

Entre el pasado, el presente, la memoria escolar y la historia oral: la pedagogía española en la educación normal en México a través del exilio

Between the past, the present, the school's memory and oral history: the pedagogy Spanish in it education normal in Mexico through the exile

Entre o pasado, o presente, a memória escolar e a História Oral: a pedagogía española na Educação Normal no México através do exílio

ALICIA CIVERA CERECEDO¹

Resumen

La historia oral es una metodología útil en el análisis de la cultura escolar y en la construcción de memoria escolar. En este texto analizo cómo desde el presente los involucrados en una entrevista evocan el pasado y negocian significados a partir de sus preocupaciones y circunstancias particulares. Busco comprender cómo fueron apropiadas ideas y modelos de la pedagogía española de principios de siglo XX al interior de una Escuela Normal de la ciudad de Pachuca, México en los años cuarenta y cincuenta del siglo XX, a través del trabajo de tres profesores exiliados de la dictadura de Francisco Franco. Para ello se realizaron entrevistas colectivas e individuales a exalumnos de los maestros y observaciones etnográficas que permitieron ir del pasado al presente y viceversa. La historia oral permite captar de manera especial dos componentes muy importantes de toda relación pedagógica: ser en buena parte una actividad de tipo oral y caracterizarse por ser una relación afectiva. Ambas cosas pueden ser captadas por la conversación, que muestra cómo las tradiciones pedagógicas son apropiadas sin que necesariamente haya una explicitación racional al respecto pero que se ven reflejadas en las identidades y formas de actuar de los estudiantes.

Palabras clave: *Historia Oral; Escuela Normal; Recuerdos de profesores y alumnos*

¹ Doctora en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav) del Instituto Politécnico Nacional-Sede Sur. Investigadora en el DIE, Cinvestav, México. E-mail: acivera@cinvestav.mx; malixa44@hotmail.com.

Abstract

The oral history is a useful methodology in the analysis of school culture and the construction of school memory. In this text, analyze how from the present stakeholders in an interview evoke the past and negotiate meanings from their concerns and circumstances. Seek to understand how were appropriate ideas and models of the Spanish pedagogy of principles of century XX to the inside of a school Normal of the city of Pachuca, Mexico in the years forty and fifty of the century XX, through the work of three professors exiled of the dictatorship of Francisco Franco. With this purpose, we made ethnographic observation and conducted collective and individual interviews to the alumni of these teachers, that allowed us to go from the past to the present and viceversa. The oral history allows to capture two very special components very important of all pedagogical relationship: to be in a good part an oral activity and characterize it by being an affective relationship. Both can be picked up by the conversation, showing how the pedagogical traditions are appropriate without having necessarily a rational explicitation in the respect but which are reflected in the identities and ways of acting students

Keywords: *Oral history; Normal school; Memories of teachers and student*

Resumo

A história oral é uma metodologia útil na análise da cultura escolar e na construção da memória da escola. Neste texto, analiso como os envolvimento presentes em entrevistas evocam o passado e negociam significados a partir de suas preocupações e circunstâncias particulares. Busco compreender como foram apropriadas ideias e modelos da pedagogia espanhola no princípio do século XX no interior de uma Escola Normal na cidade de Pachuca, no México, nos anos quarenta e cinquenta do século XX, através do trabalho de três professores exilados da ditadura de Francisco Franco. Para isso, realizaram-se entrevistas coletivas e individuais com ex-alunos desses professores e observações etnográficas que permitiram ir do passado ao presente e vice-versa. A História Oral permite captar de maneira especial componentes muito importantes de toda a relação pedagógica: ser em boa parte uma atividade de tipo oral e caracterizar-se por ser uma relação afetiva. Ambas as coisas podem ser captadas pela conversação, que mostra como as tradições pedagógicas são apropriadas sem que necessariamente haja uma explicitação racional a respeito, mas que se veem refletidas nas identidades e formas de atuar dos estudantes.

Palavras-chave: História Oral; Escola Normal; Memórias docentes e discentes

Recebido em: março de 2016

Aprovado para publicação em: maio de 2016

La historia oral ha mostrado ser una metodología muy rica para la construcción de la memoria escolar y para acercarnos a las experiencias educativas del pasado. Durante mucho tiempo el uso y la construcción de fuentes orales fueron muy criticadas por la historia positivista, desde la cual se veían como interferencias los posibles problemas de memoria y la inevitable presencia de la subjetividad tanto de los entrevistados como de los entrevistadores. Actualmente la psicología, la sociología, la antropología, el periodismo y la propia historia han generado conceptualizaciones y técnicas que hacen de estas premisas, la memoria y la subjetividad, dos ingredientes fundamentales para conocer la significación de la acción social presente y pasada, ya que, aunque siempre constreñidos por un campo de posibilidades delimitado por factores sociales, económicos, políticos y culturales, finalmente actuamos y construimos la vida social, día a día, a partir de las formas en que nos narramos a nosotros mismos, como personas y como partes de un grupo, en el encuentro con el otro, mirando hacia atrás y hacia adelante en el tiempo en el proceso de construir nuestras identidades².

Para mí, la historia oral y las entrevistas en general, sobre todo aquellas que buscan ser profundas, en un ambiente de confianza en donde entrevistador y entrevistado se encuentren y modifiquen mutuamente, son de gran riqueza en el campo de la historia de la educación. Aunque suelo trabajar con una diversidad de fuentes a contrastar entre sí, y no estoy de acuerdo con las posturas radicales que sostienen, por ejemplo, que sólo la historia oral puede hablar de la cultura popular, hay algunas preguntas que desde nuestro presente planteamos a tiempos pasados y que la documentación escrita no siempre puede responder, o no lo hace con facilidad³.

En este artículo quiero hablar de cómo la historia oral me dio elementos muy importantes para conocer y comprender cómo parte de las tradiciones pedagógicas españolas del primer tercio del siglo XX y en especial de la política educativa de la segunda república se hizo presente y a la vez se modificó en la educación normal en México, por las condiciones particulares en que se pudieron desarrollar. Mi interés es analizar los procesos de difusión y de apropiación de ideas o modelos pedagógicos en la era global, a partir del estudio de casos concretos y de encuentros cara a cara, en este caso de una vía particular como es el exilio. Lo haré ubicando algunas premisas fundamentales (no todas) que son muy importantes a tomar en cuenta cuando se entrevista: 1) el entrevistador o entrevistadora tiene una posición de poder al buscar al entrevistado y llega a entrevistar con intereses y también prejuicios y preconcepciones particulares de los que no se puede desprender por más que practique una escucha respetuosa, una atención flotante, como la planteada por el psicoanálisis (Remedi, 1999). Esta posición de poder limita el carácter abierto y libre de la entrevista, por más que intente acercarse al objetivo

² Las identidades siempre están en construcción. Son relacionales y nunca estáticas (Martuccelli, 2010^a y b; Lahire, 2004; Bertaux, 1993; Holland, Lachicotte, Skinner y Cain (1988); Holand y Leave, 2007).

³ La bibliografía sobre la historia oral es extensa. Baste mencionar algunos autores importantes para mí: Aceves, 1996 y 1997; Portelli, 1991; Remedi, 1999; sobre relatos de vida: Berteaux, 2005; sobre memoria colectiva e individual: Aravena, 2003; sobre enfoques biográficos e historias de vida: Alosnso, 1995; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Ferraroti, 2007; Pujadas, 1992. Sobre la relación dialógica: Tedlock y Manheim, 1995; Bourdieu, 1999. Sobre la entrevista entre el contexto y la narrativa: Mishler, 1986. Sobre cuestiones más técnicas sobre las entrevistas: Galindo, 1997; Castellanos, 2010).

de ser una conversación libre 2) que el entrevistado construye un relato desde la forma en que cree que le interpela el otro, desde sus propias preocupaciones y prejuicios y construye su narración desde su cambiante identidad en un ejercicio reflexivo sobre sí mismo y las experiencias que rememora, es decir, el recuerdo, el olvido y la memoria se construyen en el presente en la conversación con el otro 3) el habla se da en un contexto particular que afecta las posibilidades reflexivas, conscientes, de construir las narraciones. Por contexto me refiero tanto a cuestiones particulares relacionadas a la subjetividad de los participantes, como culturales y sociales (históricas) que inevitablemente están atravesadas por el poder, por la biopolítica (Foucault, 1987). Así, es imprescindible preguntarse con Spivak (1988) acerca de las posibilidades de hablar (y de escuchar, añadiría yo) de los subalternos (Del Olmo, 2003).

Con estos tres elementos básicos escribiré aquí de mi encuentro con un grupo de profesores, que estudiaron en la Escuela Normal del Estado de Hidalgo a principios de la década de 1950. De esta manera, más que desarrollar el objeto de estudio en sí, quiero hacer una especie de disección de la forma en que en la conversación se fue construyendo una narración y una memoria escolar, de manera colectiva, que nos modificó a todos los participantes, situando socialmente a estos en sus circunstancias contextuales. Creo que es un ejercicio metodológico que puede ser práctico para quienes hacemos historia oral. Cabe advertir, que como la intención es ver cómo desde el presente se construye una memoria y la forma en que se seleccionan ciertos contenidos y vivencias, además de la historia oral como tal utilizo la entrevista etnográfica que incluye un componente importante de observación (Guber, 2011).

En una primera parte explico los objetivos de mi investigación. En la segunda explico la posición de la entrevistadora y de los entrevistados en el contexto de la reforma educativa en México y cómo desde ella se evoca el pasado. En la tercera expongo la negociación de significados y la creación de una narrativa que da cuenta de la memoria colectiva sobre los maestros exiliados españoles en la Escuela Normal de Pachuca, para luego obtener algunas conclusiones sobre la apropiación y conservación de las tradiciones pedagógicas de la España de principios de siglo XX en las actividades actuales de los profesores normalistas de Pachuca. Por último, recojo algunas ideas acerca de lo que la historia oral puede otorgar a la historia de la educación en forma muy peculiar: alcanzar dos aspectos de la cultura escolar difíciles de ver desde otro tipo de fuentes: 1) el carácter oral del encuentro pedagógico en el aula y la escuela y 2) el lazo afectivo como eje de la relación pedagógica entre maestros y alumnos.

1. En busca de los mecanismos de apropiación de la pedagogía española en México:

Desde finales de siglo XIX se desarrolló en España un importante movimiento de renovación educativa que fue alimentado por diversas, ideologías (el regeneracionismo, el anarquismo, el libre pensamiento y el socialismo) y corrientes educativas españolas o internacionales (como la escuela racionalista o la Escuela Nueva). En el primer tercio del siglo XX se dio un fuerte impulso a la escolarización y en particular a la escuelas graduada, así como a la formación de profesores tanto en nuevas instituciones y cátedras,

como a partir de la Junta de Ampliación de Estudios que permitió a un gran número de profesores conocer prácticas educativas guiadas por la Escuela Nueva en Europa, o a partir de la circulación y traducción de textos y revistas pedagógicas. Dentro de este movimiento tuvo un lugar especial la Institución Libre de Enseñanza, que buscaba formar un hombre integral que fuese útil para la colectividad, a través del desarrollo intelectual, físico y artístico que debía proveer una educación humanista, científica y técnica en la que el estudiante aprendiera por sí mismo, observando, descubriendo, reflexionando, en un ambiente amable y de cooperación, y neutral en cuanto a las religiones, las ideologías y la política.

Durante la Segunda República se puso en marcha un ambicioso proyecto educativo que buscó expandir la escuela y sus enseñanzas, mejorar la formación, el desempeño y las condiciones de trabajo de los maestros, impulsar la escolarización laica y coeducativa. Este proyecto se vio truncado por la guerra civil y la dictadura del General Francisco Franco, pero algunos de sus ejes lograron desarrollarse en el exilio.

A finales de la década de 1930, con la derrota de la Segunda República, muchas personas tuvieron que salir de España. La mayoría de ellos se quedó en Francia, pero alrededor de un 20% del total, más de 32 mil, tuvieron como destino principal América Latina, en especial a México, en donde se calcula que llegaron alrededor de 20,000 personas. La emigración española estuvo conformada por un alto porcentaje de profesionistas, científicos e intelectuales, entre ellos, muchos profesores y catedráticos. El magisterio fue un sector muy afectado con la guerra civil, la depuración y el exilio.

Diversos factores favorecieron que estos grupos de profesionistas y profesores llegaran a América Latina y en especial a México y pudieran seguir, en el caso de la mayoría, con sus trayectorias profesionales: el idioma español, el apoyo de grupos de liberales e izquierdas así como de intelectuales con los que se tenían relaciones al menos desde principios del siglo XX. En el caso de México, pese a un fuerte ambiente de xenofobia durante todo el periodo pos-revolucionario, la migración fue favorecida por un tipo de régimen político que fue simpatizante de la Segunda República española. El gobierno de México había manifestado su apoyo a aquella y abrió sus puertas a quienes tuvieron que salir de España.

Más de 300 profesores llegaron a México huyendo de la dictadura de Francisco Franco. La mayoría de ellos siguieron sus trayectorias como docentes en las escuelas que el propio exilio español abrió en la Ciudad de México y algunas otras ciudades del interior, bajo postulados de la Institución Libre de Enseñanza. Se trata de una tradición pedagógica que sigue muy viva hoy en día. Otro pequeño sector abrió escuelas que impulsaron la educación activa y las técnicas de Freinet y tuvieron influencia en algunas escuelas normales del país. Sólo unos pocos maestros se incorporaron al sistema de educación pública en México y de ellos, un grupo en particular tuvo una influencia muy importante en el normalismo, un campo creciente en México desde la década de 1930. Dicha influencia se dio tanto por la escritura de textos pedagógicos como por las propias clases que impartían. Se trata de profesores que no vivieron encerrados en el exilio sino que se integraron de manera más fuerte al sistema educativo mexicano. Mientras de los tres primeros grupos se ha escrito mucho sobre todo por los mismos exiliados españoles que

han mantenido la memoria como un eje importante de su identidad comunitaria, del último grupo se sabe menos, así que decidí seguir sus trayectorias, tratando de comprender cómo la tradición pedagógica española de principios de siglo XX era continuada, modificada y apropiada en el México de los años cuarenta y cincuenta.

Con dicha intención, muy en debate con los estudios sobre la internacionalización de la educación, busqué seguir la trayectoria de tres profesores: Antonio Ballesteros, uno de los más importantes inspectores escolares en España; su esposa, Emilia Elías, profesora normalista que había sido directora de la Escuela Número dos de Madrid, y Regina Lago, una prestigiosa psicóloga y catedrática (Civera 2011).

2. Recordar desde el presente: de la crisis actual del normalismo en México a las tradiciones pedagógicas españolas de principios de siglo XX.

Es desde el presente, desde nuestras posibilidades y búsquedas actuales, que construimos la memoria. A continuación explicaré la forma en que los actores abocados a construir la memoria de los procesos educativos en una institución educativa está mediada por nuestras circunstancias en el presente. En este caso específico, tanto los profesores entrevistados como yo como entrevistadora, estábamos viviendo un proceso de reforma educativa, de cambios profundos en las formas de ser maestro y de devaluación social de los profesores normalistas. Como veremos, este contexto permeó toda la evocación del recuerdo.

Al llegar a México, los tres profesores dieron clases en tres instituciones: la Escuela Nacional de Maestros, la Escuela Normal Superior, ambas en la Ciudad de México, que eran las dos instituciones de formación de profesores más importantes en México. También impartieron clases en la Escuela Normal de Pachuca, Hidalgo, una ciudad pequeña en el centro del país, a unos 80 kilómetros de la capital donde ellos vivían. Ahí fui en 2015 en busca de huellas de los profesores, de sus expedientes de trabajo, o de algunos de sus exalumnos. Llevaba conmigo una investigación previa sobre sus biografías, sobre todo de sus trayectorias profesionales y políticas en España, había leído algunos de sus textos pedagógicos, y había consultado sus expedientes como inmigrantes y de sus trayectorias laborales en la Escuela Normal Superior y la UNAM. En Pachuca me encontré con un grupo de profesores, algunos ya retirados, a quienes yo quería preguntar específicamente sobre sus recuerdos de los tres maestros españoles que fueron a dar clases a su escuela durante casi treinta años y si tuvieron una influencia en el desarrollo de la propia institución. Para mi sorpresa, los profesores estuvieron muy interesados, propusieron juntarse para que yo pudiera hablar con todos ellos en un solo viaje (ya que yo no vivo en la misma ciudad) y me insistieron para llevar a cabo el encuentro.

Parecía que la convocatoria a recordar a los profesores españoles se había invertido: no era yo quien la buscaba, sino los profesores de Pachuca quienes me pedían entrevistarlos. A mí me remordía un poco la conciencia dedicar tiempo a un tema que de repente parecía poco importante pero que me interesaba, en lo académico, por la comprensión la educación en los procesos de globalización, pero también por mi propia historia personal como hija de un refugiado de la guerra civil y como estudiante desde el

prescolar hasta la educación media superior de una escuela privada, El Colegio Madrid, fundada por profesores exiliados de la guerra civil española. Mi interés provenía, también, como mujer, por mi admiración por Emilia Elías y Regina Lago, como feministas y mujeres que desarrollaron actividades profesionales y políticas importantes antes, durante y después de la guerra civil en España. Pero mis motivos intelectuales y personales parecían secundarios cuando varios sucesos estaban sacudiendo a los profesores en México: la desaparición de 43 estudiantes de una Escuela Normal Rural en el Estado de Guerrero en septiembre de 2014, y la implantación de una reforma educativa en 2013 que se sustentó en una fuerte crítica al trabajo de los profesores y las escuelas normales en donde estudian.

Apenas en la década de 1980 la formación de maestros en México se elevó a nivel terciario. Hasta hoy en día la mayor parte de los profesores de educación primaria se han preparado en escuelas normales (independientes de las universidades) y en las últimas décadas ha sido obligatorio ser egresado de estas escuelas para poder trabajar como profesor en una escuela primaria. La reforma educativa a nivel constitucional libera la contratación de profesores a los egresados de cualquier institución y carrera de educación superior siempre y cuando obtengan un buen resultado en un examen y condiciona la permanencia en el empleo y el lugar o nivel específico de trabajo al resultado de evaluaciones periódicas. La reforma rompe, entre otras muchas cosas, con derechos laborales de ingreso y permanencia en el empleo, así como con esquemas tradicionales de negociación política entre las autoridades educativas y el sindicato magisterial. Evidentemente, coloca en serios problemas al sistema de escuelas normales que desde hace muchos años ha venido sufriendo una fuerte crisis⁴. Parte del magisterio se estaba manifestando en las calles en contra de la reforma que afecta sus derechos laborales y el movimiento social reclamando la aparición de los 43 estudiantes normalistas cobró una resonancia que nos sorprendió a todos. Estos sucesos me preocupaban profundamente. Durante años había yo estudiado las escuelas normales rurales y estaba impulsando un estudio comparativo sobre el normalismo en América Latina.

Pero como los profesores de Pachuca insistieron mucho, fui a entrevistarlos. Uno de ellos, el profesor Salazar, convocó a los demás, eran poco más de 10 personas con las cuales platicamos mi equipo y yo⁵ durante varias horas, con todos juntos. Antes y después entrevistamos por separado a algunos de ellos y también con algunos otros exalumnos de la Normal que no habían sido convocados a la reunión. Esto era importante para profundizar y para poder sopesar o contrarrestar las voces fuertes dentro del colectivo de entrevistados. Al trabajar con un grupo grande se tienen varios problemas técnicos: cómo captar todas las voces con la grabadora y cómo transcribir conversaciones que se sobreponen, se interrumpen, etcétera. Como este artículo es breve, más que transcribir las palabras textuales de los participantes, me veo obligada a parafrasear y sintetizar considerando las

⁴ La crisis de las escuelas normales se debe a muchos factores que no nos es posible desarrollar aquí.

⁵ La localización de informantes, los trabajos preparativos del encuentro, la grabación de las entrevistas colectivas e individuales y la transcripción estuvieron a cargo del Profesor Javier Monzón y la Mtra. Verónica Arellano, del DIE-Cinvestav. Su colaboración ha sido fundamental en la recolección y análisis de datos en esta investigación.

voces que me fueron más significativas, lo cual se relaciona a la cercanía que tuvieron con los profesores españoles y la amplitud de sus recuerdos, o las voces que se emitieron con más fuerza dentro del grupo, ya fuera por ser parte de una memoria colectiva y la forma en que unos y otros fueron alimentando sus recuerdos, o fuera por la fuerza que algunas voces tenían de manera especial dentro del grupo por la propia legitimación o reconocimiento que los otros les otorgaban. Aunque también realicé entrevistas individuales, lo cierto es que las circunstancias en que se realizaron dieron cuenta más de una memoria colectiva que de memorias individuales, aisladas. Así que en lugar de poner nombres, mantendré la idea del “grupo de exalumnos”.

¿Por qué le interesaba tanto a este grupo que yo los entrevistara sobre sus maestros españoles? Pensé que me encontraría con personas mayores que hablarían con nostalgia de los buenos tiempos cuando fueron estudiantes de la Normal, que estarían deseando ser escuchados. Esto en parte fue cierto, pero pronto me percaté de que estaba hablando con personas, algunas retiradas, otras aun trabajando como profesores o empleados en escuelas normales, o con puestos importantes en la administración pública local, o en el periodismo y la vida cultural de la Ciudad de Pachuca. Les unía su encuentro como estudiantes en la Escuela Normal de Pachuca, la capital del estado de Hidalgo, en los años cuarenta y cincuenta, y como tales sostenían lazos profesionales, de amistad o incluso familiares. Pero además, también otro tipo de unión, ya que integraron formalmente una agrupación que se había propuesto reconstruir la historia de la escuela normal en la que estudiaron y en la algunos de ellos trabajaron. Se llama el “Grupo de Renovación Normalista”⁶, que había escrito y editado en 2014 *Cien años del Normalismo en Pachuca (de 1913 a 2013)*, libro, que contiene fotografías, testimonios y estudios historiográficos. En él, los tres profesores españoles eran nombrados con particular importancia y se citan e incluyen reseñas biográficas y textos escritos por historiadores hablando de su relevancia en el campo educativo en España. ¿Por qué daban tanta importancia a los tres profesores españoles?

Tanto el grupo como el libro que editaron, no son sólo conmemorativos, no están basados sólo en la nostalgia por el pasado y su juventud, sino que tienen como motor el presente y el futuro, de ellos, de la escuela normal y de la educación pública. Ante la reforma educativa que con apoyo de los medios de comunicación ponían entre dicho al normalismo y al trabajo de los profesores, esta asociación de profesores y de amigos se planteó la tarea de conformarse como un grupo de opinión e incluso de presión, que influyera en la política educativa, por un lado, y que por otro, lograra ejercer cambios en la formación de los profesores, en una etapa de franca crisis, rescatando las buenas tradiciones del normalismo, especialmente de aquél que les formó a ellos durante los años cuarenta y cincuenta. Así, para ellos no se trataba sólo de recordar el pasado, ni de extrapolar este al presente, sino de reflexionar sobre su propia formación como normalistas y de reposicionar al normalismo (y a ellos como normalistas) en la imagen social. Cuando esto comenzó a salir a flote, pensé que para ellos era importante legitimarse con el vínculo a una investigadora en historia del normalismo que sabía de la importancia de los maestros que habían tenido. Por otro, que el resaltar que ellos eran discípulos de los profesores

⁶ Entrevista a Bonfilio Salazar y Gonzalo Serna, 24 de marzo de 2015.

españoles ayudaba a su imagen pública (aunque en realidad, en España sólo últimamente hay un reconocimiento a su labor, pero no en México en donde de hecho pasaron muchas penurias al tener que trabajar por años pagados por horas en distintas instituciones y donde poco se les menciona en los estudios de la historia de la educación). Quizá todas estas suposiciones mías sean ciertas. Por ejemplo, uno de ellos me preguntó:

Doctora, usted que sabe mucho de todo esto ¿cómo llamaría a esta tradición pedagógica tan importante que nos legaron profesores tan prominentes como Don Antonio, Doña Regina y otros de nuestros maestros mexicanos, que también los tuvimos muy buenos...¿qué nombre le ponemos?... porque tendríamos que ponerle algún nombre...⁷

Ahora, después de escuchar las entrevistas, leer su libro y analizar nuestras conversaciones, comprendo que esta preocupación por identificar una tradición y ponerle nombre, era una expresión del dilema en que se pensaban a sí mismos ante los ataques externos (las identidades siempre se construyen en relación con los otros). Antes, ellos simplemente eran “normalistas”, eso los distinguía de otros profesionistas o de otros profesores que no habían realizado su formación inicial en las escuelas normales⁸. Ellos no podían ubicarse a sí mismos en lo que hoy se entiende en México como “normalista”. La devaluación de la profesión docente hoy en día ha sido tan grande, que este grupo de personalidades con carreras destacadas no pueden colocar en lo que públicamente se entiende como normalismo, a lo que ellos conocieron como estudiantes, como profesores y como profesionistas. Necesitaban repensarse a sí mismos, y sobre todo, distinguirse (en el sentido de Bourdieu, es decir, en términos de status social y del capital cultural asociado a él) de esos maestros “flojos, irresponsables, ignorantes, alborotadores” como los califican los medios de comunicación, autoridades educativas y grupos empresariales. Para el Grupo Renovador, el normalismo no debe desaparecer, sino reformarse a partir de resignificar sus mejores tradiciones, y para ello escarban en su pasado ¿por qué su pasado y por qué los maestros españoles en él?

Evidentemente, mis preguntas iniciales sobre los profesores españoles comenzaron a moverse, engarzando mi preocupación por los efectos de la reforma educativa, con las acciones que este grupo hacía en respuesta. Nuestros intereses comunes se hicieron más profundos, y para mí, el objetivo principal de la entrevista se amplió: de buscar las huellas de los profesores españoles y comprender cómo pudieron seguir sus carreras profesionales y cómo se modificaron sus ideas pedagógicas en el exilio, a comprender cuál era esa

⁷ Palabras de Adalberto Chávez durante entrevista colectiva, 24 de marzo de 2015.

⁸ Como mencioné arriba, para ser profesor de primaria (de seis años) era obligatorio ser egresado de una escuela normal, pero en educación secundaria si hay contratación de profesionistas egresados de universidades. Así mismo, en el sistema aún hay, aunque ya pocos, profesores que se les llama “improvisados”, que empezaron a dar clases y ya ejerciendo el magisterio hicieron cursos por correspondencia o a distancia para obtener su título. Esto fue frecuente en momentos de expansión del sistema educativo. Históricamente ha habido una rivalidad entre los profesores normalistas y los universitarios, de ellos entre sí y de ellos con los “improvisados” o los instructores en comunidades indígenas que no tiene el nivel terciario (de Ibarrola, 1998).

tradición pedagógica o experiencia de vida que mantenía activos y unidos a este grupo de maestros de Pachuca ya en su vida madura, y qué tuvieron que ver los maestros españoles en ello.

3. Negociando significados: la conversación, la evocación del recuerdo y la construcción de memoria

Desde las preocupaciones de los participantes en el presente, como ya explicamos, convocamos el recuerdo sobre Emilia Elías, Regina Lago y Antonio Ballesteros y la Escuela Normal de Pachuca. Además de sus propios recuerdos como estudiantes, los profesores tenían conocimiento de la biografía de los españoles por algunos de los breves textos que se habían publicado sobre ellos, algunos de los cuales reprodujeron en su libro. Aunque las conversaciones se basaron en sus recuerdos directos como estudiantes o maestros en la Normal, de tanto en tanto salían relatos que provenían de esos textos. A veces ellos me hacían preguntas directas sobre la vida de los españoles que yo trataba de esquivar. Pero lo interesante fue ver cómo a veces eran contrastantes las apreciaciones que ellos tenían de sus maestros en tanto estudiantes, de lo que yo había conocido por los archivos, sus textos y algunas otras entrevistas acerca de sus vidas en general.

Centraré mi análisis en estos aspectos de la conversación, tratando de comprender sus perspectivas y las mías, sobre los mismos hechos y personas, es decir, la forma distinta en que construíamos la memoria, de manera selectiva. Me referiré específicamente a cuatro categorías culturales: “españoles”, “activistas políticos”, “mujeres-hombres” y “profesores”. Separo estas categorías con afán de analizar, pero evidentemente, las concepciones están entremezcladas. Antes de iniciar, merece la pena aclarar que entre 1941 y 1970 la educación normal en México sostuvo un plan de estudios que incluía tres años de educación secundaria, con formación general, a la que le seguían tres años de formación profesional para ser profesor de educación primaria. Que los estudios duraran seis años hacía que los estudiantes entre ellos y con sus maestros establecieran lazos fuertes de amistad o al menos múltiples posibilidades de encuentro. Por las entrevistas sabemos también que en la Normal de Pachuca, además, el patio central era punto de convivencia de diferentes grupos y generaciones, de manera que había estudiantes que conocían a los profesores aunque no les dieran clase directamente. Ya que eran pocos los profesores egresados de la Normal, fue común que los egresados volvieran a la Normal como profesores. Otros, después de los estudios de Normal realizaban estudios universitarios, sobre todo en Leyes. Entre nuestros entrevistados, varios tuvieron trato con los profesores españoles como estudiantes pero también después como colegas.

a) Españoles

Para los entonces jóvenes estudiantes de una pequeña ciudad en el centro del país, el carácter español, extranjero y extraño de los profesores resultaba algo novedoso y atractivo. El profesor Bonfilio Salazar, que los conoció como estudiante, como colega y que ha estudiado la historia de la ciudad y de la Normal, piensa que quizá los tres llegaron a

Pachuca porque la ciudad había sido centro receptor de migración de profesionistas, comerciantes y empresarios de varios países, entre ellos España. El y otros colegas recuerdan que los maestros a veces se quedaban en reuniones de otra profesora española (no refugiada de la guerra civil) y que esas fiestas se hacían en una colonia de la ciudad en la que se habían juntado los extranjeros, en especial los libaneses⁹. Indudablemente esta apertura a lo extranjero influyó para que los españoles fueran bien recibidos y no viviesen formas de xenofobia tan fuertes como las que se dieron, por ejemplo, en la ciudad de México.

En la conversación lo español se relaciona con la cultura europea, que de hecho es colocada en un nivel especial, con la “alta cultura”, la Cultura con mayúscula, por ejemplo, de los educadores o museos europeos (como el Louvre), el manejo de la palabra oral y escrita en español y en francés. Por supuesto también se relaciona con el acento, el uso de alguna que otra palabra considerada en México como grosería, el baile de la jota, y las formas peculiares en que las profesoras, sobre todo Emilia Elías, mezclaba en su vestimenta elementos mexicanos con joyería llamativa. Lo español se relacionaba también con la puntualidad y la responsabilidad. Cuando yo les preguntaba si eran muy diferentes a sus maestros mexicanos, la respuesta común era del tipo:

-- bueno, también tuvimos muy buenos maestros mexicanos, PERO ellos vinieron una vez por semana desde la ciudad de México en tren durante treinta años, y no faltaron ni llegaron tarde ni una sola vez¹⁰.

La admiración por esta perseverancia y responsabilidad es muy generalizada y reiterada en el grupo y estaba relacionada en el recuerdo al ser español.

Por otra parte, la imagen de España que absorbieron de los profesores es la de las tradiciones culturales ligadas a Europa, no la de una España dividida por la guerra y por una dictadura que hizo salir de su país a sus maestros. De hecho, tiempo después de las entrevistas, los exalumnos me invitaron a dar una conferencia sobre los profesores españoles y montaron una exposición con cuadernos, fotografías, libros y otros objetos relacionados a su trabajo en la Normal y la exposición fue adornada con banderas rojas y amarillas, sin alusión ninguna a la República española, al exilio y la bandera roja, amarilla y morada de la segunda república. Asimismo, los exalumnos asociaban a sus maestros con los españoles que llegaron antes a Pachuca.

Para mi estas dos cosas fueron una sorpresa. Me parecía difícil creer que no hablasen de la República española y de su exilio, como sucedía en las escuelas privadas fundadas por los españoles, en las que la nostalgia por lo perdido y el anhelo del regreso eran elementos muy presentes en la vida cotidiana. Pero aquí el contexto era otro. La mayor parte de los refugiados españoles se establecieron en la capital del país. En Pachuca,

⁹ Entrevista a Bonfilio Salazar y Gonzalo Serna, 24 de marzo de 2015. Entrevista colectiva, 24 de marzo de 2015.

¹⁰ Ponemos “PERO” en mayúsculas, porque relacionan esa responsabilidad y perseverancia con el hecho de que eran españoles, más allá de ser buenos maestros como los mexicanos. Esta frase o similares en el mismo sentido aparece en prácticamente todas las entrevistas.

ellos estaban entre mexicanos, y al igual que sucedió con otros profesores que radicaron fuera de la Ciudad de México, establecieron relaciones con algunos de los españoles establecidos desde el siglo XIX, pese a que “los gachupines” (así se les llamaba a estos) presionaron al gobierno mexicano para evitar la entrada a México de más “rojos”, es decir, de más exiliados políticos. No sabemos a profundidad qué lazos establecieron, en sus viajes semanales, con los lugareños y extranjeros de Pachuca, si fueron de amistad, si existían desde antes, si eran sólo de cordialidad social o por simpatía cultural.

b) Activistas políticos

El país estaba viviendo cambios importantes durante la década de 1940. Después de la revuelta armada entre 1910 y 1920, la revolución llegaba a su punto más radical y popular con el gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940). En 1934 se modificó la constitución para estipular que la educación primaria y normal que impartiera el Estado sería socialista, propiciaría un conocimiento científico y exacto del Universo, sería coeducativa (y seguiría siendo laica). Esta reforma fue muy controvertida y en muchos estados las capas medias ilustradas rechazaron la educación socialista. En algunos lugares ello no fue así y ese parece ser el caso de Pachuca, capital de Hidalgo. Varios de los egresados mencionaron que su escuela se fundó en 1913, pero entre 1936 y 1941 se le llamó Escuela Normal Socialista del Estado de Hidalgo. Al igual que otras escuelas normales, en 1941 se quitó la palabra socialista del nombre. Sin embargo, hasta hoy en día, el emblema de la escuela sigue siendo la estrella de cinco picos, lo cual sí resulta excepcional.

A pesar de lo anterior, ni en las entrevistas ni en el libro escrito por los exalumnos aparece un reconocimiento a la influencia del programa educativo revolucionario y de la educación socialista. Por supuesto, seguramente se debe a que ellos estudiaron a finales de los años cuarenta y principios de los cincuenta cuando la educación socialista y la coeducación habían sido revocadas. A partir de la guerra mundial y la crisis en México después de la expropiación de la industria petrolera en 1938, se instauró en México un régimen de gobierno moderado, modernizador, que dio vuelta a la política educativa socialista y coeducativa. Sin embargo hay algunos elementos que se resaltan como resultado de políticas populares, como la distribución de desayunos escolares en la Normal desde 1937, en una época muy temprana (cabe señalar que la mayoría de los estudiantes trabajaba la vez que estudiaban).

Algunos exalumnos piensan que los profesores españoles llegaron por las ligas que el director, el profesor Isaac Palacios, y Javier Hernández Lara, el subdirector, tenían con autoridades de la Secretaría de Educación Pública (el ministerio de educación que controlaba la orientación del sistema en todo el país), en el que se buscó apoyar a los exiliados españoles. Sin embargo, mencionan que el director había vivido en la URSS, lo cual abre la posibilidad de que los vínculos no fueran profesionales, sino políticos, a través de la Internacional Comunista y de los sindicatos de maestros en México y España. Esta faceta de activismo comunista de sus profesores tanto mexicanos como españoles ha sido subvaluada por los egresados. Esto puede deberse a su éxito profesional y político y su ascenso de status: siendo de las pocas personas que en los años cuarenta y cincuenta

contaban con estudios postprimarios, al ingresar, o incluso antes, pudieron colocarse en buenos puestos de trabajo y ligarse a la política regional y en algunos casos a la nacional, a través en buena medida del Partido Revolucionario Institucional, que se mantuvo en el poder hasta finales del siglo XX. En aquella época, dicho partido iría rompiendo con las tradiciones cardenistas y separándose y persiguiendo al Partido Comunista que incluso perdió su reconocimiento oficial.

Es importante señalar que en tiempos de una campaña férrea en contra de los comunistas en México, sobre todo en el sistema educativo, los maestros españoles no podían hablar de política. Ellos eran miembros del Partido Comunista Español y como tales, clandestinamente, ayudaban a los presos políticos en España, pero algunas cosas sí se hacían públicas. Por ejemplo, en uno de los libros publicado por Antonio Ballesteros (1952), se aclara en la contraportada que el dinero recaudado por la venta del libro se dedicaría exclusivamente para el apoyo de los presos políticos en España. En 1945 se realizó el Segundo Congreso Nacional de Educación Normal: los Ballesteros aparecían como representantes de la Escuela Normal Federal de Pachuca, Hidalgo, y presentaron una ponencia en que argumentaban que los maestros debían hacer una fuerte lucha en contra del fascismo favoreciendo en todas las actividades escolares la cooperación y el respeto por los demás y alertaban del peligro de abusar de la técnica en lugar de propiciar una formación humanista amplia del profesorado.

Durante las entrevistas, cada vez que insistía con mi pregunta acerca de si los maestros no hablaban acerca de política en clase, los egresados invariablemente contestaron: “_No, no no, no, no, los maestros siempre fueron muy respetuosos, nunca hablaron de política, no”. Lo que los tres maestros hacían público ante sus estudiantes no era un proselitismo partidario, sino una orientación general hacia la paz y la democracia, que era acorde con el discurso político que se mantuvo hegemónico en México entre 1940 y 1970, así con su propia concepción humanista de la educación, muy típica de la tradición pedagógica española del primer tercio del siglo XX. De ella hablaremos más adelante.

c) Mujeres y hombres

En su época de estudiantes los entrevistados no sabían que sus dos maestras, Regina y Emilia, formaban parte de la Asociación de Mujeres Antifascistas, una agrupación creada a iniciativa del Partido Comunista Español. Emilia incluso, fue una de sus más importantes dirigentes. En el exilio, la asociación tuvo fuertes ligas con la URSS aunque mantenía posturas críticas frente al papel que se otorgaba a la mujer como trabajadora. La AMA, ya en México, mantuvo más bien posturas maternalistas típicas del feminismo de mediados de siglo, que abogaba por los derechos políticos de las mujeres, pero sobre todo, por el derecho de la mujer a salir del mundo del hogar (dejar de ser la “reina del hogar”, escribiría Emilia Elías) para contribuir a la humanidad mediante su actividad creativa en lo laboral, lo social, lo cultural, sin abandonar lo que su naturaleza le diferencia del hombre: la maternidad. Así mismo, durante la reforma educativa en España defendieron la coeducación. Sabiendo de estos antecedentes, me imaginaba a las maestras hablando a sus alumnos sobre estos derechos, pero no era así. Cuando pregunté a los estudiantes si sus

maestras les hablaban de cómo debían ser las mujeres o sobre el feminismo, la respuesta, al igual que respecto a la política, también fue negativa. Los profesores debían ser cuidadosos ante una política educativa que revertía el impulso a la coeducación, y ante una sociedad en la que el papel tradicional de la mujer como ama de casa era muy fuerte, bajo la influencia de la Iglesia católica. No obstante, precisamente el magisterio fue una vía de estudios superiores y de acceso al mercado laboral para mujeres de clase media, que fue el caso de las estudiantes de Pachuca.

La imagen que los estudiantes tienen de sus profesores españoles en tanto hombres y mujeres es muy interesante: al profesor Ballesteros se le describe en términos de su sencillez y caballerosidad. Les sorprendía y le recuerdan con gran valor por ser una persona muy sabia, muy educada y sin embargo muy sencilla, nada presuntuosa. Es un estereotipo que se aleja del típico “macho” viril. A ello contribuía, también, su estilo de dar clase, en la que buscaba que los estudiantes llegaran al conocimiento y la autodisciplina por el razonamiento y no por la coerción. Cabe agregar, sin embargo, que parte del atractivo del profesor era, cuentan sus exalumnas, que era muy guapo, lo cual cuentan con picardía y como un secreto entre ellas que no comparten abiertamente con sus compañeros varones). En el caso de las maestras las descripciones son diferentes: respecto de la maestra Elías aparecieron comentarios sobre su forma de vestir y su sentido del humor, pero la imagen de ambas que perdura en la memoria es la de dos mujeres muy, muy inteligentes y preparadas, sumamente profesionales que cumplen con su trabajo con gran seriedad y entrega. Son imágenes de mujeres extrovertidas y fuertes, cultas, trabajadoras y en el caso de Emilia, también buena madre (Regina Lago no tuvo hijos).

La anécdota de una estudiante, Amalia González, es elocuente: ya como egresada de la escuela Normal, comenzó a trabajar en la misma institución como secretaria. La profesora Elías, al verla, la regañó: no había estudiado tanto para ser maestra como para acabar trabajando como secretaria: eso era devaluarse como mujer, y a la vez, un desperdicio en los recursos públicos invertidos en su preparación profesional¹¹. No había un discurso especialmente feminista, sino un hacer cotidiano en el que se afirmaban nuevos roles de las mujeres.

d) Como profesores

Los tres maestros daban varias materias en la Normal: el profesor Ballesteros impartía organización escolar, técnica de la enseñanza, historia de la educación, historia del arte y otras. Regina Lago impartía psicotécnica pedagógica y estadística, y Emilia Elías daba ciencias de la educación entre otras. Los estudiantes no recordaban contenidos específicos de sus enseñanzas. Más bien, recordaban anécdotas de lo extraordinario, como cuando la maestra Elías bailó una jota, o cuando en el cumpleaños de Regina Lago le festejaron y leyeron poemas, pero lo que más comentaban eran las rutinas cotidianas.

¹¹ Entrevista a Carolina Bocardo y Amalia González, 22 de septiembre de 2014; Entrevista colectiva, 24 de marzo de 2015.

Los egresados recuerdan con claridad cómo los maestros tenían tal autoridad sobre ellos, que no se les ocurría jamás faltar a sus clases, después de que venían desde México en tren. Los estudiantes varones los recibían en la estación y les cargaban los libros. En clase, los profesores daban clase sin necesidad de ver ningún apunte porque dominaban sus conocimientos. Explicaban muy bien, siempre encontrando ejemplos accesibles y que les ampliaba su cultura general. Sin presunción, les hablaban de los pedagogos que habían conocido en Bruselas y otros países europeos, hablaban de temas históricos, culturales y geográficos pero no como tópicos a estudiar sino como conversaciones casuales, narraciones entretenidas. Después todos los estudiantes podían hacer preguntas o comentarios. Uno de ellos en cada clase debía hacer apuntes de la cátedra y ese cuaderno se iba rotando. Piensan, orgullosos, que esos cuadernos les sirvieron a Emilia y Antonio como notas importantes para escribir sus manuales didácticos que fueron muy exitosos. Por ejemplo, *La educación de los adolescentes*, escrito por ambos en 1969, ya siendo mayores, llegó a su octava reedición en 1980. Pero los libros que fueron más citados en textos de pedagogos mexicanos o en tesis de estudiantes normalistas, fueron los que se referían a las ciencias de la educación; El libro *La Ciencia de la Educación* escrito por Emilia Elías en 1958, llegó en 1979 a su undécima edición, y fue tan famoso entre los profesores normalistas como los libros del mexicano Francisco Larroyo y el español exiliado en Argentina, Lorenzo Luzuriaga, antes director de la *Revista de Pedagogía* en España (véase la bibliografía al final). Además, esto hizo sentir a los jóvenes, como estudiantes, como partícipes de la vanguardia de la Pedagogía en boga en el momento y que su preparación era de primer nivel. Este sentimiento de orgullo sigue estando muy presente entre ellos.

Según sus alumnos, los maestros no eran autoritarios, jamás los regañaban, pero se les tenía tanto respeto que no hacía falta. Eran muy exigentes pero como las clases eran muy buenas los exámenes no les parecían tan difíciles. Eran pruebas objetivas, lo cual era muy novedoso en ese momento. En cada tarea, los profesores les hacían observaciones muy cuidadosas, por lo que realmente los retroalimentaban mucho. Tan es así, que varios de ellos guardan, como si fueran tesoros, los trabajos que hicieron con las correcciones u observaciones que les hacían sus profesores. Además de las clases, el profesor Ballesteros colaboraba con la edición de una revista, en la que se hablaban cosas cotidianas de la escuela, se incluían traducciones de pedagogos famosos o se comentaban cuestiones de educación de México y otros países, o semblanzas de personajes históricos importantes. Asimismo, organizaban e impartían conferencias, dirigían tesis y coordinaban las prácticas pedagógicas de los estudiantes.

Lo que he resumido aquí en unos cuantos párrafos es la parte más rica y nutrida de las entrevistas con los exalumnos de la Normal. El estilo de enseñanza, la forma, estaba ligada a una forma de ser, a un tipo de personalidad. En el caso del profesor Ballesteros, su imagen de alguien sumamente culto pero muy sencillo, es una representación que se acerca más al catedrático universitario y profesionista de la ciudad, y menos al maestro revolucionario de las áreas rurales, pero que a diferencia de los universitarios, no hay presencia de soberbia alguna. En el caso de las profesoras, se transmitía una representación de profesora inteligente, responsable y fuerte, de una líder. El rescate de este modelo de ser

maestro es muy significativo. En esa época, las escuelas Normales en México abrieron la posibilidad de un ascenso de status socioeconómico y de un reconocimiento social muy importante para sectores bajos de la población, en el caso de los hombres y de sectores medios, en el caso de las mujeres. La identificación con sus profesores era colocarlos como profesionistas educados, cultos y modernos: un sector de vanguardia.

A la vez, en la memoria se resalta otra faceta: en el caso de Regina Lago, de carácter más reservado, pero preparada, segura y abierta, se recordaron manifestaciones de solidaridad de los jóvenes cuando ella y su esposo se separaron. Es decir, que estas mujeres, exigentes como maestras, no eran inalcanzables: eran también empáticas, establecían lazos afectuosos con sus estudiantes y escuchaban y compartían con los jóvenes que tenían una cultura diferente a la de ellas. Eran guías amistosas para los estudiantes.

Un rasgo más sale en todos los relatos: la alegría. Los estudiantes recuerdan a sus profesores como personas alegres, entusiastas, llenos de vida. Indudablemente, esta actitud provenía de un gran esfuerzo de su parte, ya que su arribo a México como exiliados, la vivencia de la guerra, la derrota de la República, el tener que trabajar en tres instituciones distintas pagados por horas en dos ciudades diferentes, no era nada fácil. En el caso de Emilia Elías y Antonio Ballesteros, además, vivían la separación de uno de sus hijos que habían evacuado a la URSS. En el caso de Regina, además de sus problemas familiares, la experiencia de ser responsable pedagógica de cantidad de niños que salieron de España evacuados a diferentes países durante la guerra.

Los tres habían dejado una exitosa carrera profesional y política: Emilia Elías había sido directora de la Escuela Normal de Gerona, profesora en Segovia y Valencia y directora de la Escuela Normal número dos de Madrid. Ya en la República, esta sería, junto con la Normal uno, el centro de la reforma educativa, a partir de cambios radicales en los planes de estudio para la formación de maestros que incluía, por ejemplo, el impulso de la coeducación. Ella colaboraba con su marido en la traducción de textos pedagógicos: Antonio Ballesteros era el traductor oficial de Decroly en España, y el inspector de enseñanza más joven y con más alto rango en el escalafón de todo el país. Emilia era activa en la Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza, la FETE, que era la principal agrupación gremial en ese momento. Como ya comentamos, llegó a ser dirigente de una de las principales asociaciones feministas de España: Mujeres contra la guerra y el fascismo que luego en 1933 se convirtió en la Agrupación de Mujeres Antifascistas, en la que se agruparon mujeres comunistas, socialistas y republicanas.

Regina Lago había sido maestra de ciencias en varias escuelas normales. Entre 1928 y 1930 había sido becada para estudiar en Psicología experimental en Ginebra, con Jean Piaget y Henry Wallon entre otros. A su regreso dio clases en Segovia y escribió varios artículos. Era militante de la AMA y de la Unión General de Trabajadores. En 1934 fue nombrada Jefa de la Sección de Psicología del Museo Pedagógico Nacional, que era una de las instituciones educativas más importantes de España, junto con la Residencia de Estudiantes y la Residencia de Señoritas, donde se formaron cantidad de intelectuales y se recibieron artistas e intelectuales de varios países. Al inicio de la guerra, ella presidía el Comité Directivo de la Residencia de Señoritas.

La guerra civil transformaría por completo su situación. Regina Lago, Emilia Elías y sus maridos tuvieron papeles importantes en las políticas educativas del gobierno del Frente Popular, un gobierno que unió a comunistas, socialistas y republicanos. Regina Lago quedó como responsable pedagógica de la Delegación de la Infancia Evacuada¹². Emilia Elías fue nombrada por el Ministerio de Guerra para presidir la Comisión de Auxilio Femenino.

En México no pasaron hambre, pero sus carreras políticas se acabaron, sus trayectorias profesionales se vieron fuertemente afectadas, al igual que sus salarios como profesores de escuelas normales. Por otro lado, el reconocimiento social que los profesores tenían en España no se comparaba con el que tenían en México, ya que con la Revolución y el programa de educación rural, se había contratado a muchos jóvenes que no tenían formación normalista para impartir clases en las escuelas que se fueron abriendo por todo el país. Esto devaluó la profesión, además de que los maestros quedaron en el centro de la disputa por la orientación de la educación socialista de los años 30 y una mucho más moderada, democrática y moderna, a partir de 1940.

Permanecer optimistas y alegres debe haber representado un esfuerzo personal muy importante, pero era también ser congruentes a sus ideales políticos (integrarse al país de acogida a diferencia de muchos otros exiliados españoles), seguir con su trabajo político que no conocía fronteras (carácter internacional del comunismo y del feminismo), pero sobre todo, de sus concepciones educativas: los maestros han de ser optimistas porque sólo así pueden guiar a sus estudiantes a ser personas de bien para la sociedad, para la convivencia entre los hombres. Sólo así podían despertar en cada niño o joven lo mejor de sí, desarrollar todas sus habilidades, su creatividad y sus vocaciones.

4. Las tradiciones pedagógicas en práctica y las construcciones de memoria colectiva: algunas ideas desde la historia oral

Después de la realización de entrevistas en Pachuca fui invitada por el grupo a impartir una conferencia sobre los profesores exiliados y su trabajo en la Normal del Estado de Hidalgo. El día de la conferencia, el 16 de octubre de 2015, los profesores inauguraron una exposición en la que habían juntado tesis, libros y fotografías relacionados con el tema. Los invitados principales fueron los exalumnos de la Normal, pero sobre todo, un contingente grande de chicas jóvenes que estaban estudiando la carrera de profesoras de primaria. En la invitación a la actividad el grupo renovador citó a un historiador del exilio español en México, José Antonio Matesanz, que decía: “Si hubo maestros fue porque aquí encontraron discípulos”. Esta frase me pareció más que elocuente, pues en ese auditorio tenía delante de mí, en acción, el ímpetu educador de los años postrevolucionarios en México y de la segunda república española.

¹² Al ir avanzando los franquistas, desde el 36 comienza a evacuarse a niños y ancianos hacia zonas menos peligrosas controladas aún por los republicanos, que tienen que instalar su gobierno en Valencia. Además de los niños huérfanos están los hijos de padres combatientes. Para septiembre de 1937, había más de 45 mil niños evacuados, la mayoría en Valencia, Cataluña, Murcia y Aragón. De ellos, 33 mil eran niños recibidos por familias y más de 12 mil en colonias colectivas.

El grupo renovador normalista hacía suyos varios de las imágenes con las que describían a sus profesores españoles. Algunos de ellos son profesionistas aún activos, otro ya retirados. Pero se organizan constantemente para realizar actividades culturales, proteger el patrimonio cultural, y por supuesto, mejorar las escuelas normales y la formación de maestros. Son personas muy amables y afables, con una vocación especial a tratar de influir ya sea en la toma de decisiones o en la opinión pública de su ciudad. En las entrevistas las carreras exitosas de ellos salen con naturalidad, sin presunción, mientras que las de ellas, no menos brillantes, tardan en manifestarse. Son, también, mujeres fuertes, con proyectos de vida fuera de los ámbitos del hogar exclusivamente. Todos ellos trabajan sin fines de lucro por algo que consideran un bien social, una responsabilidad con la colectividad, con un gran optimismo, muchas veces excepcional en adultos mayores. Luchan, como grupo, por renovar el normalismo y resaltarlo, exaltando varios aspectos: apartar la política de la pedagogía, volver al debate pedagógico, exaltar la necesidad del esfuerzo, la responsabilidad, la puntualidad, la importancia de la cultura general y el deporte, de la formación integral de las personas y el desarrollo de sus capacidades de una forma integral. La recuperación de la idea de que la educación es un derecho, y por lo tanto, una responsabilidad del Estado. Defienden la educación pública y laica, pero también la obligación de quienes han sido beneficiados por la educación de contribuir al bienestar colectivo¹³.

Veo todo esto en las entrevistas, en la organización de conferencias y exposiciones, la escritura de libros y artículos periodísticos, en su forma de convocar al público, de hablar con los estudiantes jóvenes, explicándoles y a la vez escuchándolos. En sus acciones son buenos representantes de lo que Emilia Elías, en el libro *La Ciencia de la Educación* (1958), planteaba como la responsabilidad social de los profesores y las definiciones de la educación. En general es un texto sumamente ecléctico, detrás del cual se denota una gran sabiduría en el campo de la historia y la filosofía, por un lado, y las propuestas metodológicas de la escuela nueva. En una misma página uno puede encontrar alusiones John Dewey, Comenio, Rosseau o Francisco Giner de los Ríos o Engels. Detrás de las insistencias en ciertos tópicos podemos entrever las diferencias con los expositores más importantes de la Pedagogía en México en ese momento, Francisco Larroyo y Santiago Hernández Ruiz (también refugiado del franquismo), apegados a la filosofía alemana. El interlocutor principal de Emilia Elías es John Dewey, quien es citado en cada capítulo, pero muchas veces de una manera crítica, sobre todo respecto a los fines de la educación, ya que Elías plantea que la educación debe orientarse no a lograr la adaptación de los niños y jóvenes a las necesidades de la sociedad, sino guiarlos para que sean capaces de mejorarse a sí mismos y a la colectividad.

Salvo varias alusiones al sistema educativo de la URSS como un sistema preocupado por la igualdad de todos, algunas citas a Engels y otros educadores soviéticos, Emilia Elías utiliza argumentaciones para mostrar el estatuto científico, y si no es suficiente, el filosófico, de su propia propuesta educativa, una visión en la que se nota una raíz comunista del quehacer educativo, pero sin utilizar la jerga que sería satanizada en el

¹³ Entrevista colectiva 24 de marzo de 2015; Entrevista informal 16 de octubre de 2015.

México moderno, urbano, democrático de mediados de siglo, aliado a Estados Unidos en su lucha contra el comunismo. Igualmente, utiliza las palabras claves de la política educativa del momento: unidad nacional, democracia, convivencia internacional, cambiándoles hábilmente de sentido para hablar en contra del nacionalismo, especialmente el alemán, en contra del imperialismo y cuestionando la sinceridad de los regímenes democráticos. Retoma aunque críticamente postulados de la educación fundamental impulsada por la UNESCO y la Declaración de los Derechos del Hombre para justificar la necesidad de una educación por la paz, que es algo mucho más profundo, dice, que lo propuesto por el organismo internacional como tal, pues para ella la paz sólo puede lograrse cuando se trate a todos los hombres en igualdad de oportunidades. Elías propone y justifica la educación laica, para todos, la igualdad de los hombres, la educación como un derecho de cada hombre y como una obligación del Estado. La educación para formar hombres activos, por medios activos, que hagan crecer al colectivo al crecer como individuos. Todo ello, lo plantea apelando a un discurso humanista que no deja de recordar a Francisco Giner de los Ríos, a Ortega y Gasset, a Wenceslao Roses, a quienes, desde luego, cita.

No conforme con plantear tan indirectamente sus criterios, la autora amplía en la segunda edición (1961) un capítulo sobre la escuela nueva. No se refiere específicamente al movimiento pedagógico renovador de principios de siglo, sino a la educación que debe impulsarse con ímpetu optimista a pesar, dice repetidamente, de las confusiones de su época, y sobre todo, cuando la juventud está tan inquieta, frase que repite en varias ocasiones. Las disertaciones teóricas resultan mucho menos pesadas o difíciles de leer que en otras obras pedagógicas escritas en esa época, porque van acompañadas de relatos de experiencias concretas, en los que recurre con más frecuencia a la denuncia del fascismo, del autoritarismo, de las atrocidades de Franco, y en menor medida, a defender que la Iglesia se aleje de la escuela.

Habla, es claro, desde la perspectiva de una maestra, apasionada lectora, que ha acumulado mucha experiencia. El texto es, si, de una maestra y quizá tengan razón los estudiantes al decir que fue escrito a partir del cuaderno rotativo en sus clases. Su parte feminista se deja ver más cuando habla de educación familiar, del carácter no coactivo que debe tener la educación, y las actitudes de protección de los niños con problemas o desfavorecidos, ante los cuales propone, por cierto, la creación de instituciones como la escuela de verano que hubo en España.

Este tipo de ética del profesor está muy presente en los discursos y actividades del grupo Renovador. Es como si hubieran encarnado las palabras del profesor Ballesteros en su libro *La adolescencia* (1952):

El adolescente y sus educadores, deben adquirir el convencimiento de que el máximo valor, que incluso tiene una alta cotización económica y social, es conquistar una personalidad independiente y libre, capaz de decidir, de manera segura y acertada, en las más difíciles situaciones. Para ello no es buena pedagogía imitar y reproducir lo que los demás dicen y hacen, aunque no deba

despreciarse el parecer y la experiencia ajena; lo verdaderamente valioso será lo que ha sido conquistado por nosotros mismos, por nuestro esfuerzo, aunque muchas veces nos cueste fracasos, dolor y nos creamos inferiores a la obra. A pesar de ello hay que emprenderla con fe, ilusión y confianza en nosotros mismos. La victoria será el premio de nuestros sacrificios y de nuestra constancia. Hay que mirar de frente nuestros deberes, como hay que reclamar con valentía lo que son nuestros derechos. Y no olvidar nunca, que, como acostumbraba a decir un gran Maestro español de la juventud, la vida no es triste ni alegre, es simplemente seria. Tomar en serio la vida, estudiar en serio, trabajar en serio, con pasión, luchar seriamente por la justicia y por la libertad, gozar también seriamente, con toda nuestra capacidad de disfrute, cuando llegue la hora del ocio. He aquí un principio educativo que puede ser norma y resumen del deber auténtico de las nuevas generaciones en cada país y en el mundo”. (pp. 87-88).

La tradición pedagógica que Emilia Elías, Antonio Ballesteros y Regina Lago traían de España se vio modificada por las condiciones de vida que armaron en México. Los aspectos políticos fueron quedando fuera ante circunstancias adversas en las que debían cuidar su contratación como maestros, por un lado y su actuación política ligada a España, por el otro. Por su parte, el Grupo Renovador, en su construcción de la memoria de la Escuela Normal, devalúa tanto la imagen de militantes de sus maestros, como los orígenes socialistas de la misma institución, eliminando así un punto que podría generar conflicto en su actuar hoy en día así como en las simpatías políticas que han seguido. Con el feminismo pasa algo similar: se perpetúa un feminismo no declarado, pero que si se lleva a la práctica. Ambos elementos, política y feminismo, no se convierten en proselitismo.

Ver todos estos aspectos en las actividades y discursos actuales de los exalumnos modificó mi forma de ver lo que es la apropiación de los modelos pedagógicos y su continuación en el tiempo. No se trata de ideas que son aceptadas o modificadas por los actores y puestas en marcha. En las entrevistas fue muy claro cómo los exalumnos no recordaban los contenidos específicos de sus clases, ni palabras precisas que salieran de sus maestros, pero estaban ahí, dentro de sus propias identidades. La riqueza de las entrevistas en términos del relato de las prácticas escolares nos recuerda que buena parte de la relación pedagógica en el salón de clase y la escuela no pasa por la información escrita. Son prácticas, palabras, interacciones, anécdotas, experiencias con los maestros y los compañeros que quedan grabadas en la memoria de los alumnos y a veces, sin ser conscientes de ello, sirven de modelos empíricos para la actuación de esos estudiantes cuando llegan a ser profesores.

Esos modelos, sin embargo, sólo son recordados y utilizados en la práctica cuando en su momento fueron significativos, lo cual a su vez depende del lazo afectivo establecido entre profesores y alumnos. Este otro aspecto de la relación pedagógica que no sale con tanta fuerza en fuentes de información escrita sobre la cultura escolar mientras que en la

historia oral brota a borbotones. Los exalumnos no recordaban máximas pedagógicas: recordaban a personas con nombre y apellido, a quienes quisieron y admiraron por múltiples motivos. Personas, hombres y mujeres, que en sus actos cotidianos actuaban y construían la pedagogía, y al hacerlo, la enseñaban a sus discípulos. Estos, no absorberían todo como esponjas, sino que eligieron aquello que, en sus circunstancias particulares les resultaba posible y deseable apropiarse, para luego desechar, resignificar o utilizar. De estas cosas hablan las expresiones faciales al recordar a los maestros, la emoción de evocar anécdotas, la dificultad para expresar la admiración y el cariño que sentían por ellos. Después de que impartí la conferencia sobre los tres maestros españoles en la Normal de Pachuca, hubo una larga fase de comentarios e intercambios entre los exalumnos entrevistados, otros exalumnos que también quisieron compartir recuerdos, y los jóvenes estudiantes normalistas y con sus múltiples preguntas acerca de su futuro como maestros. Fue una sesión cargada de emoción, con muchas lágrimas. La historia oral es una metodología que permite captar de manera muy singular estos dos factores de la relación pedagógica: su gran componente oral y su imprescindible carácter afectivo.

Entrevistas

Entrevista a Carolina Bocardo y Amalia González. Realizada por Javier Monzón el 22 de septiembre de 2014. En el Centro Regional de Educación Normal Benito Juárez (CREN). Pachuca, Hidalgo.

Entrevista a Bonfilio Salazar. Realizada por Javier Monzón el 23 de septiembre de 2014. En la ciudad de Pachuca, Hidalgo.

Entrevista a Bonfilio Salazar y Gonzalo A. Serna. Realizada por Alicia Civera y Verónica Arellano. Filmada por Javier Monzón, el 24 de marzo de 2015 en la Ciudad de Pachuca, Hidalgo.

Entrevista colectiva a integrantes del Grupo Renovador Normalista (Bonfilio Salazar, Carolina Bocardo, Marisol Bocardo, Jaime Flores, Amalia González, Ana María Araujo, Noemi de Salazar, Adalberto Chávez y Agustín Pérez). Realizada por Alicia Civera y Verónica Arellano. Filmada por Javier Monzón, el 24 de marzo de 2015 en la ciudad de Pachuca Hidalgo.

Entrevista informal a integrantes del Grupo Renovador Normalista (Bonfilio Salazar, Carolina Bocardo, Marisol Bocardo, Jaime Flores, Amalia González, Ana María Araujo, Noemi de Salazar y Adalberto Chávez y Agustín Pérez). Realizada por Alicia Civera, el 16 de octubre de 2015, en la ciudad de Pachuca, Hidalgo.

Referencias

Aceves Lozano, Jorge E. (1996) *Historia oral e historias de vida: teoría, métodos y técnicas*, México, Ciesas.

Aceves, Jorge (1997) “Un enfoque metodológico de las historias de vida”, en Graciela de Garay (coord.) *Cuéntame tu vida: Historia oral, historia de vida*, México, Instituto Mora, pp. 9 a 15.

Alonso, Luis Enrique (1995) “Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa”, en Juan Manuel Delgado y Juan Gutiérrez (coords.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, España, Editorial, Síntesis Psicología, pp. 225-240.

Aravena, R. Andrea (2003) “El rol de la memoria colectiva y de la memoria individual en la conversión identitaria mapuche”, *Estudios Atacameños*, núm. 26, Universidad Católica del Norte, San Pedro de Atacama, Chile, pp. 89-98. <https://doi.org/10.4067/s0718-10432003002600010>

Ballesteros Usano, Antonio (1952) *Adolescencia. Ensayo de una caracterización de esta edad*, México, Publicaciones de la F.E.T.E.

Bertaux, Daniel. (1993) “La perspectiva biográfica: validez metodológica y potencialidades” en J. M. Marinas y Cristina Santamarina (eds.) *La historia oral: métodos y experiencias*, Madrid, Debate, pp. 149-172.

Bertaux, D. (2005) *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*, Barcelona, Ediciones Bellaterra, pp. 90-115.

Bolívar, Antonio, Jesús Domingo y Manuel Fernández (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación; enfoque y metodología*, Madrid, Editorial Muralla.

Bourdieu, Pierre (1999) “Comprender” en *La miseria del mundo*, México, Fondo de cultura Económica, pp.526 a 546

Brinkmann, Svend (2013) *Qualitative interviewing (Understanding Qualitative Research)*, Oxford, Oxford University. <https://doi.org/10.1093/acprof:osobl/9780199861392.001.0001>

Castellanos Pinzón, Ana María de la O. (2010) “La transcripción de las fuentes orales” en Ada Marina Lara, Felipe Macías y Mario Camarena, (coords.), *Los oficios del historiador. Taller y prácticas de la historia oral*, Guanajuato, Universidad de Guanajuato, pp. 79-93.

Civera Alicia (2011) "Exile as a means for the meeting and construction of pedagogies: The exiled Spanish Republican teachers in Mexico in 1939", *Paedagogica Historica*, XLVII (5): 657-677.

De Ibarrola, María (1999) “La formación de los profesores de educación básica en el siglo XX”, en Pablo Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México*, tomo II, México, Fondo de Cultura Económica y Conaculta, pp. 230- 275.

Del Olmo, Margarita (2003) “La construcción de la confianza en el trabajo de campo. Los límites de la entrevista dirigida”, *RDTP*, LVIII, (1):191-220. <https://doi.org/10.3989/rdtp.2003.v58.i1.168>

Domínguez, Pilar (2009) *De ciudadanas a exiliadas. Un estudio sobre las republicanas españolas en México* Madrid, Fundación Largo Caballero, Ediciones CINCA, pp. 239-258.

Elías, Emilia (1958) *Ciencia de la educación*, México, Editorial Patria.

Elías, Emilia y Antonio Ballesteros (1945) “La Educación Normal y la Post-guerra”, en *Memoria del Segundo Congreso Nacional de Educación Normal*, Monterrey, Gobierno del estado de Nuevo León, pp. 224-233.

Elías, Emilia y Antonio Ballesteros (1969) *La educación de los adolescentes*, México, Editorial Patria.

Ferraroti, Franco (2007) “Historias de vida como método”, en *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 14 (44):15-40.

Foucault, M. (1988) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI.

Galindo, Jesús (1997) “Encuentro de subjetividades, objetividad descubierta. La entrevista como centro de trabajo etnográfico”, en *Sabor a ti. Metodología cualitativa en investigación social*, México, Universidad Veracruzana, pp. 169-204.

García Colmenares Carmen (2010) “Regina Lago: una psicóloga comprometida con la infancia durante la guerra civil española”, en *CEE Participación Educativa*, (14): 211-220.

Guber Rosana (2011) “La entrevista etnográfica o el arte de la no directividad” en Guber, Rosana, *La etnografía*, Buenos Aires, Siglo XXI, pp. 69 a 91.

Holland, Dorothy, William Lachicotte Jr, Debra Skinner y Corole Cain (1988), *Identity and Agency in Cultural Worlds*, Harvard University Press, USA.

Holland, Dorothy and Jean Leave (2001) *History in Person: Enduring Struggles, Contentious Practice*, Intimate Identities, School of American Research Press, USA.

Lahire, Bernard (2004) *El hombre plural. Los resortes de la acción*, Barcelona, Ediciones Bellaterra.

Martuccelli, Danilo (2010a) “Los tres ejes de la identidad”, en Daniel Gutiérrez (coord.), *Epistemología de las identidades: reflexiones en torno a la pluralidad*, UNAM, 61-75.

Martuccelli, Danilo (2010b) “La individuación como macrosociología de la sociedad singularista”, *Persona y Sociedad*, XXIV (3): 9-20.

Mishler, Elliot G (1986) *Research Interviewing. Context and Narrative*, Cambridge, Harvard University Press.

Molero Pintado, Antonio (2000) *La Institución Libre de Enseñanza. Un proyecto de reforma pedagógica* Madrid, Biblioteca Nueva.

Portelli, Alessandro (1991) "Lo que hace diferente a la historia oral" en Dora Schwarzstein (comp.) *La historia oral*, Buenos Aires, Centro editor de América Latina.

Pujadas, Juan José (1992) *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. CIS, Cuadernos Metodológicos Núm. 5, Madrid.

Remedi, E (1999) "Detrás del murmullo: vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas, 1959-1977", México, DIE-Cinvestav (tesis de doctorado).

Serna Gonzalo A. y Bonfilio Salazar (coords.) (2013), *Cien años de normalismo en Pachuca 1913-2013*, México, Grupo Renovador Normalista.

Spivak, Gayatri Chakravorty (1988) "Can the Subaltern Speak?", en Cary Nelson y Lawrence Grosberg (comps.) *Marxism and the Interpretation of Culture*, Urbana, University of Illinois Press, pp. 271-313. https://doi.org/10.1007/978-1-349-19059-1_20

Tedlock, Dennis and Bruce Mannheim (1995) *The Dialogic Emergence of Culture*, Chicago, University of Illinois Press.

Viñao, Antonio (2007) "Presentación" y "Reformas e innovaciones educativas en la España del primer tercio del siglo XX. La JAE como pretexto", *Revista de educación*, número extraordinario (342): 11-20 y 21-44.