del Colegio Madrid”⁶⁵³. Se repitieron las acciones de recogida de dinero o de alimentos u objetos de primera necesidad para ayudar a los niños en Francia, a los guerrilleros que mantenían la lucha armada en España⁶⁵⁴, así como a otros colectivos de españoles. Las iniciativas solían formar parte de otras más amplias impulsadas por colectivos del destierro o por las propias instituciones republicanas en el exilio⁶⁵⁵.

Otro ejemplo de colaboración fue la campaña de ayuda sanitaria a los españoles republicanos en Francia promovida desde el Ateneo Ramón y Cajal⁶⁵⁶ con la intención de apoyar como explicaban en una carta remitida al Vives,

⁶⁵⁰ El nombre completo de este grupo religioso es “La sociedad religiosa de los amigos”, cuyo culto contempla como pilares básicos la justicia y el pacifismo. Estos principios les llevan a actuar en ocasiones ante escenarios de guerra y desastre, como ocurrió en el caso de los españoles durante el conflicto y posteriormente en el exilio, primando en su credo la solidaridad sobre nacionalidad u opción política.

⁶⁵¹ “Carta de Revaque al “Comité de cuáqueros”, de 25 de octubre de 1948, Archivo nº 10, AHCM.

⁶⁵² “Informe diciembre de 1947”, sin día, diciembre de 1947, Archivo nº 10, AHCM.

⁶⁵³ “Relación de paquetes enviados a Europa por conducto de la “Agencia Guardiola” y por cuenta del “Colegio Madrid”, 19 de febrero de 1948, Archivo nº11, AHCM.

⁶⁵⁴ En un documento de la Federación de Organismos de Ayuda a la República Española (FOARE) dirigido al director del Instituto Luis Vives, aparece en la parte derecha un recuadro en vertical con un dibujo de dos soldados entre montañas con el siguiente texto: “La gloriosa Agrupación Guerrillera de Levante, (España) se ve acometida por más de 10.000 soldados del Ejército fascista de Franco, que ataca brutalmente con morteros y artillería. ¡Ayuden a los bravos guerrilleros españoles, brazo armado de la invicta resistencia del pueblo español, por la República y la libertad!” AHILV, Legajo nº 9, carta de José Mancisidor presidente de la FOARE al director del Instituto Luis Vives, México D.F., 25 de noviembre de 1947.

⁶⁵⁵ Desde la FOARE se creó el Patronato de Ayuda a las Guerrillas en España, del cual formó parte también la Agrupación de la FETE en México.

⁶⁵⁶ El Ateneo Ramón y Cajal fue creado en 1939 a instancias del presidente Lázaro Cárdenas y bajo la presidencia del exiliado Manuel Márquez con la intención de crear “un Comité que asesorado por los mejores médicos mexicanos concediese un sucedáneo de títulos revalidados a los 500 médicos exiliados que llegaron a México sin documentos, permitiéndoles de esa manera el pleno ejercicio profesional”, en GIRAL, Francisco

Los médicos conscientes de nuestra responsabilidad ante problemas que tan directamente nos afectan y sin otras miras que las estrictamente humanitarias hemos lanzado esta campaña seguros que como Vd. por encima de toda bandería o creencia tienen arraigados sentimientos de solidaridad y posibilidades de llevar un alivio a quienes como nuestros compatriotas tanto lo merecen⁶⁵⁷

Pero no todos los apoyos se destinaban únicamente a cubrir las carencias más básicas. El Vives realizó un envío de libros a Francia para los menores exiliados en el país⁶⁵⁸, muestra del reconocimiento que la cultura contaba en el exilio.

El valor de las acciones de solidaridad fue doble, ya que por una parte se atendía a los españoles desfavorecidos y por otra fortalecía el sentimiento de pertenencia a una realidad nacional que traspasaba las fronteras de México. Este sentimiento de adherencia superaba la circunscripción del territorio alcanzando a los congéneres estuvieran donde estuvieran siempre y cuando formaran parte de la diáspora republicana o de la resistencia en España. Para estos niños llegó a resultar cotidiano conocer y opinar sobre la suerte de los connacionales desconocidos del otro lado del Atlántico, desarrollando cierta identificación y empatía, ambas necesarias para sensibilizarlos ante el dolor y penurias que sufrían.

La imagen de Franco como enemigo causante de todos los males que padecían sus familias y su país, ayudaba a clarificar un enemigo contra el que luchar codo con codo con el resto de republicanos, según entendían los niños y jóvenes hispanos.

Con un último ejemplo finalizamos este apartado de actividades externas a los centros educativos. Se trata de la solidaridad mostrada por los escolares hacia los compañeros norteamericanos que habiendo constituido distintos grupos de apoyo a los colegios, se vieron sometidos a una persecución política por el senador Joseph McCarthy que desencadenó un prolongado proceso de delaciones, denuncias, procesos irregulares y listas negras contra personas sospechosas de ser comunistas⁶⁵⁹. Los documentos que hemos

La ciencia española en el exilio. El exilio de los científicos españoles (1939-1989), Barcelona, Anthropos, 1994, p. 279.

⁶⁵⁷ "Comité de Ayuda sanitaria a los españoles republicanos en Francia, Carta de Manuel Márquez al Instituto Luis Vives", s/d, s/m, 1945, Ateneo Ramón y Cajal, Legajo nº 15, AHILV.

⁶⁵⁸ "Carta de Rubén Landa a Miss Persis Miller", 3 de agosto de 1946, Legajo nº 15, AHILV.

⁶⁵⁹ Esta persecución ideológica se llevó a cabo en los años 50 aunque anteriormente se habían iniciado los interrogatorios y los seguimientos, en el contexto de la guerra fría entre Estados Unidos y la Unión Soviética.

encontrado que trataban este tema de cooperación pertenecían todos al Instituto Luis Vives, centro receptor de las ayudas enviadas por el Comité pro defensa de los refugiados españoles. A este respecto una carta que remitió Joaquín Álvarez Pastor al anterior director - Rubén Landa que residía en aquella época en los Estados Unidos de América⁶⁶⁰-, le confirmaba que el Instituto estaba dispuesto a apoyar económicamente al Comité que tanta ayuda había prestado al Vives desde su formación,

Desde luego me parece muy razonable que el Instituto contribuya con la cantidad que pueda a la suscripción para pagar los gastos de la apelación que el Comité en pro de los refugiados españoles ha presentado ante los tribunales norteamericanos⁶⁶¹

Inmersos los comunistas simpatizantes de la causa republicana en un proceso judicial, la comunidad española y en concreto el Vives, no dudó en esforzarse para recoger lo que les fuera posible y enviar el dinero. En una segunda misiva esta vez dirigida al Dr. Edward K. Barsky⁶⁶², Álvarez Pastor le informaba del recibo de una serie de donaciones hechas desde EE.UU. y le ponía al corriente de otros aspectos del sistema de becas y del momento delicado que pasa el Instituto. Asimismo se refería a las acusaciones y persecuciones que los norteamericanos “sospechosos de comunismo” estaban sufriendo. Lo explicaba de la siguiente manera,

Lamento muy sinceramente la persecución que ustedes sufren por parte del Comité Congressional Anti-Americano, que es una consecuencia de la campaña contra todo lo que es liberal y progresivo. Aunque de lejos, seguimos con gran interés esta lucha en la que les deseamos el más completo triunfo. Con el fin de contribuir a él y para pagar los gastos de su proceso le enviaré dentro de pocos días un cheque con la mayor cantidad que podamos aportar⁶⁶³

⁶⁶⁰ Rubén Landa fue nombrado profesor de Literatura Española en la Universidad de Oklahoma, por lo que abandonó la dirección del Instituto Luis Vives para trasladarse a EE.UU., retomando el cargo Joaquín Álvarez.

⁶⁶¹ “Carta de Joaquín Álvarez a Rubén Landa”, México D.F., 13 de noviembre de 1947, Legajo nº 16, AHILV.

⁶⁶² El cirujano estadounidense Edward K. Barsky, fue voluntario de las Brigadas Internacionales, ocupando el cargo de jefe de los servicios médicos norteamericanos en España. Tras la guerra y ya de vuelta a su país presidió el Comité de Ayuda a los refugiados republicanos españoles.

⁶⁶³ AHILV, Legajo nº 16, Carta de Joaquín Álvarez Pastor al Dr. Edward K. Barsky, México D.F., 21 de noviembre de 1947.

Resulta extraordinario ver cómo el Vives ofrecía ayuda económica a los amigos de la causa republicana estadounidenses por muy escasa que fuera, en un momento en el que se encontraban con un escenario económico desolador, como reflejaba esta carta remitida al Sr. Daniel Jensen, representante de los cuáqueros en México, escrita en octubre del mismo año,

Me permito enviarle estas líneas con la súplica de que nos ayuden, si les es posible, a salvar el difícil momento que se presentará indudablemente al comenzar, en el próximo febrero, el nuevo año escolar [...] El Dr. Puche me ha comunicado que también, por su parte, ha solicitado ayuda de otros miembros cuáqueros de Estados Unidos⁶⁶⁴

La ayuda solicitada se quería destinar a la compra de un camión de transporte escolar valorado entre 12 y 14.000 pesos. Lo que no deja de ser digno de encomio es la muestra de solidaridad que mostró el Vives hacia quienes les habían ayudado en numerosas ocasiones. En diciembre se recibió en el Instituto una comunicación en inglés del “*Spanish Refugee Appeal of the Joint Anti-Fascist Refugee Committee*” de Nueva York, firmada por todos los miembros de dicho comité, en el que reafirmaban su compromiso con la causa republicana y la ayuda a los exiliados, informando de un envío que harían efectivo el día 20 de ese mismo mes a los exiliados españoles en Francia, por lo que pedían de nuevo la colaboración del Instituto. Asimismo en la misma misiva en referencia a la persecución de sospechosos de colaborar con los comunistas soviéticos, indicaba

*Further, it will serve notice that Americans who have supported their cause through the years have not been intimidated by reactionary forces here and are determined to resist them at every turn. A large Christmas gift to the Spanish exiles will be weighty testimony against the un-American Committee*⁶⁶⁵

Finalmente la cantidad que pude aportar el Instituto a la recolección de fondos para la defensa legal, se redujeron a 50 dólares que remitieron al Dr. Barsky, lamentándose

⁶⁶⁴ “Carta de Joaquín Álvarez a Daniel Jensen”, México D.F., 15 de octubre de 1947, Legajo nº 16, AHILV.

⁶⁶⁵ “Carta del “*Spanish Refugee Appeal of the Joint Anti-Fascist Refugee Committee*”, Nueva York, 8 de diciembre de 1947, Legajo nº 16, AHILV.

de no poder aportar más⁶⁶⁶. Con una agradable misiva de agradecimiento, el Dr. Barsky, presidente de dicho Comité comunicaba que

Los miembros del Comité Ejecutivo me han pedido que exprese el aprecio y la gratitud de todos ellos por su apoyo a nuestro Comité en estos días tan difíciles para nosotros⁶⁶⁷

Regresando al interior de los colegios vamos ahora a hacer un repaso de las conmemoraciones y los símbolos españoles presentes en las aulas y en la vida escolar de los centros en los años cuarenta.

5.4 LAS CELEBRACIONES Y CONMEMORACIONES CÍVICAS Y SUS SÍMBOLOS.

La representación continuada e indeleble de España en los colegios del destierro quedaba más que constatada en los símbolos y los ritos que se analizarán a continuación. Cada centro contaba con aquellos elementos que le dotaban de particularidad y entidad propia: un nombre, un escudo, un himno escolar y otros rasgos distintivos como el banderín o el uniforme en algunos casos⁶⁶⁸. Difícilmente impregna un modelo identitario un imaginario social sin simbología⁶⁶⁹; en efecto para el colectivo de exiliados resultaba imprescindible para visualizar la patria lejana el uso elementos que la evocaran y la aproximaran. Lejos del terruño la celebración en grupo de conmemoraciones, festividades y actos culturales o lúdicos se convertía en eje vertebrador de la dinamicidad del colectivo a la vez que le proporcionaba la entidad necesaria para subsistir en un contexto distinto al originario.

⁶⁶⁶ “Carta de Joaquín Álvarez Pastor a Miss Helen R. Bryan”, México D.F., 18 de diciembre de 1947, Legajo nº 16, AHILV.

⁶⁶⁷ “Carta de Edward K. Barsky a Joaquín Álvarez Pastor” Nueva York, 24 de diciembre de 1947, Legajo nº 16, AHILV.

NOTA: Al tratarse de una máquina de escribir norteamericana no hay ningún acento.

⁶⁶⁸ Estos elementos fueron analizados en el capítulo dos correspondiente a la creación de los centros. Algunos de ellos están recogidos en el apartado de anexos. Una exposición que lleva años dándose a conocer y cuenta con importantes materiales de los colegios es la llamada: “Los colegios del exilio en México”, Madrid, Publicaciones de la Residencia de Estudiantes. Amigos de la Residencia de Estudiantes, 2005.

⁶⁶⁹ Se entiende por símbolos aquello que permite crear arquetipos del inconsciente colectivo de los ciudadanos de una unidad nacional, cuyo objetivo final es dotarlos de una identidad reconocible por ellos mismos y por el resto de personas.

En este sentido la educación fue vista por amplios sectores del destierro como la tabla de salvamento de los valores democrático que debía alimentar a la infancia trasterrada para conformar la ciudadanía que regresaría a España y conformaría las bases necesarias para la vuelta del proyecto republicano. El exilio seguía manteniendo en cierta medida, esa relación causal y unidimensional de la Pedagogía sobre los acontecimientos históricos, resabio del optimismo pedagógico que rigió buena parte de la política educativa republicana. En palabras de Manuel de Puelles, la República tuvo un

Ambicioso proyecto de reforma en la que latían los viejos principios del liberalismo español, la moderna pedagogía de los institucionistas y las ideas educativas del socialismo histórico [...] Los primeros decretos del nuevo Gobierno abordaban de tal modo los problemas pendientes –el bilingüismo, la reorganización del Consejo de Instrucción Pública y la enseñanza religiosa-, que no dejaban lugar a dudas sobre la orientación que la educación iba a tener en el nuevo régimen político nacido el 14 de abril⁶⁷⁰

Las consideraciones previas nos permiten incidir en la memoria colectiva de los colegios desde su construcción externa, es decir, como parte de la política vigente de las instituciones republicanas en el exilio convencidas de la necesidad de conservación identitaria en un medio que se presumía transitorio. Llevada al extremo la adhesión al exilio puede llevar, como hemos descrito a que algunos refugiados aún de segunda generación se entiendan a sí mismo como miembros del exilio por encima de cualquier adscripción nacional a España o a México: el destierro como identidad nacional.

A final de cuentas como recoge Josefina Cuesta citando a Halbwachs, la memoria colectiva es una reconstrucción del pasado y una adaptación a las necesidades del presente, donde se recuerda con un doble propósito claro: salvar del olvido lo recordado y/o denunciar lo ocurrido. Quizá en el caso de la expatriación española se sucedían ambas motivaciones, se trataba de salvar del olvido a los protagonistas del episodio histórico y se batallaba para que la dictadura franquista no se acomodara y fuera aceptada internacionalmente.

⁶⁷⁰ PUELLES BENÍTEZ, Manuel (de) *Educación e ideología en la España contemporánea*, Barcelona, Labor, 1980, p 316.

La transmisión intergeneracional de esta memoria comunitaria era fundamental y se traducía indefectiblemente en una serie de acontecimientos que cobraba visos de leyenda para que la transmisión fuera efectiva a la par que afectiva. En el caso de los republicanos como bien afirma Costa,

La memoria de la II República permanecerá indemne en la mayor parte de los exiliados españoles [...] Además “la memoria de la República ha engendrado rituales conmemorativos persistentes que han contribuido a engendrar el imaginario colectivo del exilio español”, afirma Geneviève Dreyfus-Armand, y ha evolucionado con el paso del tiempo [...] También se refuerza la presencia del pasado con la acción, pues impulsa a reconstituir las instituciones republicanas en el exilio⁶⁷¹

Siguiendo esta argumentación en el contexto educativo, la historia escolar y la transmisión de una “memoria emocional” como la califica Mario Carretero⁶⁷², está trufada de identificaciones, de héroes y de himnos que propician experiencias que generan en los alumnos una especie de disciplina mental y corporal que les enseña a interiorizar rápida e inconscientemente una simbología y una narración nacional que se hace propia y se mantiene con intensidades diferentes, a lo largo de la vida⁶⁷³.

A diferencia de los actos derivados del discurso oficial mexicano, que como hemos podido ver son de un marcado carácter nacionalista y con altas dosis de ritualidad⁶⁷⁴ y formalismo en sus modos, los españoles del destierro rememoraban el pasado mediante eventos de tipo festivo incluso la celebración del 14 de abril como analizaremos más

⁶⁷¹ CUESTA BUSTILLO, Josefina *La odisea de la memoria. Historia de la memoria en España. Siglo XX*, Madrid, Alianza, 2008, p. 179, 180.

⁶⁷² CARRETERO, Mario *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*, Buenos Aires, Paidós, 2007, p. 24.

⁶⁷³ “Cualquier teoría sobre la identidad nacional, vale decir, sobre el patriotismo, debe exponer su génesis individual, debe explicar cómo se forma la voz de la nación en cada uno de nosotros cómo se instala el lazo social-que nos constituye y nos limita al mismo tiempo- en un momento evolutivo –la infancia-, en el que los componentes y mecanismos identitarios son absorbidos de forma compulsiva, so pena de quedarse sin pertenecer a una “manada””, CARRETERO, Mario *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires, Paidós, 2007, p. 31.

⁶⁷⁴ Tomamos la definición de ritualidad que ofrece McLaren: “La ritualidad es un proceso que implica la encarnación de símbolos, asociaciones simbólicas, metáforas y raíces paradigmáticas mediante gestos corporales formativos. Los rituales, como formas actuadas de significado, posibilitan que los actores sociales enmarquen, negocien y articulen su existencia fenomenológica como seres sociales, culturales y morales”, McLAREN, Peter *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía de los símbolos y gestos educativos*, México D.F., S. XXI-Centro de Estudios sobre la Universidad (UNAM), 1995, p.69.

adelante. A excepción de la fiesta política por excelencia de proclamación de la Segunda República española que se continúa celebrando en México con la bandera republicana como emblema en los colegios y en las instituciones que perviven hoy en día, el resto de actividades fueron acciones de tipo escolar y lúdico, con el folklore y las costumbres como epicentro. Destacaban los festivales de final de curso como la reunión de mayor relevancia debido al trabajo previo de preparación y a la repercusión en la comunidad emigrada.

Los festejos escolares tenían una serie de características que los hacen especialmente atractivos a un análisis pedagógico e identitario. Como acontecimiento estudiantil que eran los alumnos ocupaban el protagonismo tanto a la hora de organizar como al demostrar el esfuerzo realizado durante todo el curso escolar. El hecho de que fuera un acto abierto a toda la colectividad educativa, incluyendo a las familias y a personalidades relevantes de la vida política española y mexicana, hacía que el colegio externalizara su idiosincrasia teniendo muy presente la pertenencia a dos realidades nacionales distintas, llevándose a cabo algunos de estos actos fuera de los centros.

Precisamente el carácter de celebración de los actos en las escuelas primaba la preparación de bailes, cantos, representaciones y declamaciones en los cuales el alumnado ponía en juego sus dotes interpretativas y corporales. La utilización del folklore y la cultura española tenía como objetivo último el conseguir que los estudiantes se identificaran con su cultura tradicional mediante el aprendizaje y representación del folklore nacional. Lo paradigmático de estas escuelas, era que no contaban con una única cultura a la que referirse, sino que ésta se multiplicaba como veremos a continuación.

México estaba siempre incluido mediante la cultura y la música según se desprende de las memorias de los centros, los programas de los festivales y el material gráfico que se ha trabajado. Asimismo la cultura española se representaba a través de las regiones de la península: la catalana, la gallega, la vasca, la castellana, la andaluza, etc. En consecuencia los espacios de representación aglutinaban tanto el carácter mexicano como el español y regional del colegio. No obstante empezaremos analizando la celebración del 14 de abril, como la conmemoración política y reivindicativa por excelencia, para pasar a continuación a los actos festivos y lúdicos donde España asoma por razón del folklore y las recreaciones culturales.

La conmemoración de la proclamación de la Segunda República española, constituía un punto de encuentro y de unión en el colectivo del destierro por varios motivos⁶⁷⁵, entre ellos recordar el motivo por el cual España se vio sumida en una guerra provocada por un golpe de estado militar y el origen de la diáspora que los llevó al país americano. La parte más política de los actos pasaba por reivindicarse a ellos mismos como artífices y legítimos defensores del proyecto republicano y como continuadores y esperanza de la reposición republicana en España, mediante discursos y disertaciones que nunca faltaban. No era un acto que pasara desapercibido en el México de la época quedando registrado en la prensa de la época, como en esta nota periodística de *El Nacional*, diario oficial del partido presidencial Partido Nacional Revolucionario (PNR)

México entero vibra al unísono de todos los corazones españoles que fuera o dentro de España, rememoran este día el nacimiento de la España Republicana que pronto habrá de recuperar el cauce histórico que nunca hubiera soslayado si un grupo de ambiciosos, traidores a su nacionalidad, no entrega al extranjero su dignidad y su decoro a cambio de un poder vergonzante y transitorio. En este día, *El Nacional*, fiel reflejo de la actitud del gobierno y el pueblo mexicano que siempre estuvieron de lado de la legalidad española, recoge el saludo que la C.T.M.⁶⁷⁶, dirige a los españoles leales y la noticia de los numerosos actos con que se celebrará en la Capital de la República el Noveno Aniversario de la Restauración de la República en España⁶⁷⁷

Las jornadas de conmemoración se continuaron anualmente, como siguió recogiendo *El Nacional* y se recogía en las memorias de las actividades de las instituciones del exilio. La máxima aspiración de quienes participaban en el acto era sacar a la luz pública la perseverancia de las instituciones republicanas así como de cientos de

⁶⁷⁵ “Las conmemoraciones republicanas contribuyeron a esta cohesión, propiciaron la socialización y mantenimiento vivo del recuerdo y de la presencia republicana en el presente. La prensa del exilio reservó un importante papel a las rememoraciones históricas”, en CUESTA BUSTILLO, Josefina, *La odisea de la memoria. Historia de la memoria en España. Siglo XX*. Madrid, Alianza, 2008, p. 181. La autora habla sobre las celebraciones realizadas por el exilio en Francia, comentando el interesante caso de los anarquistas y afines que sustituyeron la celebración del 14 de abril por la del 19 de julio para conmemorar la decisión del gobierno de José Giral de armar al pueblo para su defensa ante el ataque franquista.

⁶⁷⁶ La Confederación de Trabajadores Mexicanos (CTM): central sindical obrera fundada en 1936, cuyo antecedente inmediato fue la Confederación Regional Obrera Mexicana (CROM).

⁶⁷⁷ *El Nacional*, 15 de abril de 1940.

republicanos, en la lucha contra la dictadura franquista y evitar que cayera en el olvido internacional. Es más, el agradecimiento a México quedaba plasmado año tras año, por la invitación a altos cargos gubernamentales mexicanos y a figuras sobresalientes del mundo cultural mexicano.

Las alocuciones recorrían la historia de la Segunda República, las críticas al régimen franquista y la denuncia de la situación de miles de represaliados en territorio español y en la Europa de la posguerra⁶⁷⁸. Para finalizar cada evento, el consabido agradecimiento a México, a los mexicanos y a los organismos oficiales y sindicales que apoyaban al colectivo de refugiados, era el broche final a una celebración que cada 14 de abril cohesionaba excepcionalmente, a la emigración española en torno a una fecha tan significativa.

En las escuelas la conmemoración de la fecha reforzaba la autoafirmación identitaria, nacional y política para los cientos de jóvenes españoles que cursaban sus estudios en ellas. Como recoge Cruz Orozco,

La defensa de la identidad republicana se concretaba en el culto a unos símbolos – la bandera tricolor y el himno de Riego -, la conmemoración de unas fechas, el estudio de unas realidades históricas, etc.⁶⁷⁹

Estos distintivos quedaban en las mentes y recuerdos infantiles en forma de imágenes de una patria tan lejana y tan desconocida e incluso inexistente para los nacidos en el destierro. Los niños del exilio memorizaron, como afirma Josefina Cuesta, un pasado protagonizado por sus mayores y repetido en foros, cafés, reuniones y cómo no en la escuela.

En el Colegio Madrid, como recoge Alba M^a Pastor la fecha se convirtió con el paso del tiempo en una tradición escolar

Todos los 14 de abril se hace un poco de de historia, se reprueba la dictadura de Franco y se agradece al pueblo mexicano y en especial a Lázaro Cárdenas su hospitalidad. Ese día el Colegio Madrid entra en una íntima comunicación con

⁶⁷⁸ HOYOS PUENTE, Jorge (de) "Días del destierro; las conmemoraciones y aniversarios del exilio republicano en México" en *Alcores. Revista de Historia Contemporánea*, nº 7, 2009, pp. 261-289.

⁶⁷⁹ CRUZ OROZCO, José I. "El Instituto Luis Vives. Colegio español de México", en *Revista Española de Pedagogía*, año L- Núm. 193, septiembre-diciembre 1992, pp. 535.

el gobierno republicano en el exilio. A veces un representante de éste acude a los actos y pronuncia algunas palabras. Unos cuantos jóvenes asisten a la embajada o a las conmemoraciones presididas por el mismo Cárdenas y preparadas por el Ateneo o el Centro Republicano Español⁶⁸⁰

Se puede observar que el esquema de la celebración era similar al realizado por los adultos en otros foros en los que la autora afirma que jóvenes del Madrid participaban activamente. El lugar central lo ocupaba la bandera tricolor de la República Española, signo de una identidad nacional e ideológica contrapuesta a la rojigualda adoptada por Franco.

En el destierro la bandera republicana estuvo cargada de un doble peso en las narraciones identitarias; ante todo era la enseña democrática por antonomasia que había reunido bajo sus colores a las diferentes facciones que conformaron la República que llegó a gobernar el país y que posteriormente defendieron ante los golpistas militares. Además el hecho de mantenerla como símbolo les permitía diferenciarse claramente de quienes adoptaban la rojigualda a modo de la representación de la España de Franco. En los colegios dicha fecha, como se analiza en el capítulo sexto era profusamente reflejada y comentada por los alumnos en las publicaciones escolares.

Otras celebraciones de tipo reivindicativo como el Primero de mayo eran aprovechadas por el colectivo de españoles para participar activamente en las celebraciones en defensa de los trabajadores y hacer un llamado a la sociedad mexicana e internacional sobre la situación vivida en España en los años cuarenta. No se tiene referencia alguna de actividades llevadas a cabo por los alumnos de los colegios, sin embargo traemos a colación un manifiesto de la Unión de Mujeres Españolas en México “María Pineda” del cual formaban parte dos educadoras Estrella Cortich y Regina Lago,

Para nosotras las mujeres españolas acogidas al regazo cordial de la tierra mexicana, este 1º de mayo es para todas un día de afianzamiento de nuestra fé, de nuestras convicciones republicanas y de nuestra repulsa violenta del régimen franquista. La persistencia de este régimen tiránico, hace que nuestras compatriotas, las heroicas mujeres de España, vean morir a los suyos [...]

⁶⁸⁰ PASTOR LLANEZA, M^a Alba *Los recuerdos de nuestra niñez. Cincuenta años del Colegio Madrid*, México, Colegio Madrid AC, 1991, pp. 98 y 99.

Nosotras, las mujeres españolas agrupadas en la Unión de Mujeres “María Pineda”, prometemos públicamente en este día no cejar en el empeño y en el esfuerzo hasta salvar a nuestro pueblo, de ayudarlo, de intensificar y secundar su lucha para derrocar al régimen odioso y restaurar la República que dará a nuestra Patria el bienestar y la paz⁶⁸¹

Aterrizando de lleno en los colegios hallamos numerosas evidencias de la fuerte presencia española en los actos festivos y que éstos eran llevados a cabo en los cuatro centros sin excepción, no obstante una vez más la documentación más nutrida pertenece a los archivos del Instituto Luis Vives y del Colegio Madrid. De hecho fue la actividad de la que mayor constancia gráfica y documental se conserva. Programas de actividades, anuncios, promociones de los eventos, fotografías y expedientes de tipo más administrativo que contemplaban compras y gestiones para su realización sí como invitaciones personalizadas, pueblan los expedientes de los colegios. Al año de funcionamiento el Madrid llevó a cabo el Festival Final de Curso, del cual nos permitimos reproducir el programa completo para ejemplificar la dualidad identitaria en el colegio y en el resto de planteles españoles.

El acto constaba de dos partes con los siguientes números protagonizados por los alumnos

- 1- Himno Nacional Mexicano, por la Banda Madrid⁶⁸².
- 2- Rondas cantadas por los párvulos
- 3- Representación del entremés de Calderón de la Barca El Dragoncillo.
- 4- Viaje lírico por España (primera etapa):
 - a) Galicia “Airiños, aires” canción.
 - b) País Vasco, “Arresku”, baile.
 - c) Castilla, “Al monte voy por rama”, canción.

⁶⁸¹ “Manifiesto de la Unión de Mujeres” de 1 de mayo de 1945, 9.11/6161, “FOARE”, “Partidos, Instituciones y otras organizaciones del exilio”, Archivo Carlos Esplá en Cervantes Virtual.

⁶⁸² La Banda Madrid fue una banda musical muy conocida en el exilio. Creada durante la guerra en el Quinto Regimiento estuvo formada por músicos y soldados españoles y dirigida por el maestro Oropesa, compositor y director de la Banda de la Diputación Provincial de Madrid antes del alzamiento militar. Son muy numerosas las referencias sobre la banda de música tanto en los recuerdos de los testimonios como en actos oficiales en el exilio en México.

- d) Asturias, “Eres alta y delgada”, canción.
 - e) León, “Tengo cuatro pañelucos”, canción.
 - f) Cataluña, “L’hereu Riera”, canción y baile del Ampurdán.
- 5- La del Manojó de Rosas, Sorozabal, por la Banda Madrid.
- 6- Recitaciones

INTERMEDIO

- 1- Viaje lírico por España (segunda etapa):
- a) Zamora, “En Samir de los Caños”, canción.
 - b) Aragón, Jota, baile.
 - c) Toledo, “Adiós olivaricos”, canción
 - d) Andalucía, Sevillanas, baile.
 - e) Extremadura, “La luna de Roncesvalles”, canción.
- 2- Recitaciones:
- a) Quinto Romance del Mío Cid.
 - b) Evocación poética de Juan R. Jiménez.
 - c) Evocación poética de Antonio Machado.
- 3- Escenificación de “El mancebo que casó con mujer rica”, cuento del “Conde Lucanor”, del Infante D. Juan Manuel.
- 4- Himno Nacional Mexicano, por todos los alumnos⁶⁸³.

Tomamos este primer festival del Colegio Madrid para explicar de qué forma el doble discurso identitario convivía y trataba de integrarse conformando uno solo. México veía circunscrita su presencia en el temprano 1942, apenas tres años después del final de la Guerra Civil española, a su himno nacional al inicio y la final del evento. En cambio la cultura española aparecía en la representación e invocación de autores literarios hispanos, desde los clásicos como Calderón de la Barca, hasta los poetas abanderados de la República: Juan R. Jiménez y Antonio Machado y en cantos y bailes.

⁶⁸³ “Invitación Festival Infantil para conmemorar el primer aniversario del Colegio” de 25 de junio de 1942, Archivo nº 7, AHCM.

El número denominado “Viaje lírico” contemplaba prácticamente toda la realidad cultural de España por medio de canciones en diferentes lenguas (catalán, euskera y gallego) y en las variedades dialectales del español, lo que permite apreciar una conciencia multinacional asentada en un sentido del respeto y del reconocimiento de la pluralidad cultural del país de nacimiento. La doble incursión de la Banda Madrid nos permite fortalecer la hipótesis de la estrecha conexión de los colegios con el resto del colectivo del destierro, no sólo en lo referido a su funcionamiento como escuela, sino también en las conmemoraciones y acciones relevantes del exilio.

Este primer festejo comunitario fue en resumidas cuentas, una muestra clara y nítida del “quiénes y qué somos” transmitido a través de la literatura y del folklore español, aparentemente sin un ápice de contenido político; de hecho resulta llamativa la ausencia en la programación del Himno de Riego, aunque no sería extraño pensar que se entonara por los asistentes aun no estando proyectado⁶⁸⁴.

Asimismo en el Instituto Luis Vives los festejos de final de curso contaban con una estructuración similar, lo cual nos permite presuponer que de igual modo ocurriría en el Instituto Ruiz de Alarcón y en la Academia Hispano Mexicana pero adecuándolo a la edad de los alumnos. El carácter público e integrador de toda la comunidad educativa marcaba los eventos donde se trataba de integrar a ambos países sin que resultara conflictiva dicha relación. Así se expresaba en la memoria del Madrid en 1943,

Números españoles y mexicanos formaron el programa. Números españoles que eran como una ofrenda que el Colegio Madrid hacía a sus amigos los mexicanos. Números mexicanos que servían para demostrar cómo los pequeños españoles se encariñan con los asuntos de México y cómo el folklore mexicano servía al Plantel para fomentar en los españolitos, el sentimiento de amor hacia el País que les abrió sus puertas. Y, en todos los números mezclados españoles

⁶⁸⁴ En los colegios del exilio se cantaba una versión alternativa y más corta del Himno de Riego, asumido como himno republicano: “*De nuevo España resurge/ es tan alto y tan grande su honor/ que en el hombre es un timbre de gloria/ el nacer y sentirse español.// Libertad de este pueblo/ que abre de nuevo/ rumbos de vida, vida mejor,/ que da por ley el trabajo/ la Igualdad, la Justicia y Honor// Honor, honor a España/ Viva la Libertad/ Camino del progreso/ avancemos con aire triunfal// De nuevo España resurge/ Es tan alto y tan grande su honor/ que en el hombre es un timbre de gloria/ el nacer y sentirse español*”. PASTOR LLANEZA, M^a Alba *Los recuerdos de nuestra niñez. Cincuenta años del Colegio Madrid*, México D.F., Colegio Madrid AC, 1991, p. 55. En el anexo 12.5 transcribimos otra versión del himno de Riego escolar.

y mexicanos, en franca camaradería, como vivieron el curso de 1943 que terminaba entonces⁶⁸⁵

Dejando a lado la visión subjetiva y edulcorada de esta concordia tan positiva que reflejaba la directiva del Madrid se puede dar por válido al menos, el deseo del claustro de que así fuera. El tono del fragmento no dejaba lugar a dudas de la intención de remarcar el interés del claustro en visibilizar a México en la vida escolar. Por este motivo en la memorias anuales se explicaban detalladamente números del folklore mexicano interpretados por los pequeños españoles en muestra de gratitud y muestra fehaciente del amor que los “españolitos” sentían por México.

Se añadía por último una frase que mostraba la “franca camaradería” existente entre mexicanos y españoles sin distinción en las aulas. Cabe recordar que junto a las festividades más lúdicas, también tenían su lugar actividades escolares formales con España como tema.

Cultura y exilio aparecen indefectiblemente unidos en el imaginario popular del destierro. Superada por la historiografía la creencia de que el exilio español se compuso mayoritariamente de intelectuales y artistas, no cabe duda de que se trató de un colectivo con una formación y cualificación muy por encima de la media española del momento. Los colegios fundados por los republicanos, fueron reflejo de este hecho. Docentes e intelectuales de alto nivel educaron a los más chicos durante las primeras décadas de existencia de los centros. En este ambiente de excelencia académica y alto nivel intelectual, los actos de memoria y de homenaje a españoles renombrados fue una constante.

Un gran filósofo hispano ensalzado de forma reiterada por razones obvias en el Instituto Luis Vives, fue Juan Luis Vives. Esta conmemoración no dejaba de ser una ocasión en la que además de rendir tributo al humanista y a su obra, se recordaba las similitudes entre su vida de exiliado y la propia de los niños y adultos que lo evocaban. Apenas a unos meses de iniciada su actividad escolar el Vives realizó una gran fiesta escolar con la participación de alumnos y profesores. El *Boletín al servicio de la migración española* lo relataba así,

⁶⁸⁵ “Memoria del Madrid, 1943”, s/d, s/m, 1943, Archivo nº 2, AHCM.

Con ocasión del cuarto centenario de la muerte del insigne humanista valenciano Juan Luis Vives, el Colegio Español de México que lleva su nombre celebrará el próximo día 6 de mayo, a las cinco de la tarde, una gran fiesta escolar, en la que tomarán parte numerosos alumnos de dicho Centro y en el cual se recitarán poesías, se cantarán canciones y se leerán discursos alusivos a la fecha que se conmemora⁶⁸⁶

Por otro lado y como no podía ser de otro modo, los poetas asociados invariablemente a la causa republicana y muertos en el contexto de la guerra, Federico García Lorca y Antonio Machado, tuvieron sus momentos de homenaje como se recogía en un documento del Vives,

El éxito de la Biblioteca se debe a su traslado adecuado en uno de los mejores salones del Instituto, lo que permitió desarrollar un vasto plan de trabajo. Se celebró en ella un emocionante homenaje a la memoria de Antonio Machado, el éxito de este obligó a hacer otro en honor de Federico García Lorca⁶⁸⁷

El estudio de autores como los citados más otros como Juan Ramón Jiménez o Miguel Hernández, eran incluidos en las clases de literatura y en los volúmenes que cubrían las paredes de las bibliotecas escolares, siendo ésta otra forma efectiva de dar a conocer a los jóvenes a los “héroes intelectuales” de su pasado más reciente.

Por último y para cerrar esta sección de conmemoraciones españolas, un informe llevado a cabo por Jesús Revaque sobre los niños de Morelia, los cuales eran ayudados en esos momentos por la JARE, permite observar de qué manera las rencillas ideológicas y partidistas alcanzaban a la infancia desterrada como fue este caso. Al referirse a los múltiples problemas que enfrentaban en la Escuela México-España sita en Morelia: fugas de los más mayores, el poco control en el centro y el escaso seguimiento de los alumnos de secundaria que estudiaban en institutos externos, sugería que tal vez la indisciplina y el caos en el centro se debiera en parte al carácter comunista del mismo. En cuanto a la “españolidad” de los menores, los comparaba con los alumnos del colegio que él dirigía para afirmar que,

⁶⁸⁶ “El centenario de Juan Luis Vives. Gran fiesta escolar” 2 de mayo de 1940, *Boletín al servicio de la emigración española*, Año II, núm. 36, p.2.

⁶⁸⁷ “Instituto “Luis Vives”. Memoria. Año de 1944”, s/d, s/m, 1944, P- 54-1/1946-1948, AGRE.

Existe, además, en los alumnos de aquel centro, un cierto recelo hacia las cosas españolas. No vibran, como suelen hacerlo nuestros chicos, cuando de su país se les habla. Y es que, no en balde, han pasado más de cuatro años alejados de toda influencia españolista⁶⁸⁸

Pasemos ahora al punto final del capítulo, el correspondiente a los programas escolares. El punto de agradecimiento a México se unificó en el capítulo anterior ya que se trataba de las mismas acciones realizadas por los cuatro colegios examinados.

5.5. PROGRAMAS ESCOLARES.

La causa fundamental para la consolidación y larga vida de los centros del exilio estuvo relacionada desde sus inicios con los docentes y el elevado nivel académico que poseían, así como por la calidad e innovación de los programas escolares. Gracias a ello se atrajeron a los colegios al alumnado de origen mexicano, lo que permitió que los colegios obtuvieran unos ingresos fijos facilitando así una estabilidad económica de la que carecían al depender de ayudas y subvenciones externas.

Los datos que entresacamos a continuación de los planes pedagógicos son aquellos que de un modo u otro se relacionaban con la narración identitaria española. La presencia de la patria de origen se daba tanto en el día a día educativo dentro del aula, como en actividades extraescolares. Ha resultado más sencillo seguirle la pista a estas últimas actividades, ya que las referencias dentro de las materias marcadas por el currículo mexicano no quedaban reseñadas en los materiales utilizados, es por ello que las escasas referencias serán analizadas en el capítulo sexto sobre los materiales escolares.

En los colegios del destierro español en la Ciudad de México, se cumplía de forma escrupulosa con lo dictaminado por la SEP y las entidades gubernamentales que tuvieran bajo su responsabilidad el seguimiento de las escuelas particulares o privadas. Sin embargo, y aquí radica la importancia de esta tesis, más allá de los actos festivos y conmemoraciones con altas referencias a España, se dieron también iniciativas a instancia del Ministerio de

⁶⁸⁸ "Informe" 29 de diciembre de 1941, 3.8c/4446, Archivo de Carlos Esplá.

Instrucción Pública y de los propios claustros y familias, que se dirigían única y exclusivamente a enseñar y mantener a los menores la España mediante clases de geografía, la historia, la literatura y de lengua catalana, como veremos a continuación.

El Colegio Madrid, en sus Estatutos, recogía sin ningún tipo de ambages, la intención de llevar a cabo el estudio de temas relacionados con España,

Artº 17 a las enseñanzas que se refiere el artº anterior [el plan oficial del país] se adicionarán otras que den a los niños una representación cabal de España y de su espíritu⁶⁸⁹

En un temprano informe sobre el Madrid que el director realizó para la JARE, explicita el desarrollo de las clases con España como tema y dirigidas a integrarse en el currículo de los alumnos pero en horario extra escolar,

La sesión de los sábados por la mañana (en la mayor parte de los colegios mexicanos no tienen clase ese día) se dedica, en gran parte, al estudio de la Geografía e Historia de España- La “hora de España” en el “Colegio Madrid”, constituye una fuente inagotable de sugerencias y sirve, perfectamente, para conservar y desarrollar en nuestros niños el espíritu español⁶⁹⁰

La conocida como la “hora de España⁶⁹¹” creó en el Colegio Madrid un espacio formativo donde los contenidos referidos a la geografía e historia del país, ocupaban un protagonismo indiscutible, para lo cual se adquirió un mapa físico de España⁶⁹². Según los documentos examinados se mantuvieron las clases por lo menos hasta 1947⁶⁹³. En referencia a estas clases, un informe del Ministerio de Instrucción Pública en el exilio se refería a éstas como “clases especiales creadas por el gobierno⁶⁹⁴”, a iniciativa de los responsables políticos españoles.

⁶⁸⁹ “Informe sobre el Colegio Madrid”, s/d, abril de 1945, p.10, Fondo Carlos Esplá, Centro Documental de la Memoria Histórica.

⁶⁹⁰ “Informe sobre el Colegio Madrid”, 30 de julio de 1941, Fondo Carlos Esplá, Centro Documental de la Memoria Histórica.

⁶⁹¹ GARCÍA DE FEZ, Sandra “Una patria de ida y vuelta: *La hora de España* en los colegios del exilio en la Ciudad de México”, *Migraciones & Exilios*, nº 10, diciembre 2009, págs. 9-23.

⁶⁹² “Recibo al Sr. Carlos A. Salas por la compra de un mapa”, s/d, s/m, 1943, Archivo nº 7, AHCM.

⁶⁹³ “Informe agosto de 1947”, s/d, agosto de 1947, Archivo nº 10, AHCM.

⁶⁹⁴ AGRE P-88-5 “Breve memoria sobre la situación de los principales problemas dependientes del Ministerio de Instrucción Pública en el mes de agosto de 1947”, de 23 de agosto de 1947, p.1.

En este mismo sentido en el Instituto Luis Vives se implantaron clases similares siguiendo a rajatabla el último artículo de los estatutos del centro: “se darán gratuitamente las enseñanzas de Historia y Geografía de España e Historia de las literaturas Peninsulares a todo alumno que lo solicite⁶⁹⁵”. El carácter voluntario, hacía entrever que se conformaron grupos con los discípulos que mostraban interés por los contenidos expuestos. Se puede dilucidar que tuvieron éxito en cuanto a que se mantuvieron dentro de la oferta educativa del Vives durante años

Por último en cumplimiento de uno de los fines que dieron vida al Instituto “Luis Vives”, se organizaron como enseñanza extra un curso de Geografía e Historia de España, el éxito más lisonjero acompañó a dicho curso por lo cual se pensó hacerlo de nuevo para el año siguiente⁶⁹⁶

De hecho queda confirmado que estas clases se volvieron a llevar a cabo en 1944, “se repetirán también los cursos sobre Historia de España y del Arte Español y Geografía de la Península⁶⁹⁷”. El equipo directivo del Vives asumía como propio el objetivo de mantener la identidad española entre el alumnado, encontrando en esta fórmula educativa fuera de las clases ordinarias, la forma de dar a conocer España e ir creando vínculos afectivos e identitarios entre los niños y jóvenes del centro.

No en vano en el *Boletín* editado por la CTARE hablando de la puesta en marcha del Vives ya se hacía referencia a la importante función que realizarían estas materias desde una perspectiva, según el autor del artículo, integradora y no excluyente,

Con el propósito de contribuir a la tarea de compenetración de la vieja España, en su múltiple riqueza cultural, con las venerables tradiciones del suelo mexicano, pondrá especial esmero en el cultivo de las disciplinas fundamentales de la cultura española (Geografía e Historia de España), al lado de las que se refieren a la específica tradición mexicana, de tal modo, que despierte y se afiance en todos la clara conciencia de un destino histórico común⁶⁹⁸

⁶⁹⁵ “Instituto “Luis Vives. Memoria. Año de 1944”, s/d, s/m, 1944, p.23, P- 54-1/1946-1948, AGRE.

⁶⁹⁶ “Instituto “Luis Vives. Memoria. Año de 1944”, s/d, s/m, 1944, p.29, P- 54-1/1946-1948, AGRE.

⁶⁹⁷ “Instituto “Luis Vives. Memoria. Año de 1944”, s/d, s/m, 1944, p.39, P- 54-1/1946-1948, AGRE.

⁶⁹⁸ “Instituto Luis Vives. Colegio español de México”, 7 de diciembre de 1939, Año I. Núm. 16, p. 1, *Boletín al servicio de la emigración española*.

Por otro lado, una iniciativa llevada a cabo únicamente por el Vives la constituyó un curso de arte español dirigida a los escolares de los niveles superiores de estudios. “Los alumnos de Arquitectura (Bachillerato) recibieron un curso especial de arte español, con diapositivas, de los siglos VIII al XVIII. Este mismo cursillo de arte, pero muy simplificado se dio a los ciclos superiores de primaria con extraordinario éxito⁶⁹⁹”

Como se apuntó más arriba el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes en el exilio, con Miguel Santaló a la cabeza en su primera etapa, jugó un papel determinante en varios aspectos. En primer lugar en cuanto al seguimiento y evaluación del funcionamiento de las materias. Según una misiva en tono amistoso y manuscrita en catalán de Josefina Oliva de Coll, profesora del Vives encargada de las clases sobre España, daba cuenta al ministro del funcionamiento de las clases, añadiendo dos listados, uno con los alumnos que habían aprobado las materias de Geografía e Historia de España y otro con los asistentes en ese momento a las clases. Lamentablemente los listados no se encontraban en el expediente consultado, impidiendo saber el número de alumnos que asistían.

A la hora de explicar por qué decidió dividir los contenidos en dos materias, apela a la libertad que Santaló le ofreció en cuanto la organización y docencia, “*tenint en compte que vosté em va donar plena llibertat d’acció, he dividit la matèria en dues*”⁷⁰⁰. El Ministerio, se encargaba también de costear los sueldos que se derivaban de estas clases extraordinarias, como acreditan los recibos consultados, “Clases complementarias de Geografía de España y de Lengua en la Academia Hispano-mexicana y en el Instituto Luis Vives de México, 600 pesos⁷⁰¹”.

La Academia Hispano Mexicana integró las disciplinas sobre España en la oferta académica estando a cargo de uno de los profesores del centro Francisco Barnés pero con un objetivo bien distinto al explicitado por los otros centros. Uno de los escritos analizados de 1946 daba la clave de esta diferenciación. Mientras en el Colegio Madrid y en el Instituto Luis Vives las clases sobre cultura española se daban en el marco de formación complementaria y en niveles de primaria fundamentalmente, para la Academia la

⁶⁹⁹ “Instituto “Luis Vives. Memoria. Año de 1944”, s/d, s/m, 1944, p.29, P- 54-1/1946-1948, AGRE.

⁷⁰⁰ “Carta de Josefina Oliva de Coll a Miquel Santaló”, manuscrita y en catalán, 4 de agosto de 1947, México D.F., Correspondencia General, P-54-1, AGRE.

⁷⁰¹ “Resumen de gastos”, sin fecha (presumiblemente de 1947), Delegación del Ministerio de Hacienda en México P-54-1, AGRE.

importancia de estos cursos radicaba en la necesidad de equiparar los estudios cursados en México por los jóvenes estudiantes de preparatoria, al título de bachillerato español, siempre con la vuelta a España en el horizonte cercano. Decía así Santaló,

Para dar un carácter definitivo a la disposición estableciendo las enseñanzas de “Geografía de España e Historia de la Civilización Española” en la Academia Hispano-Mexicana e Instituto Luis Vives de esta ciudad y con el fin de dar validez académica al Certificado de Estudios de Preparatoria como equivalente al Título de Bachiller.⁷⁰²

Se refería también al Instituto Luis Vives, aunque no hemos podido corroborar que fuera éste el argumento para las disciplinas impartidas. Centrándonos en la Academia complementar las carencias curriculares en el caso de tener que continuar con la formación en España con el sistema educativo propio, era el objetivo y el verdadero valor para que dichas materias fueran cursadas. Santaló en otra correspondencia un año después y ya desde París, solicitó datos sobre las clases y hacía referencia a la posibilidad de que “los alumnos que asisten a otras clases, querían beneficiarse de lo que se anuncia en el decreto de 10 de octubre de 1946⁷⁰³”, publicado posteriormente en la Gaceta del gobierno en el exilio.

Sin conocerse el contenido del decreto referido, se puede inferir que regulaba una posible convalidación de estudios entre México y otros países de asilo con España. Todo lo anterior ratificaba la firme creencia del gobierno en el exilio en un regreso a corto plazo a partir de 1945, extremo que le llevó a legislar aspectos tan detallados como los estudios de las generaciones más jóvenes y las adaptaciones y convalidaciones curriculares necesarias.

Los profesores encargados de las materias y el ministro Santaló, diseñaron los contenidos a impartir en los dos planteles, así como los cuestionarios para la evaluación del alumnado. Ante la petición de Santaló a Barnés en 1946 de la relación nominal de los alumnos inscritos en las asignaturas de Geografía de España y Geografía e Historia de España, Ricardo Vinós, director de la Academia, dio curso a su petición enviando sendos listados, en primer lugar de la asignatura “Geografía de España” para jóvenes de primero de

⁷⁰² “Carta de Miguel Santaló a Francisco Barnés”, México D. F., 25 de abril de 1946, Ministerio de Instrucción Pública, 1945-1947. Subcarpeta: correspondencia y minutas de Méjico, P-55-1, AGRE.

⁷⁰³ “Carta de Miguel Santaló a Francisco Barnés”, París, 8 de julio de 1947, Ministerio de Instrucción Pública, 1945-1947. Subcarpeta: correspondencia y minutas de Méjico, P-55-1, AGRE.

preparatoria, con un total de 30 alumnos y un segundo listado de la materia de “Geografía e historia de España” de segundo de preparatoria con 28 asistentes⁷⁰⁴.

Otra de las iniciativas que implicó a los colegios lo constituyeron las clases de cultura e idioma catalán que tuvieron en el ministro Santaló a su aval y entusiasta defensor. Las primeras informaciones que encontramos sobre estas clases son de 1942 y se refieren al Colegio Madrid. En una carta escrita por la Comunitat Catalana de Mèxic⁷⁰⁵ a la JARE se solicitaban clases de gramática catalana argumentando que “numerosos afiliados a esta “Comunitat Catalana” que agrupa en su seno, sin partidismos y bajo la sola inspiración de la unidad de los catalanes, a todos los hijos de Cataluña que se hallan en México en exilio forzoso o voluntario”.

Continuaba el documento: “es doloroso para los padres catalanes, no solamente los que residen en Cataluña sometidos a la opresión franquista, sino también los que se hallan exiliados, ver que sus hijos – en Cataluña por unas causas, en el exilio por otras – corren el riesgo inevitable de llegar a desconocer en el sentido correcto de la palabra, su lengua vernácula cuya personalidad y cooficialidad fué reconocida por el régimen republicano español”, para finalmente solicitar a la Junta “que teniendo en cuenta el número importante de niños catalanes que figuran como alumnos de dicho Colegio [Colegio Madrid] y contando también que no es difícil encontrar entre el profesorado exiliado los elementos necesarios, se establezca, de la forma que la Dirección estime más conveniente, desde luego a base de inscripción voluntaria, una clase de Gramática Catalana que permita a los pequeños alumnos catalanes que lo deseen, el conocimiento de una lengua más que puede prestarles innegables servicios⁷⁰⁶”.

Todo este discurso tenía una vez más la vuelta a España como objetivo a corto plazo, por lo que mantener la cultura y la lengua regional era necesario para la recuperación de los derechos y avances que con la Segunda República española Cataluña había

⁷⁰⁴ “Carta de Miguel Santaló a Francisco Barnés”, París, 8 de julio de 1947, Ministerio de Instrucción Pública, 1945-1947. Subcarpeta: correspondencia y minutas de Méjico, P-55-1, AGRE.

⁷⁰⁵ Esta agrupación fue formada en 1940 en el seno del Orfeo Català de Mèxic, con la intención de difundir la cultura catalana, desde las letras a la ciencia y aglutinar a los catalanes repartidos en diferentes países. Pronto cobró tintes políticos lo que provocó ciertas dificultades en el entorno del Orfeo que se autodenominaba apolítico y apartidista.

⁷⁰⁶ “Carta de Tomás i Piera a la JARE”, 9 de enero de 1942, 9.8/6145-a, Comunitat Catalana de Mèxic, “Partidos, Instituciones y otras organizaciones del exilio”, Fondo Carlos Esplá.

conseguido. La respuesta de la JARE sin embargo, no fue lo esperado por los solicitantes de las clases de gramática catalana. Indalecio Prieto unos días después les contestó,

La finalidad de tal proposición [la creación de las clases de gramática catalana] ha encontrado en esta Junta una acogida simpática, pero la forma que Vds indicar para llevarla a la práctica ofrece dificultades de orden técnico, que debo exponerles por acuerdo de la Delegación, después de haber oído ésta el informe emitido por el Director de dicho Centro de enseñanza. En ningún caso, parece aconsejable, con vistas a un buen resultado docente, la separación en una misma escuela, de grupos diferentes por razones lingüísticas o de otra índole, aunque sólo sea por breves momentos durante la jornada escolar. Pero, además, tal separación perturbaría el plan de trabajo y el programa de estudios establecidos en el Colegio Madrid, con perjuicio evidente para los alumnos que asistieran a la clase de Gramática Catalana, quienes a la hora señalada para ésta tendrían que abandonar las otras de sus cursos respectivos o sacrificar los ratos de descanso y recreo que completan el horario escolar.

Por las razones expuestas, esta Delegación lamenta no poder aceptar la proposición de Vds. En los términos que viene formulada, pero, se complace en ofrecerles su concurso para que Vds. logren la misma finalidad fuera del Colegio Madrid. Con este fin, si Vds. o alguna otra institución de cultura catalana patrocinada por Vds. estableciera en sus locales una clase de Gramática Catalana para los alumnos del Colegio Madrid que desearan seguir tal enseñanza fuera del horario establecido en dicho Colegio, la Delegación de la JARE estaría dispuesta a subvencionarla con una cantidad equivalente, por ejemplo, a los honorarios del profesor encargado de la misma [...] la Dirección del Colegio adoptaría las disposiciones necesarias para el transporte en grupo de los niños desde el Colegio hasta el local donde se diera el curso⁷⁰⁷

Con esta larga argumentación la Junta a recomendación de Revaque, denegaba la solicitud de los dirigentes de Comunitat Catalana de Mèxic de integrar los estudios en el colegio, pero se mostraban favorables como así les hicieron saber a costear los gastos

⁷⁰⁷ “Carta de Prieto a Tomás i Piera, Bosch Gimpera y Aymani”, 13 de enero de 1942, 9.8/6145-a, Comunitat Catalana de Mèxic, “Partidos, Instituciones y otras organizaciones del exilio”, Fondo Carlos Esplá.

ocasionados por el profesor y a poner un autobús que trasladar a los escolares del Madrid que mostraran acudir a las clases siempre y cuando se realizaran fuera de las instalaciones escolares. Buena disposición pero distanciamiento de la propuesta, fue la respuesta dada por Prieto a los catalanes de la asociación vinculada al Orfeó Català de Mèxic.

A pesar de ello, en otro documento al que se ha tenido acceso, Revaque mismo fue quien se dirigió a la recién creada CAFARE para que se hicieran cargo de asignar alguna compensación al profesor que voluntariamente impartía las clases de cultura y lengua catalana en el Madrid,

Confirmando a V. las manifestaciones verbales que le hice respecto a la inclusión de \$864.00 y \$336.00 en el proyecto de presupuesto para la enseñanza del catalán. [...] El Sr. Sbert, Secretario General de la Fundación Ramón Llull [...] era el indicado para señalar lo que más se precisaba para el éxito de la enseñanza del catalán [...] el Sr. Sala⁷⁰⁸ dicta su clase de Literatura Catalana gratuitamente por ser él catalán y desear colaborar más estrechamente con el Colegio. Naturalmente que, como manifesté a V., al finalizar el curso sería justo entregar al Sr. Sala una gratificación⁷⁰⁹

En el caso del Instituto Luis Vives ningún impedimento dificultó que las clases fueran llevadas a cabo en las aulas del centro. Los papeles que se han podido consultar sobre las clases de catalán en el Vives son posteriores, concretamente de 1946 y 1947, por lo que resulta difícil saber si se trataba de la misma propuesta que la Junta denegó o si respondía a otra iniciativa. De hecho ese mismo año, 1946, se solicitó a la directiva de la Academia Hispano Mexicana que difundiera entre los alumnos las clases de lengua y literatura catalana que se iban a llevar a cabo en el Instituto Luis Vives⁷¹⁰. Las clases corrían a cargo de Josep Maria Francés Camps, quien informaba a Santaló de la escasa aceptación que tenían entre la comunidad catalana en México,

El punt negre està en la indiferència de la gent catalana. Enguany ha estat impossible arrearplegar mitja dotzena d'alumnes fixes. Venen, se'n van, tornen, però en curt nombre i sense cap mena d'interès en aprendre. La única alumna

⁷⁰⁸ Agustín Sala y Sala, docente del Colegio Madrid.

⁷⁰⁹ Carta de Jesús Revaque a Vicente Garrido Alfaro, Secretario General de la CAFARE, de 13 de octubre de 1943, M (305) AHMAEC.

⁷¹⁰ "Carta a Ricardo Vinós", s/d, s/m, 1946, Correspondencia con... particulares, P-55-1/1945-1947, AGRE.

*constant i estudiosa que tinc, és una noia... mexicana! Les catalanes, zero. Malgrat aixó tractaré de fer tot el curs. Per l'agost aquesta noia que us dic única alumna digna de tal nom, se'n té d'anar. Aleshores veuré com me les apanyo per engegar un nou curs abreujat, que duri quatre mesos, fins les vacances*⁷¹¹

Ante tan lamentable situación Francés remitió al ministro una serie de propuestas para cambiar la estrategia en aras de un conseguir unos resultados más aceptables, entre las que se contaba trasladar la sede de la docencia a otro lugar que no fuera el Vives, proponiendo el Casal Català y el Orfeó Català, a lo que Santaló anota a mano un “NO”, que indicaba su interés en mantener en el colegio la enseñanza de las disciplinas. La segunda propuesta pasaba por poner en marcha un curso por correo el cual según Francés, permitiría un aprendizaje individualizado y repercutiría positivamente en los alumnos⁷¹². Por la propaganda sobre el nuevo curso de catalán en el Vives para el 1947, se entiende que no se llegaron a poner en marcha los cursos a distancia y que se mantuvo con la misma estructura que se inició pese a la baja respuesta⁷¹³.

El apoyo del ministro Santaló en esta empresa se significó en que el Ministerio de Instrucción Pública asumió los gastos de personal y de material, con el presupuesto del ministerio que dirigía y no sólo desde México, sino también desde Francia desde donde mantuvo un estrecho seguimiento. Obviamos conscientemente de este capítulo el apartado de gratitud hacia México porque se trata de las mismas actividades, por lo que quedan incluidas en el discurso de la identidad nacional mexicana.

Ha quedado patente la riqueza de la documentación administrativa que nos ha permitido dilucidar la hipótesis central sobre las narraciones nacionales en las aulas de los centros educativos españoles. Veamos ahora de qué manera se reflejaban en los materiales escolares la presencia de ambos discursos.

⁷¹¹ “Carta de J. M. Francés a Miquel Santaló”, 10 de junio de 1947, México D.F. (escrita en catalán), Ministerio de Hacienda, P-56-7, AGRE.

⁷¹² “Carta de J. M. Francés a Miquel Santaló”, 19 de febrero de 1947, México D.F. (escrita en catalán), Delegación del Ministerio de Hacienda en México, P-54-1, AGRE.

⁷¹³ “Folleto de clases de cultura y lengua catalana”, s/d, febrero de 1947, Correspondencia de personal del Ministerio [de Instrucción Pública] referida a cuestiones diversas de su competencia, P-54-1/1946-1948, AGRE.

6. LA IDENTIDAD NACIONAL Y LOS MATERIALES ESCOLARES DE LOS COLEGIOS DEL EXILIO.

*Historia Nacional. Vestidos y adornos de los Aztecas.
Los antiguos mexicanos al igual que todos los pueblos
tendía a sacrificar lo útil a lo agradable
en su manera de presentarse.*

Cuaderno escolar de Imanol Ordorika Bengoechea,
5º de primaria, 10 años. Colegio Madrid, 1941.

6.1 INTRODUCCIÓN.

Un apartado sobre materiales escolares resulta imprescindible en una tesis sobre educación como es ésta. Lo reducido del grupo investigado y los 70 años transcurridos desde que los colegios abrieron sus puertas, junto al tradicional desinterés que se ha tenido por resguardar cuadernos y libros de texto, ha hecho que la búsqueda haya sido ardua y difícil, a la vez que lamentablemente poco fructífera. En un primer momento consulté en los centros educativos y en sus bibliotecas, así como en los archivos educativos mexicanos con el propósito de hallar documentos relacionados al quehacer pedagógico de los maestros españoles y los manuales que utilizaron. Resultó en vano. Amablemente las bibliotecarias del Colegio Madrid y del Instituto Luis Vives me facilitaron las bases de datos de los libros que resguardan y pude comprobar que a excepción de algunos de los ejemplares más antiguos – probablemente cedidos por refugiados y a partir de los cuales se organizaron los servicios de préstamo escolar-, no se guardaban los textos utilizados en las primeras décadas de funcionamiento.

Finalmente y gracias a la colaboración de las personas que entrevisté para esta investigación, tuve acceso a algunos materiales que los propios entrevistados realizaron durante su etapa colegial, así como títulos y diplomas escolares. El examen de cada uno de ellos, me ha permitido realizar una panorámica general del quehacer pedagógico en las aulas españolas.

Un ejemplo de lo que decimos sería la viñeta que cada día los alumnos de primaria confeccionaban al inicio de clase. Tanto en las memorias de los maestros como en los informes de la inspección educativa, se hacía referencia a dicha técnica didáctica a la hora de revisar los cuadernos escolares como uno de los elementos claves para evaluar la tarea docente. En las entrevistas, alumnos de los cuatro centros recordaban dibujar diariamente una composición libre en los cuadernos, como hemos podido comprobar en el ejemplar que obtuvimos de Imanol Ordorika, alumno de la primera promoción del Colegio Madrid.

Desgraciadamente carecemos de materiales didácticos confeccionados por los propios docentes, por lo que en su defecto nos haremos eco del compromiso de los maestros españoles en México con España y la lucha antifranquista, siempre desde un posicionamiento pedagógico y español. En este caso nos detendremos en dos proyectos editoriales y una publicación educativa protagonizada por algunos de los maestros refugiados en México, muestras de la presencia viva de España entre los docentes.

Nos interesa especialmente incidir en cómo los maestros y profesores españoles mantuvieron durante buena parte de su exilio vivo el interés por España y por llevar a México a través de publicaciones, las innovaciones pedagógicas que se sucedían en el mundo, especialmente en Europa. Qué mejor manera de acercar al magisterio mexicano experiencias como la escuela nueva de Dewey, Montessori y Decroly, entre otros. Traducciones, reseñas de libros y colaboraciones de pedagogos de otros países, enriquecieron notablemente estas publicaciones pensadas y realizadas por maestros españoles.

Seguir la pista de las actuaciones de los maestros más comprometidos sindicalmente, así como de aquellos que desde su profesión docente dinamizaron el colectivo del destierro, nos permite reafirmar la función transmisora del discurso identitario español en las aulas del exilio. En todo caso resulta obvio que quienes mantuvieron conexiones directas con organizaciones del destierro vinculadas con la política española, tuvieran un mayor interés por acercar a sus alumnos la cultura española.

Las narraciones identitarias arquetípicas serán el elemento clave que deslindaremos mediante el análisis de los materiales escolares a los que se ha tenido acceso. Los mitos y su consolidación a lo largo del tiempo, fortalecieron una opción identitaria asentada en el pasado. Es preciso entender el mito como un hecho social, un producto o

manifestación de la actividad grupal que interesa para expresar simbólicamente los sentimientos de una colectividad. En este sentido, no hay que perder de vista que trasciende a la experiencia y a la propia razón, es decir, no se puede explicar racionalmente. Con esto queremos decir que un mito asumido como marca identitaria de un grupo no es sometido a los embates de un análisis desde parámetros científicos y demostrables, pero ni falta que le hace, ya que son asumidos acríticamente por los miembros de la comunidad en cuestión. La interiorización de los relatos es el siguiente paso para naturalizarlos y dotarlos de legitimidad y cobertura suficiente para facilitar el proceso de anquilosamiento en el imaginario colectivo compartido.

La construcción de un discurso nacional requiere de elementos que faciliten al individuo la comprensión de una realidad que es percibida como externa y que no necesita pasar forzosamente por la razón. Las costumbres y las celebraciones públicas en el contexto social permiten mediar entre las contradicciones del discurso nacionalista y la individualidad de cada ciudadano. Mediante la repetición y la asunción de dichos ritos lo que en un principio surgió como explicación acientífica, pasa a formar parte de la historia de un pueblo y a defenderse como uno de los pilares básicos de la identidad actual. Para perpetuar esta transferencia es preciso crear medios e instituciones que asuman la función de adoctrinar a los más pequeños en la creencia y fidelidad a dichos arquetipos.

La enseñanza de la historia de las escuelas conforma un campo abonado para que las mitificaciones sean incorporadas a los textos y, por lo tanto, pasen a formar parte de la instrucción de los escolares. Pero no sólo la escuela es vehículo de transmisión de los discursos oficiales nacionalistas.

Toda comunidad nacional es, al margen de su carácter cultural, histórico o político, una “comunidad de destino”, en palabras del marxista austro-húngaro Otto Bauer [...] Ese destino común es memorizado, transmitido de generación en generación, por la familia, las canciones, las leyendas, los libros, las escuelas...es convertido en historia, en reificación del destino compartido, en mito⁷¹⁴

⁷¹⁴ PÉREZ VEJO, Tomás, *Nación, identidad nacional y otros mitos nacionalistas*, Nobel, Oviedo, 1999, p. 115.

Según Pérez Vejo el Estado vino a suplantar el espacio que la Iglesia ocupaba, así como las funciones socializadoras que realizaba entre los feligreses y la ciudadanía en general, debido al inmenso poder que alcanzó en el antiguo régimen. Dar a conocer los antepasados comunes⁷¹⁵ copa buena parte de la educación formal e informal de los futuros ciudadanos y por ende, de las actuaciones estatales en materia escolar. Como afirma sin ambages Tomás Pérez “el Estado se inventa una nación a medida, para lo que, de forma simultánea, deberá inventarse una historia a la medida de esa nación⁷¹⁶”.

Y es precisamente esa historia la que se enseña y transmite en las escuelas, participando de la formación del espíritu nacional que tanta importancia tuvo en el México posrevolucionario al que nos referimos. Siguiendo el propósito que establece Mario Carretero sobre la necesidad de comprender los mecanismos de transmisión de la cultura escolar para “entender los procesos de construcción, mediación, apropiación y reproducción de la ideología⁷¹⁷”, se examinarán a continuación los materiales escolares y los símbolos que acercaron a las aulas la narración nacional perteneciente al destierro republicano español en México.

Como hemos indicado más arriba para hablar de los docentes y de su producción didáctica, nos centraremos en tres iniciativas relacionadas con el mundo editorial y su compromiso con el proyecto educativo republicano del cual formaron parte durante su ejercicio magisterial en la España republicana.

⁷¹⁵ “Padres de la patria se les llamará a veces, se transformarán en seres reales, cuyas estatuas pueblan calles y plazas; cuyas historias, cual nuevas vidas de santos, se representan en los teatros y se narran en las novelas; y cuyas virtudes son puestas por los maestros, sacerdotes de la nueva religión, como ejemplo a las nuevas generaciones”. PÉREZ VEJO, Tomás, *Nación, identidad nacional y otros mitos nacionalistas*, Nobel, Oviedo, 1999, p. 81

⁷¹⁶ PÉREZ VEJO, Tomás, *Nación, identidad nacional y otros mitos nacionalistas*, Nobel, Oviedo, 1999, p. 117.

⁷¹⁷ CARRETERO, Mario *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*, Buenos Aires, Paidós, 2007, p. 131.

6.2 LOS MATERIALES ESCOLARES.

6.2.1 LOS DOCENTES ESPAÑOLES Y EL COMPROMISO CON EL PROYECTO EDUCATIVO REPUBLICANO ESPAÑOL.

Un grupo importante de intelectuales, literatos y profesores de niveles superiores – catedráticos de universidad incluso- pasaron por las aulas de los centros españoles impartiendo clases durante largos períodos de tiempo y algunos hasta el final de su vida laboral. En otros casos, las estancias fueron más breves, y que en cuanto tuvieron otras opciones laborales más acordes con sus experiencias y categoría, dejaron la instrucción primaria.

En todo caso nos referiremos aquí a tres actividades relacionadas con el mundo editorial que surgieron del interés y de la entrega de profesionales de la enseñanza españoles. Responden al propósito del magisterio español por trasladar a México las prácticas pedagógicas de las que ellos se alimentaron⁷¹⁸ para incorporar a su magisterio durante el período republicano de los años treinta.

Como bien señala M^a Fernanda Mancebo, las labores editoriales en el destierro español estaban directamente relacionadas con motivaciones que trascendían un propósito netamente mercantilista e intelectual,

Además de las razones económicas, se explica [la creación de editoriales en México] por la necesidad que sentían de compensar el alejamiento de su patria y la pérdida de su trabajo, bienes, personas e ideales, con lo que les parecía más duradero y susceptible de presentar una continuidad con el pasado. El universo mental de su cultura fueron los libros, las revistas, la escritura y la palabra y para ello la infraestructura material que los posibilitaba: editoriales, imprentas, redes de distribución y comerciales⁷¹⁹

⁷¹⁸ La labor desarrollada por la Junta de Ampliación de Estudios mediante su sistema de becas resultó clave para que pedagogos españoles viajaran a diferentes países europeos y conocieran de primera mano las nuevas corrientes educativas. Para conocer algo más sobre este punto consultar: MARÍN ECED, Teresa “La Pedagogía Europea importada por los becados de la JAE (1907-1937), en *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, núm. 6, 1987, pp. 261-278.

⁷¹⁹ MANCEBO, María Fernanda, *La España de los exilios. Un mensaje para el siglo XXI*, Valencia, PUV, 2008, p. 246.

En el capítulo anterior se ha hablado sucintamente de la participación sindical del magisterio español en la Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza y de la implicación de algunos de los maestros que laboraban en alguno de los cuatro colegios españoles de la capital mexicana. Fruto de la actividad sindical surgió la propuesta de crear una editorial que tomó su nombre de las siglas del sindicato: FETE. De este modo argumentaban la elección:

Por lo vinculado que este nombre está a etapas imborrables en la acción permanente del magisterio español, y como un homenaje al mismo y a la organización dentro de la cual se escribieron páginas heroicas, hoy –podemos decir con orgullo- engrandecidas por el tiempo. Estimulados por antiguos compañeros y otras personas a quienes nos ligan sentimientos afines, no dudamos que EDITORIAL FETE podrá ser un buen medio para cooperar en la divulgación de las ideas que preocupan a la sociedad actual, al pueblo español –cuya evolución y desarrollo vive permanentemente en nuestro pensamiento- y a todos los pueblos del mundo. LOS EDITORES⁷²⁰

A finales de los años cincuenta el grupo de docentes que pusieron en marcha esta empresa cultural lo catalogaban como un acto generoso hacia México, con el propósito de dar a conocer investigaciones y obras de expertos en pedagogía de otros países y enriquecer así el mundo educativo mexicano, en un claro posicionamiento altruista de compartir lo que definió su experiencia laboral en España. La declaración de intenciones de este grupo, quedó plasmada en su primera publicación,

Un grupo de profesores españoles residentes en México⁷²¹, deseminados en múltiples y diversas actividades –las que nos han deparado las circunstancias o condiciones personales-, estamos en vías de dar forma a una empresa editorial de definidas metas [...] Se trata, pues, de una empresa abierta a toda creación cultural [...] que deba o merezca darse a conocer dentro y fuera del lugar donde

⁷²⁰ RAMIREZ GÓMEZ, Ramón *Situación económica y social de España*, México D.F., Editorial FETE, 1959, pp. 13-14.

⁷²¹ Es muy probable que los promotores de la editorial fueran maestros sindicalizados de la FETE, sin embargo no hemos encontrado referencias de los nombres en el volumen publicado por ellos, ya que firman únicamente como “Los editores”.

surge: México, país de amplio y saludable horizonte democrático y al que tanto debe la noble causa por la que lucha y ha luchado el pueblo español⁷²²

Denunciar cómo la patria estaba siendo empobrecida y reprimida por la dictadura, fue el argumento del libro que convirtió la editorial en realidad. Desconocemos el devenir de dicha editorial, por lo que no podemos valorar la incidencia de las publicaciones que salieron al mercado. En todo caso lo que surgió de la inquietud entre un puñado de docentes derivó en una empresa editorial agradecida al país que los acogió y con una clara intención de tender puentes entre México y el resto del mundo.

Mucho más inmediata fue la constitución de la editorial EDIAPSA -Edición y Distribución Iberoamericana de Publicaciones S.A.-, la cual abrió sus puertas el 7 de julio de 1939, a escasas semanas de finalizada la Guerra Civil española. Fue el comunista español Rafael Giménez Siles quien con un buen número de accionistas mexicanos entre los que se encontraba Adolfo López Mateos –quien llegó a ser presidente del país⁷²³- el promotor de la editorial. Durante los primeros años de destierro publicaron las revistas más importantes del exilio republicano.

Las primeras revistas publicadas por los refugiados y aparecidas casi simultáneamente o con poco lapso de tiempo entre una y otra, fueron: *Romance*, *España peregrina*, *Ciencia* y *Las Españas*. *Romance*, subtitulada *Revista popular hispanoamericana* fue editada por la Editora y distribuidora hispano americana de publicaciones – E.D.I.A.P.S.A.-⁷²⁴

Contaron con la colaboración del mexicano José Mancisidor Ortiz⁷²⁵, en el consejo editorial. De la ingente producción de la editorial, nos interesa destacar una colección que se dedicó en exclusiva a hacer llegar al público obras pedagógicas de gran interés para la práctica docente de maestros y profesores. Los encargados de coordinar la compilación fueron Antonio Ballesteros Usano vinculado al Instituto Hispano Mexicano Ruiz de

⁷²² RAMIREZ GÓMEZ, Ramón *Situación económica y social de España*, México D.F., Editorial FETE, 1959, pp. 13-14.

⁷²³ Fue presidente en el sexenio de 1958 a 1964.

⁷²⁴ MARTÍNEZ, Carlos *Crónica de una emigración. (La de los Republicanos Españoles en México)*, México D.F., Libro Mex, 1959, p. 109.

⁷²⁵ José Mancisidor de clara adscripción política comunista, trabajó en la SEP durante el mandato cardenista.

Alarcón y Juan Comas quien impartió clases en la Escuela Normal de la capital del país y publicó numerosas obras sobre geografía y antropología física.

En primer lugar está la Colección «Ediciones Pedagógicas y Escolares», que dirigen los pedagogos Antonio Ballesteros y Juan Comas. De esta Colección se han publicado ya los siguientes volúmenes: *La concentración de la enseñanza en la escuela primaria*, de Emilia Elías. *Cómo se mide la inteligencia infantil*, de Regina Lago. *Cómo se organiza la cooperación en la escuela primaria*, de Antonio Ballesteros. *Cómo se comprueba el trabajo escolar*, de Juan Comas. *La literatura en la escuela primaria*, de Florentino M. Torner. *Las ciencias naturales en la escuela primaria*, de Enrique Rioja⁷²⁶

De la relación de autores todos son docentes españoles refugiados, algunos directamente relacionados con los colegios del exilio como Regina Lago y otros dedicados a la docencia en el sistema educativo mexicano o a la traducción y publicación de textos, como son Emilia Elías esposa de Antonio Ballesteros y el propio Ballesteros, Juan Comas, Florentino Martínez Torner y Enrique Rioja lo Bianco dedicado a la didáctica de las Ciencias Naturales. Fueron numerosas las obras que surgieron de las imprentas de EDIAPSA, algunas de importante calado en la enseñanza mexicana como recordaba el filósofo y pedagogo mexicano Villalpando Nava,

Producto de un proyecto y del esfuerzo por darle forma por parte de los maestros exiliados en México, se estableció la editorial EDIAPSA con ánimo de continuar aquí la obra de las ediciones de la *Revista de Pedagogía*⁷²⁷. Varios títulos de los maestros aquí [México] residentes se dieron a la estampa [...] propició la muerte de esa empresa por falta de mercado. Libros de esa editorial

⁷²⁶ GIMÉNEZ SILES, Rafael *Retazos de vida de un obstinado aprendiz de editor, librero e impresor. Memorias por entregas (Iª)*. Razón de la revista «Romance» (Ediapsa, México 1940-1941. Auverman, Alemania, 1974), México D.F., 1984.

⁷²⁷ Publicación española fundada por Lorenzo Luzuriaga en 1922, creándose a la par una editorial del mismo nombre en la cual aun grupo de militantes socialistas preocupados por temas pedagógicos publicaron sus obras. Dejó de publicarse en 1936 con el estallido de la Guerra Civil española, aunque tuvo una reaparición como órgano teórico de la FETE durante un breve periodo durante el conflicto civil. Datos extraídos de LUIS MARTÍN, Francisco (de) *La cultura socialista en España, 1923-1930: propósito y realidad de un proyecto educativo*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1993, p.194

manejamos en la Normal, sobresaliendo uno que realmente fue novedad aquí, *La literatura en la escuela primaria*, de Florentino M. Torner⁷²⁸

No fue ésta la única iniciativa que llevaron a cabo los maestros más activos en México. De nuevo Juan Comas y Antonio Ballesteros en 1940 se embarcaron en la aventura de crear una revista de contenido educativo a la que llamaron *Educación y Cultura*. Ambos pedagogos contaban con una gran trayectoria educativa a sus espaldas, así como la experiencia común de haber sido becados por la Junta de Ampliación de Estudios para estudiar con pedagogos de la talla de Decroly y Piaget⁷²⁹. Compartían también un férreo compromiso con el proyecto educativo republicano, trasladándolo a México en su condición de emigrados políticos. Así se presentaba la nueva publicación en el *Boletín al servicio de la emigración española*,

Los pedagogos y publicistas españoles don Juan Comas y don Antonio Ballesteros se proponen comenzar la publicación, a primeros de año, de una gran revista mensual, que llevará el título de “Educación y Cultura”. Se trata de una gran publicación pedagógica y tiene como programa estudiar los problemas educativos que más preocupan hoy a los maestros y profesores de América. Será también una revista de divulgación y consulta, en cuanto se relacione con la especialidad⁷³⁰

Pese al interés que despertó *Educación y Cultura* en el mundo educativo no sólo español sino también mexicano y las colaboraciones que recibían de Europa de Ferriere, Decroly o Piaget entre otros, la revista tuvo un tiraje de nueve números, no completando el año de vida. La cooperación de grandes teóricos de la educación a nivel internacional así como las reseñas de las obras más novedosas y las traducciones de manuales básicos para conocer las orientaciones pedagógicas más avanzadas, dotaron de gran calidad y resonancia

⁷²⁸ VILLALPANDO NAVA, José Manuel “Mi encuentro con algunos maestros del exilio español. Una evocación lírica-pedagógica” en FERNÁNDEZ DE CASTRO, Hugo (comp. y ed.) *Las migraciones y los transterrados de España y México. Una segunda mirada, humanística*, UNAM, México D.F., 2004, p. 382.

⁷²⁹ Dato extraído de MARÍN ECED, Teresa “La Pedagogía Europea importada por los becados de la JAE (1907-1937), en *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, núm. 6, 1987 pp. 261-278.

⁷³⁰ “Educación y Cultura” en *Boletín al servicio de la emigración española*, México D.F., 15 de diciembre de 1939, Número 17, p. 2.

las páginas de la publicación⁷³¹. Para Valentina Cantón, autora de un artículo sobre la revista, ésta apareció desempeñando un doble efecto en el escenario cultural mexicano,

A la vez que abre un espacio de gran calidad para difundir y recrear las concepciones filosóficas, las reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de las diversas áreas del conocimiento, así como sobre las herramientas didácticas de la educación moderna y progresista, testimonia –desde el exilio en México– la obra educativa realizada por la República Española desde su proclamación en 1931 hasta su derrota por el fascismo en 1939⁷³²

Una vez más la tarea de muchos españoles que se autoimpusieron el deber de recordar y hacer recordar a los demás, la historia del proyecto republicano y su esperanzador futuro, tomó cuerpo en forma de publicación. Para los docentes implicados en la revista, supuso un doble rol: como propagandistas en calidad de educadores y como copartícipes de los planes educativos que se iniciaron con el advenimiento de la República en España por segunda ocasión, pero que no llegaron a completarse.

Las secciones que componían cada número eran fijas y acogían textos y reflexiones sobre asuntos educativos como la orientación de la enseñanza en diferentes campos, las noticias de actualidad sobre la situación de la instrucción en diversos países y la información sobre otras revistas y publicaciones. Un número considerable de reseñas y recomendaciones de lecturas ofrecían al lector una panorámica generalizada sobre las novedades literarias relacionadas con la educación.

La gran capacidad de convocatoria para conseguir colaboraciones tan importantes como las que hemos apuntado, es lo que nos interesa destacar aquí⁷³³. En apenas un año de vida, la revista consiguió reunir textos de valioso contenido pedagógico que actuaron de difusores de nuevas teorías pedagógicas en tierras mexicanas.

⁷³¹ La revista se puede consultar en la Hemeroteca Nacional en la Ciudad de México.

⁷³² CANTÓN ARJONA, Valentina (Selección y presentación de textos) *Educación y cultura. Revista de los maestros españoles en el exilio (1940)*, México D.F., Universidad Pedagógica Nacional, 1995, p. 9.

⁷³³ Para un acercamiento a los contenidos de la revista consultar el estudio de Valentina Cantón que recoge una selección de algunos de los textos de la revista entre los que se encuentran: “Luis Vives y el humanismo” por Joaquín Xirau; “El maestro, la escuela y el material de enseñanza” por Manuel B. Cossío; “Método de Educación y estructura horizontal de la vida psíquica” por Juan Roura-Parella; “La formación de los maestros en la República” por Florentino M. Torner; “La reforma de la Inspección en la República Española” por Antonio Ballesteros Usano y “La Segunda República y la Enseñanza Superior” por José Gaos. CANTÓN ARJONA, Valentina (Selección y presentación de textos) *Educación y cultura. Revista de los maestros españoles en el exilio (1940)*, México D.F., Universidad Pedagógica Nacional, 1995.

Pasemos ahora a ocuparnos de los materiales escolares que algunos de los alumnos de las primeras promociones han guardado durante setenta años y han tenido la amabilidad de compartirme. Como es lógico, los títulos y las notas escolares primaban entre los materiales conservados, ya que tienen una carga de utilidad administrativa añadida. De todos ellos hemos hecho una selección de aquellos que más directamente se relacionan con la identidad nacional y de qué forma ésta quedaba plasmada en los trabajos infantiles.

6.2.2 LOS ALUMNOS Y SUS MATERIALES ESCOLARES.

Dentro del campo de la historia de la educación los materiales curriculares ocupan un lugar predominante; de hecho constituyen el medio esencial para adentrarse en los entresijos de la cultura escolar. Rastrear dichos documentos ha resultado en extremo difícil debido al tiempo transcurrido y a la escasa importancia que tradicionalmente se le ha prestado a “las cosas de niños”, tanto en los hogares como en los propios centros educativos. Gracias a la inestimable colaboración y generosidad de algunas de las personas entrevistadas⁷³⁴, he tenido acceso a originales de los cuatro centros escolares estudiados lo que me ha permitido obtener una panorámica general de todos ellos.

El interés por los manuales educativos ha ido ganando importancia en el terreno de las ciencias de la educación⁷³⁵, extendiéndose a campos como la sociología, la psicología o el derecho. A continuación se analizarán siempre desde la mirada de la nación, tanto los materiales que pertenecen a la producción individual de quienes fueron alumnos de los colegios del exilio de la Ciudad de México, como los diplomas y boletines que los colegios entregaban. A modo de ejemplo del sentir español y sus problemas, los escolares

⁷³⁴ Quiero mostrar mi gratitud por la cesión de los documentos a M^a Josefa Sacristán Roy, Elena Vinós Cruz López, Carmen Ruiz Funes Montesinos, Juan Tonda Magallón, M^a Josefa Sacristán Roy que me facilitó el cuaderno escolar de su difunto esposo Imanol Ordorika Bengoechea, Gloria Rodríguez Fernández, Arturo Sáenz de la Calzada Aguado, Luis Perujo Álvarez y Jorge de Buen Lozano.

⁷³⁵ En los últimos años se ha llevado a cabo un importante proyecto investigativo a nivel internacional sobre manuales educativos denominado MANES Para conocer más sobre esta iniciativa y los resultados alcanzados consultar: SOMOZA RODRÍGUEZ, Miguel “El proyecto MANES’ y la investigación sobre manuales educativos” en *Avances en supervisión educativa, Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, núm. 6, junio de 2007, en línea <http://www.adide.org> y la página web de la Biblioteca Virtual de Manuales Escolares: <http://www.uned.es/manesvirtual/bibpatremanes.html>

confeccionaban unos periódicos en los centros que eran a la vez objeto de la lectura del conjunto de la comunidad educativa. Las constantes referencias a España y a su cultura, son el objeto de análisis que se traslada a estas páginas.

Los diplomas que se otorgaban a los alumnos bien al final de curso bien al superar una etapa educativa, fue una práctica común en las escuelas españolas. En todos ellos ocupaba un lugar preferente el símbolo identificador por antonomasia de cada centro: el escudo, con claras referencias al origen español como ya hemos visto. Recompensar el esfuerzo de forma pública se convirtió en uno de los actos que más recuerdan los entrevistados, sobre todo si conseguían alguna mención especial por los buenos resultados obtenidos.

En esta línea y a tenor de la simbología identitaria que se trasluce en los reconocimientos a los más destacados, encontramos de la Academia Hispano Mexicana varios ejemplares que repiten este mismo esquema,

La Academia Hispano Mexicana teniendo en cuenta los méritos del alumno... ha acordado otorgarle el presente Diploma como recompensa a su aprovechamiento y en prueba de haber merecido la calificación de ... en los estudios seguidos en el ... Curso... del Ciclo de la Sección de enseñanza Primaria. Así lo manifestamos para que sirva de estímulo y aliento al alumno interesado. Firman: Profesor del Grupo: Dolores Sacristán, El Director Técnico: Adelardo Sanchis y La Dirección de la A.H.M.: Ricardo Vinós⁷³⁶

El Colegio Madrid utilizaba en esos años el mismo recurso para premiar a los escolares a final de curso, apareciendo en lugar destacado el escudo y el sello de la escuela con el siguiente contenido muy similar al de la Academia pero añadiendo la valoración de la conducta,

Colegio Madrid, incorporado, Mixcoac D.F. El Colegio Madrid, como recompensa al aprovechamiento y buena conducta otorga el presente Diploma

⁷³⁶ Diploma de M^a Josefa Sacristán Roy de la Academia Hispano Mexicana de 28 de noviembre de 1941 y de Juan Tonda Magallón de 30 de noviembre de 1942.

de Honor a Gloria Rodríguez alumna del 4º año de Primaria, con la calificación de Sobresaliente⁷³⁷

Otro tipo de estímulo académico de tinte más competitivo era utilizado por los profesores españoles de la Academia Hispano Mexicana. Consistía en la entrega de una Certificación de Honor al mejor alumno del curso, como recibió durante todos los cursos de primaria Mª Josefa Sacristán que confesaba no ser totalmente de su agrado por la diferenciación que se hacía del resto de compañeros y máxime siendo española⁷³⁸.

De entre los reconocimientos escolares, destacamos uno por la significación que para nuestro tema de análisis tiene. Se trata de un diploma de nuevo de Mª Josefa Sacristán que recibió en 1947, con motivo de la conmemoración del centenario de los Niños Héroes, fiesta de gran importancia en el sistema educativo mexicano como hemos explicado anteriormente. Me contó que tuvieron que hacer un ensayo sobre la historia de los niños que sacrificaron su vida por la patria mexicana incidiendo en los aspectos patrióticos y el modelo que para todos los niños de México representaban. Ganó un segundo puesto cosa que le hizo mucha gracia porque ella se sentía completamente española. El texto del diploma decía así,

Quincuagésima Primera Zona Escolar. Conmemoración del primer centenario de la muerte de los Niños Héroes. Diploma de Honor. Concedido a Josefa Sacristán Roy Alumna de 6º año de la Academia Hispano Mexicana por haber obtenido el Segundo lugar en el Concurso de Pensamientos sobre los Niños Héroes⁷³⁹

El hecho de que una niña española cursando primaria recibiera un premio por una redacción sobre el símbolo patriótico infantil por antonomasia como es aún hoy en día el de los Niños Héroes, muestra de qué manera el discurso identitario mexicano calaba en las mentes infantiles a la vez que se mantenía el referente español.

⁷³⁷ Diploma de Gloria Rodríguez Fernández del Colegio Madrid de 30 de noviembre de 1941. Subrayado en el original.

⁷³⁸ Diploma de Honor de Mª Josefa Sacristán Roy de la Academia Hispano Mexicana de 30 de noviembre de 1942.

⁷³⁹ Diploma de Honor de Mª Josefa Sacristán Roy por parte de la SEP, de 13 de septiembre de 1947, día establecido en el calendario escolar para recordar la muerte de los que son considerados Héroes de la Patria. El subrayado es del original.

El siguiente texto también en forma de homenaje pero en esta ocasión por parte de las familias de los alumnos hacia la Academia Hispano Mexicana, nos muestra el grado de interacción y convivencia entre la comunidad escolar y los padres y madres de los jóvenes. Las escuelas españolas estuvieron abiertas a las familias y al conjunto del exilio, convirtiéndose en espacio abierto y en lugar de encuentro, sobre todo en las actividades de carácter festivo. En este sentido el Colegio Madrid bajo la dirección de Jesús Revaque tenía como lema “Trabajo a plena luz⁷⁴⁰”, en clara alusión a hacer partícipes a las familias del proceso educativo de sus hijos.

Volviendo a la Academia, el diploma del que hablamos fue entregado por los padres y madres – como se lee en algunas de las firmas que cierran el texto-, de los alumnos en agradecimiento al profesorado su dedicación y felicitaban a la institución por el primer año de vida. México y España aparecen estaban presentes a través de sus banderas –la tricolor en el caso español- enlazando el texto; un gran sello de la Academia completaba el diseño. El texto decía así,

Al expirar el curso de 1940 que vió la feliz fundación de la Academia Hispano Mexicana, reconocidas al celo providente de su ilustre director Don Ricardo Vinós y a la selectísima autoridad pedagógica de su Profesorado, unánimes, las familias de los alumnos, formulan para esta Institución votos de larga y fecunda existencia⁷⁴¹

Antes de pasar a los materiales propiamente didácticos, detengámonos un momento en los boletines –o boletas como son denominados en México- de calificaciones, emitidos por cada colegio pero siguiendo el modelo estipulado por las autoridades educativas capitalinas. Elementos usuales eran una fotografía del estudiante, la relación de las materias que había cursado⁷⁴², la valoración cuantitativa y las firmas del profesorado y equipo directivo por un lado y por otro de los responsables escolares de la SEP y las dependencias correspondientes, así como el sello de la Secretaría. Si los traemos a colación

⁷⁴⁰ Invitación al festival infantil para conmemorar el primer aniversario del Colegio Madrid, 25 de junio de 1942, AHCM.

⁷⁴¹ Diploma facilitado por Arturo Sáenz de la Calzada, de 23 de noviembre de 1940.

⁷⁴² Las materias varían dependiendo del grado escolar al que se refiera. No cabe ninguna interpretación de las mismas, ya que venían marcadas exclusivamente por la SEP y asumidas en el currículum escolar de los colegios escrupulosamente. Por poner algunos ejemplos, se cursaba Lengua Nacional, Civismo, Canto, Labores y Trabajos Manuales y la Conducta entre otros aspectos.

es para ejemplificar la presencia de los símbolos patrios mexicanos en todos los documentos oficiales que llegaban a los centros. El escudo nacional y algunas frases de marcado carácter político como “sufragio efectivo, no reelección”, formaban parte de los membretes de las misivas y documentos de los organismos públicos.

El Ruiz de Alarcón abreviaba el texto de la siguiente manera,

Escuela Instituto Hispano Mexicano Ruiz de Alarcón Primer ciclo segundo grado grupo (-). La alumna Gloria Rodríguez en el curso escolar de 1940 ha sido promovida al grado inmediato superior, en vista de los promedios definitivos alcanzados⁷⁴³

La Inspección Educativa era la encargada de dar el visto bueno con la firma del inspector destinado a esa zona escolar y de dar seguimiento continuado a los centros de su circunscripción⁷⁴⁴. En uno de los boletines de calificaciones de Juan Tonda correspondiente a 6º grado de primaria, aparecen detalladamente tanto la periodicidad de los exámenes parciales que se realizaban por las autoridades educativas como los aspectos a evaluar dentro de las materias consideradas básicas como lengua y matemáticas siguiendo el formato oficial de la SEP,

Lengua Nacional: Lectura Rapidez, Lectura Comprensión, Lectura Expresión, Escritura, Expresión Oral, Expresión Escrita, Ortografía. Aritmética y Geometría: Hábitos y habilidades, Conceptos, Problemas. Ciencias Naturales, Geografía, Historia, Civismo, Laboratorio o Trabajos Manuales, Dibujo, Educación Física, Canto. Conducta. Aseo. Retardos. Asistencias. Faltas⁷⁴⁵

Llama la atención la denominación de algunas de las materias que se cursaban en aquella época como literatura, lengua o historia a la que se le añadía el adjetivo “nacional” en clara referencia a México y a la ansiada homogeneización de la sociedad mexicana que se buscaba a través de la educación unificada.

Las escuelas objeto de estudio eran y continúan siendo, de carácter privado razón que les empujaba a tener que “venderse” y ser competitivas en el campo educativo una vez que las ayudas de los organismos españoles disminuyeron hasta acabar desapareciendo

⁷⁴³ Diploma de Gloria Rodríguez Fernández del Colegio Hispano Mexicano Ruiz de Alarcón de 15 de noviembre de 1940.

⁷⁴⁴ Diploma de M^a Josefá Sacristán Roy de la Academia Hispano Mexicana de 28 de noviembre de 1947.

⁷⁴⁵ Diploma de Juan Tonda de la Academia Hispano Mexicana de 1 de marzo de 1943.

totalmente. Dentro de estas actividades de mercadotecnia la Academia publicó folletos como hemos visto y mandó hacer reglas escolares con la información básica del centro a modo de anuncio⁷⁴⁶,

ACADEMIA HISPANO-MEXICANA. INCORPORADA. Primaria, secundaria, preparatoria, comercio, especialidades. Internado, medio internado, externado, residencia de estudiantes universitarios. Paseo de la Reforma 80⁷⁴⁷

Banderines, uniformes y toda clase de distintivos, eran profusamente utilizados en las escuelas para fortalecer la imagen en el exterior de un colegio con una personalidad muy definida y con clara ascendencia hispana. Las invitaciones a actos sociales y los programas de los festivales de final de curso, fue otro de los medios utilizados para reivindicar una vez más el carácter español de los planteles.

No en vano, una colectividad mantiene la vigencia de la pertenencia a un grupo por la demostración periódica y pública de la existencia de lazos comunes. En el caso de las escuelas del exilio, esta serie de eventos cumplían otras funciones como la de ser facilitadoras de las relaciones intergeneracionales y vigorizar el espíritu español republicano entre los más jóvenes.

Varios de los testimonios recabados se refirieron a la importancia que la Embajada de la República española tuvo en México como espacio de convivencia y cohesionador para la comunidad española emigrada política. Gloria Fernández guarda la invitación que el embajador republicano español le envió a su padre Marcial Fernández para participar en la conmemoración de la proclamación de la república en un momento tan tardío como los años sesenta.

El Encargado de Negocios de España y la señora de Martínez Feduchy⁷⁴⁸ tienen la honra de invitar a Don Marcial Rodríguez Gonzales y Fam. A la recepción que ofrecen en la Embajada de España (calle de Londres No. 7) el miércoles 14

⁷⁴⁶ Ver en el apéndice documental una reproducción de la regla escolar.

⁷⁴⁷ Regla escolar perteneciente a Elena Vinós de la Academia Hispano Mexicana, sin fecha. Mayúsculas en el original.

⁷⁴⁸ Manuel Martínez Feduchy fue Embajador de la República Española en el exilio en México desde 1955 hasta 1977, año del restablecimiento de las relaciones diplomáticas entre los dos países.

de abril, de las 12 a las 14 horas, con motivo del XXXIV Aniversario de la Proclamación de la República⁷⁴⁹

Precisamente Marcial Fernández quien fuera su padre, músico y docente de profesión, creó una academia musical a la cual asistían sus hijas y algunos de los niños españoles que asistían a alguno de los cuatro centros de la capital mexicana. El programa de un concierto de piano con los nombres de los niños y niñas que actuaron y las obras que ejecutaron, nos llama la atención por la forma en que el profesor se presentaba “‘Academia Musical Chopin’. Marcial Rodríguez González (Título de España con reválida en México)⁷⁵⁰”. De nuevo la mirada al pasado para presentarse públicamente.

Antes de pasar a la parte de las fuentes primarias cuyos autores son los niños y niñas que setenta años más tarde entrevisté, conviene comentar rápidamente, algunos recuerdos y papeles que me han permitido consultar y que sin guardar relación directa con la vida académica de los testimonios, tienen una carga afectiva relacionada con los discursos identitarios interesantes. Uno de ellos es un dibujo que Ricardo Vinós, director de la Academia le hizo a su hija de un gamusino⁷⁵¹, calzado con gafas y sombrero y con un rabo caracoleado. En el otro extremo de la tarjeta está dibujado de forma esquemática un orondo obispo de perfil. Debajo el padre de Elena firmó escribiendo:

Dibujo y escrito por Ricardo Vinós padre. El Gamusino = Es un mamífero de menor talla que el pantáncaro pero mucho más feroz y sanguinario. (Tiene pies de cura y rabo de obispo)⁷⁵²

El claro anticlericalismo quedaba reflejado en el esbozo a modo de broma que le hizo a su hija siendo una niña. Este recuerdo familiar, muestra cómo en la vida cotidiana de muchos de los niños y jóvenes españoles persistían tanto la historia reciente de España como los valores y principios por los cuales sus padres fueron al destierro, los cuales encontraban claro reflejo en las aulas.

Una muestra más de la interrelación entre los alumnos de los centros españoles trascendiendo las parees escolares fue protagonizado por Carmen Ruiz Funes y una

⁷⁴⁹ Invitación de la Embajada Republicana española a Marcial Rodríguez, de Gloria Rodríguez, 1965.

⁷⁵⁰ Programa de concierto de piano, de Gloria Rodríguez, 17 de agosto de 1946.

⁷⁵¹ El gamusino es un animal imaginario que se utiliza en varias regiones de España, Portugal y Cuba para gastar diversas bromas, tanto a niños como a cazadores, pescadores novatos o excursionistas. La más habitual consiste en convencer al novato de que el gamusino es un animal esquivo que sólo puede cazarse de noche.

⁷⁵² Dibujo de Elena Vinós realizado por su padre, sin fecha.

compañera de la Academia Hispano Mexicana, Julia Bilbao. Las dos jóvenes acudieron en representación de la Academia a la “Conferencia de Jóvenes españoles”, que tuvo lugar en la Ciudad de México en 1944 con el propósito de articular la lucha antifranquista de la juventud española y coadyuvar al regreso de los desterrados a España. De hecho la convocatoria interpelaba a participar a

Jóvenes españoles antifranquistas expatriados y residentes en América, Gran Bretaña y África del Norte. Organizaciones políticas de la juventud, grupos culturales, nacionales, regionales y deportivos⁷⁵³

La participación de los alumnos en actos políticos de este calado representando a su centro escolar, fue posible debido al ambiente politizador y patriótico que se respiraba en las aulas. Como ya hemos dicho reiteradamente, a excepción de las clases de catalán y de historia y geografía española, ha resultado difícil entresacar aquellas pistas que permitieran confirmar la vivencia de un sentimiento patrio en los colegios del exilio.

Las experiencias educativas en los distintos centros han sido objeto de reflexiones que se han plasmado por escrito en el caso de Luis Perujo y Jorge de Buen. Ambos escribieron sobre su experiencia en el Instituto Luis Vives ya mayores, para conmemorar los distintos aniversarios del centro al que han seguido vinculados durante toda su vida. Del texto de Jorge escrito en 1989 para la celebración del 50 aniversario de creación de la escuela, entresacamos esta valoración muy positiva de su paso por el Vives, no exenta de cierta idealización:

Nosotros salimos del Instituto en diciembre de 1946. Fuimos un grupo de refugiados españoles salpicados de algunos valientes jóvenes mexicanos cuyos padres se atrevieron a enviarlos con los “rojillos” recién llegados. ¡Que vivencia supuso para todos nosotros ser alumnos de un grupo estelar de profesores liberales y republicanos! Dejaron huella perdurable sus enseñanzas, su sentido humano, el respeto que nos infundían y su ejemplo⁷⁵⁴.

⁷⁵³ Documento facilitado por Carmen Ruiz Funes: “Conferencia de Jóvenes españoles. Celebrada en México los días 26, 27 y 28 de mayo de 1944”, p. 3.

⁷⁵⁴ “Lista de los más veteranos exalumnos del Instituto Luis Vives”, texto inédito confeccionado por Jorge de Buen, 1989.

Por su parte, Luis Perujo realiza su particular revisión sobre lo que el Instituto significó para él, salpicando el texto de recuerdos y anécdotas⁷⁵⁵ y comentarios acerca de los profesores que le impartieron clase en los años cuarenta.

Pasemos ya a los textos y trabajos confeccionados por los exalumnos entrevistados y que permiten un acercamiento mayor a la cultura escolar y la huella que los pedagogos españoles fijaron. Por otro lado, destacaremos aquellos fragmentos que en clara referencia a la narración mexicana, copan las páginas de los trabajos infantiles. El Día de la Madre celebrado en México cada 10 de mayo, tiene una connotación enormemente emotiva en el país. Esa jornada la madre copa la atención de las familias y los medios de comunicación, así como de los establecimientos comerciales. Catalogada por algunos de ser una fiesta excesivamente sentimental y vacía de contenido, en los colegios se dedicaba buena parte de las clases de ese día a la confección de trabajos y regalos para las madres. Los colegios del exilio no fueron excepción.

Gloria obsequió a su madre con diez años de edad en 1941 con un cuadernillo de su confección en el cual se observa que existió una guía y supervisión por parte de la profesora⁷⁵⁶, con un esquema dirigido y controlado. Se reservó sin embargo un espacio para que las niñas –recordemos que en el Alarcón se separó por sexo a los alumnos-, redactaran un texto libre a la madre. En la primera página del librito aparecía una poesía escrita por la niña a su madre en la que le mostraba todo su amor filial bajo el título “Cómo es mi mamá (Yniciación a la poesía)”; a continuación escribía una misiva a su madre explicándole el objeto del regalo, como a continuación reproducimos:

México D.F., 10 de mayo de 1941.

Señora doña Gloria Fernández,

Querida mamá: te escribo esta carta, por ser el día de las madres. Es muy poco regalo el que te hago; pero yo te lo ofrezco con mucho gusto. Este dibujo que he hecho encima es una niña con un ramo de flores. Quiero aplicarme mucho

⁷⁵⁵ “Transmisión del espíritu español en el exilio. El ‘Instituto Luis Vives’”. Luis Perujo Álvarez, México D.F., julio de 1998.

⁷⁵⁶ Pese a que no aparece el nombre de la profesora se presume que era mujer puesto que el Instituto Hispano Mexicano Ruiz de Alarcón tuvo separación de sexos en sus aulas desde su apertura.

para pasar a Cuarto Grado. A ver si te gusta el verso de “Caricia”. A ver si otro año te puedo regalar otra cosa mejor. Yo creo que sí te lo podré regalar. Tengo ganas de hacerle a Azucena un vestido, así que sea mayor y aprenda a coser. Cuando sea mayor y tenga dinero, le voy a comprar muchos juguetes, a Azucena. Muchos besos de tu hija que te quiere, Gloria Rodríguez⁷⁵⁷

El “verso” al que se refería la niña corresponde al poema “Caricias” de Gabriela Mistral que copió a continuación como homenaje a su madre. En general se trata de un trabajo escolar dirigido y estandarizado – “Señora doña Gloria Fernández” para referirse a su madre-, en el cual las niñas seguían un guión previo atendiendo con especial atención a las faltas de ortografía, la decoración y la pulcritud en el resultado final.

De igual manera Elena Vinós redactó una carta expresando un deseo infantil: “cuando sea tu cumpleaños te regalare una cesta llena de flores para que las pongas en tu ventana y toda la gente que pase se quedara asombrada al ver las flores tan bonitas que te regalare⁷⁵⁸”, permite inferir que la relación afectiva era fuerte y que la expresión escrita era fluida como para poder expresar ese afecto. De la misma Elena Vinós fotocopié un cuaderno a color con diferentes dibujos que de niña realizaba en sus momentos de asueto en casa. En la portada escribió su nombre sobre unas líneas hechas previamente para no torcerse y un adelanto de lo que el observador podría encontrarse en su interior: “Algunos dibujos”.

Jorge de Buen en el año de la reconstitución del gobierno republicano en el exilio en la capital mexicana en 1945⁷⁵⁹ y siendo un jovencito, confeccionó utilizando un cuaderno escolar un dossier de recortes de prensa con las noticias que se publicaban sobre la reorganización del gobierno republicano español en el exilio. Lo que motivó a Jorge a ello fue el hecho de que su padre Demófilo de Buen Lozano⁷⁶⁰, tuvo que marcharse a

⁷⁵⁷ Trabajo escolar del Día de la Madre de Gloria Rodríguez, 10 de mayo de 1941.

⁷⁵⁸ Texto escrito por Elena Vinós a su madre, sin fecha.

⁷⁵⁹ La Diputación Permanente de las Cortes fue reconstituida el 17 de agosto de 1945 en la Sala de Cabildos del Zócalo en Ciudad de México, con la intención de formar gobierno en el exilio.

⁷⁶⁰ Para saber más sobre Demófilo de Buen Lozano, consultar: MORINEAU IDUARTE, Marta “Los profesores del exilio republicano español en la UNAM. Vida y obra de Demófilo de Buen Lozano” en SERRANO MIGALLÓN, Fernando (Coord.) *Los maestros del exilio español en la* Facultad de Derecho, México, UNAM, 2003, pp. 93-116.

Panamá por cuestiones laborales y él quería que estuviera informado de todo a su regreso. Lamentablemente falleció poco después pero pudo apreciar el trabajo que su hijo había desarrollado durante meses. En la portada del cuadernillo escribió a máquina y recortó el siguiente texto:

Primera reunión de Cortes.- Nombramiento del presidente de la República Española y crisis ministerial. 1945⁷⁶¹

Más abajo Jorge escribió “Escuela Preparatoria. Año 1945. Instituto Luis Vives”, lo que confirma que se trataba de una libreta escolar que había reutilizado para ir guardando las referencias periodísticas que hablaban sobre los antecedentes a la reunión de las Cortes republicanas en México y cómo se consiguieron los acuerdos necesarios. Revisando las páginas que componen el dossier se aprecia la perseverancia del joven, ya que pacientemente leyó y seleccionó las noticias del periódico mexicano *Novedades* que se publicaba en esos años. El hecho de que realizara el seguimiento del tema durante casi un año aporta dos datos interesantes; por un lado que en su casa la prensa era asequible de forma continuada y se seguía con especial interés todo lo relativo al destierro y por otro, la necesidad de agradar del hijo que sabe que al padre le gustará tener los datos y pormenores de tan importante evento para la vida del colectivo.

En la familia de Buen España tuvo un lugar destacado en conversaciones, reuniones y en la dinámica diaria, como me confirmaron los dos hermanos entrevistados Néstor y Jorge de Buen. Volviendo al trabajo de recortes se observa un especial interés del joven de Buen por los conflictos derivados de las posiciones encontradas entre negrinistas y los partidarios de la Junta de Liberación con Diego Martínez Barrio a la cabeza, lo que le llevó a incluir numerosas notas acerca de las declaraciones de Negrín desde Londres y las respuestas de sus detractores.

Qué duda cabe de que Jorge pretendió agradar a su padre con el dossier periodístico que confeccionó durante su ausencia porque según sus palabras “quería que se enterara de todo aunque no estuviera en México en esos momentos”, sabiendo que era algo de vital trascendencia para él y para los españoles que estaban refugiados en México. Recordemos que se trataba del año 1945, momento clave para los desterrados más

⁷⁶¹ Cuaderno de recortes de prensa de Jorge de Buen Lozano, de enero a septiembre de 1945.

optimistas que veían en la victoria de los aliados en la conflagración mundial el antecedente de un pronto regreso a España.

Para finalizar este apartado de los materiales relacionados con los discentes de los colegios del exilio, examinaremos el cuaderno escolar de Imanol Ordorika Bengoechea⁷⁶². Imanol realizó sus primeros estudios en el Colegio Madrid, al cual entró a formar parte el primer año de funcionamiento, 1941, fecha de la que data la libreta que su viuda, Pepa Sacristán amablemente me facilitó. Encontrar este documento ha resultado una verdadera hazaña debido al tiempo transcurrido – sesenta y ocho años- y por tratarse de una fuente primaria realizada por un estudiante de primaria y corresponder a casi un curso escolar completo.

En el original los dibujos están profusa y cuidadosamente coloreados y los textos escritos con pluma y tinta, con especial cuidado en la limpieza y el orden de los contenidos. Si tenemos en cuenta la edad de Imanol en el momento de realizar las tareas escolares que recogen el cuadernillo, diez años, podemos apreciar que tenía adquiridos ciertos hábitos de escritura y dibujo que se reflejan a lo largo de todo el documento. La ortografía era bastante deficiente, en parte por los años de escolarización irregular que tuvo durante la guerra y el posterior exilio, algo común a muchos de los estudiantes que una vez matriculados en los centros españoles eran derivados a cursos de nivelación para poder equipararse en conocimientos al curso que por edad les correspondía, como ya hemos visto.

El tipo de cuaderno utilizado por Imanol era de una marca mexicana que coincidía con la papelería en la cual se vendían: Papelería El Lápiz del Águila, Av. 16 de septiembre, nº 13. De hecho tiene numeradas las páginas lo que nos permite apreciar que faltan algunas páginas iniciales del cuaderno, ya que la primera carilla en ser utilizada es la número quince con fecha de 11 de junio de 1941. Finaliza el 21 de agosto del mismo curso escolar, abarcando tres meses del curso escolar de trabajo cotidiano.

El esquema seguido en cada día de clase es similar. Los niños escribían la fecha, la temperatura del día y realizaban una viñeta de temática libre, en la cual se expresaban mediante el dibujo. Referencias a la realización de la viñeta diaria las veremos en el

⁷⁶² Imanol Ordorika Bengoechea, arquitecto español nacido en Lekeitio, Bizkaia en 1931 y fallecido en México, DF en 1988.

capítulo correspondiente a los testimonios, ya que son varios quienes la recuerdan de los cursos de primaria. El indicar la fecha y la temperatura cotidianamente ayudaba a los menores a relacionarse con el entorno en el que vivían, al practicar cotidianamente el calendario y el uso de los instrumentos de medida de la temperatura, probablemente un termómetro externo.

Las materias impartidas contaban con un esquema similar: Imanol y sus compañeros realizaban distintos ejercicios dependiendo de la materia que marcara el horario del curso, siendo éstas: matemáticas, civismo, historia nacional, historia de América, francés, gramática, ortografía y ciencias naturales. Como veremos a continuación, los recursos didácticos utilizados eran variados y adecuados a la edad y los contenidos, encontrándonos con numerosas referencias a España en el quehacer educativo, hecho que destacaremos convenientemente.

Las matemáticas eran trabajadas mediante ejercicios numéricos y problemas para los cuales los menores debían de tener un mínimo de comprensión lectora para poder resolverlos, era, con diferencia, el tipo de ejercicio más utilizado en esa área. En la parte de lenguaje es donde más fácilmente se percibe el origen hispano del profesorado. Si analizamos los dictados que Imanol realizó durante esos meses del primer año de funcionamiento del Colegio Madrid encontramos textos como un fragmento de *La desheredada* de Benito Pérez Galdós, correspondiente al capítulo “Un alumno díscolo”⁷⁶³. Unas semanas después en otro dictado el profesor opta por continuar con la misma obra de Galdós pero con unas líneas del capítulo “Fresas”, lo que permite inferir que se buscaba una continuidad temática en el trabajo escolar.

Un ejercicio de escritura tuvo como contenido el libro de viajes de Vicente Blasco Ibáñez llamado *Oriente* que narra el recorrido que el autor valenciano llevó a cabo por el centro de Europa en 1907. “Los osos de Berna” fue el pasaje escogido para ser dictado. En otra ocasión la descripción de la región castellana de España fue utilizada para la clase diaria llevando como título “Aspectos de Castilla”. Por último el uso de voces como “aya” u “hortezuelo” develan la procedencia de quienes las utiliza, ya que son formas comunes de

⁷⁶³ Todas las referencias pertenecen al cuaderno de Imanol Ordorika de los meses de junio y agosto de 1941, por lo que evitaremos indicar a cada momento con una nota al pie el origen del documento original examinado.

algunas zonas de España. La lírica ocupó de igual forma un espacio predominante en las incipientes clases de literatura que recibían los pequeños en aquel lejano 1941. Poesías como “Tierra de Soria” de Antonio Machado y “Tierra hidalga” de Enrique de Mesa⁷⁶⁴, fueron copiadas cuidadosamente por Imanol y quizá recitadas en el aula. En todos los casos los alumnos escribían el nombre de la obra y el autor de la misma, siendo una forma de conocer y familiarizarse con los escritores y poetas españoles.

La confección de textos de escritura libre salpican las páginas del cuaderno, sumando un total de seis composiciones que ocupaban varias carillas del trabajo escolar de ese curso. La técnica era empleada en diferentes materias sobre todo en las relacionadas con la escritura, civismo e historia. Por ejemplo en civismo y bajo el epígrafe “Conócete a ti mismo”, Imanol detalló una vivencia infantil ocurrida en su tierra de origen, el País Vasco. Este dato lo extraemos de la primera oración con la que el niño inicia su relato: “Un campesino que pasaba todos los días por nuestro valle...”. Titulado “El mercader de castañas”, el menor cuenta que junto a un grupo de amigos quisieron robarle a un campesino que pasaba por un camino cercano a su casa, algunas castañas de las que trasportaba en su burro. Agujerearon los sacos en los que las trasportaba, acto del que rápidamente Imanol se arrepintió ya que increpó a sus compañeros momento en el cual “todos se me echaron encima entonces yo conteste punetazos estaba ya debajo del burro entre las castañas que cayeron entonces solo el hombre al ver el mulo el se imagino lo ocurrido y me pego de latigazos⁷⁶⁵”. Pese a acabar mal la historia para el protagonista, se entiende que lo que pretendía el maestro con el texto era que cada niño reflexionara sobre alguna situación de su corta vida en la que actuaron en base a los valores o principios considerados como positivos. No es de extrañar que Imanol echara mano de su vida en España puesto que apenas llevaba dos años residiendo en México.

Este otro relato continúa en la misma línea que el anterior: España como referente vital y, en concreto, la experiencia bélica vivida. A tenor del quinto aniversario del inicio de la Guerra Civil española, Imanol redactó y presumiblemente redactaron todos y cada uno de los escolares, un pasaje sobre su vivencia de la guerra. Se trataba de una narración corta escrita en primera persona que reproducimos por su importancia,

⁷⁶⁴ Enrique de Mesa Rosales, poeta y crítico teatral español perteneciente a la Generación del 98.

⁷⁶⁵ Cuaderno escolar de Imanol Ordorika, 1941.

5º Aniversario 19 de julio de 1936.

El 19 de Julio de 1936 tenia yo 6 anos cuando estaba yo en Lequeitio cuando estaba ya jugando en cuanto oimos muchos ruidos hera un bombardeo todos nos tiramos al suelo pues asi nos abian dicho a uno de mis companeros que estaba al lado mio le ametrallaron la mano y le ayudamos a ir a su casa y de alli lo llevaron al hospital y estas desgracias vinieron por unos traidores y entre ellos Franco⁷⁶⁶

De todo el cuaderno es éste el escrito de mayor carga emotiva y personal, y el que ejemplifica sin ningún tipo de duda cómo en los colegios del exilio se hablaba sobre España y sobre los acontecimientos que había llevado a alumnos y profesores a México. Podríamos ver una intencionalidad catártica por parte del profesor al hacer que los niños plasmaran por escrito los horrores que padecieron durante la guerra, aunque resulta más acertado inferir que se pretendía recordar y hacer recordar a los jóvenes de dónde venían y por qué estaban en México. La referencia a Franco como traidor la tomó Imanol indudablemente, de sus mayores de las innumerables sobremesas en las que España era el tema principal de conversación. Resulta común entre los testimonios que pese a las edades tan cortas de todos ellos, recuerden vívidamente y con mucho detalle momentos trágicos derivados de la guerra como los bombardeos, los heridos, los avisos antiaéreos y las carreras para refugiarse en los refugios.

Tres escritos más completaban la serie de redacciones creativas del niño en las cuales se tratan temas mucho más infantiles y cercanos a las experiencias de cualquier colegial. Con “Una excursión ha Cuernavaca”, Imanol realizó una crónica de la visita que realizó junto a sus compañeros de clase a dicha localidad mexicana cercana a la capital y con el texto “Un niño mal educado”, narra cómo fue con su familia a una casa y un niño se comportaba de forma grosera con las personas de su alrededor, lo que presumiblemente corresponde a una indicación externa el redactar un texto sobre conductas entendidas por los niños como incorrectas utilizando algún caso cercano.

⁷⁶⁶ El texto original tiene corregidas algunas faltas ortográficas y de puntuación, sin embargo hemos respetado la escritura original del alumno. En el apartado de apéndice documental se puede consultar el original escaneado.

Por último un cuento breve que tituló “El monarca y los 20 jarrones”, versaba sobre un criado que rompió un jarrón a un poderoso monarca castigándole éste a la muerte. Continuaba explicando que un sabio llegó al castillo y al enterarse de lo ocurrido rompió uno tras otro los 19 jarrones que le quedaban al rey y al ser cuestionado por éste sobre su actitud le contestó que de ese modo le ahorra tener que matar a una persona cada vez que uno de los objetos fuera destruido. Ante esa lógica el rey decidió perdonar la vida al criado.

Las clases de francés eran semanales y se impartían incidiendo en el vocabulario, los dictados y algunos ejercicios de gramática. Muchos de los niños que llegaron a México pasaron en Francia algún tiempo –algunos hasta años-, dándoles tiempo a estar escolarizados en colegios franceses y tener un conocimiento bastante amplio de la lengua; de este modo y en ocasiones a petición de los padres los colegios del exilio impartieron clases de francés para evitar que a los menores se les olvidara lo aprendido.

Otros detalles permiten seguirle la estela de España en los trabajos escolares, como por ejemplo los numerosos dibujos de barcos – algunos de ellos buques de guerra-, que realizó en las viñetas diarias.

Llama la atención una nota que se encuentra al final del cuaderno escrita con letra poco cuidada como parte de una conversación con alguien –probablemente con un compañero durante el horario escolar- y que decía así “Tiene una importancia grandísima más ahora pues los del eje tratan de pasar por el pues pueden abreviar un gran tiempo que les puede ser muy útil” y firmaba con su inicial y su apellido en grande. Resulta factible pensar que se trataba de la respuesta a un compañero sobre un diálogo sobre el desarrollo de la Segunda Guerra Mundial, haciendo referencia al Canal de Panamá y al intento de los países del eje por controlarlo⁷⁶⁷.

Si fijamos ahora la atención en las clases de historia, observamos que el episodio histórico que ocupó las clases de ese trimestre fue precisamente la Conquista de América por los españoles, tema controvertido cuanto menos debido al papel de “malos” que se asignaba a los conquistadores en los libros escolares mexicanos. De hecho una anécdota contada por Gloria Rodríguez Fernández viene al hilo de lo que estamos analizando. Un día

⁷⁶⁷ Panamá se mantuvo neutral hasta el 7 de diciembre de 1941, día en que declaró la guerra a Alemania, Japón e Italia, permitiendo el paso de buques y soldados estadounidenses a través de su canal.

en la clase del colegio público mexicano al que acudió los primeros meses en México, le explicaron un episodio de la historia de México que le impactó sobremedida:

Un señor Cortés le había quemado los pies a un señor Cuauhtémoc. ¡Yo llegué a mi casa horrorizada! Mamá qué crees: un señor Cortés le había quemado los pies a un señor Cuauhtémoc que era indio. Mi madre tampoco sabía de lo que le hablaba... Hombre pero que un español hiciera una cosa así... español igual que yo⁷⁶⁸

Continuando con el cuaderno de Imanol, fueron muchas las lecciones dedicadas a mostrar a los niños cómo fue descubierta América, qué papel jugaron los colonialistas españoles en ella y de qué manera eso afectó a los indígenas que por aquél entonces poblaban el territorio ahora denominado México. La Historia Nacional por norma debía ser impartida por profesorado mexicano de origen, lo cual se cumplió estrictamente en los centros españoles como hemos podido comprobar en la documentación administrativa consultada.

En esta ocasión no fue diferente, ya que ciertos mexicanismos y la enseñanza de palabras en náhuatl traducidas al castellano indican que el maestro fue, sin lugar a dudas mexicano de nacimiento. Imanol plasmó en una redacción escolar lo que había aprendido sobre Cristóbal Colón, siendo éste el contenido

Cristobal Colon hera nacido en Italia, el creyo que la tierra era plana y iendo acia un punto que tenia uno que caer al bacio el recorrio todo el mar y bio que la tierra no era plana entonces se descubrió que la tierra era redonda Colon dijo a Isabela Catolica que iria a descubrir las Americas y la reina le ayudo a conquistar las indias⁷⁶⁹

Otra de las materias que obligatoriamente debía de ser impartida por un maestro mexicano era Civismo – llamada también Formación Cívica y Ética-, ya que era entendida como el medio de transmisión de las normas éticas que debían regir la sociedad mexicana según estipulaba el gobierno. En este sentido hallamos una lección dedicada al ejercicio físico y las excelencias de su práctica. Las ideas que se transmitían al alumnado se dirigían

⁷⁶⁸ Entrevista a Gloria Rodríguez Fernández, Ciudad de México, 11 de septiembre de 2009.

⁷⁶⁹ La falta de signos de puntuación y la redacción permiten inferir que se trata de un texto escrito por el niño libremente una vez trabajada la lección correspondiente. 17 de julio de 1941.

a la necesidad de contar con patriotas fuertes y sanos que aportaran todo lo posible al desarrollo nacional, “la Educación Física es uno de los medios mas poderosos para dar a la nación un balor y una superior [sic] considerables”. Resulta fácilmente identificables el principio educativo defendido por el socialismo sobre la necesidad de mantenerse en forma y saludable por el bien de la nación.

Benito Juárez personaje y símbolo clave en la historia mexicana, copó la atención de los escolares en la conmemoración de su fallecimiento -18 de julio, marcado en el calendario cívico de la SEP- día en el que escribieron un texto sobre él y otro sobre un episodio en el cual un español estuvo directamente implicado: el General Prim. Imanol lo resumía, no exento de subjetividad y gracia, de este modo:

El General Prim, en nombre de España no quiso combatir contra los Mexicanos. Solo quedo Napoleon tercero para sostener al emperador Pelele quien al final fue derrotado y fusilado en union de los generales traidorres⁷⁷⁰

Por último y antes de pasar al análisis de la prensa escolar editada por los propios alumnos, queremos destacar el único indicio por parte de un escolar y por escrito que hemos hallado sobre la conocida “Hora de España” del Colegio Madrid. Un sábado, concretamente el 12 de junio de 1941, Imanol acudió al centro para recibir clase. Los primeros ejercicios que aparecen son tres problemas de matemáticas para luego atender al estudio de geografía española y escribir el poema de Machado citado anteriormente⁷⁷¹.

Pasemos ahora a ocuparnos de las publicaciones escolares como medio de expresión colectivo de los cuatro colegios. Estos periódicos permitían a los alumnos más mayores expresarse y mostrar públicamente el interés por la cultura española y por la situación política que les afectaba de forma directa. Asimismo fueron una herramienta pedagógico perfecta para fortalecer en los alumnos una serie de competencias tales como la comunicación basada en la lectura y en la escritura, estimular la capacidad analítica y crítica de lo que ocurría a su alrededor –trascendiendo las paredes del aula- así como la participación en la vida de la escuela.

⁷⁷⁰ Está claro que el profesor que les explicó la lección introdujo valoraciones como la de “pelele” al hablar del emperador Maximiliano, repetido después por el niño en el escrito que resumía lo aprendido.

⁷⁷¹ Ver el apéndice documental.

En este sentido los colegios fueron continuistas de una práctica fuertemente arraigada entre los republicanos: la prensa periódica. La publicación de modestas revistas o simples folletos informativos fue una constante en el bando republicano durante la guerra y que trasladaron a los campos de concentración y a los barcos que les llevaron a América⁷⁷².

Tras mucho investigar y preguntar a antiguos alumnos y rastrear los archivos con documentos pertenecientes a los colegios españoles, se han podido consultar publicaciones de los cuatro colegios, aunque lamentablemente no se conservan colecciones completas de ninguno de ellos. En estas páginas ofreceremos los aspectos generales de cada una de las publicaciones a las que se ha tenido acceso, incidiendo en el análisis de los contenidos que se ocupaban de la identidad nacional y, especialmente, los que se dedicaban a recordar España e intensificar su presencia en la vida diaria de la comunidad educativa.

A excepción del Colegio Madrid que resguarda en la biblioteca del centro la colección de la publicación *Nosotros*, aunque incompleta, del resto de periódicos únicamente he podido acceder a ejemplares de números sueltos. Dicho esto pasemos a analizar cada uno de ellos. Nada pacíficos fueron los comienzos del boletín del centro en el Instituto Luis Vives a principios de la década de los cuarenta. Como recoge Beatriz Morán en el libro que conmemoraba los primeros cincuenta años de vida del Instituto, en 1944 se imprimió la primera revista denominada *Terremoto* y coordinada por uno de los profesores de Geografía e Historia y de Civismo, Vidal Luna Peralta. En esta primera revista, los críticos alumnos volcaron comentarios y calificaciones nada positivas hacia algunos de los maestros que formaban parte del cuerpo docente, lo que derivó en que el director del Instituto, Rubén Landa se incomodara y tomara la decisión de clausurar el periódico.

Otra repercusión de este suceso que enfrentó a alumnos y docentes, fue que Luna Peralta abandonó el centro tras este incidente y los alumnos de secundaria iniciaron una huelga dejando de asistir a las clases a modo de protesta. El “motín” se solucionó en el

⁷⁷² Muy numerosos fueron los medios escritos durante la Guerra Civil española en las más difíciles circunstancias. En los campos de concentración franceses también se llevaron a cabo algunas publicaciones mucho más modestas y limitadas. La necesidad de expresar lo que se estaba viviendo mediante imágenes también fue una constante durante el periplo de la salida de España. Conocido es el caso de los barcos *Sinaia*, *Ipanema* y *Mexique*, los cuales contaron con su propio periódico publicado durante la travesía, de SERRANO MIGALLÓN, Fernando (Presentación) *Los barcos de la libertad. Diarios de viaje Sinaia, Ipanema y Mexique (mayo-julio 1939)*, México, El Colegio de México, 2006.

momento en que intervinieron las familias obligando a los jóvenes a regresar a las aulas mediante presiones⁷⁷³. Esta anécdota sirve para ilustrar parte del talante crítico del Instituto no sólo entre los adultos sino también entre los discentes como queda demostrado en la organización de un acto de condena a la salida del profesor que les apoyó en la confección de la publicación.

Poco tiempo después se retomó la empresa y surgió *Retorno*, bajo la supervisión de la profesora Ángela Campos Botella, publicándose regularmente hasta 1947. No se ha podido consultar ningún número de estas dos incipientes publicaciones, por lo que se desconoce con qué secciones contaba y qué contenidos recogía. Gracias a una de las entrevistadas Gloria Fernández, he tenido la posibilidad de conocer otra revista del Vives llamada *Eureka* de la que cuento con cuatro números correspondientes a 1947. Analizando detenidamente las editoriales con las que se inicia la publicación que no llega a tener una periodicidad mensual – los números con los que contamos fueron impresos en febrero, marzo, mayo y julio de 1947-, se puede seguir un asunto polémico que no es sino reflejo del mundo del exilio y del ambiente en el que las familias españolas republicanas más activas se movían: la desunión entre los exiliados españoles.

Como hemos apuntado a lo largo de la tesis en diversos momentos y se reitera con mayor insistencia por parte de algunos de los testimonios recabados para esta investigación en el capítulo siguiente, la verdadera lacra del destierro fue la disgregación entre sus miembros. Pese a los continuos llamados por parte de las instituciones republicanas a establecer y mantener lazos de concordia entre las diferentes facciones políticas, sindicales o regionales incluso antes de partir a México, la anhelada unión no se produjo más allá de en algunos actos y momentos puntuales. La polémica ocurrida en el Instituto Luis Vives constituyó un claro ejemplo del ambiente de discordia y enfrentamiento que los españoles más jóvenes reprodujeron en algunas ocasiones copiando a sus mayores.

Contrastando los datos que he conseguido reunir al respecto, una vez desapareció *Terremoto* poco tiempo después el grupo de alumnos más mayores, pusieron en marcha una nueva edición llamándola *Retorno*, la cual parece que estuvo saliendo hasta el curso 1946, en que dejó de aparecer. Por su lado *Eureka*, ateniéndonos a los datos del número 14 del

⁷⁷³ MORÁN, Beatriz, PERUJO, Juan Antonio *Instituto Luis Vives. Colegio Español de México. 1939-1989*, México D.F., Embajada de España en México, 1989, p. 20.

año III correspondiente a febrero de 1947, se empezó a publicar a lo largo del curso de 1945, ya que los meses de vacaciones escolares no se imprimía. El editorialista del ejemplar de febrero se expresaba así para dar a conocer a la comunidad escolar del Vives el acuerdo para unir ambos periódicos y hacer uno sólo:

El “Retorno” que todos recordarán, dejó de salir el año pasado, pero sus dirigentes nunca perdieron la esperanza de volverlo a publicar, y este curso, decidieron, junto con nosotros, que nos uniéramos para continuarlo, fundiéndolo con el nuestro⁷⁷⁴.

A continuación se congratulaba por la decisión de unificar las dos publicaciones incidiendo en que no necesariamente se iba a renunciar a la independencia de las dos equipos directivos, uno perteneciente a 5º de Bachillerato –*Retorno*- y el otro a 1º de Preparatoria –*Eureka*. Finalizaba la columna el joven escritor o escritora deseando que fuera un éxito la empresa iniciada y que fuera bien acogido por los lectores del Instituto.

Poco duró la reunificación de ambos medios escritos. Si bien al mes siguiente se presentaba la publicación como el primer volumen fruto de los acuerdos anteriores, al siguiente número en mayo la ruptura fue una evidencia. Resulta de interés traer a colación el alto grado de politización de estos muchachos, ya que comparaban el proceso vivido por ellos para unir fuerzas en una única gaceta con la política, “si los partidos políticos, si las grandes naciones, hiciesen este pequeño gesto, dejando a un lado los intereses prácticos de las cosas, cuantas guerras, y cuantas luchas intestinas se hubiesen evitado, y también cuantas victorias se hubiesen ganado⁷⁷⁵”. Terminaban la presentación apostillando que la “independencia” de cada uno de los bandos –aunque se había hecho hincapié en la unificación de ambos grupos- estaba garantizada, ya que “tienen el mismo derecho de opinión y la misma libertad”.

No sabemos si fue esa misma libertad la que derivó en la ruptura que se hizo pública dos meses después en la revista de mayo. El tono de la editorial no deja de ser de queja hacia el otro grupo, promotor del rompimiento entre ambas clases. Así lo explicaba el columnista

⁷⁷⁴ “Editorial”, en *Eureka*, núm. 14 año III, febrero de 1947, p. 2. Agradezco a Gloria Rodríguez el haberme dado permiso para consultar y fotocopiar los ejemplares del periódico que resguarda.

⁷⁷⁵ “Editorial”, en *Eureka*, núm. 15 año III, marzo de 1947, p. 2.

La unión entre el “Eureka” y el “Retorno” existente desde el número anterior ha sido deshecha como todos saben [...] ¿Motivo?.- Su tradición. Su periódico tenía una tradición de varios años que ha hecho exaltar su “patriotismo” y han decidido volver a publicar el tan popular “Retorno”. A nosotros nos ha parecido bien, excelente; solo que hayamos una falta imperdonable: el que hayan realizado la unión⁷⁷⁶.

De este fragmento nos interesa descartar la palabra entrecomillada “patriotismo”. Según se entrevé en la columna, la línea editorial de cada uno de los periódicos era distinta definiéndose la de *Retorno* de patriótico, en clara referencia a España. Es muy revelador que una de las diferencias que marcó la separación de ambos grupos de estudiantes fuera precisamente la españolidad de la publicación. De hecho en el último ejemplar que se ha podido consultar, correspondiente al mes de julio se continúa explicando el por qué del final de acuerdo y, aunque de una forma más vaga, se vuelve a hacer referencia a las divergencias de carácter de los dos colectivos, correspondientes a dos clases del Vives,

En nuestro caso, el periódico [*Eureka*] ha seguido una orientación de acuerdo con el carácter de la clase, y su conducta ha ido variando según los cambios de ésta, amoldándose siempre a ella, de modo que nunca ha faltado su aprobación. Esto se debe a que hemos puesto especial atención en que así fuese, porque el sustento, la base de una organización, lo mismo que de un gobierno, es que esté en armonía con el medio en que vive, ya que si este medio no responde a sus iniciativas, la organización o gobierno se derrumba⁷⁷⁷

De nuevo la similitud con la organización política externa al propio centro aparece como argumento para criticar la falta de continuidad de la unión que se alcanzó unos meses antes. El énfasis que el escritor o escritora pone en explicar a los lectores que el periódico obedecía al carácter propio de la clase que lo publicaba, da a entender que las disimilitudes entre la clase de primero de preparatoria y la de quinto de bachillerato eran marcadas e insalvables. ¿A qué diferencias se refiere? Podríamos aventurar que la presencia mexicana tal vez fuera más fuerte en el aula de los autores de *Eureka*, o quizá el talante de los

⁷⁷⁶ “Editorial”, en *Eureka*, núm. 16 año III, mayo de 1947, p. 2, entrecomillado en el original.

⁷⁷⁷ “Editorial”, en *Eureka*, núm. 17 año III, julio de 1947, p. 2.

bachilleres fuera más combativo y crítico respecto a la institución educativa y respecto a la situación de los exiliados en México.

Llama poderosamente la atención la ilustración del exterior del número conjunto entre ambas clases. El dibujo realizado por Eduardo Ugarte, uno de los colaboradores de la extinta revista *Retorno*, ya que representaba a varios personajes caricaturizados paseando por un patio poniendo buena cara y saludándose entre ellos pero escondiendo cada uno de ellos un objeto preparado para pegar al contrario: maza, porra o bate de beisbol. Al fondo una puerta con el nombre *Nuevo Eureka* y con una de las figuras invitando al resto a entrar. El tono irónico del acuerdo alcanzado entre los responsables de ambas revistas quedaba plasmado en esta ilustración ya que hacía explícita la cara de buenas intenciones de los protagonistas pero a la vez, la desconfianza con la que accedían a dicho acuerdo, ya que escondían un arma para atacar o defenderse.

Más allá de la polémica descrita anteriormente, los cuatro números tenían una estructura similar. En la portada de cada revista se indicaba que estaba editado por los alumnos pertenecientes al primer año de Preparatoria del Instituto Luis Vives y que cada ejemplar de una tirada de 125 tenía el coste de 15 céntimos. En los cuatro números aparece en la parte externa una viñeta dibujada por José Palma, excepto la que acabamos de describir de Ugarte, donde reflejaba la vida del Instituto con escenas graciosas entre profesores y alumnos, utilizando caricaturas y el ambiente escolar para contextualizar las historietas.

Si continuamos con la revisión del interior del periódico observamos que mantenía una estructura común con las mismas secciones en todos ellos: la editorial y una sección llamada “Kaleidoscopio”, compuesta de breves apuntes a modo de chanzas, avisos o comentarios sobre algún tema del instituto. El apartado siguiente denominado “La ensalada rusa” y firmada por Miguel Ángel Galarza y era una mezcla de noticias sobre los alumnos del Vives, noviazgos, anécdotas y opiniones sobre el día a día del centro escolar, llamándose a los estudiantes por sus apodos o apellidos, lo cual muestra el carácter informal y juvenil de la publicación. El resto de las páginas recogen una serie de artículos, poemas, chistes o crónicas deportivas sobre el Vives, que varían de un mes a otro dependiendo de quienes colaboren con los garantes del periódico.

En los listados que aparecían en las últimas páginas de directores, dibujantes y colaboradores aparecían como Enrique de Rivas, Jorge Ruiz Gusils y Francisco Helguera como los máximos responsables y editorialistas probablemente. Como ilustradores Eduardo Ugarte y Regina Raúl aparecen en el número hecho conjuntamente entre ambos grupos, en el resto José Palma apostillado como “Corresponsal exclusivo de Eureka en Tanger⁷⁷⁸” o “a control remoto”, nos permite pensar que se trataba de un exalumno o quizá de un alumno que por algún motivo se encontraba residiendo en Tánger en esos momentos pero muy conectado a la realidad del centro, ya que las portadas recreaban a los protagonistas del Vives y los acontecimientos que transcurrían mes a mes.

En las colaboraciones se repetían nombres entre ellos el de Gloria Rodríguez entrevistada que me facilitó los ejemplares de los periódicos, produciéndose una mayor presencia masculina que femenina, pese a los reclamos que en ocasiones se dirigían a las alumnas para que enviaran sus escritos.

Los textos eran muy dispares: cuentos cortos, poemas –muchos de ellos de Enrique de Rivas-, ensayos breves sobre las religiones u otros temas y chistes o apuntes sobre temas variados. En el número 14, Montserrat Cid escribió un texto que intituló “El Ebro”, en el cual a modo de oda, explicaba cómo era el Ebro y el recuerdo de una, tras explicar al lector la “posesión” de cada uno de los ríos más importantes de España diciendo que “El Guadalquivir es el río de los andaluces, el Manzanares el de los madrileños, y el Ebro el de los catalanes y aragoneses”. La referencia casi obligada en ese contexto a la guerra la hacía en los siguientes términos:

En el Ebro fué donde, durante la guerra civil española, se dió una de las más terribles batallas. De un lado se encontraban los franquistas y del otro los republicanos. Cada uno de los bandos trataba de atravesar el Ebro cuyos puentes habían sido volados, para lo cual necesitaban construir puentes de barcas que la corriente se llevaba y cuando se tenía el puente, había que desafiar las balas del enemigo⁷⁷⁹.

Tras esta descripción de un acontecimiento que difícilmente pudo vivir en primera línea sino que se compone de lo escuchado en las conversaciones de los adultos, finalizaba

⁷⁷⁸ “Editorial”, en *Eureka*, núm. 15 año III, marzo de 1947, p. 16.

⁷⁷⁹ “El Ebro. Por Montserrat Cid”, en *Eureka*, núm. 14 año III, febrero de 1947, p. 9.

el texto con unas palabras que no hacían sino repetir el deseo tantas veces expresado por la nostalgia de los desterrados:

Pero aunque el Ebro traiga a mi mente recuerdos tristes, sólo espero el momento en que mis ojos vuelvan a contemplar su curso amado⁷⁸⁰.

Salpican las páginas de los periódicos muchas referencias a España y a temas relacionados con el país que se dejó atrás en forma de versos de Antonio Machado, de chistes sobre catalanes o mediante coplillas sobre andaluces. Un texto de Alberto Oliart muy literario recuerda un episodio de su vida en España siendo un niño. Recreaba una excursión al campo con Antonio, un amigo mayor que él que acabó siendo voluntario en el bando republicano y luchó en el frente de Aragón y al que no volvió a ver⁷⁸¹. Pese a tratarse de jovencitos con recuerdos suficientes de su infancia vivida en España, aparecen en los escritos sentimientos, anhelos y recuerdos mitificados sobre la patria de origen fiel reflejo de lo escuchado y vivido tanto en el ambiente familiar como escolar y social en general.

Un texto escrito por Dolores Pastor sobre la situación laboral de las mujeres de la época desde una perspectiva feminista⁷⁸², despertó controversia entre otras compañeras que se mostraban a favor o en contra de las ideas expresadas en *Eureka*. La variedad de argumentos y la interesante mezcla de textos literarios bien en prosa o en verso de los propios jóvenes, junto a artículos de opinión, hacen de este periódico -polémica aparte-, un material interesante para conocer esa vida interna tan difícil de rastrear de cualquier institución compleja que se precie.

El Instituto Hispano Mexicano Ruiz de Alarcón, también tuvo su revista llamada *Senda*. Gracias a la generosidad de Luis Martul Tobío, he tenido acceso a un número – incompleto- de la revista que me hizo llegar. En este número probablemente de 1941, se explicaba cómo el periódico surgió a iniciativa del Seminario de Estudios, espacio de reunión de un grupo formado por algunos de los alumnos más mayores para la autoformación cultural. Este Seminario constaba de seis secciones abarcando todos los campos formativos: Ciencias exactas, Ciencias Físico-químicas, Ciencias Naturales, Literatura y Lenguas, Historia y Filosofía y Artes, y lo describían como

⁷⁸⁰ “El Ebro. Por Montserrat Cid”, en *Eureka*, núm. 14 año III, febrero de 1947, p. 9.

⁷⁸¹ Este texto ha sido incorporado en el apéndice documental.

⁷⁸² “Pensamientos e ilusiones. Por Dolores Pastor”, en *Eureka*, núm. 15 año III, marzo de 1947, p. 10.

La escuela autónoma donde todos nosotros podamos estudiar con mayor profundidad los temas de las diferentes materias que hayan sido explicados en las clases y también los que espontáneamente sean propuestos por nosotros mismos⁷⁸³

Al Seminario podían pertenecer alumnos del centro de cualquier curso, ya que se pretendía fomentar la convivencia entre los escolares de diferentes edades mediante relaciones de apoyo y asesoramiento en las tareas escolares. Elegida una directiva encargada de entre otros asuntos de la publicación de la revista para dar a conocer a la comunidad escolar los resultados del trabajo grupal del Seminario.

Uno de los propósitos que explicitaban en el artículo sobre el funcionamiento del grupo de estudio se relacionaba con la orientación profesional ya que la profundización en las diferentes materias debía facilitar al estudiante la elección de los estudios superiores a seguir una vez finalizada la preparatoria. Una ilustración de dos jóvenes –hombre y mujer– con el escudo del Ruiz de Alarcón detrás, completaba el texto.

Se desconoce la periodicidad y la cantidad de números publicados, pese a ello el análisis del ejemplar con el que contamos arroja información suficiente para conocer el talante de la revista. En el apartado gráfico se advierte el carácter serio y metódico del periódico, ya que las fotografías reproducidas pertenecen a actos del colegio en las cuales aparecen escenas protocolarias de maestros y alumnos como un homenaje del profesorado al director al inicio del curso de 1941, la entrega de premios y diplomas de finales del curso del cuarenta, así como la celebración de la Fiesta de la Raza de ese mismo año⁷⁸⁴.

Los artículos que daban cuerpo al número de *Senda* trataban temas relacionados con la vida del centro y de las personas que tenían un contacto directo con él. Abre Antonio Castro Leal⁷⁸⁵ mexicano implicado directamente en la puesta en marcha del Alarcón, la sección denominada “Nuestros colaboradores” con una semblanza de Juan Ruiz de Alarcón, personaje que le da nombre al Instituto, espacio que aprovechó para incidir en la relación entre ambos países a través del dramaturgo

⁷⁸³ “Nuestro Seminario de Estudios” en *Senda*, s.f. p. 7.

⁷⁸⁴ “Vida gráfica del Instituto” en *Senda*, s/p, s.f.

⁷⁸⁵ Antonio Castro Leal abogado mexicano, rector de la UNAM, mantuvo un fuerte compromiso con la suerte de los refugiados españoles en México. Prologó en 1939 una obra sobre Juan Ruiz de Alarcón. Dato obtenido de JOSA FERNÁNDEZ, Lola *El arte dramático de Juan Ruiz de Alarcón*, Kassel, Reichenberger, 2002, p. 82.

[Juan Ruiz de Alarcón] nace en México y muere en España; fué bachiller por Salamanca y licenciado por México; se puso el don por los Alarcones de Cuenca y los de Taxco, por los Mendozas del reino y por el virreinato. No pudo acomodarse en el país de su nacimiento y se fué a España, en donde siempre lo tuvieron por extraño, si no por extranjero⁷⁸⁶

Continuaba Castro Leal -presidente del Consejo Consultivo Pedagógico del Instituto-, desgranando la vida y obra del literato que daba nombre al colegio incidiendo en los paralelismos entre la vida de Alarcón y la vida de los exiliados que siendo de un país y viviendo en otro pueden sentir que no pertenecen a ninguno y a la vez a los dos: México y España. No fue como ya hemos dicho, un acto de improvisación la elección del nombre del centro educativo, sino que se buscó una figura que representara la cultura y los lazos de unión entre ambas naciones.

Una serie de artículos “Visita al Egipto Mexicano”, “El tesoro de la Catedral de México”, “La Poetisa Gallega Rosalía de Castro” y el último “Información Bibliográfica, la Enseñanza de las Matemáticas”, componían el cuerpo de la revista. Los temas mexicanos acaparaban buena parte de la publicación ya que se detallaba la excursión hecha por un grupo de alumnos del Instituto a Teotihuacán, así como una extensa redacción sobre algunos de los objetos artísticos que se resguardaban en la Catedral de la Ciudad de México. En el texto dedicado a Rosalía de Castro –máxima representante del galleguismo cultural de principios del siglo XIX⁷⁸⁷ – hallamos una expresión que permite vislumbrar la presencia en esos años de la identidad española regional, al expresar que

Años después, en 1902, al formar D. Juan Valera sus deplorables “Florilegio de Poesías Castellanas del siglo XIX”, no incluyó a nuestra poetisa más que de pasada y concediéndole menos categoría que a los autores anónimos y a los poetastros insignificantes⁷⁸⁸

El pronombre utilizado no deja lugar a dudas de cuál era el sentimiento que se pretendía expresar a través de la revista: “nosotros los exiliados seguimos formando parte

⁷⁸⁶ “Ingenio y sabiduría de D. Juan Ruiz de Alarcón” en *Senda*, s.f., p. 2.

⁷⁸⁷ Cabe recordar que buena parte del plantel estaba formado por profesores de origen gallego, teniendo a la cabeza al matrimonio nacido en Galicia Martul Tobío ejerciendo de directores del centro, en las dos secciones de estudios.

⁷⁸⁸ “La Poetisa Gallega Rosalía de Castro”, en *AHMbiente*, s. f., p. 19. El subrayado es nuestro.

de la historia y del presente de España a pesar de la distancia”. Resulta interesante observar de qué manera el periódico *Senda* se presentaba al lector con un marcado carácter académico y prudente, en contraposición a la prensa escolar del Instituto Luis Vives mucho más juvenil e informal en su estética y en sus contenidos.

La Academia Hispano Mexicana editó a finales de los años cincuenta⁷⁸⁹ una revista llamada con el acrónimo formado por las siglas de la Academia Hispano Mexicana y dos sílabas de la palabra ambiente: *AHMbiente*. Este ingenioso nombre surgió en el seno de la Sociedad de Alumnos de la institución escolar que cada curso escolar complementaba su nombre con el año de promoción, en los tres números que nos han facilitado pertenecen a las generaciones de 1958 y a la de 1959. A modo de generalizaciones y antes de entrar en algunos puntos que se relacionan con la identidad nacional, en una mirada inicial se aprecia una importante presencia de México en la publicación por dos razones: os temas elegidos y la forma en que se escriben reconociéndose una cantidad representativa de giros lingüísticos y mexicanismos trufando los textos.

Debido al tiempo transcurrido desde la llegada de los exiliados, casi veinte años, no sería descabellado pensar que fueran los propios jóvenes españoles los que ya hubieran adquirido en su vocabulario los modismos del país de acogida⁷⁹⁰. Fuere como fuere, la presencia mexicana en las revistas fue comparativamente mayor a la española, primando la vida en la Academia fundamentalmente los eventos deportivos y las excursiones. También tuvieron su espacio la literatura, sobre todo la creada por los alumnos de distinto grado, en forma de poema o cuento breve.

De la Sociedad de Alumnos de 1958 se han consultado dos números del primer año; cada curso se reiniciaba la numeración del tiraje coincidiendo con el cambio de la Asociación encargada de la revista. De hecho en la correspondiente al año 1958 figuraba como presidente de la misma Paul Le Duc y como secretaria Concepción Ruiz Funes,

⁷⁸⁹ Tanto en el caso de la Academia Hispano Mexicana como en el del Colegio Madrid, las revistas escolares fueron editadas fuera de nuestro período de estudio –los años cuarenta–, pero se incluyen en esta investigación por considerarlas de interés y por ofrecer una visión interna de los centros. Agradezco a Arturo Sáenz de la Calzada el haberme facilitado los tres números del periódico con los que contaba de la Academia y al equipo directivo del Colegio Madrid la consulta de la colección de la revista.

⁷⁹⁰ Me refiero a términos como “chamacas”, “chaparro”, “excursionismo”, la sustitución del “vosotros” por el “ustedes” o “camión” por “autobús”.

ocupaba la tesorería E.D. Noel Covez y se completaba el equipo con varias comisiones⁷⁹¹ y las vocalías de cada uno de los cinco cursos de bachillerato, estando representadas todas las ramas de estudio del último año: Biológicas, Economía, Arquitectura, Química, Leyes e Ingeniería. La editorial del primer número hacía referencia a la situación mundial y por qué consideraban los responsables de la publicación que los alumnos de la Academia debían interesarse por lo que en esos años acontecía en diferentes países: guerras, discriminación racial en Estados Unidos, la situación de pobreza de los países africanos, entre otros temas de política mundial, interpelando a los lectores a tener interés y actuar para la solución de las situaciones descritas con argumentos como el que sigue,

Por otra parte tienes que ver que el perjudicado más directo por todos esos problemas vas a ser tú mismo. Por ejemplo, si hubiese una III Guerra Mundial ¿quién sería el más afectado, si no la juventud que iría a ella, y todas las generaciones venideras?⁷⁹²

La llamada a la politización y a tener una postura propia y razonada ante la crisis que ocurrían en aquellos años, es una muestra más de cómo los estudiantes de la Academia no caían en la apatía social o, al menos, algunos grupos de estudiantes luchaban para que así no fuera. Sin tratarse claramente de una invitación a la intervención en la política mexicana o española esta dimensión internacionalista, fue uno de los rasgos característicos de la II República española que abrió España al extranjero durante los años de gobierno y mantuvo lazos y apoyos durante su periplo en el exilio.

Las notas relativas a la vida cotidiana del centro, se concretaban en dar a conocer las actividades deportivas realizadas por chicos y chicas, los bailes organizados por la Sociedad de Alumnos del curso en vigencia y una sección llamada “Nos lo contó un pajarito” donde se daba cuenta de las relaciones amorosas entre los más mayores de la Academia y se aprovechaba para contar chistes y bromas a los compañeros de clase. Recomendaciones de lecturas en diferentes materias y un apartado de pasatiempos completaban las hojas de la publicación. Dos entrevistas a sendos profesores: Lorenzo Alcaraz y el profesor Herráiz para preguntarles sobre las actividades desarrolladas durante el curso por la Sociedad de Alumnos, daba el cierre a la revista.

⁷⁹¹ En concreto la Comisión Cultural, la Deportiva, la Social, la de Excursiones y la Biblioteca.

⁷⁹² “Editorial” en *AHMbiente*, NÚM. II Año I, 1958, p. 3.

En el segundo ejemplar del periódico la Sociedad de Alumnos se quejaba amargamente de la escasa colaboración y asistencia recibida por parte de la comunidad escolar a los eventos organizados por ellos, incluyendo las obras de teatro que supusieron mayores inversiones que no fueron recuperadas debido a la escasa respuesta de asistencia. De hecho aprovechaban esta comisión de responsables para aleccionar a sus congéneres afirmando que

Ninguna institución de carácter social puede lograr sus fines contando sólo con sus buenos deseos. Es indispensable la cooperación de todos los que se relacionan con ella. Hemos carecido de esa colaboración y ello ha hecho que, en perjuicio tuyo nuestras actividades hayan sido más limitadas⁷⁹³

En las páginas siguientes los redactores se congratulaban, pese a todo, del buen funcionamiento del grupo de teatro experimental “Minerva”- nombre elegido, sin lugar a duda, por el escudo del centro educativo donde estaba representada dicha divinidad de las ciencias y la sabiduría-, consiguiendo que una sala de la Academia fuera habilitada para las representaciones teatrales. El director del grupo Helenio Campos –catalán de origen-, explicaba al entrevistador que las funciones se habían desarrollado bien pese a los nervios y problemas técnicos iniciales.

Como hemos visto a lo largo de las descripciones de la vida en los centros educativos, las actividades de tipo cultural y, en concreto, las representaciones teatrales estuvieron presentes en todos ellos, convirtiéndose en espacios de convivencia para la comunidad escolar y de conexión con las familias. Este aprecio por la literatura y por la representación debió ser iniciado y alentado por los maestros y maestras, españoles en su mayoría, que en España estuvieron conectados de alguna forma con los movimientos culturales de la República e incluso participaron activamente en las Misiones Pedagógicas o en grupos de teatro como el conocido “La Barraca” encabezado por Federico García Lorca.

Una entrevista a un profesor mexicano del centro Jerónimo Muñoz y la reseña de una conferencia impartida en la Academia por el exiliado español Arturo Souto que versaba sobre “La relación entre el escritor y el personaje”, fueron los temas tratados a continuación. A modo de novela gráfica breve y en primera persona un alumno desarrolló

⁷⁹³ “Editorial” en *AHMbiente*, NÚM. III Año I, 1958, p. 3.

el “Diario de un alumno cualquiera”, explicando mediante fotografías y textos cortos un día de su vida escolar en la Academia con gran sentido del humor. La publicación de los dos cuentos ganadores de un concurso promovido por la Sociedad de Alumnos cerraba el número.

Por último y antes de pasar al Colegio Madrid la promoción de 1959, continuó publicando la revista manteniendo el nombre y en rasgos generales, el formato y los contenidos habituales. Dirigida la Sociedad de Alumnos por Eduardo de Swan y apoyado por una secretaria, tesorería y las comisiones y vocalías de cada curso, pusieron a la cabeza del proyecto periodístico a Juan Luis Enríquez Alcázar y Enriqueta Valenzuela y un grupo amplio de colaboradores.

Durante todas las publicaciones se mantuvo una sección de “Refranes hispánicos” en el cual los jóvenes en forma de juego, compartían con sus compañeros algunos de los refranes más conocidos y utilizados por las familias españolas, lo cual permite inferir que continuaban formando parte de los diálogos y la comunicación entre los exiliados pese a los años transcurridos⁷⁹⁴. Inician el primer número que coordinan invitando a los alumnos a participar activamente enviando sus escritos y aportaciones, finalizando la proclama con una frase que inicia con una expresión muy española “ea” y finaliza invocando a la patria, entendiéndose que se hacía referencia a la patria mexicana, común a todos los asistentes a la Academia

Ea pues, compañero, te esperamos con la firme convicción de que no defraudarás a tus amigos, a tu escuela, a tu Patria⁷⁹⁵

Concursos de oratoria, conciertos de música clásica semanales y las excursiones conjuntas fueron los platos fuertes de la programación del curso que la Sociedad de Alumnos preparó para dinamizar la vida del centro. Una carta escrita por Juan Luis Enríquez Alcázar intitulada “A los estudiantes”, relacionaba la Revolución mexicana con el deber moral que la juventud debía acatar por el bien del país y de la sociedad mexicana, con frases como “nuestro deber está en orientar nuestros esfuerzos hacia ese fin futuro colectivo, aunque hayamos de sacrificar las ambiciones personales que será muy lógicas,

⁷⁹⁴ “Refranes Hispánicos”, en *AHMbiente*, 1 de junio de 1959, p. 12.

⁷⁹⁵ “Editorial”, en *AHMbiente*, 1 de junio de 1959, p. 3.

pero que no significan nada ante el bien de la colectividad⁷⁹⁶”, el autor del texto conminaba a trabajar por la patria. La siguiente referencia a los personajes históricos enaltecidos por el imaginario nacional mexicano nos permite evaluar la conexión directa entre el discurso identitario nacional y la formación académica de los alumnos de un centro español como fue la Academia,

Cuando los héroes de la Patria se desentendieron del bienestar individual y ofrendaron hasta su vida, sabían que trabajaban para la posteridad, no para ellos. ¿Qué es el tiempo, la vida de un hombre, frente a la vida y el futuro de un pueblo? Los hombres pasan, más los pueblos perduran y la historia sigue imperturbable el ritmo indefinido del progreso. No olvidar esto y así estaremos seguros que lo mismo que hoy los honramos a ELLOS, mañana habrá hombres que nos honrarán a nosotros⁷⁹⁷

Sorprende la opinión que el comunismo merecía al joven Carlos Camacho Kapellmann, ganador del concurso de retórica en el cual analizó, desde su punto de vista, la situación del México de los años cincuenta y el papel que la juventud debía desempeñar frente a las críticas de los adultos sobre la rebeldía y el pasotismo que les caracterizaba. A la hora de enumerar los problemas que asolaban al país alude a la situación económica, a una engañosa libertad de prensa y a una falsa moralidad por parte de los mayores en cuanto a la sexualidad. En cuanto a la doctrina comunista no reparó en afirmar que

El comunismo con su tesis radicalmente socialista avanza gigantesco y monstruoso, y nosotros nos espantamos de que ya se sientan y se respiren sus aromas venenosos en nuestro México⁷⁹⁸

Continuaba su discurso con un duro análisis de la sociedad y de los sectores más jóvenes enredados en preocupaciones, según él faltas de interés y completamente baladíes, para finalizar con un cuestionamiento a los compañeros que le escucharon en la final del certamen sobre oratoria

Nadie da lo que no tiene, así pues hay que demostrar que lo que se espera de la juventud es factible. Establezcan con hechos, valores por los cuales la juventud

⁷⁹⁶ “A los estudiantes”, en *AHMbiente*, 1 de junio de 1959, p. 4.

⁷⁹⁷ “A los estudiantes”, en *AHMbiente*, 1 de junio de 1959, p. 4.

⁷⁹⁸ “Sección demagógica..??..” en *AHMbiente*, 1 de junio de 1959, p. 8.

pueda luchar, y contestar a las preguntas: ¿qué es Dios? ¿qué es la patria? ¿qué es la familia? ¿qué es lo moral y lo inmoral?⁷⁹⁹

Algunas referencias claras a España son fácilmente reconocibles en este número. En la página 16 se reproduce un texto llamado “El Trepanado”, en cuya presentación se daba información sobre el origen del mismo

‘La codorniz’ –el gracioso semanario español⁸⁰⁰ - hará pasar un buen rato a los lectores de AHMbiente con estas muestras de su magnífico humorismo⁸⁰¹

Dos referencias a los largos nombres de los pintores españoles Picasso y Dalí, finalizaban el número correspondiente al verano del 59, con lo que se puede afirmar que se trató de un medio de expresión de los alumnos para los alumnos, poniendo el acento en la vida escolar y en temas relacionados con México y con la situación del mundo a nivel político y social.

Por último el Colegio Madrid, también contó con un periódico escolar a partir de 1956, de nombre *Nosotros* de carácter bimensual complementado con algunos números extraordinarios. Teniendo en cuenta, como ya se apuntó antes que trasciende la década objeto de esta tesis, únicamente reflejaré aquí los comentarios suscitados a raíz de los primeros ejemplares, es decir desde 1956 hasta 1963.

Son numerosos los guiños a temas relacionados con España que llenan las páginas del periódico: la Segunda República española, el golpe de estado militar, la guerra... Desentrañar cada una de estas crónicas derivaría en un capítulo propio, por lo que optamos por referir aquéllas que tienen especial relevancia. En el primer número de *Nosotros* en un texto denominado “Fundación del Colegio”, se explicaba brevemente la llegada de los exiliados a raíz de la Guerra Civil española y el porqué de la fundación del centro que se justificaba diciendo

A fin de no crear nuevas dificultades al país que tan gentilmente abrió sus puertas a la emigración, comenzaron a formarse centros de enseñanza [...] La

⁷⁹⁹ “Sección demagógica..??.” en *AHMbiente*, 1 de junio de 1959, p. 9.

⁸⁰⁰ *La Codorniz* fue una revista española de humor gráfico y literario publicada desde 1941 a 1978.

⁸⁰¹ “El Trepanado” en *AHMbiente*, 1 de junio de 1959, p. 16.

verdadera finalidad de este nombre [Colegio Madrid] es perpetuar la heroica epopeya de la defensa del pueblo madrileño durante los años 1936-1939⁸⁰²

Continuaban explicando los redactores del periódico, que el Colegio fue creado con fondos de la JARE y que en sus inicios atendía los niveles educativos e infantil y primaria, teniendo siempre la aspiración de cubrir toda la formación escolar, lo cual se consiguió en 1950 con la puesta en funcionamiento de la Secundaria y poco después la Preparatoria. En este mismo texto se explicitaba la idiosincrasia del centro con estas palabras

Otro deseo de la Dirección fué que la Escuela supiera conjugar el amor a España con el amor a México. Y es así como actualmente comparten por igual sus estudios alumnos mexicanos y españoles⁸⁰³

En este último párrafo referido se resume de una forma un tanto simplista todo un proceso de inserción y de obertura del colegio a México, no tanto por una voluntariedad de maestros y responsables como por una cuestión de supervivencia y de asunción de una realidad insoslayable: la imposibilidad de volver a España durante la dictadura franquista, convertía a México en la morada permanente.

Pese a la divulgada interacción y convivencia con la realidad mexicana, buena parte de las páginas de los distintos ejemplares contienen noticias, notas y relatos sobre España. En el segundo número impreso el 14 de abril del mismo año, la portada se ilustraba con un dibujo alegórico a México y a la España republicana, apareciendo ambas representadas⁸⁰⁴. El mismo talante conciliador y de coexistencia volvía a tener espacio en varias imágenes de la celebración escolar del Día de la proclamación de la Segunda República española, con la siguiente nota al pie “Los alumnos del Colegio Madrid ante la columna de la Independencia, conmemorando el 14 de abril⁸⁰⁵”.

Continuando con la revisión en el número correspondiente a agosto en la página cinco hay una breve reseña sobre el 18 de julio –día del golpe de estado militar que desencadenó el conflicto bélico español-, por parte del alumno Darico, queriendo recordar a sus compañeros que

⁸⁰² “Fundación del Colegio” en *Nosotros*, n° 1, Año I febrero de 1956, p. 5, AHCM.

⁸⁰³ “Fundación del Colegio” en *Nosotros*, n° 1, Año I febrero de 1956, p. 5, AHCM.

⁸⁰⁴ “Portada”, en *Nosotros*, n° 2, Año I, 14 de abril de 1956, p. 0, AHCM.

⁸⁰⁵ “Sección Gráfica”, en *Nosotros*, n° 2, Año I 14 de abril de 1956, pp. 6 y 7, AHCM.

Muchos fueron los españoles que no quisieron seguir viviendo bajo el régimen de los traidores de la República la final de la guerra, y entonces México les ofreció un asilo y una nueva patria donde poder rehacer su vida. Nosotros sentimos vivamente el dolor de España; el dolor de la guerra y el de los años que han seguido llenos de miseria y oprobio. Y nunca olvidaremos el magnífico ejemplo de solidaridad que dio México al mundo⁸⁰⁶

Es de reseñar el tono casi místico que rezuma el escrito así como el uso de la primera persona del plural -“nosotros sentimos”-, dando a entender al lector que el muchacho que escribía se sentía parte activa de la lucha de sus mayores que emigraron por razones políticas y se sentían en perenne agradecimiento a México. Esta clave impregnó el imaginario identitario durante décadas prolongándose en las nuevas generaciones conformadas por estos niños y jóvenes periodistas en ciernes⁸⁰⁷.

Tras el período vacacional escolar, en febrero del año 1957 Adolfo Martínez Palomo hizo llegar a la redacción un texto dirigido a la sección “Mundial”, en el cual daba su opinión sobre la reciente Revolución Húngara desarrollada en los meses de octubre y noviembre de 1956, destacando la heroicidad de “la rebelión del pueblo húngaro en contra del gobierno soviético⁸⁰⁸”.

A continuación daba paso a una fuerte crítica a la conformación de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) anexándose por la fuerza en muchas ocasiones, los países conocidos como satélites. Lo que llama la atención es el evidente anticomunismo presente en estas líneas – al igual que ocurría por fechas similares en la publicación de la Academia-, donde se afirmaba sin tapujos que en Rusia imperaba una dictadura contraria a la libertad del pueblo. El desencanto que muchos comunistas españoles manifestaron desde el exilio viendo cómo se iba desarrollando la idealizada Revolución Soviética, fue una constante, pese a todo persistieron grupos que mantuvieron su adhesión al proyecto soviético.

⁸⁰⁶ “El 18 de julio” en *Nosotros*, nº 4, Año I, agosto de 1956, p. 5, AHCM.

⁸⁰⁷ De reciente aparición es un libro escrito por un antiguo alumno del Madrid de la generación del 68 con el sugestivo título de “*Bien coño bien*”. *Memorias de un hijo de la República* de Carlos González Alonso, en clara referencia al Himno del Colegio Madrid que en su vertiente más castiza finalizaba con ese grito incorporando la expresión poco extendida en México.

⁸⁰⁸ “Consideraciones sobre el mundo actual”, en *Nosotros*, nº 6, Año II, febrero de 1957, pp. 3 y 4, AHCM.

Entrevistas a personajes mexicanos y españoles representativos como Diego Rivera, Indalecio Prieto y León Felipe, reportajes sobre literatos españoles como Pío Baroja o Cervantes, críticas de libros⁸⁰⁹ y el seguimiento de la dinámica escolar del Colegio - fiestas, graduaciones y actividades culturales y deportivas-, completaban la tirada del *Nosotros* de esos años, donde España se consolidaba como una presencia reiterativa recordada y analizada por los alumnos del Colegio Madrid. México, por otro lado, copaba las líneas de los textos y reseñas en la sección “Nacional” con temas sobre el centenario de la Constitución de 1857 a cargo de la alumna Ramona Compte⁸¹⁰, la celebración de las Fiestas Patrias del 15 de septiembre⁸¹¹, el comentario acerca de la figura de Miguel Hidalgo⁸¹² o el recuerdo de la nacionalización del petróleo⁸¹³

El eterno reconocimiento a la figura del General Lázaro Cárdenas, se cuela también en las páginas de la revista, concretamente mediante la crónica que Mariano García Viveros realizó del homenaje que el exilio español brindó al artífice de la política de acogida durante su mandato presidencial, haciéndolo coincidir con el 14 de abril de 1957. Una representación del colegio estuvo presente, tanto en la rueda de prensa previa como en el acto que contó con representantes políticos y culturales del destierro español como Manuel Martínez Feduchy –Ministro de la República en el exilio- Félix Gordón Ordás o el arquitecto Giner de los Ríos. El joven esparcía a lo largo del relato frases de su propia cosecha y anotaciones de los discursos del tipo,

Ya que como dijo el Sr. Ordás “... porque si para la gran mayoría, España es el sepulcro de sus padres, México ha sido la cuna de sus hijos” [...] Terminó su discurso [Lázaro Cárdenas] con unas palabras de aliento y de confianza para que la causa de la República española obtuviera un completo triunfo, derrotando al hombre que no debió de haber nacido. No hay palabras para explicarla actitud del público, que si no hubiera sido porque las notas de Himno Republicano Español fueron entonadas, hubiese continuado con los aplausos.

⁸⁰⁹ En el número 8 correspondiente a agosto de 1957, en la página 5 una alumna llamada Rosamaría Valle, hace una reseña del libro *Exilio* de Sara García Iglesias, publicado por el Fondo de Cultura Económica en 1957, novela escrita por una mexicana recreando el mundo de los españoles refugiados en México.

⁸¹⁰ “Centenario de la Constitución de 1857”, *Nosotros*, nº 6, Año II, febrero de 1957, p. 4, AHCM.

⁸¹¹ “15 de septiembre” *Nosotros*, nº 13, Año III, octubre de 1958, p. 4, AHCM.

⁸¹² “Don Miguel Hidalgo y Costilla” *Nosotros*, nº 16, Año IV, agosto de 1959, p. 5, AHCM.

⁸¹³ “Nacionalización”, *Nosotros*, nº 19, Año V, octubre de 1960, p. 10, AHCM.

Para finalizar, el Himno Mexicano despidió al hombre a quien todos nosotros debemos el orgullo de ser mexicanos⁸¹⁴

En este mismo sentido -y no me resisto a transcribir algunos fragmentos-, nos encontramos una nota sobre el mismo acto en el apartado de Exalumnos donde con el seudónimo Diógenes, se hace una reseña completamente idealizada y mitificada de Cárdenas y de su política, así como una férrea crítica a aquellos refugiados “que no son realmente republicanos”, distinguiendo entre los que tienen una verdadera inclinación republicana y los que sólo la simularon para llegar a México:

- Yo creía que en México había más republicanos.
- No. No hay más republicanos. Lo que pasa es que tú estás confundiendo a los republicanos con los refugiados. Refugiados hay más.
- ¿Pero no viene a ser lo mismo?
- No. Hubo muchos que se equivocaron de lado, que vinieron al exilio por un error. Son los que por necesidad se hicieron pasar por liberales, pero que aquí han dado rienda suelta a sus instintos, y se han convertido en nuevos encomenderos. Esos refugiados no son republicanos... no son liberales [...] Para todos ellos, para los que sólo piensan en conseguir el suficiente dinero para poder volver a España a darse una vida “padre”, don Lázaro sigue siendo “ese tal Cárdenas”; mientras que para los verdaderos republicanos, para los que han encontrado en México una segunda patria, para los que saben lo que es agradecimiento, ya no es el expresidente de un país que les presó ayuda, sino que es el gran “Tata Lázaro”, admirado y querido, no sólo por ellos, sino también por su pueblo, por los buenos mexicanos⁸¹⁵.

Pasemos ahora a los símbolos patrióticos presentes en los planteles, tanto mexicanos como españoles, aunque estos últimos se veían forzosamente limitados debido a la dura normativa mexicana al respecto que primaba los emblemas nacionales en los espacios públicos.

⁸¹⁴ “Homenaje al General Lázaro Cárdenas” *Nosotros*, nº 7, Año II, mayo de 1957, p. 9, AHCM.

⁸¹⁵ “El Torrel” *Nosotros*, nº 7, Año II mayo de 1957, p. 14, AHCM.

6.3 LA SIMBOLOGÍA PATRIÓTICA EN LA ESCUELA.

Todo discurso identitario se apoya de una u otra forma en una elaborada simbología que permite externalizar y compartir con el otro la esencia nacional de un colectivo, cuestión importante ya que como hemos indicado en varias ocasiones, cada individuo se siente emocionalmente unido a un número indeterminado de personas a las cuales nunca llegará a conocer en su totalidad. Acercar a los miembros de un colectivo esa imagen nacional, es el cometido de los emblemas y símbolos patrios.

Anteriormente hemos hecho reiteradas referencias al nacionalismo mexicano promovido por los gobiernos postrevolucionarios y el modo en que impregnó cualquier normativa y actuación estatal. A la vez que entendemos la importancia en la socialización de los más pequeños de las imágenes y de los objetos que representan la abstracción nacional, reconocemos que por definición deben de ser escasos y partir necesariamente de un consenso social. En páginas anteriores se ha hecho hincapié en los emblemas patrios por excelencia: la bandera y el himno nacional.

Los equipos directivos de las escuelas del destierro, ponían especial cuidado en cumplir a rajatabla cualquier disposición que partiera de la SEP y que derivara en tomar medidas respecto a la presencia en el centro de los símbolos nombrados. Tratándose de colegios incorporados al sistema educativo mexicano se veían obligados a cumplir con lo estipulado por la Secretaría al igual que el resto de centros escolares. De hecho tanto la documentación consultada como los testimonios recabados, coincidían en reconocer que la bandera republicana española estaba presente en el colegio pero no públicamente; es decir, estaba en el despacho de dirección o en algún otro lugar de la parte de oficinas pero no en las aulas ni en los espacios comunes.

Un incidente que acabó recordándose como “el incidente de las banderas” tuvo como protagonistas a los alumnos del Instituto Luis Vives y a las dos visiones de España presentes en México. Este enfrentamiento ha sido referido en varios libros de memorias y libros sobre los colegios, así como por mis entrevistados, integrándose en el imaginario del refugiado como un acto de defensa del republicanismo protagonizado por los más pequeños y que acabó involucrando a mayores y a medios de comunicación, ya que en la interpretación de los hechos se dijo que los alumnos ultrajaron la bandera mexicana.

Brevemente retomamos el relato que Beatriz Morán hizo del suceso mediante la consulta hemerográfica y varias entrevistas,

El Instituto [Luis Vives] tenía como vecinas dos escuelas religiosas [...] En 1947, pocos días antes del 15 de septiembre, fiesta nacional en que se conmemora la independencia de México, se suscitó un problema que tuvo gran repercusión en la vida del Vives y de los exiliados españoles. En esa época las escuelas acostumbraban adornar los autobuses escolares con banderas. Los del Vives llevaban la bandera mexicana y la española, la tricolor, la de la República. En cambio el Angla y el Cristóbal Colón decoraban sus autobuses con banderas monárquicas, lo cual era normal ya que parte de su población estudiantil la conformaban hijos de antiguos residentes que apoyaban a Franco. Los colores de las banderas provocaron discusiones, jaloneos y hasta golpes. La pelea duró varios días hasta que las autoridades mexicanas tuvieron que intervenir. El percance atrajo, como era de esperarse, a otros grupos. El Vives contó con el apoyo de los alumnos de la Academia y con muchos obreros, todos ellos muy jóvenes que trabajaban en la fábrica Vulcano [...] El percance tuvo un fuerte impacto en la vida de la ciudad de México al manejarse como un pleito con connotaciones políticas en las que una vez más la derecha mexicana y los antiguos residentes españoles, apoyados por el Casino Español, aprovecharon para lanzar una campaña de desprestigio contra los refugiados españoles a través de la prensa [...] Algo que parecía una riña entre escuelas terminó enfrentando a la prensa mexicana⁸¹⁶

Las susceptibilidades alrededor de los símbolos nacionales estaban a flor de piel en un momento en el que las acciones políticas y económicas de Cárdenas continuaban siendo criticadas y, entre ellas, la acogida de los republicanos españoles. No es de extrañar que este suceso que tuvo su origen en una batalla entre escolares, derivara rápidamente en un enfrentamiento que alcanzó dimensiones insospechadas.

⁸¹⁶ MORÁN, Beatriz, "Los que Despertaron Vocaciones y Levantaron Pasiones. Los Colegios del Exilio en la Ciudad de México", en SÁNCHEZ ANDRÉS, Agustín, Silvia FIGUEROA ZAMUNDIO, *De Madrid a México. El exilio español y su impacto sobre el pensamiento, la ciencia y el sistema educativo mexicano*, Madrid, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo- Comunidad de Madrid (Consejería de las Artes), 2002, pp. 34-35.

Centrándonos de nuevo en los colegios, la bandera mexicana era omnipresente tanto en los espacios comunes como en las oficinas de la administración escolar. En todo caso y con la intención de no repetir lo dicho en los capítulos referentes a los discursos nacionales en las aulas, pasemos a hablar de otra forma de hacer presente la identidad nacional en las aulas: la figura del presidente nacional.

En un expediente del Colegio Madrid consulté varias referencias a este asunto. En una carta firmada por Jesús Revaque y dirigida a la SEP, solicitaban dos fotografías de gran tamaño del que fuera presidente Lázaro Cárdenas “para honrar su figura” y como muestra de respeto y de profunda gratitud por lo que hizo durante su mandato a favor del exilio⁸¹⁷. Unos meses después recibieron en la administración de la escuela una misiva de la Secretaría informando del envío de una fotografía de Manuel Ávila Camacho para que los escolares tuvieran presente la figura del alto mandatario y apreciaran su trabajo por México y por su pueblo⁸¹⁸. Dos días después Revaque contestó dando las gracias por el envío e informando que la fotografía del presidente de la nación ya ocupaba un lugar destacado en el Colegio pero que no tenían ningún problema en colocar el nuevo retrato.

La representación del poder político mediante la imagen ha sido tradicionalmente el medio elegido para acercar a los ciudadanos la estructura de mando y fomentar el reconocimiento y la admiración por los gobernantes. En las aulas de los centros educativos mexicanos, la presencia del presidente mexicano era muestra de la politización de la educación y de la simbología estatal utilizada.

Por otro lado, un recurso didáctico que acercaba la realidad nacional a los discentes eran los mapas. Muchos de antiguos alumnos entrevistados recuerdan haber trabajado en clase mapas físicos y políticos tanto de México como de España y tenerlos visibles colgados en los salones de clase. En este sentido y de acuerdo con Anderson,

El mapa-logotipo, al instante reconocido y visible por doquier, penetró profundamente en la imaginación popular, formando un poderoso emblema de los nacionalismos⁸¹⁹

⁸¹⁷ Carta de Jesús Revaque a la SEP, 14 de mayo de 1942, archivo n° 5, AHCM.

⁸¹⁸ Circular de la SEP al Colegio Madrid, 24 de septiembre de 1942, archivo núm. 5, AHCM.

⁸¹⁹ ANDERSON, Benedict *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México DF., Fondo de Cultura Económica, 1993, p. 245.

La imagen de la patria expresada cartográficamente con sus límites y las características físicas que la definen, formaba parte del imaginario colectivo de niños y adultos. En el caso de los más pequeños resultaba imprescindible facilitarles una imagen de la patria a la que pertenecían pero de la que desconocían casi todo, incluyendo la imagen geográfica. De hecho y siguiendo a Tomás Pérez Vejo, los mapas se convirtieron desde sus inicios en una herramienta básica para la transmisión de los sentimientos patrióticos.

Ese territorio nacional, demasiado grande para ser visualizado, se plasma en la imagen mental de los mapas, adquiriendo una identidad física tan concreta como la de la vieja comunidad campesina. Imagen mental que en muchos casos adquiere un carácter emotivo: es también paisaje sentimental capaz de generar sentimientos, emociones... Hay, de hecho, una clara relación entre el desarrollo del concepto de nación y la percepción del paisaje como elemento significativo, una perfecta sincronización entre la aparición de la nación como aglutinante de la identidad colectiva y el de la percepción del paisaje. Esto explicaría la obsesión de todo nacionalismo por definir un paisaje nacional, aquél capaz de expresar como ningún otro el alma de la nación, y por la existencia de fronteras nacionales⁸²⁰

Para los emigrados la representación de España en mapas se acompañaba de una alta emotividad ya que el territorio, ya fuera la patria chica - en referencia a la región de la que procedían- o la península en su totalidad, evocaba rápidamente el dolor de la lucha y la posterior pérdida del país. Varios han sido los testimonios que han recordado la presencia de un mapa europeo en alguna de las habitaciones de la casa familiar en el cual iban marcando el desarrollo de la Segunda Guerra Mundial, tanto los avances como los retrocesos de los países aliados, con la confianza aún intacta en un pronto regreso a España con la victoria de éstos.

Los mapas de la península ibérica en las aulas de los colegios fue una realidad, como mostraremos más adelante en el análisis del cuaderno escolar de Imanol Ordorika quien cursó primaria en el Colegio Madrid; precisamente el Madrid adquirió un mapa físico

⁸²⁰ PÉREZ VEJO, Tomás, *Nación, identidad nacional y otros mitos nacionalistas*, Nobel, Oviedo, 1999, p. 81.

de España comprado “al Sr. Carlos A Salas” por valor de 25 pesos⁸²¹, lo cual nos permite afirmar que los mapas formaban parte del material cotidiano en las aulas.

Para terminar y a modo de anécdota, traemos a colación una de las evocaciones que Jordi Soler hace en su novela *Los rojos de ultramar*⁸²². Cuenta Soler como cada domingo en la Comunidad la Portuguesa en plena selva veracruzana, el abuelo convocaba a toda la familia alrededor de la mesa para después pasar las diapositivas de las Ramblas de Barcelona en una especie de rito familiar con el que cumplía semanalmente. Los exiliados mantuvieron en sus retinas durante muchos años las imágenes que se llevaron con ellos al destierro en un intento de mantener vivo el recuerdo de los espacios físicos en los cuales pasaron su infancia y juventud.

Episodios como éste recabados por las entrevistas que realicé en los años 2006 y 2009, ocuparán las páginas del último capítulo que conforma esta tesis, prestando especial atención a los aspectos relacionados con la vida escolar y la transmisión de la identidad nacional en las aulas.

⁸²¹ Recibo de compra de un mapa físico de España, 30 de junio de 1942 Archivo n° 7, AHCM.

⁸²² SOLER Jordi, *Los rojos de ultramar*, México D.F., Alfaguara, 2004.

7. TESTIMONIOS DE ANTIGUOS ALUMNOS⁸²³.

*¿Ambiciones inmediatas?
En México fabricaré panes, lo de costumbre.*

Diario Sinaia, "Nuestros Expedicionarios",
p. 5 del nº 12. Martes 6 de junio de 1939.

*No me di cuenta de que tuve una niñez
muy difícil hasta que me hicieron contarla.*

Encarnita Tagüeña Lacorte.

*El verdadero fundamento de la memoria no es el recuerdo
sino el olvido. La memoria se constituye primero por lo que rechaza,
sea porque lo encuentra insignificante o demasiado significativo.*

Philippe Joutard.

7.1 INTRODUCCIÓN.

La utilización de testimonios orales para reconstruir el pasado es un recurso tan antiguo como la Historia misma. En cambio la historia oral, entendida como una especialidad dentro del campo historiográfico o como una técnica específica de investigación contemporánea, inició su desarrollo en el siglo XX, enriqueciendo el campo de estudio de la historia contemporánea tardíamente. Finalizada la II Guerra Mundial el uso de fuentes orales por parte de historiadores y otros profesionales de las ciencias sociales, emergió en América y Europa.

La aparición en España de la tradición oral como herramienta de conocimiento histórico, se inició con el estudio de la Segunda República española y la Guerra Civil

⁸²³ Para la elaboración de este capítulo se recabaron los testimonios de treinta y cuatro personas en los años 2006 y 2009, todas ellas residentes en la Ciudad de México. Fue revisado el Archivo de la Palabra del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) en Ciudad de México, profundizando más en algunas de las entrevistas más relacionadas con el mundo educativo en el destierro. Se guarda una copia de dicho archivo en Madrid en la Subdirección General de Archivos Estatales para su consulta.

posterior. El estudio de Ronald Fraser en 1979⁸²⁴ sobre el conflicto bélico español de 1936 es considerado como el punto de partida del uso de las entrevistas como metodología histórica. El libro fue traducido al castellano haciendo suyo el verso de Luis Cernuda “Recuérdalo tú y recuérdalo a otros⁸²⁵” acompañándolo el subtítulo: *Historia oral de la Guerra Civil española*. En este sentido los trabajos pioneros de la historiadora argentina Dora Schwarzstein sobre el destierro republicano en Argentina y el uso de los testimonios para sus investigaciones, así como el proyecto del Archivo de la Palabra llevado a cabo por investigadoras mexicanas y españolas, han sido los modelos que se han tenido en cuenta para llevar a cabo esta recopilación de declaraciones de mujeres y hombres de origen español y residentes en la Ciudad de México a raíz de la diáspora republicana.

En la tesis partimos de la utilidad de recoger las voces de los protagonistas que vivieron unos sucesos históricos concretos, puesto que permite lanzar una nueva mirada a las fuentes escritas, aunque nunca con pretensión de suplantarlas ni contradecirlas. En consecuencia dejamos fuera de este estudio los numerosos libros publicados teniendo como material central los testimonios; partimos pues de los datos recabados en los archivos para entrar de este modo en la recopilación de testimonios.

La calendarización de las entrevistas fue propositivamente distantes entre sí. Las primeras consultas se hicieron en 2006 utilizando un esquema mucho más general y abierto con la intención de “dejar hablar” a los entrevistados e ir tomando nota de todo aquello que en referencia al sentir nacional iba surgiendo, prestando especial interés a todo lo relacionado con la formación escolar.

Tres años después y ya en la fase final de la tesis, llevé a cabo una segunda tanda de encuentros seleccionando ya a los entrevistados entre los antiguos alumnos de los centros escolares estudiados. Con preguntas más dirigidas y con una clara tendencia a destacar las experiencias educativas tanto en España como en México, el guión seguido pasó a una mayor estructuración y preguntas cerradas, basadas en la documentación analizada previamente.

⁸²⁴ FRASER, Ronald *Blood of Spain: an oral history of the Spanish civil war*, New York, Pantheon, 1979.

⁸²⁵ Poema “1936” de Luis Cernuda que comienza: “Recuérdalo tú y recuérdalo a otros./ cuando asqueados de la bajeza humana./ cuando iracundos de la dureza humana./ Este hombre solo, este acto solo, esta fe sola./ Recuérdalo tú y recuérdalo a otros”

En el capítulo anterior hemos destacado la dificultad para hallar materiales escolares que nos ayudaran a esclarecer los procesos identitarios de puertas hacia dentro en los colegios del exilio. Han sido precisamente las personas entrevistadas las que me han facilitado los que guardan celosamente en sus casas.

Un diario personal escrito por niños es un codiciado recurso para la historia de la infancia. Entre las personas consultadas algunos afirman haber utilizado ese recurso para expresar de forma íntima las vivencias que tuvieron durante su niñez en España hasta su llegada a México. De nuevo hay que lamentar que ninguno de ellos lo conservara.

La valía que en calidad de constancia de unos hechos que tiene a pesar del tiempo transcurrido el diario de la Ana Frank ilustra perfectamente lo que estos textos pueden llegar a representar histórica y socialmente una vez que trascienden el ámbito de lo íntimo. Por todo ello la autora de una recopilación de diarios escritos por ella misma –durante la guerra en su país Bosnia⁸²⁶ - y por otros niños durante conflictos bélicos, afirma que

Los diarios comunican una experiencia inmediata de los sucesos, antes de que los resortes de la visión retrospectiva o los trucos de la memoria puedan tergiversar o influir en el relato. Los diarios contienen palabras del momento, son documentos privados que normalmente no están pensados para publicarse; por ello transmiten la naturaleza del conflicto de una forma real y muy inmediata. Sin estar escritos con el fin de convertirse en documentos históricos, terminan siendo exactamente eso; y lo son, además, en una forma intensa, personal y humana⁸²⁷

Las cartas⁸²⁸ o dibujos han sido otra de las formas en que estos menores se expresaron en momentos de sus cortas vidas difíciles de vivir y más complejos de exteriorizar. Las frustraciones, opiniones que nadie se paraba a escuchar, los juegos, el día a día... las hojas en blanco permitían a los niños y jóvenes desahogar la incertidumbre de un

⁸²⁶ La guerra de Bosnia fue un conflicto internacional que se desarrolló en Bosnia y Herzegovina en los años 90, concretamente de 1992 a 1995. Fue uno de los enfrentamientos surgido por motivos étnicos.

⁸²⁷ FILIPOVIĆ, Zlata y CHALLENGER, Melanie (eds.) *Voces robadas. Diarios de guerra de niños y adolescentes desde la Primera Guerra Mundial hasta Irak*, Barcelona, Ariel, 2007, pp. 13-14.

⁸²⁸ VV.AA. *La letra en que nació la pena. Cartas a la Presidenta del Comité de Ayuda a los Niños del Pueblo Español 1937-1940*, (Introducción de Dolores Pla), México D.F., Embajada de España en México-Ateneo Español de México A.C., 2007.

mundo que cercenaba de forma irreparable la etapa infantil de sus vidas. Casi independientemente de la guerra que se trate y de la nacionalidad del escritor en ciernes, lo que de ella se dice es bastante similar, ya que como niños, la sociedad les concedía insoslayablemente, un papel secundario en los acontecimientos que se estaban produciendo.

Sentimientos de impotencia y tristeza son compartidos por los jóvenes en conflictos tan distantes como la Primera Guerra Mundial o la más reciente en Bosnia,

Yo me conmovía, porque sólo tenía doce años y no era un hombre. ¿De qué sirve ser una niña cuando hay una guerra? En tiempos de guerra los niños no sirven para nada. Lo que se necesita son soldados⁸²⁹

Hoy he vuelto a llorar. Es por culpa de mamá. Me regaña todo el día. ¿Qué quiere? La vida se ha convertido en una tortura cotidiana...⁸³⁰

Si llega la guerra, estoy preparada. Sólo hay un problema: no puedo aprender a disparar debido a mi miopía, y no quiero llevar gafas (p.95) finalmente se fue voluntaria al frente y murió a los 20 años.

Hay disparos, caen bombas. Esto es la GUERRA. Mamá y papá están preocupados, por la noche se quedan despiertos hasta tarde, hablando. Se preguntan qué deben hacer, pero es difícil decidirse: separarse y marcharse, o permanecer juntos aquí [...] De repente la guerra ha entrado en nuestra ciudad, en nuestros hogares, en nuestros pensamientos, en nuestras vidas. Es terrible⁸³¹

En la cuestión que nos ocupa del exilio infantil, a las experiencias derivadas de un enfrentamiento bélico cabe sumarle aquellas que se desprenden de la salida forzosa e impetuosa del país de nacimiento. Como veremos a continuación los elementos comunes entre las personas entrevistadas son la herencia del dolor –vivido con mayor o menor intensidad dependiendo de las circunstancias familiares- y el sentimiento de pérdida que les

⁸²⁹ Fragmento del diario de la niña alemana de doce años Piete Kurh en el inicio de la Primera Guerra Mundial, en FILIPOVIĆ, Zlata y CHALLENGER, Melanie (eds.) *Voces robadas. Diarios de guerra de niños y adolescentes desde la Primera Guerra Mundial hasta Irak*, Barcelona, Ariel, 2007, p. 14.

⁸³⁰ Fragmento del diario de la niña rusa de 15 años Nina Kosterina en la Segunda Guerra Mundial, en FILIPOVIĆ, Zlata y CHALLENGER, Melanie (eds.) *Voces robadas. Diarios de guerra de niños y adolescentes desde la Primera Guerra Mundial hasta Irak*, Barcelona, Ariel, 2007, p. 78.

⁸³¹ Fragmento del diario de la niña bosnia Zlata Filipović, nacida en Sarajevo en 1980, en FILIPOVIĆ, Zlata y CHALLENGER, Melanie (eds.) *Voces robadas. Diarios de guerra de niños y adolescentes desde la Primera Guerra Mundial hasta Irak*, Barcelona, Ariel, 2007, p. 261.

ha acompañado durante toda la vida, agravándose en algunos episodios vitales como en el fallecimiento de los progenitores, verdadero cordón umbilical con la España del otro lado del océano.

La transmisión identitaria de los adultos a los más un matiz de nostalgia heredada que les afectó en distinto grado, pero que traspasó incluso su generación y llegó a los nietos de los desterrados. La sensación de estar inmersos en un duelo no resuelto propició un fortalecimiento de la filiación basada en el trauma que hizo del núcleo familiar español un espacio acotado y particular. Cualquier tipo de emigración conlleva el alejamiento del contexto que dota de sentido a la ontológica cuestión de quién soy yo. En el caso de la expulsión por motivos ideológicos de la patria, se añade la imposibilidad de llevar a cabo un rito de despedida ya que la salida se produce de forma abrupta y sin saber para cuánto tiempo ya que la voluntariedad de la vuelta no define el regreso.

Con el propósito de aportar al estudio de la historia social del exilio republicano español en México una selección de testimonios de los llamados segunda generación del destierro, coincidimos con la idea de que

Con la construcción de fuentes orales indagamos en las memorias de las personas, y conformamos así un diálogo entre el pasado y el presente, al invitarlos a realizar el ejercicio reflexivo de recordar⁸³²

Es justamente en ese ejercicio reflexivo que interpela a los informantes a evocar su pasado y compartirlo con el estudioso, donde radica el valor de los testimonios orales y el beneficio que suma a las investigaciones circunscritas a la historia contemporánea. Somos conscientes de que nunca se accede directamente a la memoria del otro y que son muchos los riesgos por todos conocidos implícitos en la subjetividad de lo recordado tanto como en lo que permanece silenciado. Estas memorias individuales me han servido para darles forma a los discursos colectivos identitarios contruidos desde el mundo “de los mayores” y asumidos por los más pequeños.

⁸³² BENADIBA, Laura, BIOSCA ESTEVE, Tomàs “Proyecto ArCa: ‘La Persistencia del Silencio después de la Dictadura’. La Escuela como lugar de Memoria”, en *CONHISREMI, Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico*. Vol. 5, No. 1, 2009, publicación digital cuatrimestral <http://www.iuttol.edu.ve/CONHISREMI010509.htm>

Todo acto de recordar se ubica en un contexto social concreto, en el que se produjeron los hechos y en el que la persona está para contarlos. En consecuencia M^a Fernanda Mancebo afirma que

En principio hay que distinguir entre los derivados de los protagonistas mismos del exilio, o sea su percepción actual o tardía de los sucesos que vivieron, sus vivencias, en ocasiones sus autobiografías cuya veracidad ha sido puesta en duda⁸³³

Dejando claro que la veracidad de lo que cada una de las personas consultadas contó se ciñe a su propia biografía y experiencias y en ningún momento han servido para poner en entredicho la información minuciosamente documentada, entendemos los testimonios como información que suma y no que resta u obstaculiza a la investigación. Hacemos propia la afirmación de Sebastián Faber al entender que realmente “lo interesante de la historia oral es que se sitúa precisamente a caballo entre la esfera privada y la pública⁸³⁴”.

Y no sólo eso, porque no hemos de dejar de lado como vimos en el capítulo primero, la función que los diferentes tipos de olvido desempeñan en cualquier consulta sobre el pasado a individuos de avanzada edad. Traemos aquí a colación el olvido propositivo que acomete una misión terapéutica y de ayuda a la persona que ha sufrido sucesos trágicos, como es el caso de los niños que sufrieron la guerra en España antes de exiliarse. Como afirma Fernández Soria,

Este olvido terapéutico es voluntario y se activa tanto en personas como en colectivos; se recurre a él generalmente para poder sobrevivir al dolor que provoca el recuerdo de una experiencia pasada ya sea porque su evocación resulte difícil, cuando no indescriptible, ya sea porque la presencia del recuerdo cause dolor físico o psíquico, o bien porque entorpezca la convivencia con uno mismo⁸³⁵

⁸³³ MANCEBO ALONSO, M^a Fernanda “Memoria y desmemoria del exilio republicano español. 1939” en *Clio*, núm. 27, 2002, versión electrónica.

⁸³⁴ FABER, Sebastián “Silencios y tabúes del exilio español en México: Historia oficial vs. historia oral” en *Espacio, Tiempo y Forma, Serie V, Historia Contemporánea*, t. 17, UNED, 2005, p. 376.

⁸³⁵ FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel “Usos y dimensión moral de la memoria y del olvido en la historia de la educación” en *Sarmiento: Anuario galego de historia da educación*, núm. 10, 2006, p. 29.

A final de cuentas estamos hablando de individuos cuyas experiencias vitales están condenadas a desaparecer en un lapso de tiempo corto ya que todos superan ampliamente el medio siglo de vida y muchos han alcanzado ya los 80 años de edad, lo que le infiere cierta urgencia al registro de sus historias narradas por ellos mismos. El escucharlos y acompañarlos en el camino de recuperar imágenes de la infancia en sus experiencias educativas, me ha permitido asomarme al complejo mundo de la reconstrucción identitaria a partir de los discursos imperantes en los colegios del exilio. Pasemos a continuación a conocer un poco más a los protagonistas de esta historia.

7.2 PERFIL DE LAS PERSONAS ENTREVISTADAS⁸³⁶

Se desconoce el universo de los menores llegados a México junto a sus padres a partir del éxodo de 1939 procedente de España, como ya hemos reiterado en páginas anteriores, por lo que difícilmente podría calcularse una muestra representativa de los que fueron alumnos de alguno de los cuatro centros educativos españoles creados en la capital mexicana. En todo caso no se perseguía una representación numérica porque no hubiera afectado sustancialmente a la investigación, sino centrarnos en las escuelas del exilio como agentes socializadores y en los dos discursos identitarios legitimados y transmitidos por ella: el mexicano y el español republicano.

El hecho de que las conversaciones se llevaran a cabo en dos momentos temporales del trabajo de tesis con una diferencia de tres años, corresponde como ya hemos indicado a la metodología empleada para su recolección. En el 2006 y como una primera aproximación al mundo del exilio español en México, establecimos un perfil de quiénes serían sujeto de consulta: nacidos en España entre 1924 y 1939⁸³⁷ y partícipes del destierro a México, llegando a éste entre 1939 y 1945 procedentes de Francia o de terceros países. La decisión de dejar sin matizar el resto de características de los entrevistados obedeció a la

⁸³⁶ En el anexo 12.11 se pueden consultar los datos personales de las personas entrevistadas en 2006 y en 2009. En el anexo 12.12 están las referencias de las entrevistas trabajadas del Archivo de la Palabra.

⁸³⁷ Se dan unas cuantas excepciones a este requisito que se justifican por el interés que entrevistar a la persona suponía para la investigación.

decisión firme de partir de una primera tanda de consultas para orientar el trabajo de archivo y de revisión bibliográfica para luego acabar el proceso investigativo con nuevas entrevistas centradas en el ámbito educativo.

Para seleccionar a las personas consultadas en 2009 añadimos unas precisiones en cuanto a la vida escolar: haber asistido a alguno de los cuatro colegios españoles de la capital mexicana en cualquier grado desde educación infantil a estudios superiores y, a ser posible, contar con vivencias educativas previas al destierro.

El listado inicial proporcionado por el Ateneo Español de México superaba la treintena de contactos los cuales fueron complementados por otras vías hasta superar el medio centenar. Para el uso que se iba a hacer de los datos obtenidos, se consideró suficiente el número de veinte entrevistas, sumándole una consulta previa a modo de ensayo, que utilicé para probar la claridad y coherencia del guión establecido. La selección de las personas fue aleatoria sin buscar ninguna representatividad cronológica, de género o de región de procedencia. Tampoco se buscó una posible representatividad de las múltiples ideologías políticas que conformaban el colectivo del exilio ya que no se iba a realizar, posteriormente, ningún ejercicio estadístico ni comparativo.

Los encuentros fueron realizados entre febrero y junio de 2006 en la capital mexicana mayoritariamente en los domicilios particulares, y de cada uno de ellos se guarda la grabación correspondiente –previo consentimiento del entrevistado- así como un registro escrito con las observaciones y anotaciones oportunas. Sólo en una ocasión una persona solicitó expresamente parar la grabación para compartir un episodio de su adolescencia muy desagradable y protagonizada por personas del colectivo de exiliados y de la antigua colonia de residentes españoles. En tres de estas entrevistas estuvo presente una tercera persona - familiar del entrevistado-que aportaba o matizaba algunos datos sin interferir en el trascurso de la conversación.

En la segunda tanda de entrevistas llevadas a cabo en los meses de julio a septiembre de 2009. Con un guión más cerrado basado en la abundante información recabada sobre el funcionamiento de los centros educativos objeto de estudio, busqué un perfil mucho más acotado. Seguían siendo personas nacidas fuera de México –a excepción de un caso el cual queda justificado por la relevancia de la persona en la vida del centro escolar al que acudió-, pertenecientes al colectivo del destierro español en México y que

fueran antiguos alumnos de alguno o de varios de los colegios españoles de la capital defecha. Se trató de hallar personas que hubieran iniciado su formación académica antes de llegar a México, pero no siempre fue posible debido a la edad de los posibles testimonios y sus condiciones de salud.

La decisión de centrarme en la Ciudad de México dejando de lado entre otros, a los que regresaron a España en diferentes momentos, se debe principalmente a mi interés por acercarme a los refugiados que pese a su “españolidad” más o menos confesada hicieron de México su país de residencia. Por otro lado fue en Distrito Federal donde se produjo la mayor concentración de exiliados españoles que derivó en un ambiente más propicio para mantener la identidad nacional española. Las dificultades para ampliar la investigación a españoles residentes en otros estados mexicanos impidieron incorporar a este sector al trabajo que presentamos.

En esta segunda ocasión el número de entrevistas se redujo a catorce porque en el desarrollo de las mismas observé que las respuestas se repetían de forma similar y no se aportaban nuevas informaciones a lo que ya tenía registrado. Asimismo la forma de enfrentar la ruptura identitaria con el país de nacimiento así como la asunción del país de acogida como propio, se alimentaba de los mismos mitos o de la misma indiferencia al respecto. Alcanzado el umbral de saturación en las entrevistas, decidimos cotejar las realizadas anteriormente y no realizar más entrevistas.

El procedimiento para la recopilación de los testimonios fue similar en los dos momentos de acercamiento a los protagonistas: se concertaban las entrevistas por teléfono explicando quién era yo, el estudio que estaba realizando y el propósito de la entrevista. Una vez realizada la primera aproximación se prefijaban las sesiones necesarias para el acopio de información. Es de valorar, que ninguna de las personas contactadas se negó a ser consultada, aunque algunas de ellas dudaron sobre la validez de lo que pudieran aportar, sobre todo mujeres que dedicaron su vida a ser amas de casa y a crear una familia y no desempeñaron una vida laboral fuera del hogar. Vencidas estas reticencias iniciales, todos ellos me permitieron compartir unas horas de sus vidas.

La mayor parte de las sesiones de entrevistas se realizaron en los domicilios particulares y el resto en otros lugares como centros de exiliados o en los puestos de trabajo o lugares públicos como cafeterías, siempre ubicados en la capital mexicana. La duración

de las mismas ha oscilado entre cuarenta y cinco minutos de duración y cuatro sesiones, que han derivado en seis horas de grabación en el caso de Antonio Aranda, Niño de Morelia y presidente hasta hace unos años de la asociación que aglutina a quienes formaron parte del grupo.

Tanto en el año 2006 como en el año 2009, utilicé la entrevista semiestructurada para centrar a la persona en aquellos aspectos que más me interesaban. Si se consultan los modelos anexados a esta tesis, se podrá observar cómo en el guión utilizado en la segunda tanda el nivel de concreción es mucho mayor y las cuestiones son mucho más concretas y cortas sobre datos e informaciones derivadas de los documentos analizados durante el desarrollo de la investigación.

El permitir hablar libremente ante las cuestiones referidas a la adscripción nacional y a cómo vivieron la conformación de la misma a lo largo de su vida, me ha facilitado sobremanera el crear un espacio de escucha en el que el interlocutor tuvo tiempo para reflexionar y hallar las palabras adecuadas ante el complejo tema identitario. Los datos e informaciones que tan generosamente me han compartido todos ellos, trasciende con creces los puntos centrales de la tesis, por lo que en el resto del capítulo plasmaré de forma agrupada en tres bloques fragmentos de las transcripciones de las grabaciones sobre la vivencia de España, la experiencia educativa y el destierro y la conformación de los discursos identitarios personales, dejando de lado el resto de datos e informaciones.

7.3 LA VIVENCIA DE ESPAÑA.

Escasos son los recuerdos nítidos de las personas entrevistadas de sus vidas en España antes de la Guerra Civil. Confiesan que se mezclan en su memoria lo experimentado por sí mismos y lo mil veces contado en tertulias y reuniones familiares, por lo que ellos mismos no le confieren fiabilidad a lo recordado. A pesar de ello sorprende cómo algunos de ellos han retenido durante más de setenta años algunos instantes de su primera infancia relacionados con la familia, juegos o vicisitudes en la escuela. Para no explayarnos

demasiado, nos centraremos en los episodios que más marcaron la vida de los entrevistados: el conflicto bélico y las primeras vivencias escolares.

Ante un conflicto civil - y la guerra española no fue excepción-, el país que lo padece se ve inmerso en un fatídico intermedio en su historia ya que todo gira en torno de la nueva situación que enfrenta a ciudadanos de una misma nación en dos bandos contrarios. En España el intento de golpe de estado militar fue el detonante de los tres años de batalla e inicio de la dura postguerra que asoló la nación. La infancia es en todo caso, el sector de la población más vulnerable y desprotegido a la vez que el más afectado por la conflagración.

Según unos datos manejados por los responsables de la exposición “El exilio español de la Guerra Civil: los niños de la guerra”⁸³⁸, durante el conflicto español fallecieron 138.030 niños y descendió de forma considerable el número de nacimientos - en más de medio millón-, afectando ambos sucesos directamente en la demografía infantil. Con estos datos estadísticos descarnados el lector puede situarse en el dantesco contexto que la población española vivió durante esos años. Resulta imprescindible ilustrar esas cifras y dotarlas de testimonios y acontecimientos para entender la afeción que tuvo en los menores de edad.

El gobierno republicano durante su mandato puso en marcha varios programas de “Colonias Escolares” con Manuel Bartolomé Cossío como promotor e ideólogo educativo, para permitir a la población infantil vacacionar en otros lugares distintos a su residencia habitual, realizando actividades al aire libre y recibir un cuidado adecuado junto a una alimentación completa. Durante los primeros ataques se utilizaron las instalaciones de las colonias para organizar la acogida de grupo de menores con la intención de salvaguardarlos de la cercanía de los frentes de lucha y de los ataques a la sociedad civil⁸³⁹.

Los recuerdos sobre los bombardeos, las carreras a los lugares de protección y la presencia en el día a día de la guerra, ha quedado grabado a fuego en la mayoría de los entrevistados que tenían edad suficiente para acordarse. Una de las personas entrevistadas,

⁸³⁸ ALTED VIGIL, Alicia (Dirección Histórica) “El exilio español de la Guerra Civil: los niños de la guerra”, en <http://www.ugt.es/fflc/exposiciones/ninosguerra/ninos00.htm>

⁸³⁹ Estas colonias fueron utilizadas para evacuar a los niños de las zonas ocupadas por las tropas sublevadas y ubicarlos al principio en el área mediterránea, donde la República aún seguía fuerte. Más tarde, esas colonias se ubicaron fuera del territorio español, concretamente en Francia.

Leonor Sarmiento Pubillones, recuerda haber estado en una colonia infantil con sus hermanos ubicada en Bayona, ciudad vascofrancesa del suroeste de Francia: la colonia estuvo organizada y subvencionada por el movimiento de los Cuáqueros ingleses y gestionada con personal español. Invocaba Leonor con agrado el tiempo pasado allí debido a la buena comida, las clases que recibían y el contacto con profesores compatriotas. Rememoraba cómo con trece años vivió junto a sus hermanos en la colonia la llegada de los alemanes a Francia en el marco de la Segunda Guerra Mundial. Los soldados formaron a los menores en el patio en ausencia de los cuidadores que habían huido previamente; a la pregunta de quiénes eran no dudaron en contestar “Somos niños españoles, refugiados de guerra”⁸⁴⁰.

La politización de los más pequeños fue un hecho durante el período republicano y el conflicto posterior, así como durante los cuarenta años de franquismo. En el destierro como hemos visto en los apartados referidos a la identidad republicana española, la ideología de los mayores alcanzaba a los niños y jóvenes deseosos de parecerse a quienes habían dado todo por la patria.

Quienes padecieron los horrores de la guerra en territorio español evocaban fundamentalmente los momentos más dramáticos y peligrosos: los bombardeos en las ciudades que residían, en ocasiones tamizados por la inocencia infantil,

Recuerdo los bombardeos del puerto de Valencia, en la noche, como si fueran fuegos artificiales⁸⁴¹

La misma imagen utilizó Isabel Rosique pero para referirse a las ofensivas con aviones en Barcelona diciendo que subía a la parte alta de la ciudad para ver caer las bombas en la noche porque “parecían fuegos artificiales”⁸⁴². Que dos entrevistados compararan las bombas con algo lúdico e inofensivo como los cohetes festivos, responde a una necesidad psicológica en los menores de asumir el horror vivido integrándolo, en la medida de lo posible, en sus vidas diarias. Juan Tonda Magallón rememoraba su vida en Valencia durante los ataques aéreos de las tropas fascistas y cómo convivían con la dureza de las hostilidades,

⁸⁴⁰ Entrevista a Leonor Sarmiento Pubillones, Ciudad de México, 28 de febrero de 2006.

⁸⁴¹ Entrevista a Jorge de Buen Lozano, Ciudad de México, 10 de julio de 2009.

⁸⁴² Entrevista a Isabel Rosique Molina, Ciudad de México, 2 de octubre de 2009.

Las sirenas, las metallas, tra, tra,tra...cómo mi madre tapaba las ventanas con colchones. Un día una bomba cayó junto al edificio donde vivían. Nosotros escondidos hacíamos soldaditos de papel que se pegaban los unos con los otros... No recuerdo un verdadero terror. No salíamos a la calle a jugar, siempre jugábamos en casa⁸⁴³

Otros recuerdos quedaron registrados en la memoria de Teresa Medina durante la guerra en la capital española,

Recuerdo la quema de conventos. Desde el balcón donde estábamos en la calle de la Gasca, vivíamos en el barrio Salamanca, en la calle de la Gasca, y desde el balcón de la casa, veíamos la quema de conventos⁸⁴⁴

Sin embargo la realidad en ocasiones resultaba insoslayable como narraba de Buen al contar que de niño sufrió diversas enfermedades y problemas de salud que no podían solucionarse fácilmente debido a las duras condiciones en las que vivía la población civil llegando en una ocasión a operarle sin anestesia: “me operaron de amígdalas sin anestesia ¿por qué? Porque la anestesia era para los soldados⁸⁴⁵”.

El juego se convirtió en un refugio imaginario para los niños que subsistían a los avatares de las interminables batallas. El esparcimiento tiene un significado socializador de extraordinaria importancia en las primeras etapas de la vida; mediante infancia, ya que mediante el entretenimiento el niño realiza sus procesos grupales e individuales de crecimiento y progreso.

Para los supervivientes del conflicto, jugar les permitía no abandonar del todo su mundo pueril, ya que integraban los sucesos externos en la vida diaria. En este sentido el juego fungió como medio de expresión ante la excepcionalidad de lo que ocurría. Tras una estancia en Francia con unos familiares Isabel Rosique volvió a Barcelona lugar donde vivió hasta el final de la guerra civil. Recordaba jugar en la calle a la pelota y al aeroplano, pero también “jugábamos y yo era la enfermera y otros los doctores y curábamos y todo eso⁸⁴⁶

⁸⁴³ Entrevista a Juan Tonda Magallón, Ciudad de México, 11 de septiembre de 2009.

⁸⁴⁴ Entrevista a Teresa Medina Navascués, Ciudad de México, 15 y 28 de marzo de 2006.

⁸⁴⁵ Entrevista a Jorge de Buen Lozano, Ciudad de México, 10 de julio de 2009.

⁸⁴⁶ Entrevista a Isabel Rosique Molina, Ciudad de México, 2 de octubre de 2009.

El olvido intencionado también fue una manera de enfrentarse a los acontecimientos. Elena Vinós Cruz decía no recordar nada, únicamente un grito: “¡cabezas juntas!” para indicar a los menores la forma de colocarse cuando sonaba el aviso de bombardeo y una anécdota que contaba su madre,

Mamá contaba que volaban tan bajo tan bajo que se les veía la cara, a los alemanes, aviadores. Se les veían las caras⁸⁴⁷

Estos fueron las únicas evocaciones que acudieron a su mente cuando le cuestioné sobre la guerra y las consecuencias en su familia. Todo esto no evitaba la constante cotidianeidad de la muerte en el día a día de los menores. Carmen Ruiz-Funes recordaba un episodio extremadamente violento en su Murcia natal,

Me acuerdo de más cosas... estando en Murcia no sé qué pasó, sacaron a los presos de la cárcel y tranquilamente los fusilaron... los mataron en bloque. Lo recuerdo porque ahí le dieron el *paseo*⁸⁴⁸ al hermano de una tía mía y entonces a nosotros nos pusieron un policía para cuidarnos. No entiendo por qué... al ser mi padre ministro de justicia, la gente estaría en contra o porque lo reprimieron o algo... entonces me acuerdo que había un policía vestido de civil que estaba en la casa... que cada vez que salíamos venía con nosotros⁸⁴⁹

Pese a todos los esfuerzos la imaginación infantil no conseguía aislar por completo a los niños de la realidad que les rodeaba. La vida de una de las mujeres entrevistadas hubiera estado exenta de las terribles condiciones que padeció su familia en los años de guerra si su padre hubiera hecho caso omiso a un comentario que un camarada le hizo antes de iniciar la huida con su familia,

Mira, no pensaban que la íbamos a perder, pero cuando, cuando él fue a pedir un salvoconducto para salir mi madre y mi hermano de eso... ¿no sabes lo que le dijo el del partido comunista? “Caray, cómo me extraña que tú quieras sacar a la familia, ¿qué no sabes tú que contra más niños y mujeres nos mate el

⁸⁴⁷ Entrevista a Elena Vinós Cruz López, Ciudad de México, 10 de septiembre de 2009.

⁸⁴⁸ Nombre común que se le daba al traslado de prisioneros a las afueras de ciudades y pueblos para fusilarlos.

⁸⁴⁹ Entrevista a Carmen Ruiz-Funes Montesinos, Ciudad de México, 2 de octubre de 2009.

franquismo es mejor propaganda para la República?... Ya no nos sacó, ya nos dejó pasar allí todo⁸⁵⁰

Consuelo de Oteyza sin embargo sí salió de España y en el país vecino en casa familiar, padres e hijos seguían el desarrollo de los avances de las tropas franquistas mediante un mapa, como años más tarde harían en México los refugiados con la Segunda Guerra Mundial,

Teníamos un mapa y entonces mi padre iba poniendo banderas siguiendo el avance de los fascistas⁸⁵¹

De nuevo la representación física de la tierra para evocarla y mantenerla en el pensamiento diario, como vimos en el capítulo de los materiales escolares.

Pero no fue el único conflicto que vivieron algunos de los niños que cruzaron la frontera francesa con sus familias. El inicio de la Segunda Guerra mundial apenas unos meses de finalizado el conflicto español, fue la suerte que corrieron durante el tiempo de espera hasta partir a México. Niobe Samblancat Pérez relataba las colas y las libretas con cupones que sus hermanas y sus padres debían utilizar para poder conseguir leche para ella y la escasez de alimentos. En cuanto a los bombardeos de los países del eje en tierra francesa recordaba que ella gritaba “¡ya tiran!, ¡ya tiran!⁸⁵²”.

Rosario Faraudo Gargallo también padeció en Francia la guerra pero gracias a la pericia de los adultos de la familia, consiguió superar esa etapa forma menos traumática. Rodeada de primos y amigos españoles rememoraba cómo ellos se dedicaban a disfrutar de una especie de vacaciones donde el juego era su principal ocupación, ya que eran los mayores quienes se encargaban de conseguir alimentos y velar por la seguridad de todos. De hecho recordaba cómo con los sacos de arena que el gobierno francés entregaba a las familias para levantar muros de protección en las casas, su madre y sus tías construyeron en el jardín un arenero, para que los más pequeños pudieran divertirse puesto que sabían por la experiencia en España, que los sacos no servían para protegerse⁸⁵³.

⁸⁵⁰ Entrevista a Isabel Rosique Molina, Ciudad de México, 8 de marzo de 2006.

⁸⁵¹ Entrevista a Consuelo de Oteyza de la Cámara, Ciudad de México, 10 de julio de 2009.

⁸⁵² Entrevista a Niobe Rusia Samblancat Pérez, Ciudad de México, 8 de marzo de 2006.

⁸⁵³ Entrevista a Rosario Faraudo Gargalló, Ciudad de México, 7 de marzo, 29 de abril y 13 de junio de 2006.

En algunos de los casos los menores carecieron de la vivencia de España porque nacieron fuera del país, como fue el caso de Carmen Tagüeña Parga⁸⁵⁴, nacida en Rusia al igual que Margarita Salas de Taúl por encontrarse su madre acompañando a su abuela Margarita Nelken Mansberger en una estancia invitada por los comunistas rusos⁸⁵⁵. Diferente fue la situación de M^a Luisa Sáenz de la Calzada que nació en un campo de refugiados en Inglaterra, país en el que su madre estuvo trabajando como cuidadora de algunas de las expediciones de niños vascos que fueron acogidas por el gobierno inglés⁸⁵⁶.

Veamos ahora qué experiencias escolares tuvieron estos menores antes de embarcarse rumbo a América. Una buena parte de ellos llegaron a México habiendo tenido contacto con la educación formal bien en España, en Francia o en países de paso como Cuba o República Dominicana. De las familias que residían en Madrid durante el período de gobierno republicano, los centros a los que acudieron tanto los niños como las niñas estaban vinculados a la Institución Libre de Enseñanza⁸⁵⁷ y a la educación liberal como por ejemplo la escuela Joaquín Costa. Fue precisamente este centro al que acudió con sus tres hermanas Consuelo de Oteyza, quien recordaba el carácter mixto del centro y que “El Quijote lo empecé a leer a los diez años⁸⁵⁸”. Elena Vinós acudió también en la capital española siendo muy pequeña al Colegio Estudio⁸⁵⁹ del cual no guardaba ningún recuerdo a excepción de la maestra Ángeles Gasset⁸⁶⁰, quien fue la mejor amiga de su madre.

En Cataluña Isabel Rosique rememoraba los años que asistió a una escuela pública mixta y en catalán en la Seu d’Urgell, de la que sólo recuerda que se hizo un cojín en clase de manualidades. Me contó cómo los jueves en el espacio reservado en la población para

⁸⁵⁴ Entrevista a Carmen Tagüeña Parga, Ciudad de México, 4 de abril de 2006.

⁸⁵⁵ Entrevista a Margarita Salas de Taúl, Ciudad de México, 15 de septiembre de 2009.

⁸⁵⁶ Entrevista a M^a Luisa Sáenz de la Calzada Aguado, Ciudad de México, 11 de septiembre de 2009.

⁸⁵⁷ Entrevista a Consuelo Giner de los Ríos, quien acudió a clases desde los 4 hasta los 12 años a la ILE junto a sus hermanos. Entrevista a Consuelo Giner de los Ríos Morales, Ciudad de México, 30 de marzo de 2006.

⁸⁵⁸ Entrevista a Consuelo de Oteyza de la Cámara, Ciudad de México, 10 de julio de 2009.

⁸⁵⁹ El colegio "ESTUDIO" es un centro privado, independiente, no subvencionado, que cubre toda la etapa escolar, de los 3 a los 18 años. Fue fundado en 1940 por Jimena Menéndez-Pidal, Ángeles Gasset y Carmen García del Diestro, que provenían del Instituto-Escuela, que a su vez recogía el legado educativo y cultural de la Institución Libre de Enseñanza.

⁸⁶⁰ Ángeles Gasset de las Moreras, nació en 1907, fue hija de José Gasset y Chinchilla y nieta de Eduardo Gasset y Artime, fundador de "El Imparcial" y miembro de las Juntas Directivas de la ILE. Alumna del Colegio Alemán y del Instituto-Escuela, donde estudió el bachillerato. Cursó la carrera de Magisterio. En 1934 obtuvo el título de Maestra Nacional y ejerció como profesora de Párvulos en el Instituto-Escuela. Destacó su dedicación al teatro. En 1940 fue una de las fundadoras del centro educativo "ESTUDIO", desempeñándose como directora de Párvulos.

proyectar películas de cine no había función y los *pageses* asistían a clase para que su padre les enseñara a hablar y escribir el español. Se trasladaron a Barcelona y allí ella y su hermano acudieron a un colegio manejado

Por los cuáqueros ingleses. Entonces allí nos daban desayuno, nos daban de comer, la merienda. Nos daban de comer una avena, café con leche y pan con mantequilla. Las clases eran en castellano⁸⁶¹

El que Isabel no recuerde nada de las clases que recibió en el centro educativo auspiciado por los cuáqueros y recuerde con todo detalle los alimentos que les repartían, nos permite hacernos una idea de las dificultades que hicieron cambiar las prioridades de mayores y pequeños. Comer adecuadamente y en cantidad se había convertido en un lujo no siempre alcanzable, lo cual desplazaba el resto de necesidades.

Otra forma de recibir formación era en el domicilio familiar, vía empleada por familias pudientes que contrataban a instructores particulares, como así lo hicieron los progenitores de Carmen Ruiz-Funes,

Nosotros vivíamos en Murcia entonces yo no sé por qué nosotros nunca fuimos al colegio, teníamos una institutriz en casa. Estaba todo el día con nosotros... yo pienso que porque mi madre era muy católica.

La referencia a la religiosidad de su madre venía a colación del ateísmo y anticlericalismo de su padre, razón por la cual tal vez llegaron a un acuerdo para la educación de los hijos fuera de un centro escolar religioso o liberal. Una vez en Madrid los tres hermanos hicieron la prueba de acceso al Instituto Escuela pero no llegó a iniciar las clases debido al alzamiento armado del 18 de julio de 1936. De este modo Carmen tuvo su primera experiencia escolar en Varsovia en un colegio pequeño donde hablaban polaco y ella, como recuerda divertida llegó “hablando murciano”, razón por la cual se hacía entender a través de la mímica y señalando los objetos para aprender el nombre en polaco⁸⁶².

Por su parte Jorge de Buen inició su educación formal en Francia, asistiendo a una escuela en París, “empecé a leer en francés, en español no sabía”, afirmaba en la entrevista. Del colegio francés no recuerda nada pero le quedó grabado cómo “en París iba yo a la

⁸⁶¹ Entrevista a Isabel Rosique Molina, Ciudad de México, 2 de octubre de 2009.

⁸⁶² Entrevista a Carmen Ruiz-Funes Montesinos, Ciudad de México, 2 de octubre de 2009.

escuela con la cartera a un lado y con la careta antigás al otro⁸⁶³”. Lamentablemente nos ha sido imposible conseguir materiales escolares anteriores a la llegada a los puertos mexicanos. Es muy comprensible que esto sea así si tenemos en cuenta el periplo que cada menor vivió junto a sus familias antes de establecerse definitivamente en la república mexicana. Traslados de unas regiones españolas a otras, salidas al extranjero, en algunas ocasiones regresos y la permanencia en terceros países antes de abordar el barco que les alejara de Europa y de la Segunda Guerra mundial.

Los vaivenes educativos durante el tiempo de exilio hasta la llegada a México fue una constante para algunos de los entrevistados como fue el caso de Carmen Ruiz-Funes, quien en Bélgica acudió a un centro pedagógicamente avanzado,

Era un colegio chico, con el método Decroly que era entonces muy moderno, donde había muchos extranjeros, muchos hijos de diplomáticos y entonces allí aprendimos francés [...] Teníamos un cuaderno, así muy grande de observación donde escribíamos, nos llevaban no sé... imagino que a un jardín botánico y poníamos: observaciones y poníamos lo que habíamos visto. Era, era una pedagogía completamente moderna [...] Como era un colegio de método avanzado, los jueves había una asamblea y se trataban los asuntos que tenían que ver con... con los grados y demás. Entonces dice la directora: hay unos alumnos pequeños españoles en la escuela, que se levanten, nos levantamos y dice: y ahora les vamos a pedir que nos canten una canción, de esas canciones tan hermosas de España, entonces nos levantamos los tres que veníamos de la guerra, levantamos el puño en alto y empezamos: joven guardia... a cantar “La joven guardia”. Cuando llegamos a casa y lo contamos, mi padre se horrorizó⁸⁶⁴

Tiempo después en Cuba y asistió durante unos meses a una escuela privada religiosa llamada “María Corominas” de la cual guardaba un recuerdo muy negativo,

Íbamos de uniforme, un uniforme absurdo con sombrero. Sólo era de niñas. Hice la primera comunión. Era una típica escuela católica con profesorado cubano. Debía de ser un colegio muy malo, pero era un colegio muy famoso⁸⁶⁵

⁸⁶³ Entrevista a Jorge de Buen Lozano, Ciudad de México, 10 de julio de 2009.

⁸⁶⁴ Entrevista a Carmen Ruiz-Funes Montesinos, Ciudad de México, 2 de octubre de 2009.

⁸⁶⁵ Entrevista a Carmen Ruiz-Funes Montesinos, Ciudad de México, 2 de octubre de 2009.

Como muestra de esta sucesión de recuerdos sobre la guerra y sobre las experiencias educativas, nos quedamos con esta frase de Josefa Ortuño mediante la cual reflejaba la incompreensión infantil ante unos hechos que decidieron su vida para siempre,

Yo no sabía lo que era la guerra, sólo sabía que era correr y correr⁸⁶⁶

Y ese “correr y correr” en un sentido tanto metafórico como real, fue lo que tuvieron que hacer miles de españoles una vez declarado el final de la guerra en 1939, dejando atrás España para buscar refugio en países dispuestos a dar acogida al bando perdedor.

7.4 LOS COLEGIOS DEL EXILIO EN LA MEMORIA.

Desde un principio se ha querido dejar claro que el objeto de esta tesis no se ocuparía de recrear la historia de los centros educativos españoles en la Ciudad de México; en esa misma línea enfrentamos el siguiente apartado en el que se escucharán las vivencias y reflexiones de quienes fueron alumnos y alumnas durante la década de los años cuarenta en al menos una de las cuatro escuelas. Ahora bien, retrotraernos al momento del inicio del destierro nos permite visualizar el inicio del camino de los niños y jóvenes hasta el pupitre.

No cabe ninguna duda de que el exilio que vivieron los niños que salieron de España sin sus padres fue radicalmente diferente al protagonizado por las personas entrevistadas. En ese sentido el carácter de aventura vivido ante la idea de viajar a México ha sido común en varias de las entrevistas, como reconocía Néstor de Buen

Desde luego no es lo mismo la angustia de mis padres por el hecho del exilio y el qué va a pasar y a dónde vamos... Íbamos a República Dominicana en realidad. Para los hijos era un poco una aventura, conocer nuevas tierras... conocer América que era una especie de fantasía⁸⁶⁷.

⁸⁶⁶ Entrevista a Josefa Ortuño Santacruz, Ciudad de México, 19 de abril de 2006.

⁸⁶⁷ Entrevista a Néstor de Buen Lozano, Ciudad de México, 31 de marzo de 2006.

Esa fantasía crecía en las mentes de los niños debido al escaso o nulo conocimiento acerca del lugar de destino: México. Ante la pregunta de que sabía sobre el país Isabel Rosique contestaba

Nada. Yo lo único que sabía de México... durante los días de la guerra que íbamos al cine con mi hermano, un corto, un corto que era de cómo sacan el pulque o sea los indígenas vestidos de blanco y así. Y luego un desfile del 20 de noviembre, que es aquí [en México] la fiesta grande, porque el 20 de noviembre es la Revolución... Es todo lo que sabía de México. Mis padres sabían lo mismo y lo único que sabíamos, bueno, eso lo sabía yo porque... México nos había llevado un barco con comida y con este... armas, porque cuando llegó el barco mi padre me llevó⁸⁶⁸

A pesar del aire aventurero que la travesía en barco pudiera gestar en los más pequeños, el cruce de los Pirineos en el duro invierno de 1939 fue uno de los episodios más duros vividos y retenidos en el recuerdo por muchos de ellos. Isabel Rosique relataba así el paso a Francia,

Mi papá se llevó una pelota y nos echaba la pelota por la carretera y teníamos que caminar y pararnos donde estaba la pelota y ellos llegaban y la volvía a lanzar. Así caminamos 40 kilómetros⁸⁶⁹

La valoración generalizada entre los entrevistados es favorable a la experiencia educativa en los colegios del destierro arguyendo dos motivos fundamentales: la buena calidad del profesorado y la convivencia entre españoles. Partiendo de esta realidad, pasaremos a continuación a retomar aquellos comentarios y reflexiones que arrojan luz sobre la forma en que los colegios convivían las dos narraciones identitarias analizadas.

Los discursos identitarios nacionales son por principio subjetivos y mitificados, pese a que los seguidores de los mismos los entiendan como “verdades absolutas” que no requieren de comprobación científica puesto que son legitimados por ellos mismos. Sin adentrarnos en este tema, esbozado anteriormente, consideraremos como válidos aquellas referencias a la presencia de España y de México en las aulas, puesto que forman parte de las cimentaciones que cada uno de los alumnos de las escuelas ha ido realizando a lo largo de su vida entorno a la idea de patria.

⁸⁶⁸ Isabel Rosique Molina, Ciudad de México, 2 de octubre de 2009.

⁸⁶⁹ Entrevista a Isabel Rosique Molina, Ciudad de México, 2 de octubre de 2009.

Mantener o no España presente en el destierro no era una acción propositiva de los menores, sino más bien fue decisión de los progenitores y de los educadores que ocuparon sus días escolares. Precisamente las decisiones de los padres sobre el centro educativo en el que matricular a sus hijos, trazaba el camino de los niños respecto a una integración mayor en la sociedad mexicana, en caso de que estudiaran en un colegio del sistema público o hacia un mayor aislamiento si asistían a un colegio de “españoles”. Niobe Samblancat contó su propia experiencia, valorando como positiva la temprana visión que tuvo sobre el exilio como definitivo,

Dijo [su padre], que a un colegio del gobierno mexicano, que porque teníamos que adaptarnos al país donde veníamos a vivir, que no sabíamos cuanto tiempo íbamos a vivir [en México], y que no podíamos estar... porque mi padre enseña fue de la opinión que nos adaptáramos al país donde estábamos, mi madre no⁸⁷⁰

Por otro lado, la llegada a las aulas hispanas supuso para muchos niños del exilio un bálsamo en su dura travesía desde la salida de España porque como recordaba Néstor de Buen a su llegada al Instituto Luis Vives,

En primer lugar la sensación de llegar a tu propia casa, porque en el Vives obviamente había mayoría de españoles, y algunos hasta nos conocíamos de antes, habíamos estado juntos en Barcelona⁸⁷¹

Ese reconocimiento de “sentirse como en casa” fue compartido por Rosario Faraudo quien a falta de saber concretar en qué se percibía afirmaba que “*estava en l'ambient, estava en els mestres*”⁸⁷².

Otra experiencia educativa fuera de los colegios del exilio, fue el de esta mujer entrevistada que cuenta como el profesorado del colegio público mexicano al que acudieron durante unos años ella y sus dos hermanos, les supuso una discriminación positiva por parte del profesorado pero no así por parte de los compañeros de aula,

En la escuela, yo entré a un colegio mexicano. Claro, tres niños españoles recién llegados de la guerra, los maestros todos más o menos comunistas en

⁸⁷⁰ Entrevista a Niobe Rusia Samblancat Pérez, Ciudad de México, 8 de marzo de 2006.

⁸⁷¹ Entrevista a Néstor de Buen Lozano, Ciudad de México, 31 de marzo de 2006.

⁸⁷² Entrevista a Rosario Faraudo Gargalló, Ciudad de México, 7 de marzo, 29 de abril y 13 de junio de 2006.

tiempo de Cárdenas, nos traían así, en bandeja... Pero los demás niños era pegarnos y pegarnos. Los niños nos decían que éramos rojos, que habíamos matado curas y que habíamos venido para quitarles la comida a los mexicanos, que éramos unos muertos de hambre⁸⁷³

Angelina Muñiz vivió algo similar al ser matriculada en un centro público mexicano porque su padre era de la opinión de que

Como estamos en México, tienes que ir a una escuela del gobierno y en secundaria fui a una escuela mexicana, donde me encontré a otros hijos de exiliados⁸⁷⁴

En algunas ocasiones sufrió rechazo en el colegio público por su origen español, como cuando por obtener buenas calificaciones siempre era la abanderada en los honores a la Bandera Mexicana. En esos actos se entonaba el himno nacional y Angelina encontró el modo de hacer convivir las dos narraciones nacionales en las que crecía,

Yo siempre era abanderada, cada lunes cargaba con la bandera mexicana y yo lo que hacía era cantar el himno mexicano pero internamente estaba cantando el himno de Riego⁸⁷⁵

Pese a la valoración generalizada de muchos de los alumnos de los colegios de que la política quedaba fuera de las aulas, como hemos visto a lo largo de todo el trabajo de investigación, resulta difícil que se sostenga la hipótesis de que los niños y jóvenes procedentes de familias politizadas o al menos identificadas con la República Española y en contacto con maestros y profesores refugiados, dejaran de lado cualquier alusión a la realidad española y a la situación en la que vivían en el destierro. Esto explica por qué una cancioncilla fue recordada por varios de los entrevistados

En el colegio decíamos: Rojo, amarillo y rojo, la bandera del piojo; y rojo, amarillo y morado, la bandera del soldado⁸⁷⁶

España en casa, en el colegio, en el grupo de amigos, en los espacios de diversión... La creencia de que esta situación dificultó y retrasó la inserción en la sociedad

⁸⁷³ Entrevista a Isabel Rosique Molina, Ciudad de México, 8 de marzo de 2006.

⁸⁷⁴ Entrevista a Angelina Muñiz Huberman, Ciudad de México, 10 de septiembre de 2009.

⁸⁷⁵ Entrevista a Angelina Muñiz Huberman, Ciudad de México, 10 de septiembre de 2009.

⁸⁷⁶ Entrevista a Niobe Rusia Samblancat Pérez, Ciudad de México, 8 de marzo de 2006, coincide con la entrevista a Josefa Sacristán Roy, Ciudad de México, 15 de octubre de 2009.

mexicana fue compartida por la mayoría de los consultados, aunque reconocían que difícilmente podría haber sido de otra forma,

Creo que es más fácil sentirme más cercano con gente que ha sufrido mi misma experiencia, que ha estado en el exilio. Me identifico mucho mejor con ellos porque han mantenido mis mismos valores⁸⁷⁷

En cambio el compromiso ideológico o nacionalista en el destierro fue muy desigual según los sectores sociales y políticos, como por ejemplo rememoraba una entrevistada sobre la falta de adscripción de su padre al sector catalanista del colectivo de exiliados,

*És que al meu pare, per exemple, mai va anar a l'Orfeó Català, perquè ell considerava que la seva identificació amb els seus amics era per afinitat, no necessàriament per nacionalitat. I sí tenia molts amics catalans, molts amics refugiats, però també tenia molts que no ho eran*⁸⁷⁸

En boca de quien fuera uno de los profesores del Instituto Luis Vives que más años impartió docencia, la educación que se impartía propició la integración en el ambiente mexicano de los alumnos de forma paulatina,

Una de las cosas que en mi opinión se hicieron bien ¿eh? Es que estos colegios, a pesar de ser de los refugiados españoles, no se les dio ni el menor tinte que pudiéramos llamar de nacionalismo hispano ¿eh? Por eso ninguno de estos colegios se puso la Cátedra de Historia de España ¿eh? Ni... en fin, se les hablaba de la República Española, de lo que éramos los exiliados republicanos. Pero en lo demás ¿eh? Se procuró que los chicos, los alumnos que salieran del Colegio ¿eh? No se encontraran en esa situación tan psicológicamente terrible de que no eran ni españoles, ni mexicanos ¿eh? Sino bajo la idea que siguiendo siendo republicanos españoles fueran, fueran buenos ciudadanos mexicanos, puesto que ya todos estábamos convencidos de que los... aquellos jóvenes no podrían jamás reintegrarse a España⁸⁷⁹

⁸⁷⁷ Entrevista a Antonio Aranda Fernández, Ciudad de México, 17 y 27 de marzo y 24 de abril de 2006.
⁸⁷⁸ Entrevista a Rosario Faraudo Gargalló, Ciudad de México, 7 de marzo, 29 de abril y 13 de junio de 2006..
⁸⁷⁹ PH0/10/10. CASTILLO IGLESIAS, LUIS. Entrevista realizada por Maria Luisa Capella, en su domicilio particular en la Ciudad de México, los días 30 de noviembre de 1978, 4 de enero y 28 de febrero de 1979, p. 136.

El primer contacto con las aulas españolas es rememorado por muchas de las personas consultadas como un reencontrarse con lo conocido; no obstante México y su realidad desconocida para los recién llegados estaba presente como afirmaba Carmen Ruiz-Funes,

Al llegar a México nos metieron en el Ruiz de Alarcón, naturalmente a sexto de primaria, o sea que yo ya iba por mi tercer año de sexto de primaria... en tres países diferentes. Entramos al colegio en octubre y las clases se acababan en noviembre en aquella época... entonces estuvimos como un mes. Recuerdo a la profesora Tarazaga [se refiere a la profesora Concepción Tarazaga Colomer] madre de Santiago Genovés, un antropólogo muy conocido, diciendo cosas muy raras. Recuerdo que el primer día que nos dio clase eso no se me ha olvidado... lo del petróleo, lo de la nacionalización del petróleo y de muchas otras cosas que no entendía nada⁸⁸⁰

Isabel contaba cómo para poder iniciar el curso en el mismo centro tuvo que presentarse a unas pruebas de nivel en la SEP, en las cuales se incluía historia de México, materia que según ella no correspondía al nivel de cuarto de primaria,

Por la historia de México. Obligó la Secretaría de Educación que fuéramos a aprender la historia de México, que en realidad en cuarto no llevas, historia la llevas en quinto, en cuarto llevas lo del Distrito Federal⁸⁸¹

Si el currículum escolar mexicano era seguido al detalle por los equipos directivos y docentes de las escuelas de refugiados, siempre se buscaban espacios en los cuales hacer presente a España, como ocurría en las clases de canto. Carmen recordaba cómo en la Academia Hispano Mexicana el maestro de música Simón Tapia le enseñó las canciones españolas que ella no conocía como por ejemplo las canciones populares de Lorca. Pero no toda evocación a la cultura de la patria añorada era positiva, apostillaba que

La directora era odiosa: la Sra. Martul, siempre castigando. Castigaba de un modo antipedagógico, te ponía a analizar páginas del Quijote... las amigas no hemos vuelto a abrir el Quijote⁸⁸²

⁸⁸⁰ Entrevista a Carmen Ruiz-Funes Montesinos, Ciudad de México, 2 de octubre de 2009.

⁸⁸¹ Entrevista a Isabel Rosique Molina, Ciudad de México, 2 de octubre de 2009.

La referencia que Carmen hace a “las amigas” nos hace remarcar el hecho de que varios de los entrevistados continúan reuniéndose periódicamente con compañeros de los centros educativos españoles a los que asistieron. Esta necesidad de mantenerse vinculado al grupo está directamente relacionada con el deseo de recordar y de recordar en grupo, porque el proceso colectivo ayuda a fortalecer la memoria individual. Si consideramos el exilio como el acto político dirigido a condenar al ostracismo, al olvido a las personas que no son adeptas a un régimen concreto, entenderemos mejor el cariz que la memoria cobra en el destierro.

La opinión favorable de Carmen sobre los colegios españoles fue compartida por todos los testimonios, ella lo expresa así

Fue una gran cosa... hubiese sido una cosa mucho más confusa el haber vivido de una forma en la casa y en las escuelas completamente distinto, con una educación completamente distinta, con unos valores completamente distintos. Fue la gran cosa la fundación de los colegios españoles. O sea hubo una fusión entre lo que vivías en tu casa y vivías en la escuela que es muy importante para la formación de un niño⁸⁸³

Anteriormente hemos ahondado en las huellas visibles del discurso identitario español, en ese sentido Carmen comentaba que su hermana asistió a unas clases en la Academia relacionadas con España.

Incluso en la Academia Hispano Mexicana pusieron clases de historia y de geografía de España que daban aparte, aparte del programa. Las daba Francisco Barnés, pero eso fue cuando yo ya había salido de la Academia⁸⁸⁴

Desde un inicio hubo profesorado mexicano en todos los centros españoles para impartir las materias de historia de México, educación cívica y educación física. Algo que recordaba vividamente Carmen era que esos maestros les decían en clase para llamarles la atención sobre algo “señores españoles”. Por otro lado los exabruptos de los docentes hispanos sorprendían sobremanera a los escasos alumnos mexicanos que acudían a las aulas españolas en los años cuarenta. Cosas como las que decía el Isidoro Enríquez Calleja

⁸⁸² Entrevista a Carmen Ruiz-Funes Montesinos, Ciudad de México, 2 de octubre de 2009.

⁸⁸³ Entrevista a Carmen Ruiz-Funes Montesinos, Ciudad de México, 2 de octubre de 2009.

⁸⁸⁴ Entrevista a Carmen Ruiz-Funes Montesinos, Ciudad de México, 2 de octubre de 2009.

profesor de literatura española “es que eres una burra, una burra, tendrías que estar limpiando suelos” estaban al orden del día⁸⁸⁵.

Han insistido todos los testimonios en afirmar que no se produjeron diferencias de trato por motivo de la nacionalidad de origen, que mexicanos y españoles convivían en armonía y recibían de igual forma las atenciones y reprimendas del cuerpo docente. Sin embargo Carmen relataba una anécdota que tuvo lugar en una de las comidas anuales de los exalumnos de la Academia Hispano Mexicana en la que uno de sus compañeros mexicanos le dijo que iba a dejar de asistir a la comida porque en la Academia

Les hacían de menos a los mexicanos. Es la única vez que ha escuchado un comentario negativo en ese sentido. Yo pensé que siempre estuvimos muy integrados⁸⁸⁶

Otra fuente posible de desencuentros radicaba en el origen regional de los estudiantes. Pese a que el comentario generalizado ha sido que no se producían problemas por ese tema, Carmen rememoraba una anécdota que daba a entender que de forma más o menos soterrada, persistían las diferencias entre las nacionalidades españolas más fuertes. En un examen de preparatoria con un profesor catalán los alumnos de la misma procedencia geográfica resolvieron bien la prueba final; el resto de compañeros pensaron que al ser catalanes como el profesor fueron favorecidos por él, derivando en enfrentamientos entre catalanes y no catalanes, lo cual fue conocido en toda la escuela⁸⁸⁷.

La esperanza del regreso a España de los padres de Carmen le impidió poder dedicar una carrera de ciencias como hubiera preferido puesto que

Mi padre me dijo que qué absurdo que para qué estudiar una carrera si ya íbamos a volver a España que volvíamos enseguida, y que podía ser que no me revalidaran o con solo unos meses de carrera, que mejor me esperase y ya la empezaba en España⁸⁸⁸

A veces se descontextualiza en las apreciaciones que se realizan en la actualidad, la España de principios de siglo en que los padres y las madres de estos menores fueron educados, con valores de corte más bien conservador y, en algunos casos, católicos. La

⁸⁸⁵ Entrevista a Carmen Ruiz-Funes Montesinos, Ciudad de México, 2 de octubre de 2009.

⁸⁸⁶ Entrevista a Carmen Ruiz-Funes Montesinos, Ciudad de México, 2 de octubre de 2009.

⁸⁸⁷ Entrevista a Carmen Ruiz-Funes Montesinos, Ciudad de México, 2 de octubre de 2009.

⁸⁸⁸ Entrevista a Carmen Ruiz-Funes Montesinos, Ciudad de México, 2 de octubre de 2009.

diferenciación de género imposibilitó a M^a Luisa Sáenz de la Calzada continuar sus estudios en la Academia Hispano Mexicana ya que al acabar primaria sus padres trasladaron su matrícula a un centro sólo para chicas llamado Universidad Femenina a cargo de Margarita Carbó⁸⁸⁹. Lo mismo le ocurrió a Josefa Sacristán, al acabar sexto de primaria la sacaron de la Academia y la inscribieron en un centro educativo llamado Oxford bilingüe español-inglés. A la pregunta sobre la razón del traslado contesta sin dudar que

Fue mi madre, desde luego, como éramos mujeres... Pensó que a lo mejor más mayorcitas... un colegio mixto...Hubo un problema con una prima que se tuvo que casar⁸⁹⁰

A Isabel Rosique las circunstancias familiares la obligaron a cursar una carrera corta de comercio y mecanografía en la Academia y ponerse inmediatamente a trabajar, sin haber finalizado sus estudios de secundaria⁸⁹¹. Las mujeres fueron sin duda, las más afectadas en sus estudios y en su vida de adultas por las costumbres y creencias machistas que viajaron desde España hasta México, como por ejemplo se reflejaba en los talleres de manualidades y costura que se hacían en algunos de los centros,

Teníamos clase de labores, coser como buenas hispanas, hacíamos mantelitos y punto de cruz para el regalo del día de la madre, eran las mismas maestras españolas que nos daban clase en la mañana⁸⁹²

En cambio, no todo fueron malos recuerdos en las entrevistas. De hecho Horacio García rememoraba con cierta emoción el primer contacto que tuvo con la lectura en el Colegio Madrid,

Me encantó aprender a leer, entonces nos enseñaban a leer en el kínder.

Recuerdo hasta el nombre de los libros, se llamaban “Paso a Paso” y otros⁸⁹³

Esa sana práctica la convirtió en hábito en casa donde leía la enciclopedia Larousse debido a que por problemas económicos la biblioteca familiar era muy escasa. Pese a todo recordaba nítidamente cuál fue el primer libro que su padre le regaló: la *Iliada* de Homero.

⁸⁸⁹ Entrevista a M^a Luisa Sáenz de la Calzada Aguado, Ciudad de México, 11 de septiembre de 2009.

⁸⁹⁰ Entrevista a Josefa Sacristán Roy, Ciudad de México, 15 de octubre de 2009.

⁸⁹¹ Entrevista a Isabel Rosique Molina, Ciudad de México, 2 de octubre de 2009.

⁸⁹² Entrevista a Josefa Sacristán Roy, Ciudad de México, 15 de octubre de 2009.

⁸⁹³ Entrevista a Horacio García Fernández, Ciudad de México, 10 de junio de 2009.

Los difíciles comienzos para establecerse cómodamente en México, fue factor común en el grueso de las familias españolas. Jorge de Buen recuerda cómo la solidaridad entre los compañeros era algo cotidiano. En su primer día de clase llegó con unos huaraches –sandalias- que su madre le había comprado en Veracruz antes de partir hacia Ciudad de México. Justamente ese día en el Vives se había programado una excursión a las pirámides de Teotihuacán que confesó desconocer en ese momento para la que él no estaba preparado,

Había mucha solidaridad, todas las chicas me compartieron los bocadillos de chorizo y la tortilla española y tortas con jamón⁸⁹⁴

Gloria Rodríguez formó parte de la primera promoción del Colegio Madrid, del cual recordaba el desorden inicial en los niveles educativos pese a las pruebas iniciales a las que sometían a los recién llegados,

Había mucho desnivel, unos más grandes, otros más chicos, porque... en el mismo curso había grandes y chicos, le llevaba cinco años y la alcanzó a su hermana⁸⁹⁵

Por otro lado las representaciones teatrales que llevaban a cabo en la escuela fueron uno de sus mejores recuerdos ya que recitaba tanto tiempo después fragmentos de las obras y de las canciones.

Del Instituto Luis Vives, Luis Perujo me compartió en una larga conversación, algunos datos anecdóticos si se quiere, que explicaban a la perfección el carácter del centro y de la comunidad educativa que lo integraba. Por ejemplo que fuera el poeta Emilio Prados el encargado de cuidar a los alumnos en la hora de recreo en el patio y de cruzar a los niños a la salida; o que el profesor Juan Bonet llevaba la pulsera del campo de concentración cuando trabajaba como docente o que Juana Ontañón les leía el libro *Platero y yo* de Juan Ramón Jiménez en las clases de literatura⁸⁹⁶. En el Vives tanto como en el Madrid en sus orígenes contaron con una mayoría de alumnado español como ilustra el que al hijo del profesor de educación física del Instituto le llamaran “el mexicano”, el cual se quejaba de que se diera tanta poesía en las clases de literatura⁸⁹⁷.

⁸⁹⁴ Entrevista a Jorge de Buen Lozano, Ciudad de México, 10 de julio de 2009.

⁸⁹⁵ Entrevista a Gloria Rodríguez Fernández, Ciudad de México, 11 de septiembre de 2009.

⁸⁹⁶ Entrevista a Luis Perujo Álvarez, Ciudad de México, 10 de septiembre de 2009.

⁸⁹⁷ Entrevista a Luis Perujo Álvarez, Ciudad de México, 10 de septiembre de 2009.

La doble adscripción identitaria permitía en ciertas ocasiones a los jóvenes más resueltos sacarle partido a la situación, como hizo Angelina Muñiz por saber hablar francés haciéndose pasar por francesa cuando le convenía

Eso de que yo era francesa era un plus. Entonces jugaba con las nacionalidades. Cuando me convenía decía que era española, además se me notaba por la z. Por lo demás yo decía que era francesa. Y me decían: dinos algo en francés y les hablaba en francés y luego les cantaba en francés. Entonces las mamás de las niñas me invitaban a sus casas para que les cantara en francés⁸⁹⁸

Angelina de niña contaba ya con una capacidad de invención extraordinaria, tan útil a lo largo de su vida como escritora, que le permitió, según sus propias palabras, vivir una vida paralela entre una España imaginada y un México real,

Jugaba a que era guerrillera y me iba a pelear con mi hermano, y entonces tenía un gorro de aviador y un fusil de madera y pistola. Y esos eran mis juegos de infancia, yo sola. Un día a mi mejor amiga le dije que nos teníamos que ir a pelear contra Franco⁸⁹⁹

Ese sentirse tan española llevó a Angelina a pedirle a sus padres que le permitieran cursar la preparatoria en la Academia Hispano Mexicana ya que quería tener la experiencia de ir a un colegio de españoles. Si sorprende la determinación de la joven Angelina, asombrosa fue la actitud de Margarita Salas cuando harta de que decidieran tanto su madre como su abuela su vida escolar, decidió tomar cartas en el asunto. Debido a la carrera política y profesional de su abuela Margarita Nelken, el exilio definitivo de la joven Margarita no inició hasta 1948, año en el que regresaron a México después de haber pasado una temporada en Francia.

Entonces me meten en el Liceo, me encanta el latín y cambian el maestro y el nuevo profesor no me gustaba y dejé de asistir a las clases. Empecé a irme de pintas, pero mis pintas eran que me iba al Vives y hablaba con el señor Bonet que era director entonces y le decía: oiga, me pasa esto y en mi casa no me van a hacer caso, entonces, yo quiero venir al Vives y él me dijo tú no te preocupes. Bonet se ofreció a hablar con mi madre pero yo le dije que no y me inscribió y

⁸⁹⁸ Entrevista a Angelina Muñiz Huberman, Ciudad de México, 10 de septiembre de 2009.

⁸⁹⁹ Entrevista a Angelina Muñiz Huberman, Ciudad de México, 10 de septiembre de 2009.

yo le decía que no tengo sexto y él me dijo, no importa yo te meto en secundaria, entonces yo iba todos los días a clase. Yo salía de mi casa diciendo que iba al Liceo y me iba todos los días al Vives, estudiaba las horas que tenía que estudiar, hacía mis tareas. Estuve como cuatro o cinco meses así sin decir nada en casa⁹⁰⁰

Una vez que descubrieron en su casa el engaño no cesaron en su empeño de no matricularla en el Vives y la metieron interna en un colegio de niñas en Mixcoac que carecía de estudios secundarios pero ofrecían cursos de comercio,

Entonces dijeron [su madre y su abuela] bueno pues comercio y entonces mis estudios se fueron al demonio, ya no volví a estudiar nada más, porque me preguntaron que qué quería estudiar y les dije que a esas alturas ya nada porque no había acabado nunca nada⁹⁰¹

Del mismo centro ratificaba Elena Vinós el origen español del profesor Roger - Juan Roger Femenia-, temido por varios de los alumnos entrevistados que decían estar atemorizados por su mal humor,

Nos enseñaba a hacer trabajos manuales que él había aprendido en la cárcel, porque estuvo varios años en la cárcel. Felicidades mamá... no sabía que era un trabajo clásico de las cárceles de España⁹⁰²

Queda pues ilustrada la presencia continuada de España entre las pareces de los colegios del exilio de la capital mexicana a veces de forma tan evidente como la realización de clases para los alumnos sobre historia y cultura española y, en otras, en una pulsera que marcaba el pasado en un campo de concentración de uno de los profesores. En todo caso, el cuestionamiento sobre la identidad nacional ha estado presente a lo largo de la vida de estas personas que han ido variando sus querencias según la edad y las circunstancias como veremos en las últimas páginas de este capítulo.

⁹⁰⁰ Entrevista a Margarita Salas de Taúl, Ciudad de México, 15 de septiembre de 2009.

⁹⁰¹ Entrevista a Margarita Salas de Taúl, Ciudad de México, 15 de septiembre de 2009.

⁹⁰² Entrevista a Elena Vinós Cruz López, Ciudad de México, 10 de septiembre de 2009.

7.5 EL EXILIO Y LA IDENTIDAD NACIONAL.

España continuaba presente en la vida de los entrevistados. Esta afirmación puede ser ociosa, lo que no lo es tanto es saber cuándo y de qué modo persistía y en qué medida impactó en el proceso de reconstrucción nacional que cada uno de los testimonios realizó a lo largo de su vida para integrar personalmente ambas narraciones nacionales: la española y la mexicana. Las “soluciones” encontradas varían dependiendo de la persona y del momento vital en el que se encontrara, así como de las circunstancias familiares, sociales y políticas. En todo caso en esta última parte del capítulo, se plasmarán las respuestas a los ítems que cuestionaban sobre la identidad nacional.

Una de esas ilusiones que estuvo muy presente entre los emigrantes de la llamada primera generación - los padres- consistía en la transmisión generacional de una especie de sustancia invariable que les confería el ser españoles de nacimiento. Esta sustancia se puede entender como aquellos contenidos identitarios que permanecen inalterables pese al paso del tiempo y que se les confiere el valor añadido de ser la única evolución posible de un proyecto identitario concreto. Isabel Rosique explicaba de este modo la dimensión más dramática del destierro,

La cosa más horrible que pueda pasar. El que te... te quiten tus raíces, tus cosas, y más sobre todo, un exilio como el nuestro que fue tan largo, porque fueron más de 40 años, hija. Eso es lo más terrible de esa cosa. Y que pues muchas veces te dicen: “Ay pues sí aquí vives bien, para qué, para qué piensas en aquello”. Pues piensas en aquello, porque aquello fue mi vida, mi niñez, fue eso... ¿no?⁹⁰³

Esta lucha interna entre dejar de ser español para pasar a ser mexicano o al revés, no tendría una resolución definitiva según Bauman, ya que para él persistiría la pregunta “¿Pero se puede dejar de ser un recién llegado una vez que lo eres?”⁹⁰⁴.

La ambivalencia en algunos casos ha llevado a los hijos y nietos de los exiliados republicanos españoles a convertir en discusión algo que hasta el momento del destierro parecía estar exento de cuestionamientos: la adhesión a una patria como miembro de la

⁹⁰³ Entrevista a Isabel Rosique Molina, Ciudad de México, 8 de marzo de 2006.

⁹⁰⁴ BAUMAN, Zygmunt, *Identidad*, Madrid, Losada. 2005, p. 27.

misma. Con la salida forzosa de España a México, los pilares de la pertenencia nacional se tambalean con fuerza durante la infancia,

Ese asunto de no pertenecer nunca a ningún lado, es muy difícil, para un niño es impresionantemente difícil. Porque tú quieres ser como el amiguito de al lado, o sea, y no, no lo eres⁹⁰⁵

Si a este no sentirse de ningún lado añadimos la complejidad identitaria de España que incluye regionalismos con entidad propia, el tema se complica sobremanera. En el caso de los catalanes, tanto la cultura como la lengua permanecieron vivas en el destierro como reconocía Niobe Samblancat

Tengo muy claro... esa época, de que, de que... sobre todo ese año que estuve en la escuela mexicana, que yo vivía en un país que no era Barcelona, era como una dualidad muy extraña, que debo decirte que no me divertía tanto, que me angustiaba mucho [...] Y otra cosa, que de la puerta para dentro [de la casa familiar] estabas, vivías en Barcelona, y de la puerta para afuera, vivías en México⁹⁰⁶

Cómo han resuelto las personas entrevistadas el tema de su identidad nacional, es algo tan individual como circunstancial aunque obedezca a una serie de circunstancias externas comunes a todos ellos. Algunos nunca han podido regresar a España por lo tanto han perpetuado la representación de la patria lejana sin saber si podrían vivir en ella o no; otros viajaron a menudo y equilibraron su añoranza con estancias cortas manteniendo México como lugar de residencia. Otros afirmaban categóricamente hacia qué lado se inclina la balanza afectiva,

A mí me pasa que, me emociona todo lo de España, de una manera absoluta, leo todo lo que puedo, me encanta leer de España, me encanta ir a España, me encanta ir por los pueblos de un lado a otro... Pero vivir en España, como refugiado... refugiado en España... La palabra volver no existe⁹⁰⁷

A toda persona que abandona su país de origen, ya sea voluntaria o forzosamente la sensación de pérdida se le convierte en compañera durante toda su vida. La imposibilidad

⁹⁰⁵ Entrevista a Carmen Tagüeña Parga, Ciudad de México, 4 de abril de 2006

⁹⁰⁶ Entrevista a Niobe Rusia Samblancat Pérez, Ciudad de México, 8 de marzo de 2006.

⁹⁰⁷ Entrevista a Néstor de Buen Lozano, Ciudad de México, 31 de marzo de 2006.

de la vuelta que caracteriza a los desterrados agrava este sentimiento aunque la pertenencia a un espacio geográfico va perdiendo protagonismo, para, como dice Cordero Olivero cederlo a favor de las ideas y los valores.

Para el refugiado, la conciencia de pertenecer a un país, no la da el haber nacido en una tierra concreta sino el poseer una determinada visión del mundo, determinados valores que marcan su pasado y su futuro⁹⁰⁸

Aurora Arnáiz describía de forma magistral en su libro de memorias en qué consistía para ella la asimilación a la tierra de acogida,

El refugiado comienza por no estar seguro de seguir perteneciendo a la tierra en que nació. La que dejó. Ni tampoco a la que adquirió. ¡Soy de allá, pero pertenezco a acá!, se dirá. Sí, pero tendrán que pasar muchos años hasta que pierda el sabor de la comida, hasta que su retina se vaya acostumbrando a las nuevas gentes, al nuevo hábitat, a la tierra que tienen un distinto color cuando llueve. Habrá de haber hecho suyo todo esto, más el paisaje, el clima, los hábitos, los convencionalismos sociales⁹⁰⁹

Durante la entrevista insistía Aurora en el cambio que supuso para personas como ella la llegada al México durante su juventud y con una vivencia de España previa, el acostumbrarse a nuevos colores de los paisajes, a los olores y el trato con las personas, entre otras adaptaciones⁹¹⁰. Todos estos factores obstaculizaban la conciliación con el país de acogida, ya que en el proceso de ganar una patria pareciera preciso perder otra, cuando en realidad no se trata de plantear la cuestión como una elección dicotómica. A pesar de ello hubo vivencias que los menores grabaron a fuego en su memoria que les recordaba que España era su patria como la que me compartió Francisco España España al cruzar los Pirineos con su familia,

Y mi padre se hincó y dijo: ‘Adiós España querida [...], te dejo y tardaré muchos años en volverte a ver’, y lloró, y yo que estaba detrás también me puse a llorar. Y esas cosas pasan años y años y nunca lo olvido⁹¹¹

⁹⁰⁸ CORDERO OLIVERO, Inmaculada *Los transterrados y España: Un exilio sin fin*. Huelva, Universidad de Huelva, 1997, p. 32.

⁹⁰⁹ ARNAIZ AMIGO, Aurora *Retrato Hablado de Luisa Julián*, México D.F., CONACULTA. 2005, p. 280.

⁹¹⁰ Entrevista a Aurora Arnáiz Amigo, Ciudad de México, 23 de marzo de 2006.

⁹¹¹ Entrevista a Francisco España España, Ciudad de México, 22 de marzo de 2006.

No obstante buena parte de los recuerdos que aún conservan los testimonios han sido completados, adornados e incluso suplantados por las memorias de los mayores. En este sentido se pronunciaba Margarita Salas,

Yo no tengo memoria de allá [de España] la memoria que tengo es ajena. Para mí España es de donde me gustaría ser, es de donde me gustaría ser y me he pasado toda la vida diciendo que quería ser mexicana. Y de pronto descubro que no, que no es cierto, que yo de donde soy es de allá, que todo es familiar. Lo alto que habla la gente, las barbaridades que dicen, cómo hablan por la calle, cómo se contestan...eso es lo mío, pero no sé de dónde es mío porque yo no lo he vivido [...] México es mi casa, mis ramas, mis muertos, me voy a poner a llorar⁹¹²

Las formas de conjugar ambas realidades son, como ya hemos dicho múltiples y cambiantes a lo largo del tiempo. Lo que ha permanecido invariable desde 1939 es la distinción que los refugiados hacían frente al mexicano despistado para aclararle que sí era español pero no *gachupín*

Yo siempre digo que yo no soy “gachupina”, porque aquí les llaman “gachupines” a los españoles, soy exiliada española que es muy diferente⁹¹³

Al hablar de “españoles” como un grupo externo a ella misma se estaba refiriendo a la colonia de hispanos ya residentes en el momento del arribo de los refugiados. La enemistad por razones políticas en la mayoría de casos actuó de muro durante los primeros años de destierro

Els antics residents anaven al “Club España” i els refugiats anaven al Club Mundet, i no deixa de ser paradòxic, perquè el senyor Mundet, Arturo Mundet era un antic resident català [...] Es va fer el club Mundet amb la intenció que no n’hi hagués, precisament, diferències entre els antics i els nous. Lo que va passar és que el Club el van agafar els nous i els antics continuaren anant a l’Espanya⁹¹⁴

⁹¹² Entrevista a Margarita Salas de Taúl, Ciudad de México, 15 de septiembre de 2009.

⁹¹³ Entrevista a Consuelo Giner de los Ríos, Ciudad de México, 30 de abril de 2006.

⁹¹⁴ Entrevista a Rosario Faraudo Gargallo, Ciudad de México, 7 de marzo, 29 de abril y 13 de junio de 2006.

Uno de los mitos que aún perdura entre buena parte de los descendientes de los primeros desterrados consiste en afirmar que a diferencia de los españoles emigrados económicos, los refugiados se integraron rápidamente en la realidad mexicana, lo que queda completamente invalidado a lo largo de estas páginas. En este sentido opinaba Niobe Samblancat,

Los refugiados enseguida se integraron, y eso gustó mucho a los mexicanos, los refugiados nunca vieron por encima del hombro a los mexicanos, cosa que los antiguos residentes siempre fueron muy gregarios, hablaban todos con la “c” [...] la tercera generación y seguían pesando que España era lo mejor del mundo⁹¹⁵

En los casos más extremos de olvido intencionado está la negación de lo sucedido en un intento de aislarse del dolor y de las consecuencias del desarraigo. Un estudio proveniente de la psiquiatría sobre un grupo de ancianos españoles que residían en el Sanatorio Español, permitió a sus autores percibir que

En un sentido estricto, la integración de la experiencia del exilio viene a ser una situación compleja en la que se ponen en juego los mecanismos de defensa del sujeto, la estructura de la personalidad y el medio ambiente a adaptarse. Se acompaña del dolor de la derrota y la desesperación del partir precipitadamente, aislado de todo contacto familiar o de amigos, con la garantía del retorno triunfante, por considerarse un héroe junto con el temor a lo que pueda sobrevenir y a no poder regresar. El exiliado sufre entonces de un estado continuo de angustia, vive aterrorizado y oprimido, ante un futuro en apariencia incierto y sin esperanza, tiene que aceptar su nueva identidad y resolver los sentimientos de culpa por haber involucrado a sus familiares⁹¹⁶

A este respecto Teresa Medina recordaba un trastorno que se producía en los campos de concentración franceses, donde miles de españoles estuvieron durante meses o años en el inicio de su destierro. El “barraquismo” era el nombre que los los republicanos apresados le dieron a un trastorno psiquiátrico que consistía en aislarse completamente del

⁹¹⁵ Entrevista a Niobe Rusia Samblancat Pérez, Ciudad de México, 8 de marzo de 2006.

⁹¹⁶ RAMOS VIESCA, M^a Blanca, VIESCA TREVIÑO, Carlos “La guerra civil en el inconsciente del exiliado. Una visión psiquiátrica y fenomenológica”, en GIRONA, A. MANCEBO M^a Fernanda (ed.) *El exilio valenciano en América. Obra y memoria*. Valencia, Universitat de València, 1995, p. 183.

entorno eliminando cualquier tipo de contacto verbal con las personas que le rodeaban. El nombre común que le dieron los refugiados provenía de las construcciones en las cuales se guarecían de las inclemencias del tiempo en las playas francesas⁹¹⁷. Una de las hermanas de Teresa Medina padeció esa depresión hasta llegar a México. Explicaba Teresa que era un “querer olvidar para evitar sufrir”.

Otro caso de olvido propositivo fue el de Josefa Ortuño, perteneciente al grupo de Niños de Morelia, que contaba cómo durante muchos años, no quiso recordar nada que tuviera que ver con su vivencia de la guerra y del exilio y su llegada a México. Los recuerdos atormentados fueron apartados de su mente y trató de vivir sin pasado, hasta que ya en edad adulta comenzó a acordarse de su pasado y pudo ir asimilando todo lo que había vivido a raíz de la Guerra Civil española⁹¹⁸.

Lo que no admitía discusión posible era que esos niños y niñas vivían en un país llamado México y que la adaptación al medio se iba haciendo más perentoria con el paso de los años. Los más pequeños no escaparon incólumes al contexto en el que reiniciaban una vida lejos de España. El acomodo pasaba necesariamente por el uso de mecanismos que permitieran a los españoles encontrar su lugar en México. Algunos de los entrevistados iniciaron ese proceso muy rápidamente como cuenta María García,

Yo al colegio, mi *lunch* era un bocadillo de jamón. Pero yo lo cambiaba porque una niña llevaba torta de tamal. Yo lo he cambiado por la torta de tamal que me encantaba y en mi casa no se iba a comer tamal en torta, es algo así como pan sobre pan... Sí que me acuerdo mucho que esa diferenciación sí existía⁹¹⁹

Margarita Salas luchó denodadamente mediante el idioma para poder integrarse al que quería considerar su país ya que como decía no podía considerarse española puesto que no conocía España al nacer en Rusia,

Llegamos a México y yo me niego a hablar en francés y se me olvida el francés. Todos hablaban francés en casa, mi madre y mi abuela. Yo era completamente bilingüe. Y mi abuela me hablaba y yo me volvía y le decía: no te entiendo.

⁹¹⁷ Entrevista a Teresa Medina Navascués, Ciudad de México, 15 y 28 de marzo de 2006.

⁹¹⁸ Entrevista a Josefa Ortuño Santacruz, Ciudad de México, 19 de abril de 2006.

⁹¹⁹ Entrevista a María García García, Ciudad de México, 31 de enero y 3 de marzo de 2006.

Porque yo quería ser como todas, yo quería ser como todas las chicas y chicos del colegio⁹²⁰

A pesar de esos esfuerzos algunos entrevistados reconocían que no era fácil ni para los españoles ni para los mexicanos entenderse a pesar de compartir idioma y aspectos culturales importantes. Ante la pregunta de por qué no resultaban cómodos a los mexicanos los refugiados españoles, Mercedes Martí argumentaba

Porque nosotros éramos un poco egoístas; no hablábamos sólo que de lo nuestro, lo cual era muy explicable, pero, pero creo que no éramos cómodos y ya⁹²¹

En este sentido la adaptación plena a la sociedad mexicana era difícil de conseguir como explicaba Estrella Cortichs, quien fuera maestra del Instituto Luis Vives durante veinte años y activa sindicalista,

No, adaptada nunca me sentí, esa es la pura verdad. Yo me sentí en México, siempre, eh, como una estación de ferrocarril esperando el tren. No sé cómo decir, ¿no?, una cosa muy provisional. Después, cuando vi, vi alguna cosa muy bonita, porque México tiene cosas preciosas, no la ciudad quiero decir, sino todo México, viajé un poco por México, todo lo que pude, pues siempre tenía la impresión de estar, eh, como estamos en una película, ante una película, ¿no?, “qué precioso es esto, qué bonito”, pero uno lo ve un poco desde fuera ¿verdad? Yo no logré adaptarme, no logré⁹²²

Fue más común entre los progenitores la negación de adaptarse a México, como medio para salvaguardar la identidad española hasta el ansiado regreso. En este sentido, son varios los testimonios al respecto,

⁹²⁰ Entrevista a Margarita Salas de Taül, Ciudad de México, 15 de septiembre de 2009.

⁹²¹ PH0/10/28. MAESTRE MARTÍ, Mercedes. Entrevista realizada por Marisol Alonso, en Valencia, España, el día 1 de mayo de 1979. Anexo realizado por Elena Aub en la misma ciudad el 6 de diciembre de 1981, p. 89.

⁹²² PH0/10/17. CORTICHS VIÑALS, Estrella. Entrevista realizada por Enriqueta Muñón, en casa de los señores Cobos, en la Ciudad de México, los días día 11, 17, 25 y 30 de abril y 3 y 8 de mayo de 1979. Anexo realizado en su domicilio particular en Barcelona el día 8 de diciembre de 1981, p. 296.

Mi padre parecía que viviera en un sitio imaginario que se llamaba exilio y nunca salió del exilio [...] Nunca nos integramos a la sociedad mexicana, nunca. Todos nuestros amigos eran españoles⁹²³

Carmen Ruiz-Funes continuaba su explicación asegurando que nunca tuvo dudas sobre su identidad

Tuvimos muy clara, nuestra identidad como refugiados. Un agregado cultural me preguntó ya de mayor: ¿usted que es refugiada o española? Y contesté: Yo, refugiada. No somos españoles ni mexicanos, somos refugiados. No me siento española de la España de ahora, no tiene nada que ver conmigo y al mismo tiempo no me siento completamente mexicana⁹²⁴

Por su parte Josefa Sacristán opinaba que la actitud familiar de no querer integrarse en México fue perjudicial para ella.

Mis padres a mi manera de ver, muy sabios, no fueron... que nos estuvieran metiendo la nostalgia por España⁹²⁵

Esa misma nostalgia evocaba Gloria Rodríguez al compartirme una anécdota familiar de su abuela,

Mi abuela antes de morir me contaba que soñaba muy repetitivamente, que iba al mar, ponía su toquilla, como las viejas españolas, la ponía así en el mar y se subía y se la llevaba a España. Ella quería que la enterraran con su marido, en España⁹²⁶

Para entender las múltiples adaptaciones que estos menores españoles tuvieron que realizar a lo largo de los años, Elena Vinós explicó una anécdota sobre el reencuentro con su padre que impresiona enormemente. Describía el desembarco en México junto a su madre y el reencuentro en el puerto con su padre, Ricardo Vinós,

Entonces llegamos aquí y mi padre fue a recogernos. Yo lo miraba y le decía, tú no eres mi padre, no eres mi padre, para nada, tú no eres... y te lo habrán contado más veces porque por lo visto no soy la única. Teníamos una foto de

⁹²³ Entrevista a Carmen Ruiz-Funes Montesinos, Ciudad de México, 2 de octubre de 2009.

⁹²⁴ Entrevista a Carmen Ruiz-Funes Montesinos, Ciudad de México, 2 de octubre de 2009.

⁹²⁵ Entrevista a Josefa Sacristán Roy, Ciudad de México, 15 de octubre de 2009.

⁹²⁶ Entrevista a Gloria Rodríguez Fernández, Ciudad de México, 11 de septiembre de 2009.

mi padre hasta aquí, hasta la cintura. Y yo le decía no eres mi papá porque mi papá no tiene piernas... claro me costó mucho aceptarlo como papá⁹²⁷

Para finalizar este capítulo cerramos con un punto en común en todas las personas entrevistadas: la decisión de hacer de México su morada definitiva. Pese a la reiterada cantinela de los adultos del “próximo regreso a España” que se mantuvo en algunas familias durante lustros, coincidían todos ellos en que la vuelta no fue posible ni siquiera tras la muerte del dictador Francisco Franco. No obstante tantas veces escucharon de niños que la vuelta estaba cercana que llegaron a condicionar su vida infantil

Siempre con la idea de que íbamos a volver pronto, sobre todo en Torreón pues, tuvimos muchos años que ya, nada, no comprabas nada, porque si tenías unos pocos céntimos no comprabas a lo mejor un mueble, porque decías: bueno para qué quiero eso [...] Pero lo demás, íbamos a volver pronto a España, la República iba a volver, los países aliados iban a ayudar a España... Y todo fue tan diferente a lo esperado⁹²⁸

Ese anclarse en el pasado y desde allí contemplar España como único futuro no era sino el reflejo de una ilusión por recobrar lo perdido de forma intacta, volver a la España republicana por la que lucharon. La sensación de sentirse de paso en un país extraño caló hondo en las mentalidades infantiles como me compartió una entrevistada,

Y en México, como yo oía “vamos a volver, esto no va durar, vamos a volver”, cuando acababa yo de jugar guardaba mis muñequitas en una caja de zapatos, porque eran chiquitas las muñecas, con toda la ropita y la ataba. La ataba, la ataba, la ataba... porque decía “nos vamos a ir, de pronto mis padres van a decir ¡vámonos! y yo al menos agarraré mi cajita y me voy con mis muñequitas”, cada vez que jugaba las volvía a guardar y las ataba⁹²⁹

La transitoriedad vivida se trasladó a la identidad nacional porque como reconocía María García, “durante todo ese tiempo, te estoy hablando de mi adolescencia, hasta que ya

⁹²⁷ Entrevista a Elena Vinós Cruz López, Ciudad de México, 10 de septiembre de 2009.

⁹²⁸ Entrevista a Amajola Andrés Barriuso, Ciudad de México, 13 de marzo de 2009.

⁹²⁹ Entrevista a Niobe Rusia Samblancat Pérez, Ciudad de México, 8 de marzo de 2006.

hice mis estudios, mi trabajo, yo nunca sé, y te lo digo con toda honestidad, si soy española o si soy mexicana⁹³⁰”.

Poner el acento en España suponía tener vuelta la mirada hacia el otro lado del Atlántico como reafirmaba Mercedes Maestre,

MA.- ¿Y cuando llegó usted a México pensó que era para siempre?

MM.- No, no, eso yo no lo pensé nunca, no, no, no, nosotros no habíamos ido en realidad a ninguna parte, sino que habíamos sido expulsados violentamente de otra, nosotros teníamos la ilusión de regresar a, a España⁹³¹

Al ser interrogados por mí en una edad avanzada, no dudaban en afirmar que a lo largo de sus vidas fueron “ensayando” distintas formas de compatibilizar la doble querencia nacional. Un modo de resolverlo lo compartía Carmen Tagüeña,

Lo español se ha vuelto algo extra, algo muy querido, algo muy especial, algo muy íntimo..., tiene que ver con el origen de mi familia, con el sufrimiento de mi familia... pero que a mí me permite en la cotidianeidad funcionar sin ese problema. Yo no tengo que ver con ese asunto, y... bueno, es ficticio de alguna manera, porque en el fondo de mi alma, me preocupa México y lo que pase aquí, como me preocupa lo que pase en España⁹³²

En cierta manera esta postura revela una aceptación por el desenlace de los acontecimientos que convirtieron la vuelta a España en una quimera tras dilatarse por décadas. Al hablarse en positivo la decisión de no regresar a España implícitamente se hacía referencia a cierto conformismo,

El exiliado, para quien la esperanza en la vuelta da sentido a su vida, descubre al volver que es un español perdido en una España que no conoce y en la que no tiene sitio. Percibe que la vuelta es imposible, por cuanto no existe el lugar al que desea volver. El refugiado siente entonces que el exilio ha fracasado⁹³³

⁹³⁰ Entrevista a María García García, Ciudad de México, 31 de enero y 3 de marzo de 2006.

⁹³¹ PH0/10/28. MAESTRE MARTÍ, MERCEDES. Entrevista realizada por Marisol Alonso, en Valencia, España, el día 1 de mayo de 1979. Anexo realizado por Elena Aub en la misma ciudad el 6 de diciembre de 1981, p. 92.

⁹³² Entrevista a Carmen Tagüeña Parga, Ciudad de México, 4 de abril de 2006.

⁹³³ CORDERO OLIVERO, Inmaculada *Los transbordados y España: Un exilio sin fin*, Huelva, Universidad de Huelva, 1997, p. 33.

Fracaso o no del exilio, lo que con estos testimonios hemos pretendido ilustrar ha sido la complejidad en la reconstrucción identitaria en el destierro y el importante papel jugado por los centros educativos españoles.

8. A MODO DE CONCLUSIONES.

*No he vuelto, he venido. ¿Volver?
¿De dónde? ¿A dónde?*

Max Aub.

*Soy un patriota del distrito 14º de Brooklyn, donde me crié.
El resto de Estados Unidos no existe para mí
más que como idea, historia o literatura.*

Henri Miller. *Primavera Negra*.

Mi patria es la infancia.

Miguel Delibes.

Cuando Max Aub puso un pie en España por primera vez en 1969 tras su largo destierro, se cuestionó a sí mismo en voz alta de dónde volvía y a dónde llegaba. La vaguedad de estas preguntas retóricas, definían su sentir apátrida de una España que ya no existía más que en su recuerdo. Y ha sido precisamente los vaivenes identitarios de los jóvenes exiliados los que me han conducido a lo largo de la tesis doctoral que ahora concluye.

Durante los cuatro años de estancia en México me he empapado de la realidad del colectivo del exilio republicano actual como ya indiqué en la introducción. Instituciones de las que he formado parte como El Colegio de México y el Ateneo Español de México, representan lo que hoy en día es el destierro y su obra cultural y social. Ante el reto de enfrentarme a un tema sobradamente trabajado en algunos campos –sobre todo el literario– tomando como atalaya la identidad nacional, me hizo buscar rutas alternativas en archivos y lecturas que me ayudaran a entender qué papel desempeñaron los colegios del exilio creados en 1940 en el rescate cotidiano de la “España que fue” y que poco tenía que ver con el país sumido en una dura postguerra y una dictadura que era por aquél entonces.

Desde un primer momento tuve claro que la investigación debía llevarla a cabo en México con el fin de conocer de primera mano los fondos documentales y a los que en su niñez como alumnos de las escuelas españolas protagonizan este estudio. Quise evitar a

toda costa contar una parte de la historia social del destierro desde un punto de vista endogámico y pasando por puntillas por el contexto mexicano, por lo que entré de lleno a buscar información sobre las iniciativas educativas españolas en los archivos de la capital. En la revisión de los fondos históricos de la Secretaría de Educación Pública hallé expedientes que nunca antes habían sido utilizados en trabajos previos. La novedad del uso de estas fuentes ha enriquecido exponencialmente una parte importante de la tesis por dos aspectos; por un lado por ofrecerme datos imprescindibles sobre las actuaciones institucionales de la época para hacer de la escuela un espacio de socialización política en mancuerna con el gobierno mexicano y, por otro, por acercarme a la visión que los inspectores educativos en su papel de representantes del sistema educativo mexicano tenían de las escuelas creadas por el destierro español.

Consciente de la dificultad que se me presentaba ante la perspectiva de entrever los discursos de identidad presentes en las dinámicas sociales internas del colectivo de refugiados, me centré en el ámbito educativo y, en concreto, en los colegios de la Ciudad de México. En todo proceso de pérdida de la identidad que confiere una patria, sobreviene al mismo tiempo una acción paralela de integración a una nueva realidad nacional. De este modo la educación formal ofrece un campo de estudio válido para desentrañar y entresacar aquellas construcciones sociales relacionadas con la complicada tarea de atender la demanda tanto individual como colectiva, de pertenencia a una patria y de compromiso hacia ella.

En este sentido he desarrollado la investigación tomada de la mano de la hipótesis central de esta tesis, para demostrar que la coexistencia entre las narraciones identitarias nacionales mexicana y española se produjo desde el mismo origen de los centros educativos estudiados. Fue posible debido a que ambos discursos contaron con un importante apoyo institucional y político, tanto de las autoridades mexicanas, empeñadas en definir y legitimar al nuevo mexicano postrevolucionario, como por las instituciones españolas del exilio republicano.

En ambos casos tuvieron en la escuela el campo abonado para conducir a niños y jóvenes hacia el modelo de patriotismo que propugnaban. Mientras que la SEP, amparada por los gobiernos de Lázaro Cárdenas del Río y de Manuel Ávila Camacho después, incitaba al niño mexicano a sentirse orgulloso de su historia revolucionaria y de su país en

camino a una independencia de las fuerzas extranjeras, el discurso republicano veía en los estudiantes hispanos el futuro de la España vencida, convirtiéndolos en depositarios de un proyecto nacional y político que salvaría a la patria de la dictadura franquista que asolaba el país y que le devolvería la libertad que la Segunda República preconizaba.

Como hemos visto a lo largo de estas páginas la presencia del doble discurso en especial desde 1940 a 1950, supuso no pocas contradicciones y situaciones escolares únicas como hemos ido desgranando. El acercamiento a la realidad escolar profundiza en uno de los mitos que más consolidados permanecen aún hoy en día en el destierro en México: la presunta impermeabilidad a la sociedad mexicana de los españoles refugiados. Asimismo los protagonistas de esta época han reiterado a lo largo de las entrevistas las idas y venidas y las reafirmaciones y negaciones que han experimentado a lo largo de sus vidas en torno a la identidad nacional. Cuestionarles sobre la experiencia educativa en el Alarcón, la Academia, el Vives o el Madrid – como se conocían familiarmente – me ha permitido trabajar en la argumentación de las hipótesis iniciales.

En el imaginario del exilio republicano español han tenido y tienen cabida, argumentaciones ideológicas distintas y enfrentadas en algunos casos entre sí. No obstante estamos en situación de afirmar que el discurso español mantenido en las cuatro escuelas estudiadas, estuvo lo suficientemente unificado como para hablar de una narración identitaria nacional española común, siendo ésta la primera de las hipótesis secundarias que ha quedado comprobada por el estudio. Otra novedad que aporta la tesis es el análisis de este discurso reconstruido en el exilio con la memoria de la España abandonada y que cuenta –como cualquier construcción nacional - con las mismas dosis de mistificación que de realidad. En cierto modo, el componente imaginario del pasado republicano ocupó el espacio que la realidad de la España franquista iba restando a los refugiados que veían asentarse en el gobierno español al autor del golpe de estado de 1936.

En este acto de imaginar y de recordar se soslayó el deseo y las circunstancias, la esperanza en la vuelta y la circunstancia de una vida cada vez más asentada en México. Sin embargo y esto es algo que ha permanecido en un desmerecido segundo plano, los avatares de los exiliados transcurrían en un contexto concreto y delimitado: México. Esta mirada al país de origen en la conformación de la identidad nacional de las generaciones más jóvenes ha estado ausente en la historiografía sobre la historia social del destierro republicano

español. Hablar del México que amparó a los españoles y les dio la consideración de ciudadanos, a muchos de por vida, es uno de los aportes más importantes de esta tesis, ya que la combinación de fuentes documentales españolas y mexicanas me ha facilitado esta dualidad analítica.

Si bien Cárdenas fue el artífice de la puesta en marcha de un debate público sobre el México de inicios del siglo XX y la nueva ciudadanía que condujera al país hacia el progreso y la estabilidad, los refugiados que actuaban como cabeza visible del colectivo – bien fueran intelectuales, políticos o encargados de las asociaciones de ayuda –, centraban sus esfuerzos en la continuidad del proyecto republicano quebrado de forma abrupta. En este sentido los planteles escolares desde el mismo momento de abrir las puertas alimentaron el discurso del regreso, optando por mantener la identidad española entre los jóvenes para que fueran formados como los futuros responsables de los designios de la patria amada. Esta tercera conjetura nos permitió entender la difícil pero real convivencia entre el asentamiento en México y la firme convicción de que el futuro del exilio pasaba necesariamente por la vuelta a España.

Olvidar el papel protagonista que la doctrina nacionalista mexicana jugó en esos años supondría un craso error, ya que resulta imposible hacerse una composición acercada del ambiente social, político y educativo del momento. El estudio del calendario cívico y la corroboración mediante los testimonios recabados y la documentación de los archivos de los colegios, me permite afirmar que la narración de la identidad mexicana formó parte de la realidad escolar de los niños españoles desde su llegada a las escuelas hispanas, lo cual desmiente, en parte, el mito de la españolidad “por todos los costados” de los centros educativos referida más arriba.

Los honores a la bandera, el himno nacional, la celebración de los Niños Héroe, los concursos y actividades conjuntas con otros centros educativos, fueron acercando a los cientos de menores que se educaron con los docentes españoles a un país que acabó por convertirse en el lugar de residencia permanente.

En todo caso tras la mistificación de la República vencida y los brindis al sol por el final del franquismo y del destierro, hemos encontrado objetivos mucho más prosaicos que obedecían a cuestiones más inmediatas. La década de los cuarenta fue la de mayor movimiento y vida del destierro. De poco sirve un gobierno si no tiene ciudadanos a los que

governar o lo que es lo mismo, difícilmente se puede justificar una administración si carece el apoyo de sus gobernados. Desde la llegada en 1939 de las expediciones masivas, las instituciones de asistencia a los refugiados contaron con recursos y poder suficientes como para erigirse en delegados del colectivo, tanto de cara al gobierno mexicano como hacia los propios expatriados. Pero era necesaria también la legitimidad de los españoles republicanos residentes en México. Allanar el camino para la reconstitución del gobierno republicano en el destierro fue una de las medidas tomadas.

Los colegios del exilio cumplieron así una trascendente función legitimadora de la narración identitaria de los organismos españoles encaminada a sostener a lo largo del tiempo la razón de ser de la estructura política hispana fuera de España. Esta cuarta teoría ausente en otros estudios, se ha mostrado como central en la tesis que nos ocupa.

La intencionalidad política e ideológica que sustentó la puesta en marcha de los proyectos educativos – en especial el Instituto Luis Vives y el Colegio Madrid apadrinados por el SERE y la JARE respectivamente-, fue una realidad puesto que en los documentos del Ministerio de Instrucción Pública español tanto el ministro Miguel Santaló como su sucesor Salvador Quemades, dejaron constancia del particular interés por parte del gobierno en conocer de qué manera se transmitía a los alumnos españoles las nociones sobre España. Ambos ministros mostraron un apoyo sólido a las iniciativas que surgían por parte de educadores y profesores al respecto, entre ellas la “Hora de España” –clases de cultura y geografía española- y las clases de catalán impartidas en los propios colegios. De hecho y ésta sería la última cuestión a la que pretendimos dar respuesta, existió una correlación directa entre la dependencia económica y el control ejercido sobre las escuelas, lo que derivaba en un discurso identitario español más consolidado.

Tomar como punto de partida las seis hipótesis brevemente descritas, supuso dejar de lado otros intereses que me movían en el terreno del exilio. En el momento de dar por concluida una investigación es cuando se hace necesario el recuento de los propósitos logrados y de lo que quedó varado por el camino ante la imposibilidad de atender todos los frentes que se abren durante el proceso de investigación. Algunos de estos asuntos cuentan con entidad suficiente como para conformar una nueva senda de estudio que podría ofrecer interesantes frutos, como se apuntarán en esta parte final.

El empeño en tomar como hilo conductor y central la identidad nacional, corresponde a la incoherencia de que sea una de las cuestiones que más veces se nombra en las publicaciones sobre el destierro y que menos se desarrolla. Este hecho motivó que el abanico de posibilidades de exploración se fuera abriendo a medida que la investigación iba cobrando forma.

El ímpetu inicial por incluir en el índice todo aquello factible de ser relacionado con mi tema, me llevó por derroteros demasiado alejados hasta que recordé aquello de que “quien mucho abarca, poco aprieta”. Siguiendo tan sabio extracto de la cultura popular dejé fuera de estas páginas asuntos tan motivadores y algunos de ellos controvertidos, como los que esbozo a continuación.

Ya desde un inicio limité la investigación a los colegios de Ciudad de México - el Instituto Hispano Mexicano Ruiz de Alarcón, el Instituto Luis Vives, la Academia Hispano Mexicana y el Colegio Madrid-, dejando a un lado los centros creados bajo el Patronato Cervantes en ciudades como Veracruz, Tampico o Córdoba. La historia de estos últimos difiere enormemente de las escuelas capitalinas lo que daría pie a una nueva investigación en la cual se pondría el acento en la presencia mexicana en las aulas. Otro límite autoimpuesto fue el de centrar el estudio en la narración identitaria española, dejando en segundo término las identidades regionales y comentando únicamente algunos aspectos como fueron las clases de catalán y la presencia mayoritaria de profesorado de origen gallego en el Instituto Ruiz de Alarcón. Entrar en el jardín de las nacionalidades periféricas españolas hubiera podido derivar en que no llegara nunca el día de poner el punto y final a la tesis.

En referencia a los docentes españoles que llegaron a México son varias las cuestiones que entiendo están pendientes de estudio y que aportarían una información valiosa al conjunto de la historia social del destierro español posterior a la Guerra Civil. El seguimiento de aquellos maestros hispanos que se integraron en el sistema educativo mexicano en los niveles iniciales de primaria y secundaria continúa siendo asignatura pendiente y nunca mejor dicho. Deduzco que sería un trabajo que permitiría progresar en la comprensión de cómo los españoles se insertaron laboralmente en el difícil mundo educativo proteccionista y nacionalista mexicano. Me surgió la pregunta sobre el porqué de la escasa implicación de los maestros españoles con el modelo socialista cardenista y las

divergencias que a nivel pedagógico pudieron producirse entre la tradición republicana española educativa y la propuesta escolar mexicana. Otro apunte más que dejo abierto.

Durante la consulta de los archivos de los colegios y del Ministerio de Instrucción Pública español en el exilio, surgieron dos asuntos más que escapaban a mis posibilidades: la dimensión internacional en la ayuda a los colegios del exilio y en concreto el sistema de becas y de apadrinamientos que se mantuvo durante los años cuarenta y cincuenta por parte de grupos norteamericanos simpatizantes de la causa republicana; y la continuidad de esas ayudas tras el final del conflicto civil y la prolongación del destierro. Me llamó poderosamente la atención el compromiso consolidado y a largo plazo de algunos de los colectivos que más fuertemente apuntalaron a los colegios, como fueron los grupos comunistas estadounidenses y la organización religiosa de los cuáqueros.

Como vemos no todo está trillado en la investigación sobre el exilio republicano español, aunque advierto una reiteración en los temas y sobre todo, en las perspectivas desde las cuales se enfocan los nuevos estudios. Una visión extremadamente etnocéntrica – desde España se entiende- impide al estudioso conformar un verdadero contexto donde ubicar los hechos y por lo tanto hacerse de una imagen global de la realidad del exilio en tierras mexicanas.

Las aportaciones que esta tesis ofrece a la historiografía se centran en la llamada segunda generación del exilio, nombre que ha sido y es discutido por algunos investigadores. Más allá de la polémica sobre la adscripción a una generación anterior o posterior o a ninguna, lo que me movió a este tema de investigación fue el desconocimiento reinante respecto a quienes formaron parte de la compañía silenciosa –como ocurrió con las mujeres-, que siguieron a los hombres en el periplo que supuso el destierro. Entender la infancia como sujeto histórico así como sus experiencias escolares vinculadas a la formación de la identidad nacional en el destierro, ha sido el *leitmotiv* que ha respaldado esta investigación. Esta determinación ha supuesto no pocos obstáculos debido al tratamiento secundario que mayoritariamente se le dispensa los niños desde la historia y también hay que decirlo, desde la historia de la educación.

Revisadas las publicaciones e investigaciones sobre los más pequeños en el exilio republicano español, pronto advertí que lo que se decía de ellos transitaba entre ofrecer datos cuantitativos –cuántos, de dónde, edades- obviando cualquier acercamiento a la

individualidad de cada uno de ellos, y entre la recuperación de testimonios de quienes viajaron colectivamente. Me estoy refiriendo a los conocidos Niños de Morelia en el caso de México, a las expediciones de niños vascos a Inglaterra durante el conflicto bélico y a los niños enviados a Rusia. No obstante sobre los hijos y nietos que cruzaron la frontera pirenaica con sus familias y compartieron su destino en los campos de concentración para después, con suerte, trasladarse a alguno de los países que ofrecían refugio político, no se encuentran fácilmente referencias bajo el epígrafe de segunda generación del destierro.

Si bien es cierto que los relatos testimoniales y las memorias se han multiplicado en los últimos años y ofrecen muchas y variadas historias de vida, éstas tienen valor como aportaciones individualizadas, sin capacidad de ser extrapoladas. En todo caso se trata de personas que cuentan con la capacidad suficiente para reflejar por escrito lo vivido, habilidad que no corresponde al grueso de la población. A lo largo de la tesis he querido ofrecer una imagen colectiva de los jóvenes que acudieron a las escuelas del exilio en la Ciudad de México respetando la heterogeneidad de cada centro educativo y de cada individuo. Eran niños y las familias contaban con un peso específico importante insoslayable en la vida del menor refugiado.

Como ya hemos visto los inicios de cada uno de los colegios fue singular y ha sido precisamente, esta particularidad la que me ha ilustrado la heterogeneidad del conjunto de refugiados, confirmando una vez más la falsedad de la idea romántica y autocomplaciente de un exilio mayoritariamente intelectual.

Deducir que a mayor dependencia y control de las autoridades republicanas en el exilio, mayor presencia de la identidad hispana en los colegios resultó un hecho. Estos apoyos en los casos del Instituto Luis Vives y del Colegio Madrid se tradujo en que ambos centros escolares se erigieran en obras de los dos organismos de ayuda enfrentados, el SERE y la JARE hecho que los ubicaba ante los demás, en una postura ideológica aunque no se correspondiera con la realidad.

Por todo lo anterior y fundamentalmente por los hallazgos novedosos que la presente tesis aporta, puedo concluir que tanto México como España estuvieron presentes en los colegios del exilio de la Ciudad de México durante la primera década de funcionamiento y que el respaldo a ambos discursos identitarios venían apoyados y fomentados por las autoridades mexicanas y españolas republicanas respectivamente. Los

intereses políticos del destierro español, hicieron de las escuelas lugares en los que reafirmar la identidad nacional española y el proyecto republicano como camino para devolver a España la democracia.

Cómo integraron los alumnos españoles en su proceso evolutivo la dualidad nacional y de qué manera los claustros se implicaron en esos procesos, ha sido el aporte más destacable de la investigación que quiere ser una pieza más en la historiografía sobre el exilio. Entiendo la historia como una herramienta de reflexión y estudio que está en la obligación de facilitar a la sociedad el conocimiento y la reflexión sobre los hechos que nos permitan acercarnos a la comprensión del mundo actual.

9. FUENTES DE CONSULTA.

Para la confección de la tesis que ahora se presenta, las fuentes documentales utilizadas han sido numerosas y variadas y se ha realizado su consulta tanto en España como en México. En este apartado se enumeran los archivos examinados para facilitar la consulta a aquellas personas interesadas y además indicamos las principales páginas webs utilizadas que han resultado de mayor apoyo.

ARCHIVOS CONSULTADOS EN MÉXICO Y EN ESPAÑA:

- Archivo de la Segunda República Española en el exilio (1945-1977), España.
- Archivo Histórico del Colegio Madrid, México.
- Archivo Histórico de la Embajada Española en México, El Colegio de México, México.
- Archivo Histórico del Instituto Luis Vives, México.
- Archivo del Instituto Nacional de Antropología e Historia, Fondo CTARE, México.
- Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, México.
- Hemeroteca Nacional de México.
- Ateneo Español de México.
- Biblioteca de El Colegio de México.
- Archivo General de la Nación, México.
- Centro de Estudios Centro de Estudios Filosóficos, Políticos y Sociales Vicente Lombardo Toledano, México.
- Archivo del Colegio Madrid, México.
- Archivo del Instituto Luis Vives, México.
- Archivo de la Palabra, Instituto Nacional de Antropología e Historia, Dirección de Estudios Históricos, Subdirección de Información.
- Archivo del Comité Técnico de Atención a los Refugiados Españoles en el Instituto Nacional de Antropología e Historia, Museo de Antropología, México.
- Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, México.

- Orfeo Català de Mèxic.
- Archivo Histórico del Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación, España.
- Biblioteca Valenciana, San Miguel de los Reyes, España.

CONSULTA EL LÍNEA:

- Biblioteca Cervantes Virtual, <http://www.cervantesvirtual.com/>
- Centro Documental de la Memoria Histórica,
<http://www.mcu.es/archivos/MC/AGC/index.html>
- Consulta del ISBN <http://www.mcu.es/bases/spa/isbn/ISBN.html>
- Dialnet: Servicio de alertas informativas y de acceso a los contenidos de la literatura científica hispana, <http://dialnet.unirioja.es/appl/ppal.jsp>
- Base de datos de tesis doctorales en España,
<http://www.mcu.es/TESEO/teseo.html>
- Boletín Oficial del Estado español, www.boe.es
- Publicaciones en línea:
 - <http://www.tiempodehistoria.com>
 - <http://hispanianova.rediris.es>
- Asociaciones y grupos de estudio:
 - Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, www.oei.es
 - Asociación para el estudio de los exilios y migraciones ibéricos contemporáneos, <http://www.aemic.org/>
 - Grupo de estudios del exilio literario, www.gexel.es
 - Proyecto Clío, memoria del exilio,
http://clio.rediris.es/index_exilio.htm
 - Asociación de descendientes del exilio español,
<http://www.exiliados.org/>
 - Foro por la memoria,
<http://www.nodo50.org/foroporlamemoria/inicio.htm>

10. BIBLIOGRAFÍA.

- ABELLÁN⁹³⁴, José Luis (dir.) *El exilio español de 1939*, Madrid, Taurus, 1976-1978. VI Volúmenes, colaborador de ella en los tomos I, III y VI.
- *De la guerra civil al exilio republicano*, Madrid, Mezquita, 1982.
- *El exilio como constante y como categoría*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2001.
- ACHUGAR, Hugo “Ensayo sobre la nación a comienzos del siglo XXI”, en *Cuadernos de nación. Imaginarios de nación. Pensar en medio de la tormenta*, Bogotá, Ministerio de Cultura, 2001, pp. 75-92.
- ACNUR *Los niños refugiados. Directrices sobre protección y cuidado*, Madrid, Agencia de las Naciones Unidas para los Refugiados, 1994.
- AGUIRRE LORA, M^a Esther “Día de la Raza: invención de una fiesta cívica”, en *Correo del Maestro*, México D.F., núm 113, octubre de 2005 (versión electrónica, sin paginar).
- ALONSO CARBALLÉS, Jesús Javier *1937. Los niños vascos evacuados a Francia y Bélgica. Historia y memoria de un éxodo infantil, 1936-1940*, Bilbao, Asociación de Niños Evacuados el 37, 1998.
- “La construcción de una memoria colectiva del éxodo infantil vasco” en CUESTA BUSTILLO, Josefina (ed.) *Memoria e historia (Ayer n° 32)*, Madrid, Marcial Pons, 1998, pp. 163-193.
- ALONSO GARCÍA, M^a del Rosario *Historia, diplomacia y propaganda de las instituciones de la República Española en el exilio (1945-1962)*, Madrid, FUE, 2004.
- ALTED VIGIL, Alicia *Los niños de la guerra*, Madrid, Santillana, 1983.
- *El Archivo de la II República Española en el exilio, 1945-1977 (inventario del Fondo París)*, Madrid, FUE, 1993.
- Manuel AZNAR SOLER (Eds.) *Literatura y cultura del exilio español de 1939 en Francia*, Salamanca, GEXEL, 1998.

⁹³⁴ El criterio utilizado para citar a los autores trabajados es indicar los dos apellidos del autor y el nombre completo, sin abreviatura. En algunos casos aparece únicamente el primer apellido porque así firman los autores sus obras.

- Encarna NICOLÁS MARÍN, Roger GONZÁLEZ MARTELL *Los niños de la guerra de España en la Unión Soviética. De la evacuación al retorno (1937-1999)*, Madrid, Fundación Francisco Largo Caballero, 1999.
- Manuel LLUSIA (eds.) *La cultura del exilio republicano español de 1939. Actas del Congreso Internacional celebrado en el marco del Congreso Plural: Sesenta años después (Madrid-Alcalá-Toledo, diciembre 1999)*, Madrid, UNED, 2003.
- “El «instante congelado» del exilio de los niños de la guerra civil española” en *Deportate, esuli, profughi*, núm 3, 2005, pp. 263-281.
- *La voz de los vencidos: el exilio republicano de 1939*, Madrid, Santillana, 2005.
- *et al. A pesar de todo dibujan...: La Guerra Civil vista por los niños*, Madrid, Biblioteca Nacional, 2006.
- (dir.) “El exilio español de la Guerra Civil: los niños de la guerra”, en <http://www.ugt.es/fflc/exposiciones/ninosguerra/ninos00.htm>
- ÁLVAREZ JUNCO, José *Mater Dolorosa: la idea de España en el siglo XIX*, Madrid, Taurus, 2001.
- “Historia e identidades colectivas” en CARRERAS ARES Juan José, FORCADELL ÁLVAREZ Carlos (eds.) *Usos públicos de la Historia*, Madrid, Marcial Pons, 2003, pp. 47-67.
- Ferran REQUEJO COLL, Justo BERAMENDI GONZÁLEZ *El nombre de la cosa: debate sobre el término ‘nación’ y otros conceptos relacionados*, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2005, pp. 17-30.
- AMADO Jorge *Memoria de un niño*, Madrid, Alianza, 1996.
- ANDERSON, Benedict *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, 1993.
- ANTUÑANÓ VILLARREAL, Emilio (de) *Memoria de la guerra Civil española. Una reflexión en torno al trasfondo y derivas de la Ley de la Memoria Histórica*, Tesis para obtener el título de Licenciado en Relaciones Internacionales, directora de tesis: Soledad Loaeza, México D. F., El Colegio de México, 2008.
- ARASA FAVÀ, Daniel *Exiliados y enfrentados (los españoles en Inglaterra de 1936 a 1945)*, Barcelona, Ediciones de la Tempestad, 2005.

- ARCE PORRES, Manuel *Memorias de Rusia, vivencias de un 'niño de la guerra'*, Madrid, Multipress, 2009.
- ARNAIZ AMIGO, Aurora *Retrato hablado de Luisa Julián*, México D.F., Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2005.
- ARÓSTEGUI SÁNCHEZ, Julio *La investigación histórica: teoría y método*, Barcelona, Crítica, 2001.
- "Generaciones y memoria (Historia y recuerdo de la España conflictiva)", en ARÓSTEGUI SÁNCHEZ, Julio (Ed.) *España en la memoria de tres generaciones. De la esperanza a la reparación*, Madrid, Editorial Complutense y F. Largo Caballero, 2007, pp. 26-48.
- "La Ley de la Memoria Histórica: reparación e insatisfacción" en MINISTERIO DE DE CULTURA DE ESPAÑA *Conservar o destruir: la Ley de Memoria Histórica*, Madrid, Secretaría General Técnica, 2009, pp. 41-59.
- ARTÍS ESPRIÚ, Gloria "La organización social de los hijos de los refugiados en México, D.F.", en *Inmigrantes y refugiados españoles en México (siglo XX)*, México D.F., Editores de la Casa Chata y el Centro de Investigaciones Superiores del INAH, 1979.
- ATENEO ESPAÑOL DE MÉXICO *Obra impresa del exilio español en México. 1939/1979*, México D.F., INBA-SEP- Museo de San Carlos, 1979.
- *Letras del exilio. México 1939-1949. Biblioteca del Ateneo Español de México*, Valencia, Universitat de València, 1999.
- *Recordemos*, México D. F., Solar, 2006.
- *La letra en que nació la pena. Cartas a la presidenta del Comité de Ayuda a los Niños del Pueblo Español, 1937-1940*, México DF, Embajada Española en México, 2009.
- AUB BARJAU, Elena, *Palabras del exilio. Historia del ME/59*, Instituto Nacional de Antropología, México, 1992.
- AUB, Max *Las vueltas*, México D.F., Joaquín Mortiz, 1965.
- *La verdadera historia de la muerte de Francisco Franco*, México D.F., Universidad Nacional Autónoma de México, 1971.
- (Presentación de Enrique Díez-Canedo) *Sala de Espera*, México, SEP-INBA-Pangea, 1987.

- AYLLÓN TRUJILLO, M^a Teresa “La identidad. Qué es y cómo funciona” en *Derecho y Opinión*, núm. 9 Universidad de Córdoba, 2001, pp. 33-44.
- AZNAR SOLER, Manuel (ed.) *El exilio literario español de 1939: actas del Primer Congreso Internacional (Bellaterra, 27 de noviembre- 1 de diciembre de 1995)*, Sant Cugat del Vallés, GEXEL, 1998. 2 vol.
- *Los laberintos del exilio. Diecisiete estudios sobre la obra literaria de Max Aub*, Sevilla, Renacimiento, 2003.
- *Escritores, editoriales y revistas del exilio republicano de 1939*, Sevilla, Renacimiento-Universitat Autònoma de Barcelona-GEXEL, 2006.
- BACZKO, Bronislaw *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1991.
- BADANELLO RUBIO, Ana M^a, MAHAMUD ANGULO, Kira “Posibilidades y limitaciones del cuaderno escolar como material curricular. Un estudio de caso”, en *Avances en supervisión educativa, Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, núm. 6, junio de 2007, en línea <http://www.adide.org>
- BALÍBAR, Etienne, WALLERSTEIN, Immanuel *Raza, nación y clase*, Madrid, Iepala, 1991.
- BARTOLOMÉ PINA, Margarita (coord.) *Identidad y ciudadanía*, Madrid, Narcea, 2002.
- BARTRA, Roger *La jaula de la melancolía. Identidad y metamorfosis del mexicano*, México D.F., Grijalbo, 1996.
- BASSOLS GARCÍA, Narciso *Obras*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, 1964.
- BAUMAN, Zygmunt *Identidad*, Madrid, Losada, 2005.
- BELL, Allan, GARRETT, Peter (eds.) *Approaches to media discourse*, Blackwell, Oxford 1998.
- BENADIBA, Laura, BIOSCA ESTEVE, Tomàs “Proyecto ArCa: “La Persistencia del Silencio después de la Dictadura”. La Escuela como lugar de Memoria” en *CONHISREMI, Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico*, Vol. 5, No. 1, 2009, publicación digital en <http://www.iuttol.edu.ve/CONHISREMI010509.htm>

- BENBENUTY MORALES, Juan *Educación y política educativa en Cádiz durante la Segunda República (1931-1936). Análisis de la reforma*, Cádiz, Diputación de Cádiz, 1987.
- BERAMENDI GONZÁLEZ, Justo “Nacionalismos, regionalismos y autonomía en la Segunda República” en *Pasado y memoria: Revista de historia contemporánea*, núm. 2, 2003, pp. 3-77.
- María Jesús BAZ (eds.) *Identidades y memoria imaginada*, Valencia, Publicacions de la Universitat de València, 2008.
- (Comp.) *Los nacionalismos en la España de la II República*, Madrid, Siglo XXI de España, 1991.
- BILLIG, Michael *Banal Nationalism*, London, SAGE Publications, 1995.
- “El nacionalismo banal y la reproducción de la identidad nacional”, en *Revista Mexicana de Sociología*. Instituto de investigaciones sociales, UNAM 1/98 año LX/, 1998, pp. 37-57.
- BLANCO MORAL, Francisco “Lindo y querido: apuntes sobre la proyección en México de la Falange” en *El Rastro de la Historia*, núm. 11, julio de 2002, en http://www.rumbos.net/rastroria/rastroria11/lindo_querido.htm
- BOKSER LIWERANT, Judit “El México de los años treinta: cardenismo, inmigración judía y antisemitismo” en SALAZAR ANAYA, Delia (coord.) *Xenofobia y xenofilia en la historia de México siglos XIX y XX*, México D.F., Secretaría de Gobernación, Instituto Nacional de Migración- Centro de Estudios Migratorios-INAH, 2006.
- BOYD, Carolyn P. *Historia patria. Política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*, Barcelona, Pomares-Corredor, 2000.
- “El debate sobre la ‘nación’ en los libros de texto de historia de España, 1875-1936”, en CARRERAS ARES, Juan José, FORCADELL ÁLVAREZ, Carlos (eds.) *Usos públicos de la historia. Ponencias del IV Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea (Universidad de Zaragoza, 2002)*, Madrid, Prensas Universitarias de Zaragoza-Marcial Pons Historia, 2003, pp. 145-171.
- BREMAUNTZ CABALLERO, Alberto *El artículo tercero constitucional: su origen y proyección*, México, SNTE, 1970.

- CABALLERO CABALLERO, Arquímedes “Presencia de los maestros españoles republicanos en México” en *Centro Republicano Español de México. Boletín de Información*, julio 1980, núm. 43, pp. 12-26.
- CABEZA SÁNCHEZ-ALBORNOZ, Sonsoles “Posición de la República española en el exilio ante el ingreso de España en la ONU”, en *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 1995, número 17, pp. 147-168.
- *Historia política de la Segunda República en el exilio*, Madrid, FUE, 1997.
- “Balance historiográfico del exilio español. 1990-1999”, en *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 2000, número 22, pp. 135-157.
- CALDERÓN MÓLGORA, Marco Antonio “Festivales cívicos y la educación rural en México: 1920-1940”, en *Relaciones 106*, primavera 2006, vol. XXVII, en <http://www.colmich.edu.mx/files/relaciones/106/pdf/Marco>
- CALZADO ALDARIA, Antonio *Las miradas de escritores, periodistas y fotógrafos. La guerra Civil en la Comunidad Valenciana*, Valencia, Editorial Prensa Valenciana, 2007.
- CAMPS ARBÓS, Josep “Joan Baptista Xuriguera (1908-1987): notícia i reivindicació d’un narrador oblidat”, en *El Contemporani, Revista d’Història*, nº 31-32, 2005, pp. 76-82.
- CANALES LACRUZ, Inmaculada “La Educación Física en la II República Española: el desolado contexto escolar en el que intentó configurarse como asignatura”, en *Revista de educación física: Renovar la teoría y práctica*, nº 86, 2002, pp. 13-18.
- CANTÓN ARJONA, Valentina (Selección y presentación de textos) *Educación y cultura. Revista de los maestros españoles en el exilio (1940)*, México D.F., Universidad Pedagógica Nacional, 1995.
- “El exilio español y la escuela popular mexicana”, en *Correo del Maestro*, núm. 37, junio 1999, (versión electrónica, sin paginar).
- CÁRDENAS DEL RÍO, Lázaro *Lázaro Cárdenas: Apuntes. Una selección*, México D.F., UNAM-Centro de Estudios de la Revolución Mexicana Lázaro Cárdenas, A.C., 2003.
- CARRERAS ARES, Juan José, FORCADELL ÁLVAREZ, Carlos (eds.) *Usos públicos de la Historia*, Madrid, Marcial Pons, 2003.
- CARRETERO RODRÍGUEZ, Mario *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*, Buenos Aires, Paidós, 2007.

- CASANOVA RUIZ, Julián *La historia social y los historiadores. ¿Cenicienta o princesa?*, Barcelona, Crítica, 1991.
- CASTILLO, Isidro *México y su revolución educativa*, México, Academia Mexicana de la Educación, 1968.
- CAUDET YARZA, Francisco *Hora de España: antología*, Madrid, Turner, 1975.
- *Romance, 1940-41: una revista del exilio*, Madrid, J. Porrúa Turanzas, 1975.
- *Cultura y exilio: la revista 'España peregrina' 1940*, Valencia, Fernando Torres, 1976.
- *El exilio republicano en México. Las revistas literarias (1939-1971)*, Madrid, Fundación Banco Exterior, 1992.
- *Hipótesis sobre el exilio republicano de 1939*, Madrid, FUE, 1997.
- *El exilio republicano de 1939*, Madrid, Cátedra, 2005.
- CESMAR *Retornan 'los Niños de la Guerra'*, Madrid, CESMAR, 1995.
- CHILTON, Paul et al. (eds.) *Political discourse in transition in Europe 1989-1991*, John Benjamins, Philadelphia, 1998.
- CLIMENT BELTRÁN, Juan Bautista *Crónicas de Valencia, Escritos desde el exilio*, Valencia, Generalitat Valenciana, 1992.
- *El México de ayer y de hoy*, México D.F., Edimex, 1999.
- CISNEROS FARÍAS, Germán *El artículo tercero constitucional: análisis histórico, jurídico y pedagógico*, México D.F., Trillas, 1970.
- COLINA, José (de la) "La palabra exilio" en *Letras Libres*, mayo de 2003, en red <http://www.letraslibres.com/index.php?art=8807>
- COLMEIRO, José F. *Memoria histórica e identidad cultural. De la postguerra a la postmodernidad*, Barcelona, Anthropos, 2005.
- COMITÉ DE AYUDA A LOS NIÑOS DEL PUEBLO ESPAÑOL, "Boletín Ayuda!" núm. 3, México D. F., septiembre de 1937.
- CORDERO OLIVERO, Inmaculada "El retorno del exiliado" en *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones Históricas, vol. 17, 1996, pp. 141-162.
- *Los transterrados y España: Un exilio sin fin*, Huelva, Universidad de Huelva, 1997.
- COSTA RICO, Antón "Historia de Galicia, educación e construcción nacional" en *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, núm. 3, 1997-1998, pp. 88-95.

- “Profesores galegos exiliados: a luz do porvir que se mantivo acesa” en *Congreso Internacional o Exilio Galego*, 2001, pp. 1423-1453.
- “Territorios, identidades y gentes: para una revisión de la historia de la educación en España” en *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, núm. 25, 2006, pp. 105-129.
- “Identidad y diversidad de las culturas en la sociedad global. Perspectivas educativas”, en ESCOLANO BENITO, Agustín (ed.) *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2002.
- CRUZ MARTÍNEZ, Rafael, PÉREZ LEDESMA, Manuel (eds.) *Cultura y movilización en la España contemporánea*, Madrid, Alianza Universidad, 1997.
- CRUZ OROZCO, José Ignacio *Las colonias escolares valencianas*, Valencia, Generalitat Valenciana, 1991.
- “El Instituto Luis Vives. Colegio español de México”, en *Revista Española de Pedagogía*, año L- Núm. 193, septiembre-diciembre 1992, pp. 527-543.
- “El Instituto-Escuela de Ciudad Trujillo. Un ejemplo de la actividad educativa de los exiliados valencianos de 1939 en Santo Domingo”, en PÉREZ DE GUZMÁN, Torcuato *Los valencianos en América*, Valencia, Generalitat Valenciana, 1993, pp. 147-154.
- *La educación republicana en América (1939-1992: maestros y profesores valencianos en el exilio)*, Valencia, Generalitat Valenciana, 1994.
- “Los colegios del exilio. La obra educativa de los maestros y profesores valencianos” en GIRONA ALBUIXECH, Albert, MANCEBO PESET, M^a Fernanda (eds.) *El exilio valenciano en América. Obra y memoria*, Valencia, Universitat de València, 1995, pp. 95-110.
- “El Patronato Cervantes de México y los colegios de provincias en el exilio pedagógico de 1939”, en *Historia de la educación: revista interuniversitaria*, núms. 14 y 15 (1995-1996), pp. 453-465.
- “Los problemas educativos en el exilio republicano en Francia: el caso de solidaridad democrática española” en BELENGUER CALPE, Enrique (Comité organizador) *Educación Popular, VIII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, Vol. 3, 1998, pp. 107-132.

- “Los profesores de las secciones de Pedagogía y el exilio republicano de 1939”, en *La Universidad en el siglo XX: España e Iberoamérica: X Coloquio de Historia de la Educación*, 1998, pp. 506-514.
- “Cecilio Palomares Acebrón: Notas sobre la trayectoria de un maestro conquense”, en DÍAZ Juan A. (Coord.) *Castellanos sin mancha: exiliados castellano-manchegos tras la Guerra Civil*, Madrid, Celeste Ediciones, 1999, pp. 67-76.
- “El Colegio Madrid de la Ciudad de México. Un modelo de excelencia académica”, en *Migraciones y Exilios: Cuadernos de la Asociación para el estudio de los exilios y migraciones ibéricos contemporáneos*, núm. 2, 2001, pp.85-109.
- MILLÁN, M^a José (eds.) *La numancia errante, exilio republicano de 1939 y patrimonio cultural*, Valencia, Biblioteca Valenciana, 2002.
- “Los maestros españoles de los “Niños de Morelia”. Nuevas aportaciones”, en *Revista de Indias*, 2003, vol. LXIII, núm, 228, pp. 519-540.
- *Maestros y colegios en el exilio de 1939*, Valencia, Estudis Universitaris , Institució Alfons el Magnànim, 2004.
- “Guillermina Medrano: una maestra republicana y los laberintos del exilio” en *Laberintos: revista de estudios sobre los exilios culturales españoles*, núm. 4, 2005, pp. 279-288.
- *Los colegios del exilio en México*, Madrid, Publicaciones de la Residencia de Estudiantes y Amigos de la Residencia de Estudiantes, 2005.
- CUESTA BUSTILLO, Josefina (ed.) *Memoria e historia (Ayer nº 32)*, Madrid, Marcial Pons, 1998.
- “Las capas de la memoria’. Contemporaneidad, sucesión y transmisión generacionales en España (1931-2006)”, en *Hispania Nova. Revista de Historia Contemporánea*, núm. 7, Madrid, 2007, en <http://hispanianova.rediris.es/7/dossier.htm#1>
- *La odisea de la memoria. Historia de la memoria en España, Siglo XX*, Madrid, Alianza, 2008.
- DÁVILA BALSERA, Paulí “Euskal Herria tiene forma de corazón: La escuela en la construcción de la identidad nacional vasca”, en *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, núm. 27, 2008, pp. 215-243.

- DÁVILA VALDÉS, Claudia “Les réfugiés espagnols de la Guerre Civile en France et au Mexique. Histoire comparée des politiques d'asile et de processus d'intégration (1939-1975)”, Université Paris 7 Denis-Diderot, Tesis doctoral, 2009.
- DE GAULEJAC, Vincent “Memoria e historicidad” en *Revista Mexicana de Sociología* Vol. 64, núm. 2 abril-junio 2002, México, pp. 31-68.
- DE LA LAMA, Felipe ... y los niños también van al exilio, México D.F., Porrúa, 2006.
- DELGADO CRIADO, Buenaventura (coord.) *Historia de la educación en España y América*, vol. 3 *La educación en la España contemporánea (1789-1975)*, Fundación Santa María, Ediciones Morata y Ediciones SM, 1994.
- DEL ROSAL DÍAZ, Amaro *Vicente Lombardo Toledano y sus relaciones con el movimiento obrero español. Facetas de una vida*, México, Centro de Estudios Filosóficos, Políticos y Sociales Vicente Lombardo Toledano, 1980.
- DEVILLARD DESROCHES, M^a José et al. *Los niños españoles en la URSS (1937-1977): narración y memoria*, Barcelona, Ariel, 2001.
- DOMÍNGUEZ PRATS, Pilar “Las exiliadas españolas en México: 1939-1950” en *Arbor: Ciencia, pensamiento y cultura*, núm. 536-537, 1990, pp. 231-248.
- “Las maestras republicanas de los colegios españoles en México, (1939-1949)”, en VV.AA *Las mujeres y la guerra civil española*, Madrid, Ministerio de Asuntos Exteriores e Instituto de la Mujer, 1991, pp. 330-339.
- “Exilio y trabajo de las mujeres republicanas en México (1939-1950)” en *Historia y Fuentes Orales: Memoria y Sociedad en la España Contemporánea*, Actas III Jornadas Ávila, abril 1992, pp. 253-260.
- “El exilio republicano a México en los años cuarenta, una emigración asistida” en *Tebeto: Anuario del Archivo Histórico Insular de Fuerteventura*, núm. 5, 1992, pp. 323-342.
- “La actividad política de las mujeres republicanas en México (1940-1960)” en *Arbor: Ciencia, pensamiento y cultura*, núm. 735, 2009, pp. 75-85.
- DREYFUS-ARMAND, Geneviève “Les cultures de l'exil espagnol en France, 1939-1975: de la sauvegarde de l'identité à l'ouverture”, en ALTED VIGIL, Alicia y AZNAR SOLER, Manuel (coords.) *Literatura y cultura del exilio español de 1939 en Francia*, Salamanca, GEXEL, 1998, pp. 36-56.

- DUROUX, Rose “Ojos de niños sobre la guerra. La colección de dibujos de Françoise y Alfred Brauner” en *Congreso de la Guerra Civil Española 1936-1939*, Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales [edición electrónica], 2006.
- ELÍO BERNAL, María Luisa, *Tiempo de llorar*, México, Ediciones del Equilibrista, 1988.
- *Cuaderno de apuntes*, México, Ediciones del Equilibrista, 1995.
- ESCOBAR GUIC, Diana “La emigración del exilio español a Chile: los pasajeros del Winnipeg. 1939”, en *Dimensión Histórica de Chile*, nº 19, 2004-2005, pp. 239-301.
- ESPINOSA CARBAJAL, M^a Eugenia “La escuela primara en el siglo XX. La consolidación de un invento”, en GALVÁN LAFARGA, Luz Elena (coord.) *Diccionario de Historia de la Educación de México*, México D.F., CIESAS-DGSCA-UNAM, 2002, en http://biblioweb.dgsc.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_26.htm
- FABER, Sebastián “Silencios y tabúes del exilio español en México: Historia oficial vs. historia oral” en *Espacio, Tiempo y Forma, Serie V, Historia Contemporánea*, t. 17, UNED, pp. 373-389.
- FENTRESS, James, WICKHAM, Chris *Memoria social*, Madrid, Cátedra, 2003.
- FERNÁNDEZ DE CASTRO, Hugo (comp. y ed.) *Las migraciones y los transterrados de España y México. Una segunda mirada, humanista*, México D.F., UNAM, 2004.
- FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel, “La educación en la España republicana durante la guerra civil (1936-1939)” en *Bordón: Revista de orientación pedagógica*, núm. 252, 1984, pp. 245-270
- *Educación y cultura en la guerra civil (España 1936-39)*, Valencia, Nau Llibres, 1984.
- “Revolución versus reforma educativa en la segunda república española: elementos de ruptura” en *Historia de la educación: Revista interuniversitaria* núm. 4, 1985, pp. 337-354.
- “La asistencia a la infancia en la guerra civil. Las colonias escolares” en *Historia de la Educación*, núm. 6, 1987, pp. 83-128.
- “Política de bibliotecas en la República durante la Guerra Civil” en *Perspectiva Contemporánea España Siglo XX (Sociedad de Estudios de la Guerra Civil y del Franquismo*, Madrid, nº 1, 1988, pp. 101-116.

- “Medios de comunicación y extensión cultural en el Ejército republicano”, en TUÑÓN DE LARA, Manuel (dir.) *Comunicación, Cultura y Política durante la II República y la Guerra Civil*, Bilbao, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 1990, Tomo II, pp. 376-402.
- *Juventud, Ideología y Educación. El compromiso educativo de las Juventudes Socialistas Unificadas*, Valencia, Universidad de Valencia, 1992.
- *Política educativa y sociedad*, Valencia, Nau Llibres, 1996.
- “El frente de la cultura en el Ejército”, en TUÑÓN DE LARA, Manuel (coord.) et al. *La Guerra Civil Española. La Cultura*, Vol. 17, Madrid, Folio, 1997, pp. 70-81
- *Educación, socialización y legitimización política (España 1931-1970)*, Valencia, Tirant Lo Blanch, 1998.
- “Educació i socialització a la Segona República” en *Temps d'educació*, núm. 22, 1999, pp. 343-374.
- AGULLÓ DÍAZ, M^a del Carmen *Maestros valencianos bajo el franquismo*, Valencia, Institució Alfons el Magnànim, 1999.
- AGULLÓ DÍAZ, M^a del Carmen *Una escuela rural republicana*. Valencia, Universitat de València, 2004.
- “Usos y dimensión moral de la memoria y del olvido en la historia de la educación” en *Sarmiento: Anuario galego de historia da educación*, núm. 10, 2006, pp. 25-58.
- “Memòria i oblit en la història de l'educació” en *Educació i història: revista d'història de l'educaci*, núm. 9-10, 2006-2007, pp. 11-26.
- *Educación, guerra y revolución: Valencia, 1936-1939*, Valencia, Universitat de València, 2007.
- “Conseqüències de la Guerra Civil: la depuració i l'exili interior del magisteri” en *Educació i Història: Revista d'història de l'educació*, núm. 12, 2008, pp. 13-40.
- FERRAZ LORENZO, Manuel *La Palma, sociedad, educación y cultura (1931-1939)*, Santa Cruz de Tenerife, Centro de la Cultura Popular Canaria, 1997.
- “El largo peregrinaje de los maestros exiliados canarios a partir de 1936” en *Boletín Millares Carlo*, núm. 23, 2004, pp. 37-57.

- “Un paseo por la historia, la educación y la historia de la educación” en MAINER BAQUÉ, Juan (coord.) *Pensar críticamente la educación escolar: perspectivas y controversias historiográficas*, 2008, pp. 119-144.
- FILIPOVIĆ, Zlata y CHALLENGER, Melanie (eds.) *Voces robadas. Diarios de guerra de niños y adolescentes desde la Primera Guerra Mundial hasta Irak*, Barcelona, Ariel, 2007.
- FOWLER, Roger, ANFORA, Gladys *Para comprender el lenguaje. Una introducción a la lingüística*, Nueva Imagen, México, 1978.
- FRASER, Ronald *Blood of Spain: an oral history of the Spanish civil war*, New York, Pantheon, 1979.
- FRESCO, Mauricio *La emigración republicana: una victoria de México*, México D.F., Editores Asociados, 1950.
- FUSI AIZPURÚA, Juan Pablo *España. La evolución de la identidad nacional*, Madrid, Temas de Hoy, 2000.
- *La patria lejana. El nacionalismo en el siglo XX*, Madrid, Taurus, 2003.
- GABRIEL FERNÁNDEZ, Narciso A. (de) “Alfabetización, semialfabetización y analfabetismo en España (1860-1991)”, en *Revista Complutense de Educación*, vol. 8, núm. 1, 1997, pp. 199-232.
- GARCÍA DE FEZ, Sandra “La revalidación de los estudios de los maestros republicanos españoles exiliados en México (1939-1945)”, en *Laberintos Revista de la Biblioteca Valenciana* núm. 8-9, 2007, pp. 133-154.
- "El Ateneo español de México: 60 años de historia", en *Ateneo 09*, Cádiz, 2009, pp. 13-19.
- “Una patria de ida y vuelta: *La hora de España* en los colegios del exilio en la Ciudad de México”, *Migraciones & Exilios*, n°10, diciembre 2009, pp. 9-23.
- “Una escuela desconocida del exilio: La polémica en torno al Instituto Hispano Mexicano Ruiz de Alarcón”, en prensa.
- “Testimonios de alumnos y alumnas de los colegios del exilio de la Ciudad de México en los años 40: entre los recuerdos y la historia”, en prensa.
- “Aquellos pequeños emigrados: los niños y niñas del exilio republicano español en la Ciudad de México, 1939-1945”, 2010, en prensa.

- GARCÍA IGLESIAS, Sara *Exilio* México D.F., Fondo de Cultura Económica, 1957.
- GARCÍA MARTÍNEZ, Bernardo *Guía del Archivo Histórico de la Embajada de España en México (1826-1939)*, México D.F., El Colegio de México. Material mecanografiado, sin fecha.
- GARRO NAVARRO, Elena *Memorias de España 1937*, México D.F., Sigo XXI, 1992.
- GELLNER, Ernest *Thought and change*, Chicago, University of Chicago Press, 1978.
- *Cultura, identidad y política: el nacionalismo y los nuevos cambios sociales*, Madrid, Gedisa, 1989.
- *Naciones y nacionalismo*, Madrid, Alianza Universidad, 1994.
- GIL PECHARROMÁN, Julio, CANAL, Jordi, RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, Luis “Treinta años sin Franco” en *Aventura de la Historia*, núm. 85, noviembre 2005, pp. 35-55.
- GIMÉNEZ SILES, Rafael *Retazos de vida de un obstinado aprendiz de editor, librero e impresor. Memorias por entregas (1º). Razón de la revista «Romance» (Ediapsa, México 1940-1941. Auverman, Alemania, 1974)*, México D.F., sin editorial, 1984.
- GIRAL GONZÁLEZ, Francisco *La ciencia española en el exilio. El exilio de los científicos españoles (1939-1989)*, Barcelona, Anthropos, 1994.
- GIRONA ALBUIXECH, Albert, MANCERO PESET, M^a Fernanda (eds.) *El exilio valenciano en América. Obra y memoria*, Valencia, Universitat de València, 1995.
- GLEIZER SALZMAN, Daniela *México frente a la inmigración de refugiados judíos 1934-1940*, México D.F., INAH- Fundación Cultural Eduardo Cohen, 2000.
- *Exiliados incómodos: México y los refugiados judíos del nazismo (1933-1945)*, tesis para optar al grado de Doctor en Historia. Directora de tesis: Clara E. Lida, México D.F. Diciembre de 2007, Centro de Estudios Históricos, El Colegio de México.
- GOMÍS, Anamari *Ya sabes mi paradero*, México D.F., Plaza y Janés, 2002.
- GONZÁLEZ ALONSO, Carlos “*Bien, coño Bien*” *Memorias de un hijo de la República*, México D.F., Índigo, 2010.
- GONZÁLEZ RUCANDIO, Vicente *Jesús Revaque. Periodismo educativo de un maestro republicano*, Santander, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria, 2005.

- GREAVES LAINE, Cecilia *Del radicalismo a la unidad nacional. Una visión de la educación en el México contemporáneo. 1940-1964*, México D.F., El Colegio de México, 2008.
- GUIBERT, Joël, JUMEL, Guy *La socio-histoire*, París, Armand Colin, 2002.
- GUILLAMON MOTA, Julià *Literaturas del exilio*, Barcelona, Diputació de Barcelona, 2005.
- HALBWACHS, Maurice *Les cadres sociaux de la mémoire*, París, Albin Michel, 2001.
- *La memoria colectiva*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza, 2004.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María "Un exponente de la pedagogía española en el exilio: Herminio Almendros y la educación en Cuba", en *Revista de educación*, núm. 309, 1996, pp. 217-237.
- "Maestros, inspectores y pedagogos en el exilio español de 1939" en BALCELLS, José María, PÉREZ BOWIE, José Antonio *El exilio cultural de la Guerra Civil, (1936-1939)*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 2001, pp. 95-110.
- "La Junta para la Ampliación de Estudios y las universidades españolas (1907-1938)" en *De la Junta para la Ampliación de Estudios a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (1907-2007)*, (coord.), 2009, pp. 17-39.
- HERRERÍN LÓPEZ, Ángel *El dinero del exilio. Indalecio Prieto y las pugnas de posguerra (1939-1947)*, Madrid, Siglo XXI, 2007.
- HOBSBAWM, Eric J. *Naciones y nacionalismo desde 1870*, Barcelona, Crítica, 1990.
- HOLGUÍN, Sandie *República de ciudadanos. Cultura e identidad nacional en la España republicana*, Barcelona, Crítica, 2003.
- HOYOS PUENTE, Jorge (de) *Estado y nación en los imaginarios del exilio republicano en México*, trabajo presentado para la obtención de la Suficiencia Investigadora, dirigido por Manuel Suárez Cortina, Universidad de Cantabria, 2007.
- "Días del destierro; las conmemoraciones y aniversarios del exilio republicano en México" en *Alcores. Revista de Historia Contemporánea*, núm. 7, 2009, pp. 261-289.
- IMBERNÓN MUÑOZ, Francisco (coord.) *Cinco identidades para una nueva educación*, Barcelona, Graó, 2002.

- INSTITUTO LUIS VIVES *Instituto Luis Vives. Colegio Español de México*, edición facsimilar del folleto publicado por el centro en 1941, México D.F., Instituto Luis Vives, 1999.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDIOS HISTÓRICOS DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA, “De las garantías individuales, Artículo 3º Constitucional”, Cuaderno núm. 6, México D.F., Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, 1990.
- INSTITUTO VERACRUZANO DE LA CULTURA, *Estadística de los refugiados españoles, Vapor Sinaia, Veracruz, 1939*, México D.F., Instituto Veracruzano de la Cultura-Ateneo Español de México, 2009.
- JATO BRIZUELA, Mónica, ASCUNCE ARRIETA, José Ángel, SAN MIGUEL SANTURRAN, Mª Luisa, *España en la encrucijada de 1939. Exilios, cultura e identidades*, Bilbao, Universidad de Deusto, 2007.
- JÁUREGUI BERECIARTU, Gurutz *La nación y el estado nacional en el umbral del nuevo siglo*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1990.
- JELINZ Elizabeth, LORENZ Federico Guillermo “Educación y memoria: entre el pasado, el deber y la posibilidad” en JELINZ Elizabeth, LORENZ Federico Guillermo (comps.) *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, Madrid, siglo XXI, 2004, pp. 1-10.
- JOSA FERNÁNDEZ, Lola *El arte dramático de Juan Ruiz de Alarcón*, Kassel, Reichenberger, 2002.
- JOUTARD, Philippe “Memoria e historia: ¿cómo superar el conflicto?” en *Historia, antropología y fuentes orales*, nº 38, 2007, págs. 115-122.
- JUARISTI, Jon *El bucle melancólico: historias de nacionalistas vascos*, Madrid, Espasa-Calpe, 2001.
- JULIÁ DÍAZ, Santos *Política en la Segunda República*, Madrid, M. Pons, 1995.
- “Echar al olvido. Memoria y amnistía en la transición” en *Claves de Razón Práctica* nº 129, 2003, pp. 14-24.
- (coord.) *República y Guerra en España (1931-1939)*, Madrid, Espasa, 2006.
- “En torno a los relatos de las dos Españas” en *Revista Internacional de filosofía política*, nº 27, 2006, pp. 220-224.

- “Bajo el imperio de la memoria” en *Revista de Occidente* n° 302-303, 2006, pp. 7-20.
- *Memoria de la guerra y del franquismo*, Madrid, Taurus, 2006.
- KRAUZE, Enrique *General Misionero. Lázaro Cárdenas*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, 1987.
- LABAJOS-PÉREZ, Emilia, VITORIA-GARCÍA, Fernando *Los niños españoles refugiados en Bélgica (1936-1939)*, Valencia, Colomar, 1997.
- LAMO DE ESPINOSA, Emilio “¿Importa ser nación? Lenguas, naciones y Estados” en *Revista de Occidente*, núm. 301, junio 2006, pp. 118-139.
- LASO PRIETO, José María “El exilio de los niños españoles en la Unión Soviética” en *Revista Digital El Catoblepas, Revista Crítica del Presente*, n° 14, abril 2003, sin paginar.
- LE GOFF, Jaques *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso*, Barcelona, Paidós, 1997.
- LEÓN DE PORTILLA, Ascensión H. (de) *España desde México. Vida y testimonios de transferrados*, México D.F., UNAM, 1978.
- LERNER SIGAL, Victoria *Historia de la Revolución Mexicana 1934-1940. La educación socialista*, México D. F., El Colegio de México, 1999.
- LIDA, Clara E., MATESANZ, José Antonio “Un refugio en el exilio: La Casa de España en México y los intelectuales españoles” en *Revista de Occidente*, n° 78, 1987, pp. 118-129.
- MATESANZ, José Antonio, MORÁN Beatriz “Las instituciones mexicanas y los intelectuales españoles refugiados: La Casa de España en México y los colegios del exilio” en ABELLÁN, José Luis y MONCLÚS, Antonio (coords.), *El Pensamiento español contemporáneo y la idea de América*, Barcelona, Anthropos, 1989, pp. 79-155.
- MATESANZ, José Antonio *El Colegio de México: una hazaña cultural*, México D. F., El Colegio de México, 1990.
- “Del destierro a la morada” en NAHARRO-CALDERÓN, José María (coord.) *El exilio de las Españas de 1939 en las Américas; ¿Adónde fue la canción?*, Barcelona, Anthropos, 1991, pp. 63-84.

- “La inmigración española en México: un modelo cualitativo”, en HERNÁNDEZ CHÁVEZ, Alicia y MIÑO FRIJALVA, Manuel (coords.) *Cincuenta años de historia en México*, vol. 1, México D. F., El Colegio de México, 1991, pp. 201-215.
- MATESANZ, José Antonio *La Casa de España en México*, México D. F., El Colegio de México, 1992.
- “Los españoles en México: población, cultura y sociedad” en BONFIL BATALLA, Guillermo *Simbiosis de culturas. Los inmigrantes y su cultura en México*, México D. F., Consejo Nacional para la Cultura y las Artes y el Fondo de Cultura Económica, 1993, pp. 425-454.
- (comp.) *Una inmigración privilegiada: comerciantes, empresarios y profesionales españoles en México en los siglos XIX y XX*, Madrid, Alianza, 1994.
- “Lázaro Cárdenas y la guerra civil española” en *Claves de razón práctica*, n° 57, 1995, pp. 66-72.
- *Inmigración y exilio. Reflexiones sobre el caso español*, México D.F., Siglo XXI-El Colegio de México, 1997.
- “Exilios reales, patrias imaginadas” en VV.AA. *El segundo hogar: experiencias de aclimatación en la ciudad de México*, México D.F., Babel, 1999, pp. 7-13.
- (comp.) *México y España en el primer franquismo, 1939-1950. Rupturas formales, relaciones oficiosas*, México D.F., El Colegio de México, 2001.
- “Dos exilios: españoles y argentinos en México en el siglo XX” en *Filología* n° 1-2, 2002-2003, pp. 83-93.
- “La España perdida que México ganó” en *Letras Libres* año 5, núm. 56, 2003, pp. 12-15.
- “Los españoles en el México independiente: 1821-1950. Un estado de la cuestión” en *Historia Mexicana* vol. 56, núm. 2, 2006, pp. 613-650.
- *Caleidoscopio del exilio. Actores, memoria, identidades*, México D.F., El Colegio de México, 2009.
- LLINAS ÁLVAREZ, Edgar *Revolución, educación y mexicanidad. La búsqueda de la identidad nacional en el pensamiento educativo mexicano*, México D.F., Continental, 1985.

- LLOPIS, Rodolfo *La revolución en la escuela. Dos años en la Dirección General de Primera Enseñanza*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2005.
- LLORENS CASTILLO, Vicente *Memorias de una emigración: Santo Domingo, 1939-1945*, Barcelona, Ariel, 1975.
- *La emigración republicana de 1939*, Madrid, Taurus, 1976.
- *Estudios y ensayos sobre el exilio republicano de 1939*, Sevilla, Renacimiento, 2006.
- LÓPEZ SÁNCHEZ, José M^a “El Ateneo Español de México y el exilio intelectual republicano” en *Arbor Ciencia, Pensamiento y Cultura*, CLXXXV 735 enero-febrero, 2009, pp. 41-55.
- LOZANO SEIJAS, Claudio *1939, el exilio pedagógico*, Barcelona, PPU, 1999.
- LUIS MARTÍN, Francisco (de) *La cultura socialista en España, 1923-1930: propósito y realidad de un proyecto educativo*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1993.
- *Historia de la FETE (1909-1936)*, Madrid, Federación de Trabajadores de la Enseñanza Servicios y Consulting, 1997.
- *75 años con la enseñanza FETE-UGT (1931-2006)*, Madrid, Unión General de Trabajadores-Federación de Trabajadores de la Enseñanza, 2006.
- *Magisterio y sindicalismo en Cataluña. La Federación Catalana de Trabajadores de la Enseñanza. De los orígenes a la Guerra Civil*, Barcelona, Del Serbal, 2006.
- *La FETE (1939-1982): de la represión franquista a la transición democrática*, Madrid, Tecnos, 2009.
- LUZURIAGA, Lorenzo *Historia de la Educación y de la Pedagogía*, Buenos Aires, Losada, 1997.
- *La escuela única*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2001.
- MACÍAS RODRÍGUEZ, Claudia “Utopía y profecía del Nuevo Mundo en el exilio republicano en México”, en *Espéculo. Revista de estudios literarios*, n^o 20, Universidad Complutense de Madrid, 2002, versión electrónica sin paginado.
- MALDONADO, Víctor Alfonso *Las tierras ajenas. Crónica de un exilio*, México D.F., Diana, 1992.
- MANCEBO ALONSO, M^a Fernanda, BALDÓ, Marc, ALONSO, Cecilio (eds.) *L'exili cultural de 1939, seixanta anys després: Actas del I Congreso Internacional (Valencia 2001)*, Valencia, Universitat de València, 2001.

- “Memoria y desmemoria del exilio republicano español. 1939” en *Clío*, núm. 27, 2002, versión electrónica, sin paginar.
- MANZANO MORENO, Eduardo “La construcción histórica del pasado nacional” en PÉREZ GARZÓN, Juan S. *La Gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*, Barcelona, Crítica, 2000.
- MARÍN ECED, Teresa “La Pedagogía Europea importada por los becados de la JAE (1907-1937)”, en *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, núm. 6, 1987, pp. 261-278.
- MARQUÉS SUREDA, Salomó *L'exili dels mestres, (1939-1975)*, Girona, Llibres del Segle, 1995.
- “Nuevas aportaciones al exilio de los maestros republicanos”, en REDER (Red de Estudios y Difusión del Exilio Republicano) Proyecto Clío, nº 26, 2002, sin paginar. http://clio.rediris.es/exilio/maestros_republicanos.htm
- MARTÍN FRECHILLA, Juan José *La labor educativa de los exiliados españoles en Venezuela*, Venezuela, Fondo Editorial de Humanidades y Educación- Universidad Central de Venezuela, 2002.
- “Otros colegios del exilio republicano” en CRUZ OROZCO, José Ignacio *Los colegios del exilio en México*, Madrid, Publicaciones de la Residencia de Estudiantes. Amigos de la Residencia de Estudiantes, 2005, pp. 83-114.
- *Els Mestres de la República*, Badalona, Ara Llibres, 2006.
- MARTÍN ROJO, Luisa, WHITTAKER, Rachel (eds.) *Poder-decir o el poder de los discursos*, Madrid, Arrecife Producciones-Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid, 1998.
- MARTÍNEZ, Carlos *Crónica de una emigración. (La de los Republicanos Españoles en México)*, México D.F., Libro Mex, 1959.
- MARTÍNEZ NICOLÁS, Manuel Antonio et al. “La boda real española como acontecimiento mediático: audiencias y estrategias de recepción en la retransmisión televisiva de la boda del Príncipe de Asturias” en *Revista internacional de sociología*, nº 50, 2008, pp. 65-93.
- MARTUL TOBÍO, Luis “O instituto hispano-mexicano “Ruiz de Alarcón”. Unha experiencia docente no exilio”, en *Actas del “O Exilio Galego: repertorio*

biobibliográfico: una primeira achega, Santiago de Compostela, 2001. Págs. 1552-1560.

MATEO GAMBARTE, Eduardo *Los niños de la guerra. Literatura del exilio español en México*, Lleida, Fil d'Ariadna, 1996.

MATEOS LÓPEZ, Abdón "La "embajada oficiosa" de Indalecio Prieto en México durante la presidencia de Lázaro Cárdenas, 1939-1940" en *Revista de Indias*, 2003, vol. LXIII, núm. 228, pp. 541-560.

---- *De la guerra civil al exilio. Los republicanos españoles y México*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2005.

---- "La guerra continúa. Ayuda a los refugiados de la guerra civil y acción política republicana", 2007, en <http://www.ucm.es/info/historia/ortega/2-07.pdf>

---- *La batalla de México. Final de la Guerra Civil y ayuda a los refugiados 1939-1945*, Madrid, Alianza, 2009.

MATESANZ, José Antonio *México y la República Española. Antología de documentos 1931-1977*, México D.F., Centro Republicano Español de México, 1978.

---- *Las raíces del exilio: México ante la guerra civil española, 1936-1939*, México D.F., El Colegio de México-UNAM, 2000.

MAYORDOMO Alejandro, FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel *Vencer y convencer. Educación y política. España 1936-1945*, Valencia, Universitat de València, 1993.

---- *El aprendizaje cívico*, Barcelona, Ariel, 1998.

---- "La construcción histórica de la identidad y la diversidad" en *Bordón. Revista de pedagogía*, vol. 56, núm. 1, 2004, pp. 49-64.

---- FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel *Patriotas y ciudadanos: el aprendizaje cívico y el proyecto de España*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2008.

McLAREN, Peter *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía de los símbolos y gestos educativos*, México, S. XXI-Centro de Estudios sobre la Universidad (UNAM), 1995.

MEDINA-NAVASCUÉS, Teresa *Sobre mis escombros*, México D.F., B. Costa-Amic, 1971.

---- *Atrapados en la historia*, México D.F., Selector, 2003.

---- *Memorias del exilio. La vida cotidiana de los primeros refugiados españoles en México*, México D.F., Conaculta, 2007.

- MENESES MORALES, Ernesto *Tendencias educativas oficiales en México, 1934-1964: La problemática de la educación mexicana durante el régimen cardenista y los cuatro regímenes subsiguientes*, México D.F., Centro de Estudios Educativos A.C, 1988.
- MEYER, Eugenia, (coord.) *Palabras del Exilio I. Contribución a la historia de los refugiados españoles en México*, México D.F., INAH-SEP-Librería Madero, 1980.
- SALGADO ANDRADE, Eva *Un refugio en la memoria. La experiencia de los exilios latinoamericanos en México*, México D. F., Universidad Autónoma de México-Océano, 2002.
- MILLER, David *Sobre la nacionalidad. Autodeterminación y pluralismo cultural*, Barcelona, Paidós, 1997.
- MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIORES Y COOPERACIÓN *Índice de los documentos de la ayuda a los Republicanos Españoles en el Exilio y del Gobierno de la República en México*, Madrid, Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación, 2006.
- MINISTERIO DE CULTURA DE ESPAÑA, *Conservar o destruir: la Ley de Memoria Histórica*, Madrid, Secretaría General Técnica, 2009.
- MOLERO PINTADO, Antonio *La reforma educativa de la Segunda República Española. Primer bienio*, Madrid, Santillana, 1977.
- *La Institución Libre de Enseñanza un proyecto de reforma pedagógica*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000.
- MONEDERO LÓPEZ, Enrique *Los colegios del exilio*, Madrid, Cuadernos de la Fundación Españoles en el Mundo, 1996.
- MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, Jordi "El exilio republicano de los maestros" en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 178, 1990, pp. 64-68.
- MONFERRER CATALÁN, Luis *Odisea en Albión. Los republicanos españoles exiliados en Gran Bretaña (1936-1977)*, Madrid, Ediciones de la Torre, Madrid, 2007.
- MONTES DE OCA NAVA, Elvia *La educación socialista en el Estado de México, 1934-1940. Una historia olvidada*, México D.F., Colegio Mexiquense A. C-Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Toluca, 1998.

- MORADIELLOS, Enrique *La persistencia del pasado: Escritos sobre historia*, Cáceres, Universidad de Extremadura, 2004.
- *El oficio del historiador*, Madrid, Siglo XXI, 2005.
- *Negrín. Biografía de la figura más difamada de la España del siglo XX*, Barcelona, Península, 2006.
- MORALES PÉREZ, Salvador E. *Almoína, un exiliado gallego contra la dictadura trujillista*, Santo Domingo, Archivo General de la Nación, 2009.
- MORÁN GORTARI, Beatriz, PERUJO Juan Antonio *Instituto Luis Vives, Colegio Español de México: 1939-1989*, México DF, Instituto Luis Vives-Embajada de España en México, 1989.
- “Los que Despertaron Vocaciones y Levantaron Pasiones. Los Colegios del Exilio en la Ciudad de México”, en SÁNCHEZ ANDRÉS, Agustín, FIGUEROA, Silvia (et al.) *De Madrid a México: El exilio español y su impacto sobre el pensamiento, la ciencia y el sistema educativo mexicano*, Madrid, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo-Comunidad de Madrid (Consejería de las Artes), 2002.
- MORENO LUZÓN, Javier (ed.) *Construir España. Nacionalismo español y procesos de nacionalización*, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2007.
- “Mitos de la España inmortal. Conmemoraciones y nacionalismo español en el siglo XX”, en *Claves de razón práctica*, nº 174 (julio/agosto 2007), pp. 26-35.
- MORINEAU IDUARTE, Marta “Los profesores del exilio republicano español en la UNAM. Vida y obra de Demófilo de Buen Lozano” en SERRANO MIGALLÓN, Fernando (coord.) *Los maestros del exilio español en la Facultad de Derecho*, México, UNAM, 2003, pp. 93-116.
- MUÑIZ-HUBERMAN, Angelina *De cuerpo entero*. México D.F., Corunda, 1991.
- *Castillos en la tierra (seudomemorias)*. México, El Equilibrista, 1995.
- “Los hijos del exilo” en *Ínsula* núm. 627 (marzo) 1999, pp. 21-22.
- *La sal en el rostro*, UAM, México DF, 1998.
- *Molinos sin viento*, México, Aldus, 2001.
- NAMER, Gérard “Antifascismo y ‘la memoria de los músicos’ de Halbwachs (1938)” en CUESTA BUSTILLO, Josefina (ed.) *Memoria e historia (Ayer nº 32)*, Madrid, Marcial Pons, 1998.

- NASH, Mary *Mujeres libres*, Barcelona, Tusquets, 1975.
- *Rojas: las mujeres republicanas*, Madrid, Taurus, 2006.
- NAVA, Carmen “Quien encuentre la patria, por favor devuélvala”, en *Política y Cultura*, número 1, México D.F., Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, 1992, pp. 259-270.
- NAVARRO, Vicenç *Bienestar insuficiente, democracia incompleta. Sobre lo que no se habla en nuestro país*, Barcelona, Anagrama, 2003.
- NORA, Pierre *Les lieux de mémoire*, París, Gallimard, 1997.
- “La aventura de *Les lieux de mémoire*” en CUESTA BUSTILLO, Josefina (ed.) *Memoria e historia (Ayer nº 32)*, Madrid, Marcial Pons, 1998.
- NOVELLA SUÁREZ, Jorge “El silencio de la memoria (del exilio y el pensamiento español)” en SÁNCHEZ CUERVO, Antolín (coord.) *Las huellas del exilio. Expresiones culturales de la España peregrina*, Madrid, Tébar, 2008, pp. 429-473.
- NUSSBAUM, Martha Craven *Los límites del patriotismo: identidad, pertenencia y ciudadanía mundial*, Barcelona, Paidós, 1999.
- ORDÓÑEZ ALONSO, M^a Magdalena *El Comité Técnico de Ayuda a los Republicanos Españoles: historia y documentos, 1939-1940*, México D.F., INAH, 1997.
- “Hemerografía del exilio español en México, 1939-1950”, en historiadoresdelaprensa.com.mx/hdp/files/112.doc Sin paginar ni fecha.
- OROZCO, Fernando *Fechas históricas de México. Las efemérides más destacadas desde la época Prehispánica hasta nuestros días*, México D.F., Panorama Editorial, 1981.
- ORTEGA CANTERO, Nicolás (Coord.) *Paisaje, memoria histórica e identidad nacional*, Madrid, Fundación Duques de Soria, 2005.
- ORWELL, George *1984*, Barcelona, Destino, 1994.
- OTERO CARVAJAL, Luis E. “La destrucción de la ciencia en España. Las consecuencias del triunfo militar de la España franquista”, en *Historia y Comunicación Social*, núm. 6, Madrid, 2001, págs. 149-186.
- OTERO URTAZA, Eugenio Manuel *Manuel Bartolomé Cossío: pensamiento pedagógico y acción educativa*, Madrid, Ministerio de Educación-Centro de Investigación y Documentación Educativa, 1994.

- “Jugar a soldados y educar para la paz: un análisis en perspectiva histórica” en NAVA GARMENDIA Luis María, DÁVILA BALSERA, Paulí (coord.) *La infancia en la historia: espacios y representaciones* vol.1, 2005, pp. 430-440.
- “Els orígens del pensament educatiu republicà” en *Educació i història: Revista d’història de l’educació*, núm. 11, 2008, pp. 50-74.
- OYARZÁBAL SMITH, Isabel *Rescaldos de libertad. Guerra Civil y exilio en México*, Málaga, Alfama, 2009.
- PALACIOS, Guillermo (Coord.) *La nación y su historia. Independencias, relato historiográfico y debates sobre la nación: América Latina, siglo XIX*, México D.F., El Colegio de México, 2009.
- PALACIOS, Jesús *La educación en el siglo XX. La crítica radical*, Cuadernos de Educación, núm. 148, Caracas, Laboratorio Educativo, 1997.
- PARGA PARADA, Carmen *Antes que sea tarde*, Madrid, Compañía Literaria, 1996.
- PASTOR LLANEZA, M^a Alba *Los recuerdos de nuestra niñez. Cincuenta años del Colegio Madrid*, México D.F., Colegio Madrid AC, 1991.
- PAYÁ VALERA, Emeterio *Los niños españoles de Morelia. El exilio infantil en México*, México D.F., Edamex, 1985.
- PAYNE, Stanley. G. *El Franquismo. Primera parte. 1939-1950. La dura posguerra*, Madrid, Arlanza. 2005.
- PAZ, Octavio *El laberinto de la soledad. Postdata. Vuelta a el laberinto de la soledad*, México, Fondo de Cultura Económica, 1998.
- PELEGRÍN, Ana, SOTOMAYOR, María Victoria, URDIALES, Alberto (eds.) *Pequeña memoria recobrada. Libros infantiles del exilio del 39*, Madrid, Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, 2008.
- PERALTA, Javier “Sobre el exilio matemático de la Guerra Civil española”, en *Hispania Nova. Revista de Historia Contemporánea*, nº 6, 2006, en <http://hispanianova.rediris.es/6/dossier/6d026.pdf>
- PEREA ENRÍQUEZ, Héctor *La rueda del tiempo (mexicanos en España)*, México D.F., Cal y Arena, 1996.

- “Un siglo de exiliados mexicanos a España” en CASAS SÁNCHEZ, José Luis y DURÁN ALCALÀ, Francisco (coords.), *Los exilios en España (siglos XIX y XX): III Congreso sobre el Republicanismo*, Vol. 2, 2005, pp. 447-459.
- PÉREZ DE GUZMÁN, Torcuato *Los valencianos en América*, Valencia, Generalitat Valenciana, 1993.
- PÉREZ GARZÓN, Juan S. *La Gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*, Barcelona, Crítica, 2000.
- PÉREZ GUERRERO, Juan C. *La identidad del exilio republicano en México*, Madrid, FUE, 2008.
- PÉREZ HERNÁNDEZ, Rubén *El nacionalismo y la formación de los estados nacionales en el siglo XIX*, Montevideo, Universidad de la República, 1988.
- PÉREZ SILLER, Javier, RADKAU GARCÍA, Verena (coords.) *Identidad en el imaginario nacional. Reescritura y enseñanza de la historia*, México, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades-BUAP, Puebla-El Colegio de San Luis-Instituto Georg-Eckert. 1998.
- PÉREZ VEJO, Tomás *Nación, identidad nacional y otros mitos nacionalista*, Oviedo, Nobel, 1999.
- “España en el Imaginario Mexicano: el choque del exilio” en SÁNCHEZ ANDRÉS, Agustín, FIGUEROA ZAMUNDIO, Silvia *De Madrid a México. El exilio español y su impacto sobre el pensamiento, la ciencia y el sistema educativo mexicano*, Madrid, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo- Comunidad de Madrid (Consejería de las Artes), 2002.
- “La construcción de las naciones como problema historiográfico: el caso del mundo hispánico”, en *Historia Mexicana*, D.F., vol. LIII, Núm. 2, 2003, pp. 275-311.
- “La conspiración gachupina en el Hijo del Ahuizote” en *Historia Mexicana*, D.F., vol. LIV, Núm. 4, 2005, pp. 1105-1153.
- “Imágenes e historia social: una reflexión teórica” en CAMACHO NAVARRO, Enrique *El rebelde contemporáneo en el circuncaribe*, México, UNAM-Edere, 2006, pp. 65-82.
- “El liberalismo español decimonónico y el ser de España: el sueño de una nación liberal y democrática” en MORENO LUZÓN, Javier (ed.) *Construir España*.

Nacionalismo español y procesos de nacionalización, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2007.

----- *España en el debate público mexicano, 1836-1867. Aportaciones para una historia de la nación*, México D.F., El Colegio de México- ENAH-INAH, 2008.

----- “El exilio republicano español y la imagen de España en México. Una aproximación desde la larga duración histórica” en *Casa del Tiempo*, núm. 24 octubre de 2009, pp. 117-122.

PI I MURUGÓ, Anna “Los niños de Morelia: ¿exilio o migración? ¿educación o política?” en *Correo del Maestro* núm. 155, abril, 2009, en red, sin paginado, <http://www.correodelmaestro.com/anteriores/2009/abril/anteaula155.htm>

PIEDRAFITA SALGADO, Fernando *Fondo hemerográfico del archivo de la II República Española en el exilio*, Madrid, FUE, 1996.

PINAR, Susana “La Genética Española en el Exilio y su Repercusión en la Ciencia Mexicana”, en SÁNCHEZ ANDRÉS, Agustín y FIGUEROA ZAMUDIO, Silvia (coords.) *De Madrid a México. El exilio español y su impacto sobre el pensamiento, la ciencia y el sistema educativo mexicano*, México D.F., Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo-Comunidad de Madrid, 2002.

PLA BRUGAT, Dolores *Los niños de Morelia. Un estudio sobre los primeros refugiados españoles en México*, México D.F., INAH, 1999.

----- “Refugiados españoles en México. Recuento y caracterización” en VV.AA. *Los refugiados españoles y la cultura mexicana. Actas de las Segundas Jornadas celebradas en El Colegio de México en noviembre de 1996*, México D.F., El Colegio de México, 1999.

----- “Refugiados españoles en México” en VV. AA. *La comunidad española en la ciudad de México*, México D. F., Babel, 1999, pp. 19-26.

----- *Els exiliats catalans. Un estudio de la emigración republicana en México*, México D.F., INAH-Orfeó Català de Mèxic, 1999.

----- “El exilio republicano en Hispanoamérica” en *Historia Social* núm. 42, 2002, pp. 99-122.

----- *El aroma del recuerdo*, México D.F., INAH-Plaza y Valdés. 2003.

- “El exilio republicano español” en *Aula historia social*, núm. 13, 2004, pp. 14-34.
- “Encuentros y desencuentros entre los refugiados y los antiguos residentes españoles en México” en *Cuadernos Americanos: Nueva Época*, vol. 3, núm. 117, 2006, pp. 47-62.
- *Pan, trabajo y hogar: el exilio republicano español en América Latina*, México D.F., Instituto Nacional de Migración-Centro de Estudios Migratorios-INAH-DGE Ediciones, 2007.
- PLASENCIA DE LA PARRA, Enrique “Conmemoración de la azaña épica de los Niños Héroe: su origen, desarrollo y simbolismos” en *Historia Mexicana*, vol. XVI, núm. 2, El Colegio de México, 1995, pp. 241-279.
- PONS PRADES, Eduardo *Los niños republicanos en la guerra de España*. Madrid, Anaya, 2004.
- *Las Guerras de Los Niños Republicanos, 1936-1995*, Madrid, Compañía Literaria, 1997.
- POZO ANDRÉS, María del Mar (del) *Curriculum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000.
- “La construcción de la identidad nacional desde la escuela: el modelo republicano de educación para la ciudadanía” en MORENO LUZÓN, Javier (ed.) *Construir España. Nacionalismo español y procesos de nacionalización*, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2007.
- “Presentación. Educación y construcción de las ideas nacionales” en *Historia de la Educación Revista Interuniversitaria*, núm. 27, 2008, pp. 27-36.
- PRESTON, Paul *La Guerra Civil: las fotos que hicieron historia. Tres años que desafían el olvido (1936-39)*, Madrid, La Esfera de los libros, 2006.
- PUELLES BENÍTEZ, Manuel (de) *Educación e ideología en la España contemporánea*, Barcelona, Labor, 1980.
- RADCLIFF, Pamela “La representación de la nación. El conflicto en torno a la identidad nacional y las prácticas simbólicas en la Segunda República” en CRUZ, Rafael, PÉREZ LEDESMA, Manuel (eds.) *Cultura y movilización en la España contemporánea*, Madrid, Alianza Universidad, 1997.

- RAMÍREZ GÓMEZ, Ramón *Situación económica y social de España*, México D.F., Editorial FETE, 1959.
- RAMÍREZ, Santiago *El mexicano, psicología de sus motivaciones*, México D.F., Grijalbo, 1977.
- RAMOS VIESCA, M^a Blanca, VIESCA TREVIÑO, Carlos “La guerra civil en el inconsciente del exiliado. Una visión psiquiátrica y fenomenológica”, en GIRONA, Albert, MANCEBO M^a Fernanda (eds.) *El exilio valenciano en América. Obra y memoria*, Valencia, Universitat de València, 1995.
- RANGEL MAYORAL Modesto Miguel *Rubén Landa Vaz. Un pedagogo extremeño de la institución libre de enseñanza en México*, Badajoz, Editora Regional de Extremadura, 2006.
- RENAN, Ernest *Qu'est-ce qu'une nation? et autres essais politiques*, París, Presses Pocket, 1992.
- REVEL, Jacques *Las construcciones francesas del pasado*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2000.
- REVISTA DE OCCIDENTE *Guerra Civil (1936-1939). El vaivén de la memoria*, núm. 302-303, julio/agosto 2006.
- REX, John “La identidad nacional en el Estado democrático multicultural” en *Revista Mexicana de Sociología*, Instituto de Investigaciones Sociales, 1/98 núm. 1, enero-marzo 1998, pp. 21-35.
- REYES PÉREZ, Roberto *La vida de los niños iberos en la patria de Lázaro Cárdenas. Treinta relatos*, México D.F., América, 1940.
- ROMERO PÉREZ, Elena “Las víctimas inocentes de un conflicto: Niños asilados y exiliados de la Guerra Civil española (1936-1939)” en www.memoriando.com/resenas/resrom.doc
- RICOEUR, Paul *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Seuil, 2003.
- RIVERA, Susana *Última voz del exilio*, Madrid, Hiperión, 1990.
- ROBLES EGEA, Antonio (ed.) *La sangre de las naciones. Identidades nacionales y violencia política*, Granada, Universidad de Granada, 2003.
- RODRIGO GARCÍA, Antonina *Mujer y exilio*, Barcelona, Flor del Viento, 2003.
- *Mujeres para la historia: la España silenciada del siglo XX*, Barcelona, Carena, 2003.

- RODRIGO SÁNCHEZ, Javier «Los mitos de la derecha historiográfica. Sobre la memoria de la guerra civil y el revisionismo a la española», en *Historia del Presente*, 2004, núm. 3, pp. 1-9.
- ROJAS FLORES, Jorge “Los niños y su historia: un acercamiento conceptual y teórico desde la historiografía” en *Pensamiento Crítico. Revista Electrónica de historia*, nº 1, 2001, sin paginar.
- ROSA RIVERO, Alberto, BELLELLI, Guglielmo *Memoria colectiva e identidad nacional*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000.
- “Memoria, historia e identidad: una reflexión sobre el papel de la enseñanza de la historia en el desarrollo de la ciudadanía” en CARRETERO, Mario, VOSS, James F. (coords.) *Aprender y pensar la historia*, Buenos Aires, Amorrortu, 2004, pp. 47-69.
- RUBIO, Javier *La emigración de la guerra civil de 1936-1939. Historia del éxodo que se produce con el fin de la Segunda República española*, Madrid, Editorial San Martín, 1977. Vol. I, Vol. II y Vol. III.
- *Asilos y canjes durante la guerra civil española. Aspectos humanitarios de una contienda fratricida*, Barcelona, Planeta, 1979.
- RUIZ-FUNES MONTESINOS, Concepción, TUÑÓN PABLOS, Enriqueta (coaut.) *Palabras del Exilio 2*, México D.F., INAH-SEP-Librería Madero, 1982.
- RUIZ, Ramón Eduardo *México: 1920-1958. El reto de la pobreza y del analfabetismo*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, 1977.
- SALAVERT, Vicente, SUÁREZ CORTINA, Manuel, eds. *El regeneracionismo en España. Política, educación, ciencia y sociedad*, Valencia, Universitat de València, 2007.
- SALAZAR ANAYA, Delia (Coord.) *Xenofobia y xenofilia en la historia de México siglos XIX y XX*, México D.F., Secretaría de Gobernación-Instituto Nacional de Migración-Centro de Estudios Migratorios- INAH, 2006.
- SALAUN, Serge “Education et culture dans les camps de refugiés” en VILLEGAS, Jean-Claude *Plages d'exil. Les camps de réfugiés espagnols en France, 1939*, Nanterre, BDIC-Centre Universitaire de Nanterre-Université de Bourgogne, 1988, pp. 117-124.

- SÁNCHEZ-ALBORNOZ, Nicolás (comp.) *El destierro español en América: Un trasvase cultura*, Madrid, Siruela, 1991.
- SÁNCHEZ ANDRÉS, Agustín, FIGUEROA, Silvia (et al.) *De Madrid a México: El exilio español y su impacto sobre el pensamiento, la ciencia y el sistema educativo mexicano*, Madrid, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo-Comunidad de Madrid (Consejería de las Artes), 2002.
- SÁNCHEZ CUERVO, Antolín (coord.) *Las huellas del exilio. Expresiones culturales de la España peregrina*, Madrid, Tébar Flores, 2008.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo, *Del exilio en México. Recuerdos y reflexiones*, México D.F., Grijalbo, 1997.
- SANCHIDRIÁN BLANCO, María del Carmen “Educación institucional: las escuelas normales y el magisterio primario” en DELGADO CRIADO, Buenaventura (coord.) *Historia de la Educación en España y América*, Vol. 3, 1994 pp. 396-401.
- “Educación y cultura en el franquismo: del nacional-catolicismo al modelo tecnocrático de educación (1937-1972) en VICO MONTEOLIVA, Mercedes (coord.) *Educación y cultura en la Málaga contemporánea*, 1995, pp. 169-178.
- GALLEGO GARCÍA, M^a del Mar “Los cuadernos escolares como fuente y tema de investigación en Historia de la Educación” en BERRUEZO ALBÉNIZ, María Reyes, CONEJERO LÓPEZ, Susana (coord.) *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación*, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009, Vol. 2, 2009, pp. 769-780.
- SANTIAGO ANTONIO, Zoila “Los niños en la historia. Los enfoques historiográficos de la infancia” en *Takwá*, Núms. 11-12, Primavera-Otoño 2007, pp. 31-50.
- SANTOS, Fernando (Dir.) “Los exiliados de la guerra civil” en *Exiliados y emigrados 1939-1999*, Cuadernos de la Fundación Españoles en el Mundo, 1999.
- SAVARINO, Franco “Historia e identidad nacional: la perspectiva etnosimbólica” en *Segundo Coloquio El siglo XX desde el XXI. La cuestión nacional*, México D.F., INAH, 4-7 de octubre de 2004.
- SCHNAPPER, Dominique *La comunidad de los ciudadanos*, Madrid, Alianza, 2001.

- SCHWARZSTEIN, Dora “El auge del pasado: la historia pública y la historia oral frente a las demandas sociales” en *Estudios Leopoldenses. Serie historia*, núm. 1, vol. 4, enero-junio 2000, pp. 19-28.
- “La llegada de los republicanos españoles a la Argentina”, *Clio*, núm. 19, 2000, sin paginar.
- *Entre Franco y Perón. Memoria e identidad del exilio republicano español en Argentina*, Barcelona, Crítica, 2001.
- “Fuentes orales en los archivos: desafíos y problemas” en *Historia, antropología y fuentes orales*, núm. 27, 2002, pp. 167-177.
- SEGOVIA, Rafael *La politización del niño mexicano*, México D.F., El Colegio de México, 1975.
- “La difícil socialización del exilio” en ABELLÁN, José Luis (coord.) *Los refugiados españoles y la cultura mexicana: actas de las primeras jornadas, celebradas en la Residencia de Estudiantes en noviembre de 1994*, Madrid, Residencia de Estudiantes, 1994, pp. 29-40.
- SERRANO MIGALLÓN, Fernando, ‘...Duras las tierras ajenas...’ *Un asilo, tres exilios*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, 2001.
- (coord.) *Los maestros del exilio español en la Facultad de Derecho*, México D.F., UNAM, 2003.
- (Presentación) *Los barcos de la libertad. Diarios de viaje Sinaia, Ipanema y Mexique (mayo-julio 1939)*, México D.F., El Colegio de México, 2006.
- SHERIDAN, Guillermo “Refugachos, escenas del exilio español en México” en *Letras Libres*, Núm. 56, 2003, pp. 18-27.
- SIERRA BLAS, Verónica, “Información, propaganda y memoria” en *Cultura escrita y sociedad*, núm. 6, 2008, pp. 9-19.
- “La infancia rota: la batalla de los lápices” en *La Aventura de la historia*, núm. 131, 2009, pp. 42-47.
- *Palabras huérfanas: los niños exiliados en la guerra civil*, Madrid, Taurus, 2009.
- SILVEIRA GORSKI, Héctor Claudio (ed.) *Identidades comunitarias y democracia*, Madrid, Trotta, 2000.
- SMITH, Anthony D. *La identidad nacional*, Madrid, Trama Editorial, 1997.

- “Conmemorando a los muertos, inspirando a los vivos. Mapas, recuerdos y moralejas en la recreación de las identidades nacionales”, en *Revista Mexicana de Sociología. Instituto de Investigaciones Sociales*, UNAM 1/98 año LX/ núm. enero-marzo de 1998, pp. 61-80.
- *Nationalism and modernism: a critical survey of recent theories of nations and nationalism*, London, Routledge & Kegan Paul, 2000.
- *La nació en la història*, Valencia, Editorial Afers-Universitat de València, 2000.
- *Nationalism: theory, ideology, history*, Cambridge, Polity, 2003.
- *Els orígens ètnics de les nacions*, Valencia, Editorial Afers-Universitat de València, 2008.
- SOLA AYAPE, Carlos *Entre fascistas y cuervos rojos*. México D.F., Porrúa-Tecnológico de Monterrey, 2008.
- SOLER, Jordi *Los rojos de ultramar*, México D.F., Alfaguara, 2004.
- SOMOZA RODRÍGUEZ, Miguel “El proyecto MANES’ y la investigación sobre manuales educativos” en *Avances en supervisión educativa, Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, núm. 6, junio de 2007, en línea <http://www.adide.org>
- SOSENSKI, Susana “Los niños del exilio. Por una historia de la infancia argentina exiliada en México”, en *Destiempos, Revista de curiosidad cultural* marzo-abril 2008, núm. 13 en red http://www.destiempos.com/n13/susanasosenski_13.htm
- SUBIRATS, Eduardo *Memoria y exilio* 2003, Losada, Madrid, 2003.
- TAGÜEÑA LACORTE, Manuel, *Testimonio de dos guerras*, México D.F., Oasis, 1970.
- TAIBO LAVILLA, Francisco I. *Morir del todo*, México, D.F., Universidad Autónoma de Sinaloa, 1987.
- TEJA ZABRE, Alfonso, *Historia de México. Anales y efemérides*, México D.F., Universidad Nacional de México, 1933.
- THOMAS, Hugo *La Guerra Civil Española 1936-1939*, Barcelona, Grijalbo, 1976.
- TODOROV, Tzvetan, *Los abusos de la memoria*, Barcelona, Paidós, 1995.
- *La conquista de América: el problema del otro*, México, Siglo XXI, 1989.

- TRALLERO CORDERO, María del Mar “El exilio como frontera en dos visiones de un mismo tema en la poesía de Concha Méndez”, en *Tropos*, núm. 30, primavera de 2004, pp. 99-110.
- “La cotidianidad como expresión de un exilio: las mujeres exiliadas en México” en *Actas del Congreso Internacional La Guerra Civil Española 1936-1939*, publicadas en CD-DVD, 2006.
- TREPO, Mario *La libertà della memoria*, Roma, Viella, 2006.
- VALLS MONTÈS, Rafael *Historia y memoria escolar. Segunda República, Guerra Civil y dictadura franquista en las aulas (1938-2008)*, Valencia, Universitat de València, 2009.
- VALENDER, James, ROJO LEYVA, Gabriel *Las Españas: historia de una revista del exilio (1943-1963)*, México D.F., El Colegio de México, 1999.
- VAN DIJK, Teun A. *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II: Una introducción multidisciplinaria*, Barcelona, Gedisa Editorial, 1997.
- (comp.) *Texto y contexto (Semántica y pragmática del discurso)*, Madrid, Cátedra, 1998.
- *Ideología. Un enfoque multidisciplinario*, Barcelona, Gedisa Editorial, 2000.
- VÁZQUEZ DE KNAUTH, Josefina *Nacionalismo y educación en México*, México D.F., El Colegio de México, 1970.
- VEGA GIL, Leoncio “La educación popular en España: características y dimensiones historiográficas” en RUIZ BERRIO, Julio (coord.) *La Educación en España a examen (1898-1998): jornadas nacionales en conmemoración del centenario del noventa y ocho*, Vol. 2, 1999, pp. 7-12.
- “La instrucción popular y la escuela en el regeneracionismo social” en RUIZ BERRIO, Julio (coord.) *La Educación en España a examen (1898-1998): jornadas nacionales en conmemoración del centenario del noventa y ocho*, Vol. 2, 1999, pp. 35-46.
- VELÁZQUEZ HERNÁNDEZ, Aurelio “La otra cara del exilio. La actuación de los organismos de ayuda a los refugiados españoles en México. El CTARE y la Delegación de la JARE en México (1939-1943)”. Trabajo de Grado, inédito. Director: Dr. Francisco de Luis Martín, Salamanca, Universidad de Salamanca, Facultad de Geografía e Historia, 2007.

- VELÁZQUEZ SÁNCHEZ, José de Jesús *Almanaque nacional iconográfico*, México D.F., Porrúa, 1982.
- VINYES, Ricard, ARMENGOU, Montse, BELIS, Ricard, *Els nens perduts del franquisme*, Barcelona, Proa, 2002.
- (ed.) *El estado y la memoria. Gobiernos y ciudadanos frente a los traumas de la historia*, Barcelona, RBA, 2009.
- VIÑAO FRAGO, Antonio *Escuela para todos: Educación y modernidad en la España del Siglo XX*, Madrid, Marcial Pons, 2004.
- VV.AA *Boletín al servicio de la emigración española*, México D.F., 1939-1940.
- VV.AA. *Colección de las efemérides publicadas en el Calendario del más antiguo Galván. Desde su Fundación hasta el 30 de junio de 1950*, México D.F., Antigua Librería de Murguía, 1950.
- VV. AA. *Sinaia. Diario de la primera expedición de republicanos españoles a México*, Edición facsimilar, Madrid, Fondo de cultura Económica-Instituto Mexicano de Cooperación Internacional-Universidad de Alcalá, 1999.
- VV.AA. *El segundo hogar: experiencias de aclimatación en la ciudad de México*, México D. F., Babel, 1999.
- VV. AA. *La comunidad española en la ciudad de México*, México D. F., Babel, 1999.
- VV.AA. "Identitat i ensenyament", en *L'avenç. Revista d'Història i Cultura*, núm. 287, Barcelona, 2004, pp. 21-51.
- VV.AA. *El exilio de los niños*, Bilbao, Fundación Pablo Iglesias-Fundación Largo Caballero, 2004.
- VV.AA. *Diego Martínez Barrio 1883-1962*, México D.F., Embajada de España en México, 2006.
- VV.AA. (Introducción de Dolores Pla) *La letra en que nació la pena. Cartas a la Presidenta del Comité de Ayuda a los Niños del Pueblo Español 1937-1940*, México D.F., Embajada de España en México-Ateneo Español de México A.C., 2007.
- VV.AA. *Estadística de los refugiados españoles. Vapor Sinaia, Veracruz, 1939*, Veracruz, Editora del Gobierno de Veracruz, 2009.

- WESTERN, Wilda Celia *Alquimia de la nación. Nasserismo y poder*, México D.F., El Colegio de México, 1997.
- WULFF ALONSO, Fernando “Franquismo e historia antigua: algunas notas europeas con P.Paris y A. Schulten” en CANDAU MORÓN, José M^a et al. (eds) *Historia y mito. El pasado legendario como fuente de autoridad*, Málaga, CEMDA, 2004.
- YANKELEVICH, Pablo (coord.) *México, país de refugio. La experiencia de los exilios en el siglo XX*, México D.F., INAH-Plaza y Valdés, 2002.
- ZAFRA, Enrique, CREGO, Rosalía, HEREDIA, Carmen *Los niños españoles evacuados a la URSS (1937)*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1982.
- ZAMORA PATIÑO, Martha Patricia “Legislación educativa” en *Publicaciones Digitales de la UNAM*
http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_4.htm.
- ZEA, Leopoldo *José Gaos, el transterrado*, México D.F., UNAM, 2004.

11. APÉNDICE DOCUMENTAL.

11.1 DOCUMENTOS.

- El viaje: en los barcos⁹³⁵.



Diario del barco *Sinaia* nº 17, 11 de junio de 1939. SERRANO MIGALLÓN, Fernando, (Presentación) *Los barcos de la libertad. Diarios de viaje Sinaia, Ipanema y Mexique (mayo-julio 1939)*, México D.F., El Colegio de México, 2006, p. 112.

⁹³⁵ Durante la travesía de las tres primeras expediciones con españoles republicanos, se confeccionaron diarios de viaje que han llegado a nuestros días gracias a varias reediciones en forma facsimilar. En este apéndice incluimos algunos ejemplos sobre algunos de los temas que tratamos en la tesis, especialmente las referencias a los menores de edad y a los maestros que viajaban en ellos.



La Unidad ESPAÑOLA EN MEXICO

O sumas el clásico emigrante que atraviesa la ruta de los mares con la pesadumbre de un frenesí inicial, al no un pueblo unido en los mismos afanes, que camina hacia los mismos horizontes y que no se desgrega con la triste convicción de una renuncia. Esperanza que en ningún momento estelar de la historia, debemos sentir el orgullo de ser españoles, vinculados por propia estimación a los postulados fundamentales de la República.

En México no sólo cuidaremos, con exquisita escrupulosidad, conservar las esencias del sentimiento español, sino de acentuarlas en todas las nuevas actividades de nuestra vida. No somos, no debemos ser, unos miles de españoles repartidos por el mundo si no la unidad obligada, amparada, con fraternas cordinalidades, por una democracia a cuyo frente se halla una clara inteligencia que comprende y ama los eternos valores humanos.

México es un hogar, en donde después de un breve descanso para recuperar el equilibrio interior, los españoles tendrán una vez creadora a la bella tarea de acabar con la leyenda bárbara que tejieron la agitación y la falacia de los dictadores fascistas. Temos de ser una selección. No vamos a enriquecernos con aventuras que hicieron odiosa la tradición de los aventureros que, al atravesar los mares, perdieron el íntimo concepto de la patria, para adorar el vecellocino de oro. Unidos en un mis-

mo propósito, nuestra aspiración ha de ser al retorno, nuestra conducta y nuestro deseo, dejar una huella en el país hermano, tan honda, que al partir nos llevemos la alegría de una amistad imperecedera.

La unidad española es necesaria por instinto de conservación. Porque si nos desgregáramos, cometeríamos un error político e histórico. Significaría que habían sido inútiles los heroísmos, los sacrificios y la sublime epopeya que nos han dado rango universal, perderían las posibilidades fecundas de la siembra que germina en frutos, al llegar al hora de reanacimiento. Los españoles, por medio de organismos adecuados y eficaces, no deben perder el contacto, y deben saber siempre cómo, dónde y situación en que se encuentra.

Nosotros no aceptamos la invasión extranjera, ni renunciamos a nuestra condición de hombres libres. Aspiramos a ser un instrumento de lucha para la reconquista de España en el México libre y revolucionario.

Y todos los días, cuando salga el sol, digamos con unión religiosa y expresión civil, las bellas palabras del viejo granuján y escotico, que fue Anatoie France: "Por una idea se es feliz o desgraciado: se vive o se muere". Los que cayeron en la lucha nos exigen a los que vivimos, que entreguemos nuestra alma al futuro luminoso de la victoria republicana.

Rafael Romero Silva



Diario del barco *Sinaia* nº 18, 12 de junio de 1939, último número. La tan deseada unidad del exilio ya era objeto de llamados públicos en los barcos. SERRANO MIGALLÓN, Fernando, (Presentación) *Los barcos de la libertad. Diarios de viaje Sinaia, Ipanema y Mexique (mayo-julio 1939)*, México D.F., El Colegio de México, 2006, p. 122.

IMPRESIONES DEL DÍA

¿Les parece a Vds. que dediquemos unas líneas de gratitud al buen tiempo? Reconozcamos la buena voluntad que inspira al gentil y alado Eolo, con respecto a nuestro caminar por el "sendero innumerable" y deseamos que todos los dioses mitológicos que pudieran colaborar para conseguir que cambie el favorable régimen atmosférico, tenga el mismo sentido humanitario. El parte meteorológico anuncia buen porvenir. El cielo se irá esclareciendo por momentos y la mar será suave y tranquila. Ondulaciones suaves, Bellas ondulaciones al agua... (Nos convienen mucho más a los hombres que las ondulaciones "permanentes". Porque son más baratas. Y no sigamos por este camino, no sea que alguien considere que esto es una "tomadura de pelo").

Con referencia al viaje, hemos de anunciar a nuestros lectores, que el fin se acerca. ¿No ven Vds. allá lejos, conforme vamos avanzando, como se abre el cielo y la tierra? Pues justamente cuando llegemos a aquella rayita nos encontraremos ya en México.

Observen Vds. el horizonte ... Allí mismo es .

Unas horas, unos días, unas semanas más, y todo estará al alcance de la mano.

Cuando llegemos a la rayita horizontal, sintamos entonces el impulso de subir verticalmente. Rectos, firmes, mirando hacia lo alto ...

Notas de abordo.

Los pasajeros del "Ipanema" se lamentaban de las pocas distracciones. I

Hubo una orquesta, o al menos una radio, que aliviara la monotonía que produce forzosamente el tener que contemplar durante horas y horas el mismo panorama; mar y cielo.

Pero en la tarde de ayer, se reunieron en la cubierta de proa un buen número de emigrantes atraídos a aquel lugar por la hermosa voz de una compañera de travesía que cantó de un modo inmejorable algunas jotas navarras y otras bellas canciones más o menos exóticas.

También los vascos nos entretuvieron durante un buen rato entonando-

diversos cantares del folklore de Euzadi.

Asimismo, en la tarde de ayer ensayaron los coros gallegos y catalán, de los que esperamos en breve un concierto que anunciaremos con antelación en nuestro periódico.

Parte meteorológico del día 16-6, a las 8 de la mañana. Presión barométrica: 767 mm. Temperatura: 22°. Viento: ligera brisa del N. Mar: buena, con suaves ondulaciones. Cielo: despejado algunos nubarrones con intermitencias. Previsiones: Cielo con tendencia a esclarecerse cada vez más y mar siempre buena. Buen tiempo en general.

[155]

Diario del barco *Ipanema* nº 3, 16 de junio de 1939. La presencia de refugiados de diferentes zonas regionales de España fue un hecho. SERRANO MIGALLÓN, Fernando, (Presentación) *Los barcos de la libertad. Diarios de viaje Sinaia, Ipanema y Mexique (mayo-julio 1939)*, México D.F., El Colegio de México, 2006, p. 155.

IMPRESIÓN del DÍA

Queréis que pensemos un poco en España?
Gallegos, vascos, catalanes, andaluces, valencianos, madrileños,
españoles en general, dediquemos una oración íntima y recogida a nuestra
Patria amada. Exaltemos sus virtudes; evocemos sus encantos; vivifiquemos
con riego de emoción, nuestro amor a la Patria que se aleja.

Habrà que ser más gallego, depurando en nuestros turbados corazones
esta "sentencia" inofensiva por aquellos:

"Ariños, ariños aires ..."

Y seremos más vascos, alzando en el altar de los recuerdos sordos,
el símbolo del amor a Guernika, destruida hasta sus cimientos.

Y más catalanes, tremolando idealmente la "Senyera" bajo cuyos
pliegues solemnes cantábamos, en tanto que la tramonca hacía que
"Les fulles seques fan sardana ..."

Y más andaluces seremos, destilando la ilusión de oro que surge
en el misterio de las noches mágicas del Barrio de Santa Cruz.

Y más valencianos aún, conservando en el trozo de nuestra conciencia
el perfume embriador de los azahares que serán luego pomos de oro
en la Huerta.

Y más madrileños, españoles todos, elevándonos hondamente en el
alma el sentido españolista que condensa las esencias de la libertad, de
fuerzas gloriosamente hasta el último momento de nuestra guerra, para
conservar así el prestigio de una capitulación indiscutible, envidiar del
mundo.

Exaltemos, exilados políticos, las virtudes de nuestra España.
Recordemos como Víctor su enorgullacir, desde la cima del solio dorado
de su gloria, con la condescendencia ideal, nuestra sobre su corazón, de poder
fechar en el exilio sus versos inmortales.

EL HORARIO DE A BORDO



-Y cómo sabe que son las ocho menos cinco?

-Sencillamente: porque ayer, a esta hora, eran las doce y cuarto.

[168]

Diario del barco *Ipanema* nº 4, 18 de junio de 1939. Apenas a unos días de embarcar, hacía aparición la nostalgia que acompañó a los españoles durante todo su exilio. SERRANO MIGALLÓN, Fernando, (Presentación) *Los barcos de la libertad. Diarios de viaje Sinaia, Ipanema y Mexique (mayo-julio 1939)*, México D.F., El Colegio de México, 2006, p. 168.

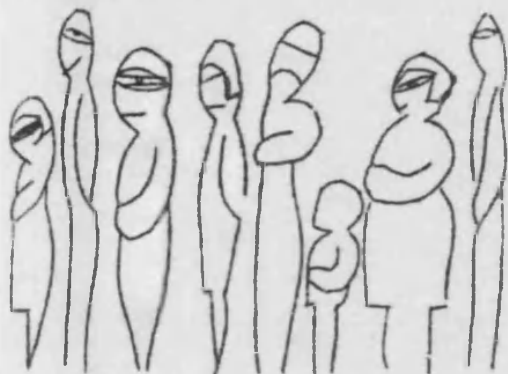


VIDA A BORDO



UNA VARIEDAD DEL BAILE SAN VITO PSICOSIS OOLISTA

Padeamos la enfermedad de las colas. Pero entendámonos. No queremos decir que estamos provistos de cola y la togamez enferma. No. Nuestro compatriota el lector sabe por donde vamos.



La manía de ponerse en cola tiene en nuestra amada España proclares y populares orígenes. Las magníficas huelgas de nuestros panaderos, mineros, tabaqueros, etc. etc, tenían como secuela obligada las colas del pan, carbón, tabaco, etc. etc. Nuestra guerra aumentó y perfeccionó la técnica de la cola.

Pero, lo que entonces tenía razón de ser, ya no la tiene hoy.

Dos españoles que coincidamos en algún sitio para comprar cualquier cosa, de modo instintivo nos colocamos uno tras otro. Y durante horas y horas contemplamos el cogote del que nos precede.

La costumbre ni está justificada ni es agradable. Arranquémonos del "México" y tirémosla por la borda. Justamente estamos ahora en el centro del Océano.



"DELIRIUM TREMENS"

Preparáms los viajes ros del "México" a su-

frir los efectos del mareo por segunda vez.

No se alarmen, no. Esta vez se trata de un mareo divertido que no afecta para nada el estómago.

El S.E.R.E. se ha acordado de nuestros chavales y ha dotado de trompeta a toda la grey infantil navegante.

(Una confidencia, lector. Los muchos papás que hemos visto inflando los carrillocos... ¡Vanos, que ya son mayoresitos!)

!! CONTROL MAMAS DE A BORDO !!

Pero, no ayen el griterío que arma Popito! ¡ Y no ven que Juanito quiere meter la onbesa por entre las barras de la borda ? ¡ Y que Luisín se dedica a patinar sobre la cubierta recién baldeada y amenaza romperse la crisma ?

¡ Ah! De seguir así los solteros dejáremos el "México" sin peques.

¡ BUENOS DIAS SEÑOR MAESTRO !

Perdón. Eso de dejar el barco sin peques ha sido un arrebato. No tenemos sangre de Herodes, Porque, en fin de cuentas, también queremos a los peques y nos preocupamos de ellos.

¡ Porque camaradas maestros, que un fuerte número venís en el barco, no cojor a nuestros chavales y en pequeños grupos hacerles mas agradable la travesía, contándoles cosas menas e instructivas, tal como hacéis en los campos de concentración ?

¡ Venga, camaradas maestros, a reunirse ahora mismo y a precisar las cosas !



- 0 - 0 - 0 - 0 -

Diario de a bordo de la 3ª expedición de republicanos españoles a México, *Mexique* nº 5, 1 de julio de 1939. La puesta en marcha de clases y de actividades dirigidas a los más pequeños fue común en las tres travesías. SERRANO MIGALLÓN, Fernando, (Presentación) *Los barcos de la libertad. Diarios de viaje Sinaia, Ipanema y Mexique (mayo-julio 1939)*, México D.F, El Colegio de México, 2006, p. 325.



Diario de a bordo de la 3ª expedición de republicanos españoles a México, *Mexique* nº 7, 23 de julio de 1939. Y México se iba haciendo realidad en forma de mapa. SERRANO MIGALLÓN, Fernando, (Presentación) *Los barcos de la libertad. Diarios de viaje Sinaia, Ipanema y Mexique (mayo-julio 1939)*, México D.F., El Colegio de México, 2006, p. 339.

- CTARE: LA AYUDA A LA LLEGADA A MÉXICO.

ESTADOS UNIDOS MEXICANOS
 SERVICIO DE MIGRACION
 CUESTIONARIO PARA ESTADISTICA
 Asilado Político
 EXPEDIDA POR

SECCION ESTADISTICA

ETA DE IDENTIFICACION NUM. _____

ULTIMA RESIDENCIA: Barcelona

PROCEDENCIA: Francia

NOMBRE Y APELLIDO: ROSARIO FARAUO GARDALLO

SEXO: Mujer EDAD: 5 RAZA: blanca ESTADO CIVIL: _____

LUGAR DE NACIMIENTO (NACI EN): Barcelona

IDIOMA POR NACIMIENTO: español NACIONALIDAD ACTUAL: _____

IDIOMA NATIVO: español OTROS IDIOMAS QUE HABLO: _____

¿SABE LEER Y ESCRIBIR. (CONTESTE EN SENTIDO AFIRMATIVO (SI) O NEGATIVO (NO)) _____

OCCUPACION: _____ OFICIO: _____ OCUPACION: _____
 (ANOTE MI OCUPACION PRINCIPAL)

¿A QUÉ ME DEDICARE _____

LUGAR PROBABLE DE FINAL DESTINO EN MEXICO: Mexico D.F. (en transito)

REQUISITOS CON QUE CUENTO PARA DESEMPEÑAR LA OCUPACION A QUE VOY A DEDICARME

CONOCIMIENTOS TÉCNICOS: _____
 UTILES Y MAQUINARIA: _____
 OTROS: _____

RECURSOS TOTALES QUE LLEVO CONMIGO: NUMERARIO: _____ DOCUMENTOS: _____

¿EL DATO QUE SIGUE LO PROPORCIONARA UNICAMENTE LA PERSONA QUE HAGA VECES DE JEFE DE FAMILIA

¿CÓMPARAN LAS PROBLEMAS DE MI FAMILIA	MAYORES DE QUINCE AÑOS	HOMBRES
		MUJERES
	MENORES DE QUINCE AÑOS	HOMBRES
		MUJERES

RATO DE TRABAJO: Viaja con su padre David Farauo, resp. am/123.999

DATOS: Veracruz Ver. 27 Julio 1939

ARCHIVO HISTORICO DEL I. N. A. H.

FORMA DEL TITULAR: _____ FECHA DEL VOUCHER DE ENTRADA: _____

EN ESTE CUESTIONARIO SE REGISTRAN LOS DATOS ESTADISTICOS DE LAS PERSONAS QUE YA PUEDEN GOZAR DE LA TARJETA DE IDENTIFICACION PROVISIONAL Y LOS DE AQUELLAS QUE, POR FALTA DE CONFERENCIAS EN LAS EXCEPCIONES DE QUE TRATA LA LEY Y EL REGLAMENTO, NO CIERAN CALIFICADAS A AQUELLOS EN UNA TARJETA (MARQUE ENTENDIENDO A LA DERECHA)

SECCION ESTADISTICA

Expd. 6001, Veracruz, 27 de julio de 1939. Serie: Forma F3, Sección Estadística. Archivo del CTARE. Los menores de edad no siempre eran contabilizados estadísticamente, apareciendo muchas veces en el mismo expediente que los padres. En este caso Rosario Farauo, uno de los testimonios recogidos, contó con su propio registro como "Asilado político".

OFICINA DE TRABAJO

A SECRETARIA GENERAL

Sirvas agregar a nuestras relaciones anteriores de Maestros, que desean ser considerados como seleccionados y en expectativa de colocación a

DON RIBINETO LOPEZ BELLO

que ha hecho su presentación, con el objeto indicado, en esta Oficina, en el día de hoy.

México D.F. a 8 de Diciembre de 1939

POR LA OFICINA DE TRABAJO,

OFICINA DE TRABAJO

A SECRETARIA GENERAL

En el día de hoy se ha presentado en esta Oficina, el Maestro

✓ DON DOMINGO GONZALEZ CARRERA

que, además tiene la profesión de Médico y que desea ser incluido en la relación de Maestros Seleccionados.

Rogamos se sirva ordenar a la Sección de Estadística efectúe la comprobación de la profesión del citado señor así como la de JOSE ALLENDE NAVARRO, ALICIA DIAZ DE JUSQUITH, ANSELMO MARGO HERNANDEZ, JESUS BERNARDEZ GOMEZ y EXPEDITO DUPAN FERNANDEZ para que esta Oficina, al procederse pueda extender los correspondientes volantes de Seleccionados.

México D.F. a 15 de Diciembre 1939

POR LA OFICINA DE TRABAJO,

Joaquín Hernández Martínez

Expd. 6385, 7 de diciembre de 1939. Serie: Personal del Comité, Oficina de Trabajo, Archivo del CTARE. Una de las preocupaciones más inmediata fue la de encontrar o crear empleo para los miles de españoles desembarcados, entre ellos los maestros.

OFICINA DE TRABAJO

SEÑOR PRESIDENTE.

Envitimos a Vd. carta y solicitud para el concurso establecido con objeto de proveer una plaza de profesor de inglés en el Instituto "Luis Vives", suscritas por Luis F. Sotomayer, que se han recibidas en esta Oficina el día de hoy una vez expirado el plazo para la admisión de esta clase de solicitudes.

Hacemos notar además a esa Presidencia, que el Señor Sotomayer es de nacionalidad mexicana.

No obstante lo expuesto anteriormente, esa Presidencia decidirá si la documentación de referencia se admite o no, para el concurso de que se trata.

México D.F. a 6 de Octubre de 1939

POR LA OFICINA DE TRABAJO.

AV/EM

ARCHIVO HISTÓRICO DEL I. N. A. N.

Expd. 6379, 6 de octubre de 1939. Serie: Personal del Comité, Oficina de Trabajo, Archivo del CTARE. Oferta de empleo para una plaza de profesor de inglés en el Instituto Luis Vives.

P. Hernandez

(2)

LISTA N. 6

RELACION DE MAESTROS NACIONALES PENDIENTES DE CONCURSO, QUE DEBEN PASAR
CON LA MAYOR URGENCIA POR LA OFICINA DE TRABAJO.

APARICIO LOZANO, Mariano
BALLESTEROS USANO, Antonio
BARCALA GOMEZ, Jesús
BARGES BARBA, José
CARRILLO ESCRIBANO, Alejandro
CASTRO AMO, Gonzalo de
COSTA SANTALO, Pedro
DELGADO GUTIERREZ, José
ENRIQUEZ CALLEJA, Isidoro
FERNANDEZ GALLO, Ricardo
GALICIA DE DIOS, Manuel
GARCIA LORENZANA, Mariano
GARCIA MANZANO, Veneranda
GARRIGA PLA, Esteban
GIL RUIZ, José
GUANEN MACIA, Julio
HERNANDEZ RUIZ, Santiago
LANDA VAZ, Jacinta
MARTIN MATILLA, Héctor
MENEZ FUENTES, Ignacio
MIRET COMAS, Agustin
PASCUAL MONJE, Dorotea
PESTANA LORENZO, Francisco
PIÑOL NOGA, Monserrat
REVAQUE GAREA, Jesús
SABORIT ESCUDER, Manuel
SALOR GINESTAR, Serafín
SANCHEZ POZO, Juan
SANTAUULARIA ORTIZ, José
TERADO BENEDI, Domingo
TORRES TORRES, Pedro
TRIVINO TRIVINO, José
VAREA TRUJILLO, Juan
VEGA YEDRA, Juan
VERA ZAMORA, Angel
VILA RODRIGUEZ, Celso

México, 1 de diciembre de 1939

Nota.- Todos los compatriotas comprendidos en esta relación que no se presenten en la Oficina de Trabajo antes del miércoles, día 6, se los considerará en el grupo de los que rechazan trabajo, a todos los efectos.



ARCHIVO HISTORICO DE LA CTARE

CUESTIONARIO PARA EL CONCURSO DE MAESTROS

Nombre y apellidos:
Naturaleza: Pueblo
Estado civil
Domicilio en México

Provincia
Edad

CIRCUNSTANCIAS FAMILIARES: Familiares que le acompañen con indicación de los que viven a su cargo y grado de parentesco de los mismos.

TITULOS QUE POSEE

ESTUDIOS DEL MAGISTERIO

Escuela Normal	Cursos	Calificaciones
----------------	--------	----------------

OTROS ESTUDIOS (En Institutos, Universidades, Escuelas Especiales, cursos de especialización, etc. Estudios en el extranjero).

OPOSICIONES A INGRESO EN EL MAGISTERIO NACIONAL

Lugar	Fecha	Número en las mismas
-------	-------	----------------------

OTRAS OPOSICIONES EN LA PROFESION

NÚMERO DEL ESCALAFON

SERVICIOS PRESTADOS EN LA ENSEÑANZA: En escuelas nacionales (propietario, interino, etc)
En escuelas no nacionales, indicando el carácter de las mismas.

CONOCIMIENTOS ESPECIALES DE DIBUJO, EDUCACION FISICA, CONTABILIDAD, TRABAJOS MANUALES, MECANOGRAFIA, MATERNALES, EDUCACION DOMESTICA, etc.

PUBLICACIONES

OTROS MERITOS Y ACTIVIDADES PROFESIONALES

ACTUACION DURANTE LA GUERRA EN ESPAÑA
En el frente (servicios prestados, heridas, ascensos, condecoraciones, etc.)

En la retaguardia (Cargos, trabajos especiales, etc.)

ACTUACION EN LA EMIGRACION
Labor cultural en los campos de concentración de Francia, permanencia en la Escuelas Regionales Campesinas, etc.

OTROS DATOS QUE SE CONSIDEREN DE INTERES

Documentos demostrativos de lo expuesto y nombres de personas que puedan testificar su veracidad.

ARCHIVO HISTORICO DEL I. N. A. N.

- ESPAÑA EN LAS AULAS.

- EL CATALÁN EN LOS COLEGIOS DEL EXILIO.

Miquel Santaló. 4-VIII-1947

Don Sr. D. Miquel Santaló

París



Molt bon dia i distingit amic:

Rebutada la seva lletra, la complimente adreçant una llista dels alumnes que l'any passat varen aprovar les matèries de Geografia i Història d'Espanya, així com també una altra dels que aquest any requereixen Geografia i dels que fan seguiment d'Història, car per a resoldre les dificultats d'ensenyament i tenint en compte que vostè en va donar plena llibertat d'acció, he dividit la matèria en dues.

Fins ara no s'ha presentat cap alumne per a exàmens lliures.

El Sr. Landa el saluda afectuosament i el meu marit m'encarrega també ho passi en el seu nom.

- voldria que l'estada a París no els fos massa dura. Recordeu ben afectuosos a bona a qui deu edetria i penso escriure un dia aquests dies. Pen a vostè l'afecte cordial

i respectivament de
Josefina Oliva de Coll.

Carta escrita en catalán de Josefina Oliva de Coll al ministro Miquel Santaló en referencia a las clases de Geografía e Historia de España que se impartían en el Instituto Luis Vives. 4 de agosto de 1947, P-54-1 Ministerio de Instrucción Pública, Archivo de la Segunda República Española en el exilio.

BOLETA OFICIAL

TITULO VI.- MINISTERIO DE INSTRUCCION PUBLICA.

<u>Cabinete del Sr. Ministro</u>	<u>Pesos</u>	<u>Franco</u>
Cap. 1.- Art. 1º.- Sueldo del Sr. Ministro.....		50.000.-
Cap. 1º.- Art. 2º.- De su Secretario Particular..		17.500.-
Cap. 1º.- Art. 3º.- Un mecanógrafo		10.000.-
		<u>77.500.-</u>
<u>Personal de los Servicios</u>		
Cap. 2.- Art. 1º.- Secretaría General		25.000.-
<u>Funciones y Servicios</u>		
Cap. 3.- Art. 1.- Becas y cursos		150.000.-
Cap. 3.- Art. 2.- Clases complementarias de Geografía e Historia de España y de Lengua en la Academia Hispánico-Mexicana y en el Instituto Luis-Vives de México.....	100.-	
Cap. 3.- Art. 3.- Subvenciones a centros docentes		75.000.-
	500.-	<u>225.000.-</u>
<u>Material</u>		
Cap. 4.- Art. 1º.- Material a justificar.....		7.500.-
	500.-	<u>335.000.-</u>



Los gastos derivados de las clases sobre España eran asumidos por el Ministerio de Instrucción Pública, s/f, P-54-1 Ministerio de Instrucción Pública, Archivo de la Segunda República Española en el exilio.

1041

REPUBLICA ESPAÑOLA

Querido Sr. Don F. Barnés
Sufrates 8
México D.F.

Querido Don Francisco:

Desde mi salida de Méjico hará muy pronto un año, no he tenido noticia alguna de la marcha de las enseñanzas, especialmente en lo que se refiere a las clases de cultura española de las cuales se encargó Ud con tanto entusiasmo. Antes de salir, dejé al amigo Sr. Nicolás los cuestionarios que redactaron Ud. y la Sra. Oliva por si alumnos que asisten a otras clases, querían beneficiarse de lo que se anuncia en el decreto de 10 de octubre de 1946. Le agradeceré mucho que vea si puede dedicar un momento a cumplimentar la comunicación adjunta para proceder de acuerdo con los propósitos que nos hemos hecho ahí. En este mismo sentido escribo a la Sra. Oliva y a ella y a Ud. Les agradecería también que comunicasen a los directores de los respectivos centros, los propósitos de este Ministerio.

Como siguen Ud. por ahí y como ven desde ese país los problemas políticos de nuestra tierra? Es una temporada difícil porque aun después de tanto tiempo no se despeja el horizonte como quisieramos. Las decisiones que se han de tomar Francia e Inglaterra en relación al Plan Marshall son un estímulo para nosotros que no figuremos a aprovechar inmediatamente, antes de la primera reunión de los quince invitados, anunciada para el día 12. Mientras tanto, a esperar un poco mas hasta ver si llegamos bien a la cima de esta calvario.

Deseo que estén todos bien y que no les resulte demasiada fatigosa la espera.

Un abrazo con recuerdos para todos de su buen amigo,

M. Santaló

Carta de Miguel Santaló a Francisco Barnés para tratar el tema de las clases sobre España. 8 de julio de 1947, París. P-54-1 Ministerio de Instrucción Pública, Archivo de la Segunda República Española en el exilio.



Gobierno
de la
República Española

Ministerio de Instrucción Pública

REPUBLICA ESPAÑOLA



México D.F., 31 de Agosto de 1946.

Ilmo. Señor Don,
Gabriel Bonilla,
Subsecretario de Hacienda,
México D.F.

Mi distinguido amigo:

Como las clases de catalán e Historia de Cataluña en el Instituto "Luis Vives" se dan fuera del tiempo ordinario de clases en dicho centro, asigné una gratificación de \$ 20.00 mensuales al portero Juan Mata que interesa figuren en nómina a cargo del artículo 5º, Capítulo I, de personal a los efectos del pago regular de esta gratificación.

Le saluda atentamente su buen amigo,

Miguel Santaló

Los gastos derivados de las clases de catalán también corrieron a cargo del Ministerio de Instrucción Pública, 31 de agosto de 1946, P-500-12/1945-1946, Cuenta de gastos varios, Archivo de la Segunda República Española en el exilio.

REPUBLICA  ESPAÑOLA

Ministerio de Instrucción
Pública y Bellas Artes

Curso Gratuito de Lengua
y Cultura de CATALUÑA
para niños y adultos de ambos sexos

INSTITUTO LUIS VIVES

(Gómez Ferrás, 40. Tel. 16-00-90)

Elemental: Lunes, miércoles y viernes

Superior: Martes y jueves (de 16.30 a 19.30)

A partir del día 24 de febrero de 1947

Inscripciones: INSTITUTO LUIS VIVES,
hasta el día 24 inclusive.

Ministeri d'Instrucció
Pública y Belles Arts

Curso Gratuit de Llengua i
Cultura de CATALUNYA
per infants i adults d'ambdós sexes

INSTITUT LLUIS VIVES

(Gómez Ferrás, 40. Tel. 16-00-09)

Elemental: Dilluns, dimecres i divendres

Superior: dimarts i dijous (de 16.30 a 19.30)

A partir del día 24 de febrer del 1947

Inscripcions: INSTITUT LLUIS VIVES,
fins el mateix dia 24.

Folleto divulgativo en castellano y catalán anunciando las clases de catalán en el Instituto Luis Vives, febrero de 1947, P-54-1/1946-1948. Correspondencia con particulares, Ministerio de Instrucción Pública, Archivo de la Segunda República Española en el exilio.

México D.F. 10 Juny 1947

Sr. Miquel Santaló
París.

Molt estimat amic:

Desitjo vivament que el clima de París us probi força i que no us fatigui amb excés l'haver de conviure amb elements l'heterogenitat dels quals deu complicar molt els problemes. Sortosament vos no sou cap debutant i la vostra reconeguda experiència i aquell bon caràcter que tots admiren en vos, us deuen ajudar a dur la nau endavant.

Aquí, com ja deveu saber, hi ha corrents de reconciliació entre els tres o quatre grups en que s'havia fraccionat l'Esquerra. Un dia d'aquests hi haurà una assemblea de la qual esperen molt.

Deo agrair-vos la continuació del pressupost del "Vives", que això en significa un alleujament per als meus mals de cap econòmics. El punt negre està en la indiferència de la gent catalana. Enguany ha estat impossible arrebregar mitja dotzena d'alumnes fixes. Venen, se'n van, tornen, però en curt nombre i sense cap mena d'interès en aprendre. La única alumna constant i estudiantosa que tinc, és una noia... mexicana! Les catalanes, zero.

Malgrat això tractaré de fer tot el curs. Per l'agost aquest noia que us dic, única alumna digna de tal nom, se'n té d'anar. Aleshores veureu com me les apanyo per a engegar un nou curs abreviat, que durí quatre mesos, fins les vacances.

Com sigui que el pressupost d'Instrucció rebut a l'Habilitació, expedir la nòmina que pagueu, voldria demanar-vos si creieu oportú que hi arreguem, com a despesa de material, aquella factura de 60 pesos de preceptes que varen pagar en començar el curs. Aquesta partida figura, encara, com anticip als comptes de l'Esbrí. Estimaria que contestessin a volta de correu si podem fer-ho així, ja que ell m'ho ha demanat diverses vegades.

Ja deveu saber que han deixat el pis del carrer Ajuntament i ara som a l'Ambarinda, on em teniu a les vostres ordres.

Sense res més de nou, rebeu una forta i cordial encaixada del vostre bon amic,

J. M. Vives
DIRECCIÓN GENERAL DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS
DE LA REPÚBLICA EN EL EXILIO
MÉXICO D.F.

Carta a Miquel Santaló de 10 de junio de 1947, en catalán explicando el escaso éxito de las clases de catalán en el instituto Luis Vives. P-56-7 Relaciones de pagos y gastos remitidos al Ministerio de Hacienda. Archivo de la Segunda República Española en el exilio.

MINISTERIO DE INSTRUCCION PUBLICA

ORDEN.

En cumplimiento de lo dispuesto en el apartado Cuarto del artículo Tercero del Decreto de la Presidencia del Consejo de Ministros de veinticinco de noviembre de mil novecientos cuarenta y cinco, publicado en la Gaceta del día treinta del mismo mes y año, se aprueba el siguiente Reglamento para la concesión de becas a estudiantes españoles de probada aptitud y con residencia en México.

Artículo Primero.- El Gobierno de la República Española deseando ayudar en lo posible a la juventud en sus estudios, ha resuelto otorgar becas para cursar Primera ENSEÑANZA, SECUNDARIA, PREPARATORIA, COMERCIO, PREVOCA-CIONAL, VOCACIONAL Y PROFESIONAL.

Artículo Segundo.- Las becas a que se refiere el artículo anterior se concederán a los alumnos refugiados cuyos padres a juicio del Comité Técnico no puedan sufragar los gastos que los citados estudios ocasionen.

Artículo Tercero.- Las becas para la Enseñanza Primaria en la ciudad de México comprenderán los derechos de colegiatura en el Colegio Madrid. El Comité Técnico podrá conceder, en casos excepcionales, una ayuda económica para que cursen la PRIMERA ENSEÑANZA niños residentes fuera de la Ciudad de México en cuyos padres concorra la circunstancia con signada en el Artículo Segundo.

Artículo Cuarto.- Los alumnos que aspiren a becas para otros grados de enseñanza, deberán solicitarlo del Comité Técnico por escrito y antes del treinta y uno de enero de cada año, haciendo constar junto con la puntuación lograda en el curso anterior a la solicitud, la situación económica de la familia.

Artículo Quinto.- Las puntuaciones mínimas para aspirar a las becas de SECUNDARIA, PREPARATORIA, COMERCIO, Y PROFESIONAL serán de ocho; y de siete, las de PREVOCA-CIONAL Y VOCACIONAL. Cuando los antecedentes de los peticionarios sean muy favorables, el Comité Técnico podrá concederles las medias becas aunque la puntuación sea menor que la indicada.

Artículo Sexto.- Los alumnos becados para SECUNDARIA, COMERCIO Y PREPARATORIA habrán de elegir, para sus cursos, uno de los Centros de Enseñanza que acepten las orientaciones del Ministerio de Instrucción Pública. Los que obtengan beca para PREVOCA-CIONAL O VOCACIONAL habrán de cursar estas enseñanzas en los Centros correspondientes que dependen del Insti-



La supervivencia de los españoles durante los primeros años en México dependía en buena medida de los organismos de ayuda, así como la escolarización de los menores. Reglamento para la concesión de becas a estudiantes españoles de probada aptitud y con residencia en México. 19 de enero de 1946, del Ministerio de Instrucción Pública, P-56-3/1946, Textos de Disposición Legislativa. Archivo de la Segunda República Española en el exilio.

tuto Politécnico Nacional de México

Artículo Séptimo.- Las becas para secundaria, Preparatoria y Comercio se abonará en el pago de la Colegiatura. La beca vocacional y Vocacional será el importe Colegiatura o matrícula pagadera por mita comenzar el curso, y el resto después de pruebas semestrales que justifiquen el a chamamiento del beneficiario.

Artículo Octavo.- El número de bec para las enseñanzas profesionales (Escue Superiores del Politécnico y Facultades la Universidad Autónoma) no podrá excede de veinticinco. Si el número de los pet narios que reúnen las condiciones enumer en el artículo Quinto fuere mayor que el becas a proveer, se adjudicarán aquellas los que tengan mayor promedio de puntuac en los estudios de SECUNDARIA Y PREPARAI

Artículo Noveno.- El importe de cad de las becas para las enseñanzas a que s fiere el artículo anterior, se fija en I CIENTOS PESOS pagaderos al principio del so.

Artículo Decimo.- El Comité Técnico abonará las becas, en los casos de pago: suales, cuando concurren las siguientes cusntancias:

- a).- Por faltas injustificadas en l clases.
- b).- Por observar mala conducta en centros donde el becario cursa estudios.
- c).- Por no alcanzar en las pruebas mestrales la puntuación mínima se fijó para la concesión.
- d).- Por haber mejorado la situaci nómica de la familia del beca:

Artículo Undécimo.- La prórroga beca se hará por los mismos trámites qu hizo la concesión y el Comité Técnico n mitará ninguna petición cuando en los sados se den las circunstancias enuncia el artículo anterior.

México, D.F., a 19 de enero de 1946



M. Santaló

Miguel Santaló y Pervorell.

Sres. Miembros del Comité Técnico del Fideicomiso.

Reglamento para la concesión de becas a estudiantes españoles de probada aptitud y con residencia en México. 19 de enero de 1946, del Ministerio de Instrucción Pública, P-56-3/1946, Textos de Disposición Legislativa. Archivo de la Segunda República Española en el exilio.

NUESTRO SEMINARIO DE ESTUDIOS



El Seminario de Estudios, de cuyo seno surge esta Revista como resultado de sus actividades es el semillero donde hemos de autoformarnos culturalmente. Será la escuela autónoma donde todos nosotros podamos estudiar con mayor plenitud los temas de las diferentes materias que hayan sido explorados en las clases y también los que espontáneamente sean propuestos por nosotros mismos, acostumbrándonos de esta manera a la consulta y lectura de las obras más reputadas sobre los temas que sean objeto de nuestras investigaciones adquiriendo la paciencia indispensable para futuros trabajos.

Como al Seminario se establecerá también una confraternidad entre los alumnos de los diferentes cursos, pudiendo los más adelantados orientar a los de cursos inferiores y aquellos, solicitando el consejo de los profesores, podrán dar a sus trabajos una mayor perfección.

Como todos saben, se han discutido y aprobado los Estatutos del Seminario y se ha nombrado una Directiva.

Los fines que, a nuestro parecer, ha de perseguir el Seminario son los que aparecen plasmados en el artículo de los Estatutos.

a) Realizar una labor de autoformación de los alumnos.

b) Profundizar en aquellos temas que siendo tratados de una manera superficial en las clases requieran por su importancia un estudio detenido.

c) Facilitar la labor general de los alumnos del Instituto resolviendo aquellas dificultades de tipo concreto que en el trabajo cotidiano se planteen.

d) Crear en los alumnos del Instituto una visión clara de los problemas generales que las distintas materias encierran en sí.

e) Fomentar el interés y la inclinación de los alumnos hacia las asignaturas de su especialidad que sean el día de mañana el fundamento básico de sus carreras.

f) Publicar una Revista que exponga los trabajos realizados por el Seminario.

Consta el Seminario de seis secciones:

- Ciencias Exactas.
- Ciencias Físico-químicas.
- Ciencias Naturales.
- Literatura y Lengua.
- Historia y Filosofía.
- Artes.

Estas secciones estarán a cargo de los distintos integrantes de la Directiva, a sea, del Vice-presidente, Vice-secretario y de los cuatro vocales, pues el Presidente y el Secretario General se limitarán a ejercer una acción de crítica y control sobre los trabajos a realizar por los restantes directivos.

Para el mejor resultado de nuestras investigaciones

Todo trabajo o estudio de investigación debe ir acompañado de la exposición de la bibliografía referente al asunto en cuestión, y para la formación de aquella nos habremos de familiarizar con la redacción de las fichas bibliográficas y de todo género de notas o datos referentes al mismo, acostumbrándonos a los medios que se pongan en práctica para la redacción de estos datos y su ordenación metódica.

Tenemos que ir familiarizándonos con el manejo de los libros, cosa indispensable para realizar todo trabajo intelectual de cualquier género, acostumbrándonos a la exposición del resultado de las investigaciones en breves conferencias.

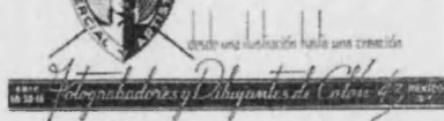
Muy importante en los estudios científicos es la realización de prácticas de laboratorio, que gracias al Seminario vamos a poder efectuar. Estas prácticas estarán bajo el control del jefe de sección que corresponda según la investigación que se realice.

Pero lo más importante de todo es tener una iniciativa propia que nos lleve a realizar por nuestra cuenta trabajos que puedan interesarnos, sin buscar en los profesores otra orientación que la referente a los métodos científicos o literarios que debemos seguir en la exposición de nuestras investigaciones.

J. I. B.



Verdaderos amantes al
servicio de verdaderas
Instituciones.

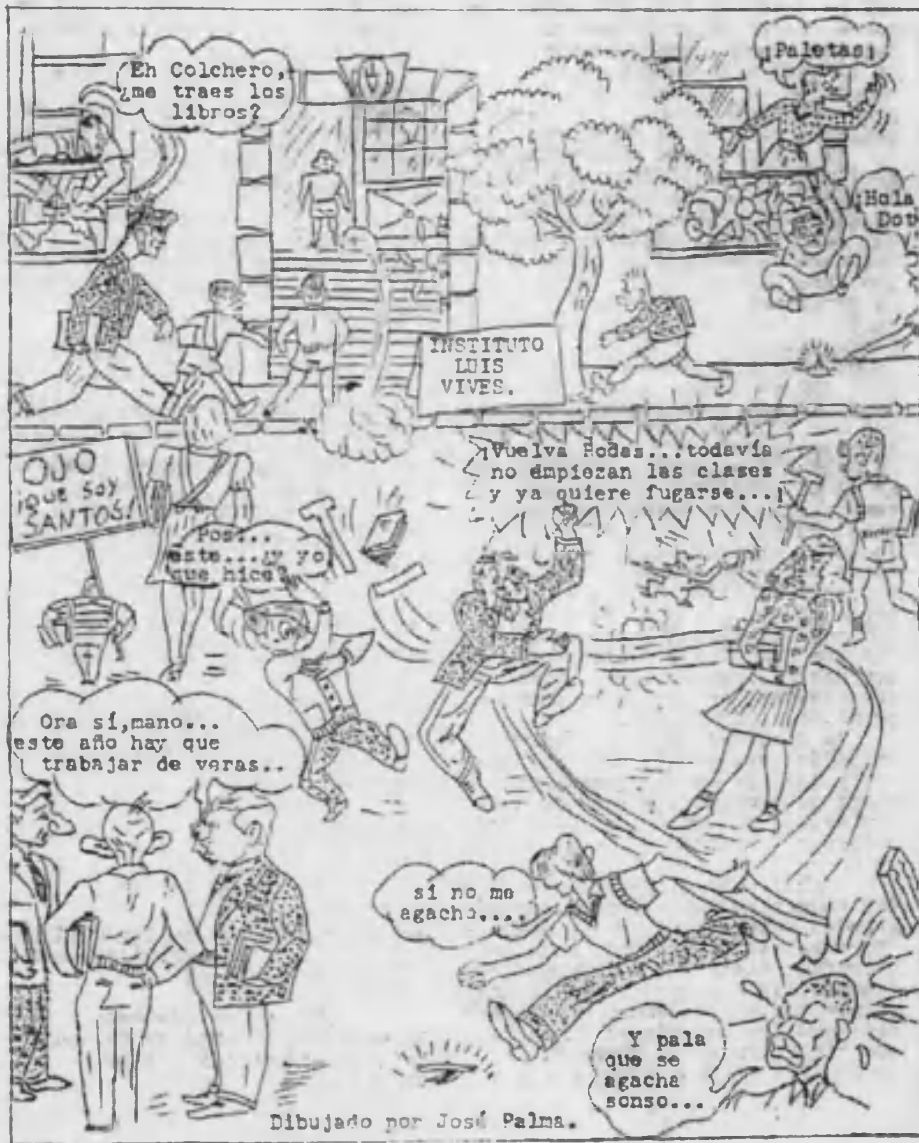


En este artículo los alumnos promotores de la publicación expresan cuáles son las motivaciones que les lleva a realizar la publicación marcando claramente el carácter académico de la misma. "Nuestro Seminario de Estudios" revista *Senda* del Instituto Hispano Mexicano Ruiz de Alarcón, probablemente 1941, p. 7.

Eureka 15¢

Editado por el primer año de Preparatoria del
Instituto Luis Vives.

Número 14 Febrero de 1947 Año III Tirada de 125 Ejemplares



Portada de *Eureka* publicación del Instituto Luis Vives, núm. 14, febrero de 1947.

15¢ EUREKA 15¢

Editado por la Preparación del Instituto Luis Vives.
Año III Número 15 Marzo de 1947 Tirada de 125 Ejemplos.



Portada de Eureka publicación del Instituto Luis Vives, núm. 15, marzo de 1947.

AHIMbiente



Portada de *AHMbiente* periódico de la Academia Hispano Mexicana, núm. II, 1958. Eureka” publicación del Instituto Luis Vives, núm. 15, marzo de 1947.



Nosotros

El periódico de los alumnos

ASO II

MEXICO, D. F., MAYO 1957

NUM.



Los símbolos fueron pieza clave en la formación identitaria de los alumnos de los centros. En este caso el personaje literario de Cervantes, Don Quijote de la Mancha es representado en el mapa de México, escenificando la presencia española en el país mexicano. Periódico *Nosotros* del Colegio Madrid, núm. 7 mayo de 1957.



Colegio Madrid

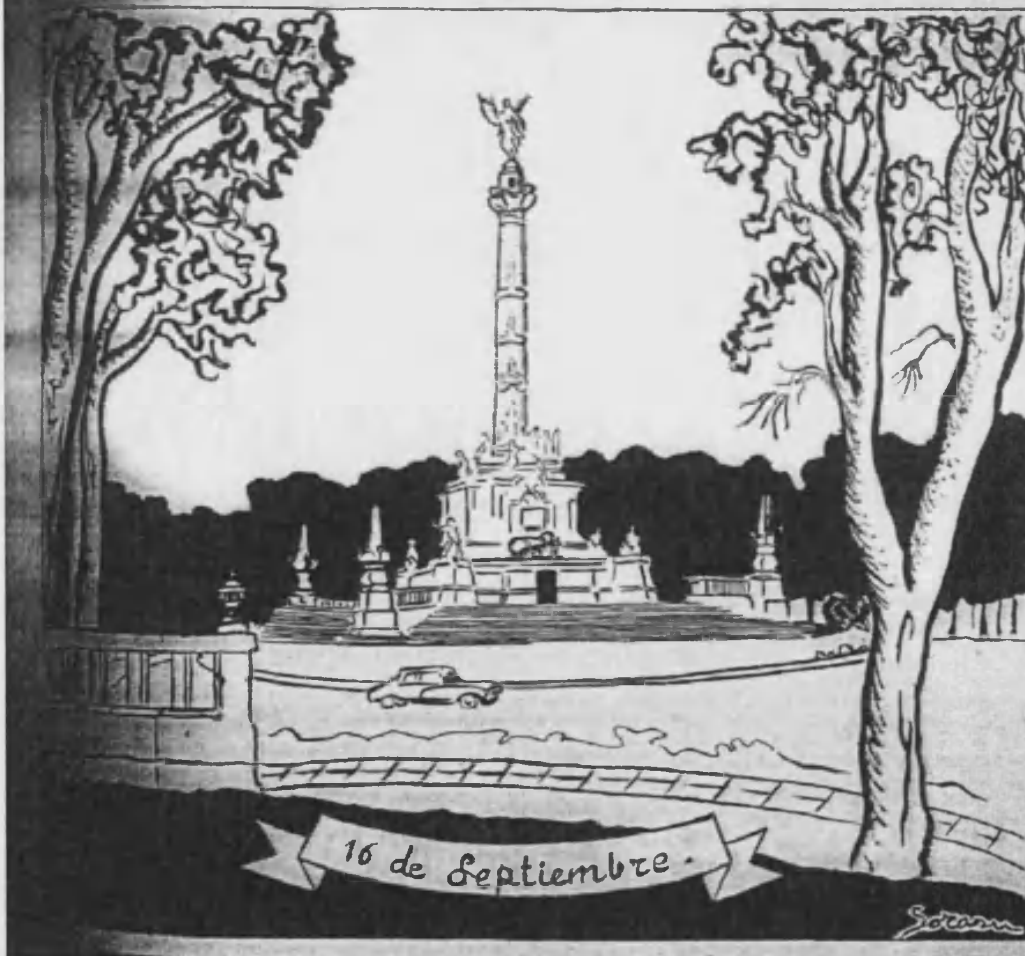
Nosotros

El Periódico de los Alumnos

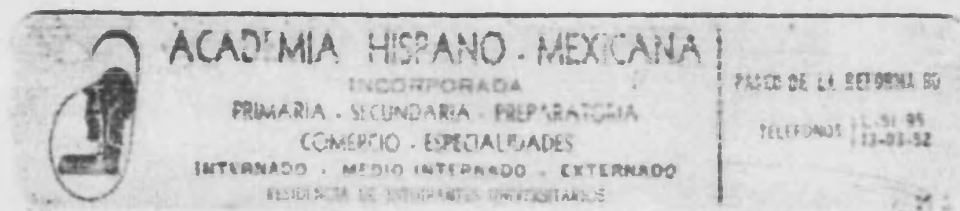
1957 III

MEXICO, D. F., OCTUBRE DE 1958

NUM. 13



La celebración de las Fiestas Patrias mexicanas fue una constante en los colegios del exilio. Periódico *Nosotros* del Colegio Madrid, núm. 13 octubre de 1957.



Regla con publicidad sobre la Academia Hispano Mexicana. Sin fecha.



Insignia de la Academia Hispano Mexicana en tela. Sin fecha.



Fotografía escolar de la Academia Hispano Mexicana de niñas vestidas de tehuacanas. Elena Vinós, dueña de la fotografía me hizo notar las diferencias en los trajes y los tocados de las niñas, debido a que cada madre española al confeccionarlo lo interpretó de una forma diferente debido al desconocimiento del traje mexicano. Sin fecha.



a Academia Hispano Mexicana,
teniendo en cuenta los méritos del Alumno
Josefa Sacristán y Roy
ha acordado otorgarle el presente

D I P L O M A

como recompensa a su aprovechamiento y en
prueba de haber merecido la calificación de
Aplicado
en los estudios seguidos en el *Quinto* Curso del
Ciclo de la Sección de Enseñanza Primaria.
Así lo manifestamos para que sirva de estímulo
y aliento al alumno interesado.

México, D. F., a *28* de *Noviembre* de *1941*

El Profesor del Grupo, *Roberto Sacristán* El Director Técnico, *Adelardo Sauchel*

La Dirección de la A. H. M.,
Ricardo Vinos

Quincuagésima Primera Zona Escolar

Commemoración del primer centenario de la muerte de los

--:-- Niños Héroes --:--

Diploma de Honor

Concedido a Josefa Sacristán Hoy
Alumna de 6º año de la Academia Hispano
Mexicana
por haber obtenido el Segundo lugar en el Concurso de Pensa-
mientos sobre los Niños Héroes

México, D. F., a 13 de septiembre de 1947.

Director de la Escuela.
Munoz

La Inspectora de la Zona 51.
[Signature]

Diploma de Josefa Sacristán conseguido en un concurso literario por la conmemoración de los Niños Héroes, 13 de septiembre de 1947. Ejemplos como éste nos permiten afirmar que la presencia del discurso nacional mexicano no sólo estuvo presente en la década de los cuarenta en los colegios del exilio sino que se incorporó rápidamente.



ACADEMIA HISPANO-MEXICANA
 INCORPORADA A LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

CERTIFICADO DE ESTUDIOS

El que suscribe, Director de la Academia Hispano-Mexicana, incorporada a la Universidad Nacional Autónoma de México

CERTIFICA: *Que el Señor Don Juan Tonda Segalán, Jureado,*
asistió las materias correspondientes al Bachillerato de ARTES Y LETRAS,
asistiendo los exámenes reglamentarios y fue aprobado con las calificaciones que a continuación se expresan:



RECIBO
 24 de noviembre de 1947

AÑO	MATERIAS	CALIFICACIONES	
PRIMER AÑO			
1947	1. Rhetorica	10	diez
	2. Francés	7	siete
	3. Arqueología y Alcabas Anteriores	10	diez
	4. Geometría y Trigonometría		
	5. Lógica		
	6. Física	10	diez
	7. Historia de México	7	siete
	8. Dibujo Constructivo	10	diez
	9. Dibujo de Imitación	10	diez
	10. Música		
	11. Educación Física	7	siete
	12. Idioma		
SEGUNDO AÑO			
	1. Español y Literatura		
	2. Geometría Analítica y Cálculo		
1947	3. Química General	8	ocho
	4. Historia General		
	5. Dibujo Arquitectónico		
	6. Francés		
	7. Psicología		
1947	8. Introducción a la Filosofía	6	seis
	9. Educación Física		

Escala de calificaciones de 0 a 10. La calificación mínima para aprobar es de 6 puntos.

Se extiende el presente Certificado cumpliendo las prescripciones legales en la Ciudad de México, D. F. a 24 de noviembre de 1947.

El Director
 Juan Tonda Segalán

El Secretario
 [Firma]

Certificado de estudios de Juan Tonda, Academia Hispano Mexicana, 24 de noviembre de 1947.

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

Boleta No.

Escuela Instituto Hispano Mexicano Ruiz de Alarcón Primer Ciclo Segundo Grado Grupo

La alumna Gloria Rodríguez en el curso escolar de 1940 ha sido promovida al grado inmediato superior, en vista de los promedios definitivos alcanzados.

D.F. México 15 Noviembre, 1941

Vo. Bo. Director de la Escuela. La Profesora del grupo.

Alfonso Guandell Montserrat Pined

Boleta de notas de Gloria Rodríguez. Instituto Hispano Mexicano 15 de noviembre de 1941.

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

Boleta No. 270

Escuela P. IV - 18 - 169 Colegio Madrid

Segundo Ciclo Segundo Grado Grupo

La alumna Gloria Rodríguez en el curso escolar de 1941 ha sido promovida al grado inmediato superior, en vista de los promedios definitivos alcanzados.

D.F. 24 noviembre 1942

Vo. Bo. Director de la Escuela. Profesor del grupo.

Juan Ferrer [Signature]

Boleta de notas de Gloria Rodríguez. Colegio Madrid, 24 de noviembre de 1942.



Diploma de Gloria Rodríguez del Colegio Madrid, 30 de noviembre de 1941.



Al capital del curso de 1940
que vio la feliz fundación de la
Academia Hispano Mexicana,
reconocidas
al celo pródigo de su ilustre director
don Ricardo López
y a la selectísima autoridad pedagógica
de su Consejo,
unánimes,
las familias de los alumnos
formulan para esta institución
rosas de larga y fecunda existencia.

México, D.F., 25 de Noviembre de 1940

Diploma entregado por los padres y madres de familia a los profesores de la Academia Hispano Mexicana en su primer año de vida. El original es a color y está firmado por los familiares de los alumnos. La banda que rodea el texto representa la bandera mexicana y la bandera española republicana. 25 de noviembre de 1940.



La Academia Hispano Mexicana.

teniendo en cuenta los méritos del Alumno

Arturo Sáenz de la Calzada

ha acordado otorgarle el presente

Diploma de Honor

como recompensa a su aprovechamiento y en prueba de haber merecido la calificación de

Sobresaliente

en los estudios seguidos en el 2º Curso del
3º Ciclo de la

Sección de Enseñanza Primaria

Así lo manifestamos para que sirva de estímulo y aliento al alumno interesado

México, D. F., a 30 de noviembre de 1955.

El Profesor del Grupo

Mu



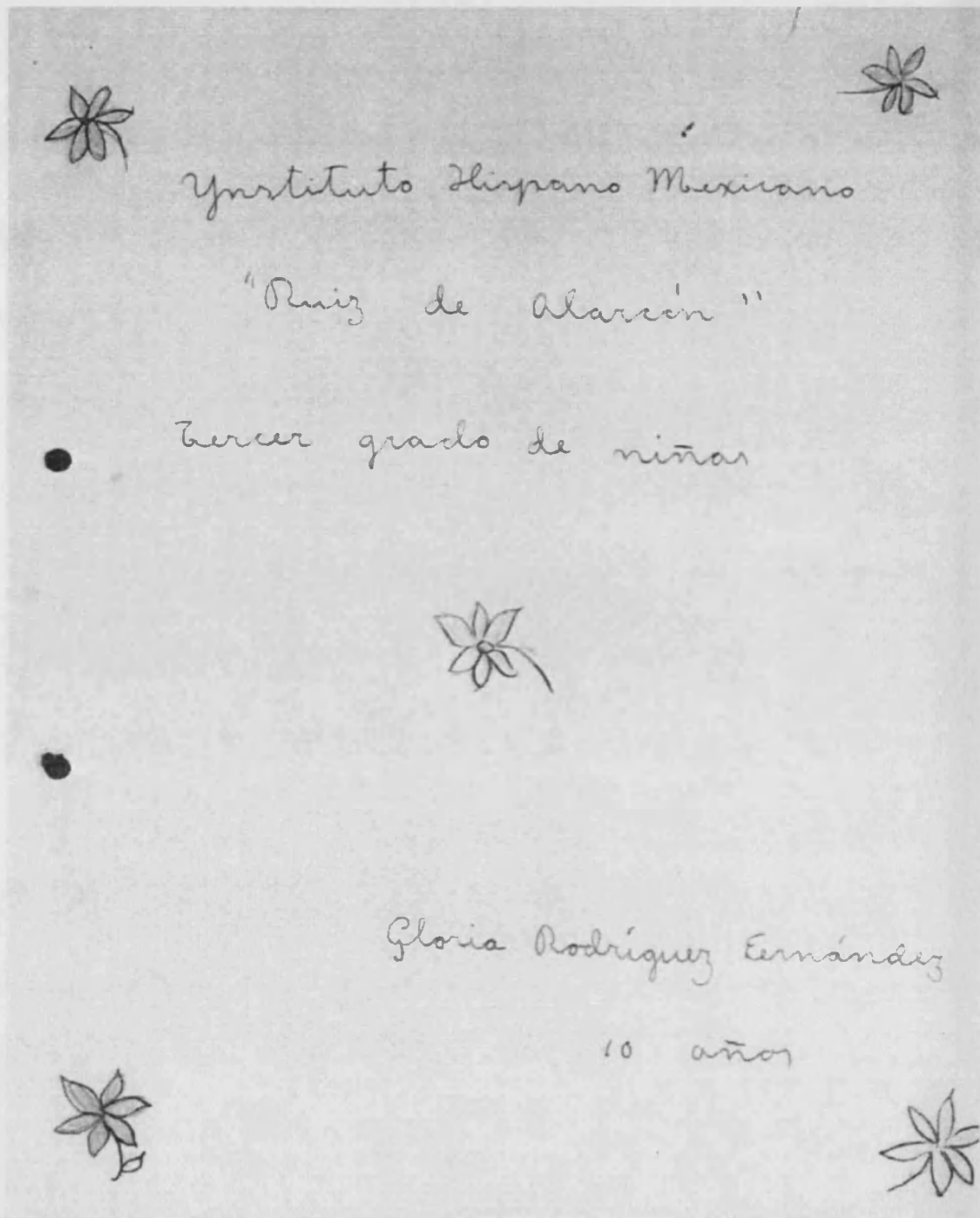
El Secretario Técnico

Mu

La Dirección de A. H. M.

Caracoduro

Diploma de Arturo Sáenz de la Calzada, de la Academia Hispano Mexicana. 30 de noviembre de 1955.



Trabajo escolar de Gloria Rodríguez en el Instituto Hispano Mexicano Ruiz de Alarcón en el Día de la Madre. En México el Día de la Madre es una celebración muy importante y enraizada en la sociedad. El original es a color y conforma un dossier con diferentes poesías y cartas a la madre. México D.F. 10 de mayo de 1941.



México D. F., 10 de mayo de 1941.

Señora doña Gloria Fernández,

Querida mamá: Te escribo
esta carta, por ser el día
de las madres. Es muy poco
el regalo que te hago, pero yo
te lo ofrezco con mucho gusto.

Este dibujo que he hecho en tinta,
es una niña con un ramo
de flores. Quiero aplicarme mucho
para pasar a Cuarto Grado. A
ver si te gusta el verso de
"Caricia". A ver si otro año te puedo

Trabajo escolar de Gloria Rodríguez en el Instituto Hispano Mexicano Ruiz de Alarcón en el Día de la Madre. El original es a color y conforma un dossier con diferentes poesías y cartas a la madre. 10 de mayo de 1941.

regalar tra cosa mejor. Yo
creo que si te lo podre regalar.
Bueno ganas de hacerle a alguna.
na un vestido asi que sea
mayor y aprenda a coser.
Cuando sea mayor y tenga
dinero, le voy a comprar mu-
chos juguetes, a alguna.
Muchos besos de tu hija que
te quiere,
Gloria Rodriguez



Como es mi mamá

(Dedicación a la poesía)

Mamá de mi vida,
mamá de mi amor;
yo te quiero tanto,
que te regalo una flor.
Mamá muy querida,
bella como flor;
como violeta,
astro brillador.
Eres tan bonita,
que, en ti,

Bienos yo,
+
Con Todo cariño,
alegría y amor.

+ + Gloria Rodríguez
+ ● ●

Trabajo escolar de Gloria Rodríguez en el Instituto Hispano Mexicano Ruiz de Alarcón en el Día de la Madre. 10 de mayo de 1941.

CALLE EMPRESA 2ª

TELEFONO: F-0435



MEXICO

COLEGIO MADRID

NOM. DE ALUMNO: Imanol Ordorika

Portada del cuaderno escolar de quinto de primaria de Imanol Ordorika, Colegio Madrid, 1941. El original es a color, en este caso el niño dibujó la bandera mexicana y la bandera española tricolor, es decir, la republicana.

Historia Nacional

Vestidos y adornos de los Aztecos.

Los antiguos mexicanos al igual que todos los pueblos tendían a sacrificar lo útil a lo agradable en su manera de presentarse. Sus prendas de vestir eran en escaso número y de formas bastante sencillas. Pero sobre longas de adorno hechos de plumas de colores de plumas o de pedrería que consideraban preciosas sus prendas de ropa eran

-	maxtlahuitl faja ancha tilmahuitl mantacuadrada	} Hombreros
-	cuestl maquina de algodón huipilli lienzo cuadrado en aberturas en el centro	} Buzos

Alimentación del pueblo Azteca

La base de la alimentación era y es el maíz. Lo comen tierno (elote) como una galleta elotlaxcalli o como bebida atolli (atole) en el metate comestían el maíz en una pinolli y con agua y un poco de cal, cocido hacían el tlaxcalli (tortillas) que es el pan de la inmensa mayoría de los mexicanos

Poesía

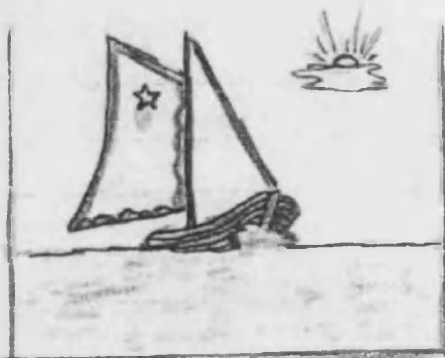
Tierra de Jara

Es la tierra de Jara arida y fria,
Por los colinas y las rieras calvas
Verdes pradillos, cerros sencillos
La primavera pasa,
Dejando entre las hierbas olorosas
Sus diminutas margaritas blancas.

La tierra no revive, el campo muere
Al empezar abril - está neblada
La espalda del Boneyo
El caminante lleva en su bufanda
Embuelto cuello y boca, y los pastores,
Soran cubiertos con sus largas capapas,
Antonio Machado



Dibujo de un guerrero azteca. Cuaderno de Imanol Ordorika, Colegio Madrid, 1941.



16 de JULIO de
1941

TEMPERATURA: 14

Un obrero ha recibido \$ 200 por 16 días de trabajo que cantidad abría recibido si hubiera tra-
bajado 12 días más

$$S \mid 16 \text{ días} \quad - \quad \$200$$

$$P \mid 28 \text{ " } \quad - \quad 8x$$

$$16:200::206:x$$

$$x = \frac{28 \times 200}{16}$$

\$350

29 trabajadores han puesto 18 días para acabar una zanja ¿cuántos días necesitarán 90 hombres para hacer la misma obra

$$S \mid 29 \text{ tr han puesto } 18 \text{ días}$$

$$P \mid 90 \text{ h. } \quad \quad \quad x \text{ días}$$

$$90:20::18:x$$

$$x = \frac{90 \times 18}{2010} = \frac{55}{10} = 5.5 \text{ d}$$

5.5 d

Gramática
Todos los días

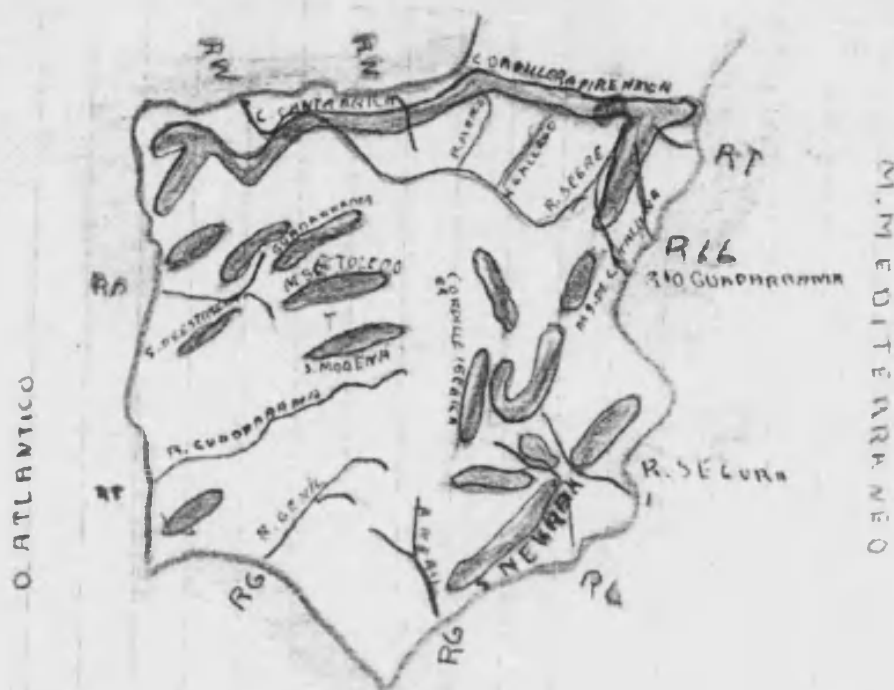
contos y novelas

Dictado

Un alumno discolto

Tasado Pérez el niño que fue comprado a un profesor que tenía un colegio en la calle de Valverde. Mal, muy mal de sus hábitos la impresión porque a los todos sus estudios malos y buenos dominicos de la vagancia y el gusto de caminar por calles y caminos. Era desafiado de mente, y la manifestación de su amor propio, al ver que se eran muy superiores a su de su edad que el argumentaba el amor que al colegio y al profesor tenía. Era con un hombre y en todos los días ocupaba el último lugar. Era el niño perpetuo hambriento y al fin de todos los días cuando un hambre llegó a ser prohibida en los días; los alumnos le celebraban con sus los dislates que decía en sus lecciones.

B. Pérez Galdós
" La Desheredada "

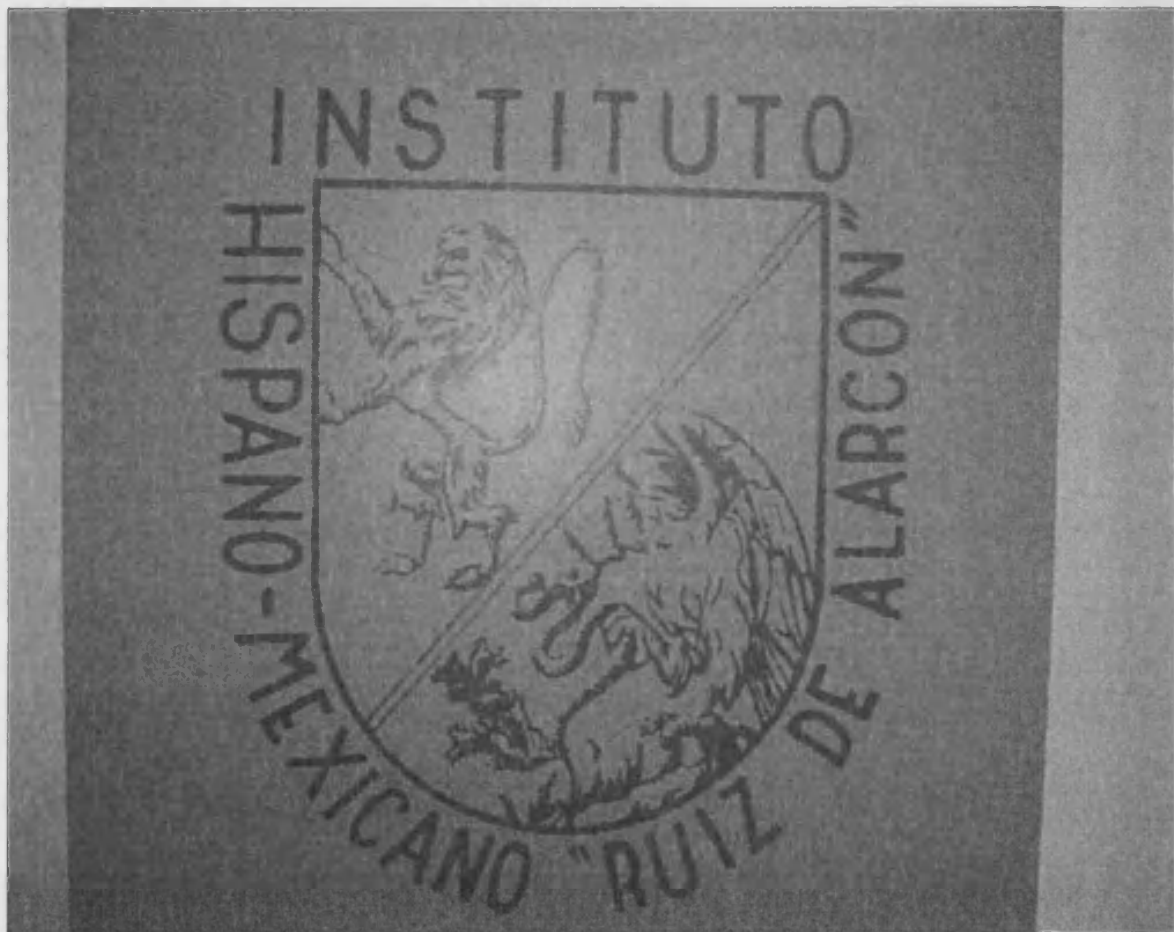


Mapa físico de la Península Ibérica. España formaba parte de los contenidos educativos impartidos en las aulas. Cuaderno de Imanol Ordorika, Colegio Madrid, 1941.

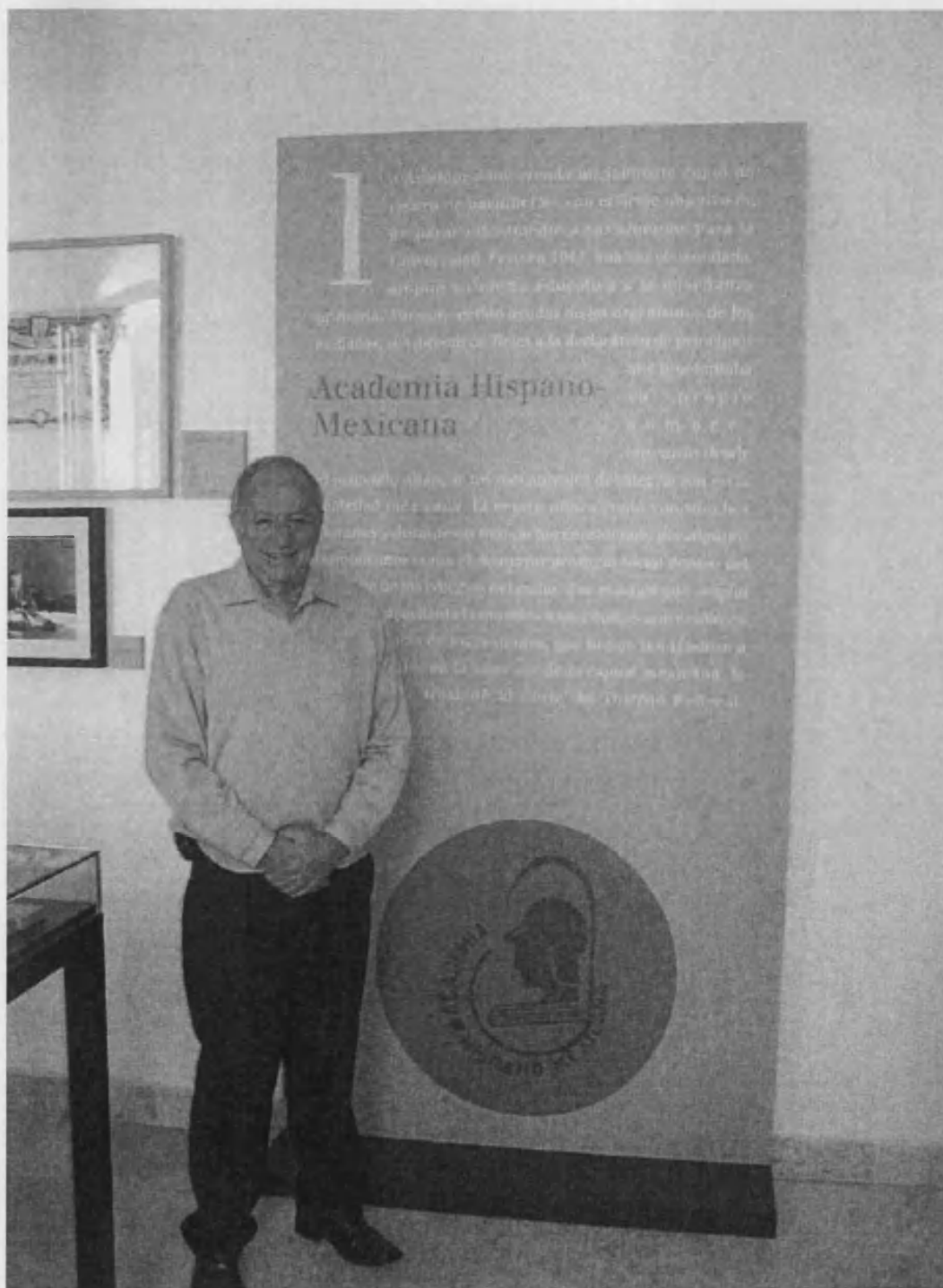
11.2 FOTOGRAFÍAS.



Fotografía realizada en la exposición "Los Colegios del Exilio", Ciudad de México, octubre de 2009.



Escudo del Instituto Hispano-Mexicano Ruiz de Alarcón. Fotografía realizada en la exposición "Los Colegios del Exilio", Ciudad de México, octubre de 2009.



Escudo de la Academia Hispano Mexicana y Arturo Sáenz de la Calzada. Fotografía realizada en la exposición "Los Colegios del Exilio", Ciudad de México, octubre de 2009.



Escudo de tela de los uniformes del Colegio Madrid.



Escudo del Colegio Madrid.



Entrada principal del Colegio Madrid, octubre de 2008. Ciudad de México.



1939
2009



INSTITUTO
LUIS VIVES

1939
2009

INSTITUTO
LUIS VIVES

años

programa de actividades

Folleto conmemorativo de los 70 años del Instituto Luis Vives. Aparece el escudo actual y tres fotografías del escudo, junto a un retrato de Luis Vives.

EL EXILIO EN MÉXICO EN LA ACTUALIDAD: SUS PROTAGONISTAS.



Acto de Conmemoración de los 70 años del Instituto Luis Vives, 14 de noviembre de 2009. Son antiguos alumnos del Vives de las primeras generaciones, de pie Luis Perujo y el primero a la izquierda Horacio García, ambos entrevistados para la tesis doctoral.



Emblema del Ateneo Español de México, creado en 1949 en la Ciudad de México y en funcionamiento en la actualidad.



Celebración del 14 de abril en la sede del Ateneo Español de México, 2007, Ciudad de México. En primer plano de espaldas está Consuelo Giner de los Ríos (+), entrevistada para esta tesis.



Acto de homenaje a los exiliados republicanos españoles en México, 8 de noviembre de 2009 en el Jardín Antonio Machado en la Ciudad de México. Entre otros aparecen la actual presidenta del Ateneo Español de México Carmen Tagüeña, la presidenta emérita Leonor Sarmiento, Cuauhtémoc Cárdenas –político e hijo de Lázaro Cárdenas- y dos miembros de la mesa directiva del Ateneo: Teresa Esteban y Carmen Romero.



Bandera Republicana que formó parte de la exposición “60 años de historia del Ateneo Español de México”, 14 de abril de 2009, Ciudad de México.



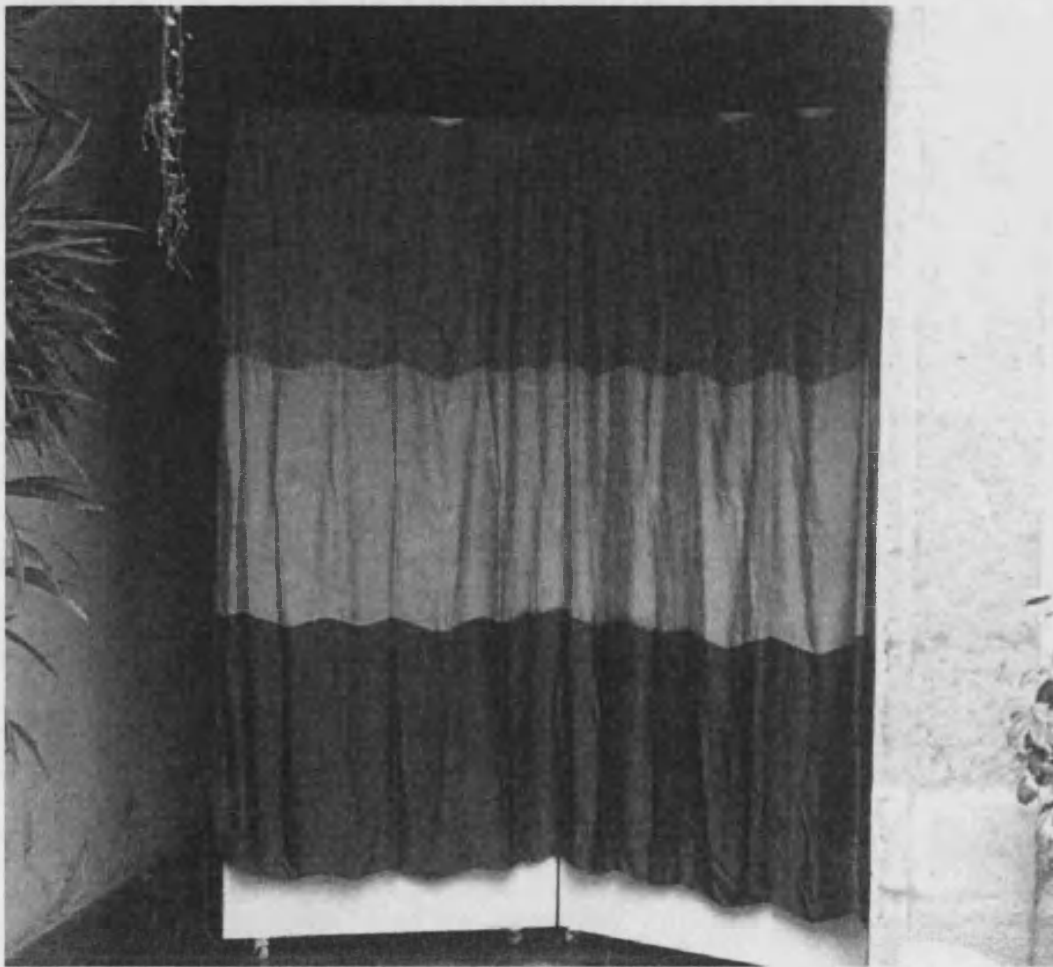
Sillón de León Felipe que formó parte de la exposición "60 años de historia del Ateneo Español de México", 14 de abril de 2009, Ciudad de México.



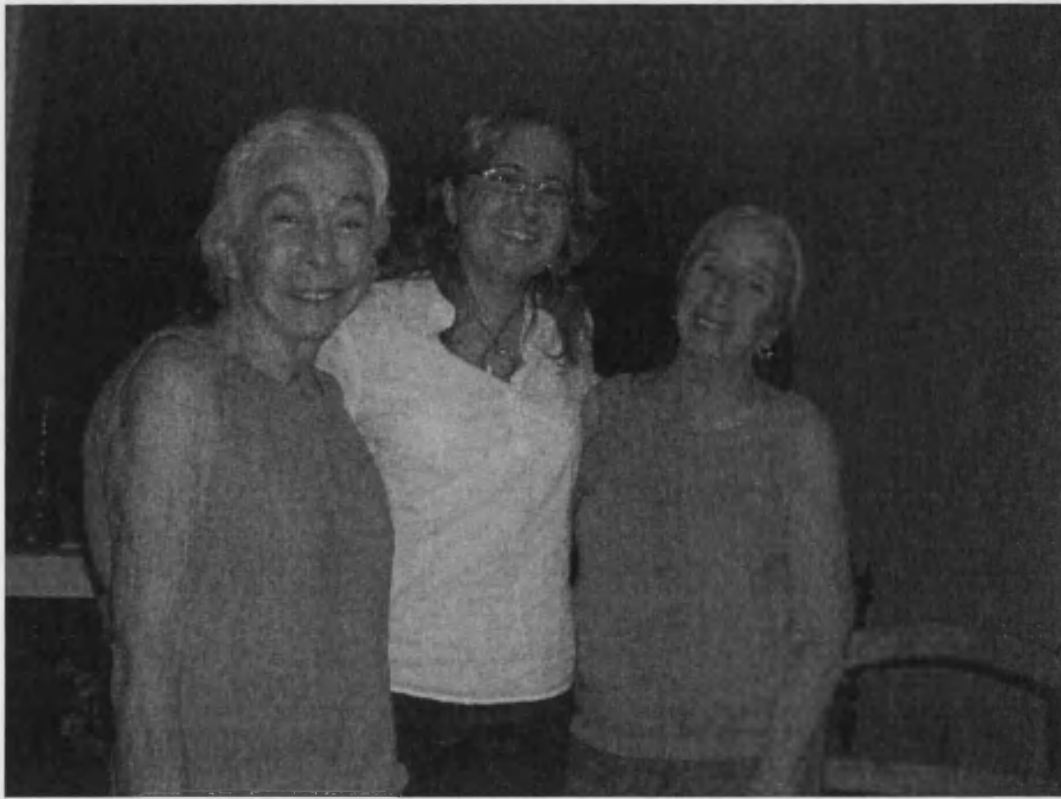
Acto de reconocimiento en la Embajada Española en México a Carlos Vélez -quien fue presidente del Ateneo Español de México- y a Amparo Batanero, actual presidenta de la Asociación de los Niños de Morelia, diciembre de 2008, Ciudad de México.



Parte de la Mesa Directiva del Ateneo Español de México en la biblioteca de la antigua sede ubicada en Isabel la Católica 97, Centro Histórico de la Ciudad de México, agosto de 2009.



Bandera republicana del Ateneo Español de México, fotografía tomada el 14 de abril de 2007.



La autora de la tesis con Esperanza y Tere (+) Medina Navascués en su casa de Ciudad de México
12 de abril de 2006.



Zócalo capitalino, Ciudad de México, 2007. Ejemplo de patriotismo en México es la gran visibilidad de la bandera mexicana en los espacios públicos.



Grupo de danzas prehispánicas junto a la Catedral de la Ciudad de México, julio de 2007. Una de las formas en que se mantienen vivas las tradiciones prehispánicas es mediante la cultura y el folklore en los espacios públicos.

12. ANEXOS.

12.1 CALENDARIO CÍVICO MEXICANO DE LA DÉCADA DE LOS 40⁹³⁶.

- Febrero:

5, Día de la Constitución⁹³⁷.

19, Día del Soldado⁹³⁸.

22, Francisco I. Madero (Muerte de Madero)⁹³⁹.

24, Día de la Bandera Mexicana⁹⁴⁰ (1940, decretado por Cárdenas).

- Marzo:

18, Día de la Expropiación Petrolera o Nacionalización del Petróleo⁹⁴¹

21, Natalicio de Benito Juárez García⁹⁴².

- Abril:

14, Día de las Américas⁹⁴³.

⁹³⁶ Se excluyen de este calendario las festividades religiosas.

⁹³⁷ "La bandera se iza a toda asta en escuelas, templos y demás edificios públicos" (en el original en mayúscula), en VELÁZQUEZ SÁNCHEZ, José de Jesús, *Almanaque nacional iconográfico*, México, Porrúa, 1982, p.61.

⁹³⁸ "Años más tarde, evocando la fecha en que se instituyó el organismo de la soberanía patria, fue instituido el 19 de febrero como el DÍA DEL EJÉRCITO, por decreto presidencial de fecha de 22 de marzo de 1950, expedido por el primer mandatario de la nación, Lic. Miguel Alemán Valdés [...] La bandera se iza a toda asta en escuelas, templos y demás edificios públicos" (en el original en mayúscula), en VELÁZQUEZ SÁNCHEZ, José de Jesús, *Almanaque nacional iconográfico*, México, Porrúa, 1982, p.78.

⁹³⁹ "La bandera se iza a media asta en escuelas, templos y demás edificios públicos" (en el original en mayúscula), en VELÁZQUEZ SÁNCHEZ, José de Jesús, *Almanaque nacional iconográfico*, México, Porrúa, 1982, p.81.

⁹⁴⁰ "Durante la gestión del general Lázaro Cárdenas como presidente de México, fue decretado oficialmente Día de la Bandera el 24 de febrero, habiéndose hecho la primera celebración en 1937 [...] La bandera se iza a toda asta en escuelas, templos y demás edificios públicos" (en el original en mayúscula), en VELÁZQUEZ SÁNCHEZ, José de Jesús, *Almanaque nacional iconográfico*, México, Porrúa, 1982, p.84.

⁹⁴¹ "El general Lázaro Cárdenas, presidente de la República con gran entereza y patriotismo decretó el 18 de marzo de 1938, por causa de utilidad pública, LA EXPROPIACIÓN DE LOS BIENES DE LAS COMPAÑÍAS PETROLERAS en beneficio del pueblo de México, de acuerdo con el Artículo 27 Constitucional. El 16 de septiembre de 1810 se inicia la independencia política de México y el 18 de marzo de 1938, marca el principio de nuestra independencia económica", en VELÁZQUEZ SÁNCHEZ, José de Jesús, *Almanaque nacional iconográfico*, México, Porrúa, 1982, p.115.

⁹⁴² "Fue un gran presidente de México. Defendió a la patria de intervenciones extranjeras [...] La bandera se iza a toda asta en escuelas, templos y demás edificios públicos" (en el original en mayúscula), en VELÁZQUEZ SÁNCHEZ, José de Jesús, *Almanaque nacional iconográfico*, México, Porrúa, 1982, p.118.

⁹⁴³ "En 1930 el CONSEJO Directivo de la Unión Panamericana adoptó una resolución relativa a que el 14 de abril de cada año fuera considerado como el *Día de las Américas*, recomendando su observancia anual en todos los países de América "como símbolo conmemorativo de la Soberanía en una comunidad continental" [...] El Día de las Américas tuvo su fuente de inspiración en el pensamiento generoso de Simón Bolívar, cuyo propósito tiende a cultivar los lazos de fraternidad entre los pueblos del Nuevo Mundo. La bandera se iza a toda asta en escuelas, templos y demás edificios públicos" (en el original en mayúscula), en VELÁZQUEZ SÁNCHEZ, José de Jesús, *Almanaque nacional iconográfico*, México, Porrúa, 1982, p.153.

30, Día del Niño⁹⁴⁴.

- Mayo:

1, Día del Trabajo⁹⁴⁵. (Día feriado).

5, Batalla de Puebla (contra los franceses)⁹⁴⁶

10, Día de la Madre.

15, Día de los Maestros.

- Julio:

17, Muerte de Álvaro Obregón.

18, Muerte de Benito Juárez.

30, Muerte de Miguel Hidalgo y Costilla⁹⁴⁷.

- Agosto:

29, Día del Árbol⁹⁴⁸.

- Septiembre:

8, Día Internacional de la Alfabetización.

13, Día de los Niños Héroes (Homenaje a los Niños Héroes de Chapultepec, 1847)⁹⁴⁹.

15, Grito de Independencia (Aniversario del Grito de la Independencia, 1810)⁹⁵⁰.

⁹⁴⁴ “En México, en 1924, se señaló el 30 de abril como DÍA DEL NIÑO, siendo presidente de la República el general Álvaro Obregón y Ministro de Educación Pública el licenciado José Vasconcelos”, en VELÁZQUEZ SÁNCHEZ, José de Jesús, *Almanaque nacional iconográfico*, México, Porrúa, 1982, p.177.

⁹⁴⁵ “El Día del Trabajo fue creado en el Congreso Obrero Internacional de 1889, celebrado en París [...] no fue sino hasta el año de 1913, siendo presidente de la República el general Victoriano Huerta, cuando se celebró por primera vez en México el DÍA DEL TRABAJO”, en VELÁZQUEZ SÁNCHEZ, José de Jesús, *Almanaque nacional iconográfico*, México, Porrúa, 1982, p.182.

⁹⁴⁶ “La bandera se iza a toda asta en escuelas, templos y demás edificios públicos” (en el original en mayúscula), en VELÁZQUEZ SÁNCHEZ, José de Jesús, *Almanaque nacional iconográfico*, México, Porrúa, 1982, p.186.

⁹⁴⁷ En los tres días: “La bandera se iza a media asta en escuelas, templos y demás edificios públicos” (en el original en mayúscula), en VELÁZQUEZ SÁNCHEZ, José de Jesús, *Almanaque nacional iconográfico*, México, Porrúa, 1982, pp.291, 292 y 311.

⁹⁴⁸ El Día del Árbol, pese a celebrarse con anterioridad, quedó instituido como tal en México el segundo jueves del mes de julio desde 1959, por el presidente Adolfo López Mateos.

⁹⁴⁹ “La bandera se iza a media asta en escuelas, templos y demás edificios públicos” (en el original en mayúscula), en VELÁZQUEZ SÁNCHEZ, José de Jesús, *Almanaque nacional iconográfico*, México, Porrúa, 1982, p. 381.

⁹⁵⁰ “En 1853, el 15 de septiembre a las 11 de la noche, el gobernador del Distrito federal, en representación del presidente Santa Anna, dio el primer grito vitoreando a los héroes de la Independencia [...] La bandera se iza a toda asta en escuelas, templos y demás edificios públicos” (en el original en mayúscula), en VELÁZQUEZ SÁNCHEZ, José de Jesús, *Almanaque nacional iconográfico*, México, Porrúa, 1982, p.383.

16, Día de la Independencia Mexicana (Iniciación de la Independencia de México, 1810)⁹⁵¹. (Día feriado).

21, Batalla de Uruapan.

- Octubre:

12, Día de la Raza⁹⁵².

- Noviembre:

20, Revolución Mexicana (Iniciación de la Revolución Mexicana, 1910)⁹⁵³.

- DÍAS DE DESCANSO:

1 de enero, 5 de febrero, 1 de mayo, 16 de septiembre, 20 de noviembre, 25 de diciembre⁹⁵⁴.

⁹⁵¹ “La bandera se iza a toda asta en escuelas, templos y demás edificios públicos” (en el original en mayúscula), en VELÁZQUEZ SÁNCHEZ, José de Jesús, *Almanaque nacional iconográfico*, México, Porrúa, 1982, p.384.

⁹⁵² Día del Descubrimiento de América, “La bandera se iza a toda asta en escuelas, templos y demás edificios públicos” (en el original en mayúscula), en VELÁZQUEZ SÁNCHEZ, José de Jesús, *Almanaque nacional iconográfico*, México, Porrúa, 1982, p.419.

⁹⁵³ “La bandera se iza a toda asta en escuelas, templos y demás edificios públicos” (en el original en mayúscula), en VELÁZQUEZ SÁNCHEZ, José de Jesús, *Almanaque nacional iconográfico*, México, Porrúa, 1982, p.473.

⁹⁵⁴ AHILV, Legajo nº 4 Sindicato de Trabajadores de Escuelas Particulares, “Oficio del SUTEP al Vives remitiendo Proyecto de Contrato Colectivo de Trabajo para su discusión y firma”, México D.F., de 30 de junio de 1942

12.2 CALENDARIO DE CELEBRACIONES RELACIONADAS CON LA SEGUNDA REPÚBLICA ESPAÑOLA, MÉXICO DÉCADA DE LOS 40⁹⁵⁵.

- Febrero
16, Elecciones de 1936, triunfo del Frente Popular.
- Abril
12, Día del País Vasco.
14, proclamación de la Segunda República española.
- Mayo
1, Día del Trabajo.
2, Guerra contra los franceses (símbolo de independencia nacional).
- Julio
18, actos de repulsa, Levantamiento militar, inicio de la Guerra Civil española.
19, levantamiento popular contra el golpe de Estado, entrega de armas al pueblo.
(Celebrado por negrinistas y anarquistas).
- Septiembre
11, Diada de Catalunya.
- Octubre
6, Revolución de Asturias (1934).
- Noviembre
3, muerte de Manuel Azaña, presidente de la República Española.
- Diciembre
9, aprobación de la Constitución Republicana.

⁹⁵⁵ DE HOYOS PUENTE, Jorge Este texto es una versión resumida de un artículo que verá la luz próximamente con el título: *“Los días del destierro: las conmemoraciones y aniversarios del exilio republicano en México”*. Como indica de Hoyos, las celebraciones en el exilio de estas conmemoraciones eran muy reducidas y particularizadas, si exceptuamos el 14 de abril, fecha por excelencia que aún hoy permanece. Los días de comunidades autónomas (País Vasco, Cataluña), eran fiestas circunscritas a los sectores nacionalistas. Indicamos todas las fechas que fueron relevantes y para mayor información remitimos al artículo citado.

12.3 HIMNO NACIONAL MEXICANO.

Coro

Mexicanos al grito de guerra
el acero aprestad y el bridón.
Y retiemble en sus centros la tierra,
al sonoro rugir del cañón.

Estrofa I

Ciña ¡oh Patria! tus sienes de oliva
de la paz el arcángel divino,
que en el cielo tu eterno destino
por el dedo de Dios se escribió.
Mas si osare un extraño enemigo
profanar con su planta tu suelo,
piensa ¡oh Patria querida! que el cielo
un soldado en cada hijo te dio.

Estrofa II

En sangrientos combates los viste
por tu amor palpitando sus senos,
arrostrar la metralla serenos,
y la muerte o la gloria buscar.
Si el recuerdo de antiguas hazañas
de tus hijos inflama la mente,
los recuerdos del triunfo tu frente,
volverán inmortales a ornar.

Estrofa III

Como al golpe del rayo la encina,
se derrumba hasta el hondo torrente,
la discordia vencida, impotente,
a los pies del arcángel cayó.
Ya no más, de tus hijos la sangre,

se derrame en contienda de hermanos;
sólo encuentre el acero en sus manos
quien tu nombre sagrado insultó.

Estrofa IV

Del guerrero inmortal de Zempoala
te defiende la espada terrible,
y sostiene su brazo invencible,
tu sagrado pendón tricolor.

Él será del feliz mexicano
en la paz y en la guerra el caudillo.
porque él supo sus armas de brillo
circundar en los campos de honor.

Estrofa V

Guerra, guerra sin tregua al que intente
de la Patria manchar los blasones,
Guerra, guerra, los patrios pendones
en las olas de sangre empapad.
Guerra, guerra. En el monte, en el valle,
los cañones horrisonos truenen,
y los ecos sonoros resuenen
con la voces de ¡Unión! ¡Libertad!

Estrofa VI

Antes, Patria, que inermes tu hijos,
bajo el yugo su cuello dobleguen,
tus campiñas con sangre se rieguen,
sobre sangre se estampe su pie.
Y tus templos, palacios y torres
se derrumben con hórrido estruendo,
y sus ruinas existán diciendo:
De mil héroes la Patria aquí fue.

Estrofa VII

Si a la lid contra hueste enemiga,
nos convoca la trompa guerrera,
de Iturbide la sacra bandera,
mexicanos, valientes seguid.

Y a los fieles bridones les sirvan
las vencidas enseñas de alfombra;
los laureles del triunfo den sombra
a la frente del Bravo Adalid.

Estrofa VIII

Vuelva altivo a los patrios hogares,
el guerrero a cantar su victoria,
ostentando las palmas de gloria
que supiera en la lid conquistar.
Tomaránse sus lauros sangrientos
en guiraldas de mirtos y rosas,
que el amor de las hijas y esposas,
también sabe a los bravos premiar.

Estrofa IX

Y el que al golpe de ardiente metralla,
de la Patria en las aras sucumba,
obtendrá en recompensa una tumba
donde brille, de gloria, la luz.
Y, de Iguala, la enseña querida
a su espada sangrienta enlazada,
de laurel inmortal coronada,
formará de su fosa una cruz.

Estrofa X

¡Patria, Patria! tus hijos te juran
exhalar en tus aras su aliento,
si el clarín, con su bélico acento,

los convoca a lidiar con valor.
¡Para ti las guiraldas de oliva!
¡Un recuerdo para ellos de gloria!
¡Un laurel para ti de victoria!
¡Un sepulcro para ellos de honor!

12.4 HIMNO DE RIEGO, HIMNO DE LA SEGUNDA REPÚBLICA ESPAÑOLA⁹⁵⁶

Letra oficial, Autor: Evaristo de San Miguel Valledor.

Serenos, alegres
valientes, osados
cantemos, soldados,
el himno en la lid.
De nuestros acentos
el orbe se admire
y en nosotros mire
los hijos del Cid.

Soldados la patria
nos llama a la lid,
juremos por ella
vencer, vencer o morir.

¡Blandamos el hierro
que el tímido esclavo
del libre, del bravo,
la faz no osa ver!
Sus huestes cual humo
veréis disipadas,
y a nuestras espadas
fugaces correr.

Soldados, la patria

⁹⁵⁶ Se conoce por Himno de Riego a la marcha militar decimonónica compuesta por José Melchor Gomis dedicada al Teniente Coronel Rafael de Riego. Fue el himno nacional durante el Trienio Liberal de 1820-1823 y oficial en la Segunda República Española, por lo que también se le conoce como el Himno a Riego.

nos llama a la lid,
¡Juremos por ella
vencer o morir!

¿El mundo vio nunca
más noble osadía?
¿Lució nunca un día
más grande el valor
que aquel que inflamados
nos vimos del fuego
que excitara en Riego
de Patria el amor?

Soldados la patria
nos llama a la lid,
juremos por ella
vencer o morir.

Honor al caudillo,
honor al primero
que el cívico acero
osó fulminar.
La patria afligida
oyó sus acentos
y vio sus tormentos
en gozo tornar.

Soldados, la patria
nos llama a la lid,
¡Juremos por ella
vencer o morir!

Su voz fue seguida,
su voz fue escuchada,
tuvimos en nada,
soldados, morir.
Y osados quisimos
romper la cadena
que de afrenta llena
del bravo el vivir.

Soldados, la patria
nos llama a la lid,
¡Juremos por ella
vencer o morir!

Ya la alarma tocan;
las armas tan sólo
el crimen o el dolo
podrán abatir.
¡Que tiemblen, que tiemblen,
que tiemble el malvado,
al ver al soldado
la lanza esgrimir!

Soldados, la patria
nos llama a la lid,
¡Juremos por ella
vencer o morir!

La trompa guerrera
sus ecos da al viento,

de horrores sediento,
ya ruge el cañón
y Marte, sañudo,
la audacia provoca
y el ingenio invoca
de nuestra nación.

Soldados la patria
nos llama a la lid,
juremos por ella
vencer, vencer o morir.

Se muestran: ¡volemos,
volemos, soldados!
¿Los veis aterrados
la frente bajar?
¡Volemos, que el libre
por siempre ha sabido
al siervo rendido
la frente humillar.

12.5 HIMNO ESPAÑOL REPUBLICANO CANTADO EN LOS COLEGIOS DEL EXILIO⁹⁵⁷

De nuevo España resurge
es tan alto y tan grande su honor
que en el hombre es un timbre de gloria
el nacer y sentirse español.

Libertad de este pueblo
que abre de nuevo
rumbos de vida, vida mejor,
que da por ley el trabajo
la Igualdad, la Justicia y Honor.

Honor, honor a España
viva la Libertad
camino del progreso
avancemos con aire triunfal.

De nuevo España resurge
es tan alto y tan grande su honor
que en el hombre es un timbre de gloria
nacer y sentirse español.

⁹⁵⁷ Esta letra fue una adaptación del himno cantada en centros de enseñanza republicanos en México, en http://es.wikipedia.org/wiki/Himno_de_Riego. En el libro sobre el Colegio Madrid aparece una versión muy similar a esta con algunas pequeñas variaciones, PASTOR LLANEZA, M^a Alba *Los recuerdos de nuestra niñez. Cincuenta años del Colegio Madrid*. México, Colegio Madrid AC, 1991, p. 55.

12.6 HIMNO DEL COLEGIO MADRID.

¡Hurra! ¡Hurra! ra ra ra

Los recuerdos de nuestra niñez
han de ser siempre para el Madrid.

¡Viva el Madrid!

Y la gloria de la juventud sólo a él

Brindáremos en su Honor.

¡Viva España! ¡Viva México!

Grita el corazón.

Sus azañas al colegio sirven de blasón.

Las chicas del Madrid avante siempre alegres van
y en su vida feliz no lo olvidarán.

Los chicos del Madrid avante siempre alegres van
y en su vida feliz no lo olvidarán.

¡Hurra! ¡Hurra! ra ra ra.

12.7 HIMNO DE LA ACADEMIA HISPANO MEXICANA.

Salve a ti Academia bendita
porque unida al ibérico león
del anáhuac que el águila agita
tu grandes en un blanco pendón.

Estudiantes la blanca bandera
que la ciencia enarbole en lo alto,
y que flote gloriosa y entera
en los cielos azul de cobalto.

De dos pueblos de heráldica historia
soy la raza de un México nuevo
que se apresta a cubrirte de gloria.

12.8 HIMNO DEL INSTITUTO LUIS VIVES⁹⁵⁸.

Siempre van vibrando de emoción
los estudiantes del “Luis Vives”
porque los primeros siempre són
en la alegría, la nobleza y el honor.

Somos alegres de verdad,
pero estudiamos con tesón;
y escrito está en nuestro historial,
que los del “Vives”, donde van,
resultan siempre lo mejor.

Y feliz nuestro corazón,
siempre dice por donde vá;
quien en el “Vives” estudió
no lo podrá olvidar jamás,
y siempre triunfará.

Nota: El Instituto Hispano Mexicano Ruiz de Alarcón, sabemos que contaba con un himno propio porque los testimonios así lo han afirmado, pero ninguno de ellos recordaba la letra completa y no la hemos encontrado por escrito.

⁹⁵⁸ “Himno del Instituto Luis Vives por Marcial Rodríguez. Dedicado al Instituto “Luis Vives”. México D.F. Noviembre de 1954”.

12.9 MODELO DE ENTREVISTA UTILIZADO EN 2006.

Nº DE ENTREVISTA:

GUIÓN DE ENTREVISTA

DATOS DE LA ENTREVISTA:

- a) FECHA DE ENTREVISTA: _____
- b) PERSONA ENTREVISTADA: _____
- c) LUGAR DE REALIZACIÓN: _____
- d) PERSONA DERIVADA POR: _____

DATOS DE IDENTIFICACIÓN:

- e) NOMBRE Y APELLIDOS: _____
- f) LUGAR Y FECHA DE NACIMIENTO: _____
- g) EDAD: _____
- h) NOMBRES HERMANOS: _____
- i) NOMBRE MADRE: _____
- j) NOMBRE PADRE: _____

1. PRIMER APARTADO: VIDA EN ESPAÑA

- 1.1. LUGAR DE RESIDENCIA.
- 1.2. QUÉ MÁS RECUERDA DE ESPAÑA. CON QUÉ IDENTIFICABA ESPAÑA DE NIÑO/A.
- 1.3. EDUCACIÓN: MAESTROS, ESCUELAS, MÉTODOS EDUCATIVOS, RECUERDOS, QUÉ LE GUSTABA MÁS, QUÉ MENOS...
- 1.4. EDUCACIÓN RELIGIOSA. EN LA ESCUELA, EN CASA.
- 1.5. VIDA FAMILIAR: TRABAJO DE LOS PADRES, FILIACIÓN POLÍTICA, VIVENCIA DE LA REPÚBLICA...
- 1.6. SI EN CAS SE HABLABA DE LA REPÚBLICA, DE POLÍTICA, ETC.
- 1.7. GUERRA CIVIL: VIVENCIAS COMO NIÑO/A, RECUERDOS, TEMORES...
- 1.8. SI ESTUVO EN COLONIAS INFANTILES, CENTROS DE ACOGIDA, EXILIO INTERIOR...

2. SEGUNDO APARTADO: EXILIO

- 2.1. MOTIVO DEL EXILIO.
- 2.2. EXILIO INTERIOR: FECHAS APROXIMADAS, ITINERARIOS...
- 2.3. CON QUIÉN VINO.
- 2.4. RECUERDOS DEL EXILIO.
- 2.5. FECHA DE SALIDA DE ESPAÑA.
- 2.6. DECISIÓN DE VENIR A MÉXICO:
- 2.7. TRASLADO A MÉXICO: RECUERDOS.
- 2.8. FECHA DE LLEGADA A MÉXICO.
- 2.9. PRIMEROS RECUERDOS DE MÉXICO.
- 2.10. OPINIÓN SOBRE SU EXILIO: ¿ERA NECESARIO?

3. TERCER APARTADO: VIDA EN MÉXICO

VIDA DURANTE LA INFANCIA Y JUVENTUD:

- 3.1. DÓNDE VIVIERON, ZONA DE EXILIADOS ESPAÑOLES.
- 3.2. DE QUÉ MANERA.
- 3.3. RECUERDOS DEL VIAJE.
- 3.4. PRIMER RECUERDO DE MÉXICO.
- 3.5. IMPRESIONES: LE GUSTABA, NO...
- 3.6. VIDA FAMILIAR EN MÉXICO.
- 3.7. DIFERENCIAS CASA-SOCIEDAD MEXICANA.
- 3.8. CÓMO LE LLAMABAN: REFUGIADO, EXILIADO, ETC.
- 3.9. CÓMO LE GUSTABA SER LLAMADO.
- 3.10. ANÉCDOTAS.

VIDA ESCOLAR EN MÉXICO:

- 3.11. NIVEL DE ESTUDIOS ALCANZADO.

3.12. CENTROS EDUCATIVOS A LOS QUE FUERON Y POR QUÉ:

- a) KINDER
- b) PRIMARIA
- c) SECUNDARIA
- d) TÉCNICA
- e) PREPARATORIA
- f) UNIVERSIDAD

3.13. ASIGNATURAS EN GENERAL QUE DABAN RELACIONADAS CON ESPAÑA.

3.14. VALORES REPUBLICANOS, ¿SE RECONOCÍAN ESOS VALORES EN LA EDUCACIÓN QUE RECIBIERON EN MÉXICO?

3.15. INTEGRACIÓN EN LOS CENTROS EDUCATIVOS: PROBLEMAS DE NIVEL ACADÉMICO, CON EL PROFESORADO, COMPAÑEROS...

3.16. PROFESORADO: ESPAÑOL O MEXICANO. EN QUÉ PORCENTAJE

3.17. LECTURAS QUE SE HACÍAN: AUTORES ESPAÑOLES, HISTORIA DE ESPAÑA (REPÚBLICA, GUERRA CIVIL, FRANQUISMO...) EN QUÉ PORCENTAJE.

3.18. COEDUCACIÓN. SÍ O NO.

VIDA FUERA DE LA CASA FAMILIAR:

3.19. MOMENTO DE INDEPENDENCIA.

3.20. TRABAJO.

3.21. FAMILIA PROPIA: CON MEXICANO/A, ESPAÑOL/A O DESCENDIENTE DE...

3.22. EDUCACIÓN DE LOS HIJOS/AS: COLEGIO, IDEA DE ESPAÑA...

3.23. PARTICIPACIÓN EN PARTIDOS POLÍTICOS, SINDICATOS...

4. CUARTO APARTADO: IDENTIDAD:

4.1. VIVENCIA DE ESPAÑA EN LA FAMILIA.

4.2. VIVENCIA DE ESPAÑA EN EL COLEGIO.

4.3. VIVENCIA DE ESPAÑA EN LA SOCIEDAD MEXICANA. AMIGOS, ASOCIACIONES...

4.4. GRUPO DE AMIGOS DE LA INFANCIA: ¿ESPAÑOLES, MEXICANOS?

- 4.5. CÓMO SE RECORDABA A ESPAÑA: FIESTAS, BAILES, COMIDAS, CANCIONES, ACTOS POLÍTICOS...
- 4.6. PUBLICACIONES QUE RECUERDEN SOBRE ESPAÑA.
- 4.7. INCIDENTES POR SER ESPAÑOL.
- 4.8. RELACIÓN CON LOS ANTIGUOS RESIDENTES.
- 4.9. COCINA: ESPAÑOLA O MEXICANA.
- 4.10. PROBLEMAS DE COMUNICACIÓN POR EL LENGUAJE: HABLAR MÁS ALTO, PRONUNCIAR, PALABRAS, FORMA DE DIRIGIRSE A LA GENTE, ETC.
- 4.11. MANTENIMIENTO DE LA LENGUA DE ORIGEN (REGIONAL): ADOPCIÓN DE LAS FORMAS MEXICANAS DEL LENGUAJE: PRONUNCIACIÓN Y MEXICANISMOS.
- 4.12. CUÁNDO SE PRODUCE EL CAMBIO Y POR QUÉ.
- 4.13. MEDIOS DE COMUNICACIÓN: RECUERDA NOTICIAS DE ESPAÑA, TEMAS SOBRE EL EXILIO...
- 4.14. QUÉ TIPO DE RELACIÓN MANTUVO CON EL GOBIERNO EN EL EXILIO.
- 4.15. QUÉ SIENTE CUANDO SE DA POR FINALIZADO OFICIALMENTE EL EXILIO EN MÉXICO, SE DESAPARECE EL GOBIERNO REPUBLICANO, SE REANUDAN LAS RELACIONES CON ESPAÑA.
- 4.16. PIENSA QUE DENTRO DEL EXILIO MEXICANO HAY DIFERENCIAS: CUALES.
- 4.17. QUÉ ES MÉXICO PARA USTED.
- 4.18. NACIONALIDAD: POR QUÉ TIENE ÉSA.
- 4.19. POR QUÉ RESIDE EN MÉXICO
- REGRESO/S A ESPAÑA:**
- 4.20. SI HA VUELTO A ESPAÑA: CUÁNDO, POR QUÉ.
- 4.21. REACCIONES DE FAMILIA, CONOCIDOS, GENTE QUE SUFRIÓ REPRESIONES EN ESPAÑA.

ANOTACIONES MÍAS:

- PROBLEMAS PARA LA REALIZACIÓN DE LA ENTREVISTA (LUGAR INADECUADO, INTERFERENCIAS, :

- PERSONA ENTREVISTADA:

- o SALUD:
- o DISPOSICIÓN ANTE LA ENTREVISTA.
- o COLABORACIÓN.
- o SE CIÑE A LO PREGUNTADO O NO.

- DURACIÓN DE LA ENTREVISTA (LA DOY POR FINALIZADA O NO):

- IMPRESIONES GENERALES DE LA ENTREVISTA:

12.10 MODELO DE ENTREVISTA UTILIZADO EN 2009.

ENTREVISTAS: IDENTIDAD NACIONAL EN LOS COLEGIOS DEL EXILIO, 2009.

- CENTRO DEL EXILIO AL QUE ACUDIÓ: _____

I. PARTE:

DATOS DE LA ENTREVISTA:

- FECHA: : _____
- LUGAR DE REALIZACIÓN: _____
- PERSONA DERIVADA POR: _____
- ANOTACIONES: _____

II. PARTE:

DATOS DE IDENTIFICACIÓN:

- k) NOMBRE Y APELLIDOS: _____
- l) LUGAR Y FECHA DE NACIMIENTO: _____
- m) EDAD: _____
- n) NOMBRES HERMANOS: _____
- o) NOMBRE MADRE: _____
- p) NOMBRE PADRE: _____
- q) PARTICIPACIÓN POLÍTICA DE SUS PADRES.
- r) FECHA LLEGADA A MÉXICO: _____

III. PARTE:

EXPERIENCIA ESCOLAR:

A) EN ESPAÑA.

- Educación cursada en España: dónde, qué cursos, nombre del centro, si recuerda maestros, algo destacable en la forma de enseñar, libros, materiales, excursiones, ¿religión?

B) EN EL EXILIO.

- Si siguió estudiando una vez que abandonaron su lugar de origen: en España, en Francia, en otros países. Qué recuerda: cursos realizados, métodos de enseñanza, si aprendió otra lengua, siguió algunos estudios informales en casa, en algún centro, etc.

C) EN MÉXICO

- Centro/s del exilio en los cuales cursó estudios.
- Cursos realizados, años.
- Razones para ir a un centro del exilio: padres, orientación política, becas que cubrían todo, calidad de la enseñanza, hermanos mayores que ya acudían, otras.
- Sentimiento general sobre el centro: buen, malo, regular. Por qué. (Hacer esta pregunta a priori sin condicionar la respuesta).
- Nivel de estudios conseguido, carrera elegida, trabajo realizado a lo largo de su vida.
- Hijos o nietos fueron o asisten a alguno de los colegios del exilio ¿por qué?

IV. PARTE:

ÍTEMS SOBRE LA IDENTIDAD NACIONAL.

A) IDENTIDAD NACIONAL EN ESPAÑA.

CASA Y FAMILIA.

- Filiación política de la familia.
- Identidad nacional destacada en la familia: española, regional, inexistente, republicana, humanista (ciudadano del mundo: anarquista, masones), nacionalismo presente en la familia, identificación regional por encima del sentimiento de ser español.
- Hablar una segunda lengua.
- Idea de España en esos momentos, qué percepción tenían en casa ellos como niños: ser español, ser catalán/vasco .
- Idea de republicanismo.
- Qué celebraciones nacionales recuerdan que se realizaran en casa, con amigos, en centros políticos o culturales.

CENTRO ESCOLAR.

- A qué tipo de escuela asistía, por qué (pública, decisión de los padres, la única escuela existente, ideología afín a sus padres...)

- Presencia de la idea de España o de la región en la escuela: literatura, geografía...
- Recuerda himnos, bandera, canciones, bailes... celebraciones con trasfondo regional o nacional e incluso político.

B) IDENTIDAD NACIONAL EN EL EXILIO PREVIO A LA LLEGADA A MÉXICO.

- En caso de haber vivido en España en otros lugares diferentes al lugar de origen, así como en otros países antes de llegar a México, indicar tiempo y si acudió a un centro escolar.
- En caso de haber sido escolarizado: preguntas sobre el centro (similar APARTADO A) IDENTIDAD NACIONAL, CENTRO ESCOLAR).
- Si aprendió otra lengua (catalán, vasco, gallego, francés...)
- ¿Sintió que su identidad nacional sufría alguna modificación, cambio, mutación? ¿pensó como niño pertenecer a una identidad diferente?

C) IDENTIDAD NACIONAL EN MÉXICO.

- **FAMILIA:** cómo se mantenía la identidad española en casa (comidas, mantenimiento de la lengua materna, fiestas nacionales, música, lecturas), ambiente familiar, si estaba en consonancia con la identidad de la escuela, del resto del ambiente del exilio, rasgos de esa identidad familiar.
- **CENTROS DE EXILIADOS, GRUPOS DE IGUALES:** si de niños acudían a algún centro para realizar actividades específicas para niños (cuáles, qué actividades): centros republicanos, políticos, embajada española, regionales, deportivos... Símbolos patrios y manifestaciones culturales, tanto de España como de México, si se celebraban en grupo las festividades nacionales mexicanas (llevar copia del calendario de celebraciones de los años 40). Qué símbolos se utilizaban.
- **ESCUELA:**
 - **IDENTIDAD NACIONAL MEXICANA:**
 - Dinámica de una clase diaria: horario, qué se hacía al entrar, cómo se iniciaba la clase, manuales, dinámicas de clase, registro de las actividades.
 - Calendario de las festividades nacionales mexicanas; cuáles recuerdan, en qué consistían, si tienen fotografías o materiales guardados alusivos a esas celebraciones (Niños Héroes, Independencia...)
 - Clases de historia sobre México: explicaban los héroes de la patria, los grandes méritos de México, quiénes eran los personajes principales, la conquista de los

españoles (quién la explicaba: profesor mexicano o español, de qué manera la explicaban, qué sentían al escucharlo).

- Día de la Bandera, los lunes: ¿entendían el significado de la ceremonia? ¿la sentían como algo propio o como una bandera ajena? ¿comentaban algo en casa al respecto?
- Qué símbolos patrios mexicanos había en el aula: banderas, imágenes del presidente de gobierno.
- ¿Recuerda los nombres de profesores mexicanos?
- ¿Nombres de compañeros de clase mexicanos?
- ¿Participó en algún festival final de curso? ¿haciendo qué? ¿quién elegía qué hacer, los números, bailes, canciones...?
- ¿Qué canciones e himnos mexicanos aprendieron?
- Componentes mexicanos en las fiestas de final de curso.
- Manuales que usaban: libros obligatorios mexicanos, algunos españoles?, apuntes hechos por el profesorado.
- Presencia de niños mexicanos en sus clases.
- ¿Se celebraba el día de la Virgen de Guadalupe el 12 de diciembre?
- ¿Participaban en actividades con otros centros educativos mexicanos? ¿Cuáles?

▪ IDENTIDAD NACIONAL ESPAÑOLA:

- Presencia Física de objetos o símbolos sobre España en el aula: mapas, libros, imágenes, banderas, etc.
- ¿Conoce el mapa físico y político de España? ¿Se lo enseñaron en el colegio?
- Autores españoles: citarlos, si eran anteriores a la guerra, posteriores (mártires: Lorca, Machado...)... cuáles les explicaban en clase. ¿Estaban los libros de estos autores al alcance de los alumnos?
- ¿Qué explicaban en historia, literatura y geografía de España, qué recuerdan? Hacer hincapié en las clases de historia (lo que cuenten, me dará información de qué idea de España se propagaba, la España decimonónica, la España Republicana) Preguntar nombres de pintores españoles, políticos, literatos, científicos... episodios de la historia de España, a ver qué saben en la actualidad, y qué recuerdan que aprendieron en los años 40.
- ¿Qué canciones e himnos españoles aprendieron?

- Componentes españoles y/o regionalistas en las fiestas de final de curso.
- ¿Existía en su colegio la hora de España? (no darles datos hasta que contesten, si es positiva, preguntarles si se daban clases de geografía e historia de España) ¿Se daban clases de catalán fuera del horario escolar?
- ¿Asistía a algún centro regional? ¿Qué hacía?
- ¿Se daban enfrentamientos de algún tipo en el aula o en los espacios de juego entre niños de familias políticas diferentes (anarquistas, comunistas, socialistas, nacionalistas...)?
- ¿Recuerda problemas de relación entre niños españoles y mexicanos? ¿Cuáles? ¿Qué lo motivaban?
- ALUMNOS DEL LUIS VIVES: ¿Recuerdan la rondalla aragonesa? ¿Clases de lengua y literatura catalana? (También en la Academia)¿Recuerdan los apadrinamientos hechos por norteamericanos? ¿Las salidas al campo y natación pagados por los fondos de los organismos de ayuda de los Estados Unidos?
- ¿Asistió a las clases de regularización a su llegada al centro?
- ¿Manténían alguna relación con los otros colegios del exilio? ¿qué hacían conjuntamente?
- ¿Participaron en el coro del centro? ¿Qué canciones recuerda que se cantaran?
- ¿Recuerdan hablar en otra lengua con otros compañeros o profesores (catalán, gallego, vasco)?
- ¿Había clases de francés en el centro para los niños que habían aprendido la lengua en su estancia en Francia?
- COLEGIO MADRID: “Hora de España”, fuera del horario reglado. ives’ de Lengua y Literatura Catalana

▪ PREGUNTAS SOBRE LA PERCEPCIÓN PERSONAL SOBRE LA IDENTIDAD NACIONAL EN LOS COLEGIOS DEL EXILIO:

- Qué identidad se fomentaba en el colegio: mexicana-española-regionalista, percepciones personales, como niño, poniendo en relación: escuela, familia, amigos...
- Confusión sobre su I.N. en el aula: ¿a lo largo de su experiencia educativa en el centro tuvo dudas sobre su identidad nacional?

- ¿De qué manera convivían en el aula (explicaciones de historia, geografía), las conmemoraciones, festivales final de curso... ambos países?
- ¿Se relacionaba con niños que no fueran a colegios del exilio? ¿Notaba diferencias en cuanto a su formación, carácter, identidad?
- Tópicos entre los centros de españoles, Vives comunistas, Madrid socialistas, Academia más mexicana, ¿enfrentamientos reales?
- ¿Qué entiende por España? ¿Qué es ser español? ¿Qué es ser mexicano?
- ¿Han pertenecido a las asociaciones de exalumnos? ¿por qué? ¿qué significado le ve a este tipo de asociacionismo?
- Se hablaba de adoptar la nacionalidad mexicana en sus casa, en el colegio? ¿Sus padres se nacionalizaron? ¿Usted?

V. PARTE:

MATERIALES ESCOLARES, MATERIAL GRÁFICO.

- Fotografías, programas, publicidad, materiales, actos festividades mexicanas o españolas
- Fotografías. Programas, recuerdos, Festivales de final de curso.
- ¿Guarda algún ejemplar de las publicaciones escolares del colegio? (Madrid, Alarcón, Vives, no sé si la Academia)
- Actos fuera del centro, excursiones, actos en otros colegios, en centros de refugiados.
- Fotografías vestidos de trajes típicos mexicanos o españoles.
- Fiestas hechas en familia: vestigios regionales: comidas, fiestas, actos, conmemoraciones...
- Fotos en los colegios, las que sean.
- Materiales escolares, libros, libretas, apuntes, trabajos de manualidades, ropa del colegio, banderines, insignias, otro tipo de materiales, dibujos...
- Si escribía un diario.

12.11 DATOS DE LAS PERSONAS ENTREVISTADAS.

Durante mi estancia de cuatro años en Ciudad de México, realicé 34 entrevistas a exiliados republicanos pertenecientes a la segunda generación, es decir hijos de los protagonistas de la guerra civil y del posterior destierro. En algunos casos como se indica a pie de página la persona entrevistada no respondía totalmente al perfil prefijado por mí para ser consultado, pero por diversos motivos consideré de interés adicional contar con estos testimonios.

Todas las entrevistas fueron realizadas en Distrito Federal, la mayoría en los domicilios particulares de los entrevistados y, en otras ocasiones, en lugares públicos como centros sociales (Ateneo Español de México, Casino Español y Centro Andaluz de México) o cafeterías de la ciudad. Todas fueron grabadas y transcritas para su análisis posterior.

En dos casos se entrevistó dos veces a las mismas personas, como se indica debidamente, con el fin de profundizar en las experiencias educativas de estas dos mujeres, por esta razón aparecen un total de 32 entrevistas, aunque fueron un total de 34 las realizadas.

	Nombre y apellidos	Lugar y fecha de nacimiento	Fecha de la entrevista
1	Andrés Barriuso, Amapola	Palencia, 1931	13, marzo, 2006
2	Aranda Fernández, Antonio	Jaén, 1926	17 y 27 de marzo y 24 de abril de 2006.
3	Arnaiz Amigo, Aurora (+)	Vizcaya, 1913	23, marzo, 2006
4	Aub Barjau, Carmen	Valencia, 1936	30, marzo, 2006
5	Buen Lozano, (de) Jorge	Sevilla, 1927	10, julio, 2009
6	Buen Lozano, (de) Néstor	Sevilla, 1925	31, marzo, 2006
7	Casas Ordóñez, Hermenegildo	Sevilla, 1924	27 de marzo y 3 de abril de 2006.
8	Climent Beltrán, Juan B. (+)	Valencia, 1915	5, abril, 2006
9	Cruzado Romero, Isabel	Málaga, 1926	27, marzo, 2006
10	España España, Francisco (+)	Málaga, 1925	22, marzo, 2006

11	Faraudo Gargallo, Rosario	Barcelona, 1933	7, marzo, 29, abril y 13, junio, 2006
12	García Fernández, Horacio	Granada, 1935	10, junio, 2009
13	García García, María	Barcelona, 1938	31, enero y 3, marzo, 2006
14	Giner de los Ríos Morales, Consuelo (+)	Madrid, 1924	30, abril, 2006
15	Mayo Souza, Julio	La Coruña, 1917	16, marzo, 2006
16	Medina Navascués, Teresa (+)	Madrid, 1924	15 y 28 de marzo de 2006.
17	Muñiz- Huberman, Angelina ⁹⁵⁹	Francia, 1936	10, sept., 2009
18	Ortuño Santacruz, Josefa	Barcelona, 1928	19, abril, 2006
19	Oteyza de la Cámara (de), Consuelo	Madrid, 1925	10, julio, 2009
20	Perujo Álvarez, Luis	Asturias, 1937	10, sep., 2009
21	Rodríguez Fernández, Gloria	Málaga, 1930 ⁹⁶⁰	11, sept., 2009
22	Rosique Molina, Isabel	Barcelona, 1926	8, marzo, 2006 2, octubre, 2009
23	Ruiz-Funes Montesinos, Carmen	Murcia, 1927	2, octubre, 2009
24	Sacristán Roy, M ^a Josefa	Madrid, 1936	15, octubre, 2009
25	Sáenz de la Calzada Aguado, M ^a Luisa	Inglaterra, 1936 ⁹⁶¹	11, sept., 2009
26	Sáenz de la Calzada Aguado, Arturo	Ciudad de México, 1943 ⁹⁶²	15, octubre, 2009
27	Salas de Taúl, Margarita	Rusia, 1936	15, octubre, 2009

⁹⁵⁹ Su nombre de soltera era Angelina Muñiz Sacristán, pero firma sus trabajos literarios como Angelina Muñiz Huberman, tomando el apellido de su esposo.

⁹⁶⁰ Declina decirme la fecha exacta de su nacimiento.

⁹⁶¹ Nació en Inglaterra en el exilio y carece de experiencia educativa en España, pero fue importante su testimonio porque estuvo muy vinculada a la Academia Hispano Mexicana como alumna, profesora y directora del centro.

⁹⁶² Pese a no haber nacido en España, se consideró importante recoger este testimonio al ser una persona que estuvo muy relacionado con la Academia Hispano Mexicana durante toda su existencia.

28	Samblancat Pérez, Niobe Rusia	Barcelona, 22 de enero de 1936	8, marzo, 2006
29	Sarmiento Pubillones, Leonor	Asturias, 2, agosto, 1924 ⁹⁶³	28, febrero, 2006
30	Tagüeña Parga, Carmen	Rusia, 1 enero, 1941 ⁹⁶⁴	4, abril, 2006
31	Tonda Magallón, Juan	Madrid, 5 febrero, 1931	11, sept., 2009
32	Vinós Cruz López, Elena	Madrid, 14, enero, 1936	10, sept., 2009

⁹⁶³ Llegó a México como adulta y con una hija, su testimonio resultó de gran valor al ser una de las personas más vinculadas con el exilio por su vinculación con el Ateneo Español de México, actualmente como presidenta emérita.

⁹⁶⁴ El destierro de Carmen es atípico, ya que nació en Rusia y antes de llegar a México vivió junto a su familia en Yugoslavia y Checoslovaquia.

12.12 ENTREVISTAS DEL ARCHIVO DE LA PALABRA UTILIZADAS⁹⁶⁵

- PH0/10/49. GENOVÉS TARAZAGA, SANTIAGO.

Entrevista realizada por Matilde Mantecón y Marisol Alonso, en la ciudad de México, los días 9 y 14 de noviembre de 1979, 28 de febrero y 5 de junio de 1980, y 19 de mayo de 1981.

- PH0/10/35. SALVADORES TERRASCO, LUIS.

Entrevista realizada por Concepción Ruiz-Funes, en la ciudad de Barcelona, el día 26 de abril de 1979.

- PH0/10/5. JOVEN HERNÁNDEZ, MARIANO.

Entrevista realizada por Marisol Alonso, en la ciudad de México, los días 22 de septiembre y 3 de octubre de 1979.

- PH0/10/002. PUCHE ÁLVAREZ, JOSÉ.

Entrevista realizada por M^a Luisa Capella, en la ciudad de México, los días 7 y 8 de septiembre y 7 de noviembre de 1978. 125 pp.

- PH0/10/44. BALLESTER VILASECA, ROSA.

Entrevista realizada por Elena Aub, en la ciudad de México, los días 6 y 19 de septiembre de 1979.

- PH0/10/47. GUILLOT JORDANA, RAMÓN.

Entrevista realizada por Dolores Pla, en la ciudad de México, los días 25, 29 y 31 de octubre y 12 de noviembre de 1979.

- PH0/10/28. MAESTRE MARTÍ, MERCEDES.

Entrevista realizada por Marisol Alonso, en Valencia, España, el día 1 de mayo de 1979. Anexo realizado por Elena Aub en la misma ciudad el 6 de diciembre de 1981.

- PH0/10/15. RODRÍGUEZ MATA, RAMÓN.

Entrevista realizada por Marisol Alonso, en su domicilio particular en la Ciudad de México, los días 16 de marzo y 4 de abril de 1979.

- PH0/10/25. BAIXERAS PUIGBERT, CONCEPCIÓN. N.

Entrevista realizada por Dolores Pla, en su domicilio particular en la Ciudad de México, los días 20 y 25 de julio de 1979.

- PH0/10/17. CORTICHS VIÑALS, ESTRELLA.

Entrevista realizada por Enriqueta Muñón, en casa de los señores Cobos, en la Ciudad de México, los días día 11, 17, 25 y 30 de abril y 3 y 8 de mayo de 1979. Anexo realizado e su domicilio particular en Barcelona el día 8 de diciembre de 1981.

- PH0/10/10. CASTILLO IGLESIAS, LUIS.

⁹⁶⁵ Proyecto de Historia Oral "Refugiados Españoles en México, Archivo de la Palabra del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) en Ciudad de México, Dirección de Estudios Históricos. Consta de las grabaciones y de las transcripciones de las cintas de audio correspondientes a un centenar de entrevistas a refugiados españoles.

Entrevista realizada por Maria Luisa Capella, en su domicilio particular en la Ciudad de México, los días 30 de noviembre de 1978, 4 de enero y 28 de febrero de 1979.

- PH0/10/23. SAN AGUSTÍN LABRADA DE ROBLES, FLORINDA.

Entrevista realizada por Dolores Pla en su domicilio particular en la Ciudad de México, el día 17 de junio, 19 y 30 de julio de 1979.

- PH0/10/03. ARMILLAS GARCÍA, PEDRO.

Entrevista realizada por Marisol Alonso en la ciudad de México, los días 30 y 31 de agosto y 4 de octubre de 1978.

- PH0/10/54. SANTAMARÍA PLAYÀ, RODOLFO.

Entrevista realizada por Dolores Pla en la ciudad de México, los días 13, 14, 15, 18, 20, 25 y 26 de febrero de 1980.

- PH0/10/12. VIDAL RICO, MIGUEL.

Entrevista realizada por M^a Luisa Capella en la ciudad de México, los días 23 de enero y 25 de mayo de 1979.

- PH0/10/006. DURÀ SOLERA, JUANA.

Entrevista realizada por Concepción Ruiz-Funes en la ciudad de México, los días 7 de septiembre, 25 y 29 de octubre, 16 de noviembre de 1978 y 7 de mayo de 1980.

- PH0/10/84. COSTA-JOU, RAMÓN.

Entrevista realizada por Concepción Ruiz-Funes, en la Ciudad de México, los días 14, 16, 21, 23 y 30 de septiembre y 2 y 6 de octubre de 1987.

- PH0/10/86. TAPIA Y BUJALANCE, JOSÉ.

Entrevista realizada por CONCEPCIÓN Ruiz-Funes, en la ciudad de México, los días 14, 19, 21 y 23 de octubre, y 10y 11 de noviembre de 1987.

