

ESCUELA REPUBLICANA Y EXILIO: MAESTROS Y PEDAGOGOS CATALANES EN MÉXICO

Francisco Morente Valero
Universitat Autònoma de Barcelona

Es bien sabido que el exilio republicano que siguió a la guerra civil adquirió unas proporciones prácticamente desconocidas en la historia de los exilios políticos españoles¹. Cerca de medio millón de personas abandonaron el país en las semanas inmediatamente anteriores a aquel primero de abril en el que el *Caudillo* pudo dar por «cautivo y desarmado» al Ejército republicano y, con él, al conjunto de fuerzas políticas y de grupos sociales que habían sostenido el esfuerzo bélico de la República. Ciertamente, casi la mitad de los exiliados volvieron a España en los meses que siguieron al final de la guerra, pero casi un cuarto de millón de personas quedaron en el exilio durante años². De ellos, una parte muy importante llegó a tierras americanas, y de

¹ El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación HAR2008-02582/HIST «Las culturas del fascismo y el antifascismo en Europa (1894-1953)», financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

² En una obra ya clásica, Javier Rubio estimó que en el momento de terminar la guerra había unos 450.000 españoles “expatriados”, y que a finales de 1939 seguían exiliadas unas 182.000 personas, aunque con las repatriaciones que se produjeron entre 1940 y 1944 el número de exiliados *definitivos* fue de unos 162.000; véase Rubio, J.: *La emigración de la guerra civil de 1936-1939. Historia del éxodo que se produce con el fin de la II República española*. Madrid, Librería Editorial Sanmartín, 1977, vol. I, pp. 206-207. Investigaciones posteriores han permitido ir ajustando esa cifra. Una de las mejores conocedoras del exilio republicano en Francia ha escrito, refiriéndose a la entrada de refugiados españoles por la frontera francesa en las semanas finales de la guerra: “Si se toman en cuenta las estimaciones oficiales avanzadas en el Parlamento [francés] a comienzos de marzo, las repatriaciones llevadas a cabo durante la primera quincena de febrero y se deduce de ellas el número de refugiados llegados entre 1936 y 1938, se llega, en efecto, a contabilizar la oleada migratoria en alrededor de medio millón de personas a comienzos de 1939”; véase Dreyfus-Armand, G.: *El exilio de los republicanos españoles en Francia. De la guerra civil a la muerte de Franco*. Barcelona, Crítica, 2000, p. 53. A su vez, Milagrosa Romero ha estimado que la “cifra máxima de personas que llegaron a estar simultáneamente fuera de España se alcanza en los últimos meses de la guerra: entre 439.000 y 475.000 personas”, aunque ya desde el mes de 1939 se inician las repatriaciones; véase Romero Samper, M.: *La oposición durante el franquismo. 3: El exilio republicano*. Madrid, Ediciones Encuentro, 2005, p. 56. Más recientemente, María Fernanda Mancebo ha escrito que “(...) se exiliaron de España, según el informe Valière, unas 440.000 personas a primeros de marzo [de 1939], aunque hacia agosto las repatriaciones y el desplazamiento a terceros países redujo su número a 270.000, y en diciembre quedaban en Francia 140.000 refugiados”;

éstos, a su vez, el contingente más numeroso se instaló en México. Aún hoy no se ha podido establecer con certeza el número total de exiliados en este país, estimándose que la cifra podría estar entre un mínimo de quince mil y un máximo de veintiocho mil³.

En todo caso, la generosidad de la acogida mexicana tuvo mucho que ver con la actitud política que su gobierno, y muy especialmente su entonces presidente de la República, Lázaro Cárdenas, tuvo en relación con la República española y el desarrollo de la guerra civil en nuestro país. México estuvo entre el reducidísimo grupo de estados que, más o menos abiertamente, se saltaron el Acuerdo de No Intervención y suministraron armas y otros recursos al gobierno de la República⁴. Ese compromiso se complementó con un apoyo político explícito, así como con la acogida, ya durante la guerra, de los primeros refugiados políticos españoles, así como de un contingente de 463 niños que fueron enviados a aquel país en la primavera de 1937 y que constituirían los luego conocidos como «niños de Morelia»⁵.

esta autora considera que el balance final de exiliados fue de unas 162.000 personas repartidas por Europa, unas 12.000 más en el Norte de África y entre 24.000 y 50.000 por América; véase Mancebo, M.F.: *La España de los exilios. Un mensaje para el siglo XXI*. Valencia, Universitat de València, 2008, p. 52.

³ V. Llorens ha propuesto una cifra de entre 15.000 y 20.000 exiliados. D. Pla y M.M. Ordóñez, a partir de los datos de la Dirección de Estadística de México, la elevan hasta 24.000. A su vez, M. Fresco, considerando un período que se alargaría hasta 1950, sitúa el número de exiliados en 28.000, mientras que M. Romero Samper y J. Villarroya aceptan como bueno el dato de 21.750 exiliados hasta 1948 que J. Rubio había avanzado en un trabajo ya clásico sobre la cuestión publicado en 1977 (véase nota 2). Véanse, respectivamente, Llorens, V.: “La emigración republicana de 1939”. En Abellán, J.L. (dir.): *El exilio español de 1939*. Madrid, Taurus, 1976, vol. I, pp. 126-127. Pla, D.; Ordóñez, M.M.: “El exilio catalán en México: algunos números y un perfil”. En Pla Brugat, M.; Ordóñez, M.M. y Ferriz Roure, T.: *El exilio catalán en México. Notas para su estudio*. Zapopán, El Colegio de Jalisco/Generalitat de Catalunya, 1978, p. 16. Fresco, M.: *La emigración republicana española: una victoria de México*. México, Editores Asociados, 1950. Romero Samper, M.: *La oposición durante el franquismo...*, cit., p. 70; y Villarroya i Font, J.: *1939. Derrota i exili*. Barcelona, Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya, 2000, p. 42.

⁴ La posición de México en relación con el conflicto español ha sido analizada en Matesanz, J.A.: *Las raíces del exilio. México ante la guerra civil española 1936-1939*. México, El Colegio de México, 1999.

⁵ Para esta cuestión, véase Mateo Gambarte, E.: “El primer exilio republicano: los niños de Morelia”. En Vilanou, C. y Montserrat, J. (eds.): *Mestres i exili. Jornades d'estudi i reflexió*. Barcelona, Edicions de la Universitat de Barcelona, 2003, pp. 61-81; Figueroa Zamudio, S.; Sánchez Andrés, A.: “Una Utopía Educativa: la Escuela España-México”. En Sánchez Andrés, A. y Figueroa Zamudio, S. (coords.): *De Madrid a México. El exilio español y su impacto sobre el pensamiento, la ciencia y el sistema educativo mexicano*. Morelia-Madrid, Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo/Comunidad de Madrid, 2002, pp. 247-275; Alted Vigil, A.: *La voz de los*

El exilio republicano en México tuvo un perfil bastante característico, y en él predominaron personas con un nivel cultural por encima de la media de la sociedad española de los años treinta⁶. Como ha explicado Dolores Pla, el presidente Cárdenas había dado instrucciones precisas (que fueron ratificadas por su sucesor, Manuel Ávila Camacho⁷) sobre el tipo de refugiados que México podía acoger: un 60% debían ser campesinos, un 30% obreros y técnicos cualificados y un 10% intelectuales. Sin embargo, los exiliados que finalmente llegaron no respondían a estas cuotas, aunque tampoco presentaban porcentajes parecidos a los del exilio en territorio francés. Así, por ejemplo, los campesinos no superaron el 20% (frente a un 30% en el exilio francés, y muy lejos del 60% que había previsto el gobierno mexicano); por el contrario, los obreros y técnicos cualificados sí se ajustaron bastante al porcentaje previsto por las autoridades mexicanas (y que era superior al que se daba entre los exiliados en Francia), mientras que lo que dio un perfil especial a este exilio fue la masiva llegada de trabajadores del sector terciario (casi la mitad de todos los refugiados), y el reparto profesional dentro de este grupo. Así, del total de españoles y españolas exiliados en México, un 15% eran profesionales y algo más del 13% eran intelectuales, artistas y profesores de los diversos niveles educativos. Así pues, casi un 30% de «intelectuales», es decir prácticamente el triple de lo deseado inicialmente por Lázaro Cárdenas. O visto de otra forma: mientras que la población española presentaba tasas de analfabetismo que rondaban el 32% en 1930 y el 23% en 1940, entre el contingente de exiliados en México

vencidos. *El exilio republicano de 1939*. Madrid, Aguilar, 2005, pp. 204-211; y de la misma autora, “Los niños de la guerra: evacuación, exilio y retorno”. En Casas Sánchez, J.L. y Durán Alcalá, F. (coords.): *Los exilios en España (Siglos XIX y XX)*. Priego de Córdoba, Patronato Niceto Alcalá-Zamora y Torres, 2005. vol. I, pp. 105-126. Una interesante reconstrucción de la peripecia de estos niños, contada por uno de sus protagonistas, en Payá Valera, E.: *Los niños españoles de Morelia. El exilio infantil en México*. Lleida, Pagès editors, 2002.

⁶ Lida, C.E.: “Cara y cruz del exilio cultural español en México: un balance”. En Casas Sánchez, J.L.; Durán Alcalá, F. (coords.): *Los exilios en España...*, cit., pp. 159-160.

⁷ Aunque Ávila Camacho impuso un giro conservador en la política mexicana, mantuvo el apoyo a la República española en el exilio y continuó fustigando al régimen de Franco en los foros internacionales; en relación con los exiliados, se produjo lo que Abdón Mateos ha denominado “una revisión sin ruptura” de la línea que había impulsado el presidente Cárdenas: se desestimó cualquier plan de emigración masiva de republicanos españoles hacia México, se controlaron más de cerca las actividades de anarquistas y comunistas, y se interfirió más en el funcionamiento de las organizaciones republicanas encargadas de ayudar a los refugiados; véase Mateos, A.: “Los republicanos españoles y la política mexicana”. En Casas Sánchez, J.L. y Durán Alcalá, F. (coords.): *Los exilios en España...*, cit., pp. 177-179.

no pasaban del 1,4%, y aproximadamente un tercio de los cabezas de familia dominaba algún idioma extranjero, mayoritariamente el francés. En otro orden de cosas, si se atiende al origen geográfico de los exiliados en México, casi la cuarta parte procedía de Cataluña: concretamente el 22,4%, siendo el contingente catalán el más numeroso de todo el exilio español en aquel país⁸.

El exilio del profesorado

La Segunda República española fue un régimen no sólo democrático sino eminentemente reformista, especialmente en su primer bienio y en los meses *frentepopulistas* que precedieron al inicio de la guerra civil. Entre las muchas reformas que se impulsaron en vistas a la modernización política, social, económica y cultural del país, las relativas al campo de la educación tuvieron un especial relieve, y es que los dirigentes republicano-socialistas estaban convencidos de que sin una modernización, democratización y universalización del sistema educativo en sus niveles obligatorios era

⁸ Para un análisis de los diversos perfiles del exilio mexicano, véase Pla Brugat, D.: *Els exiliats catalans a Mèxic. Un estudi de la immigració republicana*. Catarroja-Barcelona, Afers, 2000, pp. 164-174. Muy recientemente, Pilar Domínguez Prats se ha ocupado del exilio femenino y de sus especiales características, muchas veces ocultas por la abrumadora presencia de información sobre los “cabeza de familia”, casi siempre hombres, en la documentación disponible, lo que ha dejado a las mujeres exiliadas en una suerte de penumbra. A partir de los datos recopilados, Domínguez Prats llega a la conclusión de que las mujeres representaron el 41,2% de todo el colectivo de exiliados, y que, por lo que hace al exilio en México, también el perfil de las mujeres mostraba un nivel educativo superior al del conjunto de las españolas de la época; véase Domínguez Prats, P.: *De ciudadanas a exiliadas. Un estudio sobre las republicanas españolas en México*. Madrid, Ediciones Cinca, 2009, pp. 96-98; de esta misma autora, es muy útil también su estudio anterior, *Voces del exilio. Mujeres españolas en México 1939-1950*. Madrid, Comunidad de Madrid, 1994. Por otra parte, el exilio catalán en México ha sido también estudiado, desde una óptica más testimonial que científica, por Vicenç Riera Llorca en *Els exiliats catalans a Mèxic*, Barcelona, Curial, 1994. El libro de Riera contiene abundante e interesante información sobre los aspectos culturales del exilio catalán; también sobre cuestiones políticas de dicho exilio, aunque la lectura que hace Riera está fuertemente marcada por sus ideas nacionalistas que le llevan a afirmaciones como ésta: “No faré esment de les activitats del Moviment Llibertari (CNT-FAI), encara que entre els seus militants hi havia molts de catalans –potser ho eren la majoria- perquè mai no fou un moviment català. Les seves publicacions i els seus llibres [...] eren en castellà; i en castellà es parlava a les seves reunions” (p. 63). Una visión un tanto estrecha de lo que es o no es ser catalán, y absolutamente insostenible si se piensa en lo que ha representado la CNT en la historia de Cataluña. Pese a todo, el libro resulta útil y contiene un extenso apéndice con centenares de micro-biografías de exiliados catalanes en México (pp. 217-337).

impensable sacar al país de su atraso secular; por otra parte, esos mismos dirigentes actuaban convencidos de la función que correspondía a la escuela en la socialización de los jóvenes, así como de su condición de instrumento precioso e insustituible para la formación de ciudadanos imbuidos de los principios republicanos y democráticos; o como se dijo entonces: la escuela como auténtico escudo de la República; eran la escuela y los maestros quienes estaban llamados a garantizar el futuro del régimen republicano en España.

Más allá del balance que se pueda hacer de la reforma educativa republicana, es innegable que ésta constituyó uno de los pilares de la pretendida transformación del país, y que en el empeño colaboraron miles de maestros y maestras repartidos por las escuelas de todas las ciudades y pueblos de España. Con la derrota de las armas republicanas llegó también el momento del ajuste de cuentas con todos aquéllos que habían contribuido de una forma u otra al proyecto democrático durante la etapa de la República en paz, y al esfuerzo bélico republicano cuando una parte del ejército, con extensas complicidades en determinados medios civiles, se alzó contra el gobierno legítimo. Entre quienes pagaron una enorme factura estuvieron precisamente los maestros y profesores de todos los niveles educativos: las sanciones derivadas de una depuración ideológica sin precedentes (para quienes se quedaron en el país) o el exilio (para quienes prefirieron no quedarse a ver en qué consistía eso de la «justicia de Franco») fueron el pago que muchos de esos docentes tuvieron que afrontar⁹.

La mayor parte de los docentes que se exiliaron lo hicieron acompañando a la gran riada de refugiados que cruzó la frontera francesa en el terrible invierno de 1939. Y como la inmensa mayoría de esos refugiados, acabaron en los campos que las autoridades francesas instalaron en diversas localidades próximas a la frontera franco-

⁹ La enumeración de los trabajos sobre la depuración del profesorado resulta a estas alturas inviable en el espacio aquí disponible. Permítasenos señalar, sin demérito de los innumerables estudios que no se citarán, cuatro obras de conjunto de especial relevancia: para la depuración del magisterio, Morente Valero, F.: *La escuela y el Estado Nuevo. La depuración del Magisterio Nacional (1936-1943)*. Valladolid, Ámbito, 1997; para la depuración del profesorado de enseñanza media, Grana Gil, I.; Martín Zúñiga, F.; Pozo Fernández, M. del C.; Sanchidrián Blanco, C.: *Controlar, seleccionar y reprimir: la depuración del profesorado de Instituto en España durante el franquismo*. Madrid, Instituto de la Mujer, 2005; y Negrín Fajardo, O.: “La depuración del profesorado de los institutos de segunda enseñanza. Relación de los expedientes resueltos por el Ministerio de Educación Nacional (1937-1943)”. *Historia de la Educación*, 24, 2005, pp. 503-542; y para la depuración del profesorado universitario, Claret Miranda, J.: *El atroz desmoche. La destrucción de la Universidad española por el franquismo, 1936-1945*. Barcelona, Crítica, 2006.

española¹⁰. De la dureza de la vida en los campos tenemos abundantes testimonios, así como, también, de la monotonía y la rutina que acabó caracterizando la existencia de los refugiados en los mismos. El hambre, la sed, el frío, la falta de las cosas más elementales para la subsistencia, los piojos, las enfermedades, pero también el menosprecio cuando no el maltrato por parte de los vigilantes de los campos, eran moneda corriente. Y todo ello se unía al desánimo provocado por la derrota en la guerra civil y a la angustia de no saber lo que el futuro iba a deparar. Precisamente para combatir el tedio, la rutina, el desánimo y la angustia, los españoles que ejercían responsabilidades en los campos planificaron la realización de una serie de actividades culturales y deportivas que contribuyesen a mantener altos la moral y el ánimo de los exiliados, así como su movilización política. Con esos objetivos, el 10 de mayo de 1939 se aprobaron en el campo de Argelers unas normas para regular la creación en todos los campos de refugiados de una «Comisión de Cultura y Deportes», cuya misión sería organizar las actividades que, en esos ámbitos, podían desarrollarse en el campo. Un primer resultado fue la creación en cada campo de un «Barracón de la Cultura», que acabó siendo no sólo el lugar donde se programaban actividades culturales, sino también el verdadero centro de la vida social del campo¹¹. Las actividades culturales que se desarrollaron en dichos Barracones fueron muy variadas: conferencias, canto coral, talleres artísticos, servicios de biblioteca, etc.; y, por supuesto, labores de tipo educativo, dirigidas tanto a la población refugiada en edad escolar como a los adultos que querían participar como alumnos en campañas de alfabetización. Como ha indicado Serge Salaün, esta labor alfabetizadora no suponía sino prolongar en los campos el trabajo que ya habían llevado a cabo en los frentes los conocidos como «milicianos de la cultura». La experiencia y el entusiasmo de estos milicianos fue clave para poder poner en pie, en circunstancias tan precarias como las que se vivían en aquel momento,

¹⁰ La bibliografía sobre los campos de refugiados en Francia es ya muy considerable. Puede consultarse muy especialmente Villegas, J.-C. (coord): *Plages d'exil. Les camps de réfugiés espagnols en France. 1939*. Hispanistica XX, núm. 6 (numéro spécial), Centre d'études et de recherches hispaniques du XX siècle, Université de Bourgogne, 1989; Dreyfus-Armand, G.; Temime, E.: *Les camps sur la plage: un exil espagnol*. París, Autrement, 1995; Rafaneau-Boj, M.-C.: *Los campos de concentración de los refugiados españoles en Francia (1939-1945)*. Barcelona, Omega, 1995; Peschanski, D.: *La France des camps. L'internement, 1938-1946*. París, Gallimard, 2002; y Vilanova, F.: *Exiliats, proscrits, deportats*. Barcelona, Empúries, 2006, pp. 15-80.

¹¹ Cruz, J.I.: "Los Barracones de la Cultura. Noticias sobre las actividades educativas de los exiliados españoles en los campos de refugiados". *Spagna Contemporanea*, 5, 1994, 64-65.

un meritorio sistema educativo en los campos, y fueron claves, una vez más en palabras de Salaün, “pour «réinventer» les locaux, les programmes, les structures, pour stimuler l’ingéniosité puisqu’il faut tout improviser (les tableaux noirs, la craie, les livres, les cahiers, et toutes les activités de «loisirs»)»¹².

El trabajo de los docentes afiliados a la socialista Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza (FETE) fue determinante para el funcionamiento de estas actividades educativas en los campos; como también fue importante la de los estudiantes afiliados a la Federación Universitaria Escolar (FUE)¹³. Todo este esfuerzo no hubiera dado frutos sin la ayuda que los docentes encontraron en las redes de colaboración que se crearon fuera de los campos, y en las que participaban particulares franceses, y también españoles establecidos desde tiempo atrás en aquella zona. En el caso de Saint Cyprien, por ejemplo, resultó inestimable la contribución que hizo la comunidad cuáquera de la ciudad de Pepiñán¹⁴.

Las actividades educativas fueron de muy diverso tipo. En un primer momento se priorizaron los cursos de alfabetización, pero también, por razones obvias, de enseñanza de la lengua francesa; no faltaron cursos de higiene y educación sexual, y, allí donde fue posible (por contarse con el profesorado necesario), se organizaron enseñanzas de nivel secundario e incluso universitario, así ocurrió, por ejemplo, en el campo de Argeliers¹⁵. En el campo de Saint-Cyprien (Sant Cebrià) el volumen de población infantil era tal que se llegó a crear una escuela graduada de enseñanza primaria; era una escuela mixta, con seis grados y un parvulario, y fue bautizada con el nombre de «Canigó», en recuerdo de la montaña emblemática del catalanismo. Como ha explicado Salomó Marquès, la escuela se creó por iniciativa de los comunistas, pero en ella impartían docencia también maestros que no lo eran; contaba con algunas instalaciones en barracones de madera, que incluían dormitorios para los maestros –lo que era un lujo en el campo-; la escuela desarrolló otras actividades además de las

¹² Salaün, S.: “Éducation et culture dans le camps de réfugiés”. En Villegas, J.-C. (coord.): *Plages d’exil...*, cit., p. 121.

¹³ De Luis Martín, F.: “La FETE y la cultura en los campos de refugiados”. En Cuesta, J. y Bermejo, B.: *Emigración y exilio. Españoles en Francia 1936-1946*. Madrid, Eudema, 1996, p. 315; y Cruz, J.I.: “Los Barracones de la Cultura...”, cit., p. 64.

¹⁴ Cruz, J.I.: “Los Barracones de la Cultura...”, cit., p. 68; Marquès, S.: *L’exili dels mestres (1939-1975)*. Gaüses-Girona, Llibres del Segle/Facultat de Ciències de l’Educació de la Universitat de Girona, 1995, p. 123.

¹⁵ Salaün, S.: “Éducation et culture...”, cit., p. 121; Cruz, J.I.: “Los Barracones de la Cultura...”, cit., pp. 69 y 74; De Luis Martín, F.: “La FETE y la cultura...”, cit., pp. 319-320; Marquès, S.: *L’exili...*, cit., pp. 119-121.

enseñanzas regladas –coral, ballet, rítmica- y se mantuvo en funcionamiento durante ocho meses. También funcionó una escuela en el campo de Bram durante el verano de 1940, aunque en unas condiciones mucho más precarias que la anteriormente citada¹⁶.

Toda esta actividad educativa y cultural quedó reflejada en los *Boletines* que se «editaron» en la mayor parte de los campos (casi siempre por iniciativa de la FUE o la FETE) y que llevaban títulos como *Boletín de los Estudiantes*, *Hoja de los Estudiantes* o *Profesionales de la Enseñanza*. Estas publicaciones (muchas de ellas dactilografiadas e incluso manuscritas) “ofrecían un balance de las actividades culturales realizadas en el campo, definían los objetivos y daban breves informaciones sobre la situación de los refugiados, el contexto internacional o sobre España”¹⁷.

Profesores, maestros y pedagogos en el exilio mexicano

Los campos de refugiados del sur de Francia fueron la primera estación en un viaje que, para muchos, no tendría vuelta atrás. Una parte de los republicanos exiliados consiguió abandonar poco a poco los campos, y a lo largo de 1939 y 1940 se fue dispersando por Francia, otros países europeos y, tras cruzar el Atlántico, muchos países latinoamericanos. De estos últimos, y en cifras que, como ya se ha comentado, siguen estando sujetas a discusión, fue México el que acogió a un mayor número de exiliados españoles. Y si incierta es la cifra total de exiliados republicanos en México, no menos desconocido es el dato relativo a cuántos de aquéllos pueden ser englobados bajo el epígrafe de profesores, maestros y pedagogos. Inmaculada Cordero ha dado unas cifras que pueden considerarse como las más completas de las disponibles, si bien en algún extremo pueden parecer también algo exageradas. Según esta autora, entre los exiliados en México se contabilizaron 501 maestros, 462 profesores de universidad y 208 catedráticos¹⁸. Lejos de estas cifras se sitúan las estimaciones de D. Pla y M. Ordóñez,

¹⁶ Marquès i Sureda, S.: “Catalunya i l’exili del magisteri català”. En Vilanou, C. y Montserrat, J. (eds.): *Mestres i exili...*, cit., pp. 51-52.

¹⁷ Dreyfus-Armand, G.: *El exilio de los republicanos españoles...*, cit., p. 96.

¹⁸ Cordero Olivero, I.: *Los transterrados y España. Un exilio sin fin*. Huelva, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva, 1997, pp. 88-89. Nótese lo impreciso de la clasificación: no se indica si los catedráticos lo eran todos de universidad (lo cual resulta imposible) o si, como es más probable, la mayor parte de ellos lo eran de bachillerato; tampoco hay referencia alguna a otros docentes de secundaria que no tuviesen la categoría de catedrático, como no la hay a otras categorías relacionadas con la enseñanza: inspectores y profesores de Escuelas Normales, por ejemplo.

realizadas a partir de las fichas personales de 7.879 exiliados conservadas en los archivos del CTARE¹⁹, y según las cuales 163 de ellos eran maestros y profesores, de los que a su vez 70 eran catalanes²⁰.

Ningún otro país latinoamericano acogió tantos profesores, maestros e intelectuales en general. Y ello tuvo mucho que ver con la ya antes comentada actitud de decidido apoyo del presidente Cárdenas a la República española durante la guerra civil²¹. En el campo de la cultura, ese apoyo se tradujo en la creación en 1938 de «La Casa de España», cuya finalidad fue la de acoger a profesores e intelectuales españoles del campo republicano. «La Casa de España», reconvertida en 1940 en «El Colegio de España», fue pronto un lugar de encuentro de la intelectualidad española y mexicana y andando el tiempo acabaría convirtiéndose en una institución académica de primer orden²². Acabada la guerra, muchos profesores, intelectuales y profesionales españoles encontraron en México un lugar de acogida cálido y absolutamente predispuesto a incorporarlos a su vida académica, intelectual y profesional. Buena prueba de ello fue la generosidad con que se convalidaron los títulos oficiales de los recién llegados, lo que era el paso previo y necesario para poder ejercer la profesión correspondiente en el país de acogida; algo que, por ejemplo, no ocurrió con los exiliados en Francia²³.

¹⁹ «Comité Técnico de Ayuda a los Republicanos Españoles», organismo que dependía del Servicio de Evacuación de los Republicanos Españoles (SERE), creado por el gobierno de la República presidido por el doctor Negrín. Como es bien sabido, hubo otro organismo que actuó en la cuestión de los exiliados, y en rivalidad con el SERE: se trata de la Junta de Auxilio a los Republicanos Españoles (JARE), creada por la Diputación Permanente de las Cortes e impulsada entre otros por Indalecio Prieto.

²⁰ Pla, D.; Ordóñez, M.M.: “El exilio catalán en México...”, cit., pp. 27 y 38. Salomó Marquès, sin embargo, ha censado ya un mínimo de 93 maestros y profesores catalanes en México, lo que indica que las cifras globales de Pla y Ordóñez deben ser revisadas claramente al alza; véase Marquès, S.: *L'exili...*, cit., p. 149.

²¹ En opinión de Abdón Mateos, un buen conocedor de la cuestión, “la solidaridad ideológica del cardenismo, un nacionalismo liberal con tintes socializantes, con la nueva España republicana fue, sin duda, lo más decisivo para la política mexicana de ayuda a los frentepopulistas durante la guerra civil”; véase Mateos, A.: *De la guerra civil al exilio. Los republicanos españoles y México. Indalecio Prieto y Lázaro Cárdenas*. Madrid, Biblioteca Nueva, 2005, p. 229. Véase también, Mateos, A.: “México y la España republicana: intervención y solidaridad”. En Mateos, A. (ed.): *¡Ay de los vencidos! El exilio y los países de acogida*. Madrid, Eneida, 2009, pp. 103-114.

²² Lida, C.E.: *La Casa de España en México*. México D.F., El Colegio de México, 1988, p. 13.

²³ Cordero Olivero, I.: *Los transterrados...*, cit., p. 46. Por otra parte, no hay que olvidar que una buena parte de los docentes exiliados no volvieron a ejercer nunca más como tales. Ello ocurrió especialmente entre los que se quedaron en Francia (y en Europa en general), y se debió tanto a la citada dificultad para convalidar los títulos académicos,

No hay que caer, en cualquier caso, en una imagen idealizada del exilio. Junto a la actitud favorable de las autoridades mexicanas y de una buena parte de la población del país, hubo también determinados sectores sociales y políticos que –por razones ideológicas o de cualquier otro tipo (como, por ejemplo, el desconocimiento que los exiliados tenían del país, o la actitud de parte de ellos de negarse a cualquier tipo de integración pensando que su estancia allí iba a ser breve) mostraron recelo, cuando no oposición, a la llegada y al establecimiento en México de los refugiados; así, sin ir más lejos, los sectores católicos y más conservadores de la sociedad mexicana, que habían simpatizado con los «nacionales» durante la guerra civil española²⁴. De hecho, la sociedad mexicana se dividió en dos en relación con la guerra civil española y no faltaron importantes órganos de prensa como *El Excelsior* o *El Universal* que apenas disimulaban sus simpatías por los franquistas; por otra parte, y como han explicado autores como Tomás Pérez Viejo o Carlos Blanco Aguinaga, el prejuicio antiespañol («antigachupinismo») estaba muy ampliamente extendido entre las clases populares mexicanas como fruto de una determinada forma de explicar la historia de las relaciones hispano-mexicanas desde la independencia²⁵; finalmente, no es menos relevante el

como a los problemas derivados del necesario conocimiento, en un nivel avanzado, de la lengua del país de acogida. Un problema que, obviamente, no se daba en los países latinoamericanos, lo que explica que fuese en éstos donde los docentes republicanos pudieron en mayor medida recuperar su antigua ocupación.

²⁴ Segovia, R.: “La difícil socialización del exilio”. En Abellán, J.L. *et al.*: *Los refugiados españoles y la cultura mexicana*. Madrid, Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, 1998, p. 13. Con frecuencia, la prensa conservadora camuflaba su oposición estrictamente ideológica a la llegada de los republicanos españoles con el argumento de que iban a quitar puestos de trabajo a los mexicanos, lo que era una preocupación real entre una parte de la población del país; véase al respecto, Alonso, M. de la S.; Aub, E; Baranda, M.: *Palabras del exilio. De los que volvieron*, vol. 4. México, Dirección General de Publicaciones y Medios, SEP/Instituto Nacional de Antropología e Historia/Instituto de Investigaciones José María Luis Mora, 1988, pp. 33-34.

²⁵ Pérez Viejo, T.: “España en el Imaginario Mexicano: el Choque del Exilio”. En Sánchez Andrés, A. y Figueroa Zamudio, S. (coords.): *De Madrid a México*, cit., pp. 25 y 35. Blanco Aguinaga, que fue un niño español refugiado en México tras la guerra civil, ha explicado alguna anécdota sobre enfrentamientos entre niños mexicanos y españoles en los que estaba latente ese sentimiento *antigachupín*; y ampliando el sentido de su reflexión, ha escrito: “(...) los refugiados, mayores o pequeños, sentíamos cotidianamente que vivíamos en medio de un serio conflicto entre la protección oficial, que era muy clara, y la muy palpable (y a veces agresiva) desconfianza popular”, que él achaca “al profundo sentir anti-‘gachupín’ del pueblo mexicano”, pero también al hecho de que “un gran porcentaje del pueblo mexicano, tal vez su mayoría, aunque inmerso en el nacionalismo, también lo estaba en la resignación cristiana y era políticamente muy conservador”; véase Blanco Aguinaga, C.: “El exilio español en México: Acogida y

hecho de que la mayor parte de la colonia española residente en el país antes de la guerra simpatizó con el bando sublevado contra la República, y acogió con muchas reservas a los refugiados republicanos²⁶

Otro factor que influyó decisivamente en la emigración política de docentes republicanos hacia México fue el hecho de que la legislación de ese país facilitó enormemente la posibilidad de abrir colegios privados por parte de personas de otras nacionalidades. Fue así como proliferaron lo que se dieron en llamar los «colegios españoles»²⁷, muchos de los cuales se crearon con fondos aportados por los organismos institucionales creados por las autoridades republicanas para ayudar a los exiliados²⁸. Estos colegios sólo debían cumplir tres condiciones: que los cursos de historia de México fuesen impartidos por profesores del país; que los libros de texto fuesen mexicanos y estuviesen legalmente autorizados; y que un determinado porcentaje de profesores del claustro fuesen mexicanos; en general, las condiciones se cumplían siempre, y en la tercera de ellas las autoridades solían actuar con criterio generoso y flexible²⁹.

respuestas”. En Pérez Alcalá, E. y Medina Casado, C. (eds.): *Cultura, Historia y Literatura del exilio republicano español de 1939*. Jaén, Universidad de Jaén, 2002, pp. 95-112; las citas textuales en pp. 103 y 104.

²⁶ Para José Luis Abellán, sin embargo, las reticencias que pudo tener una parte de la sociedad mexicana ante la llegada de los republicanos españoles no desvirtúan lo que fue, en su opinión, una muy cálida acogida de éstos por parte mexicana; así, ha escrito, “la hospitalidad de México con los republicanos españoles fue, pues, total, y no tuvo más límite que los que los propios españoles quisieran imponerse”; éstos, a su vez, “apoyaron el proceso político de la revolución; es decir, que se adhirieron entusiastamente a la política progresista del gobierno mexicano”, lo que era “consecuencia de una identidad entre los objetivos e ideales de la República española y los de la Revolución mexicana”; véase Abellán, J.L.: “El exilio de 1939: la actitud existencial del transterrado”, en Balcells, J.M. y Pérez Bowie, J.A. (eds.): *El exilio cultural de la Guerra Civil (1936-1939)*. Salamanca, Ediciones de la Universidad de Salamanca, 2001, pp. 21-24 (las citas textuales en la p. 24).

²⁷ La mejor visión de conjunto sobre esta cuestión en Cruz Orozco, J.I.: *Maestros y colegios del exilio de 1939*. Valencia, Institució Alfons el Magnànim, 2004. Es interesante también el catálogo de la exposición *Los colegios del exilio en México*, comisariada por José Ignacio Cruz, tanto por la documentación gráfica que contiene como por los textos de apoyo que la acompañan [Madrid, Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, 2005].

²⁸ Los fondos los aportaron fundamentalmente el ya citado CTARE (vinculado al SERE) y la «Comisión Administradora del Fondo de Auxilio a los Refugiados Españoles» (CAFARE), vinculada a la JARE.

²⁹ Fagen, P.W.: *Transterrados y ciudadanos. Los republicanos españoles en México*. México, FCE, 1975, p. 83.

Como ha explicado el profesor José Ignacio Cruz, la actitud de las autoridades mexicanas se explicaba también por razones de carácter práctico: a México llegaron muchos niños españoles en edad escolar a los que resultaba prácticamente imposible ofrecer plazas en un saturado sistema escolar como era el mexicano, pese a los notables avances que se habían realizado en el terreno educativo durante la presidencia de Lázaro Cárdenas. A ello hay que sumar la necesidad de ofrecer trabajo a los maestros que habían llegado exiliados. Así que los «colegios españoles» servían para resolver esos problemas, al tiempo que se financiaban en buena medida con los propios fondos de las instituciones republicanas³⁰. Desde la perspectiva de los refugiados, estos colegios ayudaban a solventar también los dos problemas citados: escolarización de los niños y trabajo para los docentes; una escolarización, por otra parte, que no implicaba apenas ruptura con el modelo de enseñanza que esos niños habían vivido en España, y que permitía también, y ése era otro aliciente para la creación de este tipo de centros, mantener una socialización de los niños y niñas españoles refugiados en México en los principios del republicanismo, haciendo especial énfasis en aquellos aspectos que permitían mantener la identidad de origen, desde el convencimiento de que el exilio sería breve y no tardaría en producirse el retorno a España³¹.

El primer impulso para la creación de colegios españoles en México partió del Patronato Cervantes, creado a su vez por el CTARE, y se concretó en la apertura de una red de escuelas en diversas ciudades mexicanas y regentadas por docentes españoles refugiados que recibían el encargo explícito de poner en marcha los centros con el apoyo económico del Comité. Este apoyo económico adoptaba la forma de un préstamo que el maestro receptor del mismo –y que se convertía en director de la escuela– se comprometía a devolver en un plazo determinado, momento en que pasaría a ser propietario del centro de enseñanza³². Más que escolarizar niños refugiados, esta iniciativa perseguía ofrecer trabajo a maestros republicanos que se habían establecido en

³⁰ Cruz, J.I.: “Maestros y colegios en el exilio republicano de 1939”. En Vilanou, C. y Montserrat, J. (eds.): *Mestres i exili...*, cit., pp. 22-23.

³¹ Como ha explicado Pilar Domínguez Prats, esta función socializadora en los principios del republicanismo español no aparecía “como un objetivo explícito en los proyectos educativos de los colegios creados en México”, pero funcionaba como una especie de “currículum oculto” que se alimentaba de la estrecha relación de maestros y alumnos, y del origen compartido de la mayor parte de ellos; véase Domínguez Prats, P.: *De ciudadanas a exiliadas...*, cit., pp. 168 y 173.

³² Puede seguirse con detalle el proceso administrativo de creación de un colegio del Patronato Cervantes (concretamente, el Instituto Cervantes de Veracruz) en Cruz Orozco, J.I.: *Maestros y colegios...*, cit., pp. 131-136

provincias, lejos de la capital. No está claro ni el número de colegios Cervantes que llegó a haber, ni la ubicación exacta de los mismos; los especialistas discrepan sobre estas cuestiones; en opinión de Cruz Orozco, quizás el mejor conocedor de la cuestión, está acreditada la existencia de colegios del Patronato en Veracruz, Córdoba³³, Torreón, Tampico, Tapachula y Jalapa; hay también noticias sobre la intención de crear un colegio Cervantes en Cuernavaca —aunque no está claro si llegó a funcionar—, mientras que de otros colegios que se mencionan en obras de diversos autores no existe constancia documental de su existencia, y Cruz Orozco se inclina a creer que en realidad nunca se crearon³⁴. La mayor parte del alumnado era mexicano y no siempre los docentes españoles eran mayoría en el claustro de profesores. Todo ello condicionó claramente el tipo de enseñanza que se ofrecía: más vinculada a la realidad mexicana y con un mayor “mestizaje” entre la tradición española y la del país de acogida que la que tuvieron los colegios creados en la capital y cuyo alumnado fue mayoritariamente español, al menos en sus inicios³⁵. Pese a que estos colegios funcionaban de forma completamente autónoma —más allá de compartir una misma denominación—, Salomó Marquès ha encontrado documentación que muestra que entre algunos directores de los centros se establecieron relaciones personales y de colaboración —en algunos casos, resultado de un conocimiento personal previo entre los docentes, bastantes de ellos, por cierto, catalanes—³⁶

³³ En este colegio trabajó muchos años, y llegó a ser su director, el maestro catalán Josep Bargés, que ha dejado un testimonio muy interesante sobre la mecánica de puesta en marcha de los Centros Cervantes así como de la dinámica de trabajo que se siguió en el de Córdoba. Según el testimonio de Bargés, “el Colegio Cervantes funcionaba como una cooperativa, se pagaban los gastos, los impuestos y después cobrábamos todos los maestros la misma cantidad, al director se le pagaba un poco más”; pese a las reticencias iniciales de la colonia española —preocupada ante la perspectiva de poner a sus hijos en manos de presuntos revolucionarios— pronto el colegio, el único privado de la ciudad en aquel momento, alcanzó una matrícula —tanto de niños españoles como mexicanos— que le permitió subsistir durante décadas sin mayores problemas económicos; véase Tuñón Pablos, E.: “Tres maestros catalanes, tres voces, tres experiencias educativas en España y en México. 1930-1980”. En Lozano, C. (ed.): *1939, el exilio pedagógico...*, cit., pp. 105-108.

³⁴ Cruz Orozco, J.I.: *Maestros y colegios...*, cit., pp. 148-149.

³⁵ Véase Cruz Orozco, J.I.: “El Patronato Cervantes de México y los Colegios de Provincias del Exilio Pedagógico de 1939”. En *Historia de la Educación*, 14-15, 1995-1996, pp. 453-465. Y del mismo autor, “Mestizaje cultural y educación. El caso del Grupo Escolar Cervantes de Córdoba (Ver.) México”. En Mancebo, M.F., Baldó, M. y Alonso, C. (eds.): *L'exili cultural de 1939. Seixanta anys després*. Valencia, Universitat de València, 2001, vol. I, pp. 539-558.

³⁶ Marquès i Sureda, S.: “Catalunya i l'exili...”, cit., p. 57.

Indudablemente, fue en México D.F. donde se crearon los principales colegios españoles, algunos de los cuales, como el Luis Vives o el Madrid han continuado funcionando hasta la actualidad, siendo centros de referencia en la educación mexicana de los últimos setenta años. Los colegios creados en el Distrito Federal fueron el citado «Instituto Luis Vives», el «Instituto Hispano-México Ruiz de Alarcón», la «Academia Hispano-Mexicana» y el también citado «Colegio Madrid»; todos ellos contaron con profesorado fundamentalmente español y, en sus primeros años, con un alumnado también básicamente español³⁷. Como ya se ha dicho, los colegios se crearon para atender las necesidades educativas de la colonia española del exilio y contaron, al menos inicialmente, con los fondos económicos del SERE o la JARE³⁸. Con el tiempo, estas ayudas fueron disminuyendo y los colegios tuvieron que sobrevivir con los recursos que eran capaces de generar, lo que sólo fue posible en la medida que ofertaban una enseñanza de calidad que desde relativamente pronto atrajo también a gran número de alumnos mexicanos³⁹. Una clave fundamental del éxito de estos colegios –y de su perduración en el tiempo, en el caso de algunos de ellos- fue que mantuvieron en su actividad, hasta donde les resultó posible, el modelo de escuela que se había impulsado en España durante la Segunda República⁴⁰; un modelo que recogía una rica tradición de

³⁷ Puede verse la lista del profesorado inicial de los cuatro colegios en Morán Gortari, B.: “Los que Despertaron Vocaciones y Levantaron Pasiones. Los Colegios del Exilio en la Ciudad de México”. En Sánchez Andrés, A. y Figueroa Zamudio, S. (coords.): *De Madrid a México*, cit. pp. 209-245. En los respectivos claustros de profesores abundan los nombres de reconocidos intelectuales y profesores universitarios españoles.

³⁸ El SERE fundó el Luis Vives en 1939 y la Academia Hispano-Mexicana en 1940; la JARE financió el Colegio Madrid en 1941; por su parte, el Ruiz de Alarcón se creó a finales de 1939 con una decisiva ayuda financiera del gobierno mexicano; véase Morán Gortari, B.: “Los que Despertaron Vocaciones y Levantaron Pasiones....”, cit. p. 211.

³⁹ Un análisis de todas estas cuestiones en Lida, C.; Matesanz, J.A.; Morán, B.: “Las instituciones mexicanas y los intelectuales españoles refugiados: la Casa de España en México y los Colegios del exilio”. En Abellán, J.L. y Monclús, A. (coords.): *El pensamiento español contemporáneo y la idea de América*, vol. II: *El pensamiento en el exilio*, Barcelona, Anthropos, 1989, pp. 144-152; véase también Monedero López, E.: “Los colegios del exilio y la enseñanza en México”. En Sánchez Albornoz, N. (comp.): *El destierro español en América. Un trasvase cultural*, Madrid, Instituto de Cooperación Iberoamericana/Sociedad Estatal Quinto Centenario, 1991, pp. 211-212; igualmente, Sáenz de la Calzada, C.: “Educación y pedagogía”. En Abellán, J.L. (dir.): *El exilio español de 1939*, cit., vol. III, pp. 255-260; y, finalmente, Cruz Orozco, J.I.: “Maestros y colegios...”, cit., pp. 24-29.

⁴⁰ Fagen, P.W.: *Transterrados y ciudadanos...*, cit., p. 82; Cordero Olivero I.: *Los transterrados...*, cit., p. 89; Monedero López, E.: “ Los colegios del exilio...”, cit., p. 210; Lozano, C.: “Maestros y alumnos del exilio español republicano en México”. En Lozano, C. (ed.): *1939, el exilio pedagógico...*, cit., pp. 45-53.

experiencias renovadoras en el ámbito educativo que se inspiraban en los principios de la Institución Libre de Enseñanza, pero también en los de los muchos e importantes movimientos de renovación pedagógica del primer tercio del siglo XX español: desde las escuelas racionalistas a iniciativas como el Instituto-Escuela, pasando por los centros creados por el Patronato Escolar de Barcelona y el gran número de escuelas, públicas y privadas, regentadas por maestros que ponían en práctica los principios de lo que por entonces se conocía como el movimiento de la Escuela Nueva, todo lo cual se traducía en una escuela activa, laica, respetuosa con la conciencia de los alumnos, que funcionaba habitualmente en régimen de coeducación y que se organizaba sobre estructuras democráticas⁴¹. Con todo, estos Colegios no podían obviar la realidad en la que estaban ubicados así como la obligatoriedad de ceñirse a los programas oficiales del país de acogida, que no tenían demasiado que ver con los que habían existido en la España republicana; este hecho, así como la propia heterogeneidad de los claustros de profesores hizo que el tipo de enseñanza que se desarrolló en los colegios españoles no se ajustara exactamente a lo que en otras condiciones sus impulsores hubieran deseado⁴².

Como ha explicado Claudio Lozano, los refugiados españoles que llegaron al Distrito Federal tendieron a agruparse en las mismas zonas de la ciudad, en barrios de clase media, en los que pronto condicionaron con su presencia la vida cotidiana: desde los productos que se ofrecían en las tiendas hasta el ambiente de los cafés, donde se organizaban tertulias en la más genuina tradición española; compartían espacios y ámbitos de sociabilidad en los locales de partidos políticos y centros y asociaciones culturales; mantenían vivas tradiciones pero también principios que se identificaban con la República derrotada. Todo ello permitía el mantenimiento de unas señas de identidad y unos rasgos culturales que los diferenciaba de sus vecinos mexicanos; elementos identitarios que se transmitían a los hijos en el seno familiar, pero también en la escuela.

⁴¹ La bibliografía sobre las reformas educativas de la República es muy abundante; aún pueden consultarse con provecho algunas obras clásicas, y de referencia, sobre la cuestión: Molero Pintado, A.: *La reforma educativa de la Segunda República Española. Primer bienio*. Madrid, Santillana, 1977; Pérez Galán, M.: *La enseñanza en la Segunda República*. Madrid, Mondadori, 1988 [edición original de 1977]; Samaniego Boneu, M.: *La política educativa de la Segunda República durante el bienio azañista*. Madrid, CSIC, 1977; y Lozano Seijas, C.: *La educación republicana*. Barcelona, Universidad de Barcelona, 1980. Las reformas educativas en Cataluña (donde la Generalitat tenía amplias competencias estatutarias en esta materia) en Navarro, R.: *L'educació a Catalunya durant la Generalitat 1931-1939*. Barcelona, Edicions 62, 1979.

⁴² Lozano, C.: “Maestros y alumnos del exilio español...”, cit., p. 53.

Y en ese sentido, los colegios creados por el SERE y la JARE cumplieron con esa misión socializadora, más allá de atender, como ya se ha dicho, a las necesidades de escolarización de los niños republicanos y de ofrecer trabajo a los maestros exiliados⁴³. Todo ello se explica porque durante años (al menos hasta finales de la década de los cuarenta, cuando quedó claro que la dictadura franquista no iba a desaparecer a corto plazo), los exiliados contemplaron su estancia en México como temporal y no consideraron necesario potenciar los elementos de integración en la sociedad que los había acogido.

Sobre esa función de socialización en la cultura republicana que cumplieron los colegios españoles, algunos autores han mostrado una visión más bien negativa; Clara E. Lida, por ejemplo, ha indicado que, en la medida que los niños de esos colegios vivieron inmersos en una cultura que ya no existía (la republicana, que en España había sido aniquilada por los vencedores en la guerra civil), y a la que, como se ha dicho, pensaban que era cuestión de poco tiempo que pudiesen regresar, les resultó muy difícil integrarse en la cultura de su país de adopción. Así, para Lida, los colegios españoles en México transmitieron “una cultura en vilo, desgajada del tronco cultural peninsular, pero sin raíces nuevas con las cuales arraigar y ya sin un tronco vigoroso al cual volver. En este sentido, al examinar la educación recibida en estos colegios podemos hablar, literalmente, de una cultura del destierro”⁴⁴. Una cultura que, a la larga, hizo muy difícil la verdadera inserción de los refugiados en la vida social mexicana, una vez que quedó claro que el regreso a España no se iba a producir como muchos habían previsto. En ese sentido, y refiriéndose a los niños españoles que estudiaban en esos colegios, Alicia Alted ha escrito: “El medio en que se desenvolvían era, pues, una especie de gueto dentro de la sociedad mexicana y, como algunos de estos muchachos luego señalarían, ello constituyó una desventaja cuando tuvieron que pisar las aulas universitarias o bien iniciar otros estudios al acabar la secundaria”⁴⁵. Sin embargo, no es ésta una opinión unánimemente compartida. Domínguez Prats, por ejemplo, ha indicado cómo en los relatos de las exiliadas que asistieron a los colegios españoles esa visión negativa es minoritaria⁴⁶.

⁴³ *Ibid.*, pp. 44-45.

⁴⁴ Lida, C.E.: “Cara y cruz del exilio cultural...”, cit., p. 165.

⁴⁵ Alted, A.: *La voz de los vencidos*, cit., p. 235.

⁴⁶ Véase Domínguez Prats, P.: *De ciudadanas a exiliadas...*, cit., pp. 173-174.

Maestros catalanes en México

Ya se ha comentado anteriormente la dificultad existente a la hora de determinar el volumen de la emigración política hacia México, y, dentro de ella, la que correspondió a profesionales de la enseñanza. Por lo que hace a los maestros catalanes exiliados en aquel país americano, Salomó Marquès, que es quien más y mejor ha estudiado la cuestión, ha censado un total de 102 maestros y maestras, muy por encima de cualquier otro país latinoamericano (34 en Venezuela o 14 en República Dominicana, por citar sólo los otros dos países donde se instalaron más maestros procedentes de Cataluña)⁴⁷. Aunque cuantitativamente menos importante, la llegada a México de no pocos intelectuales y profesores universitarios españoles tuvo una relevancia cultural e intelectual de primer orden, e influyó poderosamente en la evolución de la enseñanza superior mexicana en las décadas siguientes⁴⁸. En ese grupo figuraban algunos de los más destacados universitarios e intelectuales catalanes de los años republicanos: Pere

⁴⁷ Marquès i Sureda, S.: “Catalunya i l’exili...”, cit., p. 48. En un trabajo anterior, Marquès había establecido una relación de 387 maestros catalanes exiliados (de ellos, 94 en México), la mayor parte de los cuales, afirma, pertenecían al escalafón del magisterio público; de ellos, tres cuartas partes eran hombres y sólo una cuarta parte mujeres –lo que no se correspondía en absoluto con la proporción de maestros y maestras que ejercían en Cataluña antes del final de la guerra–; véase Marquès, S.: *L’exili dels mestres*, cit., pp. 39-40. Por otra parte, Domínguez Prats ha puesto de manifiesto cómo las maestras tuvieron muchas más dificultades que sus colegas varones para encontrar trabajo en el mundo de la enseñanza, y cómo, además, siempre desempeñaban los encargos de menor nivel académico y de menor responsabilidad, al tiempo que tenían una mayor presencia en actividades consideradas *femeninas* como, por ejemplo, la atención a los comedores escolares; véase Domínguez Prats, P.: *De ciudadanas a exiliadas...*, cit., pp. 175-186.

⁴⁸ La relación de nombres es extensísima, y en ella figuran intelectuales y profesores de la talla de Rafael Altamira, León Felipe, Enrique Díez-Canedo, José Gaos, José Medina Echavarría, José Moreno Villa, Luis Recasens Siches, Blas Cabrera, Emilio Prados, Manuel Rivas Cherif o María Zambrano, entre muchos otros; véase López Sánchez, J.M.: “El exilio científico republicano en México: la respuesta a la depuración”, en Otero Carvajal, L.E. (dir.): *La destrucción de la ciencia en España. Depuración universitaria en el franquismo*. Madrid, Editorial Complutense, 2006, p. 191. Una extensa relación de profesores universitarios exiliados en México en Llorens, V.: “La emigración republicana de 1939”, cit., pp. 129-136. También, Ruiz-Funes, C.: “La Unión de Profesores Universitarios Españoles en el exilio. Motivos y razones”, en VV.AA.: *Los refugiados españoles y la cultura mexicana*. México, El Colegio de México, 1999, pp. 437-449.

Bosch Gimpera, Lluís Nicolau d'Olwer, Joaquim Xirau, Josep Carner o Joan Roura-Parella, entre otros⁴⁹.

Ahora bien, mientras el exilio universitario se caracterizó, en una gran mayoría de casos, por la posibilidad de continuar en el extranjero con trabajos vinculados a la enseñanza superior⁵⁰, no ocurrió lo mismo con los docentes de enseñanza secundaria y primaria. De estos últimos, una parte importante, aunque imposible de determinar con certeza, nunca más volvió a trabajar en la enseñanza, reorientando su vida profesional en otras direcciones, en función de la situación en la que se encontraron en el momento de llegar al país de acogida. Un número significativo de estos profesores de bachillerato y maestros de primera enseñanza catalanes trabajaron en alguno de los grandes colegios que se crearon en México D.F. y en los creados fuera de la capital por el Patronato Cervantes, y de los que ya se ha hablado anteriormente⁵¹. Mucho menor fue, por razones obvias, el número de quienes pudieron integrarse en el sistema educativo público mexicano, aunque no falten ejemplos –ciertamente excepcionales- de quienes incluso llegaron a ocupar cargos de responsabilidad en el cuerpo de inspectores o como

⁴⁹ Vilanou i Torrano, C.: “El exilio pedagógico en México: Roura-Parella y las ciencias del espíritu”. En Vilanou, C.; Montserrat, J. (eds.): *Mestres i exili...*, cit., pp. 161-163. Unas breves consideraciones sobre la labor de profesores, artistas e intelectuales catalanes exiliados en México, en Murià, J.M.: *Catalans a Mèxic. Cinc segles de presència irrenunciable*. Lleida, Pagès editors, 2008, pp. 28-41. Para una visión más general, con referencias a diversos países latinoamericanos, Planes, J.: “L’aportació cultural i científica dels exiliats catalans als països d’acollida”. En *Una esperança desfeta. L’exili de 1939*. Barcelona, Museu d’Història de Catalunya, 2000, pp. 119-135.

⁵⁰ Muchos de los profesores universitarios exiliados en México pudieron ocupar plazas de profesor en universidades de ese país: entre los citados anteriormente, por ejemplo, Gaos ocupó la cátedra de Filosofía de la UNAM, mientras Roura-Parellada hizo lo propio con la de Psicología, y José Medina Echavarría se hizo cargo de la de Sociología; véase Vilanou i Torrano, C.: “El exilio pedagógico en México...”, cit., p. 162, nota 5. México no fue en esto una excepción: sin salirnos del ámbito de la Pedagogía, eminentes pedagogos exiliados como Herminio Almendros o Lorenzo Luzuriaga encontraron también acomodo en universidades de Cuba y Argentina, respectivamente; véase Hernández Díaz, J.M.: “Un exponente de la pedagogía española en el exilio: Herminio Almendros y la educación en Cuba”. En *Revista de educación*, 309, 1996, pp. 217-237; y Lozano Seijas, C.: “Lorenzo Luzuriaga (1889-1959). Pedagogía y exilio. Un apunte”. En Vilanou, C.; Montserrat, J. (eds.): *Mestres i exili...*, cit., pp. 135-148.

⁵¹ Da cumplida cuenta de ello, con una larga relación de nombres (y sus circunstancias personales) Salomó Marquès en su ya citada obra *L’exili dels mestres*, pp. 59-61 y 152-156. Según Marquès, sólo la mitad de los maestros exiliados en México continuaron ejerciendo como tales; *Ibid.*, p. 59.

directores de centros públicos⁵². Finalmente, no pocos docentes catalanes exiliados (como ocurrió con el conjunto de los docentes españoles) tuvieron que acomodarse, cuando quisieron continuar en el ejercicio de su profesión, en la enseñanza privada, bien en colegios mexicanos bien creando sus propias escuelas o academias⁵³.

Entre estos últimos, merece una atención especial la actividad desarrollada por un grupo de maestros españoles, entre los que predominaban los de origen catalán, que crearon en México escuelas donde aplicaban la técnica Freinet. En buena medida se trató de la continuación de un proyecto que venían desarrollando en escuelas públicas catalanas desde los años finales de la Dictadura de Primo de Rivera y que se fortaleció enormemente en el contexto de la renovación pedagógica impulsada por los gobiernos republicanos, en unos años –los de la Segunda República– en que eclosionaron un conjunto de movimientos de reforma y renovación de la enseñanza cuya actividad se remontaba, al menos, a principios del siglo XX, y que tuvieron por escenario muchas ciudades y pueblos españoles, con una incidencia muy especial en Cataluña⁵⁴.

El núcleo de esta experiencia freinetista lo constituyó el grupo *Batec* («latido», en catalán), formado hacia 1929 por jóvenes maestros de pequeñas escuelas rurales de la provincia de Lleida que se encontraban periódicamente para intercambiar experiencias didácticas y debatir sobre cuestiones pedagógicas⁵⁵. La escasa preocupación de las

⁵² *Ibid.*, pp. 156-157. Sin ser catalán, merece señalarse el caso de Santiago Hernández Ruiz, inspector de primera enseñanza que llegó a ser en 1937 Secretario General de Instrucción Pública de la República y que, una vez exiliado en México, desarrolló una brillante carrera universitaria en el ámbito de la pedagogía, al tiempo que ocupaba puestos de alta responsabilidad en la administración educativa del país que lo había acogido; véase Hernández Díaz, J.M.: “Maestros, inspectores y pedagogos en el exilio español de 1939”, en Balcells, J.M. y Pérez Bowie, J.A. (eds.): *El exilio cultural...*, cit., pp. 104-105.

⁵³ *Ibid.*, p. 157.

⁵⁴ Por lo que hace a Cataluña, véase, entre una inmensa bibliografía posible, Monés, J.: *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938)*. Barcelona, La Magrana, 1977; González-Agàpito, J.: *Bibliografia de la renovació pedagògica i el seu context (1900-1939)*. Barcelona, Universitat de Barcelona, 1978; del mateix autor, *L'Escola Nova Catalana (1900-1939)*. Vic, Eumo, 1992; y Clara, J. et al.: *La renovació pedagògica a l'Ensenyament Primari (1900/1936): L'aportació dels mestres gironins. Antologia de textos*. Girona, Diputació de Girona, 1980.

⁵⁵ Los orígenes y las actividades del grupo *Batec* han sido objeto de numerosos estudios por parte del profesor mexicano Fernando Jiménez Mier y Terán; véase, por ejemplo, su *Seis experiencias de educación Freinet en Cataluña antes de 1939*. Fraga, Cuadernos Aula Libre, núm. 2, 1994; especialmente las páginas 16-17, 22-23, 38-39 y 45; y más recientemente, del mismo autor, *Batec. Historia de vida de un grupo de maestros*. Lleida, Edicions de la Universitat de Lleida, 2007.

autoridades educativas por esta crucial vertiente de la formación de los docentes hacía que, sobre todo en las zonas rurales, fuese la iniciativa individual de ciertos maestros con inquietudes la que contribuyese a la difusión de las nuevas corrientes pedagógicas que se extendían por Europa en aquellos años, y a las que, por lo general, prestaban muy poca atención las enseñanzas entonces vigentes en las Escuelas Normales del Magisterio⁵⁶.

En ese contexto de cierta indigencia pedagógica, la función de los Inspectores de Enseñanza Primaria adquiriría una relevancia especial. Ciertamente, muchos de ellos se dedicaban fundamentalmente a una labor de control del trabajo de los maestros, pero otros muchos, sin descuidar los aspectos fiscalizadores de su trabajo, le otorgaban mayor importancia a los que hacían referencia a la orientación de los docentes, algo para lo que su superior formación académica los hacía especialmente competentes. Es desde este punto de vista que se ha de analizar el extraordinario trabajo que llevó a cabo el inspector de Enseñanza Primaria Herminio Almendros, que en 1928 fue destinado precisamente a esa zona de la provincia de Lleida donde el mencionado grupo de inquietos maestros daba sus primeros pasos⁵⁷. Almendros, que se había formado en la *Escuela de Estudios Superiores del Magisterio*, y que estaba imbuido de los principios de la Institución Libre de Enseñanza, pronto se erigió en el impulsor por excelencia de las experiencias de renovación pedagógica en Lleida, y, entre otras cosas, animó a los miembros del grupo *Batec* a intensificar y extender sus experiencias en las escuelas

⁵⁶ Para un análisis de la evolución de los planes de estudios de Magisterio en España, véase Guzmán, M. de: *Cómo se han formado los maestros. 1871 a 1971. Cien años de disposiciones oficiales*. Barcelona, Prima Luce, 1973.

⁵⁷ La figura de Herminio Almendros ha permanecido durante mucho tiempo en un cierto olvido como consecuencia de su exilio tras la guerra. Sin embargo, se trata de uno de los principales pedagogos españoles del siglo XX, cuya huella en las reformas educativas de la Cuba revolucionaria, donde estaba exiliado y con cuyo gobierno colaboró estrechamente en los años sesenta, es también de primer orden. En los últimos años ha sido objeto de estudios que han recuperado su vida y su obra para la historia de la pedagogía española; véase, por ejemplo, Blat Gimeno, A.: *Herminio Almendros Ibáñez: época, vida y obra*. Tesis de licenciatura inédita, Universitat de Barcelona, 1985. Igualmente, el ya citado Hernández Díaz, J.M.: “Un exponente de la pedagogía española...”; y Blat Gimeno, A.; Domènech Pujol, C.: “Una visió de l’exili: El diari d’Herminio Almendros (Barcelona, 1939-l’Havana, 1940)”. En Vilanou, C. y Montserrat, J. (eds.): *Mestres i exili...*, cit., pp. 119-133. Por último, la obra colectiva *Centenario de Herminio Almendros. Un personaje del pasado, una figura del presente, una referencia para el futuro: Almansa, octubre de 1998*. Almansa, Ayuntamiento de Almansa, 2001.

públicas de la provincia. En esa labor no estuvo solo; contó con la inestimable ayuda de Jesús Sanz, profesor en la Escuela Normal del Magisterio de Lleida, buen conocedor de la técnica Freinet desde su paso como becario por el Instituto J.J. Rousseau de Ginebra⁵⁸.

Como es bien sabido, Celestin Freinet fue uno de los principales impulsores del movimiento de la llamada «Escuela Nueva» en el primer tercio del siglo XX. Su método pedagógico se articulaba sobre tres grandes ejes: el texto libre, el uso de la imprenta escolar y el intercambio de experiencias entre los maestros y alumnos de diferentes escuelas. El trabajo en el aula consistía en la composición, por parte de los alumnos, de textos libres sobre el tema que se estuviese estudiando en aquel momento, textos que luego eran impresos mediante una imprenta especialmente diseñada por él para su uso por los escolares; se trataba, en definitiva, de un método que potenciaba la creatividad de los alumnos, su autonomía, la complementariedad del trabajo intelectual y manual, y la cooperación entre los niños, tanto a la hora de confeccionar sus trabajos como en el momento de compartir sus experiencias con compañeros de otras escuelas; un método, por otra parte, que se inspiraba en última instancia en los principios de la «Escuela Moderna» de Francesc Ferrer i Guàrdia, de quien Freinet era un declarado admirador⁵⁹.

Seguramente, la introducción del método Freinet en Lleida fue responsabilidad del citado Jesús Sanz, quien durante su estancia en Suiza había conocido personalmente a Freinet y a bastantes de sus discípulos y, a su vuelta a España, se había traído una imprenta de las que los freinetistas utilizaban en las escuelas suizas y francesas⁶⁰. Fue Sanz, en todo caso, quien introdujo a Almendros en la técnica Freinet, convirtiéndose éste en un ferviente impulsor de este método pedagógico. Fue a instancia suya que algunos jóvenes maestros de su demarcación empezaron a seguir el método Freinet; así ocurrió con el maestro de la escuela pública de Montoliu, José de Tapia Bujalance; fue en esta escuela donde, según Fernando Jiménez, por primera vez en España se pusieron

⁵⁸ Alcobé, J.: “Herminio Almendros. Un educador para el pueblo”. En *Cuadernos de Pedagogía*, 3, marzo 1975, p. 31.

⁵⁹ Véase Freinet, E.: *Nacimiento de una pedagogía popular (Historia de la Escuela Moderna)*. Barcelona, Laia, 1975; y el dossier «La pedagogía Freinet», publicado en *Cuadernos de Pedagogía*, 54, junio 1979, pp. 3-24.

⁶⁰ Así al menos lo testimonió en su momento un freinetista catalán como Ramón Costa Jou, según el cual, Sanz se trajo de Suiza “una petita premsa rudimentària, feta de fusta, i alguns exemplars de publicacions infantils realitzades per nenes i nens de les escoles franceses”; véase Dalmau, B.: “Conversació amb Ramón Costa i Jou”. En *Perspectiva Escolar*, 28, octubre 1978, p. 61.

en práctica las técnicas Freinet y los alumnos escribieron e imprimieron sus propios textos libres en una publicación que titularon *Libros vividos*⁶¹.

Almendros convenció también a Patricio Redondo Moreno, maestro de Puigvert y buen amigo de Tapia, para que se incorporara a la experiencia; y poco después le seguirían en la empresa algunos maestros más de los que formaban el grupo *Batec*, constituyendo así el primer y más importante núcleo freinetista de cuantos se crearon en España⁶². El movimiento se extendió poco a poco a otros territorios del Estado, en parte impulsado por los artículos publicados por Jesús Sanz en la *Revista de Escuelas Normales*, y por el impacto que tuvo el libro *La imprenta en la escuela. La técnica Freinet*, publicado por Herminio Almendros en 1932, en la prestigiosa editorial «Publicaciones de la Revista de Pedagogía», en aquellos momentos la más influyente revista –y editorial- de temas pedagógicos en España. La expansión del movimiento permitió la creación en octubre de 1933 –por iniciativa del grupo *Batec* y en una reunión que tuvo lugar en el pueblo leridano de Puigvert- de la «Cooperativa española de la técnica Freinet», que llegó a contar con 77 accionistas individuales (de los que 74 eran maestros, 2 eran inspectores –Almendros y Medina- más un tal Garrido, presidente de la Agrupación de Amigos del Grupo Escolar Miguel Unamuno de Madrid) y 7 accionistas colectivos –normalmente, grupos escolares-. La Cooperativa publicaba un boletín -*Colaboración*⁶³ - y funcionó hasta el inicio de la guerra civil, momento en que sus miembros se dispersaron y sufrieron avatares diversos, en función de la zona en que quedaron al inicio y a lo largo del conflicto⁶⁴. Durante la Segunda República el grupo

⁶¹ Jiménez Mier y Terán, F.: “El exilio de un maestro: José de Tapia”. En Lozano, C. (ed.): *1939, el exilio pedagógico. Estudios sobre el exilio pedagógico republicano español de 1939*. Barcelona, PPU, 1999, p. 71.

⁶² No obstante, como ha explicado Jiménez Mier y Terán, los “batequistas freinetistas” fueron una minoría dentro del grupo *Batec*, que con el paso del tiempo llegó a contar con decenas de maestros, mientras que los freinetistas sólo poco a poco fueron aumentando en número: hacia 1933, sólo “hay constancia de cinco poblados, seis escuelas y no más de siete batequistas imprentistas que ensayan la técnica Freinet durante ese año en Lleida”; cf. Jiménez Mier y Terán, F.: *Batec...*, cit., p. 50. En este mismo libro (pp. 96-146), figuran las fichas personales de hasta cien miembros del grupo *Batec*, con interesante información sobre su trayectoria profesional y política, así como de la suerte corrida en los procesos de depuración posteriores a la guerra civil.

⁶³ Existe una publicación facsímil de todos los números publicados, precedidos por un breve texto introductorio; véase Jiménez Mier y Terán, F.: *Freinet en España. La revista Colaboración*. Barcelona, EUB, 1996.

⁶⁴ Los datos sobre la Cooperativa Freinet, en Jiménez Mier y Terán, F.: “Recuento de cooperativistas Freinet”. En Vilanou, C. y Montserrat, J. (eds.): *Mestres i exili...*, cit., pp. 197-219. En este trabajo, Jiménez da la lista de todos los cooperativistas y sigue el

freinetista catalán fue ganando peso y protagonismo en la vida escolar, en parte gracias a que algunos de sus miembros alcanzaron posiciones de mayor relevancia: Almendros pasó a Inspector en Barcelona, Sanz a profesor en la Escola Normal de la Generalitat y Patricio Redondo –uno de los impulsores de *Batec*- obtuvo la dirección de una escuela graduada en Vilanova i la Geltrú; al tiempo, José de Tapia Bujalance –el otro pilar del grupo- se trasladó a una escuela en el barrio de Sant Andreu de Barcelona. De resultas de todo ello, el centro de gravedad del freinetismo catalán pasó de Lleida a Barcelona⁶⁵. De su creciente influencia es buena prueba el que Celestin Freinet fuese invitado a participar en la Escola d’Estiu del año 1934⁶⁶. Pero no sólo eso: Almendros fue miembro destacado del Consell de l’Escola Nova Unificada (CENU), ya durante la guerra civil⁶⁷, mientras que Ramon Costa Jou accedió a la secretaría de organización de la Federació Catalana de Treballadors de la Ensenyanza (UGT)⁶⁸.

Una gran mayoría de cooperativistas Freinet eran catalanes o ejercían su oficio en Cataluña, pero había también de otros lugares españoles: Cáceres, Burgos, Madrid, Huesca, Mallorca... De todos los cooperativistas, Jiménez ha podido localizar 16 que se exiliaron tras la guerra; todos ellos trabajaban en escuelas catalanas, excepto uno que desempeñaba una escuela oscense y el propio Herminio Almendros, que era Inspector en Barcelona⁶⁹. Casi todos los exiliados pasaron por los campos de refugiados del sur de Francia y diez de ellos acabaron en América, de los cuales cinco en México⁷⁰.

rastró de la mayoría de ellos durante la guerra y la postguerra: muertes, depuraciones, exilios...; véase también, del mismo autor, *Batec...*, cit., pp. 58-60.

⁶⁵ Dalmau, B.: “Conversació amb Ramón Costa i Jou”, cit., p. 61.

⁶⁶ *Ibid.*, p. 62; otros autores dan fechas diferentes para la intervención de Freinet en la escuela de verano de formación de maestros; así, Marquès y Jiménez Mier y Terán la sitúan en 1933, mientras que Cruz lo hace en 1935; véanse, respectivamente, Marquès Sureda, S.: “Maestros catalanes exiliados en América (1939-1975) Aportaciones pedagógicas”. En Lozano, C. (ed.): *1939, el exilio pedagógico...*, p. 155; Jiménez Mier y Terán, F.: *Batec...*, cit., p. 50; y Cruz, J.I.: “Vida y obra de los primeros maestros freinetistas españoles e iberoamericanos”. En *Estudios sobre educación. Perspectivas históricas, políticas y comparadas*. Valencia, Universitat de València, 1993, p. 83.

⁶⁷ El más completo estudio sobre el CENU es Fontquerni, E.; Ribalta, M.: *L’ensenyament a Catalunya durant la Guerra Civil. El CENU*. Barcelona, Barcanova, 1982.

⁶⁸ Al empezar la guerra, tuvo también un papel en la constitución del CENU y, más tarde, ya movilizado, dirigió las Milicias de la Cultura en el III Cuerpo de Ejército, en el frente de Madrid; véase Dalmau, B.: “Conversació amb Ramón Costa i Jou”, cit., p. 62.

⁶⁹ Jiménez ha podido establecer que uno de los cooperativistas murió por causas naturales antes del inicio de la guerra, tres durante la contienda, dieciséis se exiliaron y siete quedaron en España; de los otros 47 no tiene datos fiables; véase Jiménez Mier y Terán, F.: “Recuento de cooperativistas...”, cit., pp. 198 –nota 4- y 200 –nota 10-. Los

Significativamente, fue México el lugar elegido por los principales miembros de la Cooperativa Freinet que se exiliaron; la excepción la constituyó Herminio Almendros, quien prefirió quedarse en Cuba, tras haber sido acogido por el propio Celestin Freinet en su casa en los primeros momentos del exilio del pedagogo español⁷¹. Efectivamente, a México llegaron en diferentes momentos de la postguerra española Patricio Redondo, Ramon Costa Jou y el propio José de Tapia Bujalance, que junto con Almendros y Sanz habían constituido el *núcleo duro* del freinetismo catalán y español. El primero en llegar, en agosto de 1940, fue Patricio Redondo⁷². Se instaló en San Andrés Tuxtla (Estado de Veracruz), donde con grandes dificultades pudo poner en marcha una escuela propia, en la que continuó su trabajo docente aplicando la técnica Freinet. Su labor tuvo un impacto suficientemente importante como para atraer la atención de las autoridades educativas mexicanas y, así, en 1950 la «Secretaría de

que se quedaron, pasaron por el proceso depurador que pusieron en marcha las autoridades «nacionales» desde el inicio mismo de la guerra, y del que salieron con suerte desigual. Para la depuración, véase Morente Valero, F.: *La escuela y el Estado Nuevo*, cit.. Datos sobre la depuración de maestros freinetistas en Jiménez Mier y Terán, F.: “Recuento de cooperativistas Freinet”, cit., pp. 204-208. Por otra parte, la demolición de las reformas educativas republicanas a que se aplicaron las autoridades franquistas dejó muy poco margen para los movimientos de renovación pedagógica, como era el caso del freinetismo; la situación del movimiento Freinet durante el franquismo ha sido esbozada en Zurriaga, F.: “Itinerario de la Escuela Moderna”, en *Cuadernos de Pedagogía*, 54, junio 1979, pp. 21-22.

⁷⁰ Jiménez Mier y Terán, F.: “Recuento de cooperativistas...”, cit., pp. 202-203 y nota 25. También se ha ocupado del exilio de este colectivo (con especial atención a la trayectoria de Herminio Almendros, Patricio Redondo, Ramón Costa Jou y José de Tapia Bujalance) Ana M^a Sampedro Garrido en “El exilio de los maestros Freinet españoles”. En Mancebo, M.F., Baldó, M. y Alonso, C. (eds.): *L'exili cultural de 1939. Seixanta anys després*, cit., vol. I, pp. 677-686.

⁷¹ Como ya se ha indicado, Almendros colaboró activamente en las reformas educativas de la revolución, y, pese a una cierta postergación personal –y de sus principios freinetistas– a medida que el régimen cubano intensificaba las relaciones con la URSS, nunca dejó de trabajar en lugares de responsabilidad en la administración educativa de la isla hasta su muerte; para esta etapa de su vida, véanse, además de las obras citadas en la nota 37, Blat Gimeno A.; Hernández Sánchez, F.: “Herminio Almendros. Un recuerdo necesario”. *Cuadernos de Pedagogía*, 232, enero 1995, pp. 69-72; y muy especialmente Carrillo Guibert, M.: “Vigencia de Herminio Almendros en la tradición pedagógica cubana”. En *Centenario de Herminio Almendros...*, cit., pp. 125-136.

⁷² Redondo había nacido en El Cubillo (Guadalajara) el año 1889, y fue uno de los más estrechos colaboradores de Herminio Almendros cuando éste actuaba como inspector de Primera Enseñanza en Lleida a finales de los años veinte y principios de los treinta. Redondo, de ideología libertaria, acompañó a Federica Montseny en la etapa en que ésta fue ministra de Sanidad durante la guerra civil; véase Cruz, J.I.: “Vida y obra...”, cit., p. 87.

Instrucción Pública» del gobierno de México otorgó a su escuela la condición de «Escuela Experimental Freinet», convirtiéndose ésta en un centro fundamental para la expansión del freinetismo por todo el país⁷³.

El periplo de Ramon Costa Jou (nacido en Llagunes, Lleida, en 1911) fue algo más complicado: primero recaló en República Dominicana, donde llegó en 1939 a bordo del barco francés «Mexique», y donde vivió hasta que la presión del régimen de Rafael Leónidas Trujillo sobre los sectores más izquierdistas del exilio español forzó a Costa, como a otros muchos exiliados españoles a abandonar la isla en 1943⁷⁴. Durante los años que vivió en República Dominicana, Costa intentó en dos ocasiones, sin éxito, crear y mantener su propia escuela; de hecho, su situación personal era tan difícil que, además de dar clases particulares, tuvo que recurrir a la ayuda de sus camaradas comunistas –era miembro del Partido Socialista Unificado de Catalunya (PSUC)- para sobrevivir. En 1943 fue encarcelado por sus actividades *subversivas* –las relaciones que los comunistas tenían con sectores sindicales dominicanos- y sólo fue excarcelado con la condición de que abandonase el país. Costa accedió y se trasladó a Haití, como primera estación de un viaje más largo⁷⁵.

De Haití pasó a Cuba –donde trabajó en el ámbito de la prensa- y, dos años más tarde, a México. Trabajó primero como agente de seguros y como representante comercial, antes de hacerlo en la editorial *Libros y Revistas* o de encargarse de la publicidad en una empresa de radiodifusión. Finalmente, tan tarde como en 1950, pudo volver a enseñar, y lo hizo durante casi nueve años en una escuela que escolarizaba niños con problemas de aprendizaje y de entornos sociales humildes; y en la que

⁷³ Lo ha explicado J.J. Reyes en “Escuelas, maestros y pedagogos”. En *El exilio español en México 1939-1982*. México, Salvat/Fondo de Cultura Económica, 1982, pp. 193-194; véanse también, Cruz, J.I.: “Vida y obra...”, cit., pp. 87-88; y Sáenz de la Calzada, C.: “Educación y pedagogía”, cit., p. 251. La trayectoria de Redondo y su contribución a la difusión de la técnica Freinet ha sido glosada por su compañero, amigo y también *freinetista* Ramón Costa Jou en el libro *Patricio Redondo y la técnica Freinet*. México. SepSetentas, 1974. Para sus planteamientos pedagógicos, véase la obra colectiva *Ideario pedagógico de Patricio Redondo Moreno*. México, Trueba, 1990. Finalmente, la trayectoria de la escuela *freinetista* que fundó, en la obra también colectiva *La Escuela Experimental Freinet de San Andrés Tuxtla, Veracruz*. Veracruz, Escuela Experimental Freinet, 1970.

⁷⁴ Díaz i Esculies, D.: *L'exili català de 1939 a la República Dominicana*. Barcelona, Edicions de La Magrana, 1995, pp. 116-123.

⁷⁵ Molina, M.M.: “Republicanos españoles en el Caribe y en México. Tres naciones, tres momentos, un mismo exilio”. En Lozano, C. (ed.): *1939, el exilio pedagógico...*, cit., pp. 129-130.

aplicaba los principios de la educación activa propios de la Escuela Nueva, y muy especialmente la técnica Freinet. Entre 1961 y 1967 volvió a Cuba, invitado por el gobierno, para colaborar con las políticas educativas de la revolución: desempeñó la dirección del Departamento de Teoría de la Educación, en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de la Habana y contribuyó activamente a la formación de los miles de maestros que se necesitaban para las campañas de alfabetización emprendidas por el gobierno revolucionario; también impartió clases en la escuela de cuadros del Partido Comunista. Tras esta etapa cubana, volvió a México donde abrió una escuela que bautizó con el nombre de su amigo y camarada freinetista Patricio Redondo, y más tarde otra con el nombre de *Emilio Abreu Gómez*. En ambas, los métodos de enseñanza eran los de la Escuela Nueva, y muy especialmente la técnica Freinet. Costa Jou murió en México en 1987⁷⁶.

El último de los principales freinetistas españoles en instalarse en México fue José de Tapia Bujalance, natural de Córdoba y, como ya se indicó, uno de los primeros jóvenes maestros en incorporarse al proyecto de Herminio Almendros para extender la técnica Freinet por las escuelas rurales de Lleida en los albores de la Segunda República Española. La vida de este maestro ha sido objeto de un minucioso estudio por parte del profesor Fernando Jiménez, que ha dejado constancia tanto de sus avatares durante la guerra civil⁷⁷ como de su azaroso exilio, durante el que, antes de reincorporarse a la enseñanza, desempeñó todo tipo de trabajos en los ramos de actividad económica más

⁷⁶ *Ibidem*; Cruz, J.I.: “Vida y obra...”, cit., pp. 89-91; Dalmau, B.: “Conversació amb Ramón Costa i Jou”, cit., pp. 63-64; Reyes, J.J.: “Escuelas, maestros y pedagogos”, cit., p. 195. Y el relato autobiográfico que se encuentra en Tuñón Pablos, E.: “Tres maestros catalanes...”, cit., pp. 109-118.

⁷⁷ Explica Jiménez cómo, según le relató el propio de Tapia, el maestro cordobés tuvo una intensa actividad política y sindical, vinculándose a grupos anarquistas y llegando a ser elegido secretario general de la FAI y responsable del cuartel de artillería de Sant Andreu, en Barcelona, barrio en el que dirigía también una escuela pública graduada; lo que, al menos en lo referente a la FAI, más bien parece un *exceso de memoria* del maestro en cuestión; véase, Jiménez Mier y Terán, F.: *Un maestro singular. Vida, pensamiento y obra de José de Tapia Bujalance*, México, edición del autor, 1996, 3ª edición revisada e ilustrada, pp. 84 y 86-87. El libro es una «historia de vida» elaborada por el autor a partir de largas conversaciones con José de Tapia, así como de una considerable documentación fruto de la labor investigadora de Jiménez. También hay datos de interés sobre de Tapia en León Portilla, A.H. de: *España desde México. Vida y testimonio de transterrados*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1978; el autor traza una semblanza del maestro (pp. 425-427) y reproduce una entrevista con el mismo (pp. 428-437).

variados⁷⁸. De hecho, pudo haber retomado sus labores docentes prácticamente desde su llegada a México en 1948, adonde se trasladó a instancias de su viejo amigo Patricio Redondo, que le ofreció colaborar con él en la antes mencionada escuela freinetista de San Andrés Tuxtla, que Redondo regentaba. Pero, como se ha indicado, de Tapia prefirió probar fortuna en otros menesteres. No fue hasta 1955 que volvió a vincularse a proyectos de tipo pedagógico, y lo hizo en el «Instituto Nacional Indigenista», mediante un proyecto elaborado por él mismo y dirigido a la escolarización de población indígena mediante el uso de la técnica Freinet. La experiencia se desarrolló con indígenas mazatecos durante un año, y no parece que tuviera continuidad, en parte por problemas burocráticos y el ineficaz funcionamiento del Instituto, siempre según la opinión del maestro español⁷⁹. Sin embargo, su vinculación con organismos educativos estatales le permitió, unos años más tarde, hacerse cargo de una escuela pública en la pequeña localidad de Santa Catarina Yecahuizotl, muy próxima al Distrito Federal, de la que tomó posesión en abril de 1961⁸⁰. Su paso por esta escuela fue breve y, en parte, constituyó una nueva decepción para José de Tapia por el incumplimiento de las promesas que se le habían hecho en relación con la entrega de material que le permitiese

⁷⁸ Así, y una vez instalado en México, ejerció como gerente del Hotel Colonial, vigilante en una obra, colaborador en la enciclopedia UTEHA y jefe de administración en un taller de reparación de radio y televisión; véase Jiménez Mier y Terán, F: *Un maestro singular...*, cit., pp. 109-113.

⁷⁹ Esta experiencia pedagógica ha sido analizada por Frida María Álvarez Galva en “Las andanzas de José de Tapia Bujalance por el río Tonto. Una experiencia educativa con la imprenta Freinet”. En Mancebo, M.F., Baldó, M. y Alonso, C. (eds.): *L’exili cultural de 1939. Seixanta anys després*, cit., vol. I, pp. 505-516. En este trabajo, se confirman las dificultades de De Tapia con la administración educativa mexicana en relación con su trabajo con los indígenas. De hecho, afirma lvarez Galva, “José de Tapia, desde que llegó a México, repudió el trato que se le daba a los indígenas, observaba con indignación y desilusión el proceder de los nuevos directivos, que iba desde el desinterés por la educación indígena, hasta conductas reprobables de algunos de ellos” (p. 515).

⁸⁰ De Tapia dejó un valioso diario que recoge su experiencia en esa escuela de un – según dejó escrito el maestro– “pueblecito de unas doscientas familias ubicado en la periferia del Distrito Federal”, de calles “polvorientas y pedregosas, como cauces desecados o calvarios por recorrer” y poblado por “campesinos sedientos” que “viven sobre una tierra pobre, falta de agua, polvorienta e inquieta”. Una escuela donde faltaba lo más elemental y en la que, pese a todo, puso en marcha un proyecto basado en la técnica Freinet y en –otra vez en sus palabras– “métodos naturales, de globalización y activos”. Las citas del diario están recogidas en lvarez Galán, F.M.: “Pinceladas de una experiencia educativa. El diario de José de Tapia Bujalance en Santa Catarina Yecahuizotl”. En Vilanou, C. y Montserrat, J. (eds.): *Mestres i exili...*, cit., pp. 221-224.

poner en marcha una auténtica escuela Freinet⁸¹. Después de esa experiencia, volvió a trabajar con el «Instituto Nacional Indigenista», primero en Oaxaca y después en Chiapas, y algo más tarde se le volvió a encargar la dirección de una escuela pública, esta vez en el Distrito Federal⁸².

Pero el verdadero legado educativo de José de Tapia será el que dejará en la escuela que, junto con su segunda esposa, la maestra mexicana Graciela González Mendoza, y con la ayuda económica de la Secretaría de Educación del gobierno de México, creó en la capital mexicana en 1964, y a la que, significativamente, bautizó como «Escuela Manuel Bartolomé Cossío», en honor de uno de los más grandes referentes del reformismo pedagógico español de finales del siglo XIX y del primer tercio del siglo XX, y “Ciudadano de Honor” de la Segunda República española. Fue una escuela donde José de Tapia pudo desarrollar con medios y libertad los principios de la Escuela Nueva y las técnicas Freinet, una escuela que –en palabras de Salomó Marquès- “funcionava a partir d’activitats com el diari de classe, l’assemblea, la confecció i il·lustració de llibres, les conferències que feien els pares i els mateixos nois, els tallers que funcionaven al vespre, el diari mural, els quaderns de geometria, les visites i sortides fora de la escola...”, y que se convirtió en un referente educativo en el México de las décadas de los setenta y los ochenta de pasado siglo⁸³.

Algunas conclusiones

Los maestros y profesores se contaron entre las primeras y principales víctimas de la represión de los sublevados contra la República, y su persecución por parte de militares, falangistas, requetés y otros grupos paramilitares organizados entre las fuerzas que

⁸¹ Así, dejó escrito en su diario: “La Escuela carece de todo material didáctico y sólo una de las clases tiene mesas-bancos que, si no son muy pedagógicos, están en condiciones de servicio. El resto del material está semidestruido y desvencijado. ¿Cómo trabajar en las condiciones asentadas? El material básico para las ‘Técnicas Freinet’ no nos ha llegado y estamos finalizando mayo”; cit. en Álvarez Galán, F.M.: “Pinceladas de una experiencia educativa...”, cit., p. 223.

⁸² Jiménez Mier y Terán, F: *Un maestro singular...*, cit., pp. 114-118 y 133-150; Marquès, S.: *L’exili dels mestres*, cit., p. 160; y Jiménez Mier y Terán, F.: “El exilio de un maestro...”, cit., p. 73.

⁸³ La cita en Marquès, S.: *L’exili dels mestres*, cit., p. 161. Véanse también, León Portilla, A.H. de: *España desde México...*, cit., pp. 432-433; Jiménez Mier y Terán, F.: “El exilio de un maestro...”, cit., p. 79; y Jiménez Mier y Terán, F: *Un maestro singular...*, cit., pp. 161-288.

dieron apoyo al golpe contra la República fue una constante durante toda la guerra y se prolongó, durante la postguerra, con la depuración de quienes se quedaron y con el exilio de quienes prefirieron poner tierra de por medio. Más allá del drama humano que todo ello ocasionó, la pérdida para el país fue enorme. Con los asesinatos, las depuraciones y el exilio de buena parte de lo mejor del profesorado de todos los niveles de enseñanza, la educación española perdió una riqueza difícilmente cuantificable, pero de una amplitud pavorosa en términos cualitativos. Forjar un cuerpo docente bien formado, bien conectado con las corrientes renovadoras de la pedagogía internacional y fuertemente comprometido con la modernización social y económica y la democratización política y cultural de su país no es algo que se haga de un día para otro, sino el resultado de esfuerzos largamente sostenidos en el tiempo; de forma que su desaparición genera un vacío que sólo con mucho esfuerzo se puede volver a llenar. Si a todo lo anterior se añade que las autoridades franquistas hicieron todo lo posible por impedir que un tal tipo de profesorado volviese a ocupar las aulas de escuelas, institutos y universidades, se tendrá una idea del absoluto desastre que para la educación española supuso la guerra civil y su desenlace.

Paradójicamente, lo que fue un desastre para la educación española resultó una bendición para la educación de algunos países americanos, y muy especialmente para México (aunque también para Cuba o Venezuela, por citar otros dos países donde la influencia de los docentes españoles exiliados fue muy importante⁸⁴). Y es que es algo comúnmente aceptado que los maestros, profesores y pedagogos españoles exiliados en América contribuyeron de una manera notable con su trabajo a mejorar los sistemas educativos de los países que los acogieron. Ciertamente, ello fue posible porque en algunos de esos países encontraron las condiciones adecuadas para llevar a cabo esa tarea, así como la complicidad de unos gobiernos deseosos de contar con sus conocimientos y experiencia. Eso fue así singularmente en México, como se ha visto, que en el momento de la llegada de los primeros exiliados republicanos vivía inmerso en un período de importantes cambios y reformas impulsadas por el presidente Lázaro Cárdenas, y que en el campo de la educación se habían concretado en el impulso decidido a la alfabetización de la población, creación de escuelas, desarrollo de la enseñanza técnico-profesional y favorecimiento de escuelas privadas laicas que

⁸⁴ Para Venezuela, además de la bibliografía ya citada anteriormente, véase Marquès Sureda, S.; Martín Frechilla, J.J.: *La labor educativa de los exiliados en Venezuela*. Caracas, Fondo Editorial de Humanidades y Educación, 2002.

podiesen contrarrestar el enorme peso de las escuelas confesionales católicas en la educación mexicana. Cárdenas definía la nueva educación que se quería para México como «socialista», tal y como recogía el artículo tercero de la Constitución mexicana después de la oportuna reforma de la misma⁸⁵, y así puede entenderse mejor la acogida que su gobierno dispuso a aquellos maestros republicanos, muchos de ideología socialista o comunista –también en no pocos casos libertaria- y que podían convertirse en un auténtico revulsivo para el proyecto de reforma que estaba en marcha en México.

Ciertamente, no fueron muchos los maestros republicanos que se integraron directamente en el sistema educativo público mexicano (aunque no falten los ejemplos en sentido contrario). Pero la labor que llevaron a cabo tanto en los grandes «colegios españoles» de la capital, como en las escuelas del Patronato Cervantes, como en las innumerables escuelas privadas –pequeñas y grandes- que crearon en las largas décadas de su exilio (y sin olvidar su incorporación a los claustros de escuelas mexicanas privadas) fue un foco de renovación pedagógica que no dejó de influir fuerte y positivamente sobre muchos docentes mexicanos y sobre el sistema educativo del país en general; y ello pese al giro conservador que experimentó la vida política mexicana tras el fin de la presidencia de Cárdenas y su sustitución al frente de la República por parte de Manuel Ávila Camacho; giro conservador que se acentuaría aún más con los sucesores de éste, y que, en el terreno educativo, se concretó en el abandono de la idea de una «educación socialista» y en la rápida recuperación del terreno perdido por parte de las escuelas católicas. Ávila Camacho prohibió la coeducación (aunque en la práctica las escuelas continuaron siendo mixtas)⁸⁶ y acentuó los rasgos tradicionales –y aun

⁸⁵ Ruiz-Funes, C: “Maestros y alumnos del exilio español republicano en México”. En Lozano, C. (ed.): *1939, el exilio pedagógico...*, cit., pp. 41-42. El cardenismo ha sido objeto de innumerables estudios; véanse singularmente: Medin, T.: *Ideología y praxis política de Lázaro Cárdenas*, México, Siglo XXI, 1972; Córdova, A.: *La política de masas del cardenismo*, México, Era, 1974; y Gilly, A.: *El cardenismo, una utopía mexicana*. México, Era, 2001.

⁸⁶ Como ha señalado Alicia Civera, “la campaña de desprestigio que emprendieron [los sectores derechistas y católicos] no logró que se modificara el artículo tercero Constitucional, pero sí que la Ley Orgánica de Educación Pública, emitida en 1942, cerrara la posibilidad de impulsar la coeducación”; véase Civera Cerecedo, A.: “La coeducación en la formación de maestros rurales en México (1934-1944)”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11/28, 2006, p. 276.

católicos— de la enseñanza primaria, aunque ésta mantuvo, al menos sobre el papel, su carácter laico, gratuito y obligatorio⁸⁷.

Este cambio político en un sentido conservador no modificó sin embargo el cuadro general del exilio republicano en aquel país, ni tampoco la posición de los docentes españoles allí exiliados. Los colegios españoles continuaron funcionando y en muchos casos, como se ha visto, con éxito creciente, atrayendo incluso alumnos mexicanos, y consolidando una actividad que se iba a prolongar durante décadas y, en no pocos casos, hasta la actualidad. Por otra parte, la labor de algunos maestros singulares, como algunos de los que aquí se han citado, constituyó una página destacadísima de la innovación pedagógica en México. Así, maestros como Patricio Redondo, Ramon Costa Jou y José de Tapia Bujalance merecen figurar de forma destacada en cualquier estudio sobre renovación pedagógica en el México de la segunda mitad del siglo XX, por haber sido los grandes impulsores de las técnicas Freinet en ese país⁸⁸ (y, de hecho, en toda América Latina, si junto a ellos consideramos a Herminio Almendros y su actividad en Cuba), pero también porque se constituyeron en ejemplo para muchos maestros mexicanos que se formaron y aprendieron con ellos y que a su vez protagonizaron experiencias renovadoras en la educación del país. Ellos fueron también los impulsores de los congresos de escuelas activas que empezaron a celebrarse en 1968 y perduraron durante una década⁸⁹; ellos impulsaron la publicación de la revista *Escuela Activa*, y las escuelas que fundaron en México, y de las que ya se ha hablado

⁸⁷ Ruiz-Funes, C: “Maestros y alumnos del exilio español republicano en México”. En Lozano, C. (ed.): *1939, el exilio pedagógico...*, cit., pp. 42-43; también, Morán Gortari, B.: “Los que Despertaron Vocaciones...”, cit., p. 233.; para un análisis tanto del reformismo cardenista como del giro conservador de las presidencias posteriores a la de Cárdenas, véase Aguilar Camín, H.; Meyer, L.: *A la sombra de la Revolución Mexicana. Un ensayo de historia contemporánea de México 1910-1989*. México, Cal y Arena, 1991⁵, pp. 149-197.

⁸⁸ En alguna ocasión se ha afirmado que fue Patricio Redondo el introductor de las técnicas Freinet en México. Jiménez Mier y Terán, minucioso investigador de esta cuestión, cree que tal afirmación no es del todo exacta y que existen indicios de que antes de 1939 “ya se había conocido y practicado en el país [México] la educación Freinet”, si bien no está en condiciones de documentar tal hecho con exactitud. Su hipótesis es que “como en Francia y España, se trató de modestos maestros mexicanos en escuelas públicas rurales” quienes introdujeron las técnicas Freinet en México; véase Jiménez Mier y Terán, F.: “La educación Freinet en México por la vía española”. En Mancebo, M.F., Baldó, M. y Alonso, C. (eds.): *L'exili cultural de 1939. Seixanta anys després*, cit., p. 590 y nota 3.

⁸⁹ Además de difundir los principios de la escuela activa mediante artículos y libros; véase Costa Jou, R.: *A propósito de la Escuela Activa*. México, Nuevas Técnicas Educativas, 1974.

anteriormente, han continuado funcionando después de la muerte de los tres pedagogos y continúan siendo una referencia inexcusable de la innovación pedagógica en aquel país.⁹⁰

⁹⁰ Cruz, J.I.: “Vida y obra...”, cit., pp. 92-93.