



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE HISTORIA

Tesis.

FREINET EN PUEBLA. INFLUENCIA DEL EXILIO ESPAÑOL, 1936-2016.

PARA OBTENER EL GRADO DE:

LICENCIADO EN HISTORIA

PRESENTA:

MARCO ANTONIO ROMERO GARCIA

DIRECTOR:

DR. ISRAEL LEÓN O´FARRIL

FEBRERO, 2024



Agradecimientos

Agradezco a mis padres y hermanos por su apoyo en las diversas etapas de mi vida; su amor incondicional ha sido un salvavidas.

Agradezco a la guía y el ánimo que me regalaron el Doctor Israel León O´Farril, la Maestra María del Pilar Paleta Vázquez y la Doctora Isaura Cecilia García López para poder concluir este proceso.

Agradezco a mi familia, a Lucio, por ser una gran alegría.

Pero, sobre todo, agradezco a mi compañera de vida, la que ha sostenido mi mano durante todo este año, que ha sido roca ante tanta tormenta, quien me ha alentado e inspirado, quien me ha comprendido y amado.

Gracias Monse por ser más que mi esposa; ser mi amiga, mi compañera, mi colega, mi confidente, mi gran y único amor, en pocas palabras mi TODO.

Mi gratitud es infinita

Siempre Tuyo, Siempre Mía, Siempre Nuestro.

Índice

Capítulo 1. Consideraciones Metodológicas	1
1.1 Historia del Presente	1
1.2 Celestin Freinet: historia de vida, técnicas y principios pedagógicos	8
1.3 Historia Oral	22
Capítulo 2. Freinet en la Segunda República Española	24
Capítulo 3. El Exilio Español y la Educación en México	41
Capítulo 4: Aporte de los exiliados al Presente educativo en Puebla	63
Conclusión	80

1 Introducción

El enunciado de la tesis es: 'La aplicación actual de la Pedagogía Freinet en Puebla es una influencia del Exilio Español'. Uní las palabras “aplicación” y “actual” para referirme al tiempo de estudio en el siglo XXI y “Puebla”, entendida como ciudad, para delimitar el espacio. Al determinar tiempo y espacio, cumplimos con un requerimiento esencial de la Ciencia Histórica. Considero a la Historia como una ciencia social que estudia fenómenos sociales en forma de acciones momentáneas, donde participan hombres y grupos sociales sujetos a un contexto. También estudia procesos integrados por acciones que pueden extenderse en el tiempo, tardando días, meses o años, influyendo en ocasiones en otras generaciones. Así, finalmente, dejamos de lado la idea de que la Historia pertenece solo a los grandes personajes del pasado. Defiendo los conceptos de huellas y testimonios como fuentes de la Historia, ya que posibilitan la investigación con cualquier recurso, ya sea documental, iconográfico, oral, arquitectónico, paisaje, etc. Es decir, se puede hacer historia con todo y de todo. De esta manera, superamos la idea de emplear sólo la fuente escrita para crear la Historia. Por último, definiendo que la Historia no estudia el Pasado; al negar esta relación obsoleta, nos posibilita estudiar el Presente.

Uní las palabras “pedagogía” y “Freinet” para expresar que la propuesta del maestro constituye una pedagogía que abarca un ideal, un propósito y una forma de educar, más allá de simplemente presentar acciones que entretengan a los niños. Entendemos la educación como un proceso interno que nos permite construir nuestra percepción del mundo. Empleo el término “Influencia” aceptando que implica un cambio en la forma de pensar y actuar, provocado por las acciones de un grupo sobre otro. Por último, tomo el término “Exilio Español” como un proceso social significativo en la historia de España y México. Para el país europeo, representó una ruptura debido a la Guerra Civil y la pérdida de una parte importante de su sociedad; para nuestro país, implicó una integración social con grandes beneficios. Consideramos el exilio como una ruptura en la vida de una persona y de la sociedad, que constituye un drama y la construcción de un nuevo presente en un nuevo espacio físico. De esta manera, eliminamos una visión romántica y simplista del castigo.

El objetivo de la investigación es demostrar que la aplicación de la pedagogía Freinet en el colegio Prometeo, fundado por Hortensia Fernández, tiene como principal influencia el accionar de los maestros exiliados freinetianos en Puebla. Para alcanzar este objetivo, nuestra

principal fuente es la historia de vida proporcionada por Hortensia Fernández. La entrevista realizada a ella se ha convertido en el pilar central para lograr dicho objetivo.

La estructura de la investigación se presenta como un razonamiento deductivo, en el que dos capítulos cumplen la función de premisa, permitiendo que el tercer capítulo sea una conclusión.

Premisa 1: Los exiliados españoles tuvieron un alto nivel educativo que les permitió implementar la pedagogía Freinet en la Segunda República Española.

Premisa 2: Estos exiliados españoles ejercieron influencia en la educación en México, principalmente en Puebla, a través del enfoque educativo del Prometeo Freinet.

Conclusión: El alto nivel educativo que les permitió aplicar la pedagogía Freinet en la Segunda República Española influyó en la educación mexicana, especialmente en Puebla a través del modelo educativo del Prometeo Freinet.

La presente investigación está dividida en 4 apartados y dos anexos. El primer capítulo lleva el nombre de "Consideraciones Metodológicas" y a su vez se divide en dos partes. La primera se titula "Historia del Presente" y nos presenta la historia y las categorías que forman parte de la corriente "Historia del Presente". La segunda parte se titula "Celestin Freinet: historia de vida, técnicas y principios pedagógicos", donde se muestra el desarrollo de las técnicas propuestas por Celestin Freinet dentro de su propuesta educativa llamada Escuela Moderna.

En relación a los principales autores en este primer capítulo, se destaca que al presentar la categoría de "Historia del Presente" en las "Consideraciones Metodológicas", se utiliza como fuente principal a Julio Aróstegui. En su libro "La historia vivida sobre la historia del presente", Aróstegui expone en el primer apartado la construcción cronológica de la corriente historiográfica y la explicación de sus principales categorías de análisis. En el segundo apartado, ofrece un texto donde de manera general busca describir el nuevo presente en el que nos encontramos como humanidad. Aunque el texto se percibe como complejo y requiere un esfuerzo significativo para entender sus categorías, se considera fundamental para el estudio de la Historia del Presente. Para contrastar esta postura, se compara con lo planteado por Ángel Soto Gamboa en su artículo titulado "Historia del presente: estado de la

cuestión y conceptualización". Soto proporciona una visión actualizada sobre los intereses y las posibilidades en la aplicación de esta corriente.

Para el estudio de Celestin Freinet, se toma como fuente principal la investigación de José González Monteagudo (1998) titulada "La pedagogía de Célestin Freinet: contexto, bases teóricas, influencia". Este texto se utiliza como base para presentar en orden cronológico el desarrollo de la vida y la propuesta pedagógica de Freinet, complementándolo con los propios textos del pedagogo. Entre estos textos se encuentran cuatro obras significativas: "Técnicas Freinet de la escuela moderna" (1960), "Modernizar la escuela" (1972), este último realizado en colaboración con Salengros R., "Por una escuela del pueblo" (1982), y "La Escuela Moderna Francesa Una Pedagogía Moderna De Sentido Común Las Invariantes Pedagógicas" (1999).

El segundo capítulo, titulado "Freinet en la Segunda República Española", se sumerge en la relación entre la Pedagogía Freinet y el exilio español. Se emplea un enfoque narrativo para tejer la historia de Freinet en la Segunda República Española. Este capítulo se presenta bajo un análisis documental, tomando el relato personal de Hortensia Fernández, explorando así la intersección entre la vida individual de los maestros republicanos y los acontecimientos históricos.

Los principales autores para el estudio de Freinet en la República Española son José María Hernández Díaz y José María Hernández Huerta, quienes escribieron los textos "Freinet en España (1926-1939)" (2012) y "Bosquejo histórico del movimiento Freinet en España. 1926-1939" (2007). Además, Laura Sánchez Blanco, en colaboración con José María Hernández Huerta, realizó el texto "La influencia de Celestin Freinet en España durante la década de 1930. Fuentes, Bibliografía, Líneas de Investigación" (2009). Es importante destacar que los artículos fueron escritos entre 2007 y 2012, lo cual muestra que es un tema actual entre los investigadores españoles estudiar los aportes de la pedagogía de Freinet en España, resaltando sus características, principales actores, fuentes, líneas de investigación y la importancia de la educación para la Segunda República.

El tercer capítulo, titulado "El Exilio Español y la Educación en México", presenta la llegada de los exiliados españoles a México y su integración en el sistema educativo. Se aborda mediante un análisis documental con entrevistas, destacando las experiencias individuales y las políticas gubernamentales que influyeron en su adaptación. Se explora la ambigüedad en la política exterior mexicana y la participación activa de los exiliados en la educación, contribuyendo así a una comprensión más completa de este periodo histórico.

Los principales textos para entender el exilio en su generalidad fueron "Las raíces del Exilio. México ante la guerra civil española 1936-1939" (1999) de Matesanz. Para conceptualizar el exilio, se empleó el texto de Aguirre A. (2012), "Exilio, comunidad y revolución: Vida y obra de Eduardo Nicol", que nos permite evitar romantizar el castigo del exilio. El texto de Suárez P., titulado "Huellas, Memoria y Sensibilidades: los hijos de los exiliados españoles en Puebla" (2006), explica la diferencia del perfil cualitativo dentro de la historia de la migración en España. En cuanto a la llegada de los exiliados españoles dedicados a la educación, se utilizó el texto de Morente F. en su obra "Escuela Republicana Y Exilio: Maestros Y Pedagogos Catalanes En México". La información se cotejó y complementó con otras fuentes, como la hemerográfica, al presentar notas del periódico "Excélsior", que nos ayudan a tener presente la opinión pública de la sociedad en el momento de la llegada de los exiliados. Además, se cotejó la información con los recuerdos del señor Jaime López, quien en una entrevista nos permite reconocer la forma de vida de los recién exiliados.

El cuarto capítulo, titulado "Aporte de los exiliados al Presente educativo en Puebla", toma la biografía y el testimonio de Hortensia Fernández para presentar el impacto de los exiliados españoles, especialmente los seguidores de Freinet, en el ámbito educativo de Puebla. Esto se logra mediante la presentación y análisis de la historia de Fernández en la trayectoria del Centro Prometeo Freinet.

En este apartado, los autores más relevantes son Pilar Domínguez Prats (2002) con su texto "Mujeres españolas exiladas en México (1939-1950)", el cual nos ayuda a entender el perfil de las maestras. También, el trabajo de Morente F. titulado "Escuela Republicana Y Exilio: Maestros Y Pedagogos Catalanes En México" (2009) nos presenta el desarrollo de los pedagogos freinetianos exiliados en México. Sin embargo, el testimonio de mayor peso

en este capítulo es la entrevista realizada a Hortensia Fernández, ya que nos permite alcanzar el objetivo de la tesis, que es analizar la experiencia de vida de la fundadora del colegio Prometeo Freinet.

En el primer anexo, se presenta una gráfica que permite visualizar la evolución de la Pedagogía Freinet desde sus inicios en España hasta el exilio. El segundo anexo presenta la entrevista completa realizada a Hortensia Fernández Fuentes. Se presenta de manera íntegra, sin editar, permitiendo a los lectores sumergirse en las reflexiones, experiencias y percepciones de la fundadora del colegio Prometeo.

La metodología cualitativa será crucial para capturar la riqueza de las experiencias individuales y sus contribuciones al presente educativo en la región. Se utilizarán fuentes primarias, como la entrevista completa con Hortensia Fernández Fuentes, así como documentos históricos, archivos y testimonios adicionales. La triangulación de datos y el contrastar fuentes permiten una construcción sólida y coherente del relato histórico.

El análisis se apoyará en la hermenéutica, buscando comprender las experiencias humanas a través de la interpretación contextualizada de testimonios. Además, se emplearán herramientas de análisis cuantitativo para examinar datos demográficos y patrones migratorios de los exiliados españoles. La investigación se desarrollará en tres fases: contextualización histórica, análisis del exilio español en México y exploración del impacto educativo en Puebla. Cada fase se abordará desde la perspectiva de la Historia del Presente, resaltando la continuidad y transformación de las prácticas educativas a lo largo del tiempo.

Capítulo 1. Consideraciones Metodológicas

1.1 Historia del Presente

Toda investigación que se realiza dentro de los parámetros de la ciencia histórica debe guiarse por los preceptos de una corriente historiográfica. La historiografía, siendo una ciencia auxiliar de la historia, estudia todos los elementos relacionados con la producción de un texto histórico, como la formación e intención del autor, las fuentes empleadas y otros aspectos relevantes. En esencia, la historiografía es la historia de la ciencia histórica.

Las corrientes historiográficas agrupan textos creados bajo parámetros similares, denominándolos “Corrientes Historiográficas”. En el caso de esta investigación, se plantea dentro de la corriente de la “Historia del Presente”. Esta corriente puede definirse como una serie de categorías analíticas que permiten al historiador abordar el presente desde una perspectiva histórica. Es necesario mencionar que, las categorías analíticas son conceptos surgidos de la reflexión teórica de los historiadores, orientados específicamente a guiar el análisis de las huellas y testimonios del pasado para interpretar los fenómenos sociales.

La Historia del Presente, como nueva propuesta historiográfica, empezó a fundamentarse en las décadas de 1970 y 1980. En ese momento, tanto la percepción social como el análisis académico de la ciencia histórica reconocieron que las dos Guerras Mundiales marcaron el nacimiento de un nuevo mundo, una era radicalmente distinta que demandaba un enfoque y comprensión renovados de la historia a través del estudio del Tiempo Presente.

La evolución de la historiografía se caracteriza por adaptarse a los cambios en las condiciones históricas reales, y este caso no es diferente. Sin embargo, el interés y la necesidad de abordar históricamente el Presente han existido desde la historiografía griega. A pesar de ello, su origen intelectual y la formalización de una corriente historiográfica conocida como Historia del Presente se ubican en la aparición de la idea de contemporaneidad, entendida como un nuevo periodo susceptible de ser analizado históricamente en la inmediatez de los acontecimientos.

La “Historia Contemporánea” surgió como un momento histórico con las Revoluciones Burguesas a finales del siglo XVIII y definió al mundo hasta el final de las

Guerras Mundiales en 1945. Sin embargo, su aparición como idea y tiempo histórico renovador no implicó la introducción de la “Historia Contemporánea” como una disciplina académica. Las corrientes historiográficas del siglo XIX, como la historiografía rankeana o la “Gran Historia”, la rechazaron argumentando que no se podía otorgar a la 'Historia-Presente' el mismo estatus intelectual y profesional que a la “Historia-Pasado”; simplemente no la consideraban como parte de la historia.

Casi cien años transcurrieron antes de que la “Historia Contemporánea” fuera reconocida como una disciplina académica, durante el período de cambio ideológico en Francia, entre 1865 y 1885. Esto surgió como resultado de la guerra perdida contra Prusia, la invasión de Alemania, la experiencia de la Comuna de París y el comienzo de la Tercera República Francesa. Sin embargo, como señala Pierre Nora, “la historia contemporánea ya no era contemporánea” (Aróstegui, 2004, pág. 33), es decir, la contemporaneidad que intentaban estudiar ya no formaba parte de su Presente Histórico.

Es relevante destacar que los estudios realizados en el ámbito de la Historia Contemporánea abordaron el presente de manera decepcionante. Una de sus limitaciones radicó en el choque con las ideas positivistas, las cuales solo aceptaban los documentos escritos y los archivos como fuentes históricas, marginando la importancia de la transmisión oral.

La catástrofe representada por las Guerras Mundiales, en especial las secuelas de la Segunda Guerra Mundial que dejaron un centenar de millones de muertos, el temor a armas de destrucción masiva y una Europa en ruinas, desencadenó una crisis política, social y moral. Esta crisis sentó las bases para una historia intelectual que se destacó por la renovación del pensamiento historiográfico. Este proceso evolucionó desde el descubrimiento de la idea de lo contemporáneo hasta la noción de Presente Histórico.

Julio Aróstegui afirma "La Historia no se repite, nos han enseñado, pero es verdad también que sus procesos tienen siempre una lógica equiparable" (Aróstegui, 2004, pág. 36). Esta reflexión nos proporciona un punto de referencia para comprender el paralelismo entre la renovación del pensamiento historiográfico y el proceso que dio origen a la 'Historia Contemporánea'. A partir de 1945, surgió una necesidad intelectual y moral que integró el

Presente como una parte activa de la historia, lo que lo convirtió en un tema digno de ser estudiado históricamente.

Sin embargo, fue durante los movimientos sociales de 1968 cuando se desencadenó un cambio cultural, mental y una transformación en la percepción histórica. A lo largo de la década de 1970, este contexto generó nuevas corrientes históricas, tales como la Sociocultural, la Microhistoria, la Historia Oral, la Historia de la Vida Cotidiana y la Historia de las Relaciones de Género. En el contexto de nuestra investigación, es en este momento cuando comienza a consolidarse la fundamentación de la Historia del Presente.

La historización del Presente tuvo lugar en ambientes universitarios, científicos y en centros de investigación, pero su desarrollo ha sido dispar y ha enfrentado diversos desafíos. Aunque de manera limitada, Alemania y especialmente Francia, donde se originó esta iniciativa, han sido los países donde se ha desarrollado principalmente. En 1979, Francia fundó el 'Instituto de Historia del Tiempo Presente', el cual publicó sus primeros trabajos un año después. Estas investigaciones se enfocaron principalmente en el análisis de eventos de las décadas de los años cincuenta y sesenta, abordando cuestiones coloniales, procesos de descolonización, movimientos intelectuales, crecimiento económico, nuevas políticas y las secuelas del Holocausto, entre otros temas.

Estos estudios contemplaron la posibilidad de que el historiador pudiera analizar la historia vivida y reconocieron que la innovación de esta corriente residía en establecer un paradigma metodológico basado en el uso de testimonios o vivencias directas. Sin embargo, también presentaron limitaciones significativas. Fueron criticados principalmente por limitarse a comentar la actualidad y enfocarse en temas de política reciente o contemporánea. Además, se centraron en historias muy contemporáneas, es decir, una historiografía ligada a lo extremadamente reciente o actual. Estos estudios dieron por sentado que realizar Historia del Tiempo Presente implicaba estudiar el mundo posterior a la Segunda Guerra Mundial, encasillándolo como un periodo totalmente nuevo.

El período entre 1989 y 1991 representó otra catástrofe con consecuencias significativas para la historiografía al romper el encasillamiento de la Historia del Tiempo Presente como un periodo estático. El mundo experimentó una nueva ruptura temporal y una renovación tras la caída del Muro de Berlín en 1989, así como eventos posteriores como la

disolución de la URSS, la reunificación alemana y avances tecnológicos, entre otros. Específicamente, el periodo de posguerra y la Guerra Fría llegaron a su fin, y los años 1990 marcaron el inicio de un nuevo mundo con una historia renovada y un presente completamente nuevo para el siglo XXI.

La creciente relevancia, interés y atención que la Historia del Presente ha obtenido en la opinión pública como un fenómeno social y cultural nos ha llevado a reconocer y estudiar el Presente desde la perspectiva de que constantemente está vinculado con el pasado. En este sentido, retomamos las palabras de Aróstegui: “El presente histórico nunca debe entenderse como un periodo, sino como una sensibilidad y unas preocupaciones vigentes” (Aróstegui, 2004, pág. 49). Estas palabras destacan la noción de que el Presente, visto desde una perspectiva histórica, no debe ser considerado simplemente como un intervalo de tiempo, sino como un conjunto de sensibilidades y preocupaciones que están constantemente presentes y en evolución.

Esta nueva concepción del Presente ha permitido reconocer que la Historia del Tiempo Presente, como corriente desarrollada desde la década de 1980, ha culminado un ciclo. Por consiguiente, se ha vuelto imperativo iniciar una renovación del concepto y del campo de investigación. Según Aróstegui, es necesario

[...] demostrar que existe un presente histórico, definible y significativo, y que esté presente, considerado como historia, es una percepción auténtica de los sujetos sociales y no simplemente una elocuencia de filósofos o ensayistas. Por ende, la historiografía debe abrazar estas dos realidades si pretende estar a la altura de nuestros tiempos (Aróstegui, 2004, pág. 11).

Ángel Soto Gamboa propone una visión diferente a la de Aróstegui, enfatizando que esta corriente histórica debe trascender de su etapa de construcción a su aplicación práctica. En sus palabras,

[...] me hacen pensar que hoy, más que un "concepto en construcción", es un concepto que requiere de su aplicación. Aquellos dedicados a la historia contemporánea, además de continuar teorizando sobre estos temas, debemos dar el salto y comenzar a publicar monografías que evidencien en forma "práctica" lo que estamos proponiendo (Soto, 2004, pág. 102).

Así, emerge la fundamentación de una nueva categoría denominada “Presente Histórico”, que define una nueva historiografía conocida como la “Historia del Presente”. La principal categoría de análisis en la Historia del Presente es precisamente el “Presente Histórico”. Este concepto se puede entender como el resultado de la reflexión de los sujetos históricos que forman parte de una sociedad. Guiados por su conciencia histórica, estos sujetos pueden delimitar su Presente al percibir tanto las experiencias ya vividas o no vigentes (el pasado) como las expectativas que aún no han experimentado (el futuro).

Para comprender esta conciencia histórica que delimita el presente, el historiador examina las experiencias de vida encontradas en las biografías de los sujetos de estudio. Estas experiencias, aunque individuales, pueden generalizarse y considerarse como experiencias grupales, ya que compartimos una misma temporalidad que constituye una historia colectiva.

La experiencia de vida está intrínsecamente ligada a la memoria, que es la facultad que configura, mantiene y transmite todas las experiencias, ya sean personales o colectivas. Además, la memoria nos permite reflexionar sobre el tiempo, ordenar el pasado y dar sentido a la duración. El análisis de la memoria nos posibilita comparar las vivencias de los miembros de una sociedad, lo que conduce a la formación de una identidad generacional.

La generación se define como un fenómeno tanto biológico como social que agrupa a individuos que, a pesar de desarrollarse y vivir en contextos biológicos y sociales diferentes, pueden ser unificados en un colectivo particular mediante elementos específicos como la edad y la cotidianidad. Este concepto de “cotidianidad” hace referencia a que el contacto constante genera una afinidad que proporciona una experiencia compartida y una conciencia histórica común.

En un momento presente, coexisten tres generaciones que ocupan distintas posiciones: la generación antecesora, la generación activa y la generación predecesora. La sucesión entre estas generaciones se establece a partir del ritmo biológico, identificando un rango de fechas que agrupa a los individuos según su año de nacimiento.

La generación activa es crucial, ya que tiene el potencial de liderar la mayoría de las actividades productivas y culturales, siendo responsable de construir un nuevo presente histórico. Su hegemonía se experimenta plenamente entre los 35 y 40 años de edad, y se

extiende hasta los 70 años. Por lo tanto, su influencia abarca un período de 15 a 30 años, tiempo durante el cual se materializa su “Entelequia”. Este término alude a la contribución que una generación activa realiza para forjar una nueva vida social. Esta contribución se basa en la crítica que la generación activa efectúa desde su posición como sucesora, hacia los valores y experiencias de la generación anterior. No obstante, la generación activa también lleva consigo su propio pasado, ya que cada generación representa un resumen de lo vivido y logrado por las generaciones precedentes en el pasado.

La generación activa, a través de su experiencia, proporciona la capacidad de identificar un presente que comprende tanto la duración como los acontecimientos. La duración se refiere a lo que ha permanecido estable y vigente a pesar de los cambios históricos. Los procesos son secuencias conformadas por una serie de eventos que pueden mostrar cierta regularidad, repetición o continuidad. Por su parte, los acontecimientos son momentos temporales precisos derivados de las acciones individuales o colectivas que dan lugar a hechos históricos. Algunos eventos, conocidos como extraordinarios o trascendentales, tienen el potencial de provocar cambios sociohistóricos que dan forma a nuevos estados sociales e históricos.

La generación activa es la que determina qué acontecimientos alteran la cotidianidad y moldean el presente. Cabe destacar que no se analizará la experiencia de todos los miembros de esta generación, sino que se seleccionará una biografía que refleje de manera consciente su relación con la temporalidad, considerando tanto su conexión con el pasado como sus planes o proyecciones hacia el futuro. Además, esta biografía reflejará de manera inconsciente la memoria colectiva de un trayecto social que explica el comportamiento social común y facilita el análisis social e histórico de nuestra época.

La última posición generacional es la antecesora, la cual conserva en la memoria un extenso registro de experiencias ocurridas en la historia y momentos ya pasados. Estos recuerdos son valiosos para comprender el mundo y los cambios que se experimentaron durante la vigencia de esa generación. La relación entre las generaciones en sus distintas posiciones es profunda, ya que cada grupo de coetáneos interactúa de manera que puede fomentar relaciones de cooperación, reconocimiento, participación social, difusión de cultura, solidaridad e innovación, o bien, manifestar rupturas mediante el rechazo, la

competencia, la ignorancia, el conflicto, la dominación y el poder. Estas interacciones ocurren en instituciones culturales, laborales o en formas de vida, y se manifiestan como movimientos, fenómenos y relaciones.

La actitud generacional reflejada en la “Entelequia” de cada generación genera un cambio histórico que configura el mundo en el que se integrará la siguiente generación. En ocasiones, el cambio histórico es preparado por la generación activa y llevado a cabo por la generación sucesora, mientras que en otras ocasiones, esto sucede sin que la generación sucesora sea consciente de ello, experimentando los beneficios o las consecuencias del cambio histórico. Ante estas características, el cambio histórico se percibe como un proceso subjetivo y acumulativo, el cual no puede atribuirse simplemente al relevo generacional.

Las razones por las que decidí abordar esta investigación bajo la corriente de la Historia del Presente son varias. En primer lugar, mi objeto de estudio, la aplicación de la pedagogía Freinet en el colegio Prometeo fundado por Hortensia Fernández, es parte integral del presente de la sociedad poblana. La Historia del Presente me ofrece la oportunidad de contextualizar y analizar esta realidad actual desde una perspectiva histórica. En segundo lugar, la rica experiencia de vida de Hortensia Fernández nos brinda la oportunidad de aplicar esta corriente para comprender en profundidad su trayectoria e influencia.

En tercer lugar, la corriente de la Historia del Presente es innovadora, ya que permite al historiador analizar los procesos y acciones que suceden en su propio tiempo. Esta particularidad es objeto de controversia, dado que otras corrientes historiográficas requieren que el historiador mantenga cierta objetividad y estudie procesos o eventos que no pertenecen a su época actual. Además, es importante señalar que esta corriente es relativamente nueva y son pocos los historiadores que la han empleado, dado que se considera una corriente en construcción que comenzó a fundamentarse en las décadas de 1970 y 1980.

Finalmente, una cuarta razón radica en el interés de romper con el paradigma metodológico que tradicionalmente prohibía el uso de recursos testimoniales o testimonios vivos como fuente principal en la construcción histórica. La Historia del Presente ofrece la oportunidad de aprovechar estos recursos para obtener una perspectiva más enriquecedora y cercana a los actores históricos.

1.2 Celestin Freinet: historia de vida, técnicas y principios pedagógicos

Para comenzar, basándonos en la obra principal de José González Monteagudo (1998), “La pedagogía de Célestin Freinet: contexto, bases teóricas, influencia”, observamos que la vida del maestro está estrechamente ligada al desarrollo de su técnica pedagógica. Este desarrollo tuvo inicio tras su regreso de la Primera Guerra Mundial, periodo en el que sufría una herida pulmonar que representaba un desafío significativo. Freinet describió esta situación de la siguiente manera:

Cuando volví de la gran guerra, en 1920, no era yo si no un “glorioso herido” en el pulmón, debilitado, agotado, incapaz de hablar en clase más de unos cuantos minutos. A pesar de mi afección respiratoria había podido, quizá, con otra pedagogía desempeñar normalmente un oficio que amaba. Pero dar lecciones a niños que no pueden escucharlo a uno y no entienden –su mirada vaga lo dice con suficiente elocuencia-...

[...] nada de eso valía la pena en la atmosfera confinada de una clase que sobrepasaba mis posibilidades fisiológicas [...] (Freinet; 1999, pág. 11).

La cita revela que los problemas físicos fueron un estímulo para Freinet, quien buscó respuestas tanto en las pedagogías tradicionales como en las nuevas propuestas educativas de la Escuela Nueva, tales como las de Decroly, Montessori y Férriere. Sin embargo, ninguna de ellas lo convenció y más tarde afirmó “Ningunas de las teorías leídas y estudiadas podían trasladarse a mi escala aldea” (Freinet, 1999, pág. 12).

Para promover su difusión, Freinet fundó en 1927 la Cooperativa de la Enseñanza Laica (CEL), la cual fomentó la participación activa de los maestros. Según los autores Hernández y Hernández, para Freinet era esencial “crear un ejército internacional de maestros capaces de derribar las barreras impuestas por fronteras y lenguas, y luchar día a día contra las adversidades del entorno” (Hernández y Hernández, 2012, pág. 13). Bajo esta premisa, rápidamente surgieron “soldados internacionales” reclutados por Freinet entre 1925 y 1939, excluyendo España, sumando más de 955 simpatizantes, entre maestros, inspectores escolares, profesores de magisterio y escuelas o cooperativas escolares, esparcidos por distintas partes del mundo” (Hernández y Hernández, 2007, pág. 171). Entre los países

destacados se encontraban Francia con 750, URSS con 44, Argelia con 29, Inglaterra con 19 y Alemania con 11.

Freinet inició nuevas prácticas que denominó técnicas, entre las cuales se encuentran la Clase-Paseo, Texto Libre, Imprenta en la escuela, Periódico Escolar, Correspondencia escolar, Libro de Vida, Fichero Escolar, Asamblea Cooperativa, Periódico Mural y Planes de trabajo. Estas prácticas, gradualmente, sentaron las bases de su renovación pedagógica que él denominó Escuela Moderna. Este enfoque no solo buscaba adoptar nuevos métodos o materiales de enseñanza, sino alcanzar una verdadera Escuela Popular (Freinet, 1982, pág. 15).

Desde nuestra tesis, sostenemos que todo lo propuesto por Freinet debe ser considerado como una propuesta pedagógica y no simplemente como una serie de acciones que respaldan la práctica docente. Sustentamos esta aseveración con los principales principios de la Escuela Moderna, los cuales reflejan la complejidad de su propuesta.

El primer principio es la democratización de la educación, defendiendo que esta debía llegar a todos. En segundo lugar, se encuentra el principio de educación humanizada, colocando al niño en el centro y enfocándose en su desarrollo cognitivo, intereses, creatividad y sentido artístico.

El tercer principio es la integración de la sociedad, buscando que la familia, la comunidad y la sociedad se integren en el ámbito escolar. El cuarto principio es la forma de actuar de los alumnos, promoviendo el 'Tanteo Experimental', que implica una mentalidad científica donde el niño, a través del ensayo y la experimentación, construya conocimiento y desarrolle habilidades.

El quinto principio guía la forma de actuar del alumno, proponiendo el “trabajo juego” o 'juego trabajo', con el objetivo de que el niño se apropie de la cultura del trabajo. Freinet expresó al respecto que “sobre todo habrá de despertarle el deseo y el gusto por el trabajo en una escuela más acogedora que cultiva o desarrolla las cualidades” (Freinet, 1972, pág. 16-17).

El último principio es la renovación del espacio escolar, proponiendo una mayor proximidad con la naturaleza y la creación de talleres donde los niños trabajen con herramientas y tengan un contacto más directo con el entorno natural.

La propuesta educativa de Celestin Freinet no se quedó en el ámbito teórico, sino que buscó materializarse a través de la Modernización Educativa. Esto implicó no solo postulados pedagógicos, sino también la renovación física del entorno escolar, la implementación de Talleres y las famosas Técnicas Freinet, que desde sus primeras aplicaciones otorgaron al maestro una gran fama y prestigio. Estas Técnicas tenían como objetivo “facilitar la formación del estudiante, preparando caminos para que avance según sus aptitudes, gustos y necesidades” (Freinet, 1982, pág. 25).

El propósito principal de estas técnicas era transformar la dinámica educativa, desafiando el modelo tradicional donde el maestro dictaba de manera autoritaria las actividades en el aula, empleando métodos verbales y memorísticos vinculados estrechamente a los libros de texto. Freinet presentó estas Técnicas como un medio para renovar la forma de enseñar y aprender.

En sus propias palabras, Freinet ofrecía estas herramientas y técnicas ya experimentadas a los educadores, brindándoles la oportunidad de mejorar su trabajo pedagógico. Él expresó:

Ofrecemos a los educadores que tienen dificultades con sus clases instrumentos y técnicas ampliamente experimentados [...] que son susceptibles de facilitarles el trabajo pedagógico. Les decimos, he aquí lo que nosotros hacemos con esos instrumentos, de acuerdo con estas técnicas, he aquí lo que obtenemos, lo que todavía no se logra, he aquí lo que nos encanta. Quizá ustedes lo harán mejor, y en ese caso nos dará mucho gusto aprovechar sus experiencias pág. (Freinet; 1999, pág. 33).

La aceptación masiva de las Técnicas Freinet se debió a que ofrecían una alternativa más humana y honesta frente a las limitaciones de la escuela tradicional. Freinet no las presentó como métodos rígidos con manuales inflexibles, sino que compartió sus descubrimientos esperando que los maestros las aplicaran de manera flexible, alentándolos a adaptar y difundir las modificaciones. En sus propias palabras: “Nosotros decimos que nuestra pedagógica se

basa en unos materiales y unas técnicas que hay que conocer antemano para poder servir sede ellas” (Freinet; 1972, pág. 51).

El origen de estas técnicas se remonta a las limitaciones físicas de Freinet después de la Primera Guerra Mundial, un punto que él mismo reconoció. En sus palabras:

[...] como el náufrago que no quiere parecer, era necesario que yo encuentro un medio para nadar, para mí era una cuestión de vida o muerte. [...] existe, pues, en el origen de mis investigaciones la necesidad en que yo mismo me encontré de mejorar mis condiciones de trabajo para lograr una mayor eficacia (Freinet; citado en González; 1988, pág. 11).

El espíritu perseverante de Freinet no se vio afectado por sus limitaciones físicas. A partir de la observación y de su constante ensayo y error, desarrolló las Técnicas. Sin embargo, este desarrollo no fue una labor solitaria; contó con el apoyo vital de maestros pertenecientes a la Cooperativa de Educación Laica, quienes contribuyeron con ideas y experiencias surgidas de sus propios ensayos experimentales.

La primera técnica que desarrolló Freinet fue la “Clase-Paseo”, la cual surgió en Bar Sur Loup. En ese lugar, las instalaciones eran deplorables, el número de alumnos era alto y se presentaban dificultades físicas. Estas circunstancias fueron descritas por Elise Freinet, quien dijo que:

El aula, poblada por treinta y cinco alumnos, sucia; llena de polvo, maloliente, “[...] en las condiciones penosas de la infancia proletaria. [...]”, No era precisamente el mejor ambiente para una persona con graves dificultades respiratorias. Freinet resistía poco en este espacio viciado y tenía que salir frecuentemente fuera de clase para poder respirar mejor. (Freinet, citado en González; 1988, pág. 11).

Las limitaciones llevaron a que Freinet buscara soluciones, momento en el cual conoció la experiencia de dos maestros franceses que implementaron los paseos para dar vida a sus clases. Siguiendo estas experiencias, Freinet llevó a cabo clases paseo con sus alumnos. El maestro menciona lo bien que fueron recibidos con las siguientes palabras: “En vez de dormir frente a un texto de lectura, después de la clase de mediodía salíamos al campo que bordeaba la aldea, observaban a las personas trabajar, a la naturaleza y regresaban con cosas a su escuela.” (Freinet; 1999, pág. 14). Estas palabras de Freinet reflejan la astucia que tuvo para sacar el mayor provecho al ambiente rural y a la comunidad que rodeaba a la escuela,

similares al pueblo donde creció. Freinet admitió que los paseos fueron importantes tanto para los alumnos como para él mismo:

Clases paseo salvaron mi vida, una vez terminada una lectura salimos al campo nos detuvimos a admirar al herrero, al carpintero o al tejedor gestos metódicos seguros nos daba deseos de imitarlos. Observar el campo en las estaciones. Relación familiar de alumno maestro. Cuando volvíamos a clase escribíamos en pizarrón el informe del paseo (Freinet; 1999, pág. 16).

Esta actividad resultó valiosa para los niños, ya que fomentó su capacidad para impresionarse, conocer y sensibilizarse con el medio natural que los rodeaba y las actividades realizadas por la comunidad con la que interactuaban. Así lograron integrar la escuela con su entorno y renovar la relación entre el maestro y el alumno.

La segunda técnica innovadora fue el “Texto Libre”, que surgió en 1925 como resultado de las experiencias de las clases paseo. Freinet recuerda su inicio: “Un día, una carrera de caracoles, objeto de la máxima atención por parte de sus alumnos, origina un texto, que es redactado, leído y copiado por la clase: ha nacido el texto libre”. (Freinet; pág. 51 citado en González; 1988, pág. 46). Los textos vivos de los alumnos se convirtieron en la respuesta al método antinatural de la escuela tradicional para enseñar lectoescritura, que solo permitía escribir después de aprender gramática. Freinet criticó la excesiva importancia de la gramática, argumentando que “lo esencial es escribir según las reglas, aunque lo que se escriba no signifique nada ni tenga ninguna repercusión en nuestra propia vida” (Freinet; 1960, pág. 28). También cuestionó la obligación de los alumnos de “leer textos Eran simples no significaban nada para los niños Tan aburridos como a mí mismo” (Freinet; 1999, pág. 14). En esencia, los niños realizaban tareas fastidiosas e inútiles. Por el contrario, la técnica del Texto Libre significó una renovación en la enseñanza de la lectoescritura, inscribiéndose en la verdadera vida del niño y permitiendo un progreso natural en el aprendizaje del lenguaje. Freinet afirmó: “[...] había nacido un método natural de lectura como el aprendizaje de la lengua, Para el niño partía exclusivamente de la vida, de la expresión de esa vida que se fijaba en clase en texto claro y definitivo” (Freinet; 1999, pág. 29). La técnica dio voz al niño, quien creó textos vivos reflejo de sus intereses, valorando y dando sentido a su expresión y experiencias. También les permitió forjar su personalidad, como mencionó: “El niño no se aburrirá jamás de contar los elementos de su vida y no solo de su vida exterior

sino también de todo ese pensamiento profundo que la escuela no hace aflorar jamás.” (Freinet; 1999, pág. 20). El Texto Libre fomentó el placer de escribir, y las primeras experiencias con la técnica convencieron a Freinet de que “convencimiento de que dígame lo que se diga el niño era capaz de producir textos validos dignos de influir a nuestra escolástica” (Freinet; 1999, pág. 17). Por último, el maestro propuso enseñar gramática solo después de que la técnica se integrara en la vida del alumno. El Texto Libre permitió al maestro prescindir de manuales, ya que los textos de los niños despertaron el interés por la lectura en ellos.

La tercera técnica fue la “Imprenta en la escuela”, introducida en la escuela de Bar Sur Loup, donde Freinet recuerda su presentación: “Esperando que los alumnos no se apasionaran durante un tiempo por un trabajo cuya comprendida y minuciosidad apreciaba. [...] Sorpresa que los alumnos se apasionaran por la composición y la impresión” (Freinet; 1999, pág. 16). Al principio, Freinet buscaba que los niños produjeran escritos, reivindicaran el texto impreso y reemplazaran los manuales, pero la imprenta implicaba que los niños manipularan y organizaran el lenguaje por sí mismos. Freinet propuso que la imprenta se utilizara de la siguiente manera: combinando la técnica del texto libre, cada niño debía leer su texto ante el grupo por las mañanas; después, los alumnos elegirían los textos que se imprimirían, conservando los no seleccionados para conferencias o investigaciones complementarias al plan de estudios. Los textos seleccionados eran escritos en el pizarrón para corregir redacción y ortografía, y con el permiso del autor, se podían modificar algunos elementos. Una vez que se finalizaba la edición del texto, se procedía con la impresión. Cada escuela debía tener un espacio destinado para la impresión; en caso de no contar con un taller, Freinet sugirió tener dos mesas: una con los utensilios de trabajo (papel, tintas, cepillos, gasolina, etc.) y otra para la composición, con tipos de letras y herramientas para la impresión y el secado.

La impresión era una tarea minuciosa que requería división del trabajo: un equipo se encargaba de la composición, otro del entintado, la impresión y el secado, mientras que otro limpiaba las herramientas y clasificaba las letras. Si la escuela tenía una litografía o linógrafo, los alumnos podían usar estos recursos para ilustrar los impresos. Freinet mencionó que “los alumnos se mostraban admirados y jubilosos” (Freinet; 1999, pág. 16) al ver las páginas

impresas, las cuales se usarían para el periódico escolar, el libro de vida de la clase y del niño autor del texto, o como material didáctico para practicar lectura, escritura e ilustración. Además, el maestro incentivaba a los alumnos colocando algunas impresiones como decoración en el salón. Desde los inicios del uso de la imprenta, Freinet compartió y publicó sus descubrimientos, promocionándola como la oportunidad para que los niños crearan textos que reemplazaran a los tediosos libros anónimos.

La cuarta técnica de Freinet fue el “Periódico Escolar”, que recopilaba los trabajos realizados por los niños, mostrando la vida en el aula con impresiones, dibujos e incluso ilustraciones de litografía o linógrafo, si estaban disponibles. Cada alumno mostraba orgullosamente el Periódico Escolar a sus padres, logrando que el trabajo del aula trascendiera y despertara el interés de las familias y la comunidad. A partir de la adopción de estas primeras técnicas por otros maestros, Freinet comenzó en 1924 a desarrollar su quinta técnica, llamada “Correspondencia escolar”. Sobre el origen de esta técnica, González cita a Elise Freinet y escribe las siguientes palabras:

El origen de la misma es el siguiente: Freinet había comunicado su nueva técnica en algunos artículos de revista. Uno de sus lectores, Daniel, maestro en Tregunc (Finisterre), escribió al maestro de los Alpes comunicándole su deseo de comprar una imprenta y trabajar como lo hacía Freinet. Para coordinar el trabajo, a cada alumno de Bar-sur-Loup se le asignó un corresponsal en Trégunc. "Cada dos días-escribe Elise-, los alumnos de Bar-sur-Loup envían dos textos libres, impresos por las dos caras, a sus amigos de Tregunc, y viceversa (Freinet; pág. 54 citado en González; 1988, pág. 54).

El inicio del intercambio escolar motivó mucho a Freinet, quien, como cita González, escribió en su diario: "28 de octubre de 1924: ya no estamos solos" (Freinet, citado en Gonzales; 1988, pág. 54). La Correspondencia Escolar permitió la conexión de pensamientos entre niños de distintas comunidades. Freinet registró que lo enviado por los corresponsales se integró en la vida y trabajo del aula, ya que contenía ideas, intereses, preocupaciones y distintas formas de vida. El interés en sus corresponsales llevó a una constante investigación. Ante este proceso, rescatamos lo siguiente:

[...] El niño tiene que observar a su alrededor, interrogar a los padres a los viejos del pueblo y del barrio preguntar a cerca de los datos del medio económico, examinar piedras,

costumbres del medio natural, los animales. Son infinidad de pistas de curiosidad. Se empieza a mirar y a contar lo que pasa alrededor, es decir, ser conscientes del medio de todo el medio que es modo lógico de que se interpongan y se expresan mediante la imprenta las encuestas los reportajes, la historia, la geografía, la aritmética, el folclore. (Freinet; 1999, pág.52).

Esta cita reconoce cómo la Correspondencia Escolar introdujo un espíritu de interpretación de la vida en su comunidad y, a través de un sujeto social semejante a él, la vida y los problemas de otra comunidad. En un principio, la Correspondencia giró en torno al uso de textos libres, lo que aumentó la necesidad de escribir y comunicarse. Pero pronto la correspondencia evolucionó y se enviaron objetos y productos como plantas, frutas, rocas, dulces, artesanías, etc.

La sexta técnica fue el Libro de Vida, tanto individual para cada alumno como colectivo para la clase. Los libros de vida de la clase recopilaban los Textos Libres del Periódico Escolar, dibujos y otros logros de la clase. Mientras tanto, los libros de vida del alumno reunían los trabajos individuales, como dibujos, conferencias o textos libres. Otro elemento importante que empleó Freinet fue el dibujo, que podría considerarse su séptima técnica, ya que el maestro le otorgó importancia, principalmente por dos razones: como expresión artística y para adiestrar la mano en las primeras etapas del desarrollo de la escritura.

El dibujo debía realizarse en un espacio específico: el "Taller de Creación, Exposición y Comunicación Artística", que, como ya explicamos, concentraba todo el material necesario para las creaciones artísticas. La didáctica propuesta por Freinet para trabajar con el dibujo era la siguiente: todos los días, los alumnos realizarían un dibujo libre. Podían hacerlo en el taller de creación artística o mientras sus compañeros practicaban la lectura frente al grupo. Todos los dibujos tendrían la oportunidad de cumplir el propósito de adornar las lecciones, el aula, el periódico escolar o los libros de vida; la selección de estos dibujos sería realizada por todos los alumnos.

La octava técnica fue el Fichero Escolar, que surgió en 1928 con el objetivo de “ofrecer a los niños una documentación sencilla y de fácil manejo para consultas e investigaciones” (Freinet, citado en Gonzales; 1988, pág. 85) y reemplazar los libros de texto.

Las fichas debían ser legibles e impresas por una sola cara, algunas incluso con ilustraciones. Estas fichas podían ser elaboradas por los propios alumnos, los maestros o por la Cooperativa de Enseñanza Laica. Se dividían en documentales, destinadas a presentar información sencilla sobre los temas del programa de estudios y aquellos de interés para los niños. La didáctica propuesta para su uso era la siguiente: el maestro proporcionaría al niño un cuestionario sobre el tema y el alumno buscaría las respuestas en las Fichas. Al final del día, el estudiante verificaría sus respuestas exponiéndolas al maestro o al grupo, indicando el párrafo exacto de donde extrajo la información.

El otro tipo de fichas propuesto por Freinet fueron las Fichas de Ejercicios, diseñadas para guiar un trabajo individual graduado para adquirir conocimientos. La principal ventaja de estas fichas era que permitían que cada niño avanzara a su propio ritmo, como mencionó Freinet: “Esto permite que cada niño pueda avanzar sin ser frenado por el nivel de sus compañeros” (Freinet; 1999, pág. 124).

Las Fichas de Ejercicios se dividían en tres tipos: Fichas de Contenido, que contenían indicaciones y problemas; Fichas de Respuestas, que permitían corregir los ejercicios y entender su resolución; y Fichas de Test, que evaluaban el progreso del alumno. Tanto las Fichas Documentales como las de Ejercicios requerían un espacio designado en el aula para los ficheros.

Las fichas de los Ficheros Escolares permitieron a Freinet proponer la Conferencia, su novena técnica, que consistía en la exposición por parte de los alumnos de una investigación corta o extensa sobre un tema de su interés. El proceso implicaba que el niño investigara en los ficheros, redactara un escrito relacionando la información, utilizara la imprenta para crear un documento con los puntos clave de su investigación y luego preparara el material para su exposición. Si la investigación era breve, se llevaría a cabo en un día, culminando con la conferencia y la entrega de su resumen impreso al grupo. En el caso de investigaciones más extensas y que requirieran una actividad manual significativa, se desarrollarían en más de una jornada. Todas las conferencias serían archivadas en un archivo especial y en el Libro de Vida del Alumno, pero solo aquellas seleccionadas por los estudiantes serían integradas en el Libro de Vida de la Clase y el Periódico Escolar.

Para educar a los niños en temas morales, Freinet propuso la décima técnica llamada Asamblea Cooperativa. El maestro siempre criticó las lecciones morales de los manuales usados en la escuela tradicional, argumentando que: “La verdadera moral no está ahí, es el proceso mismo de nuestro trabajo común y de nuestra vida lo que lleva en si su enseñanza moral intuitiva y explícita” (Freinet; 1999, pág. 44).

La Asamblea se realizaba semanalmente y estaba destinada a resolver conflictos surgidos durante el trabajo cooperativo en el aula. La reunión era dirigida por la mesa directiva, compuesta por un presidente y un secretario elegidos por los alumnos. Durante la Asamblea, se exponían informes de reuniones previas, se verificaba la resolución de conflictos pasados y se discutía el informe financiero presentado por el tesorero sobre el dinero del grupo y los posibles gastos.

El foco principal era resolver conflictos entre los alumnos, maestros u otro personal escolar a través del diálogo, aceptando críticas y consejos. En la Asamblea, el maestro participaba como un miembro más, dando y recibiendo críticas, felicitaciones y demandas de trabajo, aunque intervenía si las soluciones a los conflictos eran desproporcionadas.

Durante estas reuniones, también se leía el Periódico Mural, la undécima técnica de Freinet, que “sirve como un examen profundo de la vida colectiva de la escuela durante una semana” (Freinet; 1982, pp. 98-99). El Periódico Mural consistía en una hoja pegada en la pared al alcance de los niños, dividida en cuatro secciones: “Yo felicito o nos ha gustado”, “Yo crítico”, “Yo he hecho o realizado” y “Pedimos”, donde los niños depositaban sus opiniones que luego se leían en la Asamblea.

Esta actividad permitía a los niños expresar libremente sus opiniones, criticar errores, faltas e insuficiencias, así como solicitar elementos para mejorar el trabajo en el aula. Freinet consideraba que este ejercicio colectivo era la mejor forma de educar la moral, afirmando que:

Nada es tan moral y tan provecho como este examen en común, a la vez crítico y constructivo de la vida de la clase... La crítica colectiva, el reconocimiento de la falta, el sentimiento comunitario, el deseo de hacerlo mejor, generalmente demuestran ser suficientemente

eficaces, sanción repara el daño, rehacer lo que se deshizo, limpiar lo sucio, ayudar a tarea (Freinet; 1982, p.p. 101 -102.).

En las Asambleas de la Cooperativa, los maestros también desempeñarían otro papel importante, ya que era el espacio destinado para designar los “Planes de trabajo”, esta duodécima técnica fue propuesta para organizar los tiempos en el aula. Freinet partió afirmando que todo trabajo impuesto crea desorden, enojo, sabotaje o desequilibrio, lo cual puede llevar al fracaso de la educación en el aula. Además, afirmó que los niños son capaces de escoger entre diversas actividades. Por lo tanto, los Planes serían un método para lograr que los niños realicen “el trabajo que les gusta más, el que eligieron o aquel cuya necesidad por lo menos comprende” (Freinet; 1982, pág. 62). Los Planes beneficiarían la disciplina, la armonía y, sobre todo, crearían un vínculo entre el trabajo del aula y la vida fuera de ella, al considerar los intereses de los niños.

Los programas de estudio serían cumplidos por los Planes de Trabajo, divididos en tres tipos: el General, donde el maestro especificaría los logros que quiere alcanzar en la educación integral del niño al aplicar la pedagogía y las Técnicas de Freinet. El segundo es el Anual, que contendría los temas curriculares; este sería entregado al niño para que señalara los temas comprendidos o aquellos que requirieran más atención, lo que permitiría evaluar el cumplimiento del programa.

El tercer Plan es el Semanal, el cual organizaría el trabajo cotidiano. Se realizaría en las Asambleas en conjunto por el maestro y cada alumno, partiendo de los temas de los Planes Generales y Anuales. En este momento, el maestro volvería a escuchar los intereses y curiosidades del niño, programando investigaciones o actividades manuales. El Plan también registraría las tareas de la Asamblea de la Cooperativa, como la organización de ficheros o las impresiones. El niño debería supervisar el cumplimiento del plan y, al final de la semana, el maestro evaluaría su trabajo.

Con la Técnica de Planes de Trabajo, Freinet buscaba que el alumno avanzara a su propio ritmo, midiendo su progreso, organizándose y formando un amor por el trabajo que le sería útil en su vida profesional. Como complemento de los Planes de Trabajo, Freinet propuso las Agendas Personales, donde el niño registraría sus actividades semanales, como

temas para trabajar, investigaciones, trabajos manuales, dudas, asuntos a tratar en la Asamblea y visitas de personas externas al colegio.

Freinet permitió libertad a los maestros para integrar las Técnicas en el aula, pero propuso parámetros para renovar el trabajo en el aula: en primer lugar, sugirió relajar el protocolo de saludo en la entrada. Para Freinet, el niño no debería dejar fuera de la escuela sus intereses y gustos; desde el momento en que llegaran a clase, debían expresar su personalidad. Según él, “todo el mundo tiene prisa por comenzar el trabajo, es la vida la que entra en clase con los niños para enriquecerse y magnificarse” (Freinet; 1999, pág. 44).

Tras el saludo, se dedicarían a conversar sobre algún acontecimiento dentro o fuera del aula que causara un conflicto moral, con el fin de fomentar la conciencia individual y social. Luego pasarían al Dibujo Libre y a la práctica de lectura en voz alta. Para Freinet, el niño es capaz de dibujar y prestar atención a la lectura. Esta última se realizaría por turnos ante el grupo, siendo apoyados por el maestro u otro alumno. Freinet menciona que “No se tiene que temer que el niño con la ayuda ya no quiera crecer, es ilógico por que el niño ya tiene la necesidad innata de crecer y de progresar utilizando todas las ayudas que le ofrecen”. (Freinet; 1999, pág. 51).

Una vez finalizadas estas actividades, los niños escogerían el mejor Dibujo Libre, el cual formaría parte del Periódico Escolar, del Libro de Vida de la Clase y del Niño, y decoraría el aula. La tercera actividad sería la técnica de los Textos Libres, que se leerían, seleccionarían, editarían e imprimirían. Después de esta actividad, los viernes en la Asamblea se crearían los Planes de Trabajo para la próxima semana, y los demás días se llevarían a cabo las actividades planificadas. Al final del día, los alumnos se reunirían en la sala común para presentar su trabajo. En este momento, el maestro corregiría o complementaría las respuestas y resolvería las dudas. Para finalizar el día, se realizarían las conferencias preparadas por los alumnos.

La propuesta de evaluación de Freinet es interesante y se opone a los exámenes convencionales, ya que consideraba que estos solo evaluaban conocimientos académicos, pasando por alto otras inteligencias y habilidades propias de cada niño. Freinet planteó que, basándose en los Planes de Trabajo Semanal, se evaluaría semanalmente. El maestro

observaría diariamente el progreso del trabajo y, al final de la semana, después de la presentación de los trabajos realizados, evaluaría todos los elementos del plan. Esta evaluación se representaría gráficamente y se registraría en el carné escolar de cada niño. Freinet expresó al respecto:

El niño ve sintetizado en la grafico todo su trabajo de la semana ve las deficiencias lo compara con la gráfica anterior esto lo toma para el trabajo venidero, los niños llevan las gráficas a su papa par que las firmen [...] (Freinet; 1982, pág. 154)

Esta metodología permite que los niños tengan una visión clara y resumida de su progreso durante la semana, identificando áreas de mejora y utilizando esa retroalimentación para su desarrollo continuo. Además, involucra a los padres al pedirles que firmen las gráficas, lo que fomenta la comunicación entre la escuela y el hogar.

Freinet introdujo una idea innovadora al proponer los Certificados como una forma complementaria de evaluar y reconocer el progreso y el dominio de los niños en distintas actividades. Estos Certificados se dividían en dos tipos: los Obligatorios, que correspondían a materias del Plan Anual, y los Accesorios, relacionados con las curiosidades, intereses, inteligencias o habilidades manuales específicas de los alumnos.

Los Certificados Obligatorios estaban vinculados a materias como escritura, lectura, historia, geografía, ingeniería, agronomía y otras áreas. Para recibirlos, los niños debían trabajar en sus proyectos y presentar un trabajo final que demostrara su dominio en esa área.

Por otro lado, los Certificados Accesorios abarcaban una amplia gama de intereses, desde recolección de frutos hasta habilidades como alpinismo, caza, exploración, cocina, música, arte, carpintería, entre otros. Los estudiantes podían elegir una categoría a mitad de año y preparar durante meses una obra o proyecto que les permitiera obtener ese certificado.

La entrega de estos Certificados tenía varios beneficios: eran una forma de recompensar el esfuerzo y la dedicación de los niños, además de guiar y motivar su curiosidad intelectual y habilidades manuales. También proporcionaban una manera alternativa de evaluar el progreso de los alumnos, más allá de las calificaciones tradicionales, reconociendo sus logros en áreas que iban más allá del currículo estándar.

Presentar la vida de Célestin Freinet, su obra y propuesta pedagógica nos permite definir a Freinet como un hombre consciente de su tiempo, que buscó renovar su enfoque educativo mediante una modernización educativa para lograr una educación popular no solo dentro de su sociedad, sino también, fiel a su militancia comunista, de manera global. Por eso, la creación de la Cooperativa de Enseñanza Laica (CEL) fue tan importante para Freinet. Según Hernández y Sánchez, “entendida como solidaridad en los esfuerzos y comunicación, se presentó como el medio ideal de funcionamiento, fue uno de los pilares, quizás el principal, sobre los que se sustentó la actividad de la Escuela moderna”. (Hernández y Sánchez; 2009, pág. 124). Por lo tanto, la Cooperativa desempeñó numerosas y valiosas funciones al presentar siempre a la pedagogía como una opción libre de cambio, tal como lo hizo Freinet.

A cada cual le toca me parece encontrar su camino de acuerdo con sus temperamentos, con su propio talento, con sus fuerzas y sus debilidades, según el medio en el que se encuentre, edificios, material, compañeros, inspector, familias etc. (Freinet; 1999, pág. 116).

Freinet respetó cómo el departamento de educación calificaba el cumplimiento del programa anual educativo. Sin embargo, propuso la entrega de Certificados que complementarían la evolución del trabajo realizado durante todo el año. Para demostrar el dominio que el niño tendría sobre las actividades, propuso entregar Certificados divididos en dos tipos: Certificados Obligatorios correspondientes a las materias obligatorias del Plan Anual, tales como “Escritor”, “Lectura”, “Lenguaje Correcto”, “Historiador”, “Geógrafo”, “Ingeniero”, “Agrónomo”, “Coleccionista de Insectos”, “Metalúrgico”, etc. Para obtenerlos, los niños debían pulir su trabajo y presentar uno final que mereciera reconocimiento. Los otros Certificados, Accesorios, demostrarían el dominio sobre actividades relacionadas con sus curiosidades, intereses, inteligencias o habilidades manuales, como “Recolector de Frutos”, “Alpinista”, “Cazador”, “Explorador”, “Apicultor”, “Ganadero”, “Constructor”, “Cocinero”, “Electricista”, “Químico”, “Socorrista”, “Artista”, “Impresor”, “Grabador”, “Clasificador”, “Viajero”, “Actor”, “Actriz”, “Músico”, “Cantante”, “Ceramista”, “Carpintero”, etc. A mitad del año, el niño elegía la categoría para participar y debía preparar durante meses la obra que le otorgaría el Certificado. Los Certificados servirían como recompensa al esfuerzo, la constancia y el perfeccionamiento del trabajo, al mismo tiempo que orientarían la forma de satisfacer su curiosidad e interés intelectual y manual.

Presentar la vida de Celestin Freinet, su obra y propuesta pedagógica, nos permite definir a Freinet como un hombre consciente de su presente, que buscó renovar su enfoque educativo mediante una Modernización Educativa para lograr una Educación Popular no solo dentro de su sociedad, sino también, fiel a su militancia comunista, a nivel global. Por eso, la creación de la Cooperativa de Enseñanza Laica (CEL) fue tan importante para Freinet, la cual, según Hernández y Sánchez, “entendida como solidaridad en los esfuerzos y comunicación, se presentó como el medio ideal de funcionamiento, fue uno de los pilares, quizás el principal, sobre los que se sustentó la actividad de la Escuela moderna”. (Hernández y Sánchez; 2009, pág. 124). Por lo tanto, la Cooperativa asumió numerosas y valiosas funciones al presentar siempre la pedagogía como una opción libre de cambio, tal como la planteó Freinet

A cada cual le toca me parece encontrar su camino de acuerdo con sus temperamentos, con su propio talento, con sus fuerzas y sus debilidades, según el medio en el que se encuentre, edificios, material, compañeros, inspector, familias etc. (Freinet; 1999, pág. 116).

Bajo sus ideales casi utópicos y principios de comunicación y colaboración, donde la Cooperativa de Enseñanza Laica “[...] orientaba todo el trabajo pedagógico, surgido del esfuerzo común de maestros y alumnos [...]” (Hernández y Hernández; 2012, pág. 13, también se empeñó en dar un carácter internacional al movimiento mediante la creación de filiales; pronto la pedagogía de la Escuela Moderna comenzó a crecer exponencialmente en el mundo.

1.3 Historia Oral

Para poder examinar la experiencia de vida que está ligada a la mejora, el historiador emplea la Historia Oral, la cual retomamos la definición de los autores Campos P. y Macías F. (1999) que retoman las palabras de Macías F. en su trabajo de 1995 donde expone que la historia oral

[...] una metodología de investigación que busca conocer las percepciones subjetivas y experiencias de vida de individuos particulares. Estas experiencias almacenadas en la memoria de la gente que la vivió directamente se obtiene, recuperan y registran mediante un interrogatorio sistematizado que se conoce como entrevista de historia oral. (Macías F. 1995 citado en Campos P. y Macías F. 1999, pág. 24).

Esta definición nos permite comprender la importancia la metodología de la historia oral, la cual nos permite rescatar un pedazo de esa parécela de la memoria colectiva que está en los sujetos de estudio que fueron partícipes o testigos de los diferentes acontecimientos que han modificado y transformado los paisajes físicos y sociales de nuestras comunidades.

Los autores Campos P. y Macías F. (1999) nos presentan dos tipos de entrevista, la biográfica (historia de vida) y la entrevista temática. Esta última permite extraer información de un periodo determinado para poder confrontarlo con un documento escrito.

En la investigación empleamos la historia de vida, la cual para Meyer E. (2018) es “[...] una construcción individual que recupera la memoria selectiva” (Meyer E., 2018 pág. 270). Al indagar sobre la memoria, la autora nos recuerda que esta es selectiva y que construye y reconstruye recuerdos mantenido, inocente o conscientemente, datos en el olvido. Por otro lado, la autora nos recuerda que “La memoria es un arte cuya función, de cierta manera, es transformar la realidad fáctica en un discurso social” (Meyer E., 2018 pág. 270). Esta cita nos permite darle la relevancia del papel del historiador, quien debe incentivar a la memoria para generar diversos caminos que nos permitan llegar a una mayor, o quizá mejor, comprensión del pasado.

Para terminar este breve apartado, retomo las palabras de Meyer al mencionar que “Todos hemos tenido experiencias memorables al construir historias, al enfrentarnos a la “historia viva”, al encararla y obligarnos, en más de una ocasión, a modificar nuestros planteamientos e hipótesis originales” (Meyer E., 2018 pág. 269). Y es justamente lo que me pasó, pues la entrevista biográfica realizada en abril del 2016 a Hortensia Fernández hizo que replanteara mi hipótesis de investigación, dando lugar a una orientación diferente de mi trabajo que daba por supuestos la influencia de los colegios del exilio en el colegio Prometeo Freinet, siendo los maestros freinetianos exiliados la influencia en el colegio.

Capítulo 2. Freinet en la Segunda República Española

En numerosas ocasiones me he detenido a pensar en cómo narrar esta historia. Resulta que la respuesta reside en la entrevista realizada a nuestra protagonista, fuente de información que orientó el camino de la investigación. Antes de aplicar el instrumento, contaba con supuestos e hipótesis que fueron desechados, lo que permitió la investigación y comprensión del entramado de elementos, variables y experiencias inmersos en esta historia. Estos elementos permiten sustentar la tesis de que la aplicación actual de la Pedagogía Freinet en Puebla es una influencia del Exilio Español.

Si la entrevista constituye el punto de vista central de la readaptación de mi investigación y el motivo por el cual profundicé en ciertos elementos, la emplearemos como guía para presentar la investigación y darle un orden cronológico a la historia. Sin embargo, es importante destacar que no se presentará en función de su aplicación directa, sino que la entrevista se incluirá en el anexo.

Para comenzar, presentaremos a nuestra protagonista, Hortensia Fernández Fuentes, quien nació en Francia y llegó a México en 1950, con apenas 16 meses de edad. Respecto a la historia de su nacimiento, recopilamos los siguientes datos de la entrevista. Es importante mencionar al lector que esta información fue proporcionada de manera indirecta y que no se le preguntó directamente sobre el contexto de su nacimiento. Como investigador, en ese momento fue necesario apartarme del guion establecido para encontrar una línea de indagación adecuada y obtener la información necesaria.

¿Su familia es de Andalucía?

No, mi padre es de Barcelona, es catalán charnego, ni siquiera charnego, es decir, bueno sí, hijo de sevillana y madrileño. Se llaman charnegos a los que son catalanes y no catalanes, a los que han nacido en Cataluña pero tienen, digamos, otro origen territorial, en el caso de mi padre.

¿Y su madre?

De Andalucía, de un pueblo cerca de Granada.

¿Su familia en España tuvo relación con la educación?

Así es.

¿De qué lado? ¿De los dos?

No, del lado de mi padre. Mi madre era migrante económica en Francia desde pequeña y se conocieron cuando mi padre ya estaba exiliado, por la guerra, en el pueblo francés, allá donde yo nací. (Fernández H., entrevista personal, Abril /16).

Podemos apreciar que Hortensia nació en el exilio; sus padres se conocieron en estas circunstancias. El proceso histórico del exilio es de gran relevancia, ya que al presentarlo, podremos comprender cómo alteró el trayecto de vida de la familia Fernández Fuentes, llevándolos a la necesidad de integrarse como familia en una nueva sociedad para construir un nuevo presente. Ante esta información, planteamos las siguientes preguntas, que serán respondidas después de presentar parte de la entrevista: ¿Qué es el exilio español y qué significa? ¿Cuál fue la razón por la que los españoles se encontraban en Francia?.

[...] mi padre era de una familia de anarquistas y republicanos, pues toda la vida, desde este origen que te digo del bisabuelo que tiene también una larga historia. Y parte de mi familia ocupó un cargo importante, un tío mío ocupó un cargo importante, que vino también exiliado a México, aunque era esposo de esta tía que te digo, Violeta Fernández. Aurelio Fernández Sánchez fue ministro durante la república, y con Durruti y con Negrín [...]

[...] mi tía durante la segunda república, a bueno, sus trabajos de la escuela con esta posición de las cuestiones de Ferrer Guardia. Hay investigaciones que se hacen ahora que hablan sobre mi bisabuelo, como fundador de Abelardo Saavedra Toro. Mi padre se llamaba Abelardo Fernández Saavedra, como fundador de la escuela moderna también y de algunas escuelas en esta línea dentro de Andalucía. También fue fundador del movimiento obrero y del periódico anarquista que dentro de esta línea estaban prácticamente casi todos los que trabajaban la pedagogía de la escuela moderna, porque calcula lo que eso representaba en una España Monárquica, pues imagínate tú, era una escuela mixta, una escuela laica, con educación sexual, con teatro, con salidas al campo, no autoritaria, entonces, bueno, no era algo que checara ni a la fecha todavía con mucha gente [...] (Fernández H., entrevista personal, Abril /16).

Estos fragmentos de la entrevista siguen respaldando la importancia de abordar el exilio como un acontecimiento monumental que cambió la vida de la familia. Además, revelan el profundo interés de su familia por la educación, especialmente en lo que respecta a la renovación educativa. Con base en esta información, planteamos las siguientes preguntas: ¿Cuáles fueron los grupos dentro de la Segunda República que provocaron la guerra y el consecuente exilio? ¿Fue común que las mujeres fueran maestras durante la Segunda República? ¿Quién era Ferré Guardia? ¿Y quién fue Abelardo Saavedra Toro? ¿Es relevante indagar en la trayectoria de su bisabuelo si él fue protagonista de otro modelo educativo considerando que menciona que "línea estaban prácticamente casi todos los que trabajaban la pedagogía de la escuela moderna"? (Fernández H., entrevista personal, Abril /16). En ese sentido, debemos preguntar: ¿Qué es la Escuela Moderna? Y, por otro lado, ¿Por qué le escandaliza mencionar que era una escuela mixta, laica, con educación sexual, teatro y salidas al campo, sin autoritarismo? ¿Eran estas características novedosas o normales para la época?.

Comencemos contestando los cuestionamientos, abordando el contexto del final de la monarquía y el inicio de la Segunda República, en el cual vivió la familia de Hortensia y en el que ella deja ver que era autoritario respecto a los cambios en la educación iniciados por sus antepasados, quienes, a pesar de las restricciones, pudieron realizar aportaciones. La monarquía de Alfonso XIII permitió una dictadura de Primo de Rivera desde 1923. Este régimen fue autoritario y represivo, lo que explica por qué, al indagar sobre el surgimiento de la Segunda República, encontré que fue una respuesta al antiguo y opresivo régimen monárquico, ya sumido en una dictadura (Alameda, 1982, pág. 18).

Tras la caída de la dictadura de Primo de Rivera, los republicanos aprovecharon el vacío de poder para organizar cortes constituyentes republicanas y aliarse con otros grupos. Su lucha logró la realización de elecciones en 1931, lo que provocó un gran temor entre los monárquicos, quienes pidieron que, por fidelidad al rey, no asistieran a votar. Sin embargo, la campaña fracasó y las elecciones de 1931 se convirtieron en las más importantes en la historia de España (Balcells Albert, 2006, pág. 62). Los resultados de las elecciones no se publicaron de inmediato, lo que generó rumores sobre la abdicación del rey. Finalmente, el 14 de abril de 1931, el rey abdicó y el Comité Republicano asumió el gobierno. Así, sin esperar mucho, la lucha republicana logró obtener el poder. Acerca de este aspecto,

retomamos las palabras de Miguel Maura citadas por Javier Redondo, donde afirma: 'Nos regalaron el poder. Suavemente, alegremente, ciudadanamente, había nacido la II República Española.' (Redondo Javier, 2006, pág. 48). Estas palabras demuestran que el nacimiento de la Segunda República fue pacífico. El fin de la monarquía también marcó el final del período de la historia española conocido como Restauración Borbónica, que había comenzado en 1874.

Esta explicación del contexto político se complementa con el contexto cultural que permitió cambios impensables en la educación. La Segunda República emergió en un momento de gran renovación cultural, tan exitoso que José María Jover la denominó la “Edad de Plata de la Cultura Española”

En la época del eclecticismo [1843-1875], la cultura española tiene un carácter provinciano secundario, carente de nivel en relación con el resto de Europa. [...] Entre 1875 y 1936 se extiende una verdadera Edad de Plata de la Cultura Española durante la cual la novela, la pintura, el ensayo, la música y la lírica peninsulares van a lograr una fuerza extraordinaria como expresión de nuestra cultura nacional, y un prestigio inaudito en los medios europeos. Los nombres de Pérez Galdós, de Sorolla, de Unamuno, de Ortega, de Ramón y Cajal, de Menéndez Pelayo, de Albéniz, de Benavente y de García Lorca expresan entre otros muchos, este prestigio europeo de lo español que [...] no tenía precedente desde mediados del siglo XVII. (José María Jover, 1963, citado por Abad F.; 2007, pág. 245.).

Esta renovación cultural tuvo sus raíces en la adopción del Krausismo en España. Esta filosofía se convirtió en la base de la lucha por la democracia y el distanciamiento de la monarquía católica, ya que, aunque aceptaba a Dios como fundamento principal, también afirmaba que “la igualdad de los hombres ante Dios es absoluta -por supuesto igualdad entre hombre y mujer- y señala ciencia y razón como piezas imprescindibles en las relaciones entre ellos” (Cortés; 2010 pág. 12).

Las ideas krausistas fueron introducidas a mediados del siglo XIX por el profesor de la Universidad de Madrid, Julián Sanz del Río (1814-1869). Antonio Heredia Soriano, en su artículo 'El Krausismo Español (Apunte histórico-bibliográfico)', expone el desarrollo de la filosofía en España en cinco periodos, siendo el más importante el cambio de su enfoque desde la lucha política hacia la educativa tras el fracaso de su 'época dorada' (1868 a 1875)

durante la organización de la Primera República Española. Esta derrota llevó a los seguidores de la filosofía a enfocar sus esfuerzos en mejorar la educación pública, que en ese momento adolecía de problemas como ineficiencia administrativa, programas pobres, métodos rutinarios y maestros sin vocación ni capacidad. Su propuesta fue transformarla en una educación liberal y secular. Para lograr este cambio, crearon instituciones educativas como la Institución Libre de Enseñanza (ILE), fundada en 1876, la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE), establecida en 1907, y el Instituto-Escuela, fundado en 1918.

El ILE transformó la educación, ofreciendo un enfoque basado en el respeto, la tolerancia y la confianza, impartiendo clases mixtas y conectando a los estudiantes con la naturaleza, el arte y la vida urbano-industrial a través de excursiones y visitas (Cortés, 2010, pp. 13-14). Se centró en mejorar la formación de maestros, apartándolos de la influencia católica y acercándolos a las nuevas corrientes pedagógicas del siglo XIX.

La JAE promovió la investigación científica, la innovación en la enseñanza secundaria y superior, y el estudio pedagógico a través de becas nacionales e internacionales. El IE, establecido en varias ciudades como Barcelona, Valencia, Sevilla, Málaga y Madrid, adoptó métodos educativos modernos europeos y americanos, poniendo al niño en el centro de la educación. Además, el IE capacitó a sus maestros, muchos de los cuales recibieron apoyo financiero para formarse en instituciones educativas extranjeras o asistir a congresos de enseñanza.

El desarrollo del Krausismo en España, que marcó una 'Edad de Plata' en su cultura, fue un factor crucial en la búsqueda de libertad, ruptura y la instauración de un nuevo orden social. Este periodo contribuyó significativamente a la formación de una conciencia política con un radicalismo ideológico y al desarrollo de una cultura más amplia, influenciada por lecturas burguesas y populares asociadas al modernismo artístico, lo que supuso una ruptura con la sociedad caciquil, oligárquica y clerical española.

La renovación cultural durante la Segunda República en España se consolidó en la Constitución de 1931. Este nuevo marco legal no solo abordó la redistribución de tierras, la reestructuración del ejército, la separación entre religión y estado, y la autonomía regional, sino que otorgó un peso significativo a la reforma educativa, considerándola un pilar

fundamental de su proyecto. La Reforma educativa marcó un cambio radical al buscar erradicar el analfabetismo en el país.

Según Morente, “[...] que los dirigentes republicanos-socialistas estaban convencidos que sin una modernización, democratización y universalización del sistema de educación en sus niveles obligatorios era impensable sacar al país de su atraso secular;” (Morente; 2008, p.p. 4-5). Estos dirigentes no solo reconocieron la grave situación de atraso, sino que también comprendieron la función socializadora de la educación, utilizándola para inculcar a los jóvenes valores democráticos y republicanos.

La reforma educativa contempló la implementación de un 'plan quinquenal de escuelas', con la meta de establecer 5.000 escuelas cada año hasta asegurar la educación completa para todos los niños" (Hernández, 2000, pág. 98) y la construcción de 24.000 escuelas primarias. Además, se erigieron colonias, cantinas y comedores escolares. La estrecha relación de los líderes republicanos con la Institución Libre de Enseñanza facilitó su colaboración, resultando en una actualización de los programas de estudio, una mejora en la capacitación de los maestros y planes para llevar la cultura a todos los rincones del país a través de las Misiones Pedagógicas.

El rol de los maestros fue sumamente relevante, como destaca Francisco Morente, quien menciona que “la escuela como autentico escudo de la Republica... y los maestros quienes estaban llamados a garantizar el futuro del régimen republicano en España” (Morente; 2008, Pág. 5). Dentro de este destacado grupo de educadores se encontraba Violeta Fernández Saavedra, tía de Hortensia Fernández, mencionada anteriormente en un fragmento de entrevista citado anteriormente, quien personifica el perfil de la mujer republicana comprometida con la enseñanza. La mujer republicana adoptó posturas liberales y obtuvo nuevos derechos con la Constitución de 1931, incluyendo el derecho al voto al alcanzar la mayoría de edad. En el ámbito educativo, las mujeres se beneficiaron de la filosofía krausista, la cual, a través de la Institución Libre de Enseñanza, consolidó instituciones educativas dedicadas a ellas, como la Residencia de Señoritas y el Instituto Internacional.

En términos generales, la Segunda República ofreció un importante desarrollo en la educación a las mujeres. Al respecto Emilia Cortés menciona: “Estamos ante una nueva España que permitió el acceso de la mujer a la educación secundaria y universitaria.” (Cortés,

2010, pág. 31). Sin embargo, como menciona Cortés, fueron las mujeres burguesas las que tuvieron el acceso a la educación universitaria. Sin lugar a dudas, la incorporación femenina al nuevo Presente Histórico participando en la vida política, cultural y artística del país, trajo como consecuencia una “nueva mujer”, como lo demuestra Cortés en las siguientes palabras “[...] Son las primeras mujeres universitarias, con vocación profesional y que, además, son independientes por su trabajo. Estamos ante la “mujer nueva”, ante la “mujer moderna española.” (Cortés, 2010, pág. 31).

El desarrollo educativo para las mujeres durante la Segunda República fue significativo. Emilia Cortés destaca este avance al afirmar: “Estamos ante una nueva España que permitió el acceso de la mujer a la educación secundaria y universitaria.” (Cortés, 2010, pág. 31). No obstante, la autora señala que este acceso a la educación universitaria estaba mayormente reservado para mujeres de la burguesía. La participación de las mujeres en el Presente Histórico de aquel entonces, involucrándose en la esfera política, cultural y artística, dio lugar a lo que Cortés denomina la "nueva mujer". En sus propias palabras: “...Son las primeras mujeres universitarias, con vocación profesional y que, además, son independientes por su trabajo. Estamos ante la “mujer nueva”, ante la “mujer moderna española.” (Cortés, 2010, pág. 31). Este cambio reflejó una evolución significativa en el rol y la independencia de las mujeres en la sociedad española de esa época.

Parece que estás describiendo el papel crucial que desempeñaron las mujeres, incluyendo a las maestras, durante el conflicto español. Según Alted A. (1997, pág. 223), la "nueva mujer moderna" tuvo una participación vital en el conflicto, actuando como soldados, espías y desempeñando roles auxiliares como cocineras, enfermeras y educadoras. En el contexto de la guerra, las maestras desempeñaron tareas correspondientes a sus roles tradicionales, pero también asumieron funciones cruciales. Tras el fin de la guerra, muchas maestras se unieron a las colonias escolares en Levante y Cataluña, que se crearon para alejar a los niños del conflicto. Además, muchas tuvieron que abandonar el país, dirigiéndose a países como Rusia, Suiza, Bélgica, Francia e Inglaterra en busca de seguridad y refugio (Alted A., 1997, pág. 224). Este papel multifacético de las mujeres, incluyendo a las maestras, refleja su compromiso y contribución significativa durante esos tiempos turbulentos.

Todo este perfil general es el que comparte Violeta Fernández Saavedra, quien nació en Cuba en 1913 debido a que sus padres fueron expulsados de España. Regresó a Barcelona en 1920 y estudió en la Escuela Normal de Maestros. Impartió clases en la escuela Badalona de Barcelona, fue militante y secretaria en 1936 de la Sección de Maestros del Sindicato Único de Profesiones Liberales de la Confederación Nacional del Trabajo (CNT), y participó en la creación del ateneo “Sol y Vida”. Durante la Guerra, siguió trabajando como maestra, llegando a dirigir un colegio en Barcelona. Sin embargo, ante la crueldad de la Guerra, a finales de 1938, el Ministerio de Instrucción Pública le encomendó la evacuación de 50 niños a París, Francia. Posteriormente, se trasladó a Colombes, una isla perteneciente a Francia, donde tuvo a su cargo una escuela donde estudiaban 70 niños españoles. Respecto a esto, nos dice Hortensia en la entrevista:

Ella sí estaba a cargo de una colonia de niños en Francia, pero de niños refugiados, ¿no? Entonces, tenía que darles instrucción y atención. Pero bueno, sobre la historia de ellos, hay también historias e investigaciones y presencia en los libros [...] (Fernández H., entrevista personal, Abril /16).

¿Por qué hablar de todo este pasado familiar de Hortensia Fernández? El pasado familiar de Hortensia Fernández cobra relevancia por ser ella quien identifica esa carga histórica como un motor que la impulsa a realizar una labor educativa distinta, de enfoque liberal, inspirada en las prácticas de sus antepasados. En sus propias palabras:

[...] pues bueno, quiero decir que en el ambiente en donde yo crecí, en la familia, era un ambiente esencialmente libertario y en el que se hablaba de estas cosas y se leía la influencia. Pero bueno, Ferrer Guardia era un autor que solo podías conocer por la oralidad, ¿no? Incluso en España era clandestino y no se podía encontrar un texto que hiciera referencia, costaba bastante. (Fernández H., entrevista personal, Abril /16).

Es fundamental reafirmar que el período de libertad experimentado por los docentes se debió al contexto de la renovación cultural promovida por el Krausismo. Esta corriente filosófica y su influencia fueron pilares en la estructuración de la República, que otorgó gran importancia al docente, considerándolo fundamental para el éxito y la construcción de un nuevo modelo educativo. Esta coyuntura cultural y el énfasis republicano en el papel del

maestro sentaron las bases que permitieron a estos profesionales explorar nuevas prácticas pedagógicas y experimentar con enfoques educativos innovadores.

Por otro lado, mientras el contexto oficial promovía esta renovación educativa, existían

[...] experiencias particulares y grupos de renovación pedagógica que realizaron su actividad al margen de la oficialidad y cuya área de influencia se circunscribía a lo local, provincial o regional o que estaban constituidos por un número reducido de simpatizantes, generalmente maestros de humildes escuelas rurales, y contaban con menores posibilidades de incidir en el imaginario pedagógico. Entre los que sobresale el movimiento freinetiano español de la década de 1930 [...] (Hernández y Sánchez; 2009, p.122).

La cita de Hernández y Sánchez proporciona una introducción a dos aspectos fundamentales en nuestro análisis: el desarrollo de dos proyectos educativos que operaban al margen de lo oficial y que representaron experiencias de renovación educativa en España, estableciendo antecedentes para la concepción educativa de nuestra protagonista.

El primero de estos proyectos aborda el aporte realizado por Abelardo Saavedra del Toro (1860-1938), mencionado por Hortensia como promotor de la educación racionalista en la escuela moderna de Ferrer Guardia. Hortensia nos indica:

[...] Ferrer Guardia era un autor que solo podías conocer por la oralidad, ¿no? Incluso en España era clandestino y no se podía encontrar un texto que hiciera referencia, costaba bastante.

¿Es la escuela racional no?

Racionalista se llamaba, pero se confunde el término porque también se usa en otros conceptos en Filosofía, entonces es científica y racional.

¿En México también tuvo su influencia no?

Sí, por supuesto, porque Pepe Tapia era anarquista, porque Patricio Rondón era anarquista, porque bueno, Ramón Costallou era comunista, digamos de los tres centrales que trajeron esto. Pero Herminio/Hermilio Almendros también era anarquista, él era el supervisor que promovió estas cuestiones, entonces, por eso te suena. (Fernández, 2016: 9 de abril).

La "Escuela Moderna" o "Escuela Racionalista" fue fundada por el anarquista Francisco Ferrer Guardia (1859-1909) en Barcelona en 1901, con el propósito de promover una educación laica, libertaria, científica y humanística. El recuerdo que Hortensia Fernández guarda sobre esta experiencia no es algo vivido por ella, sino heredado a través de la memoria colectiva de su familia. Este recuerdo parece indicar una especie de "herencia educativa" en Hortensia, manifestada en las aptitudes, predisposiciones y habilidades que la orientaron hacia la labor educativa. Su conexión con Abelardo Saavedra del Toro en la escuela moderna es uno de los puntos de partida de esta "herencia educativa".

En cuanto a los maestros que introdujeron la propuesta de Ferrer Guardia en México, como Tapia, Redondo y Costallou, se destaca su asociación con la pedagogía de Freinet. Aunque no podemos descartar completamente la influencia de Ferrer Guardia en ellos, sus acciones se alinearon más con la pedagogía propuesta por Freinet. Por ende, se concede mayor importancia a rescatar las trayectorias de estos promotores de la pedagogía de Freinet en lugar de profundizar en las acciones de Abelardo Saavedra del Toro en este contexto específico.

Al abordar la segunda experiencia educativa que influyó en España durante la Segunda República y que fundamentó el enfoque educativo de nuestra protagonista, surge la interrogante sobre la influencia de Freinet en este contexto. El arribo de la pedagogía de Freinet a España se dio en 1926, y llegó a través de tres vías distintas.

La primera vía fue en 1926 por medio de Sidonio Pintado Arroyo, maestro del Grupo Escolar Bailén de Madrid, quien, becado por la Junta para Ampliación de Estudios (JAE), viajó y conoció los principales movimientos de renovación educativa en Europa. En 1925, visitó la escuela de Bar-Sur-Loup, donde Freinet había estado desarrollando sus técnicas durante cinco años. Según Hernández y Hernández, el maestro Pintado Arroyo "debió quedar impresionado por las revolucionarias técnicas del educador francés y por las sólidas, al tiempo que sencillas, ideas que las alimentaba" (Hernández y Hernández; 2007, pág. 172). Esta impresión llevó al maestro español a publicar un artículo titulado "*La imprenta en la escuela*" en la revista El Magisterio Español, donde expuso los beneficios de esta técnica en la enseñanza de la lectura y escritura. A pesar de no haber tenido una gran repercusión, este artículo fue el primero en exponer esta novedosa técnica en España.

La segunda vía fue en 1927 con el maestro madrileño Manuel Juan Cluet Santiberi. El maestro Cluet viajó a Francia para asistir al Congreso Anual de la Federación de la Escuela donde conoció a Celestin Freinet quien lo invitó al I Congreso de la CEL llamado “La imprenta en la escuela”, sobre este encuentro, Hernández y Hernández señalan que “Allí entablaron contacto, quizás casualmente, quizás a instancias del primero, y, al parecer, con entendimiento y estimulación mutuos: el maestro español asistió al Congreso de la CEL” (Hernández y Hernández; 2007, pág. 173). Tan impresionado y convencido quedó el maestro español del espíritu de la escuela moderna, que en el curso de 1927-1928 en la Escuela Nacional de Madrid comenzó con la renovación en el aula. La adopción de las Técnicas por parte de Cluet, se reflejó en 1929 con las publicaciones “*La educación nueva en la práctica: la imprenta en la escuela*” y “*Manera de construir el modelo de 1928 de la prensa escolar Freinet*”, en la Revista de Pedagogía. Dichos artículos fueron los primeros escritos minuciosos de la técnica que expusieron datos técnicos como la construcción, funcionamiento o modelos de las imprentas, datos didácticos y pedagógicos y expresaron las potencialidades y limitaciones de la imprenta.

La labor del maestro Cluet Santiberi no tuvo grandes repercusiones, la que si la tuvo fue la tercera vía que entró en Cataluña. La última vía comenzó su constitución en el curso escolar de 1929 cuando el maestro de la Escuela Normal de Maestros de Lérida Jesús Sanz Poch regresó de conocer de primera mano el trabajo de Freinet al visitarlo en la escuela de Bar-Sur-Loup, ante la experiencia de Poch retomamos las palabras de Hernández y Hernández quienes citan a Josep Alcobe

[...] Las novedosas técnicas suscitaron el interés del profesor Sanz, e hizo acopio de materiales diversos, suficientes como para ponerlas en práctica: “una pequeña prensa rudimentaria, construida en madera, y algunos ejemplares de publicaciones infantiles realizadas por los niños de las escuelas francesas [...]” (Alcobe; 1979, p.p. 53-57 citado por Hernández y Hernández; 2007, pág. 176).

A su regreso a España, Sanz Poch compartió el material y las ideas con sus alumnos en la Escuela Normal de Maestros de Lérida, y dos figuras clave en el desarrollo de la pedagogía fueron el grupo de maestros conocido como Batec (latido, en catalán) y el Inspector de Enseñanza Primaria Herminio Almendros. El grupo Batec, compuesto por jóvenes maestros de la provincia de Lérida, compartió una inquietud educativa que los llevó a aplicar las

principales corrientes pedagógicas influenciadas por la Institución Libre de Enseñanza (ILE) en España y a familiarizarse con propuestas educativas internacionales como las de Montessori o Decroly, entre otros enfoques. Estos maestros mostraron un espíritu renovador similar al de la mayoría de los intelectuales de la Generación Antecesora española, buscando construir un nuevo contexto educativo.

La convivencia, comunicación y apertura receptiva del grupo Batec les permitió asimilar las Técnicas Freinet, comunicadas por Jesús Sanz Poch y Herminio Almendros. Hernández y Hernández mencionan que “fueron sesenta, lo que supone un 33,71% del total de los adeptos freinetianos.” (Hernández y Hernández; 2012, pág. 17). Es relevante resaltar la presencia de dos maestros dentro de este grupo, quienes, tras el fin de la Guerra Civil, se exiliaron a México: José de Tapia, trabajando en Montliu (Lérida), y Patricio Redondo, en Puigvert (Lérida).

La contribución de los maestros José de Tapia y Patricio Redondo fue sumamente relevante, pues al ser los primeros en aprender la técnica de la imprenta, fueron también los pioneros en ponerla en práctica. Respecto al trabajo de estos maestros y su colaboración con Herminio Almendros, recuperamos las palabras de Hernández y Hernández:

Herminio Almendros ha dado testimonio de los primeros tanteos con la imprenta escolar. Él, junto a Patricio Redondo y José de Tapia, en la escuela de este último, experimentaron en directo la alegría y la ilusión de los chavales al ver, después de un cuidadoso trabajo, las primeras cuartillas impresas, llenas de vida y con sentido, expresión sincera y libre (Hernández y Hernández; 2007, pág. 176).

Como se evidencia en esta cita, la contribución de Almendros resultó fundamental en la difusión de la técnica tanto en Cataluña como en España. Su aporte fue tan significativo que José María Hernández lo describió como “el más importante divulgador en España de las denominadas técnicas pedagógicas Freinet, de su aplicación a las escuelas rurales unitarias, escritor de artículos y de libros sobre estas temáticas” (Hernández, 2000, pág. 112). Herminio Almendros (1898-1973), nacido en Almansa, Albacete, se formó en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio. Ejerció como maestro en la Escuela de Sierra Pambley de León, una institución co-fundada por Francisco Giner de los Ríos, quien, como se ha mencionado previamente, participó en la creación de la Institución Libre de Enseñanza, un proyecto

educativo emblemático del krausismo español. Al ser parte de la Escuela Sierra Pambley, Almendros pudo absorber toda la influencia de la renovación educativa promovida por la ILE.

Herminio Almendros ejerció como Inspector de Enseñanza Primaria, ocupando cargos en 1928 en Lérida, en 1931 en Huesca y en 1933 en Barcelona. Durante la Segunda República Española, participó en las Misiones Pedagógicas del Valle de Arán. José María Hernández describe su pensamiento como el de un “[...] pedagogo convencido de la importancia que en España tiene en esas fechas una escuela rural renovada y activa para afianzar una cultura inserta en las necesidades reales del pueblo.” (Hernández, 2000, pág. 102). Estos ideales le llevaron a adoptar el movimiento de la Escuela Moderna y aplicarlo para transformar la educación en España, adaptándola al entorno y a los intereses de los niños.

El interés de Almendros lo llevó a contactar a Celestin Freinet para solicitar información sobre los principios, fines y usos de su técnica. Almendros fue autor de importantes publicaciones en las que difundió los beneficios del uso de las Técnicas. Destacan sus artículos "La correspondencia escolar", "La imprenta en la escuela" y "Técnicas auxiliares de la escuela. El cine, la radio, los discos", publicados en la Revista de Pedagogía en 1932 y 1933. Esta revista fue el principal medio de difusión de la pedagogía en España, donde Almendros expuso las ideas de la Escuela Moderna y los beneficios de sus técnicas. Además, en 1932, el inspector publicó el libro “La imprenta en la escuela. La técnica Freinet”, que fue “el documento de mayor trascendencia publicado en España sobre las prácticas freinetianas” (Hernández y Hernández; 2012, pág. 20).

Otro aspecto clave en la introducción de la Escuela Moderna en España, a través de la tercera vía, fue la difusión de las técnicas en las Misiones Pedagógicas y la visita de Celestin Freinet a Cataluña en 1933. Durante su estancia, Freinet ofreció conferencias en la Escuela Normal tituladas “Una técnica nueva de la escuela activa” y “El cooperativismo al servicio de la escuela”. Estas acciones contribuyeron a la formación de la “Cooperativa Española de la Técnica Freinet” en julio de 1934, fundada por Herminio Almendros, Jesús Sanz, José de Tapia, Patricio Redondo y Manuel Juan Cluet (Hernández y Hernández; 2012, pág. 21).

En adelante, al abordar el desarrollo de la labor educativa realizada por la Cooperativa, destacaré la contribución y participación de los maestros Ramón Costa Jou, Patricio Redondo y José de Tapia. Este último se había distinguido por su trabajo en las Misiones Pedagógicas, difundiendo la pedagogía en el Pirineo leridano, y subrayaremos la labor de estos educadores al llegar a México como exiliados, difundiendo la pedagogía allí. Durante el mismo año de la fundación de la Cooperativa, varios de sus miembros asistieron al Congreso “La imprenta en la escuela” de la CEL en Francia, donde tuvieron un contacto directo con el trabajo de los maestros franceses, como por ejemplo, los Libros de Vida y otras publicaciones infantiles. En esta visita, es relevante resaltar la presencia de Patricio Redondo y Ramón Costa Jou. La experiencia de los españoles en este evento les permitió organizar en Lérida su primer Congreso de “La Imprenta en la Escuela”, bajo el ala de la recién formada Cooperativa Española.

Durante el primer Congreso, los maestros presentaron sus trabajos, compartieron experiencias, inquietudes y logros, entre otros aspectos. También se establecieron acuerdos como la organización de intercambios de Correspondencia Escolar y la mejora de los medios de difusión de la técnica. En marzo de 1935, se creó el boletín "Colaboración, la imprenta en la escuela", resultado de los esfuerzos colectivos de los maestros. Este boletín sirvió para promover el espíritu cooperativo al difundir experiencias, actividades e innovaciones realizadas.

Es relevante resaltar la participación activa de José de Tapia y Patricio Redondo, quienes, junto con Jesús Sanz y Herminio Almendros, fueron reconocidos como “[...] como padres espirituales y materiales de la iniciativa, del Congreso de Lérida y del recientemente aparecido boletín Colaboración.” (Hernández y Hernández; 2012, pág. 20).

Siguiendo los buenos resultados del primer Congreso, se llevó a cabo el segundo en mayo de 1935 en la provincia de Huesca. Durante este evento se realizaron actividades administrativas de la Cooperativa, como la ratificación de nuevos socios, presentación de informes económicos y laborales, así como conferencias y la exhibición de Libros de Vida de la Clase, materiales impresos y dibujos infantiles. En este segundo Congreso, se designaron los cargos directivos de la Cooperativa Española, con José de Tapia, Patricio

Redondo y Ramón Costa Jou entre los miembros del Consejo de Administración. Además, Redondo y Costa Jou fueron designados miembros del Comité de Publicaciones.

La difusión de la pedagogía no se limitó únicamente a los Congresos; muchos maestros llevaron a cabo conferencias, charlas y cursos prácticos sobre la imprenta en la escuela. Siempre buscaron la colaboración, la comunicación y la cooperación a través de los Intercambios Escolares y las publicaciones del boletín "Colaboración, la imprenta en la escuela", donde comenzaron a publicar fichas adaptadas al español de los Ficheros Escolares.

La Cooperativa planeaba realizar un tercer Congreso para exponer los productos de las Técnicas, discutir la aplicación de los Intercambios Escolares y los Ficheros Escolares, y distribuir entre los maestros el libro de Freinet "La Imprenta en la Escuela". Sin embargo, el congreso no pudo llevarse a cabo debido al inicio de la Guerra Civil Española. Ante el conflicto, la Cooperativa expresó su apoyo al Frente Popular y condenó la campaña de Franco a través del boletín "Colaboración".

Durante este período, las labores del movimiento fueron notables; “organizaron la ayuda a las escuelas freinetianas españolas, enviándoles productos de primera necesidad para el trabajo escolar y la alimentación de los muchachos.” (Hernández y Hernández; 2012, pág. 30). Es importante recordar que, gracias a la intervención de la Cooperativa, Elise y Celestin Freinet acogieron en Vence a niños españoles desplazados por la guerra.

A pesar de los tiempos adversos, la Cooperativa española continuó logrando éxitos significativos, siendo el más destacado la fundación en octubre de 1936 de la Escuela Freinet de Barcelona, “[...] que fue la primera escuela freinetiana oficial del mundo” (Hernández y Hernández; 2012, pág. 30).

Hernández Díaz y Hernández Huerta nos presentan una Gráfica (véase anexo Gráfica 1) que muestra la incorporación gradual de maestros al movimiento. Según los datos, se registraron un total de 224 maestros, divididos en 143 pertenecientes a la Cooperativa y 81 adeptos al movimiento pero fuera de la Cooperativa.

El periodo en el que se incorporaron más maestros al movimiento de la Escuela Moderna en España fue entre 1935 y 1936. Estos años se destacan como “[...] los años más productivos para la extensión y difusión de la cultura escolar freinetiana... durante los cuales

el movimiento fue tomando cuerpo y la cooperativa española... quedó formal y legalmente constituida.” (Hernández y Sánchez; 2009, pág. 129).

El enfoque en el medio rural fue notable en el desarrollo de la pedagogía. Según Hernández y Hernández, “Frente al 21% de éstos que ejercieron en escuelas sitas en capital de provincia, el 79% lo hizo fuera, en poblaciones semindustrializadas y, mayoritariamente, en zonas rurales, en ocasiones prácticamente ajenas a los logros de la modernidad.” (Hernández y Hernández; 2012, pág. 33).

Se registraron varias ciudades donde se llevó a cabo el desarrollo de la pedagogía. Destacan Barcelona con sesenta y dos maestros (27.68%), Lérida con cuarenta y uno (18.30%), Huesca con quince (6.70%), Islas Baleares con quince (6.70%), Cáceres con once (4.91%), Madrid con ocho (3.57%), Badajoz con siete (3.13%), Valencia con siete (3.13%), Gerona con siete (3.13%) y Alicante con siete (3.13%) (Hernández y Hernández; 2012, pág. 32). Cataluña sobresale como la región con mayor presencia en esta experiencia.

Las buenas expectativas se debieron a la organización y funcionamiento de la Cooperativa Española de la Técnica Freinet, que difundió eficazmente los principios de la pedagogía, siendo esto crucial considerando que en aquel momento los escritos de Freinet eran escasos. Este futuro prometedor de la pedagogía llegó a su fin con el inicio de la guerra. Para Hernández y Sánchez, la guerra y todas sus consecuencias “significaron la muerte, agónica y antinatural, de la utopía freinetiana en España.” (Hernández y Sánchez; 2009, pág. 126). El comienzo del conflicto marcó la ruptura con el trabajo pedagógico en España.

Para concluir este análisis sobre el desarrollo de la pedagogía Freinet en España, es plausible afirmar que el éxito de las técnicas se debió a la similitud entre el entorno rural francés donde Freinet creó sus técnicas y el español, donde fueron adoptadas. Otra razón importante fue la afinidad con las ideas tanto de Freinet como del ILE o la JAE, que postulaban el desarrollo del niño en conexión con el entorno natural. En esta etapa de la investigación, es evidente que a los maestros españoles les atrajeron los principios de la pedagogía de Freinet.

Por otro lado, es relevante señalar que, aunque no surgió durante el período republicano, esta corriente se vio beneficiada por el nuevo gobierno para su desarrollo. Según

los autores Hernández y Sánchez, el régimen permitió “[...] la difusión, el crecimiento y la consolidación del grupo freinetiano. Aquí y allá, diseminadas por la geografía española, a modo de archipiélago, surgieron escuelas practicantes de las técnicas de la Escuela Moderna.” (Hernández y Sánchez; 2009, pág. 125). Este éxito se refleja en la adhesión de numerosos miembros al movimiento. De acuerdo con Hernández y Hernández, “los cincuenta y dos mil novecientos cincuenta y cuatro maestros que ejercían en la escuela pública española a finales de la Segunda República sólo doscientos veinticuatro se adhirieron al movimiento Freinet, es decir, la legión freinetiana... logró conquistar el 0.43% del imaginario pedagógico vigente en la escuela primaria.” (Hernández y Hernández; 2012, pág. 37). A pesar de ser un número reducido, considerando su corto tiempo de existencia, puede augurarse un futuro prometedor.

Con estas reflexiones, cerramos esta primera parte de nuestra investigación, cumpliendo el objetivo de demostrar cómo el pasado familiar orientó el quehacer educativo de nuestra protagonista y cómo esta influencia se remonta hasta la Segunda República.

Capítulo 3. El Exilio Español y la Educación en México

El exilio en México ha sido ampliamente estudiado por la historiografía española y mexicana. Dicho estudio parte desde la ayuda de México a la República durante la Guerra Civil, tema que ha sido analizado en profundidad por Matesanz, quien señala que la ayuda se debió a la afinidad ideológica y política entre ambas naciones, ya que ambas buscaban mejorar la situación de los trabajadores y campesinos. En su texto *“Las Raíces Del Exilio”*, analiza el apoyo otorgado por México con armamento, en las cortes internacionales y el establecimiento de las primeras redes de migración que, durante el conflicto, propiciaron la llegada de los primeros exiliados.

La primera oleada de exiliados abre dos nuevos temas de estudio. El primero es la valoración del acto de acogida. Pablo Yankelevich analiza este acto y afirma que la política exterior de México en el siglo XX tuvo una contradicción.

“[...] a la comunidad internacional fue siempre atenta y activa a favor de las causas más nobles: la paz, el respecto a las soberanías nacionales y lucha contra la discriminación; y por otro, hacia dentro, se erige otra conducta... apuntando en dirección contraria a lo defendido en la arena internacional: emerge entonces el México excluyente y represivo.” (Yankelevich; 2002, pág. 9).

El segundo tema abordado por la historiografía es el debate sobre el término que se debe emplear para referirse a esta nueva migración. Se emplearon los términos “refugiados” y “exiliados”. Esta investigación considera el término “exilio” como el adecuado. Lo sustentamos con la reflexión del filósofo Arturo Aguirre, quien lo define como un fenómeno que crea una relación de pérdida tanto en lo colectivo como en lo individual. En este, la comunidad sufre una desarticulación, rompe la continuidad de su historia y destruye identidades individuales y colectivas. En lo individual, el sujeto “encontrar su espacio propio en la no-relación misma: la fractura señalada de los vínculos no sólo del espacio, sino también del suelo simbólico y el tiempo vital histórico” (Aguirre; 2012, pág. 57).

Como remarca Aguirre, la “fractura del tiempo vital histórico” y la señalada “pérdida de la marcha histórica” en lo colectivo hacen referencia al Cambio Monstruoso que, en la experiencia de vida de los españoles, dio término a su Presente Histórico —en ese momento,

la Segunda República— exigiéndoles crear un Nuevo Ahora o Presente, distinto de lo vivido anteriormente, experiencia compartida por la mayoría de los republicanos que tuvieron que salir de España.

Por todo este razonamiento, reafirmamos que consideramos el término 'exilio' como el correcto para hablar de esta migración. Al mismo tiempo, estamos de acuerdo con la gravedad del castigo que representa el término “exilio interno” (Hernández, 2000, pág. 99), utilizado para referirse a todos esos españoles republicanos que no abandonaron el país pero que se vieron obligados a guardar silencio ante la dictadura.

Por último, coincidimos con la afirmación de Aguirre, quien expone la necesidad de despojar al castigo de su romanticismo heroico y reivindicar su verdadera concepción (Aguirre; 2012, pág. 58), ya que en muchos estudios se describe como un castigo dramático sin reflexionar sobre su verdadero significado.

Otro tema importante estudiado por la historiografía es el número de exiliados. En relación a este punto, Carriedo Castro afirma que alrededor de 400.000 españoles abandonaron el país en 1939, y otros 200.000 lo hicieron después del final de la guerra, con un decrecimiento a partir de 1943 pero manteniendo su salida hasta principios de 1950 (Carriedo Castro; 2009, pág. 2). Sin embargo, la pregunta crucial es ¿cuántos españoles exiliados llegaron a México? La respuesta es complicada, principalmente porque es difícil precisar cuántos salieron al final de la Guerra y aún más difícil determinar con exactitud cuántos llegaron a México, dado que no fue en un solo momento ni de la misma manera.

Los estudios consultados, que respaldan esta investigación, discrepan en la cantidad exacta de exiliados que llegaron. Por ejemplo, León menciona que fueron más de 30 mil españoles, mientras que Francisco Morente afirmó: “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 mil” (Morent; 2009, pág. 2).

La realidad es que estamos ante una imposibilidad de precisión, pero aun así, es necesario considerar una serie de factores. El primero es recordar que fue una red migratoria con un sistema formal de tutelaje dirigido en primer lugar por el gobierno español. Desde Francia se creó una ficha donde los exiliados debían anotar sus datos personales, profesión u

oficio, junto con el lugar donde deseaban trasladarse con sus familiares. Se estima que más de 250 mil personas completaron estas fichas, y alrededor de 80 mil pidieron ser enviados a América, preferentemente a México. Por tanto, en el proceso de selección, lamentablemente, hubo elementos de suerte, azar e incluso arbitrariedad (Caudet; 2005, pág. 247, en Carriedo Castro; 2009, pág. 11).

De los 80 mil que solicitaron ser enviados a América, y con preferencia a México, es un número considerable. Sin embargo, es importante matizar que no todos iban a poder llegar, ya que no todos los que finalmente llegaron pidieron apoyo a las instituciones; algunos lo hicieron por sus propios medios y sin ser registrados en esas fichas.

Al buscar la postura del gobierno, encontramos que Cárdenas estableció un límite en el número de refugiados. En una publicación de "Excélsior" del 13 de julio de 1939, se hace referencia a que "solamente se ha prometido venir a 40 mil" refugiados, con un costo de traslado estimado en unos 300 dólares por cada persona.

El doctor Azanista Negrin (que era ex primer ministro comprometido con los republicanos) según se nos informó, pidió autorización para traer a México sin ningún límite, a los refugiados que viven a ahora en los centros de concentración de Francia, pero esta posición no fue aceptada por el presidente Cárdenas, por considerar que una inmigración ilimitada podría causar trastornos en su acomodo y en la alimentación por esta razón el señor presidente solo dio su autorización para que vengan a México como máximo 40 mil Republicanos Españoles (Rojas F. 1939)

Contrario a la cita anterior, el autor Llorens, citado por Carriedo, menciona que el gobierno de México decretó que iba a aceptar "un número ilimitado" de refugiados españoles en su suelo, siempre y cuando "las organizaciones republicanas en el destierro se comprometieran a costear el transporte y contribuir a su instalación". (Llorens, 2006, pág. 325 citado por Carriedo; 2009, pág. 19). Estas organizaciones cumplieron con el trato y apoyaron al gobierno mexicano en el acomodo de los refugiados.

Para la opinión pública, y especialmente para "Excélsior", vocero de la oposición, fue importante llevar un seguimiento del número exacto de exiliados que llegaban. Un ejemplo de esto es el artículo del 10 de julio titulado "Ya hay en el país 10000 Refugiados españoles"

de José F. Rojas, en el expone que “el número total de refugiados en ese momento era de 10 mil y se calcula que cuando se dé el del “Mexique” serán ya 40 mil” (Rojas F. 1939)

La atención pública sobre el número de exiliados reflejó las críticas dirigidas al gobierno mexicano por recibir a un gran número de exiliados. Entre las críticas sobresalientes se destacan: México desvió su atención y recursos que debían corresponder a miles de mexicanos repatriados de Estados Unidos; a los braceros no se les ofreció trabajo práctico e inmediato e incluso se les pidió que no regresaran. Además, se criticó la ayuda brindada a los exiliados, argumentando que no había un compromiso real con ellos. Estas críticas etiquetaron a Cárdenas como un líder de un régimen que tomaba decisiones arbitrarias, un gobierno unilateral, partidista y movido por simpatías ideológicas o intereses personales; fue tildado como comunista y con intereses contrarios a la mayoría del pueblo mexicano.

A pesar de las distintas estimaciones sobre el número de refugiados, es importante mencionar que, de todos los exiliados que llegaron a América, los que arribaron a nuestro país fueron los más numerosos. Sin embargo, independientemente de la cantidad exacta de refugiados, Francisco Morente Valero destaca que, aunque no fueran cuantitativamente numerosos, presentan aspectos cualitativos destacables (Morente; 2009, pág. 17).

Otro tema de gran relevancia para la historiografía es el cambio en el perfil de la migración española, que llevó a la creación de categorías como “antiguos residentes”, “refugiados” y “nuevos residentes”. Ante esta clasificación, Suarez menciona a

Michel Kenny divide para el siglo XX a los españoles en México, en tres grupos: antiguos residentes, refugiados y nuevos residentes. El primero corresponde a los españoles arribados a México antes de 1939. El segundo abarca a los refugiados que llegaron al país debido a la derrota de la segunda República Española y el tercer grupo, corresponde a los españoles que han emigrado con posterioridad al exilio republicano (Kenny citado en Pla, 1992, pág.117, a su vez citado por Suarez 2003, pág.14)

La presencia de los antiguos residentes se remonta al descubrimiento y la conquista, formando un lazo histórico que nunca se rompió. En términos cuantitativos, durante el virreinato (específicamente en 1790), hubo un total de 5,000 españoles, representando el 0.2% de la población, una tendencia que nunca se rompió. La independencia mexicana frenó

su llegada e incluso resultaron expulsados. En los primeros años del México independiente, redujeron su flujo de llegada pero mantuvieron sus privilegios económicos.

En la segunda mitad del siglo XIX, continuaron con la misma tendencia, aumentando su proporción de un 0.1% a un 0.2% del total de la población, un incremento mínimo considerando que la población se duplicó entre 1850 y 1910 (de 7.5 a 15 millones). Sin embargo, la estabilidad social, el crecimiento económico y el auge de la política porfiriana contribuyeron a la llegada de los españoles, que en 1885 sumaban alrededor de 12,859 y al inicio de la Revolución llegaron a ser 29,540 (Lida; 1997, pp. 47-54).

En términos cualitativos, la mayoría de los “antiguos residentes” eran hombres jóvenes, solteros, de extracción social baja y dedicados a la ocupación agraria. Se casaron en su mayoría con hijas de españolas ya establecidas en lugar de mujeres americanas. Llegaron menos mujeres españolas y, en su mayoría, tuvieron matrimonios endogámicos. Su llegada estuvo marcada por el deseo de prosperar económicamente. Para lograrlo, se emplearon con familiares o compatriotas, aprendieron los entresijos del negocio, acumularon capital y establecieron sus propios negocios o invirtieron en otras áreas económicas (León; 2006, pág. 66). En Puebla, residía un gran número de “antiguos residentes”. La experiencia de Julio López Porrero ilustra el perfil cualitativo de los españoles en esta ciudad. Siendo hijo de un “antiguo residente”, explicó que su familia llegó debido a “la familia que ya estaba aquí” (J. López, entrevista personal, 2/Mar/14). Su experiencia muestra que antes del exilio existía una tradición migratoria con una red social funcional, basada en un sistema de cadenas migratorias lideradas por lazos de paisanaje. Es decir, las redes fueron creadas por compatriotas que facilitaron la integración social de familiares o connacionales que ayudaron en sus negocios. Sin embargo, el exilio transformó estas redes en una red migratoria formal de tutela, establecida y formalizada por ambos gobiernos (Pérez; 2002, pág. 320).

Complementando este perfil, en su mayoría los “antiguo residente” fueron comerciantes, en el porfiriato captaron el 49% del comercio de ultramarinos capitalino y de poblados colindantes, crearon una imagen de español abarrotero (León; 2006, pág. 64). Su actividad económica provocó hispanofobia durante la revolución, causando su huida a otros países. La experiencia de vida de Julio López Porrero sigue ilustrando este perfil, recuerda que su padre José López Rubín arribó en 1910 soltero y con 20 años, posteriormente vivió

en Cuba y regreso a Puebla “Exactamente no se decirte por que fue a Cuba, porque no tenía familia, toda la familia de mi padre y paisanos, digamos de su lugar de nacimiento, estaban en Puebla.” (J. López, entrevista personal, 2/Mar/14). En 1930 regreso a España donde contrajo matrimonio con una española y regreso a México para vivir hasta su muerte. En conclusión, es ilustrativo el recuerdo de Julio López Porrero porque su padre llego joven y soltero, atraído por sus familiares, se integró al negocio familiar y se casó con una española. A demás probablemente salió en 1910 de México debido a la xenofobia de la revolución.

La llegada de los republicanos marcó un cambio muy significativo en términos cualitativos. Los exiliados que llegaron para iniciar un Nuevo Presente fueron notables, ya que incluyeron hombres y mujeres de todas las edades que vinieron con la intención de comenzar de nuevo o enfrentar su destino; conformaban un colectivo altamente profesional, con un nivel educativo por encima del promedio de la sociedad española de los años treinta (Morente; 2008, pág. 3). Entre estos cambios, uno de los más relevantes fue el papel de las mujeres, ya que las exiliadas incluían mujeres casadas, hijas, viudas, ancianas y niñas.

Respecto al sentimiento de agradecimiento por parte de los nuevos residentes al gobierno de México tenemos que en la entrevista con Hortensia Fernández nos deja ver lo siguiente

¿Cuál era el sentimiento de sus padres ante la política y la sociedad mexicana que permitió [...]?

Pues de agradecimiento, por supuesto, y de solidaridad. Por esa razón, no permanecemos en un gueto, ¿sí? Por esa razón, nos integramos a la sociedad mexicana. La idea, ellos tuvieron la suerte y la visión de entender que tanto mi hermana como yo, que habíamos nacido fuera, como mis otros tres hermanos, mis dos hermanos y mi otra hermana, Mari, que ya nacieron en México, nos integráramos a la sociocultural del país. Evidentemente, había problemas, como puede haberlos en cualquier migración, y duelos y dificultades, porque además teníamos que cargar con la etiqueta de los españoles peninsulares anteriores a la llegada de los refugiados, ¿no? Que no eran bien vistos muchas veces por muchas razones, pero también después con la etiqueta de los refugiados que vinieron como refugiados y acabaron más confesionales que los otros, es decir, en el paquete que llegó a México pues había de todo, como sucede con las transformaciones, o desde que nos dijeran en la escuela que bueno, le habíamos quemado los pies a Cuauhtémoc nosotros, ¿no? Entonces, que mi papá nos dijera “diles que fueron sus abuelos, no los tuyos, porque tú no estabas aquí, vamos a decirles sus

antecesores, no los tuyos”, y que bueno, igual te parece muy mal, es decir, la idea de un internacionalismo pues estaba presente en nuestra casa siempre, ¿no? Pensar en una frontera, aunque tuvieras por supuesto esos elementos de identidad que eran, que son fundamentales para una persona, pero nuestra identidad no era darle, no era ni sectaria, ni segregacionista, ni racista, ¿no? Al contrario, sí, de valoración de las culturas indígenas y de los pueblos indios, de los pueblos originarios que estaban en el país, ¿no? Y de la lucha por pues por la mejora, no solo digamos obrera sino nacional en todos los órdenes y contra la imposición o abuso de poder o el capitalismo en general, independientemente de donde vinieran, ¿no? El origen, digamos, de los recursos. Entonces, el reconocimiento, el hecho de haber podido venir a México, pues bueno, fue una cosa que siempre el exilio en general reconoce como importante y esto no solamente a Lázaro Cárdenas y las [...] porque también hubo muchas resistencias, como sabes, después para poder venir. Incluso a nosotros, entramos pues ya con mucha resistencia, no vinimos en los primeros barcos, digamos, como si mis tíos Aurelio y Violeta, ellos sí, porque el tío Aurelio era el pedido de extradición de Franco, de los únicos tres que pidió la extradición, ¿no? Gracias a que mi tía se movió, él estaba preso en Francia, ella con una colonia de niños refugiados trabajando, pues se movió y habló, fue que pudo conseguir que se viniera a México y cuando venía en el barco a México, pues entonces fue cuando ya le otorgó Francia la extradición, pero él ya venía en camino, si no pues lo hubieran [...] lo hubieran matado como los otros casos. Entonces la liga viene desde ahí.

¿Cuál era la relación de sus padres con los antiguos residentes?

Pues de conocimiento, de que a lo mejor ibas al Parque España y tal, pero siempre de un señalamiento en Puebla porque nosotros éramos diferentes, porque éramos ateos, agnósticos, porque no participábamos en misas actividades y más por la posición evidentemente de izquierda que se tenía, ¿no? (Fernández H., entrevista personal, Abril /16)

Como hemos mencionado, los exiliados llegaron en diferentes momentos y con diversas cualidades y cantidades. La historiografía ha estudiado estos distintos periodos, destacando desde el proceso de la Guerra Civil que puso fin al Presente Republicano de la Generación Anterior. Los primeros en ser beneficiados fueron 440 niños huérfanos que llegaron en 1937 en el barco “Mexique” a Veracruz y se establecieron en Michoacán. Su llegada formó parte de la política del Gobierno Español, que evacuó a 34,037 niños de zonas altamente afectadas por la guerra; de estos, solo regresaron a sus países 20,266. México respondió a la solicitud del Comité Iberoamericano de Ayuda al Pueblo Español y estableció el Comité Mexicano de

Ayuda a los Niños del Pueblo Español, bajo el mando de Amalia Solórzano, esposa del presidente.

Es importante señalar que todo en torno a los “niños de Morelia” estuvo impregnado de política. Los republicanos los utilizaron para denunciar la intervención fascista, mientras que los mexicanos los emplearon para reafirmar su política exterior, respaldar el proyecto social de Cárdenas y experimentar un modelo educativo socialista. Sin embargo, esta misión fue criticada por la prensa mexicana, que demandaba priorizar la atención a los niños mexicanos que vivían en la miseria. Cuando se supo que no todos eran huérfanos, se acusó al gobierno de acoger a posibles agitadores o “rojos” (Sánchez-Figueroa; 2002, pág. 8). Por otro lado, Franco condenó esta acción y utilizó carteles con fotos de niños hambrientos, abandonados y famélicos como víctimas de la república para desacreditar la acción del gobierno mexicano.

Otro grupo estudiado por la historiografía es el de los republicanos que encontraron solidaridad en México. Entre ellos se encontraban políticos o funcionarios en situación de riesgo, cuya salida de España podría haber beneficiado a otros republicanos. Según Alameda “[...] se dio preferencia a quienes estaban más comprometidos y por ende su situación era más delicada, o a aquellos que desde el extranjero, estaban a aun en medida de llevar a cabo una labor positiva a favor de la republica” (Alameda; 1982, pág. 41). México les ofreció protección en España y facilitó su llegada a nuestro país.

Este grupo estaba conformado por intelectuales que, como mencionamos, formaban parte del gobierno español. Su compromiso político truncó su presente, impidiendo así su desarrollo académico en su país natal y obligándolos a continuar sus estudios en el extranjero.

El perfil intelectual de este grupo se caracterizó por lo que Hernández describió como “proceso de descapitalización científica y pedagógica que representó el exilio al terminar la guerra, y al mismo tiempo el proceso inverso de inyección de capital pedagógico muy cualificado en varias repúblicas americanas de acogida” (Hernández, 2000, pág. 97). Esta descapitalización dejó un vacío en España que privó al país de una parte esencial para su vida y progreso. La ausencia condicionó su desarrollo durante el franquismo.

Sobre esta idea, Carriedo Castro retoma las palabras de José Ortega y Gasset, quien afirmó que los españoles fueron privados “del futuro de una de sus mitades más representativas, la más dinámica y —en palabras de José Ortega y Gasset— la más vital: la España liberal y progresista” (Carriedo Castro; 2009, pág. 2).

En cuanto a la forma en que llegaron, es relevante destacar que México permitió la entrada de los españoles que arribaron por sus propios medios o como tripulantes en los famosos buques. Para facilitar esta travesía, México colaboró con el gobierno exiliado y estableció una red de tutelaje formal a través de instituciones que se encargaron de organizar el alojamiento, la alimentación, los visados y el traslado hacia México.

Entre las organizaciones republicanas más destacadas se encontraban el Servicio de Evacuación a los Republicanos Españoles (SERE), respaldado por Juan Negrín, el cual se encargó de gestionar visados de residencia, ofrecer alojamiento, alimentos, ropa y pensiones a viudas de combatientes y a responsables políticos. Además, se ocupó de organizar el viaje y la acogida de exiliados en países aliados. Para México, organizó la llegada de los vistosos barcos Sinaia, Ipaneme y Mexique.

Otra organización relevante fue la Junta de Ayuda a los Refugiados Españoles (JARE), creada por Indalecio Prieto, quien no reconoció la figura de Negrín como presidente en el exilio. Esta junta se encargó de gestionar y financiar la salida de algunos españoles. Para lograrlo, empleó fondos del gobierno y de la Federación de Organismos de Ayuda a los Republicanos Españoles (FOARE).

En cuanto al contexto mexicano, la historiografía ha estudiado los motivos del gobierno encabezado por Lázaro Cárdenas, cuya política estatal buscaba alcanzar los ideales de la Revolución Mexicana. Este período, conocido como Cardenismo, ha sido dividido en tres fases por el historiador Hans Werner Tobler: la primera, desde diciembre de 1934 cuando Cárdenas asumió el poder hasta el exilio de Calles en 1936; la segunda, de 1936 a 1938, marcada por el auge de las reformas sociales en el ámbito agrario, la política de nacionalización y la promoción de sindicatos estatales; y la última fase, entre 1938 y 1940, durante la cual el gobierno buscó consolidar el régimen enfrentándose a presiones tanto internas como externas (Tobler; 1997, pág. 617).

Siguiendo esta división, el golpe militar español en 1936 tomó por sorpresa al cardenismo tras el fin del Maximato, mientras que el término de la Guerra Civil española en 1939 encontró a Cárdenas defendiendo las reformas que había iniciado, lo que hizo que su decisión de apoyar a los exiliados fuera motivo de crítica. La política de Cárdenas se caracterizó por un control estatal total:

[...] desde su discurso inaugural al asumir el cargo presidencial... expreso categóricamente su concepto acerca del papel del Estado: "Solo el Estado tiene un interés general y por eso, sólo él tiene una visión de conjunto. La intervención del Estado ha de ser cada vez mayor, cada vez más frecuente y cada vez más a fondo." (Cordova A.; 1974, p.p. 180-181 citado por Tobler; 1997, pág. 646).

Y materializó su discurso. La "visión de conjunto" e "intervención" provocó una estructura corporativista del Estado y la sociedad. En la tercera fase del Cardenismo, reformó al Partido Nacional Revolucionario (PNR), fundando en 1938 el Partido de la Revolución Mexicana (PRM). Este nuevo partido estaba compuesto por 4 sectores: obreros, campesinos, militares y el sector popular, integrado por funcionarios del estado y agrupaciones de la clase media (Tobler; 1997, pp. 647-648). Se excluyó a grupos conservadores y empresarios de capital nacional o extranjero.

La política del Cardenismo intentó crear un nuevo Presente Histórico mediante reformas sociales que convulsionaron al país. Las más importantes fueron la agraria, que distribuyó tierras fértiles a los campesinos y respondió a una demanda pendiente de la Revolución, y la reforma educativa que implementó una educación socialista para mejorar la vida de las clases bajas. A pesar de durar solo un periodo presidencial, este proyecto también recibió apoyo de los republicanos españoles, quienes experimentaron con la educación impartida a los niños de Morelia.

Junto a las reformas, el cardenismo respaldó las causas de los obreros, manifestadas en huelgas. El caso más notable fue su apoyo en la huelga de los petroleros, que culminó con la Expropiación petrolera de 1938. Otra intervención significativa fue la nacionalización de los ferrocarriles en 1937, beneficiando a la base social y otorgando el control a los ferrocarrileros. Asimismo, el cardenismo creó instituciones para el desarrollo social, como la Comisión Federal de Electricidad en 1937 y el Instituto Politécnico Nacional (IPN).

A primera vista, se podría pensar que la Guerra Civil Española no tuvo ninguna importancia para la sociedad mexicana. Sin embargo, a medida que se desarrollaban tanto el conflicto español como el cardenismo, que otorgó un papel activo a la sociedad a través del Estado Corporativo, la Guerra Civil y el exilio se vivieron de manera especial en nuestro país. Carlos Sola afirma:

A partir del estallido de la Guerra Civil, nunca como hasta entonces los mexicanos oyeron hablar tanto de España, hasta el punto de que todo cuanto sucedía en ese país- tan lejano, a la vez, tan cercano- formaría parte de la cotidianidad misma de México y los mexicanos (Serra; 2011, pág. 118)

Aunque era una noticia importante, el régimen convirtió la Guerra en un asunto de Estado y de opinión pública. Respecto a esta última, Matesanz analizó los artículos periodísticos del Nacional y el "Excélsior", que afirmaron y desmintieron datos según la postura política que representaban. El Nacional respaldaba a Cárdenas, mientras que el "Excélsior" adoptaba una postura anti presidencial. Estos artículos reflejaron la convulsión social ante los procesos, la posición de cada grupo social frente al conflicto y la alta politización de los sindicatos miembros del Estado Corporativo. Estos sindicatos defendían la política interna y externa del presidente, mostrando su apoyo o rechazo a través de ofensas relacionadas con términos como "fascistas" o "comunistas" en cada acto público.

Una vez en México, la historiografía ha estudiado el perfil cualitativo de estos exiliados. A lo largo de la investigación, surgieron preguntas clave como ¿Cuáles fueron sus características que los hicieron destacar? y ¿En qué ocupaciones se desempeñaron los exiliados al llegar? Al abordar el perfil, debemos recordar que la migración de los exiliados fue dirigida por el gobierno, lo que significó un control en su perfil. Pablo Carriedo mencionó que se buscó un "criterio funcional, es decir, considerando su posible integración laboral y su mejor aprovechamiento en la sociedad mexicana" (Carriedo; 2009, pág. 10). Los términos "función" y "aprovechamiento" se corresponden con el interés de México en el aumento poblacional, una medida considerada urgente y patriótica. Basándose en esto, se intentó mejorar las condiciones de los indígenas, brindar apoyo a los braceros repatriados y considerar la adopción de colonias extranjeras para incrementar la población mestiza (Matesanz; 1999, pág. 256). Todo esto tenía como objetivo contrarrestar la escasez y

debilidad de la población nacional frente al poder político, económico y cultural de la población estadounidense, además de fortalecer zonas específicas para fomentar el desarrollo económico y social.

Siguiendo esta línea política, México buscó atraer a campesinos para establecer colonias agrícolas en tierras baldías, áreas con cultivos tropicales y zonas costeras para explotar recursos marítimos. También se atrajo a trabajadores cualificados que pudieran impulsar la industria y generar nuevas fuentes de riqueza. Finalmente, se permitió la llegada de individuos dedicados a las ciencias, letras y cultura, este grupo fue etiquetado como intelectuales. Respecto a esta política, Antolín Peña afirmó que se esperaba un “60% agricultores, 30% técnicos y obreros calificados y 10% de intelectuales” (Peña citado por Ordoñez; 2002, pág. 290)

Resumiendo la teoría, el gobierno buscó inmigrantes de fácil asimilación que pudieran contribuir al desarrollo social, económico o al Cardenismo, sin competir laboralmente. Sin embargo, este objetivo no se cumplió plenamente y se etiquetó a los exiliados como "intelectuales". Este término fue matizado por Fagan, quien señaló que se aplicó a quienes se autodenominaban "intelectuales" o se dedicaban parcial o totalmente a escribir, enseñar o trabajar en actividades culturales. Propuso emplear

“intelectuales destacados” para los pocos individuos que lograron una reputación internacional en su campo antes de emigrar a México. Y el término “profesionales” para incluir a todos los que se dedican a la medicina, leyes, periodismo, editoriales, la banca y las finanzas, la administración y otras ocupaciones similares. (Fagan; 1973, pág. 8 citado por Vázquez; 2012, pág. 41).

Esta reinterpretación del término plantea preguntas sobre su origen y uso generalizado. Los primeros españoles ayudados por México fueron principalmente integrantes del gobierno republicano, en su mayoría "intelectuales destacados" que fueron tratados con respeto y alojados en instituciones donde continuaron trabajando. Esta bienvenida marcó la percepción de los siguientes migrantes, quienes, comprendiendo la necesidad de profesionales y técnicos en el México de ese momento, se autodenominaron "intelectuales" para ser bien recibidos. Además, el término fue empleado por el cardenismo para justificar su política exterior y silenciar a los críticos del arribo de los republicanos.

Esta reinterpretación del término plantea preguntas sobre su origen y uso generalizado. En primer lugar, es importante recordar que los primeros españoles que recibió México fueron los integrantes del gobierno republicano, en su mayoría "intelectuales destacados". Fueron tratados con respeto y alojados en instituciones donde continuaron trabajando. Esta cálida bienvenida fue percibida por los siguientes migrantes, quienes, al comprender la necesidad de profesionales y técnicos en el México de ese momento, optaron por autodenominarse "intelectuales" para ser bien acogidos. Otro motivo clave de esta autodenominación fue el empleo del término por parte del cardenismo para justificar su política exterior y silenciar a los críticos del arribo de los republicanos.

Sin embargo, la reivindicación del término no aborda la diversidad del grupo de exiliados. Si bien no todos eran intelectuales, ¿cuáles fueron las características que los hicieron destacar? Matesanz ofrece una primera respuesta al afirmar que llegó un grupo considerado como

[...] un muestrario de la sociedad española, un microcosmos que refleja punto por punto lo que había sido España durante la restauración Monárquica durante la época Republicana y la Guerra Civil una España en suma que se separaba de su matriz inmóvil, de la España tradicional [...] (Matesanz citado en Alameda; 1982, pág. 63).

Se puede apreciar que este grupo era heterogéneo, representando una muestra variada de la sociedad española en su conjunto, como un microcosmos donde

[...] llegaron muchas más gentes del común de lo que se suele suponer, era gente sencilla y sin título, ni grados ni famas que exhibir, pero que si ayudaron a contribuir México en distintos campos no tanto en la intelectualidad, pero sí muy importantes. (Alameda; 1982, pág. 136)

A pesar de la exageración que mitificó a los exiliados como "intelectuales", es importante recordar que, en términos generales, este colectivo se destacó por ser altamente profesional, con un nivel educativo por encima de la media de la sociedad española de los años treinta (Morente; 2008; pág. 3).

Ahora, respondamos la segunda pregunta: ¿Cuál fue la ocupación de esos exiliados que llegaron? Este microcosmos presentaba una amplia gama de ocupaciones, oficios y

profesiones. Los exiliados tenían la capacidad de involucrarse en diversas actividades, desde el ámbito artístico, deportivo, artesanal y técnico hasta roles directivos empresariales. Trajeron consigo conocimientos y técnicas vanguardistas europeas, no solo en el ámbito académico, sino también en áreas como la agricultura, la industria y los servicios. Además, promovieron nuevos negocios.

Existen estudios, como el de Vicente Llorens, basado en la documentación del SERE de las primeras embarcaciones (Sinaia, Ipanema y Mexique), que han enumerado las ocupaciones de los exiliados. Por otra parte, hay registros hemerográficos, como un artículo del "Excelsior" del domingo 9 de julio de 1939 titulado "Al Desembarcar los refugiados iberos del 'Ipanema', no hubo manifestaciones de comunismo". En este artículo se menciona que llegaron médicos, abogados, ingenieros, periodistas, aviadores, militares, 150 obreros y profesores, 50 empleados, 60 teóricos, 20 mecanógrafos y 300 agricultores (Rojas F. 1939)

Es importante señalar que estos registros reflejan el interés de la opinión pública por las ocupaciones de los exiliados y la omisión del perfil de las mujeres. La nota menciona que el resto de la tripulación estaba formado por esposas e hijos, evidenciando la escasa importancia y atención que recibieron las mujeres y los niños en ese contexto.

La investigación de Pilar Domínguez Prats (2002), sobre las mujeres españolas exiliadas en México entre 1939 y 1950 revela una clara discrepancia en la representación de género en los expedientes de la JARE. De los 1500 registros examinados correspondientes a los jefes de familia, el 85% eran hombres y solo el 15% eran mujeres. Esta disparidad de género se atribuye a que tradicionalmente, el jefe de familia ha sido considerado el intermediario principal entre el grupo doméstico y el Estado, actuando como figura patriarcal central. Como resultado, "los restantes miembros del grupo doméstico, la mujer, los hijos e incluso los padres ancianos o hermanos, se relacionan a través de él, subordinándose a la autoridad patriarcal." (Domínguez P.; 2002, pág. 129).

Esta dinámica compleja y arraigada ha llevado a que el papel de la mujer se haya mantenido en gran medida oculto en los registros, y su información solo pueda ser inferida a través de los datos proporcionados por sus esposos. En situaciones específicas, se puede conocer de manera indirecta aspectos como el estado civil, la edad, el lugar de procedencia, la actividad política y laboral de estas mujeres. En el caso del 15% de los expedientes en los

que la cabeza de familia era una mujer, se identifica que estas eran viudas de guerra, mujeres solteras o separadas, representando casos excepcionales dentro del exilio español en México.

Continuando con nuestro análisis deductivo, finalizamos el estudio de los exiliados en Puebla. Al preguntarnos ¿Cómo fueron distribuidos los exiliados en México?, es importante señalar que nuestro país estableció, al igual que los republicanos españoles, una organización destinada a ayudar a los exiliados. Esta entidad fue nombrada Comité Técnico de Ayuda a los Republicanos Españoles (CTARE), filial de la SERE, con el propósito de recibir, organizar y atender a los exiliados, proporcionándoles empleo y vivienda. Con el fin de facilitar su distribución, Cárdenas otorgó facilidades políticas, como la posibilidad de obtener la nacionalidad mexicana, estatus que adoptó más del sesenta por ciento de ellos. Además, se exentaron de cuotas administrativas, se les permitió permanecer de manera ilimitada y trabajar en actividades acordes a lo declarado en sus fichas de registro. En el caso de los profesionistas, se estableció que

Podrán ejercer sus profesiones como si hubieran obtenido sus títulos de nuestras universidades y la Universidad mexicana se honrará abriendo sus puertas a los catedráticos que por amor a la libertad y a la independencia de su país les sea imposible vivir en España (Maldonado; 1982, pág. 17 citado en Delgado P., 2013, pág.3)

El análisis de Ma. Magdalena Ordoñez Alonso en su trabajo titulado "Un fracaso de la política inmigratoria en México. El caso de los refugiados españoles en Puebla", destaca las desavenencias que surgieron debido al acomodo de los exiliados. Ordoñez examinó los expedientes del CTARE y, a partir de 145 de ellos, creó el perfil del refugiado que llegó a Puebla.

Este conjunto estaba formado por 17 mujeres, 128 hombres y 8 menores. La edad de 85% era entre 15 y 40 años, lo que indica que a Puebla fue enviada gente joven y en edad productiva. Por lo que se refiere al estado civil, 42% eran solteros, 54% casados y 3.4% viudos. Con respecto a su región geográfica de origen, 21% eran andaluces, 18% de Castilla la Nueva, 16% Catalanes 1 % aragoneses [...] 35% restante provenía de regiones de menos 10% de representatividad. (Ordoñez; 2002, pág. 288.)

El estudio de Ma. Magdalena Ordoñez Alonso, titulado "Un fracaso de la política inmigratoria en México. El caso de los refugiados españoles en Puebla", aborda las

desavenencias generadas por el acomodo de los exiliados. Ordoñez examinó los expedientes del CTARE y, a partir de 145 de ellos, elaboró el perfil de los refugiados que llegaron a Puebla.

En cuanto a la cifra de llegados, es relevante destacar que Cárdenas solicitó a los gobernadores de los estados expresar las cifras de exiliados que podían recibir y en qué áreas podrían emplearlos. Puebla pidió la llegada de 200 exiliados, pero en total arribaron 2003, con la expectativa de que fueran agricultores. Sin embargo, solo el 50% tenía una actividad relacionada con el campo. Los restantes desempeñaban diversas ocupaciones, como obrero municipal, ayudante de secretaría de ayuntamiento, ferroviario, ebanista, zapatero, ganadero, ayudante de cocina, marinero, pescador, electricista, chofer mecánico, tornero mecánico, maestro, carpintero, panadero, frutero, forjador, dependiente de ultramarinos, carrocero, camarero, militar, parito mercantil, mecánico eléctrico y cementista. Estas variadas ocupaciones supusieron el primer revés para los objetivos políticos planteados.

El decreto político indicaba que los exiliados debían trasladarse a los ejidos de Zacachimalpa, Tecali, Chignahuapan, Teotnimehuacan, Atlixco y Tepeaca. Sin embargo, regresaron en una semana, denunciando un ambiente hostil, condiciones paupérrimas y niveles de vida considerablemente más bajos en comparación con España. Según el informe número uno,

El campesino mejicano [sic] carece de casa y duerme en el suelo; como exclusivamente chile y tortas de maíz y lleva en una palabra, una vida misérrima y de un nivel mil veces inferior al de nuestros campesinos [aunque hace notar que] la falta de trabajo es la causa determinante de que los exiliados regresaran a la capital del estado. Citado del informe número uno [...] (Ordoñez; 2002, pág. 288.)

El retorno de los exiliados generó complicaciones financieras y administrativas para las autoridades. Ante esta situación, el CTARE buscó ayuda de los "Antiguos Residentes". Es importante aclarar que Puebla fue una ciudad fundada por y para los españoles, y aún conserva su identidad y orgullo hispano. Según se rescata,

[...] la población española en la Angelópolis ha mantenido su preveía desde la Conquista hasta los primeros treinta años del siglo XX, además considera que hacia la década de los treinta, el

estado de Puebla ocupa uno de los primeros lugares de residencia de hispanos [...] (Otte; 1985, citado en Suárez; 2006, pág.84).

Los "Antiguos Residentes" respondieron al llamado y donaron terrenos para instalar familias, incluso propusieron crear negocios para emplear a los exiliados. Sin embargo, según Ordoñez, la buena relación con la CATARE no duró mucho tiempo. Los antiguos residentes buscaban apoyo para acceder al dinero de las organizaciones de ayuda republicanas, y al no conseguirlo, difamaron a la organización, acusándola de corrupción. Estas críticas se extendieron en la opinión pública poblana, lo que dificultó la búsqueda de ayuda para los exiliados. Este contexto llevó a los exiliados a ser enviados a Chihuahua para fundar la hacienda de Santa Clara. En 1940, la CTARE cerró sus oficinas, dejando a 119 españoles en Puebla, la mayoría en la capital y otros dispersos en ranchos y haciendas. Seguir las pistas de estos exiliados fue difícil, ya que no se les exigía tener una tarjeta de identificación o permanecer en un solo lugar. Sin subsidios, tuvieron que crear un Nuevo Presente para continuar sus vidas, incluso en otras ciudades.

Al establecer este Nuevo Presente Histórico, los exiliados españoles buscaron diferenciarse de los antiguos residentes al interactuar con la sociedad mexicana. Sobre este fenómeno, rescatamos las palabras de Fernández:

[...] Evidentemente, había problemas, como puede haberlos en cualquier migración, y duelos y dificultades, porque además teníamos que cargar con la etiqueta de los españoles peninsulares anteriores a la llegada de los refugiados, ¿no? Que no eran bien vistos muchas veces por muchas razones, [...] o desde que nos dijeran en la escuela que bueno, le habíamos quemado los pies a Cuauhtémoc nosotros, ¿no? Entonces, que mi papá nos dijera “diles que fueron sus abuelos, no los tuyos, porque tú no estabas aquí, vamos a decirles sus antecesores, no los tuyos”, y que bueno, igual te parece muy mal, es decir, la idea de un internacionalismo pues estaba presente en nuestra casa siempre, ¿no? Pensar en una frontera, aunque tuvieras por supuesto esos elementos de identidad que eran, que son fundamentales para una persona, pero nuestra identidad no era darle, no era ni sectaria, ni segregacionista, ni racista, ¿no? Al contrario, sí, de valoración de las culturas indígenas y de los pueblos indios, de los pueblos originarios que estaban en el país, ¿no? [...] (Fernández H., entrevista personal, Abril /16)

Ante esta realidad ¿cuál era la opinión que guardaba la sociedad poblana ante estos españoles?, para determinarlo recurrimos al recuerdo del Señor Jaime López Porrero.

Después ya vino la época donde se acabó la guerra y vinieron los refugiados, se puede decir que no hubo un confortamiento, dentro de esos refugiados había como todo, unos mejores y otros peores. Unos se vinieron por sus ideas, gente buena, que por qué no eres de la idea de franco se vinieron para acá, otros no, otros si deben de haber tenido un delito por allá, en la cosa de la guerra [...] es lo que recuerdo, vinieron buenos doctore [...] buenos abogados [...] muchos se vinieron no por que hayan matado, por sus ideas, no les gusto franco y se vinieron para México [...] Claro había también unos que decían que habían sido hasta matones, del ejército. (J. López, entrevista personal, 2/Mar/14)

Es interesante ver cómo la sociedad poblana percibía a los exiliados españoles. Puebla, siendo una comunidad conservadora donde los antiguos residentes mostraban simpatía por Franco, podría haber tenido conflictos con los refugiados. Sin embargo, según el testimonio de J. López, no hubo enfrentamientos significativos

¿Y acá en Puebla no llegaron a chocaron los exiliados con los que estaban?

Pues no, no llegaron a chocar, si hubo algunas cosas verbales pero les prohibían, por ejemplo En el círculo está prohibido hablar de política y menos de España [...]. A pesar de que había ciertas discusiones verbales, Casi nunca hubo pleitos entre ellos, yo la verdad nunca vi un enfrentamiento (J. López, entrevista personal, 2/Mar/14).

Parece que una razón clave para la falta de confrontaciones fue la estricta prohibición de discutir sobre política, una norma que se hacía cumplir rigurosamente, incluso con avisos colocados en lugares como la entrada del círculo social, un espacio parecido a un casino. Esta normativa dejaba claro que cualquier discusión política estaba vedada entre los miembros del lugar. Respecto a esta situación rescatamos las palabras del señor J. López.

¿Los españoles que vivían acá, como su papa, que opinaban ante la política del país?

No opinaban nada, mi padre nunca se metió en política

¿Y los que se reunían en el centro?

Tampoco, ¡Vaya! se les prohibió hablar de política, de repente empezaban a hablar de alguna cosa, llegaba el administrador, “no se puede hablar” “no se puede nada”, algunos si llegaron a gritarles, pero no, no paso a mayores

¿El administrador les prohibía hablar de política?

Si, la directiva, había un anuncio que decía, “suplica a los señores socios no hablar de política”. El círculo era una especie de casino,

¿Y dónde estaba ese letrero?

Estaba en la entrada (J. López, entrevista personal, 2/Mar/14).

Los refugiados españoles encontraron maneras de integrarse a la sociedad poblana, incluso estableciendo su propio espacio social: el "Centro Republicano". Este centro, mencionado por J. López, funcionaba como un casino o club social en la 2 poniente, inicialmente ubicado cerca del banco y la tienda Woolworth, y luego trasladado a un pasaje. Era un lugar reservado principalmente para hombres, donde se jugaba dominó, se tomaba café, se socializaba y se disfrutaba de actividades como el billar. Sin embargo, era un espacio segregado, ya que las mujeres no solían acudir allí. Respecto a esta situación rescatamos las palabras del señor J. López.

Los refugiados también hicieron su casino, estaba en la 2 poniente frente a la woolworth, pegadito al banco. Ahí estuvo el centro republicano español, así se llamaba, y creo que primero estuvo en el pasaje. Y a todos esos fueron los que no querían ir con nosotros, iban ahí, eran unos casinos, ósea ahí no iban mujeres, era para ir a jugar domino, para ir a tomar el café, la copa, había mesas de billar, ahí íbamos de chamacos, nos llevaban haya

¿Entro al de los republicanos?

No, no, no, ahí no, no, no, (responde un tanto escandalizado) ahí iban los (no termino idea), al tiempo se acabó y se juntaron mejor todos acá

¿Cuándo desapareció?

Por el 40 y tantos. Nunca fue tan famoso como este.

¿Y si asistía gente?

Pues de ellos, gente de ellos, y mexicanos que simpatizaban, o eran amigos y se hacían socios. (J. López, entrevista personal, 2/Mar/14).

Parece que, a pesar de la división evidente entre los residentes antiguos y los refugiados españoles, hubo gestos de ayuda y colaboración provenientes de algunos miembros de la sociedad poblana. El señor López señala que algunos ofrecieron trabajos a los refugiados, especialmente en el auge de las fábricas textiles en ese tiempo, a pesar de las diferencias ideológicas que existían, identificándolos como "rojos". El señor López recuerda que

Es más algunos llegaron a darles algunas chambas los que estaban aquí en México, en aquel tiempo era el auge de las fábricas textiles, entonces muchos les dieron chamba en sus fábricas

a los que habían sido de los rojos, rojos les llamaban a ellos (J. López, entrevista personal, 2/Mar/14)

Además, las mujeres también encontraron su espacio en la sociedad y en el mercado laboral. Según el testimonio de Jaime López Porrero, algunas mujeres se dedicaron al trabajo como modistas, confeccionando ropa de manera independiente. Ellas ofrecían sus servicios de costura a personas que les llevaban la tela para hacerles vestidos o trajes a medida. A pesar del contexto político, estas mujeres evitaron hablar sobre política, enfocándose en su trabajo y manteniendo un silencio prudente sobre sus opiniones personales. Ante este recuerdo retomamos las palabras del señor J. López.

[...] es más había unas señoras que eran muy buenas modistas, y se dedicaron a hacer ropa aquí, trabajaron como particulares, se usaba mucho el mono sastres, eran muchachas particulares que te atendían, les llevabas la tela y te hacían los vestidos. Mi mama iba mucho a que le hicieran vestidos y nunca hablaron de política nunca hablaron de nada (J. López, entrevista personal, 2/Mar/14).

Es fascinante escuchar las perspectivas de J. López sobre los niños que formaron parte de esta migración. Según sus recuerdos, los refugiados que aún estaban en edad escolar fueron enviados a diferentes tipos de escuelas dependiendo de las posibilidades económicas de sus familias. Ante este recuerdo retomamos las palabras del señor J. López.

¿Cuándo llegaron los refugiados y seguían en edad de seguir educándose a donde los mandaban?

Pues [...] Los que tenían buenos empleos los mandaban a las escuelas privadas, a escuelas católicas al Oriente y al Benavente, claro los que podían, los de abajo se iban a colegios del gobierno, yo me acuerdo de un muchacho que lo recogió una familia de los españoles de aquí de los viejos, iba al Oriente, iba conmigo, ósea lo pusieron a estudiar en el colegio...

¿El sí vivió la guerra?

Pues no porque lo trajeron chico, a ellos los trajeron chicos, no les toco la guerra por que los trajeron antes de que llegara, digamos la guerra, a esos lugares

¿Y él no hablaba de eso?

No, fíjate que no, nunca hablo de eso. (J. López, entrevista personal, 2/Mar/14).

La relación entre los exiliados y los nuevos residentes no puede generalizarse, pero es innegable que los exiliados mantuvieron una distinción en su vida cotidiana, preservando aspectos culturales de la desaparecida república española. Según Hortensia Fernández Fuentes, esta distinción cultural se reflejaba en la vida cotidiana de los exiliados. Se cita a Clara E. Lida, quien define esta cultura como una "cultura en vilo",

[...] 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 [...] (Lida; 2005, pág. 165 en Morente; 2008, pág.16)

Por este motivo, la migración de los exiliados españoles a México, mantuvo una identidad como una "etnicidad", ajena tanto a los mexicanos como a los "Antiguos Residentes". Para mantener esta identidad, Fernández Fuentes rememora.

Había sobre todo, de catalanes, una reunión [...] que se hacía cada seis meses, en llano grande. Entonces los de México iban a llano grande, hacíamos un día de campo y ahí nos reuníamos. Digamos, la gente que vivíamos aquí y vivían allá, para verse los que se conocían y como vernos los demás pequeños. (Fernández H., entrevista personal, Abril /16)

Las reuniones periódicas en Llano Grande, como mencionas, sirvieron para preservar esa identidad que perdieron con el cambio en el Presente Histórico.

Por otro lado, retomar la investigación de los censos de Cobo S. (2010) sobre los nuevos residentes, en el concluye que de 1950 hasta 2000 los españoles no superaron la cifra de 50000 y que los arribados en este periodo representaron el 10%. A partir de 1950 existió un decremento con un despunte en 1960 atribuido a que mejoro las formas de recabar información. El decremento de 1970 se debió a la política migratoria restrictiva de México por la falta de empleo y crisis económica, por su parte no salieron de España por el desarrollo económico y el termino del Franquismo que freno la migración e inicio la repatriación (un 10% de españoles que vivían en México regresaron). En cuanto al perfil migratorio, su promedio de edad fue 35 años, arribaron buscando empleo o por fines académicos o profesionales. Su estado civil fue de 66% jefes de hogar y 46.6% esposas. Llegaron a vivir en zona urbana, el hombre gano 15000 y la mujer 10000. Una de cada diez mujeres trabajo sin sueldo, reflejo de su participación en negocios familiares. El 75% de los hombres trabajo

en área de servicios personales. Así podemos afirmar que los españoles que llegaron después de 1950 hasta el nuevo siglo su laboro por encima de la pirámide ocupacional. Estos datos sobre el perfil migratorio son muy esclarecedores, destaca la participación laboral tanto de hombres como de mujeres, aunque con diferencias en sus roles y salarios. En resumen, podemos afirmar que migración española a México tienen una gran relevancia en la historia de México.

Capítulo 4: Aporte de los exiliados al Presente educativo en Puebla

... conjugar mi vida con las ajenas e intervenir en este mismo ambiente social, siempre como protagonista, nunca como espectador...

Eduardo Nicol

La migración de los exiliados españoles fue tan heterogénea como única en su objetivo de agradecer y continuar su historia de vida, adaptándose al Nuevo Presente Histórico de México. En algunos casos, como menciona Eduardo Nicol, “siempre como protagonista, nunca como espectador” (Nicol; 1963, pág. 139 citado por Aguirre 2012, p.p. 56-57) en la construcción de sus vidas. Esto los llevó a involucrarse en diversas actividades, y sus contribuciones se manifestaron en distintas áreas. Mayormente, gracias a los avances técnicos y científicos, sus aportes resultaron valiosos. En pocas palabras, es complicado encontrar un ámbito de la vida mexicana que no haya sido afectado, de una forma u otra, por los republicanos españoles. Numerosos estudios se han especializado en sus contribuciones a nuestro país en diversas áreas, convirtiéndose en un capital intelectual vital que México supo aprovechar.

Respecto al papel de los intelectuales, es interesante rescatar la referencia de Alberto Enríquez Perea, quien menciona que José Gaos “evidencia que tenía el compromiso ético de los exiliados, que desde el momento de su arribo mostraron una firme convicción de trabajar en México y para México, fruto de una responsabilidad insoslayable como intelectual y como español.” (Serra; 2011, pág. 24). En este apartado, nos enfocaremos en los intelectuales y profesionales cuyo aporte significativo fue en el ámbito educativo en México, destacando especialmente la labor de los maestros.

El grupo de maestros fue expulsado debido a su participación en la Segunda República, donde se les otorgó a la educación una carga ideológica considerable. Tras el fin de la guerra, la dictadura buscó erradicar la influencia republicana y el laicismo de la Institución Libre de Enseñanza. Esto provocó que el magisterio fuese uno de los grupos más reprimidos y exiliados. Ante este número Hernández Díaz menciona que:

Cálculos todavía imprecisos [...] sitúan la depuración (asesinados, encarcelados, retirados provisional o definitivamente del servicio, exiliados) en aproximadamente un 20% del total del censo de funcionarios del Ministerio de Instrucción Pública, aunque en algunas provincias la tasa se sitúe próxima al 30%, como sucede en Barcelona (Hernández, 2000, pág. 99).

Muchos maestros, al igual que los republicanos en general, encontraron refugio en Francia como su única opción en Europa, siendo esta una plataforma para acceder a países latinoamericanos. En Francia, algunos fueron retenidos en campos de concentración, donde participaron en las actividades culturales organizadas, mientras que otros fueron acogidos por amigos, colegas o intelectuales que les ayudaron a integrarse. Algunos incluso pudieron ejercer actividades relacionadas con la enseñanza o dirigir colonias de niños españoles, como en el caso de Violeta Fernández, quien, según la entrevista con Hortensia Fernández, estuvo a cargo de una colonia de niños en Francia.

Sin embargo, la integración de los republicanos en la sociedad francesa fue mínima. Un ejemplo de esta red de amistades fue el caso de Herminio Almendros, quien se refugió en la Escuela de Vence de Celestin Freinet hasta poder continuar su camino a Cuba. Cuando llegó el momento de abandonar Francia, la gesta no fue sencilla: tuvieron que obtener documentos legales, salir de la cárcel o dejar de ser considerados fugitivos de la ley. Fueron principalmente los hombres los que enfrentaron estas condiciones, lo que llevó a que las mujeres visitaran a sus parejas en prisión, llevándoles comida o noticias. Algunas de ellas tuvieron que intervenir para liberar a sus parejas, evitar su extradición a España o conseguir el permiso para continuar su exilio en otro país.

En México, los exiliados dedicados a la educación básica se enfrentaron a conflictos que la mayoría tuvo que superar, ya que carecían de un espacio laboral; así, tuvieron que recurrir a sus propios medios, y diversas asociaciones crearon instituciones del exilio. Destacaron en la educación básica los llamados "Colegios del Exilio", como el "Instituto Luis Vives", "Instituto Hispano-Mexicano Ruiz de Alarcón", "Academia Hispano-Mexicana" y "Colegio Madrid". Estos fueron creados por las organizaciones republicanas, el SERE y la JARE, con el objetivo de ofrecer empleo a los maestros refugiados, quienes no encontraron cabida en el sistema educativo mexicano, y para brindar educación a los jóvenes que llegaron con edad para seguir estudiando. Estos espacios resultaron ser una ayuda para los padres de

familia, ya que les permitieron buscar trabajo y establecerse mientras sus hijos eran educados, alimentados y cuidados bajo los principios de la Segunda República.

Es interesante destacar que en estos colegios, las maestras exiliadas pudieron continuar con su profesión. Según Pilar Domínguez Prats (2002) en su tesis doctoral "*Mujeres españolas exiladas en México (1939-1950)*", las docentes representaban el 83% de las exiliadas que declararon tener una profesión. Muchas maestras casadas, que no habían ejercido el magisterio, intentaron trabajar como educadoras para contribuir a la economía del hogar. Ganaron más que al realizar otras actividades, como costureras, y en ocasiones incluso más que sus esposos. Al principio, algunas tuvieron que tener dos trabajos. Su participación fue principalmente en la educación básica, en jardín de niños y primaria. Hubo pocos casos de maestras en secundaria y bachillerato, y excepcionalmente como directivas. La única forma de acceder a los Colegios era mediante contactos, lo que dejaba a muchas mujeres sin empleo.

En la organización de los colegios del exilio, existía una estructura patriarcal donde las mujeres que trabajaban no tenían la posibilidad de progresar, a diferencia de los hombres, quienes utilizaban su labor docente como trampolín hacia trabajos mejor remunerados. Esto resultó en una progresiva feminización de la profesión, la cual fue poco valorada en términos salariales. Como consecuencia, muchas mujeres cambiaban frecuentemente de escuela. Por lo general, estas mujeres eran jóvenes, solteras o casadas. Aquellas con hijos esperaban el momento adecuado para llevarlos consigo y no tener que quedarse cuidándolos. Para muchas, trabajar en los colegios fue una experiencia agradable, ya que fortalecieron la Cultura en Vilo.

La división del trabajo en los colegios fue arbitraria, asignando a las maestras tareas más relacionadas con lo femenino y el trabajo doméstico, como cuidar a los niños pequeños del jardín de niños, supervisar el comedor y enseñar labores domésticas y economía del hogar a las niñas. Esto reprodujo el papel de madres y esposas que la sociedad asigna genéricamente a las mujeres. En la década de los años 40, los padres ejercieron control sobre la educación de sus hijas y en muchos casos les impidieron continuar estudiando. Con el paso del tiempo y la estabilidad económica, muchas mujeres, con el apoyo financiero de sus padres, pudieron obtener educación profesional.

El testimonio de Hortensia Fernández ejemplifica esta situación con la vida de sus tíos Aurelio Fernández Sánchez y Violeta Fernández Saavedra. Mientras su tío tuvo que vender seguros para sobrevivir, su tía fue maestra en el “Luis Vives”.

[...] Y ya luego fue profesora aquí en el Luis Vives en México [...] Violeta Fernández Saavedra, fue un tiempo corto pero se vino a radicar a Puebla, pero no, no, ellos tuvieron que sobrevivir como pudieron, mi tío vendía hasta globos ¿verdad? Tuvo que vender hasta globos para sobrevivir cuando llegaron aquí, después vendió seguros [...] (Fernández H., entrevista personal, Abril /16)

Retomando el hilo conductor de nuestra investigación, respecto a los maestros adheridos al movimiento Freinet español, Morente Valero afirma que 16 de 224 fueron maestros exiliados. De estos, 10 se dirigieron a América. Destaca el caso de Almendro, quien fue a Cuba, así como Patricio Redondo, Ramón Costa Jou y José de Tapia Bujalance, quienes junto con otros dos maestros (cuyos nombres Valero no proporciona) llegaron a México (Morante 2009, pág. 23). En nuestro país, continuaron su Historia de Vida creando un nuevo Presente, influyendo y dejando huella en la historia pedagógica, como se evidencia en el surgimiento de escuelas Freinet y la "Red de Educación Alternativa", impulsada por el "Centro Prometeo Freinet" y su fundadora, la Psicóloga Hortensia Fernández Fuentes.

La herencia de estos pedagogos se plasmó en la fundación de la "Red de Educación Alternativa", promovida por el "Centro Prometeo Freinet" y su fundadora, la Psicóloga Hortensia Fernández Fuentes. Como se mencionó anteriormente, la tercera vía para la difusión de Freinet en España fue el grupo Batec de Lérida. En México, tres grandes representantes se exiliaron: Patricio Redondo, Ramón Costa Jou y José de Tapia Bujalance. Fernando Morentes concluye lo siguiente:

[...] 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 país (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 década; ellos impulsaron la publicación de la revista *Escuela Activa*, y las escuelas que fundaron en México [...] han continuado funcionando después de la muerte de los tres pedagogos y continúan siendo una referencia inexcusable de la innovación pedagógica en aquel país. (Morente; 2008, p.p. 31-32.)

La labor de los pedagogos fue una gran referencia e inspiración para los movimientos pedagógicos actuales. Por lo tanto, es necesario hablar del aporte de los 3 pedagogos. El primero que llegó en 1940 fue Patricio Redondo, aunque México no fue su primer destino. Decidió quedarse a vivir en San Andrés Tuxtla, Veracruz. Inició su experiencia educativa debajo de un árbol frondoso donde impartió clases gratuitas a niños. Trabajó en la Escuela Secundaria por Cooperación y con su paga logró rentar y amueblar una habitación. Además, creó su propia prensa escolar para dar clases gratuitas a niños, adultos, analfabetos e indígenas. La evolución de su movimiento le permitió tener una casa con 60 alumnos y fue registrado en 1950 por la Secretaría de Instrucción Pública del gobierno de México como una “Escuela Experimental Freinet”, convirtiéndose así en uno de los primeros centros de expansión de esta pedagogía (Morente, 2008).

El segundo fue Ramón Costa Jou, quien llegó a la República Dominicana en 1939, pasó luego a Haití, a Cuba y finalmente llegó a México. En el país, realizó diversos trabajos fuera de la docencia, pero en 1950 regresó al aula para enseñar a niños con problemas de aprendizaje y de entorno social humilde. Entre 1961 y 1967, el gobierno de Cuba lo invitó a participar en la política educativa de la revolución y fue nombrado director del Departamento de Teoría de la Educación en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de La Habana. Allí contribuyó a la formación de miles de maestros que participaron en las campañas de alfabetización en la isla. Posteriormente, regresó a México y abrió la escuela “Patricio Redondo” en honor a su amigo freinetista. Más tarde, inauguró otra con el nombre de “Emilio Abreu Gómez”. En ambas, utilizó el método de la Escuela Nueva con la técnica de Freinet (Morente, 2008).

El tercero en llegar fue José de Tapia Bujalance (1896-1989), quien llegó en 1948 con el apoyo de Patricio Redondo. En España, se destacó por diseñar y emprender proyectos educativos. Fue un defensor de la II República y estuvo encarcelado en los campos de concentración franceses, además de luchar en la resistencia francesa. En México, trabajó en

empleos no relacionados con la educación hasta 1955, cuando se unió al «Instituto Nacional Indigenista», buscando aplicar la técnica Freinet, aunque no pudo darle continuidad. En 1961, fue director de la escuela Santa Catarina Yecahuizotl, cerca de la Ciudad de México. Luego trabajó nuevamente para el «Instituto Nacional Indigenista» en Oaxaca y después en Chiapas, además de dirigir una escuela pública en la Ciudad de México. No obstante, su mayor contribución a la educación en México fue la fundación en 1964, junto a su esposa, la maestra mexicana Graciela González Mendoza, de la «Escuela Manuel Bartolomé Cossío», en honor a uno de los más grandes referentes del reformismo pedagógico español de finales del siglo XIX y principios del XX. En esta escuela, Tapia desarrolló los principios de la Escuela Nueva y las técnicas Freinet, convirtiéndose en un referente educativo en México durante los años setenta y ochenta (Morente, 2008). Durante más de cuarenta años, este maestro encontró en la escuela mexicana el ambiente propicio para practicar y desarrollar las técnicas Freinet.

La influencia de la pedagogía de Freinet en Puebla se ve reflejada a través del Centro Prometeo Freinet, fundado por Hortensia Fernández Fuentes. Su historia como exiliada en México comenzó en 1950, cuando llegó al país con tan solo 16 meses de edad. Su padre formaba parte del exilio español de 1939 y ella, viviendo en Francia durante la invasión nazi, conoció a su madre, una migrante económica en ese país. Después de que naciera su hija, a principios de la década de 1950, emigraron a México, posiblemente siguiendo a familiares cercanos. Optaron por establecerse en Puebla, una ciudad fundada por españoles, donde los antiguos residentes tuvieron un papel destacado en la llegada y la interacción con los exiliados. En cuanto a la relación con los "Antiguos residentes", Hortensia Fernández mencionó:

Pues de conocimiento, de que a lo mejor ibas al Parque España y tal, pero siempre de un señalamiento en Puebla porque nosotros éramos diferentes, porque éramos ateos, agnósticos, porque no participábamos en misas actividades y más por la posición evidentemente de izquierda que se tenía, ¿no? (Fernández H., entrevista personal, Abril /16)

Esta declaración muestra cómo la identidad de los exiliados españoles en Puebla se vio influenciada por sus diferencias ideológicas y religiosas, pero también resalta su integración y su sentido de pertenencia a la cultura mexicana sin olvidar sus raíces españolas.

La cita nos ofrece un vistazo al motivo detrás de la fundación del Centro Prometeo Freinet por parte de Hortensia Fernández. A pesar de haber obtenido la nacionalidad mexicana legalmente en 1972, su arraigo y conexión con México se consolidaron desde su juventud. Su educación transcurrió en escuelas públicas como el Centro Escolar Niños Héroes de Chapultepec, a pesar de que su metodología contrastaba con los principios que ella consideraba adecuados para la educación.

Posteriormente, cursó la preparatoria Benito Juárez y estudió Psicología en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, concluyendo sus estudios a principios de la década de 1970. Fue en este periodo cuando fundó el Centro Prometeo Freinet en 1972.

Sus motivaciones para iniciar este proyecto fueron múltiples. Uno de ellos fue proporcionar a sus hijos un entorno educativo que favoreciera su desarrollo. Otro motivo importante fue la discrepancia entre las teorías educativas y la práctica escolar que observaba, incluso desde su formación como psicóloga, resaltando la incompatibilidad que percibía entre las teorías del desarrollo de autores como Piaget y la realidad educativa en las instituciones de ese entonces. Sobre esta explicación retomamos las siguientes palabras de Fernández

Varios motivos. Primero, estar en contra de, o sea, buscar o crear un espacio. Yo ya tenía dos hijos, entonces, en el '72, mi hijo mayor estaba a punto, cuando se fundó la escuela, de cumplir dos años, y el que seguía estaba a punto de cumplir, digamos, tres. Así, uno nació en el '70 y otro en el '71, y el Prometeo se fundó en el '72. Yo terminé la escuela, a principios del '70, y entonces no había ningún lugar que me gustara donde ellos pudieran desarrollarse. Mi formación como psicóloga y mi acercamiento a Piaget también, no desde la escuela, pero sí a las teorías del desarrollo de otros autores. Mi interés psicológico y educativo estaba presente, ¿no? Desde antes, como formación profesional.

Pues ninguna escuela cuadraba con lo que yo suponía debía ser el trabajo escolar con las criaturas. Ni en maternal, ni ambiental, ni kínder, ni mucho menos. Y como yo había visto otras parejas en esas circunstancias, no había incluso maestría en psicología del desarrollo ni era una especialidad en la UNAM, pero bueno, era un tema que me interesaba mucho, ambos: la educación y el desarrollo infantil. Y eso me hizo, de manera autónoma, llegar a conocer a Piaget, llegar a conocer a Freinet, buscando libros, textos, cosas. Freinet me resultó mucho más familiar por lo que sabía, en teoría, y a través de tradición oral, ¿no? Con Ferrer Guardia, y acercarme y buscar algunos libros, los grandes socialistas en la educación y cosas que tenía

escuchadas. Por ejemplo, León Tolstoi en su granja de Jazna y Apolania, mientras le duró el dinero tuvo una escuela libertaria para los hijos de los campesinos que eran parte del condado que había heredado. Era este, así como esa, pues hay experiencias en el mundo cuando te vas enterando. Luego ves cómo Freinet recupera todos estos elementos, buscas, pero digamos que en la fundación, está esta idea libertaria de los autores que en aquel momento estaban presentes, ¿no? Que no eran únicamente Freinet, ni únicamente Piaget, ni únicamente Ferrer Guardia. También estaba Colit, también estaba Hellen Barcust, también estaba Neil, ¿no? Entonces, había varios autores. Esa fue una de las razones: buscar un desarrollo profesional para crear una opción, un trabajo que me gustara hacer, y emprender algo. Y a la par, también, encontrar o crear un espacio para que mis hijos pudieran ir a la escuela de otra manera. (Fernández H., entrevista personal, Abril /16)

De esta manera, autónomamente, Hortensia Fernández se acercó a la vanguardia de las experiencias educativas del mundo. Seleccionó la pedagogía Freinet porque era la que se adaptaba a sus objetivos e ideales. Pilar Suárez Plata, en su tesis doctoral 'Huellas, Memoria y Sensibilidades', analizó la presencia en Puebla de los descendientes de los exiliados. Si bien es cierto que ella es exiliada porque nace en Francia, tiene esta doble condición al ser hija de padres exiliados. Suárez sostiene que la memoria de “Aquellos que en la mayoría de los casos no lo han experimentado directamente como un destierro, pero que han condicionado su manera de percibirse y su desenvolvimiento dentro de la sociedad poblana” (Suárez, 2006, p.23). Esta podría ser otra explicación de la selección realizada por Hortensia Fernández. Ella tiene una historia anarquista y pedagógica que determinó su actuar, que comenzó con su bisabuelo Abelardo Saavedra del Toro (1860-1938), quien fue promotor de la educación racionalista en Andalucía. En esta familia, él inició una línea patrilínea que cambia a matrilineal con su tía Violeta Fernández Saavedra (1913-2005), maestra en la Segunda República, en una colonia de niños en Francia y en el Instituto Luis Vives.

Esto explica por qué una niña que no fue educada en una institución de educación activa y una maestra que no trabajó en alguna institución de este corte, tenga el ideal, la visión y la voluntad de crear la única institución en Puebla que se maneja bajo los principios de la pedagogía Freinet y, a su vez, se convirtió en la materialización de la influencia pedagógica del exilio republicano español en la sociedad poblana. Sin duda, Hortensia Fernández comparte el sentimiento de su hermano y reconoce su identidad como sujeto distinto. Su

hermano Aurelio Fernández Fuentes es entrevistado el 4 de diciembre de 2001 por Pilar Suárez. Se le preguntó ¿Qué significa para él ser hijo de refugiados españoles? Su respuesta fue la siguiente:

Para mí, ser hijo de refugiados [...] significa ser una cosa muy especial en sentido estadístico, es decir ya partes de ser un sujeto distinto al resto de tu entorno ¿no? [...] luego, ser hijo de refugiados [...] era una cosa verdaderamente religiosa, en el sentido de las creencias, de la formación (Fernández, 2001: 4 de diciembre citado en Suarez; 2006, pág.152).

El Centro Prometeo Freinet ha creado lazos fraternos con las experiencias educativas de los pedagogos seguidores de Freinet que establecieron sus escuelas en México, y no con los llamados “Colegios del exilio”, a pesar de que su tía Violeta Fernández Saavedra (1913-2005) fue maestra por un tiempo en el Instituto Luis Vives. Este es un punto que, antes de la aplicación del instrumento de la entrevista, no tenía claro, ya que se tenía la hipótesis de que la influencia del Prometeo estaba en los colegios del exilio. Sin embargo, a lo largo de la entrevista, Hortensia Fernández esclarece y deja clara su postura de oposición al proyecto de los colegios del exilio.

¿Y alguna vez tuvieron conocimiento de cómo se estaba trabajando en el Luis Vives o en el Colegio Madrid?

Sí, claro. Había unas, claro, era una, eso lo conocías, sabías de la existencia de los movimientos del exilio y de lo demás, pero nosotros vivíamos aquí. Había sobre todo, de catalanes, una reunión anual que se hacía cada seis meses, en llano grande. Entonces los de México iban a llano grande, hacíamos un día de campo y ahí nos reuníamos. Digamos, la gente que vivíamos aquí y vivían allá, para verse los que se conocían y como vernos los demás pequeños.

¿Y sabían cómo era la pedagogía? ¿Dónde estaban esas pedagogías? En los colegios.

¿Mis padres? Sí, pero nunca han sido tampoco una pedagogía libertaria. Era más bien liberal, ¿no? Pero incluso, aunque el Colegio Madrid es una escuela tradicional, dentro del marco, si lo quieres ver dentro del marco de Freinet, o sea, tenían otra intencionalidad y una posición ideológica y política, pero en una historia, un desenvolvimiento, esos colegios ya eran otra cosa después.

¿No han sido escuelas Freinet nunca?

No, han pertenecido a la red que tenemos de escuelas. El Madrid durante una temporada, pero solo en secundaria cuando un profesor que era director ahí estaba interesado. Pero algunos maestros se han aislado, sí, pero no como institución. Como institución tiene toda, por supuesto, esta posición liberal, pero pedagógicamente hay un patronato, hay una dirección, ¿no? Una estructura lineal, no horizontal.

Entonces, esto sí tenía ese conocimiento, pero no es ese el origen, digamos. No. ¿Y algún maestro que ya trabajaba?

No, nada, nada más mi tía Violeta y mis padres y las pláticas, ¿no?

Ah, ok, porque sí tenía muchas preguntas que iban relacionadas con esa, le digo, yo creía que había esa unión.

No, yo conocía, por supuesto, el Madrid y tenía un tío que trabajaba ahí, un tío político que trabajaba en administración, el esposo de la tía (Osenia? Ufemia?) que era otro de los hermanos de mi padre que vino refugiado. Este y conocía a María Luisa Capella, por ejemplo, porque era la esposa de mi primo, hijo de este tío que te digo, en fin, no. Ella, al final, bueno, terminó siendo la viuda del grandísimo poeta Tomás Segovia, que murió hace un par de años, ¿no? Pero, conocía de las personas, conocía de, quién era José Gaos, quién era Adolfo Sánchez Vázquez, quién era, o sea, los profesores de la UNAM o la gente que trabajaba en estas escuelas, o de la experiencia de que existían el Luis Vives, el Madrid, todo eso sí. Pero que yo haya ido a ver cómo trabajan para ver cómo íbamos a trabajar nosotros, ¿no? [...]” (Fernández H., entrevista personal, Abril /16)

En su búsqueda de una forma diferente y propia que se adaptara a su presente y a la proyección de sus aspiraciones, nos cuenta

¿Y dentro de esa búsqueda para fundamentar este proyecto, se inspiró en los colegios que trabajaban con el método Freinet en México? No.

¿O sea, los revisé? No, no.

¿En ningún momento hubo un acercamiento?

No, yo conocí las experiencias de [...] bueno, en 1970 la SEP publicó una colección de libros para docentes donde estaba uno llamado “Patricio Redondo y la Técnica Freinet”, que había escrito Ramón Costa Jou, quien a su vez tenía una escuela, la 'Escuela Hermilio Abreo Gómez' en México. Entonces, ahí yo había leído, ¿no? Y después, tenía conocimiento después

de esas lecturas y esas decisiones, vas tú a la búsqueda de dónde están esas cosas y bueno, por supuesto, de teoría, aunque sabía que estaba la Escuela Experimental Freinet de San Tuxtla Veracruz, fundada por Patricio Redondo, ya lo sabrás debajo de un árbol cuando llego. Me enteré que existía la “Manuel Bartolomé Cosío”, que aún existe y dirige Chela Tapia, la viuda de José de Tapia, Chela González, la escuela de Ramón Costa Jou. Es decir, yo empecé a buscar, entonces fui a México y las quise conocer con la intención de llevar a mis alumnos de psicología porque habíamos modificado el currículum y habíamos hecho una materia que se llamaba 'Corrientes Contemporáneas en Pedagogía'. Entonces me interesaba, bueno, no que vinieran al Prometeo, porque me parecía poco ético, ¿te imaginas? Yo decía: 'Ahí sí, yo les voy a estar aquí'. Entonces íbamos a México y visitábamos la Escuela 'Romeo y Costa', la escuela de Chela, la de José de Tapia, visitábamos la escuela de Prolin, alguna Montessori alguna vez que nos dieran, para que ellos tuvieran las opciones dentro de lo que serían las corrientes de la escuela moderna, con las diferencias. La corriente individualizadora, socializadora y la aplicación de Freinet. Incluso Chela, que es muy amiga nuestra, siempre me decía: “¿Y tú por qué pusiste la escuela antes de ver Cosío? Si todas las escuelas Freinet han surgido porque la gente vino aquí primero y vio a Pepe aquí”. No, pues es que, como le dije, no, nosotros vinimos antes. O sea, yo claro que vine, pero el Prometeo ya existía. Se puso a buscar su libro, su libreta de visitas, para ver en qué año había ido con los alumnos, y ya vio que era por ahí del 76 o el [...] (Fernández H., entrevista personal, Abril /16)

En relación a su formación, necesaria para establecer las bases de su aplicación de la pedagogía, continúa narrándonos...

¿Y la formación de los maestros? ¿Cómo ellos se forman en esta pedagogía?

Tiene que ser teórica y práctica, evidentemente, primero tienes que coincidir [...]

Con los ideales.

Exactamente, y tener un alto espíritu de autocrítica, entrega y mira, estas son pedagogías por toma de conciencia. No puede ser por decreto, ni por ley, ni por transmisión ni decisión externa. Lo tienes que internalizar, hay una identidad, hay una comprensión, una manera de hacerlo. Entonces, hay quien evidentemente, bueno, el primer año se acerca, una cosa es que tomes el taller, es lo básico, las lecturas. Tenemos cada semana, nosotros siempre hemos tenido consejo técnico, que le llaman, tenemos consejo técnico cada semana, a menos que esa semana tengamos escuela de Padres y Madres, tengamos otra actividad, entonces no. Pero sí

tenemos lecturas, sí información, nos reunimos una vez al año con escuelas alternativas donde presentamos una ponencia. (Fernández H., entrevista personal, Abril /16)

Como hemos señalado en esta investigación, el Colectivo del Prometeo impulsó la formación de una 'Red de Educación Alternativa' con los colegios que heredaron los principios de los pedagogos seguidores de Freinet. La maestra Hortensia Fernández nos detalla el proceso de este acontecimiento

[...] Tenemos una red nacional, somos impulsadoras de una red nacional de escuelas alternativas que ya va con 26 que ya va con la...

[...] Si sí, por que mira en el 70 hubo los congresos nacionales de escuelas activas, en el 76 eran en el... incluso había una revista que se llamaba así "Escuela Activa" y ahí estaba Ramón, ahí estaba Pepe y ahí estaba sí?, ósea Chela y hubo dos o tres años, cuatro años duro ese proceso y se terminó y entonces nosotros siempre nos quedamos con la idea de que no nos podemos quedar instaladas en la regularidad no? De Que las experiencias del Prometeo, de la Bartolomeo, de todas las escuelas estas, tenían que salir, de Pai dos, tenían que salir al exterior, que no eran este, teníamos conciencia de que, de que este es nuestro proyecto de trabajo, pero de que este es nuestro país y de que lo que hay que transformar es la educación del país, la educación pública. No somos escuela pública porque no nos dejarían trabajar así, no podemos hacerlo dentro de ese esquema, más que bueno yo lo he hecho en la Universidad, cuando trabajaba en la Universidad claro que sí, pero este como he podido no?, pero educación básica, no podíamos por eso tuvimos que hacer una escuela de financiamiento privado, cooperativas no había, cooperativas de servicios, solo de producción y de consumo, por tanto no pudimos hacer una escuela, legalmente una escuela cooperativa, hicimos una sociedad civil no?, una asociación civil, sino una sociedad civil, pero no tenemos financiamiento de nadie ni hipotecas morales con nadie, ni nadie nos da dinero, aunque nos ha sido ofrecido, por uno o por el otro para que después tú tengas que poner aula fulanito de tal etc. Y ni trabajamos con fundaciones ósea vivimos de nuestro trabajo y en ese sentido tenemos una línea muy clara no? Ni hemos andado nunca este ... mira, ni si quiera lo merecido, quiero decir si, premios financieros por estándares o por cosas ósea son ... pero eso tampoco nos preocupa, pero entonces en los noventa, volviendo a lo que estábamos, estábamos muy preocupadas por esta cuestión, de que bueno hasta dónde íbamos a seguir cada uno nuestro lado puestos por ahí y no hacer una, buscar una cohesión, entonces nos fuimos a ver a Tere guarduño que es la directora del instituto de investigaciones pedagógicas y de la escuela activa pai 2 este ... y le precocísimos volver a

hacer reuniones no?, si no los congresos nacionales de escuelas activas, pues hacer una red, una red de escuelas donde nos pudiéramos reunir cada año, bueno ingenuamente pensamos al principio que cada seis meses a compartir nuestras experiencias y hablamos con Chela que se resistió primero no no no da, que es un poco su estilo y después acepto y la primera reunión fue ahí en justamente la Bartolome, he hicimos la segunda fue aquí en Puebla, la tercera volvió a ser en México, tomamos la idea de que fuese un día en la ciudad de México y la otra vez fuera no? Y así vamos alternando y la última ha sido en la escuela que estuvo, que fue una escuela de Saltican se llama que esta, que fundo Toña linares que fue maestra de la Bartolome y que bueno ya ella murió y hubo un lapso donde esta escuela no estuvo en la red, pero entro el año pasado, se reincorporo y acabamos de ir en Febrero, nos reunimos cada año, no todas son escuelas Freinet pero todas compartimos una serie de experiencias y estamos las escuelas Freinet que hay estamos ahí (Fernández H., entrevista personal, Abril /16)

La maestra también nos detalla la forma de trabajo dentro de la “Red de Educación Alternativa, en donde coinciden escuelas con diversos enfoques, principios y nombres dentro del movimiento pedagógico Freinet en México, explicando también los elementos que se tocan en las reuniones

Numéricamente Freinet Freinet, bueno que compartan la esencia o de conciencia, porque de nombre hay varias, pero bueno, no sé, no me atrevería a decirte el número, ósea hay una escuela, bueno esta la Bartolome, Pai 2 que no tiene en su nombre no lleva, se llama escuela activa pai 2, está la escuela Freinet de Cuernavaca, esta .. este.. , Bueno hay el movimiento Freinet de Chihuahua que es este movimiento de escuela pública si?, se llama Colectivo Freinet de Chihuahua, que nos conocimos en una reunión de educadores de América Latina, también por los noventas, sé que hubo en Chihuahua, y vinieron conocieron, pidieron una escuela la mas, este, digamos la más despreciada, una escuela pública la más despreciada posible, aquella en un barrio marginal gente con muchas dificultades se comprometieron como grupo a no abandonarla, pidieron su cambio a esa escuela con el compromiso de que no los movieran, y de que los dejaran hacer y han hecho cosas lindísimas y tiene un movimiento muy padre en Chihuahua, si, el colectivo Freinet es la escuela Concepción Meléndez, en Puebla hemos tenido en la cierra negra compañeras que también, una compañera que hizo la tesis aquí, trabajando en Xocotla por Coloniapan en la escuela este Freinet, en la escuela este, de una población indígena que por extrañas razones no estaba inscrita en educación indígena, por tanto la maestra era monolingüe en español y los niños

monolingües en nahual y ambos tuvieron que aprender esto y lo hicieron bajo este trabajo y lo subo ahí también en la red, la maestra ya no está ahí, ya está aquí en Puebla en otra escuela pública pero sigue yendo con nosotros a las reuniones.

Ok y bueno en estas reuniones tocan temas de la pedagogía Freinet, pero cuál es la esencia porque yo había leído que cuando se juntaban los primeros que estuvieron trabajando la pedagogía Freinet en España presentaban los cuadernos de los alumnos.

Los libros de vida, los cuadernos, sí también los presentamos los proyectos, también presentamos... Dependiendo del tema, pero también llevamos murales trabajos de los niños, exponemos.

Ok sigue siendo.

Sí, lo hacemos aunque no todos se reconocen digamos como Freinet, ¿no? Hay quien tiende a ser más ecléctico. Este está el Instituto Escuela, por ejemplo, que son hijos de refugiados y toma el nombre del Francisco Giner de los Ríos, ¿no? Él es el fundador del IE, del Instituto Escuela. Tienen en México el IE, sí, ellas eran maestras del colegio Madrid, se salieron y fundaron su escuela. Está en México y esos datos de esa escuela y los nombres y todo te lo podemos dar. No están en Puebla, están en el D.F., pero bueno [...] sí, cada vez somos más y más gente interesada.

El movimiento en Oaxaca, por ejemplo, es un movimiento fuerte. Vienen de distintas secciones de la región del Istmo. Vinieron el año pasado, fuimos sede aquí en Puebla y éramos casi, vaya, 300 y pico de personas, ¿no? Y viene mucha gente de Oaxaca de las distintas regiones y de aquella región que tiene un movimiento renovador.

Pero, ¿estos movimientos renovadores no son marcados Freinet, algunos toman de todo un poco?

Algunos sí, porque hemos trabajado en esa línea, ¿no? Aunque comprende que bueno, es la escuela pública, entonces no se puede. Freinet aparece en los lineamientos de la escuela pública hace mucho, pero no conviene que se nombre, ¿no? Te pueden nombrar... sobre todo, pero él no aparece con su nombre, pero aparecen los ficheros, aparecen desde los libros o las cosas que se han hecho desde el diez, desde las experiencias que muchas veces han tomado registro y muestras en nuestras escuelas, para luego ser publicitadas, ¿no? Incluso ahora, aquí en Puebla, se están haciendo unos materiales en los que colaboramos Sebastián, Maribel y otros compañeros, justamente para apoyo de los primeros grados.

Ok, ya para.

Aunque no se digan materiales Freinet, pero es que tampoco nos importa mucho las etiquetas, es que eso es otra de las diferencias. (Fernández H., entrevista personal, Abril /16)

En la “Red de Educación Alternativa”, no todas las escuelas son cien por ciento Freinet, tienden a tomar y adaptar de una o varias pedagogías o modelos educativos. Sin embargo en la página del Movimiento para una Educación Popular Alternativa (MEPA), este movimiento busca ser espacio de reflexión y apoyo a las personas y grupos que buscan un cambio educativo. Encontramos las Escuelas Freinet en México integrantes del MEPA. Centro Freinet Prometeo, Colectivo Freinet de Chihuahua, Colectivo Freinet de Tultitlán, Escuela Activa Paidós, Escuela Autónoma Emiliano Zapata de Peña Blanca, Chiapas, Escuela Freinet de Cuernavaca, Escuela Manuel Bartolomé Cossío, Decroly Jardín de Niños, Grupo Metamorfosis de Querétaro, Instituto Escuela.¹

Para concluir este trabajo, la maestra Hortensia Fernández Fuentes afirmó que su mayor logro en estos más de 40 años de vida del Centro Prometeo Freinet es demostrar que es posible llevar a cabo algo distinto: una escuela democrática y una pedagogía educativa sustentada en la propuesta de Freinet con autonomía.

¿Cuál, a lo largo de más de cuarenta años, ha sido su mayor aporte?

Lo que siento que es nuestro mayor aporte es mostrar que se puede hacer algo diferente, ¿sabes? Con autonomía, trabajo y creatividad. Ese algo diferente es formar un equipo. Esto no es un conjunto de personalidades, es un equipo de trabajo. Es saber que se puede crear y hacer una escuela democrática con una línea independiente, fuera del financiamiento público y universitario, cosas que a veces no se nos perdona por algunos, ¿verdad? El hecho de descalificar por el solo hecho de que es una escuela privada, pues no, no cabemos ni en ese paquete tampoco, porque ni somos escuela pública ni somos escuela privada en el sentido del imaginario social. Somos una escuela que ofrece un servicio que hay que pagar, igual que si vas a un médico, a un restaurante o a cualquier otro lugar. Es decir, tienes que pagar una

¹ Movimiento para una Educación Popular Alternativa (MEPA) <http://www.mepamexico.org/> somos el Movimiento para una Educación Popular Alternativa MEPA,. Pertenece a la Federación Internacional de Movimientos de Escuela Moderna (FIMEM) con sede en Francia y, desde 2010 a la red [Freinet América](#); movimiento de cooperación educativa en el marco de una escuela laica, científica, democrática e integradora.

cantidad para sobrevivir, y toda la gente que viene aquí suele hacer un esfuerzo importante porque aquí hay un cambio educativo, entonces, más bien, eso: crear un espacio para una opción educativa en el entendido de que debe existir, pero que no debe sustituir a la escuela pública. Con la mira de que un día la escuela pública sea así para todos, con estas posibilidades, no con [...] aunque hay una relación mercantil, no es vista como un negocio, porque si no, verías lo que ves. O sea, todo lo que ves aquí es una reinversión permanente de lo que ingresa, porque si no, no podría ser así. Yo creo que eso es un aporte. También es un aporte en términos de la posible influencia, sobre todo, de que se vea y se insista en que esto se puede hacer, en el espacio donde estés. Tú puedes ser un maestro Freinet con dificultades, pero en un contexto muy tradicional, puedes tener una actitud diferente. Si tienes una concepción diferente de la persona que aprende, de la persona que enseña y de la relación que debe haber entre ambas con el objeto de conocimiento, si le das protagonismo a los estudiantes y a los docentes, eso es lo importante.

Freinet no es un conjunto de recetas ni son las técnicas que puedas leer. Freinet es una pedagogía educativa, es una concepción educativa que va más allá, que permite crear y transformar. Por eso, ese movimiento cooperativo sigue conservando también ese nombre, ¿sabes? Porque no es que haya escuelas Freinet que creen que por tener la imprenta, los ficheros o los libros de vida ya eres Freinet. No, puedes esclerotizar y hacer que eso se vuelva viejo enseguida. Tú debes ser capaz de crear con lo que tengas. Si tienes recursos materiales, bien, pero si solo tienes palitos, piedritas y cosas así, también puedes hacerlo. No es una pedagogía como Montessori que requiere un método específico. No es eso, es buscar, es crear, es abrirte a encontrar nuevas posibilidades. Es muy importante relacionarte con el Centro Universitario de Participación Social que tenemos, con exalumnos y exalumnas que están haciendo prácticamente servicio social en escuelas públicas, yendo a alfabetizar, creando centros en lugares donde los niños no van a la escuela por diferentes razones. Hay ese compromiso con el país, y cada escuela lo asume a su modo, y cada persona también. Por ejemplo, Chela abre mucho y puede recibir a normalistas para que hagan prácticas, puedan ver, puedan platicar, pero no podemos meter gente a los salones porque los niños no son bichos de laboratorio, ni pueden estar sujetos a experimentos. Pero eso no quiere decir que estemos cerrados. Están nuestras ponencias, está nuestra página, está nuestro trabajo para ser compartido.

Actualmente, la sociedad poblana, por lo que entiendo, se acerca mucho a ver. ¿Es el único que [...]?

Sí, lamentablemente porque es muy difícil. No cualquiera se atreve tampoco, y no es financieramente redituable. A la gente le puede parecer maravilloso, pero puede que luego, al ver el barrio, diga: "No, yo quiero que mis hijos vayan a una escuela con estatus", como el americano u otro. Porque se relacionará con todo eso, o puede tener una muy buena opinión del Prometeo pero no atreverse a traer a sus hijos. Después, también están todas las burlas, que es la maravilla universal que no lo es, o que es la peste universal que tampoco lo es, o que si aquí hay puros genios, o que si aquí hay puros híperquínéticos. (Fernández H., entrevista personal, Abril /16)

Estas últimas palabras sin duda demuestran que la maestra Fernández supo ser un individuo distinto en nuestra sociedad y confirman que su identidad es el resultado de las marcas que la identifican como parte de un exilio. Es una inspiración que muestra cómo con voluntad y compromiso se puede alcanzar

Conclusión

Al igual que en la escritura de la tesis, me cuestioné mucho la forma de iniciar. Y para poder empezar, me gustaría decir que, de manera general, me quedo satisfecho con mi trabajo. Fueron muchos años teniendo presente esta investigación, y el poder darle una conclusión me hace sentir aliviado. Como expresé, no sabía por dónde iniciar, así que comenzaré dando conclusiones de cada apartado.

Con respecto a la metodología, considero que fue muy necesario comprender los preceptos de la historia del presente y de la pedagogía Freinet. Estas, si bien llevaron su tiempo para poder identificar las ideas principales, analizar la teoría y poder sintetizarla en este trabajo, fueron expresadas de manera clara dentro de la investigación. Respecto a la Historia del Presente, considero que es una corriente historiográfica difícil de aplicar debido a que es complicado poder delimitar nuestro presente. Como lo menciona Aróstegui, en la actualidad es muy dinámico y los cambios socioculturales que se reflejan en la vida cotidiana de las personas suelen ser abruptos, repentinos y acelerados. Por lo tanto, precisar el inicio de ese nuevo presente se vuelve una tarea difícil. Sin embargo, considero que fue arriesgado y hasta cierto punto novedoso el emplear las categorías de análisis de esta corriente, pues no muchos autores lo han considerado en sus investigaciones.

En el caso de esta investigación, considero que la raíz de la pedagogía, en procesos históricos anteriores al presente investigado, se presentó como una atracción irresistible de la cual era necesario comprender para entender el presente. Esta atracción fue la que impulsó a que se estudiara en el segundo capítulo el contexto histórico de la llegada a España de la pedagogía de Freinet. Este apartado considero que es el más completo por el tiempo dedicado y la variedad de fuentes empleadas.

En el caso del apartado “El exilio español y la educación en México”, considero que fuimos desentrañando todo ese perfil del exiliado español en México y su presencia en la educación. Aquí hay muchas líneas que se pueden seguir investigando, pues la influencia en la educación de manera general en México y de manera focalizada en Puebla puede dar para muchas investigaciones. En Puebla, una línea de investigación que se puede realizar es sobre la

fundación de la Facultad de Filosofía y Letras, investigación que en el primer protocolo me había planteado.

En el tercer “Aportes de los exiliados al presente educativo en Puebla”, considero que pude haber realizado más entrevistas a profundidad con la fundadora sobre su relación con los colegios Freinet fundados en México por la influencia de los pedagogos españoles y la forma en que han adaptado las Técnicas al Presente educativo de México. Considero que podría entrevistar a su equipo de trabajo y a los alumnos que han formado a lo largo de la historia del Centro Prometeo Freinet, y sobre todo, adentrarme en la experiencia de la red de Movimiento para una Educación Popular Alternativa que ella misma impulsó. A partir incluso del apoyo de teorías de sociología como la de actor-red, la cual ya ha sido empleada para estudiar publicaciones realizadas por universidades que acogieron a exiliados españoles. Sin embargo, considero que, como un primer acercamiento a Freinet en Puebla, no se puede entender el funcionamiento e impacto de la pedagogía sino es por medio de determinar el origen de la llegada a México.

Por último, me gustaría decir que las dos teorías que estudié, tanto la corriente historiográfica historia del presente y la pedagogía de Freinet de la escuela moderna, han guiado y determinado mi forma de concebirme como docente y ante la vida.

En primera, estoy convencido de que podemos ser una generación de cambio y que los jóvenes pueden lograr convertirse en agentes de cambio que puedan movilizar a la sociedad, porque ahora más que nunca esta teoría nos invita a comprender que la sociedad no es estática, que poco a poco podemos determinar su composición y que somos responsables del presente de otras sociedades.

Y Freinet lo considero ahora más vigente que nunca. Considero que existen muchas similitudes con los postulados de la nueva escuela mexicana que presenta como uno de sus rasgos de perfil de egreso el crear nuevos ciudadanos capaces de ser críticos ante su realidad y poder realizar acciones para transformarla. Yo siempre que escucho esta frase recuerdo que Freinet mencionaba la importancia de que la escuela no podía cerrar las puertas ante el mundo, porque ahí estaba lo que les interesaba a los muchachos y que la escuela tenía que tener una participación de la comunidad para ellos con la generación de talleres. Por otro

lado, también Freinet apoya el acercamiento a la comunidad por medio de los paseos y los libros de clase que cuentan las experiencias de los niños en esos paseos dentro de su entorno.

Por otro lado, la escuela mexicana busca romper con el eurocentrismo de la educación y por medio del lenguaje busca que los alumnos se acerquen a tradiciones propias de su entorno. Freinet también le da importancia al lenguaje al buscar y por medio de sus técnicas como la correspondencia para fomentar el uso del lenguaje entre los alumnos quienes se escribían manteniendo un canal de comunicación propio entre jóvenes.

Otro elemento que propone la nueva escuela mexicana y tiene relación con la técnica Freinet el eje articulador es el pensamiento crítico, el cual busca que problematicen la realidad que los rodea para buscar proponer de manera conjunta soluciones. Freinet siempre consideró a los alumnos el poder participar en su comunidad fomentando su relación y conocimiento por medio de las técnicas como: paseo, de los cuales salían temas de investigación de los cuales

Por lo tanto, yo podría defender que las técnicas ayudan a formar ciudadanos activos en su sociedad y que busquen la participación en su integración, elemento importante debido a que la nueva escuela busca que se formen ciudadanos conscientes y que busquen ser agentes de cambio en su sociedad.

BIBLIOGRAFIA

Abad F. (2007), “La “Edad De Plata” (1868-1936) Y Las Generaciones De La Edad De Plata. Cultura Y Filología” en Epos, XXIII, P.p. 243-256.

Aguirre A. (2012), “Exilio, comunidad y revolución: Vida y obra de Eduardo Nicol”, en Revista de Hispanismo filosófico, historia del pensamiento iberoamericano, Madrid, Universidad autónoma de Madrid, Fondo de Cultura Económica, Núm. 17, P.p. 53-69.

Alameda J. (1982) “El exilio español en México: 1838-1982” Fondo de Cultura Económica, México D.F.

Alted A. (1997), “El Exilio Republicano Español de 1939 desde la perspectiva de las mujeres” en Arrenal. Revista de historia de las mujeres, Granada, vol. 4, núm. 2, julio-diciembre de 1997, p.p. 223-238.

Aróstegui J. (2004) “La historia vivida sobre la historia del presente”. Alianza. Madrid. España.

Campos P. y Macías F. (1999) La historia oral. Objetivo, misión y límites. Guanajuato voces de su histórica. Centro de investigaciones humanísticas universidad de Guanajuato

Carriedo P. (2009) “Los hombres de lázaro cárdenas: apuntes sobre la ayuda mexicana al exilio español de 1939” Nómadas, vol. 22, núm. 2, 2009 Universidad Complutense de Madrid, España

Casanova J. (1991) “El secano español” en La historia social y los historiadores, Madrid, España.

Cobo S. (2010) “Los inmigrantes españoles contemporáneos en México, Una mirada a sus perfiles sociodemográficos y sus patrones de participación laboral” En Rodríguez Chávez Ernesto coord., Extranjeros en México, Continuidades y aproximaciones, Colección Migración, Instituto Nacional de Migración, México, D.F., 2010, P.p.173- 197.

Cortés E (2010) “La Edad de Plata española” *Universidad Internacional de Andalucía*, Madrid España

Cruz J. (2005), “Los Colegios del Exilio Español, Residencia de Estudiantes”, México, 2005, p.p. 1-12.

Cruz J. (1995), El Patronato Cervantes de México y Los Colegios de Provincias Del Exilio Pedagógico de 1939, en Historia Educación, Ediciones Universidad De Salamanca, Vol. XIV-XV, p.p. 453-465.

Cruz J., (2001), “EL Colegio Madrid de la ciudad de México. Un modelo de excelencia académica, en Migraciones y Exilios, pp.85-109.

Delgado P., (2013) “Aportaciones a la Historia Educativa del Exilio Republicano a través del Colegio Madrid de México”, *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, N°. 22, p.p. 141-161.

Díaz-Regañón M. (2011) “De España a Argentina los Profesores Universitarios Exiliados por la Guerra Civil (1936-1939)”. Una aproximación a través de las fuentes del AGGC, Salamanca, P.p. 649-662.

Domínguez P. (2002), “Mujeres españolas exiladas en México (1939-1950)”, Tesis Doctoral, Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Freinet C (1960), “Técnicas Freinet de la escuela moderna”. Siglo Veintiuno, México p. 145

Freinet C. Salengros R. (1972) “Modernizar la escuela”. Editorial laia, Barcelona. P. 85

Freinet C. (1982) “Por una escuela del pueblo”. Editorial laia, Barcelona. P. 177

Freinet C. (1999) “La Escuela Moderna Francesa Una Pedagogía Moderna De Sentido Común Las Invariantes Pedagógicas”. Ediciones Morata, S. L Madrid

García S. (2005) “Los maestros del exilio español en el IPN, trascendencia de su aportación”, *El cronista politécnico*, Nueva época Año 7, no 27. P.p. 10-12.

González J. (1998) “La pedagogía de Célestin Freinet: contexto, bases teóricas, influencia”. México: CIDE.

Guevara G. (1985), “la Educación Socialista en México, (1934-1945)” S.E.P. Cultura. 1ra Edición, México, D.F.

Hernández J. (2000), “Maestros, inspectores y pedagogos en el exilio español de 1939”, en Balcells José María y Pérez Bowie El exilio cultural de la Guerra Civil, 1936-1939, edición Universidad Salamanca, España.

Hernández Díaz J., Hernández Huerta J., (2012) “Freinet Na Espanha” (1926-1939) *Historia de Educación*, Volumen 16, Numero 36, Jan/abr, p.11-44.

Hernández Díaz J., Hernández Huerta J., (2007) “Bosquejo histórico del movimiento Freinet en España. 1926-1939”. *Foro de Educación*, núm. 9. P.p. 169-202

Hernández J., Sánchez L., (2009) “La influencia de Celestín Freinet en España durante la década de 1930. Fuentes, Bibliografía, Líneas de Investigación, Papeles Salmantinos de Educación”, Núm. 13, Facultad de CC. de la Educación, Universidad Pontificia de Salamanca, P.p.121-167.

León (2006) “De la migración al Exilio” Tesis licenciatura en Historia, BUAP, Puebla.

Lida.C. (1997) “Inmigrantes y exilio reflexiones sobre el caso español”, Siglo Veintiuno, Colegio de México, México.

Marqués S. (1999), “Nuevas aportaciones al exilio de los maestros republicano”, Universidad de Girona.

Matesanz (1999) “las raíces del Exilio. México ante la guerra civil española 1936-1939” El colegio de México, Centro de Estudios Históricos. UNAM pp.490

Meyer E. (2018) “Los desafíos de la memoria” conferencia inaugural en el XI Congreso Internacional de Historia Oral, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora Universidad México, pp. 256-272

Morente F. (2009), “Escuela Republicana Y Exilio: Maestros Y Pedagogos Catalanes En México”, Universitat Autònoma De Barcelona.

Núñez M. (2003) “La reforma educativa de 1934 y las ideologías de género en el periodo cardenista. Un ejercicio de aplicación de la perspectiva de género al análisis histórico”. Tesis licenciatura en Historia, BUAP, Puebla.

Ordoñez M (2000).“Un fracaso de la política inmigratoria en México. El caso de los refugiados españoles en Puebla” en Agustín Grajales, Lilian Illades (comp.) Presencia Española en Puebla Siglo XVI-XX. Instituto De Ciencias Sociales y Humanidades –BUAP, Puebla.

Pérez J. 2002, “Espacios, dinámicas y discursos en el exilio republicano en México”, STUDIA ZAMORENSTA, Segunda Etapa. Vol. VI, p.p. 317-335.

Puig-Samper M. (2002) “La Revista Ciencia y las Primeras Actividades de los Científicos Españoles en el Exilio” en Coord. Sánchez Andrés Agustín, Figueroa Zamudio Silvia. De Madrid a México. El exilio español y su impacto sobre el pensamiento, la ciencia y el sistema educativo mexicano. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Morelia, México.

Sánchez A., Figueroa S. (2002) “Una utopía educativa: la escuela España- México” en Coord. Sánchez Andrés Agustín, Figueroa Zamudio Silvia. De Madrid a México. El exilio español y su impacto sobre el pensamiento, la ciencia y el sistema educativo mexicano. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Morelia, México.

Sánchez G. (2002) “Las Voces del Exilio Español en Morelia. Científicos y Humanistas en la Universidad Michoacana. 1938-1943” en Coord. Sánchez Andrés Agustín, Figueroa Zamudio Silvia. De Madrid a México. El exilio español y su impacto sobre el pensamiento, la ciencia y el sistema educativo mexicano. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Morelia, México.

Serra M. Mejía J y Sola C. 2011) “De la posrevolución mexicana al exilio republicano español”. Madrid, Fondo de Cultura Económica, pp. 490

Soto A. “2004” “Historia del presente: estado de la cuestión y conceptualización” Universidad de Los Andes, Chile. Publicación Online

Suárez P. (2006) “Huellas, Memoria y Sensibilidades los hijos de los exiliados españoles en Puebla”, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, BUAP.

Torres F. (1994). “Violencia y martirio del magisterio por la educación socialista en el estado de Puebla” 1934-1938. Tesis licenciatura en Historia, BUAP, Puebla.

Vadillo J. (2016), “Las mujeres y la II República” en Diagonal periódico digital.

Vázquez L. (2012) “Los “intelectuales” españoles transterrados a México. Una mirada del aporte a la disciplina histórica”. Tesis de Licenciatura. México, Puebla.

Vela F. (2013), “Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa” en Tarrés Barraza María Luisa (Coord.), Observar Escuchar y Aprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social, México: Colegio de México y FLACSO, pp. 63-92.

Yankelevich P. (2002), “México, país refugio, la experiencia de los exilios en el siglo XX”, CONACULTA, 2002, México, p.p. 303.

Balcells A. (2006) “El reto de Cataluña” en la aventura de la historia. Unidad editorial, año 8. núm. 90

Redondo J. (2006) “El derrumbe de la Monarquía” en la aventura de la historia. Unidad editorial, año 8. núm. 90

Periódico

Rojas F, 10 de julio de 1939. Ya hay en el país 10000 Refugiados españoles. Excélsior año XXII tomo IV, número 8127.

Rojas F, 10 de julio de 1939. Al Desembarcar los refugiados iberos del 'Ipanema', no hubo manifestaciones de comunismo. Excélsior, año XXII tomo IV número 8127.

Rojas F, 13 de Julio de 1939. Solamente se ha prometido venir a 40 mil. Excélsior, año XXII tomo IV número 8131.

Entrevistas

De Zayas Acosta Angélica, entrevista personal, 12 de abril del 2014.

López Porrero Julio, entrevista personal, 16 de abril del 2014.

Fernández Fuentes Hortensia, entrevista personal, abril del 2016

Páginas web

La Red de Educación Alternativa

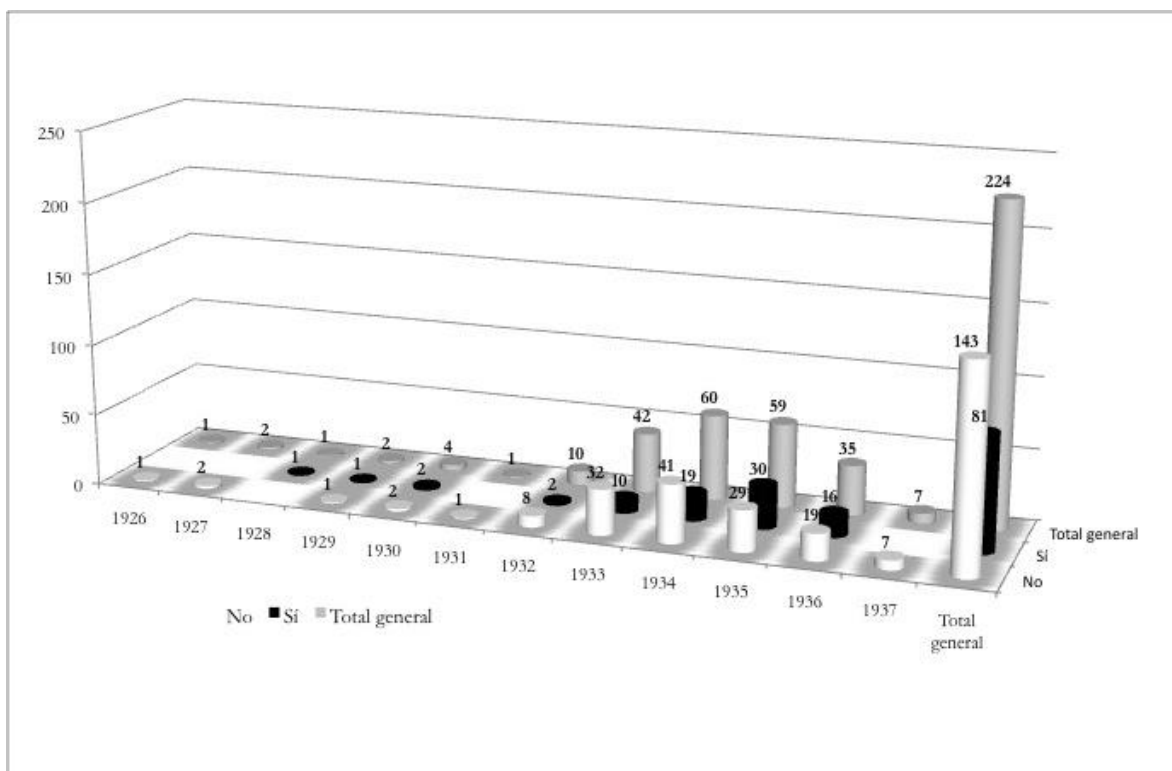
<http://reddeeducacionalalternativa.blogspot.mx/>

Movimiento para una Educación Popular Alternativa (MEPA)

<http://www.mepamexico.org/>

Anexo I : Gráfica : Evolución de cooperativistas y no cooperativistas

Esta Gráfica demuestra cómo fue la evolución de los maestros cooperativistas y los que no lo eran.



Fuente:

Hernández Díaz José María, Hernández Huerta José Luis, “Freinet Na Espanha” (1926-1939) *Historia de Educação*, Volumen 16, Numero 36, Jan/abr, 2012, p.36

Anexo II: Entrevista

Entrevista a Hortensia Fernández Fuentes

"Creador de la escuela moderna tenían o abrevaban de esa parte y trabajaron durante, mi tía durante la segunda república, a bueno, sus trabajos de la escuela con esta posición de las cuestiones de Ferrer Guardia. Hay investigaciones que se hacen ahora que hablan sobre mi bisabuelo, como fundador de Abelardo Saavedra Toro. Mi padre se llamaba Abelardo Fernández Saavedra, como fundador de la escuela moderna también y de algunas escuelas en esta línea dentro de Andalucía. También fue fundador del movimiento obrero y del periódico anarquista que dentro de esta línea estaban prácticamente casi todos los que trabajaban la pedagogía de la escuela moderna, porque calcula lo que eso representaba en una España Monárquica, pues imagínate tú, era una escuela mixta, una escuela laica, con educación sexual, con teatro, con salidas al campo, no autoritaria, entonces, bueno, no era algo que checara ni a la fecha todavía con mucha gente, así que esto, pues a partir de ahí mi interés por la pedagogía surge tanto porque, a pesar de haber ido a una escuela muy tradicional, como es el Centro Escolar, vivía en mi casa un ambiente libertario, no, entonces, después, aquellos días, la universidad también tenía un ambiente libertario, ¿no? del sesenta y cuatro que entré a estudiar, y luego en el sesenta y seis entré a psicología y salí en el 70. Trabajé también en la universidad del 76 al 80 en la facultad de psicología y bueno, después ya no, porque este proyecto lleva mucho, es muy complejo el Centro Freinet Prometeo y pues tenía que dedicarme para esta cuestión.

¿Le parece si le hago preguntas? ¿Su familia es de Andalucía?

No, mi padre es de Barcelona, es catalán charnego, ni siquiera charnego, es decir, bueno sí, hijo de sevillana y madrileño, se llaman charnegos a los que son catalanes y no catalanes, a los que han nacido en Cataluña pero tienen digamos otro origen territorial, en caso de mi padre.

¿Y su madre?

De Andalucía, de un pueblo cerca de Granada.

¿Su familia en España tuvo relación con la educación?

Así es.

¿De qué lado? ¿De los dos?"

"No, del lado de mi padre, mi madre era migrante económica en Francia desde pequeña y se conocieron cuando mi padre ya estaba exiliado, por la guerra, en el pueblo francés, donde yo nací. Mi padre era de una familia de anarquistas y republicanos, pues toda la vida, desde este origen que te digo del bisabuelo que tiene también una larga historia. Y parte de mi familia ocupó un cargo importante, un tío mío ocupó un cargo importante, que vino también exiliado a México, aunque era esposo de esta tía que te digo, Violeta Fernández. Aurelio Fernández Sánchez fue ministro durante la república, y con Durruti y con Negrín, por tanto, pues bueno, quiero decir que en el ambiente en donde yo crecí, en la familia, era un ambiente esencialmente libertario y en el que se hablaba de estas cosas y se leía la influencia. Pero bueno, Ferrer Guardia era un autor que solo podías conocer por la oralidad, ¿no? Incluso en España era clandestino y no se podía encontrar un texto que hiciera referencia, costaba bastante.

¿Es la escuela racional no? Racionalista se llamaba, pero se confunde el término porque también se usa en otros conceptos en Filosofía, entonces es científica y racional.

¿En México también tuvo su influencia no? Sí, por supuesto, porque Pepe Tapia era anarquista, porque Patricio Rondón era anarquista, porque bueno, Ramón Costallou era comunista, digamos de los tres centrales que trajeron esto. Pero Herminio/Hermilio Almendros también era anarquista, él era el supervisor que promovió estas cuestiones, entonces, por eso te suena."

"¿Cómo fue la educación de su padre? Educación pública española, que pugnaba por lograr estas cosas, pero hasta la fecha la educación pública en España no es una educación completamente ni libertaria ni cooperativa. Los maestros y maestras aglutinados en el movimiento cooperativo de educación popular, el MCEP, pugnan por esto dentro de la escuela pública, y algunas de las reformas están ahí, pero justo ahora están en una lucha por la defensa de la escuela pública y por lograr que no se pierdan cuestiones, porque hay una nueva ley con el pepe que tiene muchas regresiones y hay recortes, o sea, tiene el problema neoliberal encima, igual que lo tenemos en todos los países, ¿no?"

"¿Cuál era el sentimiento de sus padres ante la política y la sociedad mexicana que permitió...? Pues de agradecimiento, por supuesto, y de solidaridad. Por esa razón, no permanecemos en un gueto, ¿sí? Por esa razón, nos integramos a la sociedad mexicana. La idea, ellos tuvieron la suerte y la visión de entender que tanto mi hermana como yo, que habíamos nacido fuera, como mis otros tres hermanos, mis dos hermanos y mi otra hermana, Mari, que ya nacieron en México, nos integráramos a la sociocultural del país. Evidentemente, había problemas, como puede haberlos en cualquier migración, y duelos y dificultades, porque además teníamos que cargar con la etiqueta de los españoles peninsulares anteriores a la llegada de los refugiados, ¿no? Que no eran bien vistos muchas veces por muchas razones, pero también después con la etiqueta de los refugiados que vinieron como refugiados y acabaron más confesionales que los otros, es decir, en el paquete que llegó a México pues había de todo, como sucede con las transformaciones, o desde que nos dijera en la escuela que bueno, le habíamos quemado los pies a Cuauhtémoc nosotros, ¿no? Entonces, que mi papá nos dijera 'diles que fueron sus abuelos, no los tuyos, porque tú no estabas aquí, vamos a decirles sus antecesores, no los tuyos', y que bueno, igual te parece muy mal, es decir, la idea de un internacionalismo pues estaba presente en nuestra casa siempre, ¿no? Pensar en una frontera, aunque tuvieras por supuesto esos elementos de identidad que eran, que son fundamentales para una persona, pero nuestra identidad no era darle, no era ni sectaria, ni segregacionista, ni racista, ¿no? Al contrario, sí, de valoración de las culturas indígenas y de los pueblos indios, de los pueblos originarios que estaban en el país, ¿no? Y de la lucha por pues por la mejora, no solo digamos obrera sino nacional en todos los órdenes y contra la imposición o abuso de poder o el capitalismo en general, independientemente de donde vinieran, ¿no? El origen, digamos, de los recursos. Entonces, el reconocimiento, el hecho de haber podido venir a México, pues bueno, fue una cosa que siempre el exilio en general reconoce como importante y esto no solamente a Lázaro Cárdenas y las... porque también hubo muchas resistencias, como sabes, después para poder venir. Incluso a nosotros, entramos pues ya con mucha resistencia, no vinimos en los primeros barcos, digamos, como si mis tíos Aurelio y Violeta, ellos sí, porque el tío Aurelio era el pedido de extradición de Franco, de los únicos tres que pidió la extradición, ¿no? Gracias a que mi tía se movió, él estaba preso en Francia, ella con una colonia de niños refugiados trabajando, pues se movió y habló, fue que pudo conseguir que se viniera a

México y cuando venía en el barco a México, pues entonces fue cuando ya le otorgó Francia la extradición, pero él ya venía en camino, si no pues lo hubieran... lo hubieran matado como los otros casos. Entonces la liga viene desde ahí."

Principio del formulario

"¿Cuál era la relación de sus padres con los antiguos residentes? Pues de conocimiento, de que a lo mejor ibas al Parque España y tal, pero siempre de un señalamiento en Puebla porque nosotros éramos diferentes, porque éramos ateos, agnósticos, porque no participábamos en misas actividades y más por la posición evidentemente de izquierda que se tenía, ¿no?"

Regresando un poquito. ¿Durante sus primeros días o meses en el exilio de sus padres o tíos recibieron alguna instrucción de algún tipo, o sea, que les siguieran ayudando a leer o aprender? No, nunca. Mencionaste que su tía estaba con un grupo de niños. Ah, pero eso fue en Francia. Y luego fue profesora aquí en el Luis Vives en México. ¿Cuál era su nombre? Violeta Fernández Saavedra. Fue un tiempo corto, pero se vino a radicar a Puebla. Pero no, no, ellos tuvieron que sobrevivir como pudieron. Mi tío vendía hasta globos, ¿verdad? Tuvo que vender hasta globos para sobrevivir cuando llegaron aquí, pero después vendió seguros.

Pero allá en Francia o durante la trayectoria, ¿hubo un acercamiento a la educación? No. O sea, su tía estaba con esos niños. No, no, no. Ellos tenían los contactos y además porque era, tenía un (...) importante, lo que tenía era una relación con, pues digamos con el gobierno del exilio, ¿no? La presidencia de la república en el exilio y luego con los movimientos de resistencia en Francia. Así, dentro de España con los que se podía luego en México, eso sí, pero ella no tenía ninguna. Freinet no es el primero. Freinet abrevia de Ferrer y de otros tantos, entonces es un poco al revés, no sé si te refieras a ese tipo de."

"Ella sí estaba a cargo de una colonia de niños en Francia, pero de niños refugiados, ¿no? Entonces, tenía que darles instrucción y atención. Pero bueno, sobre la historia de ellos, hay también historias e investigaciones y presencia en los libros. Incluso, tengo un hermano que ahora hace una historia del bisabuelo que te podría dar, que trabaja en la BUAP, que te podría dar muchísimos más datos. Aurelio Fernández Fuentes trabaja en el CUPREDER y es director de la jornada de oriente.

¿Sus padres ya no tuvieron educación aquí en México? No, tuvieron que sobrevivir y trabajar para mantenerse.

¿Y alguna vez tuvieron conocimiento de cómo se estaba trabajando en el Luis Vives o en el Colegio Madrid? Sí, claro. Había unas, claro, era una, eso lo conocías, sabías de la existencia de los movimientos del exilio y de lo demás, pero nosotros vivíamos aquí. Había sobre todo, de catalanes, una reunión anual que se hacía cada seis meses, en llano grande. Entonces los de México iban a llano grande, hacíamos un día de campo y ahí nos reuníamos. Digamos, la gente que vivíamos aquí y vivían allá, para verse los que se conocían y como vernos los demás pequeños.

¿Y exiliados? Sí, todos.

¿Y por una región, o sea, el acercamiento era por una región o había de otras? Había también de otros después, aunque se llamaba 'Aplec en germans', o sea, un día de campo de hermanos, digamos en esta cuestión. Pero este, bueno, es algo de lo que recuerdo. Después no teníamos muchos recursos ni las posibilidades de ir a México mucho tampoco.

¿Y sabían cómo era la pedagogía?"

"¿Dónde estaban esas pedagogías? En los colegios. ¿Mis padres? Sí, pero nunca han sido tampoco una pedagogía libertaria. Era más bien liberal, ¿no? Pero incluso, aunque el Colegio Madrid es una escuela tradicional, dentro del marco, si lo quieres ver dentro del marco de Freinet, o sea, tenían otra intencionalidad y una posición ideológica y política, pero en una historia, un desenvolvimiento, esos colegios ya eran otra cosa después.

¿No han sido escuelas Freinet nunca? No, han pertenecido a la red que tenemos de escuelas. El Madrid durante una temporada, pero solo en secundaria cuando un profesor que era director ahí estaba interesado. Pero algunos maestros se han aislado, sí, pero no como institución. Como institución tiene toda, por supuesto, esta posición liberal, pero pedagógicamente hay un patronato, hay una dirección, ¿no? Una estructura lineal, no horizontal.

Pregunta sobre las mujeres... Hijo mío, tú quieres que yo te diga, no soy una base de datos. Hay miles de cosas que hacían para sobrevivir. O sea, había algunas maestras y otras muchas se dedicaban, bueno, a atender la casa, apoyar a los maridos, a trabajar en restaurantes, en

pastelerías, pero tampoco lo sé. También en investigaciones vienen cosas, pero evidentemente el machismo español estaba, y bueno, todavía está. Pero quiero decir, hay más lucha como esta en México y la mayoría de la representación o los imaginarios, pues eran o el papel de las mujeres era atender los hijos, la casa, etc. Entonces ahora, bueno, ¿a qué se dedicaban? Bueno, te puedo decir aquí en México, en Puebla, hay una bibliotecaria, Ana María Amo, jubilada o recién jubilada de la Universidad. No sé si aún está en la Casa Amarilla a cargo de la biblioteca de la Casa Amarilla, cuyo padre era un bibliotecario muy connotado y famoso que trabajaba ahí. Está Carmelia Azcue de Bilbao, que trabaja en la Universidad. Ellas también vinieron como refugiadas, pero chiquitas, si me explico, como María Luisa, de los mayores. No sé, podría recordar eso a las que conocía, pero no quiere decir que yo tuviera conocimiento o el estudio profundo del exilio. Lo tienen, lo vas a encontrar en estas páginas o con esta gente que te digo de la UNAM, con María Luisa Capella, que tiene muchas publicaciones, y no es la única. Hay varias personas que estudian el exilio y tienen muchas publicaciones."

"Ya acá en Puebla, ¿cómo fue la relación con la colonia y entre ustedes? ¿Con cuál colonia de españoles, o sea, con los antiguos residentes? No, pues nada, yo iba a nadar, a lo mejor, al Parque España porque era el que estaba cerca, y después no, no tenía realmente mucha relación. Algunas personas sí, porque vivían cerca de donde vivíamos en Bella Vista, pero la mayoría, incluso los hijos de los refugiados... (Se interrumpe la conversación)

Yo tenía mucho más relación con cualquier gente del país, y me siento y mi identidad es mexicana sin borrar la identidad española que podía tener. Cuando tenía yo 15 años, hubo a lo mejor la posibilidad de que regresáramos a Francia a vivir y no. Pues no, nosotros ya éramos de aquí y no teníamos todavía la nacionalidad, hasta entonces no se podía. Hasta el '72, la tuve hasta el '71 gracias a que hubo, este, una posibilidad, una apertura. Antes era muy difícil, éramos dependientes económicamente. Mi papá y mi mamá tenían una hoja migratoria, pero no teníamos mayor relación porque tú calcula que en el Parque España las fiestas eran pues las fiestas religiosas como pasaba en España, ¿no? El día del Pilar, las Covadonga y ponerse los disfraces y... ¿No participaban en eso? Podía ir a nadar, como nadaba en el Centro Escolar porque era parte del equipo de natación ahí, pero este, podía comentar con algunas otras personas, pero todas las mujeres de mi edad, vamos a decir,

prácticamente iban al Central o al América, o a escuelas confesionales. Alguna tal vez haya ido al Insipiente Americano de aquel entonces, pero no, en general, yo estaba mucho más integrada aquí, por tanto, eso no te lo puedo.

Centro Prometeo Freinet. ¿Cuál fue el motivo de su fundación?"

"Varios motivos. Primero, estar en contra de, o sea, buscar o crear un espacio. Yo ya tenía dos hijos, entonces, en el '72, mi hijo mayor estaba a punto, cuando se fundó la escuela, de cumplir dos años, y el que seguía estaba a punto de cumplir, digamos, tres. Así, uno nació en el '70 y otro en el '71, y el Prometeo se fundó en el '72. Yo terminé la escuela, a principios del '70, y entonces no había ningún lugar que me gustara donde ellos pudieran desarrollarse. Mi formación como psicóloga y mi acercamiento a Piaget también, no desde la escuela, pero sí a las teorías del desarrollo de otros autores. Mi interés psicológico y educativo estaba presente, ¿no? Desde antes, como formación profesional.

Pues ninguna escuela cuadraba con lo que yo suponía debía ser el trabajo escolar con las criaturas. Ni en maternal, ni ambiental, ni kínder, ni mucho menos. Y como yo había visto otras parejas en esas circunstancias, no había incluso maestría en psicología del desarrollo ni era una especialidad en la UNAM, pero bueno, era un tema que me interesaba mucho, ambos: la educación y el desarrollo infantil. Y eso me hizo, de manera autónoma, llegar a conocer a Piaget, llegar a conocer a Freinet, buscando libros, textos, cosas. Freinet me resultó mucho más familiar por lo que sabía, en teoría, y a través de tradición oral, ¿no? Con Ferrer Guardia, y acercarme y buscar algunos libros, los grandes socialistas en la educación y cosas que tenía escuchadas. Por ejemplo, León Tolstoi en su granja de Jazna y Apolania, mientras le duró el dinero tuvo una escuela libertaria para los hijos de los campesinos que eran parte del condado que había heredado. Era este, así como esa, pues hay experiencias en el mundo cuando te vas enterando. Luego ves cómo Freinet recupera todos estos elementos, buscas, pero digamos que en la fundación, está esta idea libertaria de los autores que en aquel momento estaban presentes, ¿no? Que no eran únicamente Freinet, ni únicamente Piaget, ni únicamente Ferrer Guardia. También estaba Colit, también estaba Hellen Barcust, también estaba Neil, ¿no? Entonces, había varios autores. Esa fue una de las razones: buscar un desarrollo profesional para crear una opción, un trabajo que me gustara hacer, y emprender algo. Y a la par, también, encontrar o crear un espacio para que mis hijos pudieran ir a la escuela de otra manera.

¿Y dentro de esa búsqueda para fundamentar este proyecto, se inspiró en los colegios que trabajaban con el método Freinet en México? No."

"¿O sea, los revisé? No, no. ¿En ningún momento hubo un acercamiento? No, yo conocí las experiencias de... bueno, en 1970 la SEP publicó una colección de libros para docentes donde estaba uno llamado 'Patricio Redondo y la Técnica Freinet', que había escrito Ramón Costa Jou, quien a su vez tenía una escuela, la 'Escuela Hermilio Abreo Gómez' en México. Entonces, ahí yo había leído, ¿no? Y después, tenía conocimiento después de esas lecturas y esas decisiones, vas tú a la búsqueda de dónde están esas cosas y bueno, por supuesto, de teoría, aunque sabía que estaba la Escuela Experimental Freinet de San Tuxtla Veracruz, fundada por Patricio Redondo, ya lo sabrás debajo de un árbol cuando llego. Me enteré que existía la 'Manuel Bartolomé Cosío', que aún existe y dirige Chela Tapia, la viuda de José de Tapia, Chela González, la escuela de Ramón Costa Jou. Es decir, yo empecé a buscar, entonces fui a México y las quise conocer con la intención de llevar a mis alumnos de psicología porque habíamos modificado el currículum y habíamos hecho una materia que se llamaba 'Corrientes Contemporáneas en Pedagogía'. Entonces me interesaba, bueno, no que vinieran al Prometeo, porque me parecía poco ético, ¿te imaginas? Yo decía: 'Ahí sí, yo les voy a estar aquí'. Entonces íbamos a México y visitábamos la Escuela 'Romeo y Costa', la escuela de Chela, la de José de Tapia, visitábamos la escuela de Prolin, alguna Montessori alguna vez que nos dieran, para que ellos tuvieran las opciones dentro de lo que serían las corrientes de la escuela moderna, con las diferencias. La corriente individualizadora, socializadora y la aplicación de Freinet. Incluso Chela, que es muy amiga nuestra, siempre me decía: '¿Y tú por qué pusiste la escuela antes de ver Cosío? Si todas las escuelas Freinet han surgido porque la gente vino aquí primero y vio a Pepe aquí'. No, pues es que, como le dije, no, nosotros vinimos antes. O sea, yo claro que vine, pero el Prometeo ya existía. Se puso a buscar su libro, su libreta de visitas, para ver en qué año había ido con los alumnos, y ya vio que era por ahí del '76 o el...

Entonces, esto sí tenía ese conocimiento, pero no es ese el origen, digamos. No. ¿Y algún maestro que ya trabajaba?"

"No, nada, nada más mi tía Violeta y mis padres y las pláticas, ¿no? Ah, ok, porque sí tenía muchas preguntas que iban relacionadas con esa, le digo, yo creía que había esa unión. No,

yo conocía, por supuesto, el Madrid y tenía un tío que trabajaba ahí, un tío político que trabajaba en administración, el esposo de la tía (Osenia? Ufemia?) que era otro de los hermanos de mi padre que vino refugiado. Este y conocía a María Luisa Capella, por ejemplo, porque era la esposa de mi primo, hijo de este tío que te digo, en fin, no. Ella, al final, bueno, terminó siendo la viuda del grandísimo poeta Tomás Segovia, que murió hace un par de años, ¿no? Pero, conocía de las personas, conocía de, quién era José Gaos, quién era Adolfo Sánchez Vázquez, quién era, o sea, los profesores de la UNAM o la gente que trabajaba en estas escuelas, o de la experiencia de que existían el Luis Vives, el Madrid, todo eso sí. Pero que yo haya ido a ver cómo trabajan para ver cómo íbamos a trabajar nosotros, no.

¿Y la formación de los maestros? ¿Cómo ellos se forman en esta pedagogía? Tiene que ser teórica y práctica, evidentemente, primero tienes que coincidir... Con los ideales. Exactamente, y tener un alto espíritu de autocrítica, entrega y mira, estas son pedagogías por toma de conciencia. No puede ser por decreto, ni por ley, ni por transmisión ni decisión externa. Lo tienes que internalizar, hay una identidad, hay una comprensión, una manera de hacerlo. Entonces, hay quien evidentemente, bueno, el primer año se acerca, una cosa es que tomes el taller, es lo básico, las lecturas. Tenemos cada semana, nosotros siempre hemos tenido consejo técnico, que le llaman, tenemos consejo técnico cada semana, a menos que esa semana tengamos escuela de Padres y Madres, tengamos otra actividad, entonces no. Pero sí tenemos lecturas, sí información, nos reunimos una vez al año con escuelas alternativas donde presentamos una ponencia. Tenemos una red nacional, somos impulsadoras de una red nacional de escuelas alternativas que ya va con 26 que ya va con la..."

Si sí, por que mira en el 70 hubo los congresos nacionales de escuelas activas, en el 76 eran en el... incluso había una revista que se llamaba así "Escuela Activa" y ahí estaba Ramón, ahí estaba Pepe y ahí estaba sí?, ósea Chela y hubo dos o tres años, cuatro años duro ese proceso y se terminó y entonces nosotros siempre nos quedamos con la idea de que no nos podemos quedar instaladas en la regularidad no? De Que las experiencias del Prometeo, de la Bartolomeo, de todas las escuelas estas, tenían que salir, de Pai dos, tenían que salir al exterior, que no eran este, teníamos conciencia de que, de que este es nuestro proyecto de trabajo, pero de que este es nuestro país y de que lo que hay que transformar es la educación del país, la educación pública. No somos escuela pública porque no nos dejarían trabajar así,

no podemos hacerlo dentro de ese esquema, más que bueno yo lo he hecho en la Universidad, cuando trabajaba en la Universidad claro que sí, pero este como he podido no?, pero educación básica, no podíamos por eso tuvimos que hacer una escuela de financiamiento privado, cooperativas no había, cooperativas de servicios, solo de producción y de consumo, por tanto no pudimos hacer una escuela, legalmente una escuela cooperativa, hicimos una sociedad civil no?, una asociación civil, sino una sociedad civil, pero no tenemos financiamiento de nadie ni hipotecas morales con nadie, ni nadie nos da dinero, aunque nos ha sido ofrecido, por uno o por el otro para que después tú tengas que poner aula fulanito de tal etc. Y ni trabajamos con fundaciones ósea vivimos de nuestro trabajo y en ese sentido tenemos una línea muy clara no? Ni hemos andado nunca este ... mira, ni si quiera lo merecido, quiero decir si, premios financieros por estándares o por cosas ósea son ... pero eso tampoco nos preocupa, pero entonces en los noventa, volviendo a lo que estábamos, estábamos muy preocupadas por esta cuestión, de que bueno hasta dónde íbamos a seguir cada uno nuestro lado puestos por ahí y no hacer una, buscar una cohesión, entonces nos fuimos a ver a Tere garduño que es la directora del instituto de investigaciones pedagógicas y de la escuela activa pai 2 este ... y le precocísimos volver a hacer reuniones no?, si no los congresos nacionales de escuelas activas, pues hacer una red, una red de escuelas donde nos pudiéramos reunir cada año, bueno ingenuamente pensamos al principio que cada seis meses a compartir nuestras experiencias y hablamos con Chela que se resistió primero no no no da, que es un poco su estilo y después acepto y la primera reunión fue ahí en justamente la Bartolome, he hicimos la segunda fue aquí en Puebla, la tercera volvió a ser en México, tomamos la idea de que fuese un día en la ciudad de México y la otra vez fuera no? Y así vamos alternando y la última ha sido en la escuela que estuvo, que fue una escuela de Saltican se llama que esta, que fundo Toña linares que fue maestra de la Bartolome y que bueno ya ella murió y hubo un lapso donde esta escuela no estuvo en la red, pero entro el año pasado, se reincorporo y acabamos de ir en Febrero, nos reunimos cada año, no todas son escuelas Freinet pero todas compartimos una serie de experiencias y estamos las escuelas Freinet que hay estamos ahí

Numéricamente Freinet Freinet, bueno que compartan la esencia o de conciencia, porque de nombre hay varias, pero bueno, no sé, no me atrevería a decirte el número, ósea hay una escuela, bueno esta la Bartolome, Pai 2 que no tiene en su nombre no lleva, se llama escuela

activa pai 2, está la escuela Freinet de Cuernavaca, esta .. este.. , Bueno hay el movimiento Freinet de Chihuahua que es este movimiento de escuela pública si?, se llama Colectivo Freinet de Chihuahua, que nos conocimos en una reunión de educadores de América Latina, también por los noventas, sé que hubo en Chihuahua, y vinieron conocieron, pidieron una escuela la mas, este, digamos la más despreciada, una escuela pública la más despreciada posible, aquella en un barrio marginal gente con muchas dificultades se comprometieron como grupo a no abandonarla, pidieron su cambio a esa escuela con el compromiso de que no los movieran, y de que los dejaran hacer y han hecho cosas lindísimas y tiene un movimiento muy padre en Chihuahua, si, el colectivo Freinet es la escuela Concepción Meléndez, en Puebla hemos tenido en la tierra negra compañeras que también, una compañera que hizo la tesis aquí, trabajando en Xicotla por Coloniapan en la escuela este Freinet, en la escuela este, de una población indígena que por extrañas razones no estaba inscrita en educación indígena, por tanto la maestra era monolingüe en español y los niños monolingües en nahual y ambos tuvieron que aprender esto y lo hicieron bajo este trabajo y lo subo ahí también en la red, la maestra ya no está ahí, ya está aquí en Puebla en otra escuela pública pero sigue yendo con nosotros a las reuniones.

Ok y bueno en estas reuniones tocan temas de la pedagogía Freinet, pero cuál es la esencia porque yo había leído que cuando se juntaban los primeros que estuvieron trabajando la pedagogía Freinet en España presentaban los cuadernos de los alumnos.

Los libros de vida, los cuadernos, sí también los presentamos los proyectos, también presentamos... Dependiendo del tema, pero también llevamos murales trabajos de los niños, exponemos.

Ok sigue siendo.

Sí, lo hacemos aunque no todos se reconocen digamos como Freinet, ¿no? Hay quien tiende a ser más ecléctico. Este está el Instituto Escuela, por ejemplo, que son hijos de refugiados y toma el nombre del Francisco Giner de los Ríos, ¿no? Él es el fundador del IE, del Instituto Escuela. Tienen en México el IE, sí, ellas eran maestras del colegio Madrid, se salieron y fundaron su escuela. Está en México y esos datos de esa escuela y los nombres y todo te lo podemos dar. No están en Puebla, están en el D.F., pero bueno... sí, cada vez somos más y más gente interesada.

El movimiento en Oaxaca, por ejemplo, es un movimiento fuerte. Vienen de distintas secciones de la región del Istmo. Vinieron el año pasado, fuimos sede aquí en Puebla y éramos casi, vaya, 300 y pico de personas, ¿no? Y viene mucha gente de Oaxaca de las distintas regiones y de aquella región que tiene un movimiento renovador.

Pero, ¿estos movimientos renovadores no son marcados Freinet, algunos toman de todo un poco?

Algunos sí, porque hemos trabajado en esa línea, ¿no? Aunque comprende que bueno, es la escuela pública, entonces no se puede. Freinet aparece en los lineamientos de la escuela pública hace mucho, pero no conviene que se nombre, ¿no? Te pueden nombrar... sobre todo, pero él no aparece con su nombre, pero aparecen los ficheros, aparecen desde los libros o las cosas que se han hecho desde el diez, desde las experiencias que muchas veces han tomado registro y muestras en nuestras escuelas, para luego ser publicitadas, ¿no? Incluso ahora, aquí en Puebla, se están haciendo unos materiales en los que colaboramos Sebastián, Maribel y otros compañeros, justamente para apoyo de los primeros grados.

Ok, ya para.

Aunque no se digan materiales Freinet, pero es que tampoco nos importa mucho las etiquetas, es que eso es otra de las diferencias.

Mi pregunta sería, ¿cuál ha sido sus logros? Me comentaba uno que es la Red, este aporte que no aparece tal cual, pero está porque a ustedes no les importa y ustedes, si se acercan a ustedes, supongo que los ayudan a la educación en estos proyectos como me menciona.

Pero, ¿cuál, a lo largo de más de cuarenta años, ha sido su mayor aporte?

Lo que siento que es nuestro mayor aporte es mostrar que se puede hacer algo diferente, ¿sabes? Con autonomía, trabajo y creatividad. Ese algo diferente es formar un equipo. Esto no es un conjunto de personalidades, es un equipo de trabajo. Es saber que se puede crear y hacer una escuela democrática con una línea independiente, fuera del financiamiento público y universitario, cosas que a veces no se nos perdona por algunos, ¿verdad? El hecho de descalificar por el solo hecho de que es una escuela privada, pues no, no cabemos ni en ese paquete tampoco, porque ni somos escuela pública ni somos escuela privada en el sentido del imaginario social. Somos una escuela que ofrece un servicio que hay que pagar, igual que

si vas a un médico, a un restaurante o a cualquier otro lugar. Es decir, tienes que pagar una cantidad para sobrevivir, y toda la gente que viene aquí suele hacer un esfuerzo importante porque aquí hay un cambio educativo, entonces, más bien, eso: crear un espacio para una opción educativa en el entendido de que debe existir, pero que no debe sustituir a la escuela pública. Con la mira de que un día la escuela pública sea así para todos, con estas posibilidades, no con... aunque hay una relación mercantil, no es vista como un negocio, porque si no, verías lo que ves. O sea, todo lo que ves aquí es una reinversión permanente de lo que ingresa, porque si no, no podría ser así. Yo creo que eso es un aporte. También es un aporte en términos de la posible influencia, sobre todo, de que se vea y se insista en que esto se puede hacer, en el espacio donde estés. Tú puedes ser un maestro Freinet con dificultades, pero en un contexto muy tradicional, puedes tener una actitud diferente. Si tienes una concepción diferente de la persona que aprende, de la persona que enseña y de la relación que debe haber entre ambas con el objeto de conocimiento, si le das protagonismo a los estudiantes y a los docentes, eso es lo importante.

Freinet no es un conjunto de recetas ni son las técnicas que puedas leer. Freinet es una pedagogía educativa, es una concepción educativa que va más allá, que permite crear y transformar. Por eso, ese movimiento cooperativo sigue conservando también ese nombre, ¿sabes? Porque no es que haya escuelas Freinet que creen que por tener la imprenta, los ficheros o los libros de vida ya eres Freinet. No, puedes esclerotizar y hacer que eso se vuelva viejo enseguida. Tú debes ser capaz de crear con lo que tengas. Si tienes recursos materiales, bien, pero si solo tienes palitos, piedritas y cosas así, también puedes hacerlo. No es una pedagogía como Montessori que requiere un método específico. No es eso, es buscar, es crear, es abrirte a encontrar nuevas posibilidades. Es muy importante relacionarte con el Centro Universitario de Participación Social que tenemos, con exalumnos y exalumnas que están haciendo prácticamente servicio social en escuelas públicas, yendo a alfabetizar, creando centros en lugares donde los niños no van a la escuela por diferentes razones. Hay ese compromiso con el país, y cada escuela lo asume a su modo, y cada persona también. Por ejemplo, Chela abre mucho y puede recibir a normalistas para que hagan prácticas, puedan ver, puedan platicar, pero no podemos meter gente a los salones porque los niños no son bichos de laboratorio, ni pueden estar sujetos a experimentos. Pero eso no quiere decir que

estemos cerrados. Están nuestras ponencias, está nuestra página, está nuestro trabajo para ser compartido.

Actualmente, la sociedad poblana, por lo que entiendo, se acerca mucho a ver. ¿Es el único que...?

Sí, lamentablemente porque es muy difícil. No cualquiera se atreve tampoco, y no es financieramente redituable. A la gente le puede parecer maravilloso, pero puede que luego, al ver el barrio, diga: "No, yo quiero que mis hijos vayan a una escuela con estatus", como el americano u otro. Porque se relacionará con todo eso, o puede tener una muy buena opinión del Prometeo pero no atreverse a traer a sus hijos. Después, también están todas las burlas, que es la maravilla universal que no lo es, o que es la peste universal que tampoco lo es, o que, si aquí hay puros genios, o que si aquí hay puros híperquinéticos.