



ABRIR CAPÍTULO III

IV.-El marco de la educación.

4.- EL MARCO GENERAL DE LA EDUCACIÓN: AÑOS TREINTA EN ESPAÑA Y LA UNIÓN SOVIÉTICA, ENCUENTROS Y PARECERES.

Una vez analizados los recuerdos de la Casa de Niños, considero de interés hacer una presentación del marco general de la educación en España para comprender el contexto de formación de los maestros y los niños españoles antes de ir a la Unión Soviética y reconstruir la génesis social de estos agentes. Esta exposición sobre las características, circunstancias y espíritu en el cual se formó este colectivo, servirá para estudiar (en parte) los discursos sobre las prácticas educativas aplicadas en las Casas de niños españoles¹. Algunas de estas cuestiones serán: definir la política en materia de educación, caracterizar a los pioneros de la renovación de la enseñanza, analizar la influencia de los movimientos pedagógicos europeos y de los intelectuales españoles implicados directamente en el proceso educativo (sobre todo aquellos que tenían como modelo el espíritu marxista de la educación soviética), tanto en España como en la Urss. No entraré a profundizar todos los elementos y acciones de ruptura que caracterizaron el periodo de la reforma educativa iniciado en la República de 1931 (a nivel institucional, legislativo o teórico), tan sólo expondré aquellas líneas de pensamiento ideológico, social y pedagógico que marcaron la trayectoria de los continuadores de la política educativa en España.

Uno de los factores a tener en cuenta es la edad de los maestros que trabajaron en las Casas de niños españoles, ya que si bien la mayor parte del colectivo (que salió en 1937) eran maestras nacidas entre 1905 y 1915 (tenían entre 22 y 32 años), había algunos maestros cuya edad oscilaba entre los 45 y los 55 años (y otros, pocos, menores de 30 años).

¹Para más información sobre el tema, consultar entre otros: Lozano Seijas, C: *La educación republicana, 1931 - 36*, Barcelona, Universidad de Barcelona 1980; Fernández Soria, J.M: *Educación y cultura en la Guerra Civil* (España 1936-1939), Valencia, Nau Llibres, 1984; Alba Tercedor, C: *La educación en la II República*, en Estudios sobre la II República, tecnos, Madrid, 1975; Safon, R: *La educación en la España revolucionaria(1936-1939)*, Madrid, La Piqueta, 1978; Molero Pintado, A: *La reforma educativa de la Segunda República Española. Primer Bienio*, Madrid, Ede Santillana, 1977; Samaniego Boneu, M: *La política educativa de la Segunda República durante el bienio azañista*, Madrid, CSIC, 1977; Pérez Galán, M: *La enseñanza en la Segunda República Española*, Madrid, Cuadernos para el diálogo, 1975; Millán F. *La revolución laica: de la Institución Libre de Enseñanza a la escuela de la República*, 1938.

Las diferencias entre estos dos grupos (de edad, formación, clase social...) eran notables y esto se traducía en planteamientos, prácticas y comportamientos distintos, según consta en el informe del Inspector de Educación y los testimonios orales y escritos que serán analizados. También fueron escolarizados en estos años, algunos de los niños evacuados. Del colectivo total, el grupo más numeroso lo formaban niños de 9 y 12 años, es decir, aquellos que antes de salir de España se estrenaron como alumnos: 1.317 niños y niñas, esto es, un 45,4% de la población global (2.895 niños).

El periodo en cuestión abarca, principalmente, los años de la Segunda República, época que ha sido muy estudiada en la Historia de España tanto por los cambios producidos en todos los órdenes sociales como por el protagonismo de sus mentores. En el campo educativo, el equipo ministerial estaba compuesto por Marcelino Domingo como Primer Ministro de Instrucción Pública, Domingo Barnés de Subsecretario, Rodolfo Llopis en la Dirección General de Enseñanza Primaria y Lorenzo Luzuriaga como Consejero de cultura. Es una etapa importante no sólo por las reformas que se introdujeron, sino en general por la política aperturista que impulsaron, la sensibilidad y formación del gabinete ministerial y los éxitos que cosecharon. El panorama del sistema educativo, al igual que el resto de los órdenes públicos, era incierto debido a la convulsiones políticas que sacudían al país durante la II República; "la revolución en la escuela" (R. Llopis:1933) iniciada con la publicación de leyes, Decretos, artículos para mejorar la calidad de la enseñanza, la construcción de escuelas y la renovación del magisterio estuvo en compás de espera durante el Bienio Negro. Los ministros se sucedían, las reformas y contrarreformas también y las iniciadas con anterioridad no terminaban de alcanzar su máxima eficacia.

Después de estos años vuelve a la arena política y bajo los auspicios del Frente Popular, Marcelino Domingo (había trabajado en el gobierno durante la Segunda República) y se hace cargo del Ministerio de Instrucción Pública, aunque por poco tiempo ya que lo deja en manos de otro colega de partido, el socialista Francisco Barnés, pero ambos retoman la política iniciada en los años 30'. Le sucede Jesús Hernández, figura muy destacada en los discursos de los informantes no sólo por su actuación en la dirección política de la educación sino por su valía personal: la imagen del personaje lo describe como "un verdadero comunista", "autodidacta", "de condición humilde", un hombre que

supo llegar hasta lo más alto y actuar consecuentemente con su formación ideológica². Le sustituyó en el cargo Segundo Blanco, cenetista, que dirigió el Ministerio de Instrucción Pública y Sanidad hasta primeros de 1939. Con la victoria de quienes apoyaron el alzamiento militar y la posterior reordenación de los ministerios, la educación en España siguió los dictados de la escuela nacionalcatólica.

En el periodo que nos ocupa (1931 - 1937) las transformaciones del sistema educativo sufrieron algunas dilaciones e influencias al tiempo que las fuerzas políticas cambiaban de signo, sobre todo durante los años de gobierno de la Coalición Centro Derecha. Hubo un cambio de rumbo con el inicio de la guerra ya que las actuaciones del Ministerio estuvieron encaminadas a llevar la cultura al pueblo llano, a las bases obreras de la población y a las trincheras. El espíritu aperturista, progresista e intelectual que caracterizó la primera etapa se tradujo en una política popular y propagandística que echó raíces en el colectivo de los jóvenes (Institutos Obreros), los combatientes (Cartilla Escolar antifascista, las Milicias de la cultura...) y los adultos (Escuelas de adultos); respecto a los niños, el sistema escolar se basó en la estructura organizativa e ideológica anterior aunque con múltiples interrupciones debido al desarrollo de la guerra.

Los maestros españoles formados en las Escuelas Normales participaron de los proyectos reformistas que desde la Dirección General de Educación iniciaron R. Llopis y el gabinete ministerial; detrás de los programas se hallaban intelectuales de gran valía que imprimieron aires renovadores a la política educativa. Entre ellos L. Luzuriaga, otro

²Quienes hablan de él son los maestros y educadores que participaron de estos acontecimientos de la Historia de España; se nota en los discursos de estos informantes cierta "nostalgia" y "veneración" por la persona, tanto por su carisma como por su papel político. El hecho de ser (el personal que trabajó en las Casas de niños) pedagogos y simpatizantes (o comprometidos) con los partidos y organizaciones de izquierdas, influye para que se representen en "el personaje" los valores con los cuales estos informantes se identifican o comparten. Sin embargo hay otros agentes que, a la luz de los acontecimientos posteriores, se muestran críticos con J. Hernández que abandonó el Partido Comunista e hizo duras declaraciones en su contra. Estos informantes no escatiman descalificativos sobre su actuación y sobre los comentarios vertidos en el libro *Yo fui Ministro de Stalin*, Nos Madrid, 1954, que versa sobre los años vividos en la Unión Soviética y su actividad en el Partido Comunista de España. Recientemente, el artículo de César Vidal "Los juguetes rotos de Stalin" (*La Vanguardia*, 14-06-98), "copiando" el contenido del libro de J. Hernández ha levantado ampollas entre el colectivo. Los denominados "niños de la guerra" (rechazamos ese nombre, *las guerras no producen nada*, escribe uno de ellos), califican el artículo de "libelo", "pasquín" de estilo panfletario, plagado de calumnias y sandeces, cuyo autor no se molestó en confirmar. Las reacciones no se hicieron esperar y varias Cartas al director fueron remitidas en señal de protesta contra las injurias de las que este colectivo ha sido objeto.

personaje destacado no sólo por su amplia formación y producción escrita sino por la influencia que desde otras filas del Ministerio (como miembro del Consejo de Cultura Nacional) ejerció en las directrices pedagógicas. Algunos estudiosos de la figura y obra de L. Luzuriaga coinciden en presentarle como el verdadero promotor de los cambios en la política educativa durante esos años³. Para H. Barreiro, el concepto de Educación Nueva propugnado por L. Luzuriaga es un fenómeno cuantitativo (escolarización universal y alfabetización masiva) y al mismo tiempo un fenómeno cualitativo (métodos activos, técnicas nuevas, consideración creciente de las variables sociológicas y psicológicas en el proceso escolar, etc)⁴. La formulación teórica de los tres aspectos que desarrolla en torno a la idea de la educación (escuela única, pública y activa) quedan integradas dentro de lo que L. Luzuriaga consideraba "la Escuela Nueva".

Las posibilidades de realización práctica durante los años de la II República no acompañaron al desarrollo teórico y esta forma de hacer pedagogía fue aplicada en el sistema educativo español con algunas matizaciones. R. Llopis, al frente de la Dirección General de Enseñanza, llevó a cabo una reforma educativa que si bien coincidía con algunos planteamientos de Luzuriaga, pueden apreciarse en ella la influencia y admiración que la Unión Soviética despertaba sobre él. Rusia, según R. Llopis era no sólo el "modelo" político a seguir sino también el país que había sabido adaptar los cambios ideológicos al sistema educativo. Allí había triunfado la revolución del proletariado y los intelectuales españoles de izquierdas querían ver cómo se estaba construyendo la sociedad comunista; la prensa española se hacía eco de los avances que se producían en el país y publicaba artículos sobre el tema. Entre ellos: la edición íntegra de la Constitución de la Unión Soviética ("Homenaje a la U.R.S.S. al promulgar su nueva Constitución"⁵), "La educación

³H. Barreiro Rodríguez, *Aportaciones de Lorenzo Luzuriaga a la renovación educativa en España (1889-1936)*, Universidad de Santiago de Compostela. Facultad de Filosofía y ciencias de la educación. 1982 (es un resumen de su tesis doctoral) y *Lorenzo Luzuriaga y la escuela pública en España (1889-1936)*. Biblioteca de autores manchegos, 1984. La Institución Libre de Enseñanza fue la precursora en España de la educación vitalista, integral y armónica que más tarde desarrollaron los programas políticos y educativos en la Segunda República.

⁴<<Si la escuela única es una alternativa político educativa, la escuela activa será una alterativa pedagógica del movimiento de la educación nueva o escuela nueva. **Incidirán en la educación como proceso y como práctica social** y de una manera directa, sobre los educadores que son los prácticos y los guías de ese proceso>> dice H. Barreiro (la negrilla es mia).

⁵*ABC, Diario Republicano de Izquierdas*, 14 de abril de 1937.

del niño en la U.R.S.S.⁶, las noticias sobre la evacuación y estancia de los niños españoles⁷, asociaciones hispano soviéticas⁸, etc.

Los comentarios sobre los métodos educativos y la situación de la enseñanza en la Unión Soviética tiene como propósito <<dar una ligera idea a los jóvenes para que despierte en ellos el deseo de conocer más a fondo los pormenores de los métodos de enseñanza soviéticos>> (*Ahora*, 24-10-37'). Tal consideración parte de que <<el sistema educativo de la URSS no es otra cosa que la puesta en práctica de los pensamientos de Lenin>>; continua la referencia periodística haciendo un recorrido por la historia de la educación desde la época zarista hasta la implantación del régimen comunista y esbozando algunas características definitorias del sistema educativo soviético. Entre ellas destacan los planes de estudio de primaria y secundaria, la formación del alumno, el régimen escolar y la emulación. El eje vertical que atraviesa la edificación del sistema pedagógico soviético, es, según el editorial, la yuxtaposición del trabajo intelectual y manual⁹ y la relación entre las escuelas y las empresas; es decir la formación politécnica del niño. Además de poner de manifiesto los intereses de la escuela del trabajo, inciden en la disciplina escolar y la autoridad como bases del régimen. Disciplina entendida no en términos de "castigos o sanciones", sino como un valor que deben incorporar a su formación como persona ("ciudadano soviético") y que se apoya en el respeto hacia la autoridad de los superiores.

En España las líneas de actuación y los avances e innovaciones del Ministerio en materia educativa se concretaron en la creación de las Semanas pedagógicas, las Misiones pedagógicas, cuestiones como el laicismo en la escuela, el Estatuto de Primera Enseñanza,

⁶"La educación del niño en la U.R.S.S.", *Ahora*, 24 - 10 - 1937.

⁷Todo el material periodístico ha sido recogido; su desarrollo analítico está en fase de elaboración.

⁸"Un koljós infantil. Brazos pequeños que van abriendo surcos grandes". *Ahora*, 4 - 11 - 37.

⁹El peso de cada uno en los programas escolares era diferente según grados y escuelas (de aprendizaje obrero, técnicos, de artes y oficios, etc); el trabajo manual adquiere en los años 30' mayor importancia en relación al trabajo teórico porque uno de los objetivos de la "Escuela única del trabajo" era el de formar al alumnado para que colaborara en la producción.

la Inspección de Primera Enseñanza, etc¹⁰. A pesar de que los métodos de la escuela en la Unión Soviética, las formas de vida y organizaciones sociales y políticas se estaban filtrando por muchas rendijas en la sociedad española de la época,¹¹ la realidad española era otra muy distinta a la soviética y algunos de sus planteamientos fueron contestados por adolecer de un espíritu demasiado revolucionario que no se ajustaba al contexto de aplicación. En cambio, estaban siendo bien acogidas las iniciativas de formar escuelas graduadas, la construcción de bibliotecas y escuelas al aire libre, pero no fueron proyectos radicalmente transformadores; R. Llopis va poco a poco introduciendo novedades que puedan incidir en un cambio de mentalidad, otro planteamiento de la enseñanza, y para conseguirlo, suaviza un poco su discurso sobre la educación y expresa el interés por el proceso de socialización escolar... <<socializar la escuela y socializar al niño: la política se ha hecho pedagogía social>>¹². En realidad todos los esfuerzos estaban guiados a conseguir una escuela más humana y racional, en la cual la persona se formara y transformara <<para que llegue a ser lo que debe ser>>: como pilares, el respeto por la posibilidades de desarrollo (conciencia y desenvolvimiento) del niño y las cualidades que ofrece la educación integral.

El contacto con la pedagogía soviética abrió posibilidades de reformas, planteamientos novedosos, conceptos y prácticas innovadores que intentaron implementar en España¹³. Los maestros evacuados a la Urss se formaron en este contexto pero el campo para ejercer la profesión era distinto del contexto español, tal y como lo veremos planteado por los agentes en sus testimonios.

¹⁰R. Llopis, *La revolución en la escuela, dos años en la Dirección General de primera enseñanza*, 1933, Madrid, Aguilar.

¹¹Grupos infantiles como los pioneros se habían organizado en España y parecían ser muy dinámicos; por poner un ejemplo, en Madrid la Federación de Pioneros organizó un Koljós infantil en Chamartin de la Rosa (*Ahora*, 4 de noviembre de 1937).

¹²R. Llopis, *Hacia una escuela más humana*, 1934. Editorial España.

¹³ M. Vaquez ("La reforma educativa en la zona Republicana durante la guerra civil", en *Revista de Educación*, nº 240, Madrid, septiembre, octubre de 1975) habla de "transformaciones revolucionarias" y de un "corte en la labor reformadora de la República del 14 de abril". En este artículo el autor expone las líneas de actuación acometidas durante estos años.

4. 1.- LA METODOLOGÍA DIDÁCTICA Y SUS PARADOJAS: APLICACIONES PRÁCTICAS.

El personal docente que acompañó a los niños se formó presumiblemente en estos principios, progresistas y novedosos; en el movimiento pedagógico internacional se innovaban técnicas y teorías sobre la formación y la psicología del niño, entre ellas la investigación sobre los métodos de aprendizaje. Para L. Luzuriaga (1957) la enseñanza tiene movimientos cíclicos: el niño aprende un tema pero desde puntos y razonamientos distintos. Según el autor, parece ser una técnica que pretende romper con la estructura lineal en la presentación de los contenidos y renunciar a "la memorización" como única forma de enseñar y aprender. Aboga, en consecuencia, por técnicas que partan del razonamiento desde la naturaleza y esencia del problema hasta su complejidad en todos los ámbitos relacionados.

La maestra R. Vega, que había ido a la Unión Soviética porque "tenía entendido que la URSS estaba muy avanzada en materia de educación...y era digna de alabanza" (Fraser, 1997: 189 - 191), comentaba que allí los temas se enseñaban atendiendo a todos los aspectos que de una manera u otra estuviesen interrelacionados con la materia; se refiere con ello al método de los "centros de interés". Siguiendo el hilo expositivo podríamos decir que los metodólogos de la época conceptualizaban la enseñanza como un proceso global, totalizador, armónico e integral. Los contenidos no estaban divididos por especialidades, partían de una planificación del estudio en sentido amplio; las asignaturas no formaban compartimentos estancos sino que se estudiaban todos los aspectos en conexión. De la aplicación práctica de estas técnicas resultaron programas escolares tan extensos que suscitaron críticas dentro del equipo pedagógico porque entre la teoría, la práctica, y los intereses, había una gran distancia:

...escuchábamos lo que él decía que teníamos que hacer (director de estudios), y había que hacer tanto de esto y de lo otro, los programas eran extensísimos y nosotros decíamos "¡pero bueno eso es imposible, no hay quien lo haga, no hay tiempo!", -bueno... lo parece pero luego veréis cómo se puede hacer-... lo importante era presentar el plan, se cumpla o no se cumpla, era otra cosa...(EMA, 1915).

La planificación de las actividades en la escuela, en la fábrica, en la agricultura, los nombrados "planes quinquenales" de la economía soviética, todo este modelo de organización social y económica, era una de las claves del régimen político de la Unión Soviética. La programación por contenidos a impartir, actividades a desarrollar, objetivos a cumplir, normas que seguir, etc. parecía ser, a tenor de los testimonios y la investigación en otras fuentes documentales, un "a priori" en la organización escolar que quedaba fijado al inicio del curso. Pero en el momento de llevar a la práctica dicho plan, las posibilidades reales de acabarlo con éxito son cuestionadas; para algunos (director de estudios) lo importante es su diseño y presentación por escrito, para otros (en este caso, la maestra que narra su experiencia) la concreción y materialización sobre el terreno de la planificación aprobada.

Las asignaturas -decía una de las informantes que llegó a la Urss siendo niña y trabajó más tarde en un colegio soviético dando la asignatura de Historia de la Urss- *te las dan de una forma concéntrica primero te dan la historia de Rusia pues muy elemental y luego la van ampliando, ampliando y luego te la dan con todo detalle...*¹⁴. Unidas por su experiencia pedagógica (tanto la primera informante (EMA, 1915) como la autora del relato anterior, estudiaron en la Universidad Pedagógica y se dedicaron a la enseñanza profesionalmente), las dos mujeres construyen un discurso en el cual van desmenuzando la praxis de la educación: la primera (EMA, 1915) centrada en la actividad de la Casa de niños y la segunda (EM, 1930) en la escuela secundaria soviética. El contexto temporal es diferente pero coinciden en señalar cuál era la base de desarrollo de los contenidos: el método consistía en ampliar *-de manera concéntrica*, apunta una de ellas- las materias impartidas. Aunque ambas estaban (o parecían estar) de acuerdo en el objetivo perseguido (dar una visión amplia, interconectada, relacionada de las materias), para la maestra (EMA, 1915) el fin no justifica los medios: presentar planes ambiciosos, sin posibilidades de cumplir no es (desde su punto de vista) una buena estrategia pedagógica.

En cuanto al contenido, y concretamente en lo que se refiere a las connotaciones políticas que implicaban la enseñanza de la Historia, los informantes (tanto los maestros como los "niños") muestran una visión similar; los testimonios cifran cómo los editores soviéticos cambiaban el contenido de los libros de texto según los dictados del Partido

¹⁴EM 1930.

Comunista, sobre todo cuando alguien que anteriormente había figurado como "héroe del pueblo" o personaje destacado de la Historia del país, era ahora declarado "enemigo" del mismo.

Breznev era allí uno de los jefes, jefe político...pues nada... ya tenías que contar eso, que a mí me daban ganas de vomitar. Antes, cuando él no era el jefe del gobierno ruso sólo sabíamos algo, que hubo una batalla allí, pero después resultaba que era la batalla fundamental de la guerra, ni la de Stalingrado, ni la de Moscú que hubo, todo era una tontería al lado de esa batalla y así te hacían el libro, o sea, lo cambiaban cada año y... ahora esa batalla, o sea, te decían cuántas horas tenías que dedicar a esa batalla...cuando empezaba el Partido Comunista, que cada año la cambiaban según quien era el jefe... todo eso había que vivirlo...(EMA, 1915)

Afines a estos comentarios podríamos identificar no sólo a aquellos que tuvieron relación directa con la enseñanza, sino un grupo más amplio de personas, autodidactas, interesados por la Historia (de la Urss, del PCUS, Historia Internacional, etc.) que presentan, en la actualidad, una postura de "revisión crítica" respecto al pasado de la Urss en toda su amplitud, pero sobre todo con las líneas políticas que, quizás durante algún tiempo, asumieron como propias.

Esta informante (EM 1930) lo recuerda como un hecho que ponía en cuestión su formación y actuación personal; las directrices pedagógicas y cómo ellas/os rellenaban de contenido "los planes" o las materias de enseñanza, era un aspecto que directa o indirectamente (por las repercusiones que pudiera tener en el desempeño de la profesión) implicaba un posicionamiento por parte del agente.

...entra la asignatura "Ciencia social"..., lo llevaba el histórico, yo era la histórica, me lo tenía que dar a mí y nada...lo quitaron, o sea, llevo historia pero eso no...No me lo dieron por una causa, porque no era miembro del Partido Comunista..."Eso lo tiene que llevar un miembro del partido comunista" y yo: "Ah, sí, el diploma que me dieron en la Universidad..., vosotros me quitáis ese derecho, o sea, ¿ qué pasa?, ¿ no es el diploma lo que determina el que puedas leer o no? o ¿el billete del Partido Comunista, el carnet...?"....Se lo dieron a otro que era miembro del Partido Comunista.

Además de estas cuestiones de funcionamiento interno, la dialéctica entre las obligaciones como docente y la práctica, a la hora de presentar los contenidos, en la evaluación de los niños, en la elaboración de la programación se manejaba según cada

persona...

P: Entonces ¿no debía ser fácil ser profesora de Historia?

R: *Ah, era muy difícil porque pensabas una cosa y hacías otra. Yo les hacía así a los niños... y se veía que(...)* Sí, y no les daba mucha importancia, no lo sabían... pues nada...yo les decía que no le daba mucha importancia a esas cosas [contenidos de la Historia del PCUS].

Eran las contradicciones de un régimen y de un sistema de enseñanza que afloraba en la práctica cotidiana, no sólo en la escuela, sino en otros momentos de la vida del individuo, como por ejemplo fueron las salidas al extranjero de los españoles (regresaban a España o venían de visita). La proyección de esta política se concretó en la prohibición de sacar determinados libros de la Unión Soviética (libros de arte, anteriores a 1917, de autores que estaban censurados, mapas, etc).

... puede haber diferentes maneras de ver las cosas pero no desquiciarlas, no darle el mal sentido porque aquello no te guste...[dice en algún momento - adelantando su posición- el informante]

al traerlos tuve que quitar las páginas de Stalin y Lenin porque no lo dejaban traer, Literatura española del siglo XIX, editado en 1948, antología de literatura española del XII al XVIII es la segunda edición revisada y complimentada y es del Ministerio de Educación de la Urss, lo comprueban y me dan la autorización como manual de estudios, la primera edición se publicó en el año 39'. (EV, 1928).

Es la historia que se escribe y se construye hacia dentro, en el país (EM, 1930) y la historia que se "exporta" (EV, 1928) pero leídas de forma distinta: la primera informante con una visión crítica, el segundo lo cita como nota informativa, "anecdótica", sin entrar en los pormenores de esta actuación. Cada uno desde su planteamiento político actual (la mujer crítica con el comunismo, el hombre arraigado a esos ideales) leen, interpretan y reconstruyen su experiencia en este ámbito. Otra informante narra la situación que vivió en la aduana en el momento de repatriarse: el agente, amante de la literatura, lectora empedernida y profesora de filología en la Universidad de Moscú, expresa la rabia que la embargó (y se explaya) al ver cómo sus "tesoros", con alto valor simbólico, eran objeto de la desconsideración, arbitrariedad de las normas y burocracia administrativa:

...a los españoles [nos dejaban traerlos] sin pagarlos pero teníamos que hacer la lista de todos los libros, pero ¡cómo! autor, lugar, editorial, año, cantidad de páginas, ¡uno tras otro! y lo comprobaban después en la aduana, podían revolvete Santiago con Roma y si te cogían un libro, pero ¡ah! esa lista primero te la aprobaban en la Biblioteca Nacional, ni mucho ni poco, y en la Biblioteca Nacional, la señora que tenía que hacer este triste trabajo me quitó a León Tolstoi, si, tenía

yo la obra completa, bueno ¿por qué? [pregunta ella a la bibliotecaria] - porque son de los años cincuenta y además usted tiene tantos, y bueno...yo tengo que tachar algo- era una cosa normal, podía empezar yo y decir, pero es que ya tenía yo dentro...una cosa que te asqueaba, podías conseguirlo, podías decirle, ¿usted me va a quitar a mi, a León Tolstoi?, en la aduana, como revisaron e íbamos apuntando apuntando, ya nos cansamos y era una cosa de cansancio, tengo yo un libro de Tirso de Molina que es del siglo pasado casi, y que me habían dado en mi pueblo y yo me lo llevé para allá, y bueno al salir, pero como íbamos empaquetando e íbamos poniendo el año y era por ejemplo el 1986... llegó la hora de ponerlo a él y ponemos 1986 y era del mil ochocientos y ella me lo coje y dice -¿y esto?- yo le dije, verá usted que es una errata, es automático, no se puede uno concentrar en poner los años, vino aquí, detrás del 86 y ahí está digo yo -pero Tirso de Molina señora, si quiere quédese con él, es tan inofensivo... y no se atrevió..- además es que estaba en español, a lo mejor es que muchos los iban a vender después, se quedaban con ellos en la aduana, entonces también de esto hubo que... para que veáis (EM, 1925)

La autora se muestra muy crítica; en tono irónico, sarcástico y grave va pasando por cada uno de los escalones que tuvo que sortear para poder viajar "libremente" con su biblioteca. Y lo hace no sólo movida por su formación intelectual (profesora de literatura y lengua española) sino porque desvela así, una de las denuncias sobre régimen soviético: el telón de acero hacia el exterior en muchas facetas de la libertad y desarrollo humano (la libertad de expresión, el conocimiento de otras realidades más allá de la sociedad soviética, la censura a una postura crítica con el régimen...). Ella se repatrió a finales de los años 80'; su discurso es una reconstrucción de las felonías del régimen, de la oposición clandestina (junto con otros colegas de Universidad), de la repulsa personal, silenciosa, inocente al comienzo y "prudente" más tarde, y de la recriminación más dura y consciente al reconstruir, en el presente, un pasado marcado por la soledad, la ausencia de libertad, la dictadura y la hipocresía.

Siguiendo con esta "revisión de la historia", algunos informantes recordaban las anécdotas que se producían en la Casa de niños cuando llegaba la orden de tachar un nombre de los libros. Simbólicamente el personaje quedaba rebajado en su categoría al ser arrancada la página, llevando consigo (en este acto) tanto las hazañas que protagonizó como

la consideración de héroe¹⁵. Al parecer, y según el relato siguiente, el celo de las autoridades soviéticas por seguir fijamente las directrices ideológico-pedagógicas establecidas, provocó algunos puntos de fricción dentro de las Casas de Niños; en este caso, el material escolar fue la causa de un malentendido por la actuación de las maestras. La escena se desarrolló en la biblioteca de la Casa de Pravda cuando llegaron los libros que los maestros habían traído de España:

...estábamos sacando las cosas y había chiquillos jugando y había cuadernos de caligrafía con "mi mamá me ama yo amo a Dios" y no sé qué cosas de la religión y había llegado como intérprete una rusa que había estado en Cuba (...) y les dijimos -bueno esos cuadernos no los podemos utilizar y se los dimos a los niños para que hicieran lo que les diera la gana, en la primera reunión de maestros que hubo con la dirección esta señora dijo que nosotros hacíamos propaganda religiosa...(EMA 1915).

Es una cita muy reveladora. La informante se sirve de uno de los temas característicos (y estereotipados) del régimen comunista (la religión) para mostrarnos el funcionamiento interno de la Casa. No se sabe muy bien por parte de quién llega la censura, ya que si bien ella deja claro que fue *una intérprete rusa que había llegado de Cuba*, también dice que se los dieron a los niños *para que hicieran lo que les diera la gana*...Por otra parte, la informante dibuja cómo estos hechos iban filtrándose por las jerarquías (en la reunión de maestros).

Pasados unos años de la evacuación a la Unión Soviética (1939-40' según consta en los archivos del RTsJIDNI), los responsables de la emigración -en este caso miembros del Partido Comunista de España- hicieron una valoración de la "educación burguesa" que, según algunos y con diversas manifestaciones, estaban recibiendo los niños españoles en las Casas infantiles¹⁶. Las "excelentes condiciones" (materiales, culturales, recreativas, etc) que nutrieron la formación de los niños durante los años anteriores a la Segunda Guerra

¹⁵W. Medlin en el capítulo dedicado a "La enseñanza de la Historia en las escuelas soviéticas: estudio de los métodos" critica no sólo la falta de interés de las autoridades por la Historia sino lo que a su parecer es <<una deplorable distorsión de los principios de enseñanza de la historia y del método histórico (...) el estudio de la historia universal, dice, sufre profundas modificaciones con el fin de adaptarse a la visión marxista del mundo>>. En G. Bereday y J. Pennar, *Política de la educación soviética*, 1965, Editorial Lumen.

¹⁶En el capítulo siguiente se analiza de qué forma este criterio ("educación burguesa") jugó un papel importante para proponer un cambio de rumbo en el tipo de educación que se daba a los chicos (enfaticando la enseñanza manual sobre la artística y teórica).

Mundial, generaron divisiones de opinión dentro del colectivo y como consecuencia enfrentamientos con las autoridades soviéticas. El discurso de aquellos que lo conocieron siendo niños se centra en demostrar cómo el parón que supuso esta "llamada de atención", coartó las posibilidades de formación superior, desarrollo e instrucción de niños españoles. Según J. Fernández (1990), la política del Partido Comunista de España en materia educativa (centrada en aleccionar a los chicos hacia el trabajo manual) desfavoreció a quienes iban más retrasados académicamente porque salieron para trabajar en fábricas o estudiar en técnicos fabriles; por otra parte -haciéndonos eco del desarrollo de este autor y de varios relatos de vida recogidos- un grupo de niños, que prometían un futuro brillante (al menos desde el punto de vista de los informantes), no pudieron culminar sus estudios ya que factores como la edad, las "necesidades de reestructuración" de las Casas, la escasez de personal o/y el inicio de la Segunda Guerra Mundial determinaron las trayectorias académicas individuales. No obstante, los dirigentes españoles -continúa J. Fernández- tenían bien encaminada una línea de actuación concreta:

Éramos un tesoro, aunque mal administrado. Por lo menos así lo vio la dirección del Partido Comunista español cuando llegó de España y conoció la situación en las casas de niños y los métodos educativos que allí se aplicaban.

Según lo observado por nuestros dirigentes, estábamos recibiendo una formación más apropiada para **educar a niños bien** que para forjar al **hombre del futuro**. (la negrilla es mía). (J. Fernández, 1990: 79-81)

Eufemísticamente el autor opone dos filosofías, dos ideologías, dos imágenes y formas de definir al agente social en liza: burguesía-niños bien/proletariado-hombre del futuro. Según otros comentarios analizados, educar a los niños como profesionales de "manos blancas" (T. Pérez, 1977) no parecía ser la fórmula más adecuada o la que cabría esperar de un régimen socialista.

En la actualidad, dentro del colectivo de los "niños españoles" la cuestión está ausente de contradicción: hablar de la educación burguesa, elitista y formal que recibieron es resaltar y apoyar la imagen de un país que tenía como uno de los exponentes de su política social, la extensión de la educación a todos los niveles y clases sociales. Una educación en la cual los contenidos, la música, las artes, la técnica, la práctica manual, etc. se

complementaban de forma integral. *Vivíamos como reyes, éramos privilegiados* son los comentarios más repetidos entre los informantes; *allí me han criado como el hijo del gran burgués, lo tenía todo a mi disposición...*(EV,1928), decía uno de ellos. Los niños españoles eran hijos de obreros (admitiendo una licencia para la generalización) y se criaron como "hijos de burgueses" saltando cualitativa y simbólicamente a un estatus superior. Leer ésto a través de los parámetros de una sociedad liberal y capitalista y traducirlo posteriormente a un régimen comunista puede presentar algunas contradicciones, pero al ser considerado en términos de ventaja para el colectivo estos deslizamientos no son cuestionados, criticados, matizados o puestos en entredicho por los informantes. El relato anterior pertenece a una persona comprometida con una ideología política de izquierdas; activo militante tanto en la Urss como en España, declaraba con orgullo que fue educado como el "hijo de un burgués" (por la calidad de la educación) sin que esta afirmación pudiera rebatir su procedencia social, su posición actual y su afinidad política.

Pero, volviendo otra vez al contexto de la Casa de Niños, este giro (el interés de fomentar la enseñanza obrera, el tipo de educación recibida) que en principio podría suponerse acorde a los planteamientos generales de la política del Partido Comunista de la Urss, no parecía estar consensuado dentro del equipo pedagógico soviético de la/s Casa/s de niños. La estrategia educativa, chocaba, al parecer, con las ideas sobre el tipo de educación que debían recibir los niños españoles y las críticas recaen sobre la persona de Dolores y su reacción ante este asunto:

Dolores recorría impetuosa y contundente las casas de niños, repartiendo críticas. En una casa le pareció que el coro tenía carácter profesional y mandó disolverlo. En otra descubrió a una muchacha con las uñas pintadas y, levantándole el brazo, gritó: <<Estas no son manos de la hija de un proletario>>. (J. Fernández, 1990; 82)¹⁷

Aunque para otros informantes la exactitud y las versiones de la anécdota anterior sean discutibles, no dejan de presentar discursos en términos similares, comentando además, las infundadas críticas de Dolores acerca de la "excelente" situación que gozaron los niños españoles durante la Segunda Guerra Mundial. Algunos agentes le reprochan el desconocimiento de la situación y lo desafortunadas que fueron sus palabras en aquellos

¹⁷El autor vivió en la Casa de Piragovskaya pero hace extensivo su comentario a todas las Casas de niños españoles y refuerza con ello la veracidad del mismo.

momentos. Uno de los episodios más relatados tuvo lugar durante la evacuación cuando Dolores hizo llegar a las Casas de niños españoles la recomendación para que olvidasen "la mantequilla y los macarrones"¹⁸. Parte de los que padecieron esta situación comentan -con resquemor- que hacía mucho tiempo que los niños españoles estaban pasando por las mismas calamidades que el pueblo soviético, con más o menos necesidades según las Casas: *...porque a ella se dirigían los niños [españoles] cuando iban muertos de hambre... "olvidaros del pan blanco y la mantequilla" mientras ella se comía el caviar a dos papos...*(EV, 1926).

Por otra parte hay quiénes destacan, por encima de todo -con la carga valorativa y simbólica que vimos anteriormente-, la situación de privilegio que siempre gozaron los niños españoles...

"(Dolores) estaba muy indignada porque decía que nos estaban educando como hijos de burgueses, porque es verdad, teníamos demasiado, o sea, las condiciones eran excesivamente buenas, por ejemplo, nosotros en nuestro colegio teníamos una granja especial para nosotros ... luego se presentaba el cocinero: bueno, mañana domingo qué queréis para desayunar, decíamos tostadas con cacao y con esto y tal...o sea, unos mimos excesivos.... Entonces Dolores, cuando llegó allí después de terminada la guerra y visitó las Casas de Niños vio que era un derroche tremendo y dijo que eso estaba muy mal, que éramos hijos de obreros y que tenían que educarnos como tales y que, en fin, parecía que nos estaban tratando como si quisieran educar y formar señoritos...pero no cambió nada, los rusos siguieron con su manera de ser y no cambió nada..."(EM 1925.)

La informante salta de un periodo a otro (antes y después de la Segunda Guerra Mundial) y corta la unión semántica del contenido entre los dos términos de la comparación. Habla de las excesivamente *buenas condiciones* que disfrutaron nada más llegar, en las Casas de Niños pero las une a circunstancias de años posteriores, en el medio...nada. No cuenta cómo vivieron y pasaron la evacuación, la guerra, tan sólo resalta las dos etapas semejantes por lo que a las condiciones materiales (*muy buenas, con un derroche tremendo*) se refiere. Las connotaciones de una "educación para señoritos" lejos de implicar un aspecto negativo (desigualdad social y económica) cuando los que hablan

¹⁸Los alimentos varían de un discurso a otro; a veces es *el pan blanco y la mantequilla*, otras *la leche y los macarrones*, etc , pero el contenido no altera el significado de la anécdota.

son "hijos de obreros", que deberían ser socializados en la solidaridad y la equidad, tiene el efecto discursivo contrario, y refuerza las ventajosas condiciones que afectaron al colectivo de niños españoles educados en la Unión Soviética. De otro lado, el discurso de la informante, impulsa y revaloriza el papel de los rusos en su mantenimiento y ayuda, como un acto de generosidad y esfuerzo extremo, incluso a costa de ir contra (y este hecho acentúa más la imagen de los "rusos") de los responsables españoles.

Comparando la situación de los niños españoles en la Urss, con los niños rusos, los españoles fueron unos "privilegiados"; éste es un argumento muy repetido en los testimonios aunque con matizaciones. El contexto en el cual se estaban formando, predisponía a los niños, según comenta esta maestra, a mostrar una actitud poco acorde con la realidad y creaba unas expectativas alejadas de las posibilidades objetivas.

...las educadoras rusas había una cosa que no les gustaba, ellas nunca protestaban pero nos pinchaban a nosotras para que protestáramos ...les decíamos que a los niños había que educarlos de otra manera y que no todas las niñas van a ser arquitectos, ni pilotos de avión, todas la niñas querían ser aviadoras y todos los niños iban a ser héroes de la Unión Soviética, eso era una forma de educar muy contraproducente a nuestro parecer porque no era una cosa real...(EMA 1914).

Acababan de salir de una guerra (la de España) y la adaptación al cambio (situación comparativamente mejor) debía ser progresiva. La prudencia de las maestras responsables de la educación de los chicos, puede responder a esta idea. Por otra parte, la experiencia posterior, el conocimiento del desarrollo de los hechos y la vida en la Urss (aún permanece allí), cromatizan su discurso. En el transcurso de su relato había expresado cierta sensibilidad hacia las teorías evolucionistas y las relativas a la "determinación ambiental y natural" en el desarrollo de la psicología infantil; las consideraciones sobre la adaptación de los niños a condiciones que no son las "naturales" (hijos de obreros, guerra civil) vertebran la explicación de cuestiones como la anterior y justifican la posición personal y crítica sobre expectativas que no se ajustaban a la realidad de los chicos. "Niñas arquitectos o aviadoras" y "niños héroes" era una imagen que les llegaba por las visitas que recibían en las Casas de Niños, las historias que les contaban sus educadores o lo que aprendían en la escuela.

Claro que cada cual busca explicaciones a estos hechos desde su cosmovisión; algunos consideran que las autoridades soviéticas defendían la "educación burguesa" de las

Casas, reconocen que tenían privilegios y recibían una "educación elitista"¹⁹; otros no se pronuncian y unos pocos otorgan cierto grado de veracidad al asunto, pero en general, al ser este hecho un valor añadido a su historia, se muestran orgullosos del trato de favor recibido. En estos desarrollos lo que a veces está en juego no es solamente la educación (las carreras universitarias) sino la excesiva ortodoxia de los dirigentes del Partido Comunista de España en la Urss y la rentabilidad del colectivo ("niños de la guerra") a efectos de participar en la arena política soviética.

<<Los rusos, (escribe J. Fernández: 1990), hasta entonces convencidos de estar haciendo lo mejor para nosotros, se sentían totalmente desconcertados: resulta que el camino por el que nos conducían no era el del perfecto marxista.>>

Moviéndonos como estamos en un juego de intereses, el contenido de cada uno de los hechos que presento de forma multidimensional pasa por un proceso de construcción y significación que tiene diversas manifestaciones discursivas. En este sentido hablar de una "política de rusificación con los niños" traducida en términos de **integración - aculturación** es una de las imágenes reconstruidas en los discursos. J. Fernández (1990:77) explica el proceso lógico -a su parecer- de integración en el país y analiza la, hasta entonces, política de las autoridades soviéticas con los niños españoles. No profundiza demasiado en su argumento, ni tampoco ha aportado a lo largo de estas 77 páginas suficientes elementos como para que un lector profano integre esta apreciación con amplitud dentro de la historia del colectivo, parece más bien una justificación, respuesta, crítica... a aquellos "niños de la guerra" que no se verían representados en sus palabras...

<<Nosotros llevábamos en la URSS dos años y, tomándoles a ellos como punto de referencia, ya nos habíamos integrado en la vida soviética en buena medida. **No era** el resultado de una política de rusificación, que nunca existió; **simplemente** nos movíamos en una realidad concreta que actuaba de disolvente de nuestro españolismo.>> (la negrilla es mía).

Poco a poco hemos ido viendo las acciones educativas encaminadas a conservar la idiosincrasia española; cultura, instrucción, ocio, política, etc. giraban en torno a España.

¹⁹"Elitista" en comparación con la educación recibida en España y con el tipo de educación recibida en la Urss (artística, musical, creativa...) pero "normal" dentro de los cánones de la política educativa del país.

Las críticas de este autor se contextualizan en un periodo de cambios en la política del Partido Comunista Español, cuando <<...la guerra de España había terminado y nuestro regreso se posponía indefinidamente. Era preciso replantear toda la estrategia de nuestra educación. La mayoría andábamos en los quince años. Algunos, con diecinueve, habían rebasado con mucho la edad de permanencia en una casa de niños>>. Los dirigentes españoles confiaban en estos jóvenes como un interés a corto plazo: la participación política en España parecía ser necesaria a medida que se iban consolidando el poder de la dictadura de F. Franco. Pero a efectos del discurso político, S. Carrillo, amplía el horizonte de intereses a unos y otros. Las palabras del dirigente comunista son claras en la doble ventaja que significaba la integración transitoria -y espera activa para el regreso- tanto para el Partido como para los "niños":

<<Y, efectivamente, en un mañana no lejano esos cientos de ingenieros, de médicos, de arquitectos, de profesores, de obreros especializados penetrarán como una cálida sangre nueva por las venas de nuestra martirizada España, harán latir con más fuerza su corazón y la ayudarán a reponerse de las ruinas y las miserias del fascismo. (...) La democracia española, que estuvo siempre falta de cuadros científicos y técnicos fieles al pueblo, los tendrá ahora, y eso gracias a la ayuda, a la generosidad de ese gran pueblo soviético, al que nunca amaremos y agradeceremos bastante lo que ha hecho y hace por España.²⁰>>

El tono de la conferencia alcanza un grado de lírica-panfletaria en el cual, el (doble) discurso político se centra en las alabanzas a la Unión Soviética por las atenciones con los niños y por otra parte en las ventajas que su partido (y haciendo causa común, España) sacará de estas acciones. Se dirige al auditorio (colectivo de españoles exilados en la Urss) halagando y ensalzando las carreras profesionales del grupo de jóvenes (evacuados en el 37'), prometiéndoles un futuro brillante, destacando la fuerza y el valor que tienen. Unos valores que se entremezclan con el deber patriótico, con lo que se (el Partido) espera de ellos (deuda moral) para reponer y recuperar la España que conocieron antes de salir.

En esta situación, los "viejos ideólogos españoles" jugaron un papel mediador entre la "asimilación" soviética y la defensa del "españolismo": asesoraban sobre las carreras con más futuro en España, se ocupaban de promocionar la cultura, dictaban conferencias acerca de la realidad sociopolítica de la Urss y de España, aconsejaban sobre cuestiones prácticas cotidianas que podían serles útiles de regreso a "la patria" (legislación matrimonial,

²⁰S. Carrillo, publicaciones del Mundo Obrero, 1947.

nacionalidad, etc.). Para algunos, la función de estas personas iba dirigida a la formación integral de los chicos, tanto en los aspectos políticos, económicos, personales como en el desenvolvimiento cotidiano en la Urss (ciudadanía soviética, vivienda, matrimonio, condiciones laborales, ocio, etc.)

H:...eran responsables que habían puesto allí, ellos estaban allí por el Partido, a través del Ministerio de Educación pero con el visto bueno del Partido...

M: era más prepararnos para el día de mañana como especialistas, porque yo recuerdo muy bien que cuando yo les dije que quería ingresar a una de eso de idiomas, a hacer la carrera de idiomas me dijeron, "No mujer, eso no, para qué..., en España va a haber mucha gente que venga del extranjero que van a saber idiomas, tienes que hacer una carrera universitaria..." que fue cuando me decidí por las Químicas yo...

P: O sea, que les daban una educación de otro tipo, eran unos consejos...

H: Nosotros no teníamos una educación política como tal, pero siempre... te reunían, te contaban cosas, oye, tú estás en un país que estás viviendo, nosotros leíamos periódicos, nos daban charlas de la guerra, sabíamos qué era la guerra...

M: Y lo que supuso la Guerra Civil y lo que supuso Franco...

H: Nosotros teniendo 12 años cuando la guerra [mundial], yo me acuerdo que nos pusimos muy contentos porque pensábamos, "menos mal que empezó la guerra, ahora estos terminan con Alemania en 4 días y nosotros nos vamos para España", la cosa era así de simple...²¹

Otros en cambio, opinan que no tenían ninguna influencia sobre los responsables soviéticos y se dedicaban a *vivir del cuento de los niños de la guerra... [eran] miembros del Partido Comunista que se formaron allí en Rusia, una mini-España que vivían como la madre que los parió...parásitos del sistema y de la historia de los niños...*(EV, 1927). Probablemente estos comentarios son juicios con un alcance más amplio, ya que no discriminan periodos de un mayor acercamiento y trabajo de los mayores con los "niños", frente a otros más dilatados en el tiempo, cuando el colectivo (en esos momentos jóvenes, casados, estudiantes, etc) no estaba tan sujeto a las influencias de este grupo.

En una línea más extremista se sitúa E. Vanni; el autor (a su juicio el hecho de haber estado allí y haber trabajado con los niños españoles legitima la "veracidad" de sus palabras) da fe del proceso de aculturación soviética que se estaba llevando a cabo en todos

²¹Entrevista a un matrimonio; ambos salieron en 1937 con 8 años.

los órdenes sociales dentro de las Casas de Niños. En el párrafo que cito, las acciones que justifican este fin (integración y posterior asimilación) son utilizadas para desacreditar la política y régimen de la Unión Soviética; Andrés Familiari (firma con el seudónimo Ettore Vanni) lanza sus dardos contra una línea pedagógica puntual, y "consecuente-lógicamente" (identificando una parte con el todo, por "deducción lógica") contra todo un sistema político.

<<En general, los directores políticos de aquella y de las otras Colonias tenían como función particular la de contrarrestar -ya que no podían impedirlo por completo- la educación, por así decirlo, española dada a los chicos por sus compatriotas. Era necesario que crecieran educados en el amor y en gratitud a Rusia: que adquirieran mentalidad, costumbres y hábitos rusos.(...) Constantemente los rusos presentaban <<las cuentas>> haciendo odiosa su hospitalidad, que en definitiva pocos saben cuánto ha costado al pueblo español.(...)Se intentaba arrancar del alma de los pequeños todo sentimiento de amor a su patria e impedir que otros pudiesen inculcárselo²².>>

El autor circunscribe los acontecimientos a hechos ocurridos en las Casas de Niños (colonias) por lo que no hace referencia a la pragmática del Partido Comunista de España respecto a los rusos y respecto al destino de los chicos. Sólo le interesa agravar el contraste entre la actitud de los rusos y los españoles, desacreditar, dejar en evidencia y renegar de los rusos, su país, su régimen político y su sistema de vida (es probable que escriba bajo los efectos del desconocimiento real del desarrollo de los acontecimientos y de la política propia con los niños españoles).

Entre estas afirmaciones y las expuestas con anterioridad caben series de opiniones que matizarían las prácticas (discursivas, actitudinales, estratégicas...) relacionadas con el proceso socializador en curso. En la actualidad, algunos informantes, lanzan, se cuestionan, afirman, niegan, demandan una respuesta sobre la pretendida "identidad hispano-soviética" que los distintos agentes sociales utilizan en sus discursos (medios de comunicación, grupos dentro del colectivo "niños de la guerra", comunicados oficiales, etc). Evidentemente hay muchos factores (contexto de producción, duración de la estancia en la Urss, vida social, relación personal con el pasado, intereses esgrimidos, reelaboración de una trayectoria de vida, finalidad, etc) que determinan estas imágenes y la reconstrucción de estos recuerdos. Para analizar las cuestiones relativas a la integración en la sociedad soviética y la identidad

²²Opus cit. págs 78 - 85.

hispano - rusa, puesto que intervienen como objetos en juego dentro de los relatos de vida, es importante tener en cuenta la disparidad de los discursos y el grado y naturaleza de estos procesos identitarios. De lo contrario, exponer afirmaciones generales o vagas sobre la satisfacción que muestran los informantes, puede llevarnos a perder los matices y las diferencias internas que este tema provoca. Son expresiones de los agentes manifestadas bien como una simple constatación, un intento de convencer/se de esta realidad, bien como una valoración; la complejidad invita a un desarrollo en profundidad, y aunque no sea éste el lugar para llevarlo a cabo, está siendo objeto de estudio.

4. 2.- LA ORGANIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO SOVIÉTICO EN LOS AÑOS TREINTA.

" Durante el periodo de dictadura del proletariado esto es, durante el periodo de preparación de aquellas condiciones que han de hacer posible la completa realización del comunismo, debe ser la escuela, no sólo vehículo de los principios del comunismo en general, sino también de una influencia educacional organizada del proletariado sobre las capas semiproletarias y proletarias de las masas trabajadoras. El objeto básico de esta influencia es engendrar una generación capaz de implantar finalmente el comunismo".

(Pinkievitch, A. *La nueva educación en la Rusia soviética*, Madrid: M. Aguilar, 1930.)

Con estas palabras definía el Partido comunista Panruso la función de la educación en los años 30'. Fue un periodo en el cual el marxismo se implanta como filosofía de vida, <<...la pedagogía social es sólo el primer paso importante, al que ha de seguir una verdadera teoría proletaria o socialista de la educación ²³>>. El partido del gobierno dominaba la institución escolar y actuaba mediante el control de todos los órganos académicos que funcionaban dentro de la organización. Según se desprende de las propuestas de los intelectuales de la época, la sociedad debía concienciarse de la necesidad de construir un "nuevo régimen" surgido de la revolución de octubre, una sociedad perfectamente vertebrada, que respondiera a los principios del comunismo. Para lograr este

²³Ibidem pág 40.

fin, el gobierno puso en funcionamiento una campaña de agitación y propaganda destinada a formar ciudadanos que se identificaran con la ideología socialista²⁴.

En la segunda década del siglo XX, las corrientes pedagógicas soviéticas se concentran en definir y poner en práctica el concepto comunista de la educación; la escuela como plataforma para el cambio de las nuevas y de las viejas generaciones va a concentrar toda la atención. Uno de los principales objetivos era el de educar ciudadanos que hicieran suyas las necesidades del pueblo soviético, que fuesen capaces de anteponer el interés colectivo por encima del propio; para ello, los pedagogos soviéticos parten de la premisa de la "educación social" (Krupskaya 1978, Pinkievitch 1930, Makarenko 1938²⁵). En el planteamiento teórico esgrimido por estos autores, la relación de la persona con la sociedad se presenta como unívoca y unidireccional, el individuo vive y trabaja "en y para" la colectividad. Conceptualmente, lo social sufre un proceso de naturalización en el cual es dotado de las características de un organismo vivo, con cualidades "humanas" (conciencia, vitalidad, intereses, etc). Los ideólogos del socialismo establecieron como "a priori" dogmático la existencia de una identificación de intereses (individuales y sociales) y la necesidad de educar una sociedad que funcionara como un cuerpo social, autónomo e independiente; la sociedad ideal comunista, en la que cada persona -consciente de sus deberes- actuaba conforme a derecho. Para ello proponían delimitar los mecanismos necesarios para "construir" al ciudadano soviético:

<<...no sólo debemos hablar de la preparación profesional de la nueva generación, sino también de educar precisamente el tipo de conducta, los caracteres y los complejos personales que precisamente necesita el Estado soviético en la época de la dictadura del proletariado, en el momento del paso a la sociedad sin clases. Los fines de la educación pueden dimanar sólo de las exigencias de la sociedad, de sus necesidades>>²⁶.

²⁴<<Construir el socialismo no significa únicamente elevar la productividad del trabajo y desarrollar la economía (...) la esencia de la construcción del socialismo reside en una organización nueva de todo el tejido social, en un nuevo régimen social, en nuevas relaciones entre los hombres (...) si es preciso reeducar a la población adulta en el espíritu del socialismo, con más motivo se debe educar a la joven generación en él>>, N. Krupskaya, *La educación comunista, Lenin y la juventud*, Madrid: Mano y cerebro, 1978, pág 93.

²⁵Son conferencias impartidas a los funcionarios del Comisariado del Pueblo para la Instrucción Pública de la RSFSR en enero de 1938 y recogidas en el volumen compilado por Kudryashova *Anton Makarenko. Su vida y labor pedagógica*. Moscú: Editorial Progreso 1975.

²⁶A. Makarenko, *Colectividad y educación*, Moscú: Editorial nuestra cultura, 1979, pág 34.

En algunos de sus escritos más teóricos, A. Makarenko²⁷ reduce la naturaleza, génesis y función de la educación (en términos generales) a los fines que previamente han sido establecidos por los poderes fácticos sociales, y desvía la atención desde el objeto de la educación (la persona) hacia el fin de la misma (los intereses colectivos y la sociedad en su grado máximo). En la práctica, lo particular está supeditado a lo colectivo representado por un Estado totalitario donde se concentran todas las cualidades y expresiones del ideal soviético. La pedagogía se caracteriza, en estos planteamientos, por un determinismo social donde la educación, además de ser definida como "la acción prolongada de una o más personas sobre otra con el fin de desarrollar sus cualidades innatas biológicas y sociológicamente útiles" (Pinkievitch 1930), tiene en cuenta no sólo la acción del maestro sino el "ambiente", y por maestro entendemos -continúa el autor-, "no sólo a las personas individuales sino también a las instituciones". La naturaleza social del individuo y por tanto el sometimiento a sus leyes y funcionamiento aparece implícita en el desarrollo de su concepción de la educación cuando expresa:

...hasta cierto punto -y ese punto podría ser el reducto de las *cualidades innatas biológicas* anteriormente citadas- el hombre es producto de su ambiente, éste actúa sobre él de mil maneras, moldeándolo exterior e interiormente, según las normas por él instituidas (A. Pinkievitch 1930:24).

En este sentido, la ciencia pedagógica emergente en la incipiente sociedad socialista reuniría y definiría las leyes, el tipo de organización y los métodos apropiados para formar individuos capaces de vivir "en y para" la sociedad. Podríamos decir que en el proceso educativo puesto en marcha en la sociedad soviética, cada agente social conserva su especificidad pero el contenido de la educación que reciben parte de unos principios teórico-metodológicos basados en la capacitación del individuo para la vida en común. El pedagogo soviético A. Makarenko (1979) consideraba necesario desarrollar un programa

²⁷ Makarenko inició su labor como pedagogo desde muy joven en escuelas de primaria pero hizo sus aportaciones más importantes después de trabajar con delincuentes menores y niños "difíciles" en dos colonias fundadas por él. Escribió sobre esta experiencia y planteó los presupuestos teórico-metodológicos que llevó a cabo con estos chicos; algunos ejemplos entresacados de sus obras, servirán como contrapunto para analizar los discursos elaborados por aquellos que participaron del proceso educativo en las Casas de Niños españoles.

educativo común y general pero con algunas aplicaciones - correcciones individuales. Ya que, según sus observaciones, siendo la instrucción y los planes de estudio los mismos para todos los individuos, la asimilación de contenidos es distinta en unos y otros. El autor sigue las directrices de la educación colectiva (aplicada sobre el grupo, basada en unos presupuestos de homogeneidad y e intereses comunes) pero teniendo en cuenta su papel como pedagogo que tiene posibilidad de flexibilizar las normas y adaptarse a las situaciones particulares; aquellos "inadaptados socialmente" merecen, a su parecer, una consideración especial y por tanto habría que "conocer y cultivar" a esa persona para trabajar con ella. El "medio ambiente" y la presión colectiva son para A. Makarenko otros "agentes educativos indirectos" ya que ejercen influencia sobre la persona consiguiendo de este modo que ponga en práctica una <<actividad capaz de autocorregirse>>. El resultado de esta "actividad" tendría que ser, según el autor, eficaz y ventajoso tanto para el grupo como para el individuo²⁸. En definitiva todos los métodos van encaminados a preparar y concienciar a individuos que tendrán como responsabilidad la tarea de construir la sociedad futura de la Unión Soviética.

El movimiento de los pedagogos marxistas - leninistas que se desarrolló con el triunfo de la revolución de octubre en la Unión Soviética estuvo encaminado a definir el tipo de educación necesario para construir la sociedad soviética del futuro. Algunos de estos especialistas defendían la escuela como el espacio donde formar un determinado modelo de personas: "es preciso, dice Krupskaya (1978: 177), que la escuela de enseñanza general y la escuela profesional hagan de él un comunista". La persona, continúa la autora, al estar expuesta a la "acción ambiental de la sociedad" tanto en la fábrica como en la escuela²⁹, se educará en el interés por la construcción de la sociedad socialista³⁰.

Según estos teóricos, las bases ideológicas de la sociedad se encontraban en el

²⁸G. Fullat comenta que uno de los resultados del método de Makarenko fue la concreción de su pedagogía según los dictados de la ideología comunista: "estoy perfectamente convencido (dice A. Makarenko) de que aquí, en la colonia, tenemos la auténtica pedagogía soviética y es más, de que en casa impartimos la educación comunista". G. Fullat, *La educación soviética*, Barcelona: Nova Terra, 1972,.

²⁹En páginas anteriores había apuntado: "la escuela debe contribuir por todos los medios a desarrollar los instintos sociales en los niños" Krupskaya, 1978, pág. 157.

³⁰G. Fullat se refiere al proceso de laicización y proletarización de la escuela única del trabajo que se instauró como sistema en la Unión Soviética opuesto a los métodos burgueses existentes antes de la revolución en estos términos: " la escuela tenía que desaparecer como formalismo cultural y ser sustituida por la acción ambiental de la sociedad comunista de la fábrica" (opus cit. 147).

pensamiento de Marx, Engels y Lenin; el desarrollo de habilidades manuales en la escuela (como "vehículo del comunismo e instrumento para la acción") era fundamental para que el niño se sintiera miembro de una sociedad trabajadora y trabajador él mismo. Ya que, va a ser en el ámbito del trabajo, tanto en su desempeño como en las relaciones laborales que instaure, donde se hallen comprendidos los intereses y la lucha de clases. De ahí que dieran tanta importancia al trabajo manual y a la formación técnica como fines de la educación, y a la escuela como el medio idóneo para inculcar el valor del trabajo. Trabajo intelectual y trabajo manual se condensan en una concepción "integral de la educación"; teóricamente hay un equilibrio entre ambas enseñanzas pero en los inicios del régimen soviético primaba el interés por formar obreros que participaran en la construcción del país, defendido por quienes impulsaban la creación de la "escuela única del trabajo". Integral significa aquí (dentro de los límites de la ortodoxia comunista) adquirir una profesión, y para ello se plantea como necesario la enseñanza de unos conocimientos teóricos básicos (trabajo intelectual) y la práctica (trabajo manual). En la Unión Soviética la "educación comunista" (A. Makarenko³¹) tenía muchos adeptos; Pinkievitch (1930) nombra a Lunatcharski, Kruspkaya, Lenin, Pestrak, Blonsky, Kalasnikov, Kropotin y Robin como los <<afirmadores del concepto comunista de la educación en Rusia>>; junto a ellos, A. Makarenko será considerado el pedagogo "modélico" durante la época stalinista. Otros como Vygotsky fueron apartados del mundo académico, al ser considerados algunos de sus trabajos contrarios a la política educativa que imperaba en ese momento³². Contrariamente a los "enemigos del pueblo", que fueron deportados, encarcelados o fusilados, hubo algunos que no pudieron escapar a los dictados del régimen político de Stalin. Otros, como A. Makarenko, serían objeto de elogios y reconocimientos; como pensador, pedagogo (estuvo 16 años al frente de colonias infantiles), conferenciante, novelista, guionista que fue, tuvo una agitada y prolífica carrera intelectual. Abanderaba la política educativa y la pedagogía

³¹Según el discurso de Makarenko pronunciado en el Instituto Científico - Práctico de Escuelas Especiales y Casas Infantiles el día 20 de octubre de 1938, la "joven pedagogía soviética" no contaba (en esa fecha) con más de 20 años de vida.

³² J. V. Wertsch recoge los hechos que motivaron esta separación en el prefacio al libro *Vygotsky y la formación social de la mente* (1988:32).

soviética en estos años y sus obras han sido estudiadas como ejemplo del "humanismo socialista" que caracterizó una época. En 1939 fue condecorado con la orden de la Bandera Roja del Trabajo en la Unión Soviética.

A continuación me centraré en la ordenación académica implantada en la Unión Soviética desde las reformas del sistema educativo. A raíz de la revolución de octubre de 1917, se produjeron algunos cambios: el periodo de escolarización se iniciaba a los 8 años y se dividía en grados hasta completar los diez cursos necesarios para ingresar en las Universidades y escuelas superiores. Los niños en edad preescolar eran acogidos en instituciones (casas - cunas, guarderías infantiles, etc) donde eran atendidos³³. La escuela infantil primaria abarcaba desde los ocho a los doce años (escuela elemental) y la secundaria desde los doce hasta los diecisiete años (escuela media); cuatro grados de primaria más tres de secundaria (desde los 8 a los 15 años) correspondían al título de la escuela media incompleta³⁴. La gradación de los cursos iba en función del nivel de conocimientos (veremos que en las Casas de niños españoles este paralelismo, en ocasiones, no es exacto); tenían en los tres - cuatro primeros cursos de formación, un maestro que impartía todas las asignaturas del programa, a partir del cuarto grado las materias eran impartidas por distintos profesores especializados. Además de la escuela elemental y media (graduada y única), existían otro tipo de escuelas de aprendizaje profesional.

La clasificación que figura a continuación está elaborada a partir de los datos

³³En ocasiones, estas instituciones dependían y se hallaban situadas en los lugares de trabajo de los padres (fábricas, institutos, ministerios, etc); allí permanecían los niños durante la jornada laboral. A medida que iban creciendo iban pasando a las escuelas graduadas, situadas fuera del territorio de las fábricas, institutos, etc. Otro tipo de instituciones eran las escuelas grandes diseñadas para acoger, mantener y educar a los niños (en régimen diario, no de internado) desde la infancia hasta que salían a cursar estudios superiores.

³⁴Para tener un conocimiento pormenorizado de la organización del sistema educativo en la Unión Soviética, consultar A. Pinkievitch, *La nueva educación...* 1930. La "Escuela media incompleta" como ciclo de la enseñanza funcionó desde 1934 hasta que en 1958 se estableció el periodo de escolarización en diez grados completos. Sobre la organización y "centros de interés" de la Escuela Unica del Trabajo ver R.Llopis, *Cómo se forja un pueblo. La Rusia que yo he visto*, Madrid: Editorial España, 1929. N. Kuzin y M. Kondarov presentan en *La Instrucción Pública en la Urss*, Moscú: Progreso 1972, el contenido de los planes de estudio de las escuelas de enseñanza general, laboral y política elaborados por la Academia de Ciencias Pedagógicas de la Urss. También se puede consultar G. Bereday y Jaan Pennar, *Política de la educación soviética*, editorial Lumen edición española de 1965 (Nueva York, 1960).

aportados por los informantes en las entrevistas, con las imperfecciones que esto pueda ocasionar.

La enseñanza politécnica estaba dividida en distintos tipos de escuelas:

- Escuela de aprendizaje obrero: **F.Z.O= Fabrichno-Zavodskoi Obuchenie**, era una escuela de formación en industria ligera y pesada (grandes fábricas). Tenía una duración de dos años y los alumnos podían ingresar a partir del 7º grado. La dedicación a la práctica era mayor que la enseñanza teórica.

- **Escuelas de aprendizaje acelerado**: con una formación teórica de 6 meses (15% de teoría y 80% de prácticas). Trabajaban en las fábricas (líneas de montaje en serie) y aprendían la profesión.

- Escuelas de artes y oficios: **R.U: Remeslennoye Uchilische**. 2 - 3 años a partir de 5º- 7º grado. Formación muy especializada en una materia.

-Técnicos: **(PTU) Profesionalnoye Tezlicheskoye Uchilische - Technnicums**: 3 - 4 años. Enseñanza teórico - práctica; ofrecía a los alumnos la posibilidad de seguir con los estudios superiores. Formación media (equivalente a la décima clase), con alta preparación teórica.

- Educación superior: **Institut / Fakultiet / Universitiet**, dividida en Institutos y Academias (dentro de las distintas Universidades y repúblicas) donde se incluían las especialidades y divisiones técnicas y sociales³⁵ (Instituto Pedagógico, Academia de Agricultura, Instituto Energético, Facultad de Lenguas, Filología y Literatura, etc)³⁶.

Durante la guerra las escuelas de aprendizaje se conocían como "escuelas de reserva de mano de obra"; los jóvenes se formaban en un oficio, al tiempo que contribuían en la

³⁵La clasificación de la enseñanza sigue a grandes rasgos la división entre ciencias naturales y sociales, pero la especialización en la enseñanza técnica estaba muy compartimentada. Algunos de los títulos de especialistas eran el de "técnico del cuero y del calzado", "técnico de maquinaria, construcción y mecanización de agricultura", "técnico metalúrgico y de soldadura", "técnico mecánico de química", "técnico de irrigación", "técnico de explosivos", etc...

³⁶Al final del capítulo, adjunto un esquema resumen del sistema educativo en la Unión Soviética elaborado a partir del cuadro de estudios realizado por Pinkievitch en el libro citado.

producción del país³⁷. E. Vanni (opus cit: pág 125 y ss) hace comentarios sobre las condiciones de vida en esas escuelas, su funcionamiento y normas y analiza las experiencias e impresiones que se formó tras haber trabajado en una de ellas como educador-responsable de un grupo de niños españoles. A propósito de estas escuelas escribe:

En las escuelas de aprendizaje hay dos cursos: uno para chicos hasta los dieciséis años, otro para jóvenes de dieciséis a dieciocho. El primero dura dos años, el segundo seis meses. Los dos se desarrollan en las varias secciones de la fábrica. Prácticamente, el aprendiz es un obrero casi sujeto a las mismas reglas de disciplina y se procura que pueda producir lo más pronto posible de modo que no sea una carga para el Estado.

S. Carrillo en una conferencia pronunciada en la "Maison des Syndicats" en París el 6 de septiembre de 1947³⁸, con motivo de la celebración del décimo aniversario de la llegada de los niños españoles a la Unión Soviética presenta una panorámica de la situación de estos muchachos en esos años. Refiriéndose a la formación ocupacional que recibieron comenta:

Durante la guerra se crearon en la Unión Soviética las llamadas reservas de trabajo. Se trata de cientos de miles de jóvenes que a los dieciséis años van a estudiar un oficio a institutos especiales, de donde en dos años salen transformados en magníficos obreros especializados. Durante este tiempo no sólo aprenden un oficio práctica y teóricamente, sino que realizan una intensa actividad cultural, artística y deportiva.

Las posiciones ideológicas de partida de ambos autores son divergentes; la cita escogida de E. Vanni es de las más "neutrales" que aparecen en el libro. La he seleccionado porque en este caso, el objetivo era reconstruir de una forma "descriptiva", el sistema educativo en la Unión Soviética al cual se fueron incorporando los niños españoles. No obstante, cada autor filtra en sus comentarios valoraciones subjetivas que pueden servir de indicios al lector para prefigurarse el distinto tratamiento del tema y la estratégica utilización que los autores hacen del mismo, ya sea para desacreditar o ya para ensalzar la organización del sistema educativo y, por extrapolación, el régimen de la Unión Soviética.

³⁷Hay que tener en cuenta que en el momento de iniciar parte del colectivo los estudios medios y superiores, se declaró la Segunda Guerra Mundial; el normal funcionamiento de la organización de la vida en aquel país tuvo que adaptarse a las condiciones de la guerra. Algunos niños españoles se incorporaron a este tipo de enseñanza politécnica que tenía por entonces un objetivo principal: prestar sus servicios en pro de un interés general, el de la victoria contra los alemanes.

³⁸Publicaciones del Mundo Obrero, 1947: "Los niños españoles en la U.R.S.S."

En este capítulo se han desarrollado algunos aspectos de la educación en España y en la Unión Soviética, tanto en lo que se refiere a las bases filosóficas que sustentan las distintas corrientes pedagógicas, la organización y ejecución práctica de estos presupuestos, como a sus impulsores en ambos países. Esta reconstrucción teórica ha generado un material oportuno para apuntar algunas cuestiones sobre la metodología didáctica en las Casas de Niños y sus posibles paradojas³⁹; analizar conceptos básicos dentro de las corrientes educativas soviéticas y españolas de la época y elaborar un cuadro sinóptico sobre la organización del sistema educativo soviético. Además, se pretendía aportar los elementos necesarios que sirvieran de marco contextual para analizar el desarrollo que sigue a continuación. Por otra parte, con este capítulo, abrimos la tesis a otro punto neurálgico de la investigación: la reconstrucción del organigrama de dirección pedagógica en las Casas de Niños, la producción de discursos sobre la educación durante la infancia (en todas sus facetas) y la elaboración de recuerdos sobre los maestros, educadores, directores, etc. que participaron como responsables de la educación de los niños españoles.

³⁹En los próximos capítulos abundaremos en estas materias.

EDUCACIÓN DE NIÑOS Y JÓVENES

CUADRO DE ORDENACIÓN ACADÉMICA

INSTITUTOS DE INVESTIGACIÓN . UNIVERSIDADES

18 años	UNIVERSIDADES, ESCUELAS E INSTITUTOS SUPERIORES		TÉCNICOS
16 a 18 años	ESCUELA MEDIA COMPLETA (10 grados)	ESCUELA DE APRENDIZAJE ACELERADO (F.S.O)	TÉCNICOS
13 - 15 años	ESCUELA MEDIA INCOMPLETA (7 cursos)	ESCUELA DE ARTES Y OFICIOS (R.U.)	ESCUELA DE APRENDIZAJE (F.S.O)
8 a 12 años	ESCUELA PRIMARIA (5grados)		
3 a 7 años	JARDÍN DE INFANCIA Y OTRAS INSTITUCIONES PREESCOLARES		
< 3 años	CASA - CUNA (Dietsky - sá)		

Cuadro de ordenación académica en la Unión Soviética.

R R A A
 E M E N A

V A M L I A

Sinteres, salios, guetas y aditales, paramos y guano turbaron, Jullu
 Montañas Merenden Palos, Esproceda diez asada obrados Cortes y
 muchos mis nacieron en estos padidos tierras. 16 faltas

P. O. E. M. A. S

Abraedh Buiq

castellano
 Kinnu
 La Meseta yerbosos
 y mantener Doy.
 peratismos
 Sabiduras que Duvro
 lortos
 famara? Escorren
 Kern
 ia cosecha, Kinnu
 Turbaron
 ros conara Montañas
 Dullva, Merenden
 Esprocedo
 lortu
 Dullva

Dando 13 pts un hombre a pagado la 5 parte en un mes
 El cual es el valor del mueble

$73 \times 5 = 365$ el valor del mueble

Un zapatero gana al año 164250 pts i buento gana por dia y por
 mes

1,642.50	: 365	= 450
1,642.50	: 365	= 450
1,642.50	: 365	= 450

Lo que gana al dia

1,642.50	/ 365	= 450
13 25		
0 00		

Lo que gana al mes

450	
x 30	
13500	

Cuaderno de clase, Gijón 1936. Pertenece a una de las niñas españolas evacuadas a la URSS en 1937.

V.-Organigrama de las Casas de Niños Españoles.

5.- ORGANIGRAMA DE LAS CASAS DE NIÑOS ESPAÑOLES.

5.1.- COMPOSICIÓN DEL PERSONAL LABORAL.

Abordar las cuestiones relativas al personal educativo y auxiliar que atendía a los niños presenta algunos inconvenientes (amén de las virtudes), ya que manejamos fuentes de información de naturaleza, procedencia, nivel y fines distintos. Además de esta información, seguimos aquí, como a lo largo de la tesis, centrando el análisis en la producción de los discursos autobiográficos y la elaboración de los recuerdos de la infancia. Los recuerdos se centran ahora en las personas responsables de la educación recibida en la Casa de Niños, maestros, directores, educadores, auxiliares y directores de estudios. Al igual que en los capítulos precedentes, las formas y funciones del recuerdo van a ser variadas, y las reconstrucciones del pasado elaboradas por los informantes tendrán que ser analizadas *desde, en, por y para* el proceso de producción del discurso autobiográfico. Los discursos sobre el personal educativo son cuantitativamente importantes porque los informantes les otorgan un papel relevante en sus recuerdos de la infancia; son los mentores de la educación recibida y en ocasiones sus roles van más allá de la dirección de la enseñanza. Por otra parte, cuando los agentes desarrollan este tipo de discurso lo hacen de una forma particular: centrándose en determinados aspectos de la imagen de estas personas, omitiendo otros y poniendo de relieve aquellos pasajes y escenarios donde esta representación actúa simbólica y eficazmente.

En cuanto a la información recogida sobre el tema en las fuentes documentales, A. Ballesteros¹ anota que la organización del personal laboral en las Casas de Niños fue gestionada por el Comisario de Educación de la Unión Soviética. Zafra et al (1989: 51) introducen algún matiz cuando comentan que <<las actuaciones relativas a los niños eran acordadas por los representantes soviéticos conjuntamente con los dirigentes del Partido Comunista español en la U.R.S.S. incorporados en 1939 (José Díaz, Dolores Ibárruri, Juan Modesto, Enrique Lister, etc)>>. En el primer caso, la intención de "dar por concluida con éxito la operación" parece estar detrás del informe remitido a las autoridades del Ministerio de Instrucción Pública en España; en la segunda cita, la vocación propagandística - de

¹Inspector de Enseñanza en 1937, cuando realiza un viaje de reconocimiento a la Urss y visita las Casas de Niños españoles (AHN, SGC. PS Barcelona, carpeta 87).

difusión, que hila la historia de los niños españoles evacuados a la Urss, aparece reforzando una decisión tomada en otros ámbitos que los puramente educativos. En cualquier caso, y pese a las posibles (o aparentes) contradicciones, intentaremos mostrar la ordenación del colectivo que daba soporte a las Casas de niños a través de datos cotejados entre diversas fuentes y de los relatos de vida.

El colectivo de adultos que trabajó en las Casas de niños españoles no fue muy numeroso; 122 personas salieron en las travesías organizadas y un total de 211 empleados pasaron por sus dependencias. La población infantil ascendía a 2.895 niños, de manera que las autoridades soviéticas destinaron hombres y mujeres para trabajar en distintos cometidos (dirección, administración, docencia, limpieza, actividades recreativas, etc) dentro de las Casas.

El cargo de director recaía sobre alguien <<elegido procurando que se hubiese distinguido por sus cualidades pedagógicas o docentes...>>, nombrado por este Comisariado, que era ayudado por un subdirector <<secretario del Partido, que en alguna de las Casas fue su esposa>>². Entre los adultos, hubo casos donde las relaciones profesionales se superpusieron a las relaciones matrimoniales, él como director, administrador o maestro, ella como subdirectora, maestra o educadora. También formaron parte del organigrama de la Casa, jóvenes reclutados de las Juventudes Comunistas Soviéticas (Konsomol) que se encargaron de las actividades socio - culturales o trabajaron como educadores. Conocí personalmente el caso de una señora que en su juventud desempeñaba el cargo de secretaria de la organización konsomol del distrito donde vivía y fue llamada para trabajar en la Casa de Niños de Krasnovidovo (entrevistada en Moscú en el año 95'). Tenía 22 años en aquel entonces (año 37') y marchó porque según decía, *era una tarea del konsomol y estaba decidida a cumplirla*. En sus comentarios mezclaba de un lado los motivos de "deber" -como miembro de las Juventudes Comunistas- y de otro la obligación de ayudar -como ciudadana soviética sensibilizada por la causa española-

²E. Zafra et al. opus cit, pág 51. Respecto a esta cuestión no citan la fuente y esto hace pensar que la información parte de los conocimientos de E. Zafra como miembro del grupo de adultos que participó en la educación de los niños y como persona afín al PCE.

Anteriormente había colaborado en campamentos de pioneros en verano y en trabajos sociales con grupos vecinales, y según relataba, *no dudó en cumplir con el honor de haber sido elegida para trabajar con los españoles* (EA ?).

La barrera del idioma fue uno de los obstáculos que tuvieron que salvar las autoridades soviéticas y a tal efecto designaron traductores - intérpretes; entre éstos, algunos latinoamericanos que por una razón u otra habían llegado a la Unión Soviética, otros que habían participado en las Brigadas Internacionales, o extranjeros que al inicio de la Segunda Guerra Mundial fueron escogidos en los campos de concentración franceses e italianos³.

A. Ballesteros describe el organigrama de la <<Casa número 84? de Leningrado>> (seguramente la que se conoce con el número 8) en la que había computados 195 niños en el momento de su visita. El personal de la Casa lo componían⁴:

1 Director	1 Responsable de juguetes
1 Subdirector	1 Profesor de música
1 Administrador	1 Profesor de coros
1 Conservador del edificio	1 Profesor de piano
5 Maestros de ruso	1 Profesor de aviación
8 Educadores	1 Profesor de labores
4 Pioneros - guías	2 Encargadas de ropero
1 Médico	1 Jefe de cocina
5 Enfermeras	12 Encargadas de la limpieza

Forman un equipo de 48 personas, 4 de ellas maestros españoles (hombres y mujeres) y 10 auxiliares. En la información aportada se destaca la "precisión" de los puestos ("conservador del edificio"), lo numeroso de la plantilla y lo "atípico" que nos puedan resultar las profesiones citadas. La necesidad de disponer de un "responsable de juguetes" puede llevarnos a pensar en el objetivo de este informe, redactado para mostrar públicamente la situación de confort, seguridad y abundancia de los niños españoles en la

³Un informante de Obninskoye recuerda a dos *comunistas italianos que tuvieron que emigrar a la Urss por motivos políticos* y que trabajaron como maestros de matemáticas y carpintería; ambos fueron represaliados (también en J. Fernández: 1990, 56, 113-114). El traductor de la Casa de Krasnovidovo había estado en Argentina y hablaba *un gallego que tiraba para atrás*, según relataba una maestra española que allí ejerció. En Kuibishev y Eupatoria, Andres Familiari ejerció de educador; en su libro (1950) -escrito bajo el seudónimo de Ettore Vanni - cuenta que durante la Guerra Civil Española estuvo en Valencia dirigiendo el periódico comunista "La verdad". En 1939 fue ingresado en un campo de concentración francés y allí, sigue este autor, los funcionarios soviéticos hicieron una <<escrupulosa elección>> y reclamaron unos cuantos para Rusia.

⁴Mantengo la estructura tal y como aparece en el informe porque consigue el ¿pretendido? efecto de mostrar la gran cantidad de personas que los niños tenían a su servicio.

Urss. J. Fernández (1990: 136) cita asimismo (utilizando imágenes semejantes), la completa dotación de recursos humanos que tenía la Casa de Piragovskaya, no sólo por la cantidad de personas en activo sino por los trabajos tan "inusuales" (para unos niños que acaban de llegar de una España en guerra), que requería la institución:

Antes de la guerra [Mundial] había en nuestras casas de niños gente de profesiones tan exóticas, como el jardinero, el encerador de pisos o el profesor de piano. Teníamos un ejército entero de empleados. Según mis cálculos, en nuestra casa de Pirogovskaya eran unos cincuenta, de modo que tocábamos a un empleado para cada alumno.

En el párrafo anterior, el autor recurre a figuras literarias como hipérboles, metáforas y expresiones significativas ("profesiones tan exóticas", "un ejército entero de empleados") para reconstruir imágenes que denotan cierta pomposidad y majestuosidad; la Casa se asemeja a un "centro de atención personalizada" (un niño y un empleado a su servicio), donde los niños reciben toda clase de cuidados. En los testimonios no se recoge este hecho como una pauta generalizada y practicada en todas las Casas de niños; además, "los números" revelan algunas dificultades que dicha situación encerraba ya que en las *Casas grandes* esta relación-proporción debía ser bastante difícil de mantener a tenor de la población infantil (número) que allí vivía (Pravda, Obninskoye... con unos 500 niños). Sin embargo, la composición de las Casas fue muy variada y aunque los agentes relatan que las necesidades estaban cubiertas, ésta es una percepción subjetiva en la cual intervienen muchos factores (nº de niños, edad del agente, procedencia social, etc.). Por tanto, no es posible generalizar el cuadro que pinta el autor del comentario anterior. Bien es cierto que algunos comentarios sobre Pravda inciden en la cantidad de personas que trabajaban y en las "medidas de prevención" puestas a su servicio:

...en nuestra colonia trabajó mucha gente que trabajaba, había bomberos, si, porque en Rusia hay muchos incendios y estas casas en realidad eran de madera pero revocadas, había un equipo de lavanderas, había los cocineros, las camareras, y uno, el que se encargaba de las calefacciones, había sido de la casa de Makarenko... (EMA, 1915).

Pushkin, Jarkov, Obninskoye, Kiev...tenían profesores de ballet, un director de orquesta y de canto, bibliotecarios, etc. La pluralidad de los discursos recogidos coincide,

sin embargo, en presentar una imagen similar en cuanto a la organización y variedad de puestos del personal: los informantes destacan el hecho de disponer de una plantilla de auxiliares, profesores de manualidades, canto, danza, etc., muy numerosa. Es una escena que se repite independientemente de la Casa de referencia y que ha sido incorporada como característica de un discurso más general sobre las condiciones de vida en las Casas de Niños.

Los informantes destacan "las buenas cualidades" y "capacitación" que tenía el personal soviético para trabajar con los niños; recuerdan la abnegación, entrega, el trato que les dispensaban y las óptimas relaciones que mantuvieron con ellos. En la actualidad, aquellos que participaron en su educación (maestros, educadores, auxiliares, intérpretes, etc) son objeto de veneración, reconocimientos, homenajes⁵ y "los niños", ahora adultos, se refieren a ellos dando muestras del cariño y afecto que les profesan.

Los agentes no se limitan a enumerar el personal que trabajó en las Casas de Niños; los recuerdan destacando y matizando sus cualidades pedagógicas y formativas, con una firme intención de resaltar las excelentes condiciones que rodearon su educación en la Unión Soviética. En los relatos se habla de los profesionales de las Casas de Leningrado y las cercanas a Moscú (Pravda, Obninskoye) como *los más cualificados y prestigiosos del mundo de las artes y la cultura*. Los niños que vivían en Leningrado acudían al Palacio de pioneros para participar en las actividades culturales; es un hecho valorado muy positivamente porque, argumentan, para ellos -que no habían tenido posibilidades de acceder a este tipo de educación en España- supuso un salto cualitativo frente a las condiciones materiales anteriores. En otras Casas, donde la distancia a las grandes ciudades eran mayores (Kiroba, Semasko, Jersón, entre otras), acudía, una vez a la semana, una bailarina, músico, o pintor a impartir clases a los niños. Estos maestros no formaban parte de la plantilla permanente de la Casa; en verano los niños cambiaban la rutina de las clases por círculos de aprendizaje (costura, aeromodelismo, carpintería, dibujo, etc) ocupando la mayor parte del día en estas actividades. No me detengo a analizar los discursos sobre esta

⁵Son pocos los que quedan y son de edad avanzada; durante el mes de septiembre de 1998, con motivo del 90 cumpleaños de un maestro que acompañó a los niños españoles a la Unión Soviética, algunos miembros del colectivo le rindieron homenaje en su pueblo natal (Pola de Siero, Asturias), invitando a todos los "niños de la guerra" (no solamente quienes fueron alumnos de "nuestro querido maestro") en la celebración. En el acto se leyó un pequeño discurso rebotante de palabras emotivas, de agradecimiento y de reconocimiento por la dedicación de este maestro a los niños evacuados en la Urss.

materia porque serán objeto de atención posteriormente, aquí estas referencias tienen la función de presentar un cuadro general sobre el personal que trabajaba en las Casas de Niños españoles.

Los adultos que evacuaron con los niños fueron nombrados en sus funciones desde España -directores de la expedición, médicos, maestros o auxiliares- pero una vez en la Unión Soviética, no llevaron la dirección de la Casa ni de los estudios. En este sentido, el Inspector de enseñanza de visita en la Urss, al hablar del que fuera director de la Colonia de Salinas, D. Pablo Miaja (responsable de la expedición que salió de Asturias) comenta que <<se queja de su falta de intervención en la dirección de dichos niños y en los planes de trabajo y enseñanza>> ya que pronto fue relegado de su cargo como director del grupo evacuado y pasó a desempeñar el cargo de maestro. Como apunte para explicar estas quejas habría que señalar que la edad avanzada (62 años en 1937), experiencia acumulada, y la "degradación" a un puesto sin responsabilidad (antes director, ahora maestro), pudieron propiciar una actitud de injerencia en los asuntos de la Casa, sobre todo en la organización didáctica y elaboración de las líneas pedagógicas a seguir con los niños; posición que quizás, desde la óptica del agente, quedaría legítimamente garantizada por la trayectoria personal y la autoridad que representaba dentro de la enseñanza, pero que no tuvieron un buen calado entre los responsables de las Casas de Niños en la Urss. Estas demandas no surtieron efecto en la práctica, ya que las autoridades soviéticas no cambiaron su política y mantuvieron a los directivos soviéticos en sus cargos. Los puestos fueron controlados por el Partido Comunista de la Unión Soviética y los planes de estudio establecidos desde el Narkompros, siguiendo el programa de educación unitario para este país⁶. Como veremos más adelante, los conflictos y críticas explotan en materias como la competencia (como "capacidad personal") y distribución (o atribución a título propio) de funciones por parte de los distintos individuos. Estas discusiones son recogidas tanto en el informe del Inspector de enseñanza español (A. Ballesteros) como en los discursos autobiográficos, ya que los agentes plantean las fricciones y discrepancias que surgieron a distintos niveles

⁶Información recogida en los fondos documentales del Centro Ruso para la Conservación y Estudio de Documentos de Historia Contemporánea (RTsJIDNI).

(maestros - director, maestros - auxiliares, educadoras - niños, etc) como consecuencia de tomas de posición diferentes en relación a la definición y práctica del proceso educativo del cual participaban.

5. 2.- LOS RECUERDOS DE LOS DIRECTORES DE LAS CASAS DE NIÑOS.

Las imágenes sobre la persona del director y el desempeño de sus funciones en los discursos autobiográficos, son variadas. A veces no son más que pinceladas sobre el personaje, otras profundizan sobre su "personalidad" y en ocasiones son juicios sobre las acciones y decisiones del mismo. Por los comentarios recogidos sobre el rol de director durante el tiempo que funcionaron las Casas de Niños, la Guerra Mundial parece ser determinante para instaurar un cambio de criterios en la evaluación de la forma de actuación de estos agentes (directores). En la mayoría de las Casas hubo cambio "físico" de un director por otro. Los motivos de estos cambios fueron: la incorporación a filas, la separación del cargo por errores de organización, intereses políticos, reordenación y agrupación de varias Casas en una, etc., según casos conocidos. Algunos informantes dan cuenta de ello y hablan de los diferentes directores que tuvieron, otros sin embargo, al salir de la Casa de Niños pasados tres, cuatro años desde su llegada a la Urss, no tuvieron la ocasión de conocer estos movimientos de personal. Otro de los elementos a tener en cuenta en el análisis que permite contextualizar los discursos y las representaciones de la imagen del director es el tipo de Casa (Casa de Niños - Casa de evacuación) ya que cambiaron las condiciones materiales de antaño. Durante el periodo de funcionamiento de las Casas de Niños hubo una sección del Comité Central del Konsomol que se ocupaba de temas relacionados con los niños españoles. Además de la gestión y administración, la supervisión de la dirección parecía ser un objetivo del Comité (lo veremos en un apartado posterior) pero con la irrupción de la guerra, el control se vió mermado y esta situación repercutió en la organización de la Casa (ahora llamada de evacuación). Por otra parte, el recuerdo de la Casa de Niños se suele presentar asociado a años de felicidad y abundancia, y esta imagen positiva se extiende a todo aquello que forme parte de aquel contexto (directores, maestros, comidas, amigos, juegos, estudios, etc.). Frente a estos recuerdos, las representaciones de las casas de evacuación tienen como telón de fondo la guerra y consecuentemente las

imágenes del frío, la escasez de alimentos, el trabajo físico, la desprotección siguen la misma operación que en el caso anterior y se transmiten en los recuerdos de las personas, del paisaje, del paso de los días, etc. El lugar de la Casa, el colectivo, la situación de abandono, escasez de alimentos, la escuela, el trabajo, el director, los maestros...son escenas en las que se representa la parte (papel del director) por el todo (guerra y posguerra).

En líneas generales, podríamos decir que cuando los informantes hablan del director que tuvieron antes de la guerra lo hacen basándose en la dicotomía capacidad/cualidades personales, tanto para mantener el orden dentro de la Casa (cargo) como en el trato (como persona). Por el contrario, las imágenes representativas del periodo de guerra son apreciaciones sobre la habilidad del director para adaptarse a las situaciones extremas y saber administrar los recursos (la función casi exclusivamente), ya que en estas circunstancias cambia el orden de prioridades y pasa a un primer plano la satisfacción de necesidades básicas, aspecto no cuestionado hasta entonces porque las condiciones de vida (bienestar, opulencia...en las Casas de Niños) eran otras. En este contexto (II Guerra Mundial), los comentarios sobre la persona al margen del desempeño del cargo son escasos.

Los elementos expuestos con anterioridad nos sirven para resumir en dos partes los mecanismos retóricos empleados para dibujar la imagen del director de la Casa de Niños. En primer lugar, los tropos y las figuras retóricas que califican a los personajes y en segundo lugar, las funciones del discurso sobre las personas, tanto en la construcción de la memoria individual como colectiva.

Centrados en estos tres puntos va a girar el análisis del recuerdo, con sus múltiples aristas y devaneos. No son, sin embargo, compartimentos estancos, ya que debido a la multifuncionalidad, polisemia y riqueza discursiva de los relatos analizados, encontramos estos aspectos entremezclados. Intentaremos, no obstante, identificar y reconstruir las distintas imágenes de los directores y enmarcarlos en los discursos que las generan para agotar así las características de estas representaciones y sus contextos de producción.

1.- Las antítesis entre un carácter bueno/malo, sinvergüenza/honrado, traidor/héroe, accesible/rudo; los juicios sobre su gestión administrativa (especulador/buen organizador); la mitificación de su figura (hombre del partido/discipulo de Makarenko/guerrillero en la

Guerra Patria), etc. son algunas de las oposiciones dicotómicas que los informantes utilizan para comparar a unos directores con otros. Analógicamente, las metáforas y metonimias de la persona con el sistema soviético, el Partido Comunista o la sociedad rusa están muy presentes en los discursos. Al analizar los componentes de la personalidad del director, qué es lo que se valora, qué se omite y cómo aparece en diversos contextos, nos damos cuenta que, en realidad, los agentes están hablando de la educación que recibieron; es un discurso sobre ellos mismos como niños, sobre su experiencia, sobre el régimen o sobre distintos aspectos del régimen, entremezclados con las imágenes de los responsables de las Casas de Niños.

De otro lado, la elipsis como figura retórica se utiliza en los discursos para silenciar a una persona (en este caso al director), ignorarla o no pronunciarse valorativamente sobre ella. La ausencia de recuerdos puede deberse a la edad del informante (muy pequeño, con "lagunas" sobre la infancia) o a factores que indican el tipo de relación mantenida con el agente (proximidad, ausencia/buena, mala), entre otros. El tipo de relatos de vida que analizamos, marcado por la reconstrucción de una etapa (la infancia) en la cual hay cierta predisposición a reinventar los "recuerdos felices", se caracteriza por el interés que muestran los informantes en "reificar", "recordar gratamente", "mitificar" incluso, a las personas que participaron de los hechos relatados. De ahí que la ausencia de recuerdos sea significativa, porque parece remitir a la necesidad de olvidar para seguir recordando (M. Augé, 1998), para seguir viviendo (J. Semprún, 1995), para recrear una biografía donde los pasajes dolorosos hayan sido amputados (T. Lulle, P. Vargas, L. Zamudio, 1998). En este sentido, la ausencia o presencia del recuerdo del director parece apuntar al arraigo/desarraigo de la persona en la Casa de Niños y a aquello que les faltó siendo niños. Los testimonios que inciden en la idea del "abandono", se "criaron solos", "sin padres", "sin nadie que se ocupara de su educación" muestran una imagen de los directores en negativo, como alguien "dirigente del Partido" y alejado de los niños. En otros discursos, las imágenes del arraigo personal en la Casa, la idea de ser criados todos "como en una familia", "como hermanos" desemboca en testimonios donde la figura del director cumple las funciones de "padre" y se destacan los aspectos positivos y negativos de su función (duro, recto, tierno, cariñoso...). Las ausencias, las elipsis y los comentarios "ráfagas" sobre el director construyen también una imagen; por "defecto de omisión", el olvido o la

"autocensura" apela a un rincón del recuerdo cuyo contenido es parcamente reelaborado. Una informante, en alusión (del investigador) sobre el director de la Casa de Jersón se limitó a decir: *nos llevábamos* (EM, 1923). Sin embargo, los recuerdos de otra sobre la misma persona son abundantes y el agente se explaya en calificativos que ensalzan sus cualidades en el trato con los niños: <<...jamás le vi alzar la voz cuando ha tenido que reñir a alguien (...) fue como un verdadero padre para nosotros⁷>>. La cercanía entre las informantes y el director, el protagonismo en la Casa de Niños, la personalidad de ambas, el nivel de estudios, actúan como polos opuestos en la etapa de la infancia de las dos mujeres; a ello hemos de sumar, la forma de relacionarse con sus recuerdos y el tipo de discurso (oral-escrito) para explicar las divergencias de sus relatos. Sin embargo, la imagen "idílica" que reconstruye la segunda informante no parece ser gratuita, general y acrítica, ya que cuando, en otro momento de sus memorias, hace referencia al director que tuvo durante la evacuación (Segunda Guerra Mundial) comenta: <<no tuvimos un buen director>>.

Otros ejemplos en relación al director de Pravda han sido analizados entre aquellos que ejercieron trabajos educativos de responsabilidad: *...tenía su vida aparte(...) asistía a todos los de la Casa..* comenta un maestro (EMO, 1908); *la dirección era rusa, todo estaba dirigido por rusos...*(EMA, 1915). Además del carácter de la persona, el distanciamiento social (jerárquico) y físico (en Casas grandes sobre todo) intervienen en la formas de percibir la relación director - niños - personal educativo; en algunos casos, este vínculo parecía no existir, al menos del tipo interpersonal: *...nosotros teníamos muy poco roce con el director, lo veíamos sólo de vez en cuando*, comentan acerca del director de Krasnovidovo. La recurrencia a términos neutros, vacíos de contenido, asépticos o anodinos por parte de estas personas, contrasta llamativamente con los recuerdos de los niños, que a pesar de haber sufrido experiencias desagradables desvelan abiertamente (y denuncian) la mala situación en la que se encontraron o el comportamiento del director de la Casa.

En otro orden de cosas cabe señalar que los testimonios sobre el director de

⁷Memorias no publicadas, mujer 1923.

Obninskoye son contextualizados por los agentes entre "antes/después" de la II Guerra Mundial para mostrar las diferencias que separan a esta persona de su sucesor. Al eje temporal le acompañan las características (personalidad) de cada uno de ellos (bueno/malo), la relación personal mantenida con los niños y la capacidad organizativa. Las cualidades de un director son ampliamente destacadas mientras que la figura del otro es silenciada:

*...el director que teníamos tan bueno en la casa de niños este Mijail Stepanovich, éste no evacuó con nosotros... ¡si hubiera evacuado otra cosa hubiera sido!, aquí (Casa de la evacuación) los **organizadores de la casa no supieron...** (EM, 1925).*

El director que teníamos en aquellos tiempos, no era el director que tuvimos durante cuatro años y que mucho lo queríamos nosotros, el no evacuó con nosotros por alguna orden de arriba. El nuevo director (...) no fue capaz de haber **organizado** el almacenamiento de víveres para poder pasar el invierno (...) y el traslado de la ropa necesaria (...) con este mal trabajo personalmente de él, nos condenó a todos a pasar un invierno de hambre, frío y enfermedades. (Memorias no publicadas, Hombre: 1928).

Además de las cualidades personales (*bueno, mucho lo queríamos nosotros*), los informantes otorgan importancia a la *capacidad de organización* como un factor clave para clasificar a los directores; no en vano, la "organización" (normas, horarios, disciplina) estuvo muy presente en la educación de los niños (a todos los niveles: de enseñanza, política, lúdicas, festivas, deportivas, culturales...) y los agentes recuerdan que nada se dejaba a la improvisación, las actividades cotidianas estaban programadas con antelación con el objetivo de alcanzar un funcionamiento armonioso de la Casa. La edad, en este caso, no es una variable que determine el contenido de los discursos en posturas más o menos favorables respecto al director; los chicos mayores habían salido ya a las Casas de jóvenes y durante el periodo de guerra fueron los que menos tiempo vivieron en las Casas de Niños. El contenido de los comentarios anteriores se repite en aquellas personas que pasaron la guerra evacuando de una Casa a otra y se centran en la gestión administrativa de los directores (que varió según los casos) para hablar de ellos.

Las imágenes sobre los responsables en las aldeas de Saratov donde se juntaron varias Casas, entre ellas Obninskoye y Pravda, coinciden en una "grave" descalificación por el papel de éstos como malos administradores y "malas personas":

[1]...*un sinvergüenza de director, o sea un director que se ve que no tenía agallas, no tenía carácter para exigir, para moverse ...EM, 1930 (Obninskoye)*

[2]... *teníamos un director malísimo, era muy cruel, castigaba tanto a los chicos y allí [3]trabajábamos mucho, ayudábamos a los koljosianos en el campo, y encima teníamos lo nuestro también y [4] el director sabía sacar productos del gobierno pero [5] nos mataba de hambre igual...EM, 1930 (Pravda).*

Cualitativamente las citas son distintas porque en un caso es la personalidad del director (*no tenía agallas, no tenía carácter*) lo que provoca la situación y por otra es la "malversación", "mala gestión" el motivo principal de la escasez de alimentos, pero en última instancia la responsabilidad recae sobre su figura (en este caso coinciden ya que ambas Casas formaron una sola con un director al frente). Atendiendo a la clasificación trópica de los discursos tenemos que lo negativo (es la única representación que existe) se asocia a:

[1] la mala gestión y administración de los recursos; [2] métodos pedagógicos erróneos; [3] la explotación infantil; [4] la traición al Partido; [5] la ruindad.

Cada una de estas imágenes no está exenta de significado; en la figura del director se condensan las cualidades de dirigentes corruptos que aprovechan su posición en el Partido para beneficio propio. En las citas destacan determinados componentes de la personalidad del director: la valentía/el carácter, en definitiva, la capacidad para funcionar en el sistema y exigir. El saber mandar como una cualidad necesaria de un director; la debilidad de la persona para imponerse es valorado en negativo por los agentes. Éstos fueron educados en un sistema donde los principios de la responsabilidad, la autoridad y la disciplina jugaron un papel muy importante; los informantes hablan de la disciplina y de la autoridad como "necesaria y buena", justificada por sí misma. En la actualidad estos ejes valorativos son proyectados en los recuerdos de la infancia y las imágenes de las personas se elaboran a través de estos filtros.

De otro lado, y siguiendo con el símil político, las representaciones parecen ser una metonimia del régimen comunista, en tanto que se destaca el modo de funcionar del sistema político y social; la explotación de los trabajadores, la carencia de alimentos necesarios, la presencia de responsables políticos que expolían los recursos colectivos, la impunidad de sus actos...son imágenes que se ciernen como críticas al sistema. A veces hay una focalización de un contexto más amplio (Segunda Guerra Mundial), una situación (el

hambre) o un suceso (salida del bloqueo de Leningrado), sobre una persona (el director), pero el trasfondo de crítica política y social (director como mimesis del régimen) sigue dando contenido a los relatos.

Sakoshky..., era bastante caradura, no me gustaba mucho.

La primera directora que tuvimos...Era buena mujer...pero Sakoshky vino cuando la guerra, él no evacuó con nosotros, lo mandaron a Mólotovsk de algún sitio y vino y empezó en primer lugar a meterse con la directora, la sacaron a la pobre mujer a Maria Barna, luego había venido con nosotros un educador que queríamos mucho, Víctor... y también Sakosky se las arregló para que lo quitaran ...era un poco cuentista...(EM, 1926).

Los recuerdos anteriores contrastan claramente con los discursos sobre los directores de Pravda y Obrninskoye, que ocupan un papel importante en la reconstrucción del periodo de preguerra; los calificativos que utilizan para referirse a éstos son muy positivos y refuerzan las imágenes de los mismos como personas preocupadas por los niños.

... el director era Miakotin, era buenísimo en todo... cuando evacuamos de Moscú era un hombre del partido muy bueno, cuando vinimos de Tbilisi estaba trabajando en algún sitio muy importante no lo sé, después de la guerra estuvimos y fuimos a verlo (habla entrecortando las palabras), me parece que le estoy viendo, parecía como si fuese nuestro padre, ¡nos quería!... era muy campechano, nos abrazaba... me emociono con facilidad, soy una llorica...(EM, 1925).

Los relatos describen al director como *una bellísima persona, un director magnífico(...)* que quería mucho a los españoles ya que vinieron los maestros españoles, los educadores lo llamaban "papa lobo", era muy rígido con ellos y nadie podía sacar de la Casa de niños nada, todo para nosotros⁸. El apelativo de "papa lobo" parece condensar, mezclar pero sin llegar a fundir los dos términos de la contradicción; una "bella persona" por lo cariñoso que se mostraba, pero "rígido" en cuestiones como la administración y la educación de los niños españoles. Los sentimientos paternos o maternos que definen la relación director - niños son una proyección (discursiva) de la experiencia personal del hablante que reconstruye los hechos pasados sobre ideas como "infancia feliz en la Casa de niños, educación basada en el afecto, el hermanamiento, etc"., es decir todas aquellas imágenes positivas que conciernen a la relación. Al tiempo, el informante, recrea su pasado, determinados pasajes de su trayectoria de vida, de sus experiencias con el director, del paisaje de la Casa de Niños, la situación de confort y seguridad...y reinventa la sensación

⁸EM 1930.

de aquellos momentos (*parece que le estoy viendo*).

Aquí, de nuevo (pero esta vez en sentido positivo), encontramos términos distintos pero correlacionados -equivalentes- y significativos. *Bueno* va asociado a *ser un hombre del partido*, aludiendo a las características de honradez, responsabilidad, dignidad...; la categoría *padre* remite simbólicamente al cariño (*nos abrazaba*), al cuidado de un padre por sus hijos...; y por último la cualidad de ser *muy campechano* traduce, como un valor en alza, la accesibilidad, la cercanía del director hacia los niños. Su discurso define el tipo de relación mantenida, es una unión paterno, materno - filial y tal y como aparece en el relato, el agente está hablando de un "padre" (*bueno, severo...*). El contenido de estas imágenes se enmarca en un contexto más amplio, el de la infancia de la autora, presentada siempre como un lugar para el regocijo, la alegría y la felicidad. Además de este tipo de recuerdos, el agente vuelca en la imagen del director su papel actual como madre, y las circunstancias que rodearon su vida familiar: quedó viuda relativamente joven, trabajó duro para que sus hijos estudiaran, valora la independencia pero también la unidad familiar...a ello habría que sumar la afabilidad de su carácter, la ternura y la sensibilidad que profesa en sus relaciones con los demás. En cuanto al estilo discursivo, la informante da una determinada forma a las palabras que utiliza, recurre a figuras literarias, a metáforas y prosopopeyas que van articulando el relato, hilando la trama y actuando eficazmente (poniendo en juego los intereses que están detrás de las imágenes elaboradas) sobre la conversación.

El tipo de relación (afectiva) materno - filial está también presente en otros recuerdos:

*...estaba en lo bueno y en lo malo, la teníamos todos como nuestra madre (...)Es como perder la madre, como quedarte huérfana, yo sólo por la directora estudiaba bien(...) nos tenía mucho cariño y nos daba vergüenza si tenías un tres, era como si fuera un desprecio, no, no, **para mí era todo...**(EM 1927).*

A tenor del relato anterior, reconstruir el contenido simbólico de este intercambio (madre-hija) supone definir una relación densa; por una parte, hay una identificación al nivel de las representaciones entre la relación madre-hija (cuidados, protección, cariño) y por otra, los términos de la correlación se establecen entre la directora-alumna. En este último término, parece haber una negociación tácita (al menos por la parte de la informante) sobre el contenido del intercambio (deuda) por el trato recibido: el agente expresa cómo se

encuentra en la tesitura, casi en la obligación, de responder a una serie de expectativas sobre su comportamiento (*yo sólo por la directora estudiaba bien*) que vienen a formar parte de la relación. El incumplimiento es considerado como la violación de los presupuestos básicos del intercambio y el débito de una de las partes (*nos daba vergüenza si tenías un tres...*). Algunas circunstancias de su trayectoria de vida ayudan a contextualizar su discurso: salió con 10 años, siendo la más pequeña de los dos hermanos que la acompañaban pero pronto se separó de ellos porque fueron enviados a otra Casa de Niños. La ausencia parece compensarse con la sustitución de unas personas (sus padres, sus hermanos) por otras (la directora) y esta relación da contenido general a sus recuerdos de la infancia.

La mujer que habla se muestra (en la actualidad) rígida con la educación de su hija, pero mantiene con ella lazos de amistad estrechos. Según manifestó en la entrevista mantenida, esta informante defendía enérgicamente la importancia de los estudios (es ingeniero industrial superior), la exigencia profesional, el sacrificio (trabajó en una fábrica cuando se repatrió) y la responsabilidad en el trabajo (en la Unión Soviética desempeñó puestos de alta dirección); la presencia de estos factores determinan la fabricación de sus recuerdos. La reconstrucción subjetiva del pasado le lleva a hablar de sí misma y de lo que la directora supuso en su experiencia de vida. En este sentido, hemos de destacar la fuerza simbólica de la frase *para mí lo era todo*; la informante no tiene más que añadir, el comentario evoca suficientemente la admiración y devoción que rinde a la directora de su Casa de Niños. Esta mujer reconstruye su mundo interior y exterior; *todo*, lo único, lo absoluto, es la imagen de una persona que ocupa el vacío de aquello que le falta, que está ausente (*su madre, el cariño, las atenciones...*).

...el director era una persona muy recto, ¿cómo le diría yo? él tenía que desempeñar un papel, entre nosotros había que saber llevar a los chavales, entre nosotros había uno chicos que iban desde la guerra un poco desmadrado, entre nosotros todavía me acuerdo de uno que pegó a un educador ...

El párrafo anterior comparte algunas similitudes con los relatos ya analizados. Las imágenes (*una persona muy recta*) se reconstruyen igualmente sobre la base del trato con los niños (pedagogía) y se entresacan las cualidades personales sobre este aspecto. "La rectitud" es juzgada en positivo; estamos ante el discurso de una educadora que parece justificar a través de la práctica del director de la Casa, su propio comportamiento... En

ocasiones, las referencias generales, impersonales (*había que saber llevar a los chavales*), escudan una implicación/experiencia personal que aparece de soslayo en los discursos. Quienes consideraban estas prácticas como un mal menor, una nimiedad o una necesidad, estiman las dotes de mando como una cualidad "natural" del rango de director y, en este caso concreto, de la situación: eran niños que venían de la calle, de la guerra, "de la selva", tenían que ser educados en unas pautas de conducta aceptadas por el colectivo, como eran el cumplimiento de un horario, las obligaciones personales, etc. Sin embargo, el alcance de esta cuestión supera, en algunos discursos, el carácter de "normalidad" y se aproxima a valoraciones muy críticas con la organización de la Casa, la actitud del director, su carácter, la dejadez y las consecuencias sobre la formación de los niños. En el siguiente testimonio se describe la Casa de Niños como un "régimen militarizado", con niños mayores que imponían su ley entre los pequeños y a su director como el "jefe" de esta organización, que les "dejaba hacer" siempre y cuando mantuvieran el orden, incluso a costa de métodos poco pedagógicos...:

...en cada Casa teníamos un grupo de los mayores que los llamaban "la gestapo", a los mayores les daban mejor de comer y los vestían mejor, miraban la disciplina, entonces nos llamaron a los tres, y nos metieron en el cuarto ese y nos empezaron a educar a ostias para que la siguiente vez...si, si, nosotros andábamos como traperos y ellos no, era la forma en todas las Casas. Ahora nos encontramos, pero somos todos viejos, qué le vamos a hacer.

P: ¿había conflictos entre ustedes?

R: *si, pero eran cuatro o cinco y qué le ibas a hacer*

P: ¿se quejaban al director?

R: *eso la dirección lo sabía muy bien, eso lo hacían para mantener... a raya...* (EV, 1929, Jarkov).

En este caso el agente extrapola su experiencia a "todas las Casas de Niños", sin embargo al comparar este discurso con la totalidad de los recogidos, las palabras del informante estallan sorprendentemente por lo diferentes que resultan del resto. La trama argumental de su relato de vida (crítico con el régimen comunista), su experiencia personal durante la guerra (fuera de la Casa de niños, sometido a la presión del régimen en su trabajo como artista), pone de relieve la "exagerada" opinión que le merecían los métodos disciplinarios "informales" establecidos. La imagen desdibujada del director le señala como

"cómplice", "condescendiente" frente a las prácticas abusivas de unos niños contra otros; no es sólo la representación de la organización de la Casa de Niños y su director lo que está en juego en el discurso del informante, es el sistema soviético, las relaciones de poder entre débiles y poderosos, la complacencia de los dirigentes del País...

"Héroe o villano" las imágenes del director tienen un referente temporal (acontecimientos, Casa de niños - evacuación) y personal (definido por las características del individuo y su desempeño en el cargo): se centran en cuestiones relativas a las cualidades pedagógicas antes de la guerra (relaciones con los niños) y a las capacidades organizativas durante la evacuación (recursos alimenticios), elementos éstos que contribuyen a forjar las representaciones discursivas analizadas.

2.- En segundo lugar la función que desempeña el propio discurso tanto en su forma de recordar como en lo recordado. Los agentes recuerdan a estas personas con alegría, emoción, nostalgia, amargura, rabia, y es a través de estas acciones, como las imágenes reconstruidas van tomando fuerza y eficacia ante ellos mismos y ante sus interlocutores-lectores. Estas imágenes surten más o menos eficacia (reacción) en los agentes, ya que actúan "moviendo a la compasión", "despertando la nostalgia" o "provocando la sonrisa, la sorpresa, la admiración o el repudio hacia la persona recordada" *...[me emociono con facilidad, soy una llorica, decía entre lágrimas una informante hablando del director de su Casa de Niños].* Todo ello según la articulación del discurso que haga el informante, los intereses interceptados en el juego comunicativo o la competencia lingüística del/os interlocutor/es.

La variable "niño/personal pedagógico" va a propiciar la fabricación de recuerdos diferentes en función del interés por mostrar distintas imágenes sobre sí mismo, sobre la Unión Soviética, sobre la educación recibida, los compañeros, etc. La mayor parte del personal pedagógico entrevistado, vertebró su discurso buscando las generalidades, la homogeneidad y la coherencia interna; allí donde otros informantes disienten, matizan, reaccionan contrariados, leemos aquí (relatos maestros y educadores) una imagen ideal (o idealizada) que cicatriza las fisuras. Los auxiliares, educadores y maestros entrevistados comienzan presentando los primeros años en la Urss plagados de estereotipos sobre la atención a los niños españoles (incidiendo en la buena educación-enseñanza -calidad- de la cual ellos fueron los "agentes emisores") y todos los recursos disponibles a su alcance;

este hilo conductor ("la tranquilidad", "la armonía", "la abundancia", "la educación correcta y elitista", etc.) se mantiene como estructura de los relatos:

...los directores eran maravillosos, no había peleas, la educación fue tolerante y los chicos tenían sus tres comidas un poquito más escasas cuando Stalingrado estaba bloqueada por los alemanes, pero luego ya normal, no hubo desapariciones de maestros, todo el que quiso estudió...(EDA, 1913).

...el director con quien evacuamos a Saratov no era rígido [personaje que tanta aversión producía en los informantes anteriores], era una gran persona, de esas personas que les ves y te tienes que portar bien aunque seas un bicho, un bicho travieso, y te portas bien porque era profundamente agradable, muy agradable, yo no, yo de eso tengo un gran recuerdo porque eran personas estupendas, y todo el personal de la casa y con los niños también...(EDA 1915).

La primera informante cita de corrido los aspectos que considera que son necesarios para describir la situación: *directores maravillosos/paz/educación tolerante/comida/ausencia de represión/estudios*. Ella no se detiene en profundidad a explicar cada aspecto, simplemente los enumera como si presentara las puntas de un cuadro que encierra todo el contenido sobre el pasado; maximiza una imagen usando expresiones mínimas.

En el testimonio de la segunda educadora se puede ir trazando la línea argumental que dirige su discurso y las pequeñas veredas que abre para describir a una persona o un suceso. El aparente aspecto físico -no sabemos muy bien a qué se está refiriendo con *personas que les ves y te tienes que portar bien*- parece ser suficiente para originar (según la autora) una "buena conducta"; más adelante concreta esa cualidad personal en "ser agradable, profundamente agradable" y la asocia a una respuesta positiva por parte de los niños (*te tienes que portar bien aunque seas un bicho*). Con ello queda descrito al personaje. Aquí el contexto (preguerra - evacuación) o el cambio de persona (directores) no alteran el molde de su discurso que sirve de corsé en los temas que desarrolla. La autora del relato había iniciado la conversación aludiendo al dolor que provoca la acción de recordar (*no soy capaz y además me sirve de profundo dolor el empezar a recordar y todo eso, me entristece más*, [comentario del investigador: "pero también en el pasado hay cosas buenas que recordar" ..] *muy buenas pero no sé por qué sólo te acuerdas de lo malo, evitas lo desagradable pero*

a pesar de todo, viene y zas, y te entristeces más...). Lo que comenzó siendo una exposición de motivos para "no colaborar demasiado" se convirtió en una posición inamovible durante el discurso que cerró lapidariamente con la siguiente frase: *las diferencias se transforman en nostalgia, en recuerdo, en gratisimo recuerdo...* Sus recuerdos tienen una retórica recurrente y sintetizadora en muchas ocasiones (sobre todo cuando ella quiere cerrar un tema): *eran personas estupendas todo el personal de la casa (...) yo tengo un grato recuerdo de todo el personal que trabajó en la casa de niños...*(EDA 1915). La falta de críticas, de una reflexión "a posteriori" en la reconstrucción de los hechos está más presente en los discursos de las educadoras que en el de las maestras. Quizás debamos apelar a la "deuda simbólica" contraída por los agentes con la Unión Soviética por haberles proporcionado la posibilidad de formarse y aprender un empleo (frente al panorama que les esperaba en España durante esos años) para explicar las divergencias entre los discursos de las educadoras y las maestras. Estas últimas habían llegado a la Urss con una profesión y un "capital cultural" ya adquirido, de manera que el margen de beneficios obtenido pudo ser menor que para las educadoras y auxiliares; sin embargo, hay en la fabricación de los recuerdos, componentes "emotivos", "sentimentales", "subjetivos", que multiplican la eficacia de esta "deuda" y que están interviniendo en ambos discursos, siendo muy difícil, no sólo medirlos, sino separarlos en el análisis.

Siguiendo con otra de las funciones del recuerdo, vemos que la densidad emocional de las narraciones se presenta a veces acompañada de información adicional sobre la valía de los directores; su trabajo anterior, el puesto que ocupa, los méritos destacables antes y después de su gestión en la Casa de niños, etc. Las imágenes de los directores son representaciones que aluden (y/o intentan homogeneizar) una opinión y una representación colectiva, así pues, cuando los informantes hablan de estos agentes, no suelen personalizar una experiencia concreta, y exponen, por el contrario, cuál era el comportamiento en general, con todos los niños de el/los responsables, utilizando el plural (*tuvimos, nos quería, se portaba muy bien con nosotros...*) para mostrar que se hace eco de un comentario "a todas luces" (según el informante), unitario.

El siguiente informante combina en su discurso, la dialéctica entre el trato individual y colectivo del director de la Casa de Niños. Actúa utilizando los recuerdos como un vaivén entre su historia personal y la del colectivo, aportando casos que ejemplifican las ideas

esbozadas en su discurso.

A{[en Bashkiria (Leninsk) tuvimos como director] *El de la 12...*, *Skursky, éste el primer día de regreso cayó* [?] *y se puso de directora la jefe de estudios, Shiforovskaya, Eugenia la llamábamos, era Evguenia, Eugenia, y cuando se juntaron las dos Casas* [Kiev y la nº 12 de Moscú] *el director de la Casa 12,*} B{*Abraham Semionovich Spariental, éste era judío, éste quedó de director...*, *decían de este director, decían, que yo no lo sé seguro, que tuvo trato directo con Stalin, que fue uno de los que escribió la Constitución de la URSS el año 37, que la elaboró*}, C{*era muy bruto pero era buena persona, a mí me tenía de secretario, le hacía muchos favores, muchos recados y me acuerdo que cuando salimos de Kiev, digo de Safárovo, que fuimos al Técnico en Ufá, bueno, nos dieron lo que tienen que darnos, abrigo, botas, botas de invierno, no se qué, los tres, cuatro pares de mudas, a mí me llevó al almacén y me dió pero mucha ropa más, él, bueno, un favor que me hizo*}(EV, 1927).

He separado en el análisis los quiebros del discurso que sirven a su vez como enlaces del desarrollo (A, B, C) pero es interesante mostrar cómo estos "quiebros" no son rotundos ni provocan el salto de un tema a otro, sino más bien, se tratan de "deslizamientos" o "puntos de inflexión" en los que: el informante comienza aportando información {A} sobre el personaje, su trayectoria, los antecedentes en el cargo, la contextualización de los hechos; continúa describiendo {B} las cualidades del director, sobredimensionadas por su "estrecha colaboración con Stalin" y su papel como artífice de la Constitución de 1937', que actúan incrementando el valor y la estima reconocida por el informante. Y por último, narra {C} el "trato de favor" que tuvo con él, como recompensa por su ayuda "como secretario". Entre tanto, leemos, entre líneas, la medida con la que combinaba el director su "brutalidad" con el "ser buena persona". Las hazañas, demostraciones de valentía, honor y sacrificio que pudiera protagonizar (probablemente cuando el informante anterior dice *-éste el primer día de regreso cayó-* se está refiriendo a las heridas sufridas o la muerte del director en el frente de la Segunda Guerra Mundial) también forman parte del contenido de los discursos sobre el director; son aspectos que incrementan la estima hacia su persona, su imagen y sus recuerdos. El pasaje que sigue, ha sido varias veces comentado como una anécdota real, no siempre en referencias al mismo lugar, pero sí como un suceso que impactó mucho en su momento y que es recordado con dolor.

...tuvimos un director muy bueno, muy bueno, no sé si era en Stalingrado o en

Ufa cuando evacuábamos que lo enterraron vivo los alemanes dejáronle la cabeza fuera y lo dejaron allí y ya nos habíamos evacuado nosotros y cuando llegó a la casa estaba el pobre... ¡¡¡

P: ¿él no evacuó con ustedes?

R: *no, no, él evacuó a todos los chiquillos y los profesores más viejos y se quedaron para empaquetar las cosas de la casa y montarlo en otro tren, entonces entraron los alemanes y a él lo detuvieron (EM, 1929.)*

En este relato, la mujer dibuja la escena con los aditamentos necesarios para elevarla a categoría de "drama"; no sólo de los niños españoles, sino de la historia del colectivo. Los hechos narrados se centran en una acción (*lo enterraron vivo los alemanes*) que se supone aberrante, insoportable e indigna para un ser humano. Junto a estos elementos, el poder de "sacrificio" (*evacuó a todos los chiquillos*), significa un reconocimiento de la valentía del director, mitificado por su heroísmo y abnegación. Por último, "los alemanes" no podían faltar en una escena de tal alcance trágico; "los alemanes" parece haberse constituido en una categoría en la cual se concentran muchos sentidos, pero sobre todo y para no descontextualizarlo del relato, son los "enemigos"; aquellos que invadieron la Unión Soviética y "maltrataron" a su pueblo. La unión de los elementos expuestos configuran un discurso en el cual, este pasaje alcanza el cénit del agradecimiento hacia quienes les protegieron y educaron, representado en este caso por el director de la Casa de Niños.

El discurso funciona aquí recreando la imagen de un personaje elevado a la categoría de "héroe", construyendo el escenario "mítico" donde ocurrieron los hechos y sancionando (positivamente) la conducta del director.

El caso del director de la Casa de Solnechnogorst merece una consideración aparte, no sólo por las críticas que los informantes hacen de su actuación y que le ha llevado a alcanzar cierta fama dentro del colectivo, sino porque fue un personaje público en la Unión Soviética y su nombre resuena más allá de los límites de la historia de "los niños de la guerra". Semión Kalabalin fue uno de aquellos "antiguos vagabundos e infractores de la ley"⁹ que fueron reeducados en las Colonias fundadas por A. Makarenko en los años veinte; trabajó más tarde como pedagogo y responsable de los grupos de españoles que estaban

⁹Estas palabras fueron escritas por S. Kalabalin ("Cómo nos educaba Anton Makarenko" en la compilación de A. Kudryashova: 1975: 77 - 96) donde además de elogiar la personalidad de A. Makarenko, cuenta las anécdotas que él protagonizó y los métodos que el pedagogo soviético empleaba para reeducarlos. Dos de los libros escritos por Makarenko (*Poema pedagógico* y *Banderas sobre las torres*), son una historia novelada de la vida en las colonias fundadas por A. Makarenko para la reeducación de los chicos no integrados socialmente. Todos los personajes tienen nombres falsos; Semión Kalabalin figura con el nombre de Semión Karabánov.

evacuados cerca de Moscú (Solnechnogorst). Esta particularidad le sitúa como personaje utilizado a discreción (su imagen) cuando distintos intereses están en juego: los discursos de los informantes presentan varios puntos de vista, incluso contradicciones dependiendo del agente de producción. Entre aquellos que vivieron esta situación siendo niños -esto es, le tuvieron como responsable en la Casa- las críticas (respecto al trato con los niños) parecen ser similares aunque no estén de acuerdo en la finalidad de los métodos educativos que empleaba y algunos lleguen a justificar su modo de actuación. Por otro lado, el discurso de algunos agentes que participaron *de, para y en* la educación de los niños (maestros y educadores, en este caso) se centra en destacar a través de un proceso de identificación (personaje = método) las características que definieron la pedagogía de A. Makarenko (valorada muy positivamente), omitiendo o desviando la aplicación práctica llevada a cabo por el director de la Casa de Solnechnogorst. Pero vayamos por partes.

He reconstruido el discurso de los informantes para mostrar las desviaciones y matizaciones (de contenido y de forma) de aquello que los agentes quieren decir, proporcionando argumentos que justifican su posicionamiento y contextualizando los presupuestos que les permiten emitir sus juicios¹⁰. Los informantes recomponen ordenadamente (a veces de forma lineal, otras cíclica, oblicua, laberíntica o concéntrica), la historia de la Casa, la del director y la propia, originando, cada una de estas historias, lazos que hilan el discurso. Informantes e interlocutores (en este caso el investigador) no tienen por qué coincidir en los criterios que definen la coherencia interna del relato; aunque la dimensión temporal unilineal, diacrónica y estandarizada por etapas suele ser frecuentemente utilizada para contar la ("su") historia de vida, los agentes se enzarzan, en ocasiones, en retóricas difíciles de descifrar en el análisis. Los recuerdos de Semión Kalabalín como director de Solnechnogorst, son un ejemplo de ello, de ahí que abramos el abanico de contextos discursivos con mayor profundidad que en casos anteriores.

En el extracto de la conversación que hemos reconstruido a continuación, intervienen

¹⁰La cita sigue el orden cronológico de la conversación, pero he suprimido largos desarrollos de otros temas para hilar el párrafo en el momento que el propio informante- siendo increpado con una cuestión más amplia como fueron los conflictos con los educadores- retoma la reflexión sobre el director de la Casa de niños.

un matrimonio y dos investigadores: él salió con la última expedición organizada en 1938 desde Barcelona -la de los hijos de los pilotos- y pasó a la Casa de Pushkin, llegó con 5 años, iban además su madre y hermanos. Su esposa (española) llegó a la Unión Soviética en 1956 procedente de Méjico; tenía 23 años y había salido con su madre. El informante vivió en varias Casas de Niños y de cada una de ellas conserva recuerdos diferentes; la edad (5 años en el 38), los estudios (tenía un buen expediente académico y terminó el décimo grado) y el que su madre trabajara como "educadora de noche" en las Casas que se formaron, propiciaron una larga trayectoria por Casas de Niños que inició en Pushkin (Leningrado) y terminó en Bolshevo (Moscú). Su mujer no vivió en Casas de Niños españoles -la última, Bolshevo, se cerró en 1950- pero interviene en la conversación en tanto que conoce y participa, en cierta medida (se integró en el colectivo al llegar a la Urss), de la historia del colectivo.

[1]El: *...cada Casa de Niños tenía sus reglas y esas reglas dependían mucho del director que regía la casa. En eso yo por ejemplo tuve la suerte, considero, de vivir en Solnechnogorst donde nos gobernaba un tal director que se llamaba Kalabalin que es un famoso director por qué, porque hubo un poema de uno de los mejores educadores rusos...Makarenko*

Ella: *si, el Poema pedagógico.*

El: *pues uno de los reeducados era este Kalabalin, de él habla mucho en ese libro, y después fue director de nuestra Casa de Niños, que bueno, en todos los libros se dice que no hay que pegar a los niños y todo eso, pero él estaba acostumbrado a educar más bien a ladrones y todo eso...a delincuentes y sin dar una zorra es imposible, y él esos métodos los quiso meter en una Casa de niños españoles y le salió mal, al fin y al cabo él se dio cuenta y dijo que era erróneo lo que él hacía.*

P: *usted considera que era una buena cosa para usted?*

El: *Bueno, ni bueno ni malo.*

[2]Ella: *No, es que fue durante el periodo de la guerra.*

El: *posguerra, que es cuando había mucha hambre y todo eso.*

Ella: *y él los obligaba a trabajar para que tuvieran de todo, a cortar leña, ir al bosque a buscar setas, a plantar patatas, o sea, trabajando, pero, comían bien, por lo menos no se morían de hambre.*

[3]El: *en Solnechnogorst la Casa lo que tenía bueno es que teníamos muchos campos, estábamos en el bosque, teníamos leña alrededor y todo eso, había un lago, que por cierto, sigue llamándose "el lago español" después de nosotros. Y claro pues, hacía trabajar mucho, pero vivíamos mucho mejor que cualquier otra Casa de Niños, porque unas patatas, las legumbres... todo lo recogíamos nosotros, la leña nos salía gratis pero había que cortarla, claro, los otros tenían que abastecerse de alguna otra manera, o sea pagando dinero, nosotros teníamos todo nuestro,*

teníamos vacas, caballos, todo.

(EV 1933, EM 1936)

El relato merece un análisis pormenorizado tanto por lo que se dice, las diversas formas que adopta el discurso como por las funciones que desempeña. En él, la importancia de ambos agentes está al mismo nivel y es un aspecto destacable, sobre todo porque ella no vivió en la Casa de Niños y no participó de los hechos que cuenta, pero sin embargo, se adueña del pasado y de la historia del colectivo y la hace propia¹¹. El discurso de la mujer no actúa de "relleno", ella toma parte y protagonismo en la historia contada al intervenir de una determinada manera:

- ▶ aportando información [1].
- ▶ reforzando positivamente la opinión del marido al justificar la actuación del director [2]
- ▶ argumentando con ejemplos, las causas de la situación narrada [3].

Estos tres actos de habla, legitiman su discurso y la habilitan como informante clave. Por otra parte, el informante varón (EV 1933), desarrolla la trama discursiva en varias fases: primero introduce el tema con algunas generalidades (*cada Casa tenía sus reglas, nos gobernaba un tal director...*) que sitúan a los personajes implicados; luego ofrece una explicación comprensiva de los hechos (*en todos los libros se dice que no hay que pegar, él estaba acostumbrado a...*) que provoca reacción en el investigador y como consecuencia se produce un punto de inflexión en el discurso del informante. El investigador ha demandado una valoración personal, pide que se emita un juicio sobre la reflexión anterior (*¿usted considera que era una buena cosa para usted ?*), y el agente se pronuncia en términos neutros (*ni bueno ni malo*). Por último, el argumento aportado por la mujer ("la guerra", "el hambre"), da pie a que el informante (EV 1933) deslice el discurso por otros meandros hasta encontrar un campo temático apropiado para reforzar su opinión, convencer

¹¹Su actitud responde quizás a la elaboración de un discurso aprendido tras haberlo oído muchas veces a sus hermanas (p. e. a través de las cartas que recibía de ellas ya que esta informante marchó a la Urss con 20 años), a su marido -tanto uno como las otras estuvieron en Casas de niños españoles-, a otros "niños de la guerra" en espacios como el Centro Español de Moscú donde acudían con frecuencia cuando vivían en esta ciudad, actualmente en reuniones de amigos, etc.

y convencerse a sí mismo de los resultados positivos de la dirección de S. Kalabalin y por tanto de lo "acertado" de su posición (*pero vivíamos mejor que cualquier otra Casa de Niños*). Sin embargo, el informante no se detiene ahí, sino que sigue sumando otros ejemplos que dibujan nítidamente el carácter del personaje, ayudan a contextualizar y explicar los hechos; el aspecto fundamental en el cual se fija es **el trabajo**, por el valor positivo y efecto "demostrativo" que tiene. "Ser trabajador" debería ser considerado, desde el punto de vista de los informantes, una cualidad intrínseca al cargo de director, y por ello aquí aparece estratégicamente en la oposición-comparación con otros directores. La revalorización del trabajo como una cualidad personal proviene de un hecho esencial: el contenido del trabajo que S. Kalabalin desarrollaba no se limitaba al desempeño de las funciones mínimas como director (¿en términos burocráticos quizás, como gestor-administrador?), sino que se excedían, sobrepasaban los requisitos mínimos (¿como una decisión personal, rasgo de su carácter?) en tareas "duras" (trabajo en el campo), a las cuales no estaba en obligado cumplimiento.

EL: ...pero el que más trabajaba era él. Casi siempre en las Casas de Niños los directores eran bastante señoritos, bueno, mejor dicho, ellos trabajaban sólo de lo que tenían que hacer ellos, sin embargo, el señor Kalabalin era el primero que se levantaba, por la mañana cogía a los mayores a por leña, después cogía a los menores a trabajar al campo y todo el día estaba trabajando, daba ejemplo.

Las opiniones de otros informantes mayores discrepan bastante en la forma de actuación del director; lo califican de ser *una persona muy asquerosa* que especulaba con los recursos de la Casa de Niños. Un elemento que puede influir en el contenido del discurso es la asignación de trabajos en función de la edad. Si los mayores se encargaban en aquél momento de cumplir una serie de tareas de más responsabilidad, esfuerzo y dificultad, parece lógico pensar que valoren negativamente esa experiencia, y por derivación a la persona responsable de ello:

Informante: ...el director las quería vender, porque en ese momento Leningrado se quitó el Bloqueo y él nuestras patatas las mandaba para allí, nosotros estábamos... y la lana, las telas de lana que nos mandaban para nosotros también las vendía y andábamos casi todo el año con vestidos ligeritos, era un sinvergüenza, era un discípulo de Makarenko, usted Makarenko leyó, pues el discípulo de Makarenko, Kalabalin... Sí, el que llevó el dinero al banco, le hizo eso, esa muestra de confianza, él llevó ese dinero, y Galina, era nuestra educadora, la mujer de él también era discípula de Makarenko y los chicos nos traían en un gorro esas patatas, nos cuidaban, ellos a nosotros y nosotros a ellos...(EM, 1930)

En el testimonio, la autora hace referencia a anécdotas "compartidas" por el interlocutor (en su opinión), y presupone que ambos (informante e investigador) tienen la competencia suficiente para reconstruir la historia apenas esbozada (...*el que llevó el dinero al banco*¹²) y ponerse en situación para contextualizar el contenido del discurso. Esta mujer, saca a la luz y da muestras del asombro que le produce el imaginar cómo una persona, que según cuentan en el libro de Makarenko protagonizó esa escena (en la que se demuestra la confianza depositada en él y sobre todo su honradez), pudo cometer esas fechorías en las Casas de Niños españoles. En este contexto, el hecho de haber sido **discípulo de Makarenko** no es un valor en alza (como en el ejemplo anterior), las expresiones utilizadas revelan su ambivalencia, cuando son interpretadas bajo la óptica situacional y contextual discursiva. La aplicación de este atributo ("ser discípulo de Makarenko") influye negativamente sobre la imagen del director, ya que precisamente por haber vivido en las Colonias, cabría esperar otro tipo de actuación. De ahí que aparezcan juntos el calificativo de "sinvergüenza" y el de "ser discípulo de Makarenko", para que la oposición estructural entre los dos términos, refuerce simbólicamente el sentido de la comparación.

De otro lado, la informante añade datos para definir las relaciones dentro de la Casa. Aunque no dice mucho, es suficiente para que el interlocutor comprenda el sentido del comentario: el descrédito de la autoridad potenció la solidaridad entre los chicos, se cuidaban unos a otros, se protegían mutuamente y maquinaron fórmulas de autosuficiencia dentro de la Casa.

Otro de los métodos educativos que se denuncian, además del "trabajo personal y colectivo", fueron los castigos. En comparación con los comentarios recogidos¹³, la actuación de este director no deja de ser un caso aislado, sobre todo si nos centramos en los castigos corporales y la disciplina, ya que en la mayoría de los discursos se niega la utilización de estos métodos coactivos o de agresión física por parte del personal

¹²Episodio en el cual Makarenko saca a S. Kalabalin de la cárcel y acto seguido le envía a comprar víveres al pueblo con el dinero de la colonia, poniendo a prueba su honradez y desafiando las posibles intenciones de escapar del colono.

¹³Ver el capítulo siguiente a propósito de los discursos sobre la educación (disciplina, premios y castigos).

soviético¹⁴. Para justificar esta forma de actuar, el contenido de los relatos sobre el trato del señor Kalabalin incide en un planteamiento erróneo de su pedagogía: las características de los niños españoles no fueron las mismas en las que él se educó (colonias de A. Makarenko) y las condiciones eran distintas. Los informantes introducen imágenes sobre sí mismos como niños traviesos y revoltosos [*un pelagatos español*] pero a su vez como niños responsables y trabajadores [*trabajábamos como burros*]. Estas representaciones son continuas en los discursos autobiográficos, los informantes las utilizan en variados contextos y con significados diferentes multiplicando así la polisemia de los términos y abriendo un abanico de escenarios posibles (p.e. cuando hablan del carácter ruso-español, de los métodos educativos de los maestros, de las condiciones de la guerra, etc).

La visión de conjunto en términos de eficacia educativa y valoración personal de la experiencia presenta posiciones enfrentadas pero no irreconciliables al nivel discursivo. El agente no parece mostrarse contrariado por el hecho de admitir esta paradoja [A] y la ambigüedad del juicio (*nos pegaba pero yo de él me acuerdo como una persona extraordinaria*) es consecuencia del hecho de categorizar a la persona de una forma distinta según un momento u otro...

El: [A] como le contaba por ejemplo, con el señor Kalabalin vamos a decir la verdad, nos pegaba, si nos pegaba, pero yo de él me acuerdo como una persona extraordinaria y para mí, yo considero que fue bueno, aunque si me sacó una muela y todo lo que quieras, pero bueno, en aquel entonces yo seguramente le diría... Pero para mí yo considero que era una bella persona,

[B] porque era muy trabajador, él tenía los nervios desechos porque bueno, durante la guerra incluso lo enterraron vivo, hasta eso, él estaba en un destacamento de guerrilleros, los pescaron y a él lo enterraron vivo, después de toda la noche lo sacaron, era joven relativamente joven, estaba canoso,

[C] pero los nervios los tenía desechos, y

[D] cuando un pelagatos de esos español empezaba a amenazar o algo así, se hacía de los casquillos y zurraba que daba gusto eh!. (...)bueno, por cierto que al señor Kalabalin ese

[E] lo denunciaron precisamente los maestros, concretamente el que le tenía bastante manía que era el maestro de música, que en Solnechnogorst teníamos maestro de música y casi todos los niños sabían tocar uno u otro instrumento, y él apuntaba todo, todas las palizas que se enteraba y después cuando querían quitar al señor este, fue uno de los que le acusaba de tal día pegó a tal y tal, tal día hizo

¹⁴.. los rusos no pegaban eran muy buenos..(EM, 1924).

... los españoles eran los que pegaban, eran comunistas viejos, (EV, 1929).

No abundo en ejemplos porque esta cuestión será desarrollada en el próximo capítulo.

esto...

[F]... *Pero ya digo que hay que tener en cuenta el tiempo en que ocurrió eso, los años 44, 45, 46 y 47, que eran unos años muy difíciles en Rusia, la posguerra, que se pasaba hambre, pues nuestra casa de niños nunca pasó, trabajábamos como burros, puede ser porque nos obligaban, puede ser que ahora parezca oh!!! pobres niños! pero lo trabajábamos para nosotros eh?, hay que tenerlo en cuenta, recogíamos muchísimas patatas, zanahorias, todo, teníamos de todo* (EV, 1933).

El informante no solamente está "contando un ejemplo"; hay un trasfondo retórico en su discurso. Está discutiendo y aunque los "otros" a quienes dirige su discurso no estén presentes, entabla una retórica de "dimes y diretes" consigo mismo, argumentando, rebatiendo, confirmando, precisando distintas versiones (que él conoce) sobre el asunto. El agente rompe el "pacto autobiográfico" que tácitamente ha establecido con su interlocutor; es uno y más actores a la vez, no cuenta únicamente su experiencia, resuenan muchas voces en su discurso. La naturaleza del recuerdo de las personas es de carácter ambiguo y este relato es un buen ejemplo de ello. El carácter dialógico que se supone tener una entrevista, queda zafado en este contexto y el informante amplía las imágenes introduciendo la opinión de otras personas que no están presentes en la conversación; no se ciñe a su experiencia personal sino que la enriquece saltando al nivel de la historia del colectivo, apropiándose de una opinión general, de la memoria de grupo: *vamos a decir la verdad*. El agente toma la palabra categóricamente (*nos pegaba, si nos pegaba...*) y plantea los argumentos a favor y en contra de la actuación del director. Los enlaces retóricos "aunque", "si pero", "bueno", "pero", ayudan a matizar y definir el contenido de sus opiniones. Esta persona pasa de una situación generalizada (*si, nos pegaba*) a un caso concreto (el suyo) para ejemplificar los hechos. Otra de las estrategias discursivas practicadas por el hablante, consiste en caracterizar al personaje por sus cualidades como trabajador incansable, por su talante en la lucha y su capacidad de sufrimiento. Las categorías de "héroe", reconocida por su papel en *el destacamento de guerrilleros*, junto con el papel de "víctima" del rencor y del complot para destituirle, vienen a sumarse (discursivamente) al conjunto de elementos utilizados para justificar la actuación del director de la Casa de Solnechnogorst y limpiar, así su imagen. La retórica del discurso permite al agente ocupar el papel de "defensor" del director y "acusador" de aquellos que le critican (a S. Kalabalin, director de la Casa); manifestar su

opinión, contrastarla con hechos que él presenció; recrear una imagen y por último, controlar la versión de la historia. Temáticamente, y a modo de resumen, he separado por bloques los elementos que habría que tener en cuenta, según el agente que habla, para justificar su comportamiento: actuación gloriosa (heroica) durante la guerra [B]; sufrimiento personal [C]; comportamiento osado, irrespetuoso de los niños españoles [D]; víctima de una acusación causada por la envidia [E]; contexto de la guerra [F].

Una versión diferente (o complementaria) de los hechos la aportan los comentarios de esta informante:

X:...nosotros allí nos sublevamos, escribimos una... Bueno, sí allí teníamos un médico español que nos llamaba y decía -no escribir ¡...-

[i] no escribir nada del director, porque con él se portaba bien, pero nosotros de todos modos escribimos y lo sacaron, vino una comisión y lo sacaron... Lo quitaron de director.

P:¿Se sublevó toda la casa?

X:... Sí, todos los niños nos sublevamos, escribimos...

P:...¿ Quién escribió?

X:... Yo no recuerdo quien hizo la iniciativa pero nosotros nos pusimos las piernas.

P:...¿Y qué decían de él, se acuerda, sabe qué es lo que le reprochaban ustedes?

X:...Pegaba mucho..., a mi hermano, por una..., casi lo mataba, casi lo mató lo sacó del territorio de la casa a la estepa, le pegaba, perdía el conocimiento mi hermano, después otra vez empezar a pegar...

[ii] Terrible, era un director terrible, yo no se, era matón. Es que hay muchos, siempre pasa, se incorporan a ese trabajo porque ahí se puede comer, reciben el dinero, tienen alimento y se arreglan sin tener, cómo explicarles..., sin tener cariño por los niños, sin tener conocimientos de educador, de psicología, de nada de eso, ellos van así, así terminaban mal toda esa gente... (EM 1930)

El agente (EM, 1930) señala que la iniciativa de denunciar al director (caso anterior) partió de los niños ya que otros tenían deudas con él, pero a nivel de las funciones del recuerdo, lo importante es tanto la acción concreta (*escribir una carta*), como el hecho de que los informantes hablen -y reconstruyan en última instancia- el clima de tensión que se vivió en la Casa de niños (movilizaciones, desplantes, amenazas, etc). La imagen de la carta nos da una idea de quiénes son ellos: los niños españoles se formaron en un régimen dictatorial pero en sus discursos abren esta visión a una sociedad en la cual los individuos no se hallaban completamente sometidos al sistema, ya que podían emprender acciones de reclamación o denuncia ante la violación y/o agresión de sus derechos (o ante la pasividad

y lentitud de la burocracia). En numerosas ocasiones los informantes han aludido a este mecanismo directo de intervención ciudadana; los "niños españoles" escribían a Stalin cuando querían solucionar algún problema (beca de estudios, alojamiento, trabajo...) y esta práctica se ha mantenido una vez que han regresado a España. Algunos me contaron (y mostraron) las cartas escritas a los presidentes regionales, a periódicos o incluso al Rey para hacerles partícipes de su situación y solicitar viviendas, el pago de pensiones, la convalidación de un título académico, etc. A través de estas acciones vemos representadas a personas educadas en un contexto social y político donde parecía potenciarse el acceso a los dirigentes y la participación de la sociedad civil, o al menos esa es la imagen que los agentes se representan y manifiestan en sus discursos.

Los agentes otorgan diferentes sentidos y significados a los hechos, y en las imágenes del recuerdo intervienen variados factores en función del objetivo que persiga el informante con su discurso, la información que tenga, el valor que otorgue en el presente a aquellos momentos, la naturaleza del acto de habla (cuya retórica deriva en testimonios, a veces alejados del interés principal del agente), etc. Por otra parte, esta mujer aporta información suplementaria sobre lo que ella considera era el interés que movía a las personas para trabajar en las Casas de Niños españoles (*se puede comer, reciben dinero, tienen alimento...*), cuestiones traducidas en una rentabilidad alta para el individuo, pero negativa para los chicos (carencia de métodos educativos, psicología infantil por unos derroteros erróneos, etc).

El relato de los dos informantes que hablan a continuación saca a la luz otro argumento más para apuntalar la opinión desfavorable que el personaje en cuestión les merece:

El: ...Tarakánov le llamábamos, el Cucaracha, no se por qué, éste había sido su discípulo... [de Makarenko]

Ella.: A mi me parece que nos trató así, como creyendo que éramos delincuentes...

El.: Este nos trató mal, este nos trató muy mal...

Ella.: A éste [a su marido] lo quiso echar de la Casa de Niños, siendo sobresaliente, bueno... por robar patatas..., tenía mucha hambre, fueron al koljóz...

El.: Porque íbamos a robar patatas a los campos de los koljozes... No se, era también porque éramos un poco mayores, éramos más difíciles también... (...) Eran

*los años de la guerra, éramos también muy independientes, habíamos trabajado ya por el bosque serrando..., éramos gente ya que habíamos sufrido mucho, también era ya más difícil tratar con nosotros...*¹⁵

La diferencia de criterios sustentada por los agentes para enjuiciar la actuación del director es evidente. El punto de partida es el mismo: pésimo trato con los niños y mala imagen como pedagogo, pero cada uno de los interlocutores busca las justificaciones a su posición en lugares distintos. Unos se remiten al "heroísmo" que protagonizó el director en un momento tan cargado de poder emotivo y sentimental para el colectivo como fue la "Guerra Patria"; hablan de la valentía y coraje que tenía S. Kalabalin como trabajador (en los mismos términos que el informante EV 1933) y excusan su comportamiento por haberse formado en un ambiente donde la rebeldía y la rigidez de la disciplina era necesaria constantemente. Adjuntan además "pruebas" (*no pasamos hambre*) de cómo, comparativamente, su gestión al frente de la Casa obtuvo ventajas a pesar de (en un interés de los informantes por ningunear este aspecto) los métodos educativos que utilizó. De otro lado, para aquellos que critican negativamente su papel como director, la situación de guerra no debió ser óbice para cambiar cualitativamente el trato que dispensó a los niños. Las graves acusaciones volcadas sobre S. Kalabalin (*casi lo mató, nos trató mal*) se centran en hacer ver el distanciamiento entre los métodos de A. Makarenko y los del director, con el agravante de haber sido educado y formado por él. El tema de la guerra es utilizado aquí en un sentido distinto al anterior y gira entorno a los "pequeños hurtos" cometidos por los niños que intentaban salvar la situación de necesidad que sufrían. El asunto tiene asimismo, doble eficacia; de un lado, justifica el comportamiento de los niños, y de otro, niega y rechaza los argumentos utilizados por otros agentes para afirmar que "no pasaron hambre" y estaban bien abastecidos.

La complejidad de los discursos analizados (y la totalidad de ellos) nos obliga a ir desmenuzando los elementos que intervienen así como a reinsertar al sujeto que habla, teniendo en cuenta, entre otros factores, diversas facetas de su trayectoria de vida y la relación que tiene con su pasado. Además de las variables edad, clase social, tiempo de estancia en las Casas de Niños, nivel educativo, trayectoria política y fecha de repatriación,

¹⁵Entrevista a un matrimonio; El (1928) de la Casa de Leningrado nº 8 y ella (1928) de Jarkov. Ambos coincidieron en Solnechnogorst (por poco tiempo) y pasaron a Tarasovka y Cherkisovo para continuar estudiando (al finalizar la Segunda Guerra Mundial).

no podemos olvidar que quienes reconstruyen los hechos pasados son personas que se educaron en un contexto institucional-normativo-escolar-social propio (la Casa de Niños), en el cual, la madre y el padre como "agentes socializadores" estaban ausentes. Los agentes se recuerdan como niños, educados sin padres, fuera de sus familias y de su país de origen; de ahí que se explayan en recordar a determinadas personas que actuaron como suplentes de estos agentes socializadores: en este caso es el director de la Casa, en otros veremos (y hemos visto con anterioridad) que son los maestros, amigos o hermanos, quienes juegan este papel. Además, algunos han sido profesores, otros han trabajado en guarderías infantiles, muchos han leído las obras de A. Makarenko, y en general, muestran gran sensibilidad sobre cuestiones relacionadas con la psicología infantil y dramas en la infancia, no sólo por su proximidad académica sino porque se consideran los mejores exponentes para dar testimonio sobre ello.

La trayectoria política es otro aspecto relacionado con las formas del recuerdo: en este sentido cabe mostrar que entre el discurso del primer matrimonio y el último hay diferencias sobre la posición política actual que sostienen y ello se traduce en una lectura del pasado plural. En el primer caso -EV 1933, EM 1936- (próximos a las tesis del Partido Comunista) da la impresión que la mala gestión del director se justifica en pro de una imagen de los hechos altamente positiva: una educación "rígida pero necesaria", representaciones de la seguridad y bienestar que gozaban incluso durante la guerra, y el orgullo de haber tenido como director a "un guerrillero de la Gran Guerra Patria", son algunas de estas imágenes. Por contra, en los casos siguientes al citado, los agentes, pese a haber mantenido una postura ideológica "afin a los planteamientos de la izquierda" (en términos vagos y generales), se muestran ahora críticos con el pasado y tienen una visión de los hechos cualitativamente diferente y articulan discursos divergentes con el anterior. Los estudios, en cambio, no parecen determinar opiniones opuestas, puesto que todos los informantes, cuyos discursos hemos analizado, tienen estudios superiores. Un factor que se perfila como relevante puede ser la edad, porque de ello dependía la ocupación de puestos con mayor o menor responsabilidad o fueran más o menos maduros (en el sentido de traviesos/responsables y obedientes). En cualquier caso, el juego de variables que

intervienen en la producción del recuerdo es muy amplio y puede escapar, a veces, al análisis a pesar de los esfuerzos por hacer una reconstrucción densa del discurso.

Por otra parte, dos informantes que participaron en la educación de los niños (maestra y educadora respectivamente) elaboran discursos centrados en aspectos generales - positivos- de los acontecimientos; la identificación entre la persona del director (S. Kalabalin) y el pedagogo soviético (A. Makarenko) resulta ser una equivalencia de base entre los métodos utilizados por ambos, sin entrar estos agentes a matizar las circunstancias particulares que generaron hechos diferentes. El nivel discursivo levanta un pie de la tierra y las autoras, al hablar por referencias (no estuvieron en Solnechnogorst) o hacerse eco de un discurso sobre una experiencia que ellas no vivieron, cometen errores tanto en la ubicación, como los nombres de las personas o el sentido de los comentarios. La deformación del rumor nos lleva a pensar que lo interesante en esta representación es el proceso de transmisión de la información y los intereses proyectados en ella y no el contenido en sí (localización, acción y agentes precisos), ya que los elementos significativos difieren tanto que invalidan la comparación¹⁶.

...yo no sé si tú has oído hablar de un libro que se llama "Poema Pedagógico" de Makarenko, uno de los mayores golfos del internado de Makarenko que se llamaba Golobanof, que sale constantemente en el libro llegó a ser director de una de las Casas de Niños españoles...Mosaisks, me parece, yo ahora confundo los nombres...y los niños estaban encantados con él porque además seguía mucho los métodos de Makarenko y ya te digo salió gente de mucha categoría... (EMA 1915)

...él dejó toda una escuela, todo un sistema muy bueno, un sistema de diálogo de hablar con los niños de estudiarlos psicológicamente, de darles enseñanza...(EDA ?).

Entre las educadoras está en juego el cuestionar y valorar un método educativo del cual ellas fueron sujetos de acción, y por tanto sus discursos refuerzan las opiniones positivas sobre el sistema pedagógico, lo validan y apoyan, desde la legítima posición que ocupan como educadoras y maestras que fueron del colectivo. Difícilmente casan las imágenes elaboradas por el personal educativo y los niños; responden a preocupaciones

¹⁶F. Reumaux, Les formes orales de la rumeur. Propositions pour une théorie de la transmission, en N. Belmont et J.J. Gossiaux, *De la voix au texte. L'Ethnologie contemporaine entre l'oral et l'écrit*. Paris, Editions du Comité des travaux historiques et scientifiques, 1997.

diferentes, pero hay que tener en cuenta que no podemos tomar tampoco estos dos grupos homogéneamente, las diferencias internas habrá que buscarlas por tanto en el proceso de reconstrucción (e incorporación) de las trayectorias personales que explican las líneas discursivas analizadas.

Otro tipo de información sobre los directores de las Casas de Niños es la que se desprende de los documentos archivados en el fondo 533/1436 del RTSJIDNI sobre las "propuestas, informaciones e informes de la representación española ante el Comité Ejecutivo de la Internacional de las Juventudes Comunistas sobre cuestiones del trabajo entre los niños españoles", fechados entre el 8 de marzo de 1940 y el 6 de agosto de 1940. Hay un apartado en el cual Federico Pita, por entonces representante del Comité, elabora un informe sobre los directores de las Casas infantiles número 7, 9 y 12 (6 de agosto de 1940). En este caso, el objetivo de la información es claro: F. Pita, como responsable español de dicho Comité, tiene la tarea de hacer de mediador entre el Comité Central del Komsomol y el personal de las Casas de Niños. De tal manera que los cambios de gestión o administración, los problemas ocasionados y las iniciativas surgidas pasaban directamente por sus manos. Analizando el contenido de sus informes podemos ir restableciendo el ambiente político de aquellos años (hasta mediados de los cuarenta), su opinión sobre determinadas personas (sobre todo los directores de las Casas), la base argumental de sus críticas, las alternativas que propone y su línea de actuación.

De la información aquí analizada hay que tener en cuenta que habían pasado casi tres años desde que se inauguraron las primeras Casas, y cuestiones como la numeración nos pueden llevar a equívocos. Con el tiempo, la numeración fue cambiando y ahora, solamente algunas mantienen un número consensuado dentro del colectivo (nº 5 en Obniskoye, nº 1 en Pravda, nº 2 de Krasnovidovo, la 8 y la 9 de Leningrado...) de manera que tomamos las referencias del autor como las Casas nº 7 de Piragovskaya (Moscú), nº 9 en Leningrado y nº 12 en Moscú. Hecha esta salvedad, paso a analizar el contenido del escrito.

El autor comienza situando los motivos de su informe:

<<En la conversación que he sostenido con la camarada Eskotnikova que está

designada por el CC del Komsomol para intervenir en las cuestiones relacionadas con los niños españoles, se me ha indicado que existe el propósito de nombrar como director de la Casa - internado de Moscú a la camarada Vasilieva, directora de la Casa infantil nº 7 o bien al camarada Esterental, director de la Casa infantil nº 12. Como director de la Casa - internado que se organiza en Leningrado se propone al camarada Molotnikov, director de la Casa nº 9.>>

Es un momento en el cual las Casas de Niños se están reorganizando (abriendo Casas de jóvenes) y el autor del informe considera que <<..si nuestro propósito es el de hacer de esas escuelas o casas internados un hogar en el que se formen políticamente como nuestros futuros cuadros los muchachos y muchachas que van a vivir en ellos, ninguna de estas tres personas es la más capaz para ser encargada de la dirección de aquellas>>. Dos son los motivos que alega: por una parte la "incomprensión" demostrada hacia los jóvenes y por otra la "incapacidad" para cumplir con los objetivos expuestos anteriormente. El autor hace un análisis del trabajo de cada uno de ellos en las Casas criticando su ineptitud por no saber adaptarse a las circunstancias. Las críticas a la directora de la Casa 7 se centran en la orientación educativa inculcada a los niños; le recrimina el excesivo celo mostrado por la preparación intelectual de los niños, descuidando una línea de trabajo política bastante necesaria, a juicio del representante (F. Pita). Por lo que se desprende del escrito, la supervisión de la educación política en cada una de las Casas es central (criterio) para evaluar la actuación de los directores. Por otra parte, se comenta que esta línea educativa (de no haber sabido fomentar hábitos de "trabajo manual" entre los chicos y haberles educado, por el contrario, en un "tono intelectual") ha repercutido en la actitud de los niños ya que se muestran -a su juicio- "altaneros y vanidosos", despreciando profesiones y trabajos de la industria manual ("se expresan en tonos despectivos sobre el trabajo de la fábrica, sobre la condición de obrero", cita). Independientemente de la procedencia social de éstos ("de familias pequeño - burguesas, empleados, etc"), considera que este *fallo* educativo está motivado por un deficiente trabajo de concienciación política sobre la condición obrera por parte de la directora. Advierte también del comportamiento altivo de estos chicos con los niños de otras Casas y cree que es debido a la educación recibida que ha derivado en una relación jerárquica superior poco beneficiosa para la socialización del colectivo.

De otro lado, F. Pita critica el excesivo "carácter" del director de la Casa nº 12 (camarada Sterental): reconoce el autor del informe que las condiciones de la Casa (eran

"unos chicos que tenían fama de malos y se pensó nombrar a un hombre enérgico") propiciaron la llegada de un responsable con mano dura. Los resultados demostraron que la línea educativa rígida se volvió contra el director ya que "muchos niños comenzaron a tenerle miedo y otros a burlarse de él". Otros aspectos además del "fracaso educativo" ensayado, fue la mala organización económica que se explica (según escribe) por el hecho de que "comieran pan negro cuando desde su llegada a la Urss se les había dado pan blanco". Significativamente las categorías "pan negro-pan blanco"¹⁷ tienen eficacia para representar el cambio y la naturaleza de éste. El retroceso en la calidad de los alimentos (hasta niveles de antes de la evacuación, en España) no podía estar justificado más que por la mala gestión de los recursos, cuestión suficiente (a su juicio) para apartar a este director del cargo. Por último, el autor cita 3 problemas en la dirección de la Casa y culpabiliza de ello al director:

- ◆ Falta de dinero: alimentación deficiente y mala asistencia médica.
- ◆ Pobreza del trabajo político con los niños.
- ◆ Enfrentamientos con el personal español.

Para F. Pita son motivos importantes y dignos de mención sobre todo, como hemos visto, la formación política de los niños; consideración ésta que aparece en cada uno de los informes. Hemos de tener en cuenta quién escribe el informe (miembro del Comité Central de la IJC), a quién va dirigido (*¿al resto del Comité?, no figura*) y con qué objetivos se redacta (organización de las Casas internados -de jóvenes-). Este último punto está precedido por un interés de formación política, según aparece en otro informe del citado archivo: <<...es preciso organizar 3 casas internados especiales para estudiantes de tecnicums, preparación de ingreso en la Universidad (...) y atrasados en los estudios (...) que deben al mismo tiempo revestir el carácter de semi-escuelas políticas con vistas a España¹⁸>>. En este sentido las críticas y comentarios de los directores se centran en su

¹⁷Esta oposición ha sido analizada en capítulos anteriores; en el apéndice sobre las cartas de los niños españoles enviadas desde la Unión Soviética en 1937-38 se recogen otros contextos de producción pero con la misma función simbólica.

¹⁸Proyecto de organización de las Casas internados para niños mayores (a máquina, en la esquina superior derecha: "Santiago"). RTsJIDNI, 533/1436

labor profesional (de formación política - administrativa), es decir en las aptitudes y actitudes necesarias para cumplir el trabajo de educación política de los niños. Desde su óptica, no hay otras valoraciones que sean posibles o deban tenerse en cuenta para este fin; estamos en el año 40', hay muchos niños con más de 16 años a los que hay que dar una salida profesional -e ideológicamente determinada y precisa-, el PCE se está organizando en la Urss (han llegado los exiliados desde España o desde otros países), piensan en la proyección internacional del comunismo, en el trabajo que queda por hacer en España con Franco en el poder... pero todas estas previsiones se vieron truncadas por la Segunda Guerra Mundial y los hechos tomaron otro rumbo (sobre todo el destino de los jóvenes).

Esta panorámica completa el cuadro anterior sobre las imágenes reconstruidas por los informantes al hilo del discurso actual sobre los directores de las Casas de niños. La información aportada responde de situaciones y agentes diferentes y ayudan a explicar el contenido, sentido y significado de la misma.

5. 3.-*CATEGORÍA Y CLASES SOCIALES.*

Una vez analizada la figura del director, me centraré en el estudio de un grupo de profesionales que trabajaban en las Casas de niños: los maestros, educadores y auxiliares. El título de este apartado abarca una de las cuestiones principales que quisiera plantear: qué criterios utilizan los informantes en sus discursos para definir las categorías profesionales del sector educativo empleado en las Casas, es decir si lo plantean en términos que están relacionados con la pericia y formación técnica, si cabe una consideración social, de su personalidad y/o de la transformación histórica que da contenido a la categoría, además del peso de cada uno de ellos en la elaboración del recuerdo. Por otra parte, es interesante prestar atención a los intercambios dentro y fuera del grupo, enfrentamientos si los hubiera, sus causas y posibles vías de solución. La semántica de los discursos que los informantes elaboran para caracterizar un maestro o un educador no suele coincidir; a veces éstos acotan o amplían el campo de las tareas particulares de un cargo a su conveniencia. Y, como consecuencia, en el desarrollo discursivo intervienen definiciones de "categoría" (profesional) distintas, que los agentes ponen en juego al referirse a la práctica social educativa. Cuestiones como "clase social", ideología política y formación cultural de los

miembros de este grupo de profesionales motivó -según los relatos- algunos conflictos dentro del colectivo que tuvo distintas manifestaciones según las Casas.

En 1937 evacuaron junto con los niños españoles un grupo reducido de maestros; la mayor parte estaba formada por mujeres jóvenes que tenían su plaza en propiedad o eran cursillistas. La escasez de hombres se explica porque aquellos que estaban en edad militar y no presentaban ninguna invalidez debían incorporarse a filas. La cifra total del personal educativo que trabajó en las Casas de Niños asciende a 211 (para un total de 2.895 niños evacuados) de los cuales 71 eran hombres y 140 mujeres¹⁹. El informe sobre el personal de las Casas de Pravda, Krasnovidovo y Leningrado (nº 8) redactado por el Inspector de enseñanza cita a 4 hombres. Dos de ellos, mayores de edad, habían sido directores de escuelas en España. El de mayor edad partió como responsable de la evacuación, junto a él salieron: un maestro de mediana edad, un joven maestro inválido de guerra, y un tercero igualmente de mediana edad, que poseía el título en propiedad. De este último, que había sido alcalde de un pueblo asturiano, el Inspector de Enseñanza de España señala:

<<Cuenta que estuvo preso en la cárcel de León- donde pasaba las vacaciones al estallar la sublevación fascista- y que allí sufrió al ver los martirios de nuestros presos y las redadas que sacaban para ser fusilados. El fue absuelto por el tribunal (...) llama la atención y es objeto de críticas que teniendo 37 años y siendo hombre fuerte se encuentre fuera de España. Sera expuesto el caso al Ministerio por hallarse este maestro en edad de militarización>> (A. Ballesteros).

La apreciación sobre la disponibilidad del maestro para servir al ejército y las veladas críticas que ponen en duda su voluntad política y contribución con la causa "antifascista" deben ser contextualizadas espacio - temporalmente: en España la población civil había sido movilizadada para combatir en el ejército popular y aquellos que no lo hicieron podían ser considerados "traidores", "cobardes" o "desafectos" al régimen republicano, de ahí la sutileza de los comentarios.

El resto de acompañantes lo forman maestras, educadoras y auxiliares: 19 censadas en la Casa de Pravda, 9 en la de Leningrado y 20 en Krasnovidovo. Las maestras daban

¹⁹Para más información sobre la composición por sexo, edad, profesión, ver el primer capítulo. Allí se presenta un análisis del colectivo en aspectos como la formación política, social, cultural, etc.

clases en los grados medios pero debido a la falta de personal, algunas de las que salieron al cuidado de los niños, estudiantes de bachillerato o con alguna instrucción profesional, se hicieron cargo de los grados inferiores.

Delimitar las tareas que correspondían a cada cargo era un objetivo aún por definir. Una función tan amplia como era "al cuidado de los niños" parecía interpretarse de distintas formas; el aseo de los niños y sus pertenencias, la limpieza de las habitaciones, el entretenimiento con juegos, los deberes...¿eran tareas específicas de las educadoras o de las auxiliares?. Las educadoras se hacían cargo de los niños desde la mañana, vigilaban si hacían bien la cama, se ocupaban de llevarlos al aseo, al comedor, que no olvidasen los gorros al salir, los acompañaban en todas las excursiones y visitas, estaban con ellos mientras hacían los deberes...: *no teníamos ni un minuto libre*, dice una educadora rusa que trabajó en la casa de Krasnovidovo.

Esta informante expresa así las atenciones que requerían los niños:

... muchas veces cuando llegaba el momento de echarse a la cama, los niños no aparecían, habían salido a jugar (...) había que separar a los que se estaban peleando, se ponían enfermos (...) llegábamos a las 8 y empezábamos a despertarlos, ver cómo se visten, los llevabas a desayunar (...) tenías que estar viendo ¿y por qué no comes? ¿y por qué te has manchado esto aquí?...

Al analizar los discursos de los "niños" se suelen encontrar partes donde las educadoras rusas gozan de mayor estima en comparación con el grupo de españolas: los informantes destacan y valoran positivamente la buena predisposición que mostraban las educadoras rusas en el desempeño de sus tareas, la formación cultural de la cual hacían gala y las cualidades para la educación. La admiración que estas jóvenes rusas despertaba entre los niños es una imagen que se ha ido reproduciendo hasta hoy, avivada por la nostalgia de la felicidad en la infancia y el interés por mostrar el bienestar de la situación y la solicitud de los rusos...

...la educadora era la que llevaba a rajatabla el régimen, o sea, que nos acostáramos a tiempo, que nos levantáramos a tiempo, la que hacía con nosotros el trabajo diríamos político, o sea, la formación para los pioneros (...) luego, cuando íbamos a la preparación de deberes, allí luego ya se hacía cargo el profesor, pero era la que tenía que llevarnos ¿no?, y la que se ocupaba de que no faltara el baño, que tuviéramos la ropa, ella se ocupaba de todo de todo, menos la enseñanza, que eran todos profesores. Y luego ella pues también tenía su trabajo, o sea, nos enseñaba canciones, nos enseñaba juegos, eran gente muy preparada, porque allí no se ponía a trabajar de educadora cualquiera, tenía que tener estudios (...) Sí,

cada grupo tenía por lo menos dos seguro, y luego seguramente la que cubría los domingos, que eso ya no me acuerdo, pero teníamos siempre una de mañana y otra de tarde (EM 1925.)

Esta informante dibuja una escena en la cual los atributos de las acciones cotidianas cumplidas definen no ya el buen desempeño de las tareas sino las valoraciones sobre la persona. Cumplir con un horario (*llevar a rajatabla el régimen*), formarles políticamente, cuidar de la higiene del grupo, atender las actividades lúdicas, escolares, de una forma eficaz y operativa, son expectativas que adquieren en el presente alta consideración colectiva. Los agentes hablan desde la perspectiva de personas que son padres y abuelos, que aprecian y valoran el tiempo de dedicación que requiere la educación de los niños, se muestran preocupados por la educación de sus hijos/nietos/de la juventud en general y emplazan al interlocutor a comparar la situación actual reconstruidas en sus discursos autobiográficos²⁰.

Las auxiliares en cambio, no tenían bajo su responsabilidad a un grupo de niños; trabajaban en la limpieza de los cuartos y habitaciones, en la lavandería, cosían las ropas, estaban en la enfermería o en la cocina, pero a veces tanto unas como otras carecían de instrucción. En ese sentido y según cuentan los informantes, los criterios para asignar los cargos no parecían tener buena aceptación dentro del colectivo y algunos se mostraban bastante críticos con estas decisiones, llegando incluso a provocar ciertos enfrentamientos. Según los relatos analizados, los márgenes entre el contenido de cada trabajo quedaban a veces en la indefinición y para algunos esto se traducía en cierta "envidia" por ocupar un puesto de "más categoría". Esta situación (siguiendo los comentarios de una maestra que

²⁰Los informantes comentan el seguimiento de los estudios de sus hijos y el contraste que encontraron entre la educación de los niños en Rusia y en España al llegar; el discurso sobre la situación actual de la educación insiste en la falta de responsabilidad de los jóvenes cuando suspenden las asignaturas, pero estas imágenes provienen principalmente de personas que cursaron estudios superiores en la Urss y se han repatriado durante la década de los 80 - 90' y en menor medida de aquellos que trabajaron como obreros y regresaron a España en las oleadas del 56 - 57': *a mí me interesaba mucho la educación de mi hija tanto en estudios como en lo que la rodeaba, estar atenta con cuarenta ojos.../...cuando he venido a España después de tantos años, lo que más me ha llamado la atención, lo mal educados que están los niños* (EM 1928, repatriada en 1982). A grandes rasgos (no dispongo de estadísticas contrastadas) podríamos decir que los hijos de aquellos que se repatriaron después de 1956 - 57 superan en cuanto al nivel de estudios a los hijos de las familias que se repatriaron en aquellas fechas y se formaron en España.

evacuó en el 37') se remonta al viaje en barco donde aparecieron los primeros conflictos entre el grupo de maestras y el de auxiliares:

...cuando había un problema nos llamaban a las maestras, no llamaban a las auxiliares lógicamente y eso las tenía un poco quemadas, y decían - "cuando lleguemos a Rusia ellas van a ser las auxiliares porque aquello es un país de proletarios y nosotras vamos a ser las maestras"- y el director con mucha gracia les dijo- de eso nada ricas, primero tenéis que aprender a leer y a escribir, después podéis ser maestras si estudiáis- "es que en España estudian sólo los ricos" (decían las auxiliares) a nosotros nos vienen los maestros nombrados por la República Española (contesta el director)²¹.

El comentario de esta maestra va mucho más allá de las envidias personales que pudiese haber: lo que nos muestra es la imagen de unas mujeres jóvenes muy politizadas (*fanáticas* llega a decir en otro momento de la entrevista) que se habían imaginado la Unión Soviética como "el país *-paraíso-* del proletariado", una imagen hecha a su medida por su condición de obreras. La rentabilidad y el beneficio de vivir en el país del proletariado se debe a la posición que ocupan en la escala profesional, condición suficiente -pensarían las auxiliares- (según deja entrever el comentario) para ascender valorativamente dentro de la escala social.

Las condiciones de igualdad y justicia social entre las clases (como imágenes ideales de una sociedad no jerárquica) son parte de los argumentos que utilizan los agentes como elementos mediadores/rentables en el conflicto. A este respecto el inspector recoge retrospectivamente este hecho²²:

<< todas las trabajadoras encargadas de los servicios de limpieza creían que no se cumplían las condiciones en que salieron de Asturias porque se les dijo que venían al cuidado de los niños. Sin embargo ninguna quiere salir de las URSS ni dejar la Colonia y muchas de ellas confiesan que no tienen ni siquiera la instrucción más elemental>>.

Según A. Ballesteros, las reclamaciones cursadas por las auxiliares motivaron los conflictos sucedidos (*incumplimiento de las condiciones establecidas para el acompañamiento de los niños*), pero éstas no respondían a un interés real, ya que, a pesar

²¹EMA 1914. En el informe del Inspector de educación a los pocos meses de la llegada de los niños españoles, se recoge también esta "división profunda".

²²El informe fue elaborado en enero de 1938 y la cita de la entrevista hace referencia al trayecto en el barco, junio 1937.

de no estar ejerciendo las funciones encomendadas (*cuidados de los niños*), "ninguna quiere dejar la Colonia", y su protesta evidenció que "no tienen ni siquiera la instrucción más elemental". Frente a esta situación de desagravio (rebajadas en su condición profesional), las chicas que acompañaron a los niños justificaban y respondían (eludiendo cuestiones como carecer de la "instrucción más elemental") con una negativa a volver a España porque se enteraron que Bilbao había caído, no sabían dónde habían evacuado sus familias y si el barco les llevaría de regreso al País Vasco o las dejaría en cualquier puerto (estos comentarios han sido avalados tanto en las entrevistas como en las cartas archivadas en el AHN de Salamanca). En los certificados expedidos por las Delegaciones de Asistencia Social²³ se especifica la misión de estas jóvenes: ir al cuidado de los niños durante la travesía y volver. Una vez allí las cosas cambiaron de signo y las autoridades soviéticas se hicieron cargo de la organización de las Casas, de modo que el Inspector que las visitó poco podía mediar en las cuestiones administrativas, aunque al parecer intercedió entre ambos grupos de trabajadoras. En el informe, A. Ballesteros explica las medidas que se tomaron para subsanar la situación de enfrentamientos: <<Quedó fijado a las **maestras** una línea de trabajo para convivir y trabajar cordialmente con las **compañeras** españolas>>. Incluso en una frase enunciativa, informativa como ésta parece establecer dicho Inspector, diferencias de trato respecto a los colectivos: utiliza la categoría profesional para referirse a las "maestras" y el apelativo de "compañeras españolas" para el grupo de las educadoras y auxiliares.

Las ocupaciones del personal se dividieron en función de las necesidades; unas en el trabajo doméstico de la Casa y otras como responsables de un grupo de niños. Pero estos agentes sociales, a la hora de pronunciarse sobre su papel, incluyen connotaciones afectivas, paternalistas...que superan el carácter efectivo del trabajo y dotan de carga simbólica las relaciones establecidas. Reforzar la imagen de respeto, veneración, cariño y necesidad que los niños depositaban en ellos independientemente de su puesto de trabajo o dar contenido a las categorías profesionales según un interés propio, son algunas de las estrategias

²³Ver capítulo 2 donde se aparece esta información recogida en la prensa (Deia, 9 de abril de 1980).

motoras. Este tipo de discurso adquiere poder simbólico porque el contexto donde se expresa este tipo de relaciones es significativo (educadoras y maestras como madres para los niños; la infancia en la Casa de Niños).

Además de estos trabajos, existía otra figura que era la "educadora de noche"; velaba el sueño de los niños y estaba atenta a sus necesidades nocturnas. Algunas de las auxiliares trabajaron durante un tiempo en este puesto, por lo que a la hora de pronunciarse sobre su función, se sitúan en los intersticios de ambas categorías. Una auxiliar al comienzo de la entrevista definió su cargo como "educadora" *bueno, para cuidar los niños, yo claro, mis padres me educaron pero yo a la escuela no fui nada, poco, poco...* más tarde describía su trabajo en el comedor... *nos pusieron a trabajar en el comedor con ellos, yo a mi me dieron al grupo pequeño como sabia a lo que habia ido les acariciaba, les ayudaba (...) teníamos que ir antes del desayuno, darles el desayuno, teníamos como una camarera, poner las servilletas, los platos, de todo, y después cuando comían recogerlo...* pero en otros pasajes vuelve sobre su trabajo como educadora: *los educadores vivíamos juntos en una casa, los rusos nos invitaban mucho*²⁴. Primero asocia "educadora" con la educación que recibió de sus padres y con ello hace la equivalencia de términos (educadora y persona educada) dándole el sentido de tener unos modales refinados en el trato con los demás, maneras de estar y comportarse...sin que tenga una correspondencia obligada con la educación formal escolar. Luego, cuando desarrolla las tareas que cumplía, incluye las características que personalmente consideraba acertadas para el buen desempeño de su cargo: acariciar a los niños, ayudarles... prácticas que no definen por sí solas la categoría de educadora ni la de auxiliar. El desarrollo discursivo es un vaivén continuo sobre categorías poco precisas que maneja estratégicamente, las elabora definiendo su función, posicionándose respecto a los conflictos, matizando y perfilando la imagen que quiere mostrar ante el investigador.

Los informantes (educadores en un sentido amplio) utilizan oportunamente diversos argumentos para presentar la alta consideración social que gozaban entre los niños y los vínculos sentimentales que les unían. En este caso, las características del trabajo propiciaba un "trato personal" (eran grupos de 15 - 20 personas por educador), de manera que además de satisfacer las necesidades cotidianas, parecía inevitable estrechar los lazos afectivos. Los momentos de atención personal, vacíos por la ausencia de los padres, se rellenaban

²⁴EAX 1915.

potenciando la solidaridad de grupo (amigos, parientes, hermanos, con los mayores, etc), sobre la cual proyectan simbólicamente el contenido de la unión paterno-materno-filial. Un educador de Solnechnogorst comenta su función -deslizándose por los límites de las categorías- como educador/maestro:

...el papel del maestro era llevar a las clases enseñarles según qué materia, y los educadores en la hora de preparación de deberes estar con los chicos para que efectivamente estudiaran,(...) Por cierto que de la Casa ésta, siendo yo..., hice las dos cosas, de profesor y de educador, ingresaron todos... yo siento una satisfacción enorme del trabajo que hice allí, ¡y cómo me querían los chicos!...los educadores estaban preparados para que si el chico tenía alguna duda estudiando se lo aclarara (...) yo entré allí no como maestro, como responsable de todos los españoles que estaban en esa casa, y al mismo tiempo les daba clase de Historia, bueno no le daba clase de Historia, cuando preparaban los deberes, yo les orientaba y los muchachos me hacían infinidad de preguntas, era muy curioso y muy interesante para un sitio tan alejado, y sin padres y sin nada de eso, pero yo tenía tal ascendencia con ellos, que como pez en el agua estaban...(EDO 1908)

La versión de aquellos niños, hoy adultos, y las recogidas por A. Ballesteros se alejan un poco de las afirmaciones hechas anteriormente. Para éstos, la figura del educador era alguien que estaba al cuidado de los niños pero no tenía formación escolar, incluso comentan irónicamente que no se destacaban precisamente por sus dotes pedagógicas²⁵.

Una de las maestras lo expresa en los siguientes términos:

...planteamos las reivindicaciones de que ellas eran obreras y nosotras señoritas, que aprendieran primero a leer, ya luego se convencieron de que no podían trabajar más que de noche haciendo guardia con los niños ¡y gracias!... no

²⁵ Actualmente algunos informantes muestran sorpresa porque descubrieron -de mayores- que muchas de las educadoras y maestros/as que les dieron clase no eran maestras (de profesión); la representación de cada uno de ellos (maestros, educadores, director...) la construyen en grupo, intercambiando información como ésta y redefiniendo las imágenes que se habían formado de estos personajes. La frecuencia de estas demandas por saber y la curiosidad por conocer detalles mínimos sobre el personal educativo tiene una importancia relativamente significativa por el hecho de que los mismos agentes se interrogan sobre la capacidad de esas personas para la enseñanza, cuestión que en última instancia redonda en su propia educación (recibida en la infancia). Como ejemplo contaban el de un hombre que en España trabajó (?) en una farmacia y al llegar estuvo de profesor de químicas; los informantes criticaban por una parte las dotes pedagógicas del maestro y por otra dudaban de sus conocimientos. En otra entrevista el agente se expresaba así: *pero como no sabíamos nada de ruso cuando llegamos tenía que haber españolas..., lo primero, nos daba clases algunas educadoras que habían venido con nosotros que no eran maestras, oye, todo el mundo puede dar clase, de geografía o de eso, pues daba clase de español... cuando aquello no sabíamos si eran maestras o no, que luego nos enteramos que no eran maestras pero nos daba clases, cualquier persona te puede decir Geografía y hala, a estudiarlo...(EM, 1929)*

podían, no todas eran así, eso duró dos o tres meses...

Efectivamente no todas eran incultas, algunas como dijimos habían cursado el bachillerato, otras eran autodidactas y sabían algo más que leer y escribir; a éstas las pusieron a trabajar con niños pequeños para iniciarlos en las letras y los números.

Las condiciones estructurales de clase desembocaron en la separación física y social entre el personal docente y auxiliar. Cita el Inspector:

<<es una clara muestra de la división de clases: las auxiliares consideran a las maestras unas señoritas y las maestras creen que aquellas carecen de educación y de formas y corrección en el trato. Las primeras desconfían del antifascismo de las segundas y estas se creen constantemente vigiladas por las auxiliares>>.

En el informe se describe la situación oponiendo dos dimensiones: la instrucción parece ser inversamente proporcional a la política. Capital cultural y participación política son dos atributos esgrimidos respectivamente para defender la posición dentro de la esfera profesional. Los objetos en juego varían según el agente del discurso (en este caso). Para las educadoras y en base al país de destino, la ideología política era un aval importante (capital político); para las maestras es el título lo realmente válido ya que se trataba de ejercer la profesión y enseñar a los chicos. Discursivamente los intereses discurren entre estos dos polos.

A partir de los datos biográficos-fuente de información²⁶ presenté una tabla estadística de la participación política de los tres colectivos (maestras, educadoras y auxiliares); en el caso de Krasnovidovo, 5 de las 7 maestras tenían una doble militancia en sindicatos y partidos. Entre las educadoras se daban 2 casos de 7, y de las 6 auxiliares, ninguna pertenecía a ambas organizaciones. Los datos reflejan que los comentarios de A. Ballesteros -haciéndose eco de las opiniones recogidas en la Urss- no se corresponden con la realidad, al menos a este nivel, ya que en la práctica (participación política), podía haber diferencias. En Leningrado la situación es a la inversa: de las 7 auxiliares, 5 pertenecen a un partido y sindicato, pero ninguna de las maestras (son 5 en total, dos de ellos varones) cumple este requisito²⁷; curiosamente el conflicto estalla en Krasnovidovo (no tenemos constancia de que hubiese ocurrido en otro lugar, pero ello no obsta para que así fuera) y son las

²⁶Ver primer y segundo capítulo.

²⁷AHN, SGC (Salamanca). PS Barcelona, carpeta 87.

auxiliares quienes denuncian "el antifascismo" de las maestras en términos de "desconfianza" sobre su labor²⁸. Las auxiliares, compiten por unos espacios de dominación; parten de una relación de poder/jerarquía desigual y utilizan la política para compensar las carencias que adolecen frente a los otros agentes con un capital cultural mayor. Según las distintas versiones de los hechos, las auxiliares plantearon reivindicaciones laborales porque se consideraban "rebajadas en su condición", los enfrentamientos no fueron sólo verbales, sino se materializó en algunas acciones que protagonizaron ambos grupos: <<Un plante de las maestras que se negaron a que las auxiliares entraran en las clases; una situación de violencia entre ambos grupos por típicos motivos políticos, de clase y condición social (...); una protesta por diferencias de salarios (...) ²⁹>>, además de las protestas por el exceso de trabajo, fueron algunas de ellas.

La escasa dotación de personal y de infraestructuras obligó a la adopción de medidas transitorias de urgencia, teniendo algunos maestros que enseñar simultaneamente en dos clases o doblar los horarios en mañana y tarde como sucedió en Pravda y Krasnovidovo. Estos conflictos corresponden al periodo de adaptación desde la llegada de los niños hasta el normal funcionamiento y acople de la organización docente pero teniendo en cuenta que "lo político" es un motivo implícito o explícito de conflictos, aparecerá cuando analicemos otros procesos, como por ejemplo el tratado en los apartados siguientes. Por último, en aras de aflojar el clima de tensión, el Inspector aporta algunas medidas a seguir:

<<Todos estos conflictos han sido conocidos y sufridos por los responsables soviéticos sin una queja, sin una protesta, inspirándose en su amor a la causa española y en su respeto por los niños - y propone como medida correctora-compensar la falta de preparación política de los maestros.>>

5. 4.- IMÁGENES SOBRE MAESTROS Y EDUCADORES RUSOS Y ESPAÑOLES.

²⁸Sin embargo el escaso "interés político" del personal de Leningrado queda recogido en otros documentos, p.e. los archivados en el RTsJIDNI de Moscú.

²⁹Informe del Inspector A. Ballesteros. AHN, SGC.

Una vez que hemos visto cuáles son los elementos de apoyo de los informantes para definir a las personas en función del puesto que ocupaban dentro del equipo pedagógico de la Casa de Niños, vamos a pasar a delimitar y analizar los resortes discursivos puestos en juego para valorarles (sobre todo a los maestros y educadores). Los maestros que se recuerdan son fundamentalmente españoles (dicho sea de paso, fueron los más numerosos); entre el colectivo de educadores (mujeres en su gran mayoría), los recuerdos son cuantitativamente homogéneos, no así la calidad de los mismos. Se ha establecido la comparación que hacen los informantes entre el personal ruso y español (los primeros denominados "los rusos" indistintamente de su profesión) como un eje vertebrador del análisis discursivo, ya que los agentes utilizan categorías clasificatorias para unos y otros. Por otra parte, la variable edad va unida a la composición de los recuerdos; en el discurso de los niños mayores es característica la admiración y el recuerdo positivo-engrandecido de los maestros y educadores (se refieren a las educadoras como *chicas muy preparadas y responsables*, etc). En cambio, para los niños pequeños, los años escolares y la experiencia de la convivencia diaria se traduce en un discurso más rico, con muchos personajes que participaron en su educación, lleno de anécdotas y críticas personales ("*Pero hija*", *entonces estaba yo tan harta de estar siempre... claro, las educadoras eran mayores y imponían sus normas*, dice una informante (1930) sobre las obligaciones a cumplir...) que son expuestas con documentos (fotos, libros) y justificadas por los años vividos en las Casas de Niños. También hay que señalar de qué forma los agentes reflexionan sobre la edad del personal educativo comparando cómo la imagen que se han ido formando de ellos ha ido cambiando con el paso de los años, al relativizar la distancia (años) que les separaban; algunos niños fueron con 14 y 15 años y las educadoras/es podían tener unos 18 años, diferencia ésta minimizada o redefinida por la relación en la edad adulta. Estos hechos participan de las reconstrucciones que los informantes hacen de estas personas en función de la relación iniciada en la Casa de Niños y continuada hasta nuestros días:

y me pregunta...[una educadora de la Casa de Jersón] "¿cómo están mis hijos?"...y luego en las cartas y todo, ayudarlos, ayudarlos los unos a los otros...eso aquí no te lo dicen...Llevo ya dos años que tengo la carta de felicitación que todos los años manda en Año Nuevo, en Navidades, o el ocho de marzo, o el día de la Revolución de Octubre, siempre nos hemos carteadado...(EM, 1923).

Igualmente un maestro español repatriado comenta que aún sigue recibiendo correo,

regalos, libros de sus "alumnos" (...*me mandó el libro que había escrito con una dedicación de afecto a su profesor...* EMO, 1908), y otros siguen estrechamente relacionados con sus educadores/as como hemos tenido ocasión de comprobar sobre el terreno, cuando han hecho de intermediarios o incluso de traductores de ruso (entrevista con una educadora en Moscú, sept. 1995).

Los elementos diferenciadores del recuerdo van a estar centrados fundamentalmente en el reconocimiento de una serie de atributos y cualidades en favor de los rusos: "la pedagogía"; "la buena preparación cultural" y "la humanidad", elementos éstos que siempre se definen en positivo. Por otra parte, la ausencia de "castigos físicos" y la reprobación de su uso, va a ser otro de los términos de la comparación entre la conducta del personal educativo ruso y español. El contenido de los recuerdos opone categóricamente la imagen de unos educadores y otros:

...este hombre[español] era aviador y como tenían que colocarlos en algo [remarca la baja formación y dotes pedagógicas que tenía] lo pusieron de educador y me pegó un día una paliza, tenía que haber armado alguna pero... y lo quisieron echar porque a los rusos no les gustaba la cosa física nada...(EM 1928,)

X: En nuestra Casa teníamos un maestro español que pegó...

Y: A nosotros si nos pegaban, los mayores y las educadoras...

X: El director se enteró de que había pegado a un chaval, hizo reunión de todos los educadores y maestros, españoles y rusos con el traductor...Entonces les dijo que el primero que toque a un niño que se despida del trabajo y nadie volvió a tocar a nadie...

Y: Sobre todo a nosotros nos pegaban los gandules, los mayores, que tenían 17 años...(X: EV 1923. Y: EM 1927).

Los castigos corporales simbolizados en *la cosa física*, conducen la trama argumental. Veremos que "la cosa física" adopta variados gradientes de importancia, y se mueve desde *la paliza* que recibió esta chica, hasta *el cachete*, en sentido "cariñoso" del que hablan algunos. Llama la atención la rotundidad del primer discurso, no sólo por la "gravedad" de la acción, sino por el hecho de ser una mujer quien reconstruye la escena. En otros casos, han sido precisamente las mujeres quienes han disculpado o atenuado los reproches a un maestro o educador porque "afortunadamente", no "pegaba a las niñas":

...le teníamos un miedo, madre...a los chicos incluso les daba una buena patada, me acuerdo que un chico una vez le dijo "Cuando usted sea viejo y yo sea mayor yo le voy a dar a usted patadas...", es que eran unos diablos... y sin embargo XX... ¡ese era!...los chicos españoles le adoraban, bueno BB creo que a las chicas nunca pegó ni nada, por lo menos yo no presencié nada de eso, pero ahora...a ese chico sí que le oí gritar así en el pasillo, se ve que le dió una buena (EM, 1930).

A mi entender la "diferencia de género" no actúa en el discurso como una "discriminación positiva" valorada por los informantes, sino que la sacan a colación como una constatación más, para poner a prueba la evidencia de que "las niñas", sin saberse muy bien por qué (quizás fuesen más obedientes y responsables en clase...) eran objeto de un trato de favor. Aunque para algunas de ellas el motivo estaba claro...

Tenía la mano muy larga y por cualquier cosa te daba una.. a mí nunca me tocó, seguramente porque sabía que estaba mi madre y porque bueno, pero era mi maestra, en mi clase y a los chicos les daba...(EM 1926).

Por "suerte" la madre de esta informante trabajaba en la Casa de Niños como educadora de noche, y al parecer (según relata el agente y aquellos que la conocieron), era una señora muy respetada por su honradez, valentía y tesón en el trabajo. En otros casos, el "desamparo" de los niños los exponía a la "impunidad" de los maestros y educadores, dados a utilizar la mano o la palmeta para *meterlos en vereda*. Entre éstos, el colectivo de españoles destaca con fuerza, reconociendo los agentes que *iban con ideas progresistas pero con hábitos antiguos*. Es ésta una afirmación recogida también en el informe del Inspector de enseñanza A. Ballesteros, en el cual se dice en referencias a un maestro:

...su edad avanzada, su concepto tradicional de la educación, su misma situación neutra en política, le hacen poco apto para el trabajo en una institución moderna y progresiva como son las Casas de Niños.

Vimos con anterioridad cómo "la neutralidad política" era un valor en firme retroceso para considerar a los maestros y educadores; sobre todo en opinión del Inspector. A ello se une el hecho de que no supieran adaptarse a una "institución moderna y progresiva como eran las Casas de Niños" en la cual se suponía que practicaban una pedagogía consecuente con métodos educativos innovadores, basados en el conocimiento de la psicología infantil, del aprendizaje emocional y del respeto mutuo³⁰.

³⁰Sobre los aspectos que caracterizaban la pedagogía de los años 30' en la Unión Soviética y en España, consultar el capítulo cinco.

La utilización de los castigos físicos como "método de educación y enseñanza", es rechazada tajantemente por una parte de los informantes, esto es, por aquellos que vivieron esa situación siendo niños:

1.-: Era asturiana, era de mucho genio, pegaba y todo a los críos, era tremenda.

2.-: Era maestra mía y era más mala;... Ningún educador ruso se permitía lo que hacía ella. Esta pegaba...

1.-: Era muy guapota, yo creo que el director estaba enamorado de ella... TT, mi tía, muchas veces se enfrentaba a ella, hacía cosas así, por ejemplo, un ejemplo...ella daba clases de español y estábamos estudiando yo no sé, el grado comparativo o algo, y uno pues no lo sabía, no lo había estudiado, no lo había aprendido...va por atrás, le da una bofetada en una mejilla "Y ahora compara"...era muy bruta...En los años de guerra, que se pasaba hambre y todo, pues era capaz de dejarnos a toda la clase sin comer...(EM 1926, EM 1924?, hermanas.)

En el relato anterior, las informantes describen no sólo los métodos y castigos que propinaba la maestra asturiana, sino el carácter de la misma, así como la "situación ventajosa", que en opinión de estas dos mujeres, pudo haber disfrutado respecto al resto del colectivo. La recuerdan porque *pegaba*, pero también por algunos rasgos de su personalidad (*era de mucho genio, era más mala, era tremenda*) que acompañaban inseparablemente sus gestos y modos de actuar. Además de los términos de la comparación arriba enunciados (*ningún educador ruso se permitía lo que hacía ella*), el personaje destaca bastante en los recuerdos de estas dos mujeres tanto por el hecho de "pegar" como por "el misterio" o "la curiosidad" que despertaba su posición entre los demás maestros; *yo creo*, dice una de las mujeres, *que el director estaba enamorado de ella*. No es una enunciación dubitativa, más bien tiene todos los visos de ser una afirmación en toda regla, y para ello añade el agente, algunos argumentos que lo avalan (*era muy guapota...mi tía muchas veces se había enfrentado a ella*³¹). Estas consideraciones incrementan la reprobación que la actuación de la maestra les merece; no se limitaba a "pegar" a los críos y a "gozar" del beneplácito y la impunidad de su actuación, sino que se permitía hacer uso de reprimendas y castigos fuera

³¹El relato es continuación del discurso anterior: son dos hermanas que fueron a la Unión Soviética con varios familiares, entre ellos su madre, hermanos, primos y tíos. Los adultos trabajaron en las Casas de Niños como auxiliares y educadoras de noche.

ya de una "aceptación normal": *en los años de guerra, que se pasaba hambre y todo, pues era capaz de dejarnos a toda la clase sin comer.*

En el discurso que sigue, los agentes abren el testimonio a los comentarios que circulan dentro del colectivo sobre la actuación de unos y otros; pero en oposición a los reportados con anterioridad, los sujetos no centran su relato en casos particulares que confirmen un rumor. La reconstrucción que hacen de los recuerdos tiene la función de estirar un velo (poco tupido, más bien "vaporoso" por las proposiciones adversativas que aparecen en el discurso...) sobre el trato "correcto" de todo el personal, la situación en la Casa de Niños sin altercados reseñables y la normalidad que reinaba en "todas" las Casas de Niños.

I: no hubo esos casos extremos ni para aquí ni para allí, por ejemplo a mí nunca me han pegado ni he visto pegar a nadie.

[tras hacer alusión a un caso el investigador retomó lo que había dicho anteriormente sobre los castigos]

I: eso de pegar yo hablo de la 9 no hablo de la 8, de esta señora...

II: decían que SS llevaba un anillo y que le gustaba pegar con el anillo, pero yo no vi a nadie ni que pegasen a nadie

I: yo no vi a ningún ruso pegar a nadie, ni oí que lo comentaran, en la casa 8 como educadoras eran mujeres que yo sepa... los maestros solamente te daban la clase normal y luego ya quedaban desvinculados ... (EV 1928; Leningrado nº 8, EM ?; Obninskoye)

El conocimiento de primera mano que proporciona el *haber visto u oído* que pegasen, es considerado, por parte de los agentes, suficientemente válido para demostrar que *no hubo casos extremos* y que *no pegasen a nadie*. La experiencia personal, el haber estado ahí no sólo justifica el argumento sino que objetiva la situación como veraz y real. El interés que pueda estar detrás de "minimizar" actos desaprobados por el colectivo está en correlación con el hecho de que ambos dieran muestras de -declararon abiertamente- su militancia en un partido de izquierdas, la simpatía por el régimen comunista de la Unión Soviética y la sociedad rusa en su conjunto, estrechando el cerco de las críticas contra el sistema (en este caso educativo) a "rumores o comentarios" de difícil comprobación, *al menos* desde lo que ellos vivieron.

Además de la utilización de castigos físicos, la cercanía y humanidad es otro elemento

que vertebra la comparación entre pedagogos rusos y españoles:

... era una educadora fantástica en todos los sentidos [rusa], era una hermana más, lógicamente con mucha más sabiduría en la mente, el saber conducirnos siempre de una manera adecuada e igual que ella hubo unas personas que no se podían olvidar (EV, 1928)

...te enseñaban a ser buenos y solidarios con todos, yo para mi la persona tiene que tener humanidad unos con otros, saber respetarse unos con otros, y portarse como humanamente hay que portarse, y eso desde pequeñinos y digan lo que digan de los rusos, porque siempre los ponen como fieras, pero yo para mi como el ser humano ruso, no lo hay... tiene un corazón enorme...(EM, 1927)

En los relatos, los autores explican los motivos que les mueven a expresar su **admiración** por los educadores rusos, no se trata sólo, dice ella, de *tener y enseñar* - maestros y educadores- *humanidad* ("ser buenos, solidarios, saber respetarse...") sino que esta humanidad se halla metafórica e inductivamente condensada en el "ruso", en un ser humano que tiene las atribuciones de "humanidad" máximas, adjetivadas en la *hermandad* que demostraban, la reprobación de los castigos, la *pedagogía* que tenían, etc. *El ser humano ruso* es tanto un modelo (de acción, de valores, etc) como una categoría de persona, y en este caso, se aplica y se extiende a aquellos que se ocuparon de su educación durante la infancia. "El ruso", el "ser humano ruso" es una metáfora de la sociedad, de los valores que estas informantes identifican con una forma de vida, educación, cultura, filosofía social, etc. Haber aprendido *a ser solidarios, el respeto y el saber conducirnos siempre de una manera adecuada* son aspectos valorados muy positivamente por los informantes; entre ellos se destaca el hecho de "haberlo aprendido", es decir, de ser valores que han podido incorporar en su vida y que les han marcado en su formación como personas, a imagen del *ser humano ruso*. Estos elementos no se presentaron aislados en los discursos de estos informantes sino que volvieron a aparecer en temas relacionados con la política, con la familia y con las relaciones personales, a modo de círculos concéntricos, cuyo punto central eran los valores anteriormente expresados. Los informantes, identifican, comparten y declaran su devoción y respeto, y a lo largo de la entrevista, los recuerdos nostálgicos sobre el pasado, sobre una sociedad (la soviética) basada en la camaradería, la igualdad, el trabajo y la cultura fueron los exponentes temáticos que hilaron sus discursos.

Hasta aquí hemos visto cómo las formas que van adoptando los recuerdos recalcan en imágenes muy positivas del personal ruso que trabajó en la Casa de Niños. El recuerdo de los maestros y educadores españoles, por su parte, se articula en base a aspectos que los diferencian de los soviéticos, y ello puede ser debido a que:

*Les une el hecho de ser español, por lo que el "halo" de admiración que despertaba lo desconocido, los extranjeros y un país lejano como la Unión Soviética ("y los rusos"), no resulta eficaz en términos de las representaciones simbólicas elaboradas por los agentes.

*Han mantenido contacto con los maestros y educadores españoles durante su estancia en la Unión Soviética, de ahí que la mitificación que produce el distanciamiento con los rusos esté atenuada en el caso de los españoles.

*Tienen contacto con aquellos que viven en España, han seguido y conocen sus trayectorias.

En el ejemplo que sigue podemos ir observando de qué forma estos factores están presentes en la elaboración discursiva que hace la informante, destacando cómo la "cambiante" relación directa (de amistad, profesional, de compatriota) genera la diversidad de los recuerdos y las distintas imágenes que allí aparecen. El agente reconstruye algunos de los momentos y circunstancias activadores del recuerdo. Más tarde, continúa dibujando las características (cualidades del carácter, de sus modos de actuación, trato con los demás, etc) de las personas implicadas (maestros de su Casa de Niños) en varios contextos.

I: era ya una persona mayor, había sido maestro mío de escuela, un asturiano por cierto .. vive todavía, el año pasado me dijeron unas amigas de Gijón, me dijeron que habían estado yendo en coche a verle, pero yo como no tengo coche...

P: Si le apetece algún día podemos acercarnos...

I: ¿Sabe qué pasa?, que la última vez que le vi, cuando organizaron alguna fiesta, estuvo él y casi ni me conoció, una cosa rarísima, porque yo luego estuve trabajando con él y no se, no...yo siempre le llamé [apellido a secas], era camarada para mí... pues trabajé mucho con él, ese sí que fue maestro mío, madre mía qué severo era, ¡Uy!, le teníamos más miedo que vergüenza, ¡Uf!...

P: ¿Fue maestro en Pravda...?

I: Fue maestro en Pravda y fue maestro en Kukus, en la evacuación, claro que sí...

P: ¿Y tiene esos recuerdos de él...?

I: Bueno él lo sabe, él lo sabe, que le teníamos un miedo, madre...a los chicos incluso les daba una buena patada, me acuerdo que un chico una vez le dijo "Cuando usted sea viejo y yo sea mayor yo le voy a dar a usted patadas...", es que eran unos diablos... y sin embargo XX... ¡ese era!...los chicos españoles le adoraban,

bueno TT creo que a las chicas nunca pegó ni nada, por lo menos yo no presencié nada de eso, pero ahora, a ese chico sí que le oí gritar así en el pasillo, se ve que le dió una buena, ¡ y tenía una fuerza!

(EM 1930).

La informante (cifr. supra) empieza hablando del maestro en tono enunciativo, aportando datos (persona mayor, maestro de escuela en España...); luego expresa sus sentimientos de desilusión ante algo importante para ella -ser reconocida, no olvidada- y justifica su decepción ante la evidencia (*¿sabe qué pasa?*) aludiendo a hechos que por su intensidad y duración en el tiempo debieron marcar (al menos esa parece ser la opinión de la autora) los recuerdos de una persona (trabajo juntos, relación de camaradería y amistad profesional); finalmente, EM 1930, termina por permitirse alguna licencia (casi una "pequeña traición") sobre el carácter del maestro (*le teníamos más miedo...a los chicos les daba una buena patada...*).

El recuerdo de las personas es muy importante en el discurso de los informantes; el caso de los maestros y educadores es particularmente significativo no sólo porque estemos analizando los recuerdos de la infancia, sino porque centra el tema que estructura la tesis. Además de esas variantes temáticas (discurso sobre el director, los maestros, las educadoras, la dirección de estudios) los relatos condensan metafóricamente y metonímicamente las imágenes sobre la educación recibida en la Unión Soviética, las características del régimen político, la experiencia de vida en la Urss, la infancia, la juventud y la madurez, no sólo de los agentes sino de otras personas importantes en sus trayectorias de vida (hijos, hermanos, padres, amigos, esposos, etc.). Concretamente, en la imagen de los maestros se condensan opiniones y representaciones sobre los métodos pedagógicos empleados en las Casas de Niños, las diferencias entre "los españoles y los rusos", las comparaciones entre la educación en España y en la Unión Soviética y se reconstruye, en definitiva, por parte de los agentes, las raíces de la formación (como persona, cultural, social, política, etc.) que recibieron. En este sentido, identificar, clasificar y explicar las categorías utilizadas por los informantes para dibujar a tal o cual persona ayudan a comprender las escenas recreadas.

"Ser maestro profesional/de carrera/con título", adopta en el presente un valor creciente para enjuiciar la actuación de los maestros. La falta de preparación de los

maestrillos o de aquellos que *eran hombres con cultura pero no maestros profesionales*, es un factor de clara diferenciación entre "ser un buen maestro o no". Pero este argumento hay que contextualizarlo en el tiempo; las diferencias que establecen los informantes, y que extrapolan a todos los recuerdos sobre los maestros y educadores, incluyen como elemento determinante el hecho de haber evacuado con los niños en 1937 o de haber llegado después de la Guerra Civil. Estos últimos salen de la comparación con una posición ventajosa porque además de suponerseles un nivel cultural más alto (en la mayoría de las ocasiones así fue), llegaban como "héroes de la guerra", que habían pasado por campos de concentración, habían combatido hasta el final y habían defendido los ideales con los que se identificaban los chicos (en algunos casos la identificación era más bien "romántica").

Por otra parte, el cargo que anteriormente hubiese ocupado (en España) se perfila, en la actualidad, como una cualidad en alza. Algunos habían sido alcaldes de ciudades españolas, pero a otros se les recuerda como embajadores de países "exóticos" y sobre todo "lejanos" (embajador en Turquía, alcalde de Barcelona, etc.). Además de estos aspectos, en las citas que aportaré a continuación, aparecen señaladas algunas características (de su personalidad, de su aspecto físico, del trato con los niños, de la relación personal establecida...) que sirven como piezas de engranaje para reconstruir el discurso de los informantes.

...muchos de los que se pusieron a dar clase allí en Rusia, algunos no eran profesores profesionales, TT sí, era maestro nacional, SS, que nos daba español antes de NN, en Obrinskoye, era maestra nacional, por ejemplo, el que teníamos de Física TT entonces nos daba botánica, el que yo tuve de Física, en la Casa N° 1, en la evacuación, él era Farmacéutico de profesión, entonces le utilizaron, porque un farmacéutico tiene que saber química, me imagino, porque las recetas no salían así tan preparadas de las fábricas... él era de Física, porque en el 6º grado Química no teníamos todavía...(EM 1930).

...Si maestros teníamos, ya digo, en Pushkin teníamos a YY y a PP, que eran dos que llevaban a todos los españoles, de aquí fueron gente muy... buenos maestros, eran buenos maestros y luego este FF, ya digo que era...fue diplomático de España en Turquía...(EM 1929).

Las diferencias entre los maestros de los primeros años y los que llegaron en 1939 se tornan más evidentes cuando además de centrar la comparación sobre el uso o no de los castigos corporales como método de educación, se cuestionan aspectos como la "capacidad", formación, cultura, métodos en la enseñanza (aprendizaje, imparcialidad,

explicación) y modos de actuar (puntualidad, seriedad, rigor, disciplina, igualdad en el trato, dulzura, etc). Al recordar estas diferencias, la separación entre ambos grupos va tomando consistencia dentro del colectivo de aquellos que marcharon siendo niños;

P: usted decía que había uno de los educadores que se acordaba mejor, ¿porqué se acuerda más de él? [etapa a partir de la llegada de los "emigrados políticos"]

I: *lo primero porque yo creo que era más imparcial, en la cosa con la gente, no tenía sus preferidos y todo eso ¿no? y lo segundo que enseñaba mejor, exigentes, iban muy bien preparados, habían terminado aquí la universidad y eran gente muy preparados, estaba (nombre) que daba la lengua española, conoció a Dalí, a García Lorca, era de ese grupo, XX que nos daba geografía yo recuerdo que la geografía la sabíamos;... y luego de matemáticas ZZ, que terminó la universidad porque hasta entonces, hasta el 39 teníamos una ... yo recuerdo una maestra de aquí, CC de Gijón que había terminado magisterio y nos daba geografía de España y cómo ponía las notas... el que mejor escribía la palabra España con colorines y todo eso haciendo cosas así era el que mejor nota pero eso... (...) y luego vinieron después de la guerra otros que aquellos ya eran gente preparadas, abogados, teníamos NN que nos daba Botánica, una catalana, ¡qué se yo! nos daba de una manera que nos gustaba, sabía ... atraernos hacia esa asignatura, lo preparábamos y todo eso, la LL que os decía yo que también era de Asturias, que nos daba lengua que ella estaba un poco, era como una pantera, llegaba a clase me ca; temblábamos todos; ¡hombre!, nada no nos daba nada, qué se yo lo que sabía aquella gente, esos maestrillos de pueblo no... yo recuerdo el de geografía no nos daba nada, teníamos eso, nos daba la libreta para casa de uno a 500 de números, llegábamos a casa y escribiendo, y claro cuando ibas por los 100, 200 la mano, pues eso, y -mal; repitelo; - y luego de 500 a 1000. Cuando llegaron esos...*

P: entonces los que fueron antes tenían menos preparación...

I: no tenían ... qué se yo, una preparación, yo recuerdo la escuela del pueblo aquí en España, estaba en una casa dividida en dos partes, una parte los niños y otra parte las niñas y todos juntos de 6 años a 14 todos juntos en la misma clase y por ahí el maestro sentado leyendo libros, (...) eran de esos maestros sin preparación, y así cuando fueron después en el 39 aquellos desaparecieron les pusieron como educadores, cuidar de los niños pequeños, donde vivían y todo eso, ¿no? pero los otros ya eran ... (...) esos son los que recuerdo y yo que sé nos preparaban muy bien... (EV, 1927, Krasnovidovo)

...entonces XX, [llegó en 1939] todo lo más que hacía cuando alguien le sacaba de quicio o estaba hablando en clase y él era una persona tan educada, entonces él decía... le tengo tanto cariño y tanto respeto que es una cosa... decía, se acercaba y se ponía a hablar, era pelirrojo... se acercaba al pupitre... blanco, nervioso, conteniéndose así... "A ver, levántate..." se levantaba y hacía así... le pasaba la mano por encima...(EM 1930)

...tuvimos a otro catalán, que nos daba matemáticas un tal ... ¡ qué hombre, qué bien enseñaba, qué puntual, también una persona de una cultura!...(EM 1926)

En los relatos se refuerza la imagen de la diferencia: no sólo por los métodos (el primer informante recurre a su experiencia en España antes de salir evacuado para comparar el tipo de enseñanza y los castigos semejantes) sino por el tipo de preparación que tenían los profesores y la "huella" que dejaron en los niños (*preparación*). Las diferencias cualitativas entre unos y otros están categorizadas por ejemplo en los términos usados para referirse a *los maestrillos* (maestros de pueblo, de educación primaria, *sin preparación*) y los maestros (*gente preparada, universitaria*); en la información aportada sobre la formación de cada uno de ellos (*conoció a Dalí, a García Lorca, era de ese grupo/ maestros de pueblo, sin preparación*); la metodología seguida en clase (*nos daba de una manera que nos gustaba, sabía atraernos hacia esa asignatura/ el de geografía no nos daba nada, teníamos eso, nos daba la libreta para casa de uno a 500 de números*); la forma de calificar (*el que mejor escribía la palabra España con colorines y todo eso haciendo cosas así era el que mejor nota*), etc.

En la comparación con los maestros rusos se vuelve a recurrir a los ejes discursivos expuestos a lo largo de este apartado: características de la personalidad, métodos educativos, formación, profesión, cargo anterior, llegada a la Unión Soviética, etc. A modo de "relato concentrado de imágenes" retomo el discurso del siguiente informante:

...el ruso bueno tenía su escuela y los españoles eran más libertinos, menos disciplina, más viva la pepa en todos los aspectos, aunque te exigían y todo pero bueno, los otros eran más organizados, fuera de las clases te contaban cosas de España y te contaban chistes y eso, cosa que los rusos no hacían, se dedicaban a la enseñanza y se acabó... VV ni comparar con ningún otro profesor ruso ni con la calidad ni todo, porque los profesores que nos dieron matemáticas y lengua no se diferenciaban de los rusos, pero los otros no, porque como no eran pedagogos sino que eran hombres con cultura y de otra profesión pero que se habían adaptado a las condiciones y tenían que dar una asignatura. VV que había sido jefe de Estado Mayor de la Brigada de Líster te contaba todas las cosas que hacían aquí, como pasaron el Ebro y chistes y cosas había uno que era director de teatro de Valencia muy bueno y te contaba los conocimientos de los artistas, de los de aquí y te contaba todo lo que hacía...(EV, 1927).

Además de aquellos elementos del recuerdo que dan contenido a las imágenes, hay en este proceso de recordar, otros factores que intervienen en la forma y funciones que éste

adopta; se trata, por ejemplo, del hecho de recordar y ser recordado -por los vínculos que les unieran, por la relación más o menos estrecha, por haber protagonizado alguna anécdota, etc- es el cabo de un hilo que tira de un discurso sobre la persona que va modelándose en su propio devenir. Sin embargo la calidad de esas imágenes recorre un gradiente de intensidad que varía entre aquellos que se explayan sobre las personas proporcionando detalles sobre sus nombres completos, trayectorias de vida, comportamientos, carácter, etc., hasta quienes saben / conocen / han aprendido sus nombres de pila (o mote) en diversas circunstancias (reuniones con otros miembros del colectivo, lectura de libros sobre el tema, etc) pero son incapaces de poner un rostro y una voz o de recordar una escena donde ese personaje intervenga.

...Me dió clases a mí desde el tercer grado, porque el 1º y el 2º me parece que ZZ, entonces CC en el tercer grado y en el 4º y en el 5º y 6º BB que ya nos daba una literatura más superior, ya escribíamos en español, hacíamos informes, TT...(EV, 1930, Pravda)

...una que se llamaba RR TT, maestra porque era de un grado para niños pequeños yII y PP, era un matrimonio que vino de Cataluña, después he tenido uno que se llamaba QQ, otro que se llamaba EE, JJ...Matemáticas nos dió la familiar de QQ, hasta el 7 grado la esposa lengua y literatura, después una asturiana que no recuerdo su nombre que nos enseñaba Geografía e historia, NN que nos daba física, BB que era el educador...(EV 1927).

Los testimonios sobre maestros y educadores son muy extensos y numerosos; éstos son recordados con emoción, admiración y "devoción", y en algunos casos con "rencor" e ingratitud. Ellos están presentes aunque no aparezcan sus nombres en este texto, y al igual que todos los informantes, han sido el motor de densos discursos sobre la infancia y de hermosas imágenes sobre *aquellos años felices* que nuestros informantes vivieron en las Casas de Niños.

5.5.- LA INCORPORACIÓN DE MAESTROS A LAS CASAS DE NIÑOS ESPAÑOLES: 1939 Y EL FINAL DE LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA.

El grupo de emigrados políticos que por diversas circunstancias llegó a la Unión

Soviética era un colectivo muy heterogéneo; algunos habían sido llamados por el PCUS para formar cuadros políticos y trabajar en los "países comunistas satélites", otros formaban parte de la ejecutiva del Partido Comunista de España o simplemente encontraron en la Urss un país donde poder vivir en paz.

Un grupo fue concentrado en la antigua Casa de Planernaya (Yashana Poliana cerca de Moscú) y allí recibieron formación en una escuela política; parte de estos exiliados se incorporó progresivamente a las funciones de docencia y responsabilidad de los españoles. Según los informantes, la elección del personal destinado a las Casas de niños fue una decisión del Partido (*...la persona que habían visto que tenía vocación, que se podía dedicar a eso...* dice una educadora que llegó en 1939). Otros comentan que llegaron con la idea de incorporarse al proceso de producción comunista, como obreros, pero la dirección del Partido los recuperó para otras funciones más acordes con su categoría profesional (en este caso quien hablaba era un abogado que trabajó como maestro en la Casa de Pravda). Entre este grupo de exiliados hubo maestros que, a tenor de los testimonios, destacaron por su alta cualificación profesional y dedicación; habían ocupado altos cargos en la política española (como el jefe de las Milicias de la Cultura que fue maestro en Piragovskaya), en el ejército o en las organizaciones juveniles (la FUE³², JSU, etc) y son recordados como personajes ilustres.

Atendiendo al discurso sobre el papel que desempeñaron los llegados en 1939 a las Casas de niños españoles, los informantes presentan un tipo de relación marcada por la actividad de la evacuación, con un carácter distinto a las señaladas con anterioridad - respecto al personal que evacuó en 1937- debido sobre todo a tres circunstancias (aunque no necesariamente en este orden): en primer lugar la guerra estalló al poco de llegar y tuvieron que pasar de una situación estable (en el desarrollo de las clases) a una situación de emergencia (en la medida de lo posible la enseñanza continuó aunque las condiciones no eran muy favorables); las luchas por ocupar una posición de "más categoría" dentro del espacio social fueron cesando ya que el colectivo de auxiliares y educadores salió de la Casa de niños conforme éstas se fueron reagrupando y la población infantil fue

³²Federación Universitaria Española.

decreciendo³³; y en tercer lugar la distancia social entre los diferentes colectivos dentro de la Casa se fue estrechando ya que los exiliados se encontraban más próximos cultural y socialmente al grupo de maestros e iban formando un grupo más compacto, con tensiones y conflictos pero menos acentuados que en los casos expuestos.

Era un grupo que había participado con mayor intensidad y duración en la guerra de España; las imágenes representan a este colectivo de exiliados como personas con una manera de ser y de hacer política muy entusiasta, pasional y dogmática. Los niños estaban pasando por procesos de transformación y cambio sustanciales; de un país en guerra a disfrutar de unas vacaciones estivales a orillas del Mar Negro, de la carestía de alimentos a la abundancia, de los enfrentamientos políticos al "orden" y estabilidad de un régimen...de una realidad a otra que requería un periodo de adaptación. Tanto es así que la machacada insistencia de estos "ideólogos" sobre la política contribuyó a formar dentro del colectivo, la imagen de unos personajes *embriagados de política, que no sabían hablar más que de política y de la guerra de España*. Son percepciones que se manifiestan en muchos discursos y que dejan entrever el "desdén" que llegó a causar esta situación...

<<Llegaban de España y lógicamente querían ver en nosotros a los continuadores de su esfuerzo y con el mismo grado de pasión ideológica que ellos. Pasaban por nuestra casa y nos transmitían sus enseñanzas, que condensaban en frases lapidarias: "debéis estudiar mucho. Sois nuestra esperanza, nuestro mayor tesoro".>>³⁴

El autor narra un hecho que forma parte de la línea de actuación emprendida por aquellos adultos que en buena parte se hicieron cargo de la responsabilidad de los niños españoles en la Urss: exiliados políticos, miembros del PCE, de las JSU, o de otras organizaciones políticas que trabajaron en la "Sección española de casas infantiles del Comisariado de Instrucción Pública". En los documentos consultados en el archivo de la sección de la Internacional de Jóvenes Comunistas (RTSJIDNI) figuran algunas de las acciones organizadas o programadas para que los "mayores" trabajaran con los chicos

³³Los jóvenes entraron en escuelas de artes y oficios, de aprendizaje obrero, técnicos, etc y las necesidades de personal fue disminuyendo progresivamente.

³⁴J. Fernández, 1990: 78.

(1939-1940); entre ellas la "conmemoración del 18 de julio de 1936 en los campos de pioneros de niños españoles", la edición del boletín *Ahora* con el objetivo de "Tener al corriente a los jóvenes españoles que viven hoy en la Urss de los problemas relacionados con el movimiento juvenil revolucionario en los países capitalistas", atender a su formación política y social, "al encauzamiento de su vida a través de la lucha del proletariado por su liberación y particularmente a su preparación con vistas a realizar las tareas que el pueblo español ha marcado durante 3 años de combate contra la reacción que ahora domina encabezada por Franco..." , etc. Es decir que estos "mayores" tenían una función que cumplir con los niños; de educación, formación personal y política.

Muy duro en sus valoraciones respecto al tema se muestra E. Vanni -exiliado a la Unión Soviética en 1939- en este párrafo definiendo al grupo de emigrados como "Comisarios políticos".

<<Entre el personal español, hecha la debida excepción de maestros que, no siendo comunistas, se preocupaban seria y exclusivamente de la escuela, sucedió que estando en su casi totalidad compuesto por elementos del Partido, sin ninguna noción de cultura didáctica, más que maestros y educadores eran algo así como <<Comisarios políticos>>. Rellenaban de vulgares lugares comunes la cabeza de los muchachos, que terminaron por reaccionar como lo habían hecho ante las frases hechas, repetidas constantemente por los rusos.>> (1950: 58).

Como hemos tenido oportunidad de ver a lo largo de este estudio, la trayectoria política de este autor determina sus comentarios; en el punto de mira sitúa a aquellos maestros que demostraban adherencia al régimen o a la ideología comunista y tanto las personas (aquellos *elementos del Partido*) como sus trabajos (métodos, contenidos, prácticas...) son objeto de descrédito ya que entiende (asocia) que este "defecto" cortocircuita la capacidad y cualidad pedagógica (*cultura didáctica*).

Sin embargo, otros protagonistas de la historia (en este caso uno de los niños que vivía en Obninskoye, de tradición familiar muy activa políticamente) narran este pasaje incidiendo en el interés volcado por cada uno de los mayores para que aprovecharan las oportunidades de estudio ofrecidas en la Unión Soviética:

<<Habitaban entre nosotros dos consignas o expresiones lanzadas por los maestros y educadores "tenéis que estudiar mucho para poder ser útiles en España" y otra "pronto regresaremos a nuestra España". Estas consignas creo yo que fué el estímulo capital en todas nuestras actividades que siempre procurábamos cumplirlas lo mejor posible.>>(Memorias no publicadas: varón, 1928.)

Los estudios, la profesión y el llegar a ser *un hombre de provecho* son elementos de esta imagen reconstruida en el presente; quizás no han sido evocadas para demostrar o corroborar este hecho con su experiencia personal (él no ha regresado a España), sino para dar cuenta del estado de ánimo, de opinión y de entusiasmo que caracterizó los primeros años escolares en la URSS. La situación de guerra, noticias sobre España y conversaciones con los "ideólogos" -como denomina J. Fernández a los que llegaron en 1939- pudieron contribuir a crear una serie de condiciones reflejadas en expectativas y predisposiciones para el estudio, sobre todo de carreras y profesiones funcionales para el momento que se vivía en España. La influencia de los maestros españoles que les acompañaron y más tarde de los "mayores"³⁵, propició la construcción de representaciones en torno a las profesiones futuras...

<<Nosotros y, a través de las cartas, nuestros padres ya nos habíamos hecho a la idea de que todos íbamos para ingenieros o médicos>> J. Fernández, 1990.

Pero como recuerda el autor, no fue una actitud fabricada a raíz de la llegada de los mayores sino que actitudes, imágenes, predisposiciones, opiniones... se fueron gestando antes de salir de España; preparando la ida a "la Unión Soviética", hablando del país del proletariado, aprendiendo sus costumbres... construcciones que aparecen narradas en las primeras cartas que fueron enviadas a España, cuando los niños españoles llegaron a su destino:

...nos han dicho que nos daran carreras cada uno la carrera que le conviene yo de mecanico aviador lo que me dijo el padre.(cno 37 a su madre.Rusia 30 de junio de 1937).

...Un día estando en el bosque un señor nos dijo que haber que oficio queríamos nos dijo que capitán de marina eran desestudios 4 años y comandantes de aviación 3 años y todos contestamos aviador, y si quieres que sea aviador manda si

³⁵<<En el verano de 1939 comenzaron a llegar a Moscú los españoles que habían hecho la guerra hasta el final. A efectos de la emigración ellos pasaron a denominarse "los viejos" y nosotros, los que hoy rondamos los sesenta años, "los jóvenes", condición que, también a efectos de la emigración, aún no hemos perdido.>> J. Fernández 1990: 77.

puedes por comunicación sí sí o sí no:(cno 37 a su madre, sin fecha).

...Dentro de un tiempo nos llevarán a escuelas particulares a estudiar mucho pues el camarada Estalín quiere que los niños españoles estudien mucho para cuando vayamos a España seremos listos. Hace poco tiempo nos preguntado que carrera queríamos estudiar y yo escogí aviador pues cuando valla a España haré a visitaros en un avión.(cno a su madre, jarco, 12-1937)

...Madre yo cuando se amayor y sea defender España muy fuerte aquí es tudíamos la care raque ceramos unos es tudían para abiador a otros parabiador y otros para fusil y otras cosas yo es tudío para fusil decaballería ... aymuchas careras tanque, abiador, bailes.(?, 13 de diciembre 1937).

Entre las cartas y las memorias median más de 50 años pero sin embargo el contenido es muy parecido. Algunas de estas cartas han sido publicadas (E. Zafra, 1989) y su lectura pudo haber sido la base para reconstruir los recuerdos narrados por nuestros informantes. En cambio no estamos ante el mismo caso con las memorias (Hombre, 1928); estas imágenes y comentarios han pasado por otros procesos de formación difíciles de precisar, pero siguiendo su historia de vida, hemos de citar por ejemplo su participación en reuniones del PCE en Moscú, el tener acceso a ese tipo de información que llegaba (a las Casas de Niños primero y luego al Centro Español) a través de los diarios y revistas del Partido Comunista de España, documentos políticos y archivos generados en la Cruz Roja de Moscú y en el Centro Español (Moscú) que actualmente preside...fases y circunstancias que pudieron influir en la elaboración de sus recuerdos.

5. 6. - LA DIRECCIÓN DE ESTUDIOS.

A grandes rasgos, la organización académica de la Casa de niños según cita A. Ballesteros (AHN, SGC, PS Barcelona Carpeta 87) copiaba el sistema soviético:

<<...la norma general que se sigue en la organización de las Casas es que nuestros niños disfruten de los mismos cuidados, de todas las instituciones educativas y de todos los servicios escolares que disfruta la infancia soviética (...) El contenido de la enseñanza es fijado por los propios maestros, es decir es el mismo que en las demás escuelas nacionales de España>>

Pero a tenor de los agentes del proceso educativo (en este caso maestros y

educadores), los márgenes de actuación eran limitados ya que los planes de estudio eran elaborados de antemano por el Narkompros (Comisariado para la Instrucción Pública en la Urss). Los informantes recuerdan que como responsable de enseñanza tenían a un director de estudios, nombrado por el Partido Comunista Soviético y encargado de las funciones de seguimiento y desarrollo de los planes de estudio. Concretamente, la explicación sobre el funcionamiento interno del equipo pedagógico de la Casa de Pravda que elaboró una maestra entrevistada, se centró en la actividad de la plantilla de maestros y educadores, que junto con el director/a de estudios se reunía periódicamente en sesiones de "autocrítica". Estas sesiones tenían la finalidad de supervisar la marcha de las clases, controlar si se cumplían los objetivos propuestos, presentar dudas, reclamaciones y buscar vías de solución a los problemas. Estas "reuniones de producción" (continúa), adolecían de "carácter democrático" y la práctica era muy distinta a la imagen que se quería dar...

...él daba las indicaciones de lo que había que hacer hacia el programa para todo el curso, de todos los grupos, nos reuníamos y discutíamos, ¡vamos discutíamos!, escuchábamos lo que él decía que teníamos que hacer, y había que hacer tanto de esto y de lo otro, los programas eran extensísimos y nosotros decíamos pero bueno eso es imposible, no hay quien lo haga, no hay tiempo,- bueno lo parece pero luego veréis como se puede hacer- lo importante era presentar el plan, se cumpla o no se cumpla, era otra cosa, llegamos al extremo que parece increíble, en las reuniones que llamaban reuniones de producción... todos los maestros rusos y españoles con la dirección, el director tenía una secretaria que levantaba acta se discutían unas cuantas cosas en la reunión y al final el acta de la reunión ya estaba escrito a máquina antes de empezar la reunión, ¡hombre no había ni una máquina de escribir allí y la secretaria leía el acta o sea que estaba escrito antes y no se reflejaba ni la cuarta parte de lo que habíamos discutido, estaba reflejado allí lo que decía el director, lo que decía que se había cumplido, que se había cumplido, la redacción, estaba escrito antes...(EMA, 1915)

La maestra (EMA, 1915) criticaba la hipocresía que rodeaba la parafernalia orquestada en cada sesión y lo poco eficaz que resultaban las discusiones, puesto que a veces las quejas formuladas caían en saco roto. Por otra parte, a lo largo de la entrevista esta mujer, buscó la ocasión para demostrar que sus convicciones ideológicas estaban próximas a una política de izquierdas, amaba la Unión Soviética y estaba bien preparada intelectual y culturalmente, manteniendo en su exposición una actitud reflexiva y crítica sobre la

reconstrucción de los hechos.

Fraser (1997, II: 189-192) recoge los comentarios de una maestra española que en 1938 fue a la Unión Soviética. En el libro, ella presenta su trayectoria personal, los motivos que la llevaron a la Urss (<<deseaba ir allí porque tenía entendido que la Urss estaba muy avanzada en materia de educación>>) y la decepción que supuso esta experiencia. Con relación a la dirección de estudios cita el autor estas palabras de la maestra:

<<...el contenido de cada clase estaba rigurosamente señalado de antemano (...) Si nos pasábamos se nos consideraba indisciplinados (...) la iniciativa personal despertaba muchos temores>>.

Participó también de las reuniones de producción ("sesiones de autocrítica" las llama³⁶) que se celebraban los fines de semana y comenta una anécdota que le ocurrió cuando después de haber estado presenciando su clase, la directora de estudios (rusa) criticó su actuación:

<<... la rusa preguntaba por qué tal o cual niño en tal o cual clase se había pasado el rato rayando la mesa mientras la maestra escribía en la pizarra>>, explica Fraser, "No podía ver qué hacía el niño a mis espaldas", replicaba yo. "Pero el niño estaba cometiendo una infracción contra la propiedad soviética", me contestaba ella, y no lo decía en broma. "Hace falta más disciplina". Las peculiares ideas que sobre la disciplina tenía aquella mujer ocupaban la mayor parte de las reuniones. Más que sesiones de autocrítica trataba de convertirlas en sesiones de crítica al prójimo para tenernos asustados e inseguros. Aunque, claro, su misión no consistía en ser constructiva, sino en hacer de policía y vigilar que ninguno de nosotros hiciera comentarios hostiles a la ortodoxia comunista. Había mucho de terror, mucho miedo, toda vez que estábamos en el momento culminante de los grandes procesos organizados por Stalin...>>.

La informante incorpora a su discurso elementos de censura conocidos con posterioridad y procesados *en, por y a través de* la experiencia personal: esta maestra destaca la sobreideologización de los planteamientos educativos y su concreción en la práctica. Las atribuciones que la propia dirección de estudios se otorgaba estaban predeterminadas por la política educativa que definía el Partido Comunista Soviético; el jefe de estudios como representante del mismo, vigilaba -dentro de las atribuciones pedagógicas encomendadas- que todo fuese "políticamente correcto" en la educación de los

³⁶Bereday, G y Pennar, J ofrecen una visión sobre la política educativa en la Unión Soviética y la injerencia del Partido en todos los órdenes de la enseñanza, ocupando posiciones de decisión y control claves en la instituciones escolares (en sesiones de "samokritica" o autocrítica) para asegurar que funcionan según la ideología comunista, en *Política de la educación soviética*, editorial Lumen, edición española de 1985.

niños. El párrafo destaca por lo gráfico que es dibujando una situación que "escapa" al sentido común (*no podía ver qué hacía el niño a mis espaldas*, justifica ella) y roza los límites de la normalidad cotidiana (*más que sesiones de autocrítica trataba de convertirlas en críticas al prójimo*), sin embargo, el escaso tiempo que estuvo trabajando en la Unión Soviética (1938 - 1940) puede influir restando intensidad al texto.

De otro lado, algunos de los maestros, educadores y auxiliares participes en este estudio se limitan a presentar estas prácticas como piezas que encajaban en el funcionamiento del organigrama de la Casa; no se pronuncian sobre este hecho salvo, como en este caso -y refiriéndose precisamente a la Casa de Pravda donde trabajó como maestro- para "apuntar" que se reunían *para hablar de temas relacionados con la enseñanza y el estudio de los niños en general*³⁷. Los informantes más críticos -dentro del pequeño grupo de maestros y educadores contactados³⁸- muestran una actitud propensa a interrogarse sobre determinados aspectos de la educación que para otros no deben ser cuestionados porque -amparándose en los resultados- a la vista estaba que *los niños estudiaban y aprendían con normalidad*³⁹.

Otro sector de los informantes -población infantil- recuerda la imagen del director de estudios sentado en un rincón al final del aula *de espaldas a los niños para no distraernos*, con un cuaderno en sus rodillas y atento al desarrollo de la clase. Para ellos representa una imagen cargada de simbología, como una "institución" útil, responsable, seria, preocupada por la educación de los niños, impregnada de un carácter "progresista" que es valorada positivamente. Sin embargo la visión de una maestra de Krasnovidovo no coincide cualitativamente con el contenido de los recuerdos anteriores, comentaba:

Ahi tuvimos otro lío porque os habréis fijado en una cosa, a los rusos les gusta mucho la jerarquías, es una sociedad sin cluses pero con muchísimas jerarquías y además con unas capas tan diferenciadas, tan horizontales todos...(EMA, 1914).

³⁷EMO 1908.

³⁸El grupo de maestros, educadores y auxiliares supone el 7% de la población infantil (211 frente a los 2895 niños evacuados); datos sobre el colectivo, el grupo de los entrevistados, así como los impedimentos propios al trabajar con ellos, han sido objeto de estudio en el primer capítulo.

³⁹EMO 1908; EDO 1908.

A nivel de contenido discursivo, es como si la idea de "capa" (referida con anterioridad al "hojaldre" que los informantes elaboraron con sus recuerdos) hubiese mediatizado en la construcción de la descripción de los hechos: *capas tan diferenciadas, tan horizontales...* dice para referirse directamente a la sociedad soviética, sin interponer metáfora alguna). Los recuerdos fabrican una continuidad entre la imagen de clase (de la sociedad soviética) y un esquema de "clase" (antes referido en el apartado *categoría y clases sociales*) en la escuela, esto es, en la Casa de Niños. En cambio el testimonio de una mujer que trabajó como educadora en la Casa de Obrninskoye ofrece una valoración positiva sobre la directora de estudios. La pulcritud de los recuerdos sobre su aspecto físico, la vestimenta, los accesorios y los ademanes al entrar en clase, congelan la escena dándole el aspecto de un realismo total. La cualidad "muy buena" aparece como aposición a "era tipo ruso viejo", destacando la correlación y similitud entre los términos que utiliza el agente. "El control", las llamadas de atención sobre las faltas cometidas no son consideradas por la educadora como detonantes de una situación de vigilancia, opresión y dominación, bien al contrario, se muestran como relevantes de una supervisión constante pero necesaria, favorable para el buen desarrollo de la actividad educativa.

...era un tipo ruso viejo muy buena, nos reunía por las tardes en una habitación y nos daba clases(...) te decía las faltas que cometías cada día, íbamos a la biblioteca y hacíamos el plan del día siguiente...(...) nos controlaba sin decirnos cuando iba a ir, hablaba alemán y ruso, con una falda negra, y el maletín se sentaba en el taburete y con las gafas blancas, ni una palabra...(EDA 1913)⁴⁰.

Es también destacable el discurso de esta otra educadora, comentando la mezcla de actividades en las reuniones de producción y la indefinición (¿confusión?) de los que allí asistían...

No hacían reuniones, las hacía la dirección y tenías que asistir, dabas tu opinión, a veces se respetaba...se hablaba de la disciplina y se tomaban medidas con los que andaban atrasados...(EDA 1913)

Las diferencias están en relación al papel del agente de enunciación: cada uno de ellos (maestros, educadores) vuelca sus intereses e interpreta los acontecimientos desde su

⁴⁰La falta de profesorado se suplió transitoriamente con los recursos existentes: los jóvenes que fueron al cuidado de los niños se encargaron de la enseñanza de los más pequeños. Uno de los principales objetivos para llevar a buen término esta propuesta fue el de contrarrestar las deficiencias de formación de algunas educadoras y para ello recibieron clases complementarias dentro de la Casa.

posición como sujeto activo de los hechos, reconstruyéndolos desde esa óptica. Para algunos profesores, estas acciones eran una práctica beneficiosa ya que obligaba al continuo cumplimiento de las tareas en cambio otros las veían con recelo ya que implicaba una permanente predisposición a la "vigía" que acababa mermando la calidad del trabajo pedagógico. Podemos decir, en base a estas apreciaciones, que establecer la relación (maestro-director de estudios) sometido al control-vigilancia suponía -para aquellos informantes que así lo manifiestan- hablar en términos de dominación y posiciones de poder poco igualitarias con efectos secundarios contraproducentes sobre la eficacia de la enseñanza. Los ejemplos recogidos sobre la figura del director de estudios son a veces anodinos (se limitan a corroborar su presencia en las clases) o críticos, tal y como hemos visto con anterioridad. Estas actividades se enmarcan dentro de las pautas de funcionamiento de la organización escolar de la época (fijar un plan y cumplirlo, responder a las normas de producción, sometimiento a la disciplina interna, poco margen para la toma de decisiones democráticas, etc) con las particularidades de cada colectivo; las referencias citadas reconstruyen algunas imágenes sobre los hechos.

5. 7.- MECANISMOS DE CONTROL Y REPRESIÓN EN LA ESCUELA: MAESTROS Y EDUCADORES DESAPARECIDOS..

Recomponer los episodios más espinosos de la historia del colectivo es una tarea compleja y dolorosa; participan de la naturaleza de este trabajo (son reconstrucciones discursivas, recuerdos, forman parte de la subjetividad del agente) pero tienen además una serie de connotaciones a nivel histórico (escasa o nula documentación sobre los acontecimientos, periodo conflictivo dentro de las relaciones internacionales entre España y la Unión Soviética, modelo de estado comunista incipiente, etc) y personal (implicaciones subjetivas al hablar de otras personas, intereses propios...) que implican un esfuerzo por contextualizar los hechos dentro de la pragmática del discurso. Son imágenes del pasado y del presente, discursos orales y escritos de agentes sociales que cumplen una determinada función y construyen los hechos de formas distintas.

En los relatos autobiográficos aparecen pequeñas pinceladas sobre "desapariciones" de maestros, intérpretes y otros personajes de las Casas de Niños; podríamos decir que rara vez aluden a ello de manera espontánea a no ser que sean declarados "anti - soviéticos". Los informantes incluyen la ubicación temporal en sus testimonios como un factor esencial para el desarrollo de los acontecimientos: los fechan para explicar por qué sucedió tal o cual cosa y en ocasiones aportan algunos elementos para su interpretación⁴¹. Cuando se pronuncian sobre la historia de "un maestro" que "desapareció", lo hacen con cautela, citando el nombre con reservas o dudando incluso de si era uno u otro personaje; anteponiendo el hecho de que *éramos niños y no nos enterábamos de nada...*, que no se comentaban en aquellos momentos las causas que pudieron motivar su ausencia; o que las circunstancias del momento no favorecían la difusión pública de los cargos contra ellos... Los informantes ¿reconocen?, ¿comentan? ¿se asombran? de que poco a poco pudieron ir encajando las piezas que les faltaban para comprender las causas que estaban detrás de las deportaciones, explicándose el contexto sociopolítico a medida que iban conociendo el funcionamiento del régimen, elementos éstos que han incorporado en la reconstrucción actual de sus recuerdos como el contenido fundamental del mismo respecto a este tema. No hay más información, es como una reflexión abierta sobre las lagunas que no han podido o no han querido ir cubriendo durante estos años.

Según casos reiteradamente comentados y mayoritariamente conocidos, *la maquinaria represora estalinista* -como calificaba un informante la política del gobierno en aquellos años (1937 - 41)- tuvo una eficacia real con aquellos que fueron deportados a Siberia o simplemente desaparecieron: las purgas y persecuciones que caracterizaron la "época del terror" se dejaron sentir en las Casas de niños españoles. Como ejemplos, los informantes citan el caso de intérpretes de Obninskoye y Pravda que desaparecieron acusados de "espías", el de profesores (en Leningrado, en Pravda) o directores (como el de Jarkov, caso de Solnechnogorst) que fueron considerados "antisoviéticos". Los autores de

⁴¹Una maestra decía a propósito del clima de tensión que se vivió en algunas Casas de niños: *mucho papel ha jugado los odios, las rencillas, las envidias, y a veces la falta de cultura y de sentimiento humano...* Ella conocía bien la historia de aquellos que sufrieron la deportación y más tarde la rehabilitación; en su discurso reconstruía su historia (la de los maestros) aún sin haber pertenecido al mismo colectivo -gracias al enorme y rico conocimiento de los hechos que caracterizaban su testimonio- y aportaba claves para contextualizar los acontecimientos... *esa gente que es tan beata(despectivo) en política, es muy peligrosa, porque todo fanatismo es peligroso, y ... el partido y la revolución .. puedes denunciar a tu padre, sin tener nada comprobado y desgraciadamente allí había casos de estos...* comentaba.

las denuncias: silenciados. Conocidos o no, las especulaciones, dudas, descréditos siempre asoman en los discursos. Algunos testimonios⁴² llamaban la atención sobre cuestiones como la infiltración de agentes de la NKBD⁴³ en las Casas de niños que se encargaban de denunciar a quienes consideraban sospechosos. Las explicaciones de estos acontecimientos son dispares, expensas en ocasiones a la especulación, la imaginación, la ocultación, etc; encajados en las condiciones de "paz y felicidad" que caracterizaron la estancia en las Casas (definidas en sus discursos) son como una nota desafinada; contextualizados con imágenes del presente, la realidad toma otra forma. La pragmática discursiva pasa desde la justificación y aceptación de los métodos hasta el más firme rechazo pasando por el eclecticismo. No es éste el lugar para analizar el posicionamiento político de los informantes ya que por su complejidad merece un estudio aparte; ello no obsta, sin embargo, para apuntar algunas consideraciones que amplíen la visión de los argumentos defendidos.

El discurso de esta informante sirve para sintetizar el análisis anterior:

Había una idea rara de la URSS, algunos llegaron entusiasmados creyendo que todo van a ser maravillas, después llegados allí pues vieron que la cosa no era así, que había muchas dificultades, que el problema era gordo y empezaron a protestar y hubo Casas incluso...de los educadores ya un poco mayorcicos que vinieron con los niños que empezaron "pues esto no es lo que nos habían dicho, pues esto no es así..." y también lo pagaron...yo conozco dos casos, uno era un científico,

⁴²Además de las entrevistas, el libro de E. Vanni cuenta esta situación vivida por él, aunque más tarde trabajó como miembro de la KGB en las mismas funciones de denuncia de los propios compañeros. Valentín González "El campesino" bajo el epígrafe "los maestros son liquidados" denuncia esta situación :<<la represión contra los maestros empezó ya en el año 1939. La aplastante mayoría eran republicanos y socialistas y mantenían silenciosa, pero firmemente, su espíritu de independencia respecto al comunismo. Esto sólo constituía el más grave de los delitos para los fanáticos del Comité de Moscú y para la N.K.V.D>>(Yo escogí la esclavitud, pág 308).

A. Soljenitsin recoge en *Archipiélago Gulag* (pág 80) el caso de "niños españoles" que fueron condenados por el artículo << 7-35 de socialmente peligrosos, y a los más tenaces, el 58-6, espionaje en favor...de América>>. Fueron casos confirmados por los testimonios de los informantes, pero tanto las cifras como los comentarios han de ser tomados con reservas y considerarlos en su justa medida. J. Fernández, 1990: 56, 113 - 114, comenta el caso de Edmundo Peluso, profesor de "Constitución Estaliniana" en la Casa de Piragovskaya que fue acusado de ser espía alemán y fue fusilado, y el comunista alemán Hans, carpintero de la Casa de Obninskoye que fue deportado a Siberia. Más información sobre el tema se puede encontrar en: Thomas, Ewing, E. *Stalinism at work: teacher certification (1936-39) and Soviet power.* en "The Russian Review", abril 1998, volumen 57, nº 2. pág: 218- 236.

⁴³La Cheka, KGB, Comité de Seguridad del Estado, hoy FSB (Servicio Federal de Seguridad).

de bioquímica o algo así, que trabajó con Planèlles, otro que murió allí, un tal YY...empezaron a plantear problemas y desaparecieron, pero terminada... más que la guerra, después de la muerte de Stalin...todos rehabilitados, casi todos, y se volvieron a España alguno que otro. Había un tal XX en una de las Casas de Leningrado, en la Casa 8 creo, era profesor no se si de matemáticas o algo así, que estaba con la mujer y una hija...también desapareció de pronto, también protestaba, también criticaba, había que tener mucho cuidado en aquélla época, claro..., como nosotros éramos crios no nos dábamos tanta cuenta, pero los que vivían en las casas de Leningrado, cuando desaparecieron ZZ, su mujer y su hija de eso se dieron cuenta todos...

P: ¿Y este MM apareció después...?

R: *Pues ese apareció después...en casa de unos conocidos lo vi terminada ya la guerra, cuando estábamos en Moscú que estaba yo estudiando y se venía para España ya, no tuvo problemas ya para volver, pero estuvo varios años desterrado allá por Siberia.*

P: ¿Y no supo qué es lo que había dicho o hecho?

R: *Oí que protestaba mucho, que decía "Es que es todo mentira, dicen una cosa y hacen otra" y todo, y claro, protestaba...*

P: ¿Y estas cosas usted sabe si se comentaba entre los educadores...o entre los maestros o la gente no...?

R: *Pues no se mucho, creo que tenían miedo...Tenían cuidado, había miedo para esas cosas, porque era una sociedad bastante vigilada si te digo la verdad, una sociedad muy...muchos oídos por todas partes y la gente tenía miedo...*

P: ¿Y eso digamos que ha sido una experiencia suya a lo largo de toda su vida allá o...?

R: *Sólo cuando me hice ya mayorcita y empecé a entender algo, tenía nada... todo lo cogías como verdad, todo de eso (EM 1926).*

En España en 1937 y dentro de ciertos espacios sociales (sobre todo en los colectivos de izquierdas) circulaba una imagen idealizada de la Unión Soviética; entre el grupo de evacuados y emigrados políticos (mayores) hubo quienes se desilusionaron al comprobar que no todo funcionaba según habían imaginado, se fueron acostumbrando o creyendo que la construcción del socialismo era cuestión de tiempo pero al fin y al cabo una realidad posible. Los críticos, inadaptados o disidentes representaban una facción perturbadora y como consecuencia podían "desaparecer" o ser deportados a lugares inhóspitos⁴⁴.

Dando un salto en el tiempo (de los discursos actuales a documentos escritos en el pasado) el Inspector de Educación parece apuntar algunos síntomas de que algo se estaba

⁴⁴<<Tras la muerte de Stalin, en 1953, las bibliotecas volvieron a poner a disposición del público las obras de los autores rehabilitados. Una vez estaba yo reponiendo en el catálogo las fichas correspondientes a aquellos libros redimidos y encontré una ficha que decía: "Edmundo Peluso. Mis recuerdos de Jack London. Moscú 1934". Aquella ficha era de mi malogrado profesor italiano, que desde el más allá me hacía saber su inocencia>>. J. Fernández 1990: 56.

moviendo en las Casas de niños... La no pertenencia a partido o sindicato y las reiteradas peticiones sobre el regreso a España parecían ser motivo de sospecha y situaban al individuo en una posición incómoda de continua "vigilancia"⁴⁵ dentro del colectivo. Las declaraciones del Inspector, utilizando palabras "agresivas" y comentarios elevados de tono son un reflejo de la situación. Señala a propósito de una educadora que no milita en ningún partido: <<debe ser vigilada. Es la que más violencia pone en la discusión...>>. Arremete también con otros maestros que se muestran reiteradamente disconformes con su estancia en la Unión Soviética y anota:

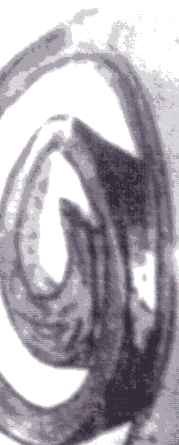
<<...hace como maestro una labor deficiente y por ignorancia, es sin duda, de tendencia opuesta al carácter antifascista que debe tener nuestra escuela>>.

Las apreciaciones sobre su trabajo como maestro se confunden con cuestiones de tipo ideológicas, que al provenir de un representante como el Inspector de educación (en el Gobierno republicano en el exilio) nos ofrece elementos para comprender qué es lo que desde las Instituciones políticas se consideraba debía ser la práctica y la labor pedagógica. Pero los márgenes para la actuación práctica se confundían en la teoría y a veces no se encontraban...

⁴⁵El Inspector denuncia <<...las quejas reiteradamente expuestas con descortesía intolerable por los maestros X e Y que pedían ser reintegrados a España quejándose del clima y de la separación de sus familias>>.



Maestros rusos de las Casas de Niños españoles.
En ruso: "gracias a vosotros, queridos maestros".



1^й Выпуск 7^{го} класса ШКОЛЫ для

испанских детей



ПЕР ГОРЬКОВА



ПЕР 2^й НУМАГА



ЗВАТЕН ПИЛОМЕНКО



ДИРЕКТОР ИРВАНЕНКО



ПЕР 3^я ИВАНЕНКО



ПЕРВОВА ФЕДОРОВНА



ПЕР НОВАКОВА



ПЕРВОВА МАРИЯ



ПЕРВОВА АННА



ПЕРВОВА АННА



ПЕРВОВА МАРИЯ



ПЕР ФЕДОРОВНА



ПЕР 4^й ЯКОВ



ПЕР МАКОВИЧ



ПЕР 5^й ЛЕВОН



ПЕРВОВА СВЯТА



ПЕРВОВА МАРИЯ



ПЕРВОВА СВЯТА



ПЕРВОВА АННА



ПЕРВОВА АННА



ПЕР ВЕРА



ПЕРВОВА АННА



ПЕРВОВА СВЯТА



Orla de estudios. Casa de Jersón.
1ª Promoción.



ПОХВАЛЬНАЯ ГРАМОТА

Выдана ученице 5-го класса А школы

Casa de Niños Españoles n° 5
(села, города, района и края - области)

Pérez, Natividad
(фамилия и имя)

ЗА ОТЛИЧНЫЕ УСПЕХИ И ПРИМЕРНОЕ ПОВЕДЕНИЕ

Obninskoe

город, село

„ 8 “ июня 1940г.

№ 1Н



Директор школы

[Signature]

Учителя

[Signature]
Т. Музалевская

[Signature]
Н. Земконовская

[Signature]
Завуч. Злокина



Diploma de estudios. Casa de Niños nº 5 de Obninskoye.

ABRIR CAPÍTULO VI

