

**MEMORIA, EDUCACIÓN E HISTORIA: el caso de los niños españoles evacuados a
la Unión Soviética durante la Guerra Civil Española.**

Tesis doctoral presentada por Susana Castillo Rodríguez.
Universidad Complutense de Madrid.
Facultad de CC. PP. Y Sociología.
Departamento de Antropología Social.

Directores: Marie Jose Devillard Desroches.
Alvaro Pazos Garcíandía.

Madrid, 1999.

Quien pretenda recordar ha de entregarse al olvido,
a ese peligro que es el olvido absoluto
y a ese hermoso azar en el que se transforma entonces el recuerdo.

Maurice Blanchot.
J. Semprún, 1995, *La escritura o la vida*.

Mi memoria es vaga e incierta. A veces, he tratado de arrancar de ella para siempre algunas cosas vividas, algunas personas, algunos momentos: para no sentirlos. Se pasa luego. No se corta limpiamente, como con bisturí; se arranca, con las garras, y se hacen jirones con otros recuerdos enlazados. Aunque queden con obstinación martilleante los recuerdos reprimidos, prohibidos, acallados: no se les vence. El recuerdo no sólo destruye, sino que construye.

E. Haro Tecglen, 1996, *El niño republicano*.

La presencia de cuántos me han acompañado en esta investigación es visible no sólo a través de estas páginas; agradecer al colectivo de niños españoles evacuados a la Unión Soviética la ayuda generosa, cariñosa y amable es un hecho que no por ser simbólico deja de tener para mí una carga emotiva y sincera.

Marie José y Alvaro han llevado la dirección de la tesis con rigor, sobrellevando mis desánimos y angustias con inteligencia y afecto, prestos a responder las continuas inquietudes que toda investigación conlleva. El trabajo de campo y las horas de discusión han sido un enriquecimiento tanto a nivel académico como personal. La complicidad con Marie José ha sido el sosiego de una amiga y maestra. Al compartir con Alvaro el esfuerzo final, el trabajo fue más liviano y agradable. Gracias por vuestra dedicación.

A mis padres y hermanos les agradezco la confianza e ilusión que nunca perdieron; los sufrimientos compartidos y la alegría que ponen en todos mis proyectos.

Mis amigos soportaron con verdadero estoicismo y buen humor las crisis sobrevenidas, ellos también forman parte de esta tesis.

La Universidad Complutense de Madrid me ofreció la oportunidad de formarme como investigadora y hacer realidad este trabajo con una beca de Formación de Personal Investigador concedida en 1995.

Con muchas personas he podido intercambiar conocimientos y afectos, es imposible nombrarlos a todos, pero siempre están en mis recuerdos.

Índice

INDICE

CAPÍTULO I

- 1.- En los inicios: delimitando los ejes espacio - temporales, agentes sociales y contextos donde se inscribe la historia del colectivo. Pág: 1
- 2.- Premisas, objetivos y objeto de la investigación. Pág: 6
- 3.- El manejo del tiempo. Pág: 13
- 4.- La fenomenología del discurso autobiográfico.
 4. 1.- Otros factores que intevienen en su producción. Pág: 16
 4. 2.- Las condiciones materiales y el sentido del pasado. Pág: 23
 4. 3.- La retórica del discurso. Pág: 25
- 5.- Las entrevistas en número y en papel. Pág: 27
- 6.- Abriendo puentes y estrechando relaciones. Pág: 34
- 7.- El agente en su contexto social. Pág: 40
- 8.- Estructura de la tesis. Pág: 50

CAPITULO II

- 2.- Las Instituciones preparan la evacuación de la población civil. Pág 54
 2. 1.- Perfil de los acompañantes en las expediciones. Pág: 61
 2. 1. 1.- Circunstancias que condicionaron la salida del personal auxiliar y su posterior estancia en la Unión Soviética. Pág: 67
 2. 2.- Los maestros. Pág: 71
 2. 3.- Trámites y solicitudes para salir al extranjero. Pág: 75
 2. 4.- Llega el momento de evacuar. Pág: 87
 2. 5.- Surcando los mares. Pág: 91
 2. 6.- La llegada a Leningrado. "Reconocimiento de manos, boca y oídos en la sala higiénica". Pág: 99

CAPITULO III

- 3.- Las Casas de Niños Españoles en la Unión Soviética.
 3. 1.- Cómo cuentan la historia: las divergencias del discurso. Pág: 107
 3. 2.- Notas acerca del término "Casa de Niños". Pág: 112
 3. 3.- Distribución y administración de las Casas de Niños españoles. Pág: 117
 3. 4.- Los recuerdos de la Casa de Niños. La "Casa" como condensación de sentidos.

Pág: 121

3. 4. 1.- La función instrumental. Pág: 125

3. 4. 2.- La función operativa. Pág: 129

3. 4. 3.- La función productora-generativa. Pág: 134

1.- El contraste entre la situación anterior y la llegada a la Unión Soviética. Entre la fascinación, el agradecimiento y la deuda. Pág: 135

2.- El recuerdo de las cosas. Pág: 154

3.- El espacio. Dentro/fuera. La comparación con otras Casas de niños españoles. Pág: 165

4.- El carácter "fantástico" de la Casa de Niños. Pág: 175

5.- La personificación de la Casa de Niños. Pág: 179

6.- Los recuerdos del pasado proyectados en el presente: ¿qué ha sido de la Casa de Niños?. Pág: 185

3. 5.- Análisis del discurso sobre la Casa de Niños dentro de dos textos autobiográficos - memorias. Pág: 190

CAPITULO IV

4. - El marco general de la educación: años treinta en España y la Unión Soviética, encuentros y pareceres. Pág: 214

4. 1.- La metodología didáctica y sus paradojas: aplicaciones prácticas. Pág: 220

4. 2.- la organización del sistema educativo soviético en los años treinta. Págs: 234

CAPITULO V

5.- Organigrama de las Casas de Niños españoles.

5.1.- Composición del personal laboral. Pág: 243

5. 2.- Los recuerdos de los directores de las Casas de Niños. Pág: 249

5. 3.- Categoría y clases sociales. Pág: 279

5. 4.- Imágenes sobre maestros y educadores rusos y españoles. Pág: 288

5.5.- La incorporación de maestros a las Casas de Niños españoles: 1939 y el final de la guerra civil española. Pág: 300

5. 6. - La dirección de estudios. Pág: 305

5.7.- Mecanismos de control y represión en la escuela: maestros y educadores desaparecidos...Pág: 310

CAPITULO VI

6.- Discursos sobre educación; aspectos y principios valorativos.pág: 315

6. 1.- La escolarización de los niños españoles antes de evacuar a la unión soviética. Pág: 318.
6. 2.- La cultura española y la educación de los niños en la Unión Soviética. pág: 324.
6. 3.- Los libros. Pág: 334.
6. 4.- La educación mixta. pág: 341.
6. 5.- El aprendizaje del idioma ruso. pág: 343.
6. 6.- La educación estética y deportiva. pág: 348.
6. 7.- La educación política. pág: 357
6. 8.- El trabajo social. pág: 369.
6. 9.- La disciplina. Pág: 374.
 6. 9. 1.- Las dos caras de la disciplina; premios y castigos en la Casa de Niños. Pág: 379.
6. 10.- Principios subjetivos y valorativos sobre la educación recibida en la Unión Soviética. pág: 393.
 - I.- La formación. pág: 394.
 - II.- La responsabilidad. pág: 401.
 - III.- La solidaridad. Pág: 409.
 - IV.- La igualdad. Pág: 418.
 - V.- La capacidad. Pág: 422.
 - VI.- El trabajo. Pág: 432.
 - VII.- Ser ruso-ser español. Pág: 437.

A modo de conclusión. Pág: 446

Apéndices.

Apéndice I.

- 1.- Fuentes documentales: las Cartas y su ubicación. Pág: 455.
- 2.- Función y eficacia. Pág: 463.
- 3.- La semántica del tiempo en las cartas. Pág: 472.
- 4.- Dimensiones del análisis: social, gramatical y de contenido. pág: 489.
 4. 1.- Análisis estructural y gramatical. Pág: 490.
 4. 2.- Análisis de contenido. Pág: 494.
- 5.- Cuestión de estilo. pág: 510.
- 6.- El recuerdo escrito de "mis primeras impresiones al llegar a Moscú". Pág: 519.
- 7.- Cartas y apuntes biográficos de las maestras, educadoras y auxiliares que evacuaron

a la Unión Soviética: variaciones en la expresión escrita. Pág: 522.

Apéndice II

Las cartas de los niños españoles enviadas desde la Unión Soviética: descripción del material. Pág: 529.

Apéndice III

1.- Personal laboral de las Casas de Niños Españoles en la Unión Soviética: composición del grupo. Pág: 540.

2.- El grupo de maestros. Pág: 543.

Apéndice IV

Nombres y números de las casas de niños. Composición de la población infantil por edad y sexo. Pág: 545.

Apéndice V

Siglas, abreviaturas y términos rusos. pág: 558

Bibliografía. Pág: 561

I.- Introducción

1.- EN LOS INICIOS:

DELIMITANDO LOS EJES ESPACIO - TEMPORALES, AGENTES SOCIALES Y CONTEXTOS DONDE SE INSCRIBE LA HISTORIA DEL COLECTIVO.

¿MI vida?, ¡puuf...una historia!. Historias inacabadas, que habitan un tiempo, un espacio, retazos de un pasado sometidos a innumerables retoques; experiencias opacas que brillan con otra luz, reclamamos por ver finalizado este escrito...Algo que es tan tuyo y nuestro adopta aquí múltiples formas en discursos, imágenes, fotografías, cuadros estadísticos, reflexiones, argumentaciones, un sinfín de proyecciones y algunas propuestas para comprender mejor la realidad estudiada. Hay miles de historias que contar, historias de vidas, vidas que son historia...

¿Niños de la guerra?, ¿de qué guerra?, ¿y qué niños?...la dura realidad asoma con evidencia ante preguntas como ésta; a aquellos protagonistas de una historia que comenzó en plena Guerra Civil, les han seguido otros, en diferentes países pero aquejados por las mismas causas. Ya no son los "niños de la guerra"...de España; la sucesión y concurrencia de conflictos y las nefastas consecuencias sobre la población ha provocado que este apelativo sea un denominador común repetido dolorosamente. El colectivo de los "niños de la guerra" parecía próximo (por la actualidad que el término adquiriría en estos días) pero a la vez lejano. La guerra de Yugoslavia, los niños bosnios, serbios, croatas, albanokosovares, ruandeses, zaireños...están tan presentes en nuestra cotidianeidad que resulta un anacronismo acotar un grupo determinado bajo este título.

El colectivo está formado por 2.895 personas que siendo niños y debido a la contienda que dividía España en bandos enfrentados, salieron desde Asturias, País Vasco y Cantabria (en su mayoría) organizados en distintas expediciones de evacuación. Fueron cuatro los viajes que se concretaron con destino a la Unión Soviética; durante los meses de mayo y septiembre de 1.937 tuvo lugar la evacuación masiva y en octubre de 1.938 se completó la última salida. A cargo de los niños viajaba un grupo de adultos (principalmente mujeres) de edades comprendidas entre los 19 y los 50 años aprox. con la función de ejercer como educadoras/es, maestras/os y personal auxiliar en las tareas del lugar donde fueran acogidos. Una vez que llegaron a la Unión Soviética fueron distribuidos en grupos entre las "Casas de Niños" acondicionadas para que el colectivo pudiera vivir y desarrollarse en los

distintos espacios reservados para la escuela, el descanso, la comida, el recreo, la formación profesional, etc. Durante los años que precedieron a la Segunda Guerra Mundial, los niños ocuparon estas casas infantiles hasta que llegó el momento de evacuar dentro de la antigua Unión Soviética hacia lugares alejados de los frentes de combate. Después de la gran diáspora, las trayectorias individuales se abrieron en diferentes caminos, aunque los miembros del colectivo seguían protegidos por el Partido Comunista Español, organizaciones como la Cruz Roja o instituciones y sindicatos soviéticos, pero a medida que los chicos iban creciendo las elecciones personales se iban diversificando, de modo que el colectivo adquiriría tintes distintos. Los agentes sociales se han ido redefiniendo en función de su adscripción a los subgrupos que forman el colectivo más amplio, caracterizado por unas pautas y variables sociológicas e históricas comunes, que definen su identidad de grupo.

Esta identidad colectiva se halla definida por unas características comunes ("escasas") que comparten aquellos que pertenecen a este grupo: la evacuación de España dentro de unas coordenadas espacio - temporales y el hecho de que participen de dos culturas (la española y la "soviética"). La diversidad de trayectorias que afloran como ramificaciones de una historia común influye para que, desde estas páginas, se cuestione la afirmación de la existencia de una "categoría" y los términos, elementos u operadores de una señal de identidad con la cual los miembros del colectivo se representan (y sienten representados) y por el contrario, se plantee la necesidad de problematizar este "a priori" y mostrar la ambivalencia de la misma. En este sentido, el análisis llevado a cabo mediante un rastreo de la "construcción y uso de la categoría "niños de la guerra" a través de la información periodística"¹, es un trabajo importante para mostrar la fabricación y el recorrido de la categoría, las condiciones que propiciaron el acotamiento del término y su significado(s), el hecho de que hoy se les conozca así, los distintos discursos de profesionales que contribuyen a formar una imagen del grupo, etc.

¹Esta cuestión está siendo objeto de un análisis en profundidad siguiendo las noticias publicadas en los periódicos (de ámbito nacional e internacional) desde 1936 hasta la fecha: en preparación. Autores: M.J. Devillard, A. Pazos, S. Castillo y N. Medina.

La variedad de discursos sobre el colectivo ha propiciado que elementos que podrían considerarse como "objetivos" (la cifra total de personas, el día de la salida, el número de Casas de Niños, etc) sean cuestionados. El discurso público se fundamenta en unos hechos históricos que desde la perspectiva biográfica de los "niños de la guerra" supone un recorte de la historia colectiva, ya que no incorpora otros elementos contextuales que matizan, colorean o reinterpretan un suceso o un dato. El interés (dentro de determinados discursos²) por concretar y categorizar unos agentes con una "historia común" y unas características homogéneas, provoca cierta tensión entre la imagen de un colectivo definido por unas circunstancias y la proporcionada por los informantes, que no se reconocen ni se pueden identificar en relación a los mismos criterios establecidos en los discursos públicos u oficiales (léase los programas televisivos, noticias de prensa, comentarios y estudios de científicos sociales, etc). Los agentes sociales sujetos de estudio, son hoy personas mayores que reconstruyen sus trayectorias de vida y se relacionan con su pasado de formas cualitativamente distintas y particulares a cuantas "categorizaciones" haya. De ahí el interés por analizar el discurso autobiográfico tanto en la forma, el contenido, sus contextos de producción, como en las funciones que desempeña y la reconstrucción de unos hechos que forman parte de un pasado, de una historia en la cual este colectivo participa activamente.

Cronológicamente el estudio comienza con las primeras noticias sobre la evacuación, pero lógicamente no puede entenderse como un proceso aislado y descontextualizado sino inmerso en unas condiciones estructurales que propiciaron su desarrollo; la lectura de los acontecimientos que marcaron los inicios se hace desde la situación social y política de España en 1937. Los primeros documentos generados por/en/para la organización de la evacuación, correspondencia entre Instituciones públicas, privadas, partidos políticos y sindicatos, circulares, artículos periodísticos, etc, publicados en el año 37', aportan datos sobre los requisitos que deberían cumplir quienes respondieran a la convocatoria, concretan detalles sobre la fecha, tiempo y lugar de salida, informan públicamente sobre las condiciones del trayecto para los adultos que acompañan a los niños, recogen demandas de los padres que quieren enviar sus hijos a la Unión Soviética, justifican (en notas sindicales

²No sólo dentro del discurso periodístico sino en otros contextos como por ejemplo la Administración, donde el manejo de una categoría que defina al grupo ("niños de la guerra") palió la necesidad de clasificarlos a efectos de prestaciones sociales, acuerdos internacionales, etc ("Tratado de Amistad y Cooperación hispano - ruso", cobro de las pensiones y subsidios...).

y de partidos políticos) la procedencia social y afiliación de los padres, listan a los niños en función del sexo, edad, nombre de los padres, domicilio, profesión, etc...El análisis recogido en esas páginas se acompaña del desarrollo de las variables sociodemográficas que definen al colectivo y circunstancias que acompañaron la evacuación. Otros documentos estudiados nos han permitido reconstruir el contexto sociopolítico internacional donde se enmarcan estos hechos. Hemos ido hilando el discurso escrito, recogido en fuentes de archivos, con los discursos (orales, escritos, iconográficos) producidos en otras situaciones para enriquecer el análisis y reconstruir la historia con múltiples agentes, espacios, contextos y tiempos diferentes. Pero el nudo/eje discursivo central analizado en este trabajo lo forman las narraciones sobre las Casas de Niños y la educación recibida en la Unión Soviética. El tema ha ido adquiriendo cada vez más importancia y relevancia en la medida que hemos observado -no sólo en los relatos de vida sino en la mayoría de los discursos producidos en otras situaciones sociales- que:

- ▶ Cuantitativamente es un periodo prolífico para la exposición (con abundancia de anécdotas, representaciones, reflexiones, críticas); los informantes se explayan "espontáneamente" sobre él. Los agentes son personas mayores (tienen más de sesenta años), con una predisposición subjetiva a situarse en "el ocaso" de sus vidas y hablar de la infancia y de los primeros años de la educación haciendo un balance de lo que ha sido su trayectoria vital.
- ▶ Cualitativamente tiene un valor en el juego de las identidades, se presenta definido *con y por* unas características especiales: son los años de la infancia, la separación de los padres, un idioma desconocido, otro país, la escuela y los nuevos amigos, etc. Es un eje que opera como elemento identificador dentro del colectivo; por sus diferencias cualitativas (se piensan y asocian a esta etapa vital imágenes distintas) separa cronológicamente un antes y un después en la historia personal, de grupo y en los acontecimientos históricos internacionales.
- ▶ Tiene un valor emocional (algunos agentes hablan *del espíritu de la Casa*

de Niños) que resalta/an (ellos) en los elementos semánticos, retóricos, pragmáticos del discurso.

- ▶ Para ellos mismos, en sus encuentros, cuando recuerdan juntos, la Casa de Niños es un tema sobre el cual gira el discurso -es uno de los elementos de clasificación dentro del colectivo-; en este contexto se reelaboran e intercambian (material y oralmente) elementos -anécdotas, cartas, dibujos, fotos, escenas, opiniones, etc- con los que construir los recuerdos.
- ▶ Hemos observado que no podíamos analizar los recuerdos de la Casa de Niños sin centrarnos en la educación, ya que aparecen unidos no sólo como temas discursivos sino como ejes que articulan y abren los relatos a otros aspectos presentes en la construcción de la persona (relaciones sociales, formación política, Historia de la Urss...) y en la definición que los agentes hacen de sí mismos.

Los testimonios presentan una imagen idealizada de los años que precedieron a la Segunda Guerra Mundial, aunque esta afirmación no representa el total de las opiniones recogidas. Para algunos, ir a la Unión Soviética supuso una "liberación" de la situación en España: la vida en los orfanatos, la convivencia poco agradable con familiares más o menos lejanos, el abandono, la pérdida de los padres, da contenido y aumenta comparativamente el valor positivo de la experiencia en las Casas de niños. En cambio para otros, esta situación es recordada con un sabor agridulce y son más cautos a la hora de pronunciarse "alegremente" sobre estos años. En el discurso de ambos (con las variaciones intermedias que existen), el hecho de haber tenido que salir de España, dejar padres, hermanos y amigos se une a las circunstancias acaecidas después -Segunda Guerra Mundial, dificultades en la posguerra y el regreso 20 años más tarde-. La estancia en las Casas de niños es cronológicamente un puente que une estos dos periodos, pero el contenido de las representaciones sobre la misma está en función de la experiencia retrospectiva hecha desde el presente: los recuerdos brillan o se embadurnan de color oscuro a la luz de estas vivencias. Pero a juzgar por la naturaleza, cantidad y forma de los recuerdos, la vida en la Casa de Niños es presentada generalmente como un paréntesis de felicidad entre los pasajes anteriores (*Guerra Civil Española*) y los que *repentinamente* irrumpieron en este paisaje de tranquilidad (*Segunda Guerra Mundial*).

A pesar de la diversidad de opiniones y de imágenes que matizan el "brillo" de estos años, la representación del colectivo como *niños privilegiados*, que disfrutaron de una *infancia feliz* y recibieron una *educación muy correcta* es repetida en los discursos. Tendremos ocasión de ver cómo a nivel público, las noticias se hacen eco de estos hechos y resaltan las circunstancias que vivieron durante su estancia en la Urss, aunque con variaciones según el talante político de referencia. Por otra parte, los informantes hablan (y se explayan) sobre este periodo a veces porque desarrollan cronológicamente y por etapas su trayectoria de vida, siendo la Casa de Niños una de ellas. Otorgan a este hecho un papel importante dentro de la historia del colectivo, de la suya propia; resaltan la proyección nacional o internacional de la evacuación a la Unión Soviética; porque consideran que es el hecho que mejor define la unidad del colectivo, etc. Además, en comparación con otros pasajes personales, tiene una carga emotiva, idílica y romántica fuerte.

2.- PREMISAS, OBJETIVOS Y OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN.

Conocer la historia del colectivo puede parecer un objetivo ambicioso teniendo en cuenta la escasa literatura sobre el tema, la cantidad de agentes que intervienen, lo dilatado en el tiempo (desde 1937 a nuestros días), la falta de información pública sobre distintos periodos vividos (los años siguientes a la Segunda Guerra Mundial, etapas como el Estalinismo y los años de dictadura en España...) y las dificultades para obtener los datos. Pero a lo largo de esta investigación, acercarnos a este objetivo, ha sido una tarea constante. Dentro de los intereses que movían esta búsqueda contaba con aprender los pormenores de su historia para poder comprenderla, explicarla, y analizar conjuntamente las elaboraciones discursivas hechas por los agentes. Los discursos oficiales, relatos de vida, conversaciones informales, comunicados, cartas al director, memorias escritas, cartas familiares, novelas autobiográficas, informes de asociaciones y la documentación generada en relación al tema (material de archivo, fotografías, películas, libros, artículos periodísticos) son objeto de esta

investigación porque a través de ellos hemos podido acceder a un conocimiento completo de los hechos. Pero no se pueden entender sólo como ítems de información objetiva, neutra, como elaboraciones aisladas, sino como partes de un discurso con otras funciones y sentidos; son pasajes generados dentro de discursos autobiográficos (p.e. los relatos de vida), crónicas periodísticas que cubren acontecimientos de calado internacional (p. e. Guerra Civil Española y Segunda Guerra Mundial), documentación institucional producida en el marco de las relaciones internacionales (como son los informes entre miembros del Gobierno de la República Española en París y embajadas de Rusia, Méjico y Bélgica en Francia) y comentarios recogidos en reuniones informales de los miembros del colectivo sobre un tema específico (p.e debatir el convenio sobre las pensiones entre el gobierno de España y Rusia). La riqueza del material ha permitido hacer una comparación intradiscursiva de los relatos de vida atendiendo a su autor, tema en cuestión, contexto de producción, forma de presentación, retórica expositiva, el interés que les lleva a pronunciarse, cronicidad de los acontecimientos, etc.

Además de las revisiones bibliográficas, he consultado archivos municipales (en Asturias, País Vasco, Madrid) y nacionales como el de Salamanca (AHN de la Guerra Civil, Sección Político Social), he manejado la documentación sobre el tema existente en la Fundación Sabino Arana (Archivo del nacionalismo) y parte de la información archivada en el Centro Ruso para la Conservación y Estudio de Documentos de Historia Contemporánea (Moscú) cuyo acceso ha sido facilitado recientemente³. A partir de la lectura del libro publicado por Zafra et al (1989), me puse en la pista de un legajo de cartas guardadas en el AHN de Salamanca; fruto de esta búsqueda aparecieron varios fondos que han sido minuciosamente analizados y aparecen adjuntos en el apéndice. Otras fuentes de acceso han sido los periódicos editados entre 1937-1999 de ámbito nacional, localizados en la Hemeroteca Nacional y en las Diputaciones provinciales de Asturias y País Vasco. A ello habría que sumar la documentación aportada por los informantes (recortes de prensa,

³Según recogen A. Elorza y M. Bizcarrondo (1999: 11) la apertura de los archivos del PCUS se produjo en 1991. Entre 1992-94, escriben los autores, hubo una especie de *glasnot* o transparencia para consultarlos pero a partir de 1994 se volvió a la restricción y depuración de documentos. La información procedente de dichos archivos y recogida en esta tesis fue consultada entre 1997- 1998 en Moscú, pese a las dificultades encontradas; gracias a la labor de Nuria Medina, investigadora del equipo sobre "los niños de la guerra", pudimos acceder a los documentos aquí analizados.

Para citar estas fuentes he utilizado siglas; las referencias completas figuran en el glosario.

libros editados en Rusia, fotos, diplomas, etc) y las memorias no publicadas, puestas generosamente a mi disposición.

Para comprender mejor el periodo y las líneas pedagógicas de las que participaron los niños españoles en la Unión Soviética y su alter en España, retomé estas cuestiones a nivel internacional; he estudiado tanto los pedagogos rusos y españoles de los años treinta, como las corrientes teóricas en boga, contenidos y acciones propuestas, las reformas educativas o planes de estudio en funcionamiento. Esta labor de investigación fue llevada a cabo en la Biblioteca Nacional, en medio de pensadores de antaño que me hacían reflexionar sobre conceptos hoy recuperados (como la "educación integral" eje filosófico de algunas corrientes) que ya entonces eran la base de discusiones entre los intelectuales de la Institución Libre de Enseñanza, sus precursores y continuadores. Acercarme a los lineamientos pedagógicos básicos del escritor soviético más influyente en la época analizada (A. Makarenko) ha sido un deleite, ya que la forma novelada que presentan sus argumentaciones invitan a una lectura distinta de los formalismos academicistas a los cuales estamos tan acostumbrados.

Acontecimientos como las comidas anuales que celebra el colectivo residente en España, recepciones oficiales en organismos públicos, participación en programas televisivos, reuniones mensuales en el Centro Español de Moscú fueron el escenario donde recoger los discursos oficiales y/o colectivos. Las entrevistas en profundidad llevadas a cabo en los domicilios de los agentes, han sido el marco de la relación social donde recopilar los discursos autobiográficos, completados éstos con la información obtenida en encuentros "informales" con los informantes.

Dentro del abanico de discursos analizados, el autobiográfico tiene un protagonismo especial como objeto de estudio, tanto por la naturaleza de los datos que proporciona como por el uso que de él se ha hecho en la investigación: es un material recogido en el presente, da contenido a muchas de las variables incorporadas al estudio, permite explicar la relación de los agentes con el pasado y desmenuzar las correspondencias entre los pasajes biográficos con la realidad, etc. Además, estos relatos forman el grueso (cantidad, densidad y calidad) del material recopilado y aportan gran información. Ésta ha sido utilizada en

ocasiones como "dato objetivo" pero fundamentalmente ha sido considerada como un conjunto de representaciones e imágenes sociales, regeneradas subjetivamente. El discurso autobiográfico se conformó, en resumidas cuentas, como un campo idóneo para ensayar teórica y epistemológicamente las claves de esta investigación.

Sin embargo, para situarnos y situar el contenido de la tesis, es necesario poner de manifiesto algunas cuestiones relacionadas con el proceso de construcción teórico-metodológica de la misma. La investigación en curso nació marcada por/con el objetivo de restablecer históricamente la socialización escolar de los niños españoles en la Unión Soviética. A partir de esta "necesidad creada" puse en marcha una metodología de investigación que pasaba inevitablemente por la recogida de relatos de vida para poder ir entretejiendo, junto con la información recogida en otras fuentes, aquello que aportaban los informantes. Pero a medida que el "quehacer antropológico" fue tomando cuerpo y yo iba madurando sobre las premisas del estudio, la construcción del objeto adquiría otras dimensiones; la infancia, la identidad, la educación y los recuerdos centraban los discursos y articulaban, a su vez, una complejidad temática nueva, mucho más rica y sugerente que la prevista en los inicios. De esta forma, al analizar el material discursivo, lo que se dice, la reconstrucción de lo que pasó y las nuevas reformulaciones de lo que sucede, han ido teniendo tal fuerza e interés que han suplantado al objeto de la investigación ideada en un comienzo. El propio material discursivo, reordenado y analizado en función de categorías, ejes temáticos, praxis, tipos de estrategias o figuras retóricas, es lo que da contenido-finalmente- a la tesis. Y ello porque el plantear una reconstrucción diacrónica de la etapa de socialización escolar en la Casa de Niños a través de la historia oral y escrita sin profundizar el análisis cualitativo del discurso, limitaba de tal forma las potencialidades del mismo que abocaba el estudio hacia una linealidad y un empobrecimiento analítico no querido. De ahí que este desarrollo, sea el resultado de una tensión dialéctica (pero complementaria) entre los "datos objetivos" de diversas fuentes de información y las representaciones e imágenes que los agentes construyen en sus relatos de vida sobre la educación y la infancia en la Casa de Niños.

Temáticamente hemos de apuntar (y siguiendo con los cambios evolutivos que ha sufrido este trabajo) que en el intento por restablecer la historia de "los niños de la guerra", la educación recibida aparece como un elemento diferenciador; fue un proceso de

socialización peculiar vivido por los agentes sociales. Pero en el discurso de los informantes sobre su experiencia, la educación es también un tema de especial relevancia y destaca por sí solo; se insiste en la educación recibida, en su formación como personas. La educación forma parte de lo que la Urss les dio y en ese sentido está enlazado con uno de los contenidos básicos de su discurso: la relación de deuda para con la Unión Soviética. A su vez, el reconocimiento del agradecimiento y de la deuda articula otros temas centrales en el análisis, como la construcción de la persona, la memoria individual y colectiva y la identidad personal y de grupo. Los "niños de la guerra" fueron educados en unas condiciones determinadas, adaptadas a un país en el cual no habían nacido, separados de sus familias y en el marco de unos acontecimientos históricos, políticos y sociales muy particulares. Ello se observa en el hecho de que hay una conciencia muy grande, por parte de los agentes, de saber que fueron socializados en unas condiciones especiales, y constantemente reflexionan sobre la educación recibida. Es un discurso actual y actualizado por la acción de recordar a lo largo del tiempo. Además, los recuerdos sobre la educación son importantes porque hablando de cómo se formaron, los agentes hablan de lo que sucedió después; la experiencia de la Casa de Niños es, asimismo, una metonimia de los sucesos posteriores. Cuando se habla del trabajo, la burocracia, la vida social, la familia...surgen tipos de juicios, valores, señas de identidad que son los mismos que aparecen en el discurso sobre la infancia en la Casa de Niños; hay una reflexión sobre lo que podía haber sido su vida y lo que fue. De este modo, la educación y la infancia están conectadas -en sentido amplio- con lo que ocurre dentro y fuera de la Casa de Niños, con su formación como personas y con la construcción de su identidad.

Al incorporar las condiciones de producción del discurso⁴ he tenido en cuenta a: los

⁴Es un análisis de las condiciones de producción del discurso, un intento por hallar "el campo de determinaciones de los textos" pero en sentido amplio, desmarcándome de la definición restrictiva que manejan P. Henry y S. Moscovici en el capítulo Problèmes de l'analyse de contenu, Langage 1968, citado por L. Bardin, *Análisis de contenido*, Akal Universitaria, 1986 (pág. 24). Efectivamente el contenido de lo que se dice o se escribe es susceptible de ser analizado pero no al margen de las condiciones de producción de las que son resultado. Y con ello me refiero a la génesis social de los agentes de producción, al tiempo que la situación donde el discurso se pone en juego. Éstas deben reinsertarse en el análisis porque ayudan a explicar y comprender cómo, porqué, quién dice tal o cual cosa y bajo qué circunstancias. Por otra parte, unidades de información o condensaciones semánticas que según estos autores deben quedar

agentes (sociales, institucionales), la génesis social de los mismos, aquellos mediadores de distinta naturaleza que intervienen (lingüísticos, culturales), los factores contextuales (históricos, ecológicos, oportunos), los mecanismos de rentabilidad (intereses en juego), la habilidad y destreza profesionales (como investigador, como comunicador), el campo en el que se producen los discursos y las actitudes de los partícipes del proceso (predisposiciones, posturas corporales y teóricas). Estos aspectos serán, entre otros, los eslabones de una cadena de análisis que pretendo exponer. No todos están situados al mismo nivel, de ahí que en vez de saltar de un espacio a otro, intente reconstruir los ámbitos de actuación de cada uno de ellos; con las interconexiones y distanciamientos propios.

Por otra parte -intrínseco al análisis de *contenido* y desmenuzando la retórica dirigente- estarían los resortes semánticos, iconográficos, lingüísticos, estructurales, que intervienen en su elaboración y presentación, las distorsiones, contradicciones, encorsetamientos y estereotipos construidos (siguiendo la literalidad de lo hablado o escrito) por el agente; formas de expresión y acción presentes en el proceso y en el despliegue discursivo. Forma, contenido, práctica y despliegue discursivo están relacionados de manera que es necesario establecer las correspondencias entre las estructuras semánticas y las sociológicas, psicológicas, históricas, políticas, que ordenan los relatos.

En definitiva, se trata de estudiar estas elaboraciones e identificarlas no como simples **acotaciones** de un desarrollo más amplio (el relato de vida) en el cual el contexto social, político, familiar, histórico va a ser el espacio donde el individuo aprende y practica los mecanismos necesarios para la acción (actitudes, habilidades, conocimientos, etc), sino de manejar el discurso (en su conjunto) como un producto de relaciones complejas que se concreta (verbaliza) y pone en juego en distintas situaciones sociales (entrevistas en profundidad, reuniones familiares, encuentros informales, entierros, bodas, homenajes, recepciones oficiales, programas televisivos y radiofónicos).

Sintetizando las premisas de investigación tenemos:

"excluidas del análisis de contenido" como las películas, fotografías, cuadros o comportamientos, deben ser tratadas como discursos o textos ya que son expresiones de representaciones sociales y tienen un contenido que debe ser restituído por los agentes sociales. Además su uso en distintas situaciones puede ser un pretexto para hablar de temas relacionados, o el contexto para explicar los argumentos y puntos de vista esgrimidos.

- La génesis de los recuerdos participa de un proceso de retroalimentación constante entre pasado y presente; son de naturaleza social e histórica y se presentan en el discurso filtrados por actos de habla, memorización, escritura.
- Dando contenido al discurso intervienen también, las prácticas no discursivas incorporadas por el agente en su trayectoria de vida.
- Las reelaboraciones discursivas se despliegan en el marco de la relación social de comunicación donde se producen y adoptan diferentes formas en función de la demanda de información de los interlocutores o de sí mismos, el interés suscitado (dentro de la opinión pública, la rentabilidad política del tema, por parte de otros miembros del colectivo que quieren ampliar sus conocimientos), el intercambio de información (anécdotas, fotos, libros, recuerdos, cartas, saludos, películas)...
- Los agentes de producción actúan dentro de un campo social sometido a multitud de mediadores, elementos desestabilizadores o factores estimulantes.
- Es necesario reconstruir e incorporar al análisis los elementos que participan en la producción de los actos de habla, memoria, rememoración: las variables sociodemográficas que definen al agente social (informante, colectivo, medios de comunicación, representantes de una institución...), temporales (año, presentación sincrónica o diacrónica de los hechos), espaciales (en España, en la Unión Soviética...), situacionales (contexto de producción e interacción con el receptor), históricas (en relación con los acontecimientos).

En adelante iré ampliando estas cuestiones a fin de que sea posible aportar el producto de esta experiencia para conocer (tanto en la práctica como en la teoría aunque a veces ambas no lleguen a encontrarse) algo más sobre la fenomenología del discurso.

3.- EL MANEJO DEL TIEMPO.

Pasado y presente son dos parámetros que se inscriben dentro de la historia del colectivo; los informantes entrevistados en estos años de recogida de material, relatan su vida datando cronológicamente los hechos. El uso de las fechas, sucesos para señalar diferentes etapas parece responder a:

- ▶ Búsqueda de una pretendida objetividad en los hechos relatados.
- ▶ Interés por destacar la relevancia internacional de determinados acontecimientos.
- ▶ Fijar, asociar, identificar / fechas, personas, lugares, anécdotas, comentarios, imágenes, etc.
- ▶ Estructurar la exposición de los recuerdos.

Los ejes temporales son importantes en el estudio porque un acontecimiento pasado -del cual fueron partícipes, léase la evacuación durante la Guerra Civil Española- ha servido para ir construyendo una incipiente "identidad de grupo" (con la cual pueden o no reconocerse los mismos agentes) definida con características propias. Por otra parte sucede que a veces, en los discursos, la sincronía de los hechos no tiene una correspondencia con las fechas utilizadas en otras fuentes (documentos, artículos de prensa, etc) y el tiempo se maneja a discreción, revestido de un valor emocional, afectivo que esteriliza cualquier comparación. Los testimonios recogidos son producciones sobre el pasado elaboradas tanto en el presente (orales, algunos escritos) como en el mismo momento que se produjeron los hechos contados (documentos de archivos, cartas, informes). En el primer caso es un discurso presente sobre un pasado lejano, en el segundo, la exposición (escrita) de los hechos es casi simultánea al suceso (aunque en ocasiones -informes- disten algunos meses).

Centrándonos en el discurso autobiográfico hemos de tener en cuenta dos aspectos:

- 1.- Cuál es la naturaleza de los recuerdos que dan contenido a ese discurso.
- 2.- Las diferentes situaciones donde se construye y pone en funcionamiento.

Recordar es una actividad inscrita en la inmediatez del proceso discursivo, en el cual se van integrando situaciones, experiencias, esquemas y modelos de pensamiento-acción pasadas y presentes⁵. El recuerdo es el propio discurso recordando; es la manera como la

⁵En el libro de J. M. Ruiz - Vargas (comp), 1997, se aportan algunos criterios, entre ellos la consideración del tiempo, para conocer cómo opera la memoria en la construcción de los recuerdos. Resucitar, vivenciar, rescatar, revivir el pasado son conceptos a los que se adhieren algunos de los autores del libro pero que se apartan de los

gente reconstruye el contenido de éste y se expresa en situación. Es un discurso público, lo que el agente recuerda, lo que *viene a la memoria*, sus vivencias y experiencias pasadas son elaboraciones que cobran forma y contenido en el proceso de "hablar-recordando". El informante abre un canal de comunicación con el otro que, aún sin estar presente, le sirve/actúa como receptor de la historia que construye. Los contenidos del recuerdo están en el discurso; son variaciones semánticas, imágenes que el agente construye, opiniones sobre determinados personajes, expresiones de emoción, sentimientos, formas de entender la relación con la historia y con los otros, que el informante va hilvanando en su producción autobiográfica discursiva.

Analizar la tensión subjetividad-objetividad⁶ inscrita en el discurso autobiográfico no supone hablar de una especie de "esquizofrenia personal" que podría suscitarse en el informante, es más bien, por nuestra parte, un intento por de-sustancializar la subjetividad de atributos psicologicistas, personalistas e íntimos y considerarla como producto discursivo. La subjetividad así entendida es la manera como en el presente, el agente reconstruye los recuerdos, las afecciones del carácter... los olvidos. Es la caracterización que hace el individuo al objetivar sus percepciones, sensaciones, sentimientos, valoraciones y reflexiones, cuyo resultado se produce en forma de anécdotas, imágenes, hechos relatados y caracterizados singularmente; son elaboraciones pertenecientes a un "discurso que recuerda". Por otra parte, el pasado del cual informan los agentes sería como una "coloración discursiva", no es un pasado "real", objetivo sino que atiende a unas condiciones de producción contextualizadas en un acto de habla⁷. La relación pasado - presente se construye *desde/en/para* el presente; tiene sentido porque es un eje discursivo y se construye en función de las condiciones que estructuran el contexto desde el cual se

presupuestos de partida esbozados en este trabajo.

⁶Moreno Sardá, en *Historia y fuente oral*, 1989 (reedición 1996), nº 2: 105-108. En Ruiz Vargas (comp.) 1997: 25, este mismo autor habla de "la verdad del pasado" como un logro epistemológico creado mediante la dialéctica y discusión entre posturas contrarias.

⁷Otros contextos en los que se da una reinención del pasado los podemos encontrar (especialmente) en la trilogía *Tiempo y narración* de P. Ricoeur (1989) y en el capítulo "la reconstrucción du passé" de M. Halbwachs (1994).

pronuncian y toman posición los agentes. El agente nombra ese pasado, lo define, lo sitúa, en definitiva lo elabora, ayudado por recursos semánticos (tiempos verbales, atributos, figuras literarias, etc) que refuerzan su distanciamiento respecto al presente. Es un pasado rentable en tanto en cuanto se instrumentaliza y aprovecha con un interés más o menos explícito⁸, expresado a veces por el informante o reconstruido a posteriori por el investigador.

Es decir, que recordar una historia personal es una actividad inscrita en el presente, que puede producirse en múltiples situaciones y que ha sido conceptualizada en este trabajo como **discurso autobiográfico**. Este discurso es cualitativa y cuantitativamente relevante en esta investigación porque:

- I. Ocupa un lugar tradicional en el abanico de los discursos/géneros literarios (memorias, biografías, historias de vida, relatos, etc) objetos de estudios en las ciencias sociales que han servido como marco comparativo en su análisis.
- II. Porque en él los agentes desarrollan las tensiones-dinámicas: individuo / grupo y pasado / presente; narran su historia, hablan de su identidad, interpretan y exponen los hechos en función de un contexto social, económico, político e histórico más amplio.

Los agentes construyen su autobiografía no sólo en la situación de entrevista sino en otros muchos contextos donde el tema (la historia de los "niños de la guerra") es central y continuamente se están redefiniendo los operadores identitarios que culturalmente funcionan como presentación del colectivo.

4.- LA FENOMENOLOGÍA DEL DISCURSO AUTOBIOGRÁFICO.

⁸Niethammer, L; Angueira, K; Portelli, A; Meyer, E; Cabrera, O; y el debate sobre Violación y agresiones sexuales en *Historia y fuente oral* : 1996(1 y 2) y en general todos los artículos de esta reedición. Consultar también el número 5 de *Taller D'Història*, Centre d'estudis d'història local, Diputació de València 1995. La publicación llevada a cabo por Páez, D. Valencia, J.F, Pennebaker, J.W. Rimé, B, Jodelet, D. (Eds), 1998, centrada sobre la memoria colectiva desde la perspectiva de la psicología social cognitiva, es un intento por categorizar los recuerdos equiparando de una manera "forzada" los distintos contextos de producción (marcos sociales) que dan soporte a la memoria individual. Desde una posición menos "cuantitativista" y abundando en la génesis de los procesos y naturaleza del recuerdo ("sociología de la memoria"), M. Halbwachs presenta en *Les cadres sociaux de la mémoire* (1994) y *La mémoire collective*(1968), una sólida base para ahondar en la relación memoria-sociedad.

La entrevista es una relación social de intercambio comunicativo, un acto en el cual los agentes participan de una negociación de sentidos que afecta al desarrollo de la conversación; hay una serie de objetos en juego (imágenes sobre la persona, recuerdos, argumentos, datos, lugares, etc), una redefinición de posiciones ideológicas y de roles además de una reconstrucción de la historia (ya que son discursos sobre el pasado) en función de la situación creada.

En la entrevista en profundidad, la persona situada enfrente no suele ser un desconocido; algunas referencias han sido filtradas al investigador a través de la información que circula dentro de la red de informantes⁹. Son datos aproximados que sirven para esbozar un primer dibujo sobre el entrevistado pero a medida que discurre la conversación, en la sucesión de instantáneas fotográficas que pasan por nuestra mente, los rasgos físicos de la persona adquieren perfiles sin límites, trazos ambiguos, finos y gruesos, en permanente cambio. Las primeras informaciones recibidas suelen decir algo sobre el papel de los informantes dentro del colectivo: desempeñan una función -por decir "administrativa"- (cargo representativo) dentro de las asociaciones donde se agrupan, gozan de alta consideración social -colectiva- (narrador oficial), pertenecen a su red de amistad, son parientes, etc. Se mezclan todo tipo de apreciaciones acerca del carácter, datos personales, cualidades que tienen que ver con su "capacidad memorística" y estatus profesional (diferenciando a grandes rasgos entre "intelectuales y obreros"), la "vida tan interesante" que han tenido, multitud de anécdotas sobre su vida en la Urss, etc. pero estas opiniones no tienen por qué estar consensuadas dentro del colectivo, son indicativas y valen para hacernos una composición de lugar sobre la persona referida. Los papeles que el agente desempeña dentro del grupo afectan a la imagen previa que el investigador se hace de él y de lo que espera oír, más concretamente influyen en el guión inicial de la entrevista. Por parte del investigador se ponen en juego las habilidades y destrezas aprendidas en anteriores

⁹Entre los factores que van a ir apareciendo en relación a cómo se construye el campo de la memoria y su ejemplificación práctica en el proceso discursivo estarían lo que D. Bertaux (1993) denomina en referencia la relato de vida, una "postura autobiográfica" es decir "que uno se tome como objeto, y que se mire a sí mismo a distancia, que se forme una conciencia reflexiva que trabaje sobre el recuerdo, que la memoria misma se convierta en acción".

circunstancias; los "pre - juicios" a la hora de asociar la representación de una persona con su discurso han de ser "vigilados" para que no interfieran cortocircuitando el flujo comunicativo¹⁰.

El material que ha servido para conocer la historia está compuesto por relatos de vida sobre pasajes comunes pero no por ello son válidas las generalizaciones a partir de unos cuantos testimonios: la pluridimensionalidad del estudio dejaba entrever que no bastaban unos cuantos casos únicamente y que cuanto se abría el abanico discursivo (en número de entrevistas), más pobres eran las generalidades y menos útiles a efectos explicativos. A lo largo de la investigación he podido observar cómo los testimonios confluyen -en términos absolutos- en unos cuantos puntos que poco dicen del colectivo; sin embargo, estas líneas comunes pueden ser el preámbulo necesario para hilar un discurso, centrar los hechos, conectar con el interlocutor, etc. Saber escuchar e intervenir en el momento oportuno, ser capaz de mantener una conversación durante horas (que frecuentemente es un largo monólogo del informante), graduar la información suficiente para enriquecer la conversación, etc, requiere aprender una serie de disposiciones para la acción inherentes a la dinámica del proceso discursivo. Ello redundará tanto en el material recogido como en su análisis.

4. 1.- OTROS FACTORES QUE INTEVIENEN EN SU PRODUCCIÓN

La presencia del interlocutor puede ser más o menos manifiesta: física, verbal o simbólicamente comunica con el otro. Un gesto, una mirada, adoptar una postura relajada en el asiento, utilizar monosílabos para hacer aseveraciones o negar el discurso, desarrollar una opinión, seguir unas pautas de comportamientos en el saludo, en la mesa, vestir de determinada forma son elementos que están diciendo algo de alguien. A veces los informantes desarrollan un discurso - monólogo en un intento por consensuar con su interlocutor (el investigador) la aprobación o el rechazo sobre sus comentarios, que no suele ser expresado verbalmente sino a través de algún indicador que demuestre la recepción de la comunicación.

¹⁰Dentro de esta "profesionalización" progresiva que genera la práctica, la vigilancia epistemológica es un requisito necesario que se va retroalimentando y perfeccionando con el "hacer antropológico"; P. Bourdieu et al,(1989) *El oficio del sociólogo*.

Por ejemplo, en temas relacionados con la política, a veces el agente suele cerciorarse de las "simpatías ideológicas" del otro antes de lanzarse a criticar en profundidad algunos aspectos. Esta situación es más frecuente cuando participan los dos miembros de un matrimonio y resurgen (entre ambos) posturas encontradas y difícilmente reconciliables, o cuando el propio informante busca por sí mismo los argumentos, convencido de que la experiencia de haber "estado allí" justifica, legítima y verifica su discurso. En algunos la rigidez de los comentarios es un reflejo de la férrea posición de defensa ideológica practicada en la Unión Soviética y mantenida en España. Por parte de estos agentes no suele hacerse una lectura diacrónica crítica de los acontecimientos y pasan del pasado al presente como si estuvieran unidos por una línea continua sin cambios ni fisuras. Sin embargo otros hacen patente las raíces de la disidencia y oposición frente al régimen comunista y elaboran un discurso centrado en el vaivén pasado-presente. Comparan y reconstruyen el contexto primigenio porque, desde su punto de vista, es uno de los pilares que pueden explicar la posición de enfrentamiento mantenida y reforzada durante años¹¹, mientras que en la situación anterior este hecho no es percibido como una necesidad.

Otro de los factores que intervienen en la fenomenología del discurso es el interés y la rentabilidad que por ambas partes se puedan elucidar como frutos de la situación de entrevista. El investigador ha puesto sobre el tapete los motivos que impulsan el estudio; en última instancia tiene una finalidad concreta: presentar una tesis doctoral. Para los informantes, el interés o beneficio personal proviene de la relación que mantenga con aquellos pasajes, agentes, recuerdos... que componen su historia de vida; el grado de aceptación, reconocimiento, agradecimiento, rechazo o dolor expresado en términos discursivos, sopesando el grado de compensación emocional que suscita el contar su testimonio. En términos de protagonismo político esgrimen la rentabilidad que supuso el caso de "los niños de la guerra" para los partidos de izquierdas y la influencia en un cambio de mentalidad dentro de la sociedad española, aún a sabiendas de que el investigador no es

¹¹Una informante, haciendo un resumen de su exposición, decía claramente: *cuando me preguntaste "¿te expresabas allí así? ¿abiertamente...?", ¿abiertamente?, no me digáis aquí si me expresaba abiertamente, una cosa por ejemplo es inimaginable, y si no lo vives no lo sabes ...*(EM, 1930).

un intermediario político oportuno para hacer valer esta consideración; se apoyan en la imagen del interlocutor como "portavoz" fidedigno, bien posicionado en los círculos donde se valora la información para transmitir una imagen.

Además de leer la rentabilidad en estos términos, podemos traer a colación las expectativas de lucro orquestadas por los informantes, no tanto traducidas en beneficio económico (en ningún caso se insinuó la posibilidad de cobrar por ser entrevistado) sino más bien simbólico, por la valía de su testimonio (*A ver si estas chicas hace algo... que sea bueno, de los libros que se han escrito sobre los españoles en la Unión Soviética, no hay ni uno bueno... Que diga la verdad... Pero hay que confirmar... si uno cuenta, hay que buscar gente que estuviese ahí y que dijese lo mismo*¹²...).

Discernir lo que ellos consideran "la verdad" es bastante difícil, más aún si nos estamos refiriendo al conocimiento de la historia a través de testimonios cifrados en clave de experiencia subjetiva. Los agentes están implicados en la historia que cuentan (hablan sobre su pasado, sitúan el presente, comprometen su futuro), de ahí que este vínculo imposibilite, en la práctica, la ruptura necesaria con la propia vida para objetivar el discurso y no se entienda, en consecuencia, el análisis que el investigador hace del mismo. Los juegos sociales en los que los agentes (informantes - investigador) están inmersos son distintos y por tanto manejan diferentes nociones de "verdad". Los agentes sociales definen sus recuerdos como aquello que "realmente ocurrió" sin atender a lo que de reconstrucción actual tienen, se refieren a la memoria como un lugar donde quedan depositadas e intactas las imágenes del pasado, y se preguntan cómo y por qué se mantienen... *hay muchos recuerdos, yo tengo en la memoria no se de dónde me salen los recuerdos, de las coincidencias... de los celos, los amigos...* aunque a veces esta "falsa autorreflexión" no sea más que una estrategia ante el investigador para reforzar y sobredimensionar el valor de su relato...

La retrospectiva refleja una demanda común: existe pleno consenso en afirmar la "necesidad" de escribir un libro sobre los testimonios, "epopeyas", "proezas" y

¹²Reunión informal con 5 informantes (junio de 1997, Bilbao): tomando en cuenta la formación del grupo, las diferencias que nos interesa resaltar a propósito de esta cuestión son la edad de salida (unos a los 6 años y otros a los 12 por poner los casos extremos) y la formación (obreros cualificados / estudios superiores) ya que la participación política ha sido activa en todos los casos, los cinco se repatriaron en el 56 -57^o, viven en la misma región y mantienen unas convicciones políticas afines.

"desventuras" que marcaron sus vidas¹³. Pero no era una reivindicación pasiva, ni una simple denuncia por la escasa cotización académica (interés) que despertaban, ya que algunos se habían lanzado a escribir sus memorias para contrarrestar este vacío, legar el conocimiento sobre el pasado y compartir el peso y la densidad de los recuerdos. Los informantes expresaban una especie de resquemor al comprobar el vacío y desconocimiento existente en España sobre su pasado y, en ese sentido, sostienen que un libro sobre su historia podría contribuir a paliar la situación de ignorancia sobre "los niños de la guerra" que ellos perciben. Este hecho y actitud por parte de los agentes no se comprende -tiene sus causas- si no es contextualizado y explicado dentro de la política interior y exterior española que marcó 30-40 años de dictadura y la progresiva democratización (legalización del PCE, amnistía política, etc), periodos éstos de silencio político y social sobre "los niños de la guerra". Pese a que la repatriación masiva se produjo en los años 56-57', la situación política española no favoreció un despliegue amplio de la noticia y las cuestiones más problemáticas de justificar, explicar o trasladar a la opinión pública (como el pasado político de sus familias, los motivos que causaron la dilatación temporal del regreso (20 años), condiciones de vida y ventajas obtenidas en su estancia en la Urss, etc) fueron acalladas; por otra parte, la categoría "niños de la guerra" (sometida a muchas lecturas dentro y fuera del colectivo) no aflora y comienza a llenarse de contenido -con eficacia pública y simbólica- hasta los años 90', a raíz de la perestroika y la continua llegada de españoles desde la antigua Unión Soviética. Otros miembros del colectivo parecían demostrar cierto hastío por el tema, criticando lo manido que está en los medios de comunicación y quejándose de que el escaso tratamiento hecho del tema sea desde programas como "¿Quién sabe dónde?" y/o noticias de prensa con artículos sensacionalistas donde a partir de un hecho puntual y difícilmente extrapolable se hable del colectivo en general¹⁴.

¹³Estas reflexiones están relacionadas con "la cotización actual de la historia del colectivo" que ellos demandan y que estudios como el presente quieren elevar.

¹⁴El artículo del historiador César Vidal "los juguetes rotos de Stalin" publicado en *La Vanguardia*, 14-06-98, ha suscitado una cadena de denuncias individuales y colectivas (en forma de "cartas al director" del periódico) muy enérgica dentro de "los niños de la guerra".

La génesis política, social e histórica de la categoría (condiciones que propiciaron o no su producción), no son incorporadas por los propios agentes cuando valoran el peso que tuvieron en la Historia de España. Los informantes hablan de la identidad de grupo como un hecho dado; desde un punto de vista en el cual la categoría es reificada por un proceso de generalización y homogeneización entre sus miembros. Sin embargo, no quisiera por mi parte, extrapolar esta actitud a todo el colectivo, ya que la práctica etnográfica ha demostrado que la pasividad, la atonía o la ignorancia no son características que les definan y ciertamente la preocupación por contribuir a escribir "algo valioso" (sin entrar a definir el significado del mismo) y la implicación personal, ha sido muy fructífera.

El contexto de la entrevista es también un espacio propicio para intentar explotar interesadamente su situación (de los agentes) cuando la imagen que se hacen de los entrevistadores está relacionada con el periodismo o los servicios sociales. Esto se traduce en un discurso cuya trama argumental se centra en el problema de la vivienda, el subsidio para vivir en España, la pensión que envían las autoridades de Rusia, la comparación con otras provincias españolas y otros colectivos de españoles marginados o más vulnerables, etc. Los términos de estas comparaciones se desarrollaron al hilo de las biografías, yuxtapuestas para hacer, de este modo, más patente las diferencias con las condiciones de vida en la Unión Soviética. Obtener unos resultados eficaces (interceder administrativamente), aprovechar la oportunidad de presentar quejas ante alguien que le escucha (aunque no pueda hacer nada por él), informar de la situación (aportando documentos que lo prueban), etc pueden ser algunos de los intereses y objetos que pone en juego el agente a la hora de construir su discurso autobiográfico.

El lenguaje es otro de los objetos puestos en juego dentro de la entrevista. Hay que tener en cuenta que la retórica del discurso varía mucho según el capital lingüístico, cultural, educativo, que posea el informante. Las diferencias culturales parten de la educación y formación (-capital-) adquirido tanto en España como de la socialización posterior en la Urss. El castellano es la lengua materna del colectivo, pero hay diferencias en cuanto al habla que apuntan al cruce de variables, como el tiempo de estancia en las Casas de Niños, años vividos en la Urss (regresaron a España en el 56-57, con la instauración de la democracia o recientemente), profesión (obrero, ingeniero, profesor de la universidad, traductor, etc), integración en la vida soviética, matrimonio (hispano-

soviético o endogámico). Un caso a destacar son aquellos que trabajaron de traductores en editoriales o se dedicaron a la enseñanza del castellano; éstos, además de un prurito clasista, tienen un lenguaje fluido, rico y "actualizado". En otra situación se encuentran aquellos que no han profundizado en el conocimiento de la lengua (a no ser por iniciativa propia) y hablan con un castellano propio de estos años, mezclando en ocasiones expresiones y palabras rusas. Durante los años que vivieron en la Unión Soviética, practicaban y reproducían dentro del colectivo el castellano que habían aprendido en la escuela de la Casa de Niños; de manera que el manejo, riqueza, y flexibilidad del idioma se desarrolló sin ir paralelo a la evolución de la lengua en España. El idioma se enriquecía durante las estancias vacacionales en España -posibles tras 20 años de estancia en la Urss-, salidas a Cuba¹⁵ o gracias a las actividades profesionales en la Unión Soviética, centradas en la enseñanza del castellano. La facilidad de unos y las limitaciones de otros produce situaciones en las cuales el interlocutor debe amoldar su vocabulario, formulando preguntas sencillas o atendiendo a las "nuevas palabras" (hispano - rusas) utilizadas; entre los informantes, los silencios para "buscar una palabra" son corrientes y saltan al ruso con facilidad¹⁶. Estos factores causan distintos efectos sobre el discurso (construcción, desarrollo, duración, fluidez...) dentro del contexto de entrevista.

4. 2. - LAS CONDICIONES MATERIALES Y EL SENTIDO DEL PASADO.

¹⁵Una parte fue como especialistas soviéticos enviados por el Partido Comunista de España durante los años 60 hasta mediados de los 70 (aprox. y según las circunstancias personales). Allí trabajaron y colaboraron con los rusos allí desplazados y con los profesionales cubanos en tareas de interpretación, docencia, construcción de obras civiles y militares, planificación económica, etc. Algunos recuerdan cómo el ir a Cuba parecía que era *estar más cerquita de España*, cómo los hijos *cogían rápido el idioma*, y de qué manera el *acento cubano* lo han conservado al hablar.

¹⁶...trabajé de jefe de sección de trescientas y tantas personas tenía una sección de la cabeza del motor del automóvil, que hacíamos todas las piezas con máquinas *abtomáticas* todo. Y después ya trabajé allí desde el año 61, hasta el 66, y en el 66 me pasaron al *texnologicheskii uprablenie*, de enseñar tecnólogos, no quise trabajar de *inzhenier naldchizk* ¿sabes qué es? (...)una vez se rompió la válvula esa donde trabaja el *kaplan* y se salió el anillo y ya no puede trabajar la cabeza porque era de esas de *bosmiabrasnii* y digo yo pues vamos a ver, vamos para allá... el testimonio de este informante (hombre del 30', casado con rusa, vive en Moscú, ingresó en la tercera clase en la Casa de Niños y salió a trabajar como obrero a los 14 años, durante la Segunda Guerra Mundial) está salpicado continuamente de vocabulario ruso que le falta en español, sobre todo términos relacionados con su profesión..

Los objetos materiales tienen mucha importancia en la construcción del discurso autobiográfico; no sólo por el papel que puedan desempeñar en reuniones colectivas vehiculando los recuerdos, sino porque como dice A. Radley, "cómo y qué recordamos se cosifica en formas materiales que están a veces (no siempre) preparadas para encarnar categorías y así marcar la significación de los objetos" (D. Middleton y D. Edwards: 1992).

A lo largo de esta tesis voy a ir presentando los distintos escenarios donde la gente rememora y conmemora experiencias que acometieron juntos, situaciones donde se pone en funcionamiento el proceso de recordar, donde se habla sobre el pasado. En estos contextos, objetos materiales como las fotografías, las medallas, los libros, documentos y últimamente los vídeos, juegan un papel dinámico en la activación del recuerdo; sirven como soporte visual sobre el cual reconstruir los hechos que recoge la instantánea, producir un discurso sobre aquél momento, reelaborar las imágenes que allí aparecen (la foto, el vídeo, los diplomas, etc se "comentan" y se ponen en común). Pero en otro sentido, los objetos materiales también son "objeto" de discursos, esto es, los informantes utilizan dichos "artefactos" (A. Radley) para hablar de temas paralelos, para cargar sobre ellos el significado de una acción, para expresar un sentimiento, para justificar un punto de vista, etc. Quiero decir con ello que, a veces, la "foto" es un pretexto que sirve como herramienta para montar un discurso sobre el pasado o hacer referencias al presente. Estos dos aspectos han de ser considerados al hablar de la importancia de los objetos en la construcción del recuerdo y la memoria, que como veremos pueden desembocar en despliegues discursivos de contenido y formas distintos.

Las celebraciones festivas anuales del colectivo son un escenario propicio para trabajar sobre el recuerdo. Es un espacio en el cual los objetos materiales circulan y se ponen en común, los agentes intercambian fotografías, documentos, objetos e información. Comentan las fotos matizando algunos aspectos sobre la escena recogida y los personajes que allí aparecen (que tienen que ver con el momento de producción o que aluden a sucesos ocurridos posteriormente). Es un proceso en el cual los informantes precisan las noticias que tienen, las amplían, satisfacen una curiosidad, contrastan sus puntos de vista, corroboran dudas y rumores, en definitiva, construyen un discurso colectivo sobre el pasado y el presente que tiene por objeto la historia de un individuo o del conjunto del grupo. Estos

agentes manifiestan también una relación estrecha con estos objetos materiales, les otorgan un valor especial, no ya por el hecho de que sirvan como soportes visuales en los recuerdos, sino que el hecho de "poseerlos" tiene gran importancia. Entre ellos se demandan las fotos de la Casa de Niños, de una fiesta, viaje o celebración, fotos en las que aparece alguien que tiene un valor sentimental (bien porque ya ha muerto, porque no se habían vuelto a ver hasta la fecha, por la relación que mantuvieron en el pasado, porque fue/es un personaje famoso dentro del colectivo o en la historia de España y de la Unión Soviética, porque no sabían de la existencia de esa foto, etc). Entre los objetos materiales puestos en juego en la producción del discurso, las fotos de los años vividos en la ex Unión Soviética son las más apreciadas ya que sirven además para "poner caras" a la gente, poder comparar éstas con las imágenes que se recordaban y/o con el aspecto que tienen en la actualidad.

Otro espacio donde estos objetos materiales intervienen en el proceso de recordar es cuando se organizan exposiciones fotográficas bajo la temática de "los niños de la guerra" y sesiones monográficas (seminarios, conferencias) donde el colectivo se halla representado como parte (protagonistas de las fotos, ponentes) y como público. En estos contextos, según tuve ocasión de comprobar en Madrid y en Asturias, la sucesión de fotos colocadas en un determinado orden (suele ser cronológico o subtemático) sirve como recurso para construir un discurso lineal, diacrónico, por etapas de vida, que acompaña las imágenes visualizadas. Los recuerdos van a caballo de la contemplación de estas producciones, se estructuran en función del orden secuencial de las mismas y el contenido del discurso se basa/reconstruye ampliamente el escenario oculto detrás del ojo de la cámara. En ambos contextos, tanto la forma de los recuerdos, su significado e importancia como su contenido, se negocian en el proceso de memorización - rememorización que conlleva la visualización de fotografías, un proceso dinámico y abierto, que año tras año se repite (en el caso de las celebraciones anuales), reforzando así la semántica de las representaciones puestas en juego.

En las entrevistas biográficas, las fotografías son consideradas parte de la historia personal y colectiva y parte del pasado; los informantes se muestran muy solícitos a enseñar las fotos que conservan, comentarlas y demostrar el valor insustituible que tienen. Una informante expresaba así su temor a desprenderse de estas "riquezas" en la aduana de Rusia,

cuando regresaba a España: *tenía un miedo de que no me dejaran pasar las fotos de mis nietas, de todo, ahí está toda la juventud* (EM, 1925). La capacidad "sintetizadora", evocadora, personificadora que este agente otorga a las fotografías como sustitutas de algo que no tiene (sus nietas viven en Rusia y ella en España), de un pasado (la juventud), de una vida...refuerzan el valor otorgado a estos objetos. De otro lado, hubo informantes que manifestaron su malestar y tristeza porque "perdieron", "desaparecieron" o les "robaron" estos recuerdos personales durante las evacuaciones que originó la Segunda Guerra Mundial, expresando así un sentimiento de pérdida agravado por el hecho de que no podrán restaurar estas fotografías.

Los vídeos de las celebraciones festivas son valorados como el recuerdo de un año tras otro, pero al reflejar una realidad más o menos actual, no es tan cotizado como las fotos "antiguas". Sin embargo, tienen eficacia vehiculando los recuerdos al tiempo que propician la conversación e incluso incitan a que los espectadores se pronuncien sobre sus imágenes (personas, lugares, anécdotas, etc) cuando se ven en una sesión conjunta; las críticas sobre las personas que aparecen en la película son más mordaces que las evocaciones y comentarios (combativos también, a veces) que suscitan las fotografías. Las asociaciones entre el presente y la imagen de la persona (conocida su trayectoria de vida, su personalidad, etc) frente al pasado y los personajes, objetos que allí aparecen (la Casa de Niños, la infancia, las connotaciones nostálgicas que provoca, carga emotiva, etc), pueden estar en el origen de estas diferencias cualitativas.

Otros objetos como las condecoraciones, medallas, libros, cartas, documentos, etc, tienen un valor simbólico porque son un reconocimiento, de prestigio, del honor y valentía demostrados, etc. Remiten a una situación cargada positivamente (la escuela, la educación que recibieron), sirven para constatar la adscripción e identificación personal con el colectivo (documentos de salida, cartas, etc), son, en definitiva, la representación material de distintos acontecimientos históricos.

4. 3.- LA RETÓRICA DEL DISCURSO.

Por último y atendiendo a los recursos lingüísticos que caracterizan la retórica del discurso autobiográfico, he analizado los eufemismos, elipsis, exageraciones,

comparaciones, etc. propias del lenguaje y otros recursos que son específicos del material utilizado. En este grupo estarían los encadenamientos semánticos utilizados para asociar tanto aspectos positivos como negativos de su experiencia (infancia - felicidad; pan negro - guerra; sociedad soviética - igualdad - educación), y las conexiones temáticas (Guerra Patria - Casa 9 - pueblo ruso; familia - amor - extrañamiento; España - nostalgia / admiración o desconocimiento / retraso¹⁷). Imágenes y representaciones que condensan un universo de sentido, sobre la Casa de Niños y los maestros, educadores y directores que allí vivieron; el reciclaje de anécdotas presentes en contextos y discursos muy variados, son algunos de los recursos lingüísticos analizados. Por su equivalente en ruso ("anecdoti") las anécdotas hacen referencia a una situación cómica que circula como noticia dentro del colectivo. En esta transmisión hay una "adaptación espacio temporal" del contenido ya que cada cual la cuenta traduciendo el contexto que le es más próximo. Su eficacia reside en la capacidad para no perder el mensaje central y adaptarse a la situación relatada; la misma anécdota es contada por unos y otros aún teniendo trayectorias diferentes (salida, barco, Casa, trabajo, ciudad). Constituyen parte de la formación de la memoria social y parafraseando a F. Reumaux, no son más que "re - invenciones" sobre el tema de una única metáfora¹⁸, que se producen en el contexto específico donde ésta se manifiesta.

Se han destacado en el análisis las variaciones semánticas sobre un tema que se produce cuando el agente busca el hueco y el momento para marcar un punto de inflexión entre su postura inicial testimonial y las que le siguen. Por ejemplo, en un primer pronunciamiento sobre las relaciones de amistad, familia y matrimonio, el agente deja entrever prudentemente el carácter de la misma con términos neutros, vagos, generales, pero a medida que el proceso discursivo se desarrolla, afloran directa o indirectamente otras características que las van redefiniendo. El informante comienza situando estas relaciones dentro de los marcos discursivos sociales generalmente aceptados (son "buenas",

¹⁷Es consecuencia del eje cronológico donde sitúe el discurso: si habla de los años de la Guerra Civil Española o posteriores.

¹⁸F. Reumaux "Les formes orales de la rumeur. Propositions pour une théorie de la transmission" en N. Belmont et J.F. Gossiaux, 1997. He añadido el prefijo "re" (re - invención) indicando que es un proceso continuo pero no creo traicionar con ello el pensamiento del autor.

"estrechas", "dentro de la normalidad", etc) pero posteriormente entra en una dinámica de "apreciaciones" que terminan por modificar la imagen de partida. Estas variaciones han sido analizadas en el marco global del discurso, intentando desentrañar dónde, cuándo, con qué términos lingüísticos, en referencia a qué se produce este punto de inflexión que reconstruye la relación del individuo con su familia, grupo de amigos o pareja, cómo afecta al desarrollo posterior y cuál es la naturaleza del cambio; en definitiva, las distintas formas de insertarlas en el relato.

El desarrollo anterior es producto de una construcción teórico-metodológica necesaria para integrar los diversos contenidos de la tesis, y si no tenemos presente cuál ha sido el proceso de análisis, se corre el riesgo de llegar a un nivel de comprensión superficial. De ahí que me haya detenido a explicitar cuáles han sido las fases de dicho proceso.

5.- LAS ENTREVISTAS EN NÚMERO Y EN PAPEL.

En total han sido 120 los relatos de vida que componen el grueso del análisis discursivo autobiográfico. Además de las entrevistas biográficas, la reconstrucción de los relatos de vida se produjo en otros contextos más o menos informales o a través del material escrito (memorias, biografías, cartas, etc). La mayor parte de los encuentros personales (entrevistas en profundidad) fueron realizados en Asturias, País Vasco, Madrid, Barcelona, Valencia, Santander, Zaragoza y Moscú. Aunque desde un principio no se estableció el número de entrevistas que marcaría el "punto de saturación"¹⁹, hay que reconocer que tras haber alcanzado la cantidad mencionada y haber desarrollado un trabajo de campo extenso durante periodos intermitentes (en dos años y medio), parecía que nos estábamos acercando... Pero no en el sentido que D. Bertaux define este "fenómeno" sino porque habíamos conseguido tener la suficiente representación numérica de variables y campos de producción para hacer un análisis del discurso en profundidad. Se trataba de reconstruir ampliamente las condiciones de producción y explicar *quién (desde dónde)*, habla (como agente con una historia social), *cómo* (analizando el contenido de los actos de habla), *dónde* (dentro de qué contexto), *por qué* (cuáles son los intereses en juego), *para*

¹⁹D. Bertaux, en Marinas y Santamarina 1993: 156-157. define la saturación como "el fenómeno por el que, superado un cierto número de entrevistas (biográficas o no), el investigador o el equipo tienen la impresión de no aprender ya nada nuevo, al menos por lo que respecta al objeto sociológico de la investigación".

quién habla (cuáles son los interlocutores) y *cuándo* (momento de la enunciación). Con este fin, multiplicar las entrevistas en profundidad fue requisito *sine qua non* para abarcar un despliegue discursivo que diera cuenta de la variedad de casos posibles. El número no dice más que el intento de cruzar variables de tipo "sociodemográfico" (edad, sexo, procedencia geográfica, social, nivel de estudios, profesión, matrimonio, tiempo de residencia en la Unión Soviética, años trabajados, etc) con otras más específicas y relacionadas con la historia del colectivo (Casa de Niños, lugares de evacuación, participación política y sindical, residencia próxima a Moscú, repatriación, domicilio en España, etc).

La duración media de las entrevistas fue de cuatro horas, aunque en ocasiones la conversación se extendió hasta las 8 horas, hecho que no es casual ni anecdótico sino consecuencia de los objetivos y premisas de la investigación. El tiempo es un recurso administrable en el proceso discursivo: los preámbulos (saludos, tomas de posición (física) del espacio), el "tiempo" necesario para ponerse en situación de "contar" la vida, la duración efectiva que dedican a esta actividad, las sesiones "intensas", acompañadas de una invitación a comer, tomar café, estar de tertulia...son algunos indicadores que demuestran cómo lo utilizan los agentes. La administración que el investigador hace estratégicamente del tiempo de duración de la entrevista es un factor a tener en cuenta en la recogida de la información; el seguimiento continuado de un relato de vida fue una técnica practicada en ocasiones, con informantes que mostraban un discurso estructurado, rico en tramas argumentales y fluido, de forma que la continuidad en las sesiones tenía un efecto de retroalimentación y trabajo sobre sus recuerdos, traducido en amplios desarrollos, fidelidad al hilo discursivo iniciado y una predisposición abierta a prolongar el intercambio.

Evidentemente son factores que no se repiten siempre y de la misma forma, de modo que la situación cambia con cada entrevista: hay personas que se centran directamente en responder aquello que perciben como el motivo de la visita, otros dejan constancia de su pertenencia al colectivo reconstruyendo su trayectoria según el modelo de la historia de "los

niños de la guerra", ciñéndose a un tiempo (del reloj) determinado²⁰, y en algunos casos, los informantes mostraban una relación con sus recuerdos y una predisposición a "contar su vida" bastante más distendida... e iban tejiendo un discurso fino, plagado de anécdotas, comentarios y explicaciones. Éstos incorporaban al testimonio todos aquellos aspectos que en mayor o menor medida (las relaciones temáticas nos llevaron a veces por laberintos insondables) tenían que ver con su historia de vida; se tomaban su tiempo, conscientes de estar contando retrospectivamente acontecimientos ocurridos hacía 50 años y que habían tenido una proyección hasta el momento (actual) desde donde narraban. Es el discurso de aquellos que valoran positivamente el hecho de que se esté trabajando su historia y la del colectivo, aportan infinidad de matices, puntos de vista y argumentos y nos abren un abanico de posibles interpretaciones. En general dentro de este grupo encontramos a personas con una formación superior, pero ésta no es una condición suficiente si no va acompañada de una actitud y una manera de relacionarse con su pasado, con la historia del colectivo y con sus recuerdos de forma estrecha. Los agentes acceden de este modo a responder las demandas de atención del investigador propiciando así un escenario (la entrevista personal) que les legitima como sujetos activos de la Historia y como "narradores reconocidos" dentro del colectivo. Como añadido estarían las cualidades personales que presentan al informante como un "libro abierto", con infinidad de anécdotas que contar, capacidad de síntesis y orden expositiva, condiciones éstas que fomentan la repetición de los encuentros. La evaluación que el informante hace "a posteriori" de la duración - atención de la entrevista, influye sobre la misma en las sesiones siguientes, ya que podemos presuponer (en algunos casos) una labor de revisión sobre su desarrollo (tiempo, contenidos, actitud del interlocutor, etc.) por parte del agente.

En otras entrevistas, el discurso que caracterizó a algunos informantes con una formación media o básica (obreros) era un testimonio centrado en las líneas generales que marcaron la trayectoria del colectivo, argumentando que "conocido un caso los demás son

²⁰Esta situación se produjo con ocurrió con una mujer (con estudios superiores, miembro activo en una asociación relacionada con el colectivo) que según pudimos comprobar al hilo de la entrevista, había previsto (por su cuenta) la duración del encuentro. Tenía concertada una cita dos horas más tarde a nuestra llegada y desde el momento que nos recibió se lanzó a contar los aspectos que consideraba oportunos (¿para ella?, ¿para nosotros?), siguiendo un esquema diacrónico de su biografía, sin detenerse a profundizar o explicar determinados aspectos hasta desembocar en el "final de la historia", que lógicamente hizo coincidir con el final de la entrevista... dos horas más tarde.

iguales", sin más variación que el hecho de haber estado en una Casa y no en otra. Al partir de esta consideración, el informante ya se había "hecho la idea" del tiempo necesario para describir a grandes rasgos la historia del colectivo donde enmarcar la suya propia, cuestión que en algunos casos fue tan sólo un punto de partida salvado por parte de las intervenciones del investigador y por una actitud receptiva por parte del agente. Pero en ocasiones, (unidas sobre todo a una escasa formación) obtuvimos como resultado un discurso simple, reduccionista, general, corto y superficial, que no necesitaba -necesidad sentida por la situación, quizás por el informante y también por el entrevistador- de más tiempo para profundizar porque el agente volvía sobre las mismas cuestiones, no tenía los recursos suficientes para romper con la historia que había elaborado, de manera que el tiempo de la entrevista se acortaba inevitablemente.

Evidentemente la variable "estudios" no es el único factor que explica estas situaciones; con informantes que no habían llegado a niveles escolares universitarios, el tiempo de las entrevistas discurría (corto y) paralelamente a sus etapas vitales, pero en otros casos la sucesión de anécdotas, personajes que desfilaban, comentarios sobre sus conocidos y las relaciones personales, ocupaban un tiempo extenso. La temática central, distribución y forma de los recuerdos era cualitativa y cuantitativamente diferente a los anteriores (p.e. centrados en las relaciones laborales) de manera que esta variable despuntaba como importante para integrar algunos aspectos del análisis. En cambio hubo "intelectuales" que se enquistaban en tópicos y estereotipos (condiciones de acceso a la Universidad, p.e) que restaban valor a sus comentarios, sin entretener el discurso más allá de lo inicialmente "significativo o importante" (para ellos) y sin llegar a fraguar complejamente los elementos que daban contenido a los recuerdos. De ahí que el tiempo no fuera una "medida estándar" sino circunstancial en función de cómo estructuraban ellos la entrevista y cómo lo hacía el entrevistador.

La forma como el informante ordena y controla su exposición varía y a veces el agente intenta mantener una dialéctica entre lo objetivo y lo subjetivo, entre lo "espontáneo" y lo "estructurado", entre los márgenes de libertad para ceñirse al "guión", valoraciones y consideraciones oportunas, que en realidad están apelando a una composición personal,

producto de una reflexión anterior (a tenor de las interpelaciones que aparecen en su discurso); el agente especifica si son o no *pormenores* o si *es una cosa que merece la pena decir*, lo que interesa al investigador o no, *eso para vosotras, eso lo borráis (...) aquí vienen unos pormenores que no os interesan*, establece el hilo conductor (*me paso ahora pero lo digo (...) os tengo que contar una cosa pequeña cuando hable de otro sitio pero recordarme lo del...*), **como si** entablara una conversación o un intercambio con "otro", "otros" (*porque, vamos a decir la verdad*), con el investigador (*¿qué quiere que le cuente*) o consigo mismo (*¿porqué me recordé de esto yo ahora?*). En la estructuración de su discurso autobiográfico parece hablar-se, sin necesidad de una participación externa; de hecho, el mismo agente retoma el hilo, se para donde considera oportuno, precisa o matiza y se muestra atento a su propio discurso (*y aquí lo que os dije que me recordárais del...*), controlando el desarrollo discursivo y hasta las cuestiones técnicas... (*¿ya tienes que cambiar?* -de cinta-). En otras ocasiones esta interacción no se hace evidente (aunque deslizan algunas sutilezas del tipo *respecto a lo que me preguntabas...*), o requiere un esfuerzo por parte del investigador para que el agente se implique en la narración (invitándole a retomar algunos cabos sueltos de su exposición, precisando anécdotas, nombres, etc). De ahí que en función de cuestiones como las aquí apuntadas el tiempo sea un recurso, un interés en juego y un elemento que interfiere en la producción discursiva.

Por otra parte, el tiempo para "madurar" los recuerdos y construir un discurso propio sobre el pasado, comienza en situaciones anteriores a la entrevista en profundidad (p. e. experiencia con otros agentes), propicias para la rememoración y el intercambio de información. En ocasiones los informantes conocen (previamente a ser contactados) las demandas del investigador²¹; durante este intervalo de tiempo, el agente entra (o puede entrar) en un proceso subjetivo de "ponerse en situación de", asume una "predisposición a" contar su vida, que puede desembocar en la construcción de un discurso ordenado, bien estructurado y la manifestación del entrevistado sobre "lo mucho que habría que contar" o por el contrario (con todas sus combinaciones intermedias) propiciar una actitud vacilante

²¹En relación a cómo se crea una cierta expectativa entre los miembros del colectivo y su influencia en el material discursivo D. Bertaux habla del "el efecto del canal" entendido como el mecanismo mediante el cual "antes de que se produzca el encuentro, el canal a través del que el informante ha sido contactado orienta profundamente el relato de vida". D. Bertaux, La perspectiva biográfica: validez metodológica y potencialidades en J. M. Marinas y C. Santamarina *La Historia oral: métodos y experiencias*, Debate, Madrid 1993: 160- 161.

que refuerza y aborta la posibilidad de romper con los cánones discursivos estereotipados sobre la imagen homogénea del colectivo.

Entre las formas más o menos factibles de traducir por escrito lo dicho²², respetar la literalidad del oral ayuda a paliar el sentimiento de pérdida que tenemos al enfrentarnos a un texto. Así, en la transcripción de las entrevistas, además de los intercambios lingüísticos figuran acotaciones sobre cualquier ítem que enriquezca la información necesaria para reconstruir el contexto en el cual se produce: decoración de la casa, vestimenta, posturas corporales, gestos, muletillas, silencios, alteraciones de voz, desplazamientos, movimientos bruscos, etc. Pero estas medidas "paliativas" son en última instancia útiles (instrumentos) para recrear ilusoriamente la retórica del discurso oral; son niveles distintos y por lo tanto expuestos a un consabido empobrecimiento cuando pasamos de uno al otro. El "tempo" de cada uno de ellos es difícil de reconstruir; la dinámica, agilidad o parsimonia del hablante escapa a la sucesión lineal del escrito, las muletillas, dudas, repeticiones, saltos, simultaneidad o acoplamiento que se producen en una conversación, se filtran homogéneamente en la redacción escrita. Por otra parte, aunque puedan ser consideradas interesantes, un excesivo purismo por respetar las formas del lenguaje oral en el escrito podría entorpecer la lectura y arrojar un texto plagado de "uhmm", "eh", "pues", "claro", etc. tan usuales en el habla pero pesados en el papel; la retórica del oral y del escrito tienen lógicas distintas. El distanciamiento entre la literalidad del escrito y el ritmo y sonido del oral y la transformación uniforme del habla al papel oblitera la circulación de la entonación, la fluidez, el tono, la pronunciación de las palabras, el recorrido de una frase, las pausas o el silencio que el discurso oral encierra. El impacto de la lectura choca si la comparamos con las imágenes de la situación de habla; los atributos del informante en su manifestación verbal pierden fuerza expresiva, por tanto, debemos restituir el peso de la entonación y la puntuación sobre el escrito para no decapitar una parte del discurso que es su base y le da sentido.

Con una parte del material analizado en el apéndice (cartas infantiles enviadas desde

²²Considerando que las fronteras no terminan en el lenguaje oral sino que se amplían a otros elementos corporales, espaciales, ambientales, ocultos, que participan de la comunicación .

la Unión Soviética a España) la forma de proceder ha sido distinta porque el texto está constituido por breves párrafos (salvo algunas excepciones)²³. La caligrafía ha sido un obstáculo ya que muchos textos carecen de separaciones proposicionales, puntos o comas; otros no. Contrariamente a los trabajos de otros autores (Juberías et al: 1996) he transcrito las cartas copiando el original, sin corregir errores sintácticos o gramaticales. Las 180 cartas fueron reescritas manteniendo su forma inicial; faltas de ortografía, puntuación, separaciones, tachaduras se transcribieron y se anotaron otros elementos que aparecían en el texto (dibujos, firmas, fechas, etc). De vez en cuando tuve que ayudarme de la "traducción - imaginación" para aclarar ciertos símbolos ortográficos difícilmente reconocibles. En ocasiones, la morfología y la fonética no suelen coincidir, y la lectura de corrido resulta ser el único instrumento disponible para comprender el contenido y recuperar el sentido escondido detrás de una palabra mal escrita. Estos y otros elementos invisibles a simple vista, forman parte del original pero se pierden o se filtran en la reproducción escrita que hace el investigador; imponderables como, la escritura en voz alta, los comentarios entre dientes, la figura del niño que escribe, sus gestos... son evocaciones que traen a la mente (al lector) imágenes sobre el momento de redacción.

Efectivamente hay cosas que son irrecuperables sobre el papel pero invitan a volver sobre la fuente original una y otra vez. En este caso la caligrafía de los niños y los dibujos -por poner un ejemplo perteneciente al "mundo de lo material"- contienen una información que hay que reinsertar para leer las cartas desde una óptica distinta²⁴. Dicen mucho más de lo que una lectura lineal podría suponer, de ahí que haya sucumbido a una "lectura entre líneas", rica y sugestiva, donde lo que los autores dicen de los protagonistas, lugares, sucesos, etc, da contenido al análisis. Con las redacciones y biografías escritas por niños y jóvenes (maestros y educadores) evacuados, la situación es semejante. En este sentido han sido analizadas conjuntamente, atendiendo a su naturaleza y autores, como material que fue escrito en una fecha determinada, con una temática específica y por agentes concretos. El

²³Parte de este material ha sido utilizado en los capítulos de la tesis; en el apéndice figura el análisis completo del mismo, ya que sus características (allí expuestas) le confieren una entidad aparte (aunque necesaria para la articulación de este estudio).

²⁴En el apéndice se adjuntan algunas de ellas para compartir con el lector la riqueza del material e invitarle a enfrentarse a él con una predisposición de lectura, escucha y contemplación que escape a los formalismos de la escritura.

hecho de no considerar esta producción escrita como discursos autobiográficos sobre el pasado, ya que no son recuerdos elaborados por los informantes en el presente, ha jugado un papel importante para decidir incluir este material en el apéndice. No obstante, ello no significa una ruptura temática ni un desnivel valorativo con el conjunto de la tesis. El lector puede apoyar y retroalimentar su lectura acudiendo a este apéndice, ya que con esa finalidad ha sido analizado el material que sustenta su desarrollo.

6.-ABRIENDO PUENTES Y ESTRECHANDO RELACIONES...

A veces un suceso fortuito puede ser el prelude de una relación futura. En este caso sucedió en un avión que viajaba desde España a Moscú donde una investigadora del equipo ocupó el asiento contiguo a alguien que resultó ser "niña de la guerra". Las horas de viaje, proximidad, aburrimiento y otros conciliábulos propiciaron la comunicación. Las citas continuaron durante los meses siguientes en Madrid donde ambas tienen su residencia. A partir de ese momento se fue forjando una relación de participación activa dentro de la investigación que implicó a las dos mujeres. Del lado de la investigadora había un interés científico, pero la respuesta de aquella "pasajera" marcó decisivamente una línea a seguir. Nos introdujo en su red de amistad y a partir de ahí pudimos ir ampliando los contactos²⁵. Tirar del hilo que madejaba su círculo de amigos supuso un planteamiento crítico: el grupo de entrevistados tenía unas características homogéneas que podían "sesgar" la reconstrucción de la historia en un camino determinado. Salir de un colectivo definido (de intelectuales en este caso) era necesario para abordar la realidad en toda su riqueza.

Romper esta vía de acceso no fue complicado, la cantidad de ocasiones en las que una persona sacaba la agenda y comenzaba a lanzar nombres de aquí y de allá, íntimos y conocidos, parientes o compañeros de la infancia, advertía de la especial relación que tenían los "niños de la guerra" con el hecho de recordar nombres, disponer materialmente de sus señas y poder localizar a determinada persona. No es sólo una indagación sobre la

²⁵No fue ésta la única ni la primera red de contactos pero la traigo a colación por lo anecdótico de la situación.

trayectoria de esos que no volvieron a encontrar sino la acción de listar a quiénes allí estuvieron, contabilizarlos y ubicarlos en el presente como símbolos y referentes de un pasado, lo realmente significativo. Algunos informantes además, adoptaron el rol de personajes claves; por su desempeño como mediadores dentro de los grupos, por reconocérseles una "memoria prodigiosa", por el interés mostrado en construir la memoria colectiva, su propiedad en el habla, la articulación discursiva que demostraban, la propia relación que mantenían con su historia y con la del colectivo o por su función actual al frente de las asociaciones que los distintos colectivos han fundado en sus provincias de origen. Los contactos con muchos personajes participes en el estudio se han multiplicado y la relación ha ido cambiando de signo; las reuniones no tienen ya como fin "contar tu vida" sino charlar de otras cosas (aunque indefectiblemente se cuecen los retazos del pasado)... la complicidad parece presidir los encuentros, pero en el fondo, es muy difícil huir de la relación "laboral" (si se pudiera aceptar el término "asépticamente") que nos une con estos agentes (los informantes). Por otra parte, compartir casa con algunos de ellos ha sido una experiencia tan rica, que entrar a comentarlas sin agotar el tema puede ser pecar de reduccionismo. Tan sólo esbozaré las consideraciones aprovechables para explicar cómo se construye el discurso en este contexto.

La primera visita a los informantes con los que viví fue para entrevistarlos, en la segunda ya me encontraba tomado posición de un lugar en la casa. Dejando a un lado aquellas "interferencias" propias de la convivencia (afortunadamente el intercambio fue altamente positivo), mi presencia iba activando paulatinamente un proceso de rememoración que enriquecía las conversaciones. De otro lado, integrarme de forma progresiva en sus vidas²⁶ podía significar un distanciamiento o acercamiento por parte del grupo a medida que fueron conociendo mi trabajo. Entraban en juego imágenes, posibles intereses y actitudes en un terreno que no siempre era neutral ya que yo ocupaba la casa de un miembro del colectivo objeto de estudio; creo que al principio, cuando advertían mi presencia se sentían en la obligación de hablar de su experiencia en la Urss, justificando - ambas partes, informante e investigador- el porqué de mi estancia allí. En ocasiones unos y otros hacían de entrevistadores instando a los demás a comentar sus vivencias en la Casa

²⁶En este proceso, la adaptación y los cambios fueron sobrellevados por ambas partes con buen talante, generosidad y cariño, aunque por motivos de espacio me ciño directamente a cuestiones relacionadas con el análisis de la construcción de un campo de relación discursiva.

de Niños, pero el tiempo que compartí con los informantes (meses de verano) estaba destinado a recibir las visitas de aquellos que vivían lejos, de modo que el interés por la familia y otros avatares de la vida (incluyendo las referencias a otros amigos "niños de la guerra") copaban los encuentros y la conversación.

"De puertas para adentro" el comportamiento de las informantes que me acogieron fue a la inversa; al principio parecía que todo lo que tenían que contar (o yo saber) estaba dicho en la entrevista, y, en consecuencia, las conversaciones iban por otros derroteros. Pero poco a poco, los recuerdos eran evocados con mayor fluidez. Los intercambios, el compartir anécdotas, comentar la marcha del día fue la sustancia de una relación en la que a veces "mi persona" (entendida como un ser psicobiológico y social) parecía el látigo que azotaba la memoria. Otras veces, un objeto o una imagen era suficiente para reconstruir los recuerdos: la miel que comíamos traía a la memoria cierto momento de la evacuación durante la Segunda Guerra Mundial cuando una de ellas comió un kilo de una sentada, la foto de Isabel Pantoja hizo recordar el viaje en autobús para acudir al entierro de Dolores Ibárruri, el jersey que yo vestía servía de enlace para hablar de los días que pasaron tejiendo punto en los años de adolescencia, etc.

En ambos casos la complejidad del discurso remitía a contenidos más o menos explícitos, los temas se iban concatenando y el marco ampliando: la miel simbolizaba la privación de alimentos, la comparación con la comida antes de la evacuación (en la Urss) y sobre todo el deseo de recuperar un hábito (en la Casa de Niños), el trayecto en autobús recondujo el discurso hacia el entierro de Dolores y se fue abriendo a imágenes sobre su persona, el protagonismo que tuvo en sus vidas y aspectos concretos de su actuación; la rebeca hizo recordar a la informante la habilidad que tenían tejiendo lana y cómo eso contribuyó a cubrir las necesidades durante la guerra. Ambas trabajábamos los recuerdos, ella reconstruyendo aquellos que había olvidado en el primer encuentro ("¿recuerdas que te conté *tal* cosa?, pues..." o "se me olvidó decirte que ...") y yo retomándolos para profundizar en su historia de vida. En este proceso de "recordar juntos" el papel fundamental como depositaria de la información lo cumplía la informante, pero el conocimiento que yo tenía de la historia del colectivo constituía el sustrato para propiciar los recuerdos del

agente y dar contenido (recrear) el escenario más amplio donde éstos se enmarcaban: son bazas que se juegan en el contexto de una intercomunicación activa y continua como es la entrevista personal.

El trabajo de campo se centró también en distintos espacios de sociabilidad donde "los niños de la guerra" se reúnen para charlar, pasear, comer o festejar alguna fecha señalada. La fiesta que anualmente reúne al colectivo es el acontecimiento más esperado; un pequeño grupo asume las "funciones directivas" para organizar una comida con baile incluido. Es un día de convivencia instaurado para agrupar, recordar, homenajear a quienes fueron partícipes de ese episodio de la historia: se intercambian saludos, preguntan por aquellos que faltan y se interesan por los que acuden por primera vez o repiten como todos los años. Además de las noticias, es un campo abonado (por el ambiente festivo, reconciliador del momento) para contar los últimos chistes sobre el panorama político de Rusia, bromear con las anécdotas protagonizadas en la Casa de Niños o sacar a relucir "secretillos, novietes, travesuras" bien guardadas. Los informantes van rápidamente recomponiendo las redes de parentesco o amistad entre ellos, al tiempo que se interesan por sus trayectorias de vida (Casas de niños y de evacuación, residencia en la Urss, llegada a España). Poco a poco van circulando fotos llevadas expresamente para la ocasión que son compartidas con el resto del grupo, algunos bailan al son de la música y casi todos corean canciones rusas. La comensalidad está aderezada con escenas emotivas de reencuentros, canciones, imágenes (fotos), cartas, discursos (sobre el pasado glorioso de la Unión Soviética, el origen proletario de sus familias, la contribución siendo niños a la victoria del ejército rojo, etc) que funcionan eficazmente dentro del grupo creando vínculos que perduran y se reproducen en contextos como éste.

Otro de los *espacios de sociabilidad* es la intersección de las escaleras 8 y 9 del paseo marítimo de Gijón; simbólicamente el sitio representa dos de las Casas de niños donde vivieron parte de los niños asturianos²⁷ en Leningrado y es un punto de referencia para los que llegan en verano. En el País Vasco los niveles de la relación son distintos (aunque a nivel "micro", de amigos íntimos, sea extrapolable en ambos contextos); los repatriados viven en ciudades y pueblos de Euskadi más o menos alejados, no tienen un paseo como

²⁷ Estos niños fueron alojados en su mayoría en las Casas de Krasnovidovo y en las de Leningrado (número 8 y 9); la consecución de estas últimas y el importante papel que desempeñaron durante la Segunda Guerra Mundial ha conducido a que sea este lugar el elegido para encontrarse durante los paseos por el muelle de la ciudad.

el de Gijón donde poder caminar y encontrarse, por tanto no hay un sitio predeterminado para el contacto permanente. Ello no obsta para que los círculos de amigos se reúnan los fines de semana para ir al campo, en las degustaciones del barrio para jugar a las cartas o tomar café, ir los domingos a comer o visitarse en las casas. El trabajo en estos lugares me ha permitido no sólo acceder a otros niveles de complicidad y participar de ellos, sino comprender maneras de reconstruir su identidad de grupo de forma diferente a la observada en otras localidades.

La morfología de Madrid no es muy apropiada para localizar un centro neurálgico donde reunirse: las redes de amistad formadas por unos cuantos "niños de la guerra" funcionan de forma aislada y mantienen algunas costumbres como pasear por el parque del Retiro, acudir juntos a actos de interés, visitar museos o compartir un café. La residencia "El retorno" sita en Alalpardo (Madrid) acogió en determinados momentos (1993 -1995) a un colectivo de 35 personas (entre ellas matrimonios mixtos: españoles/as con rusos/as) que regresaron a principios de esta década y no tenían posibilidad de vivir por cuenta propia. Allí debido, por un lado, al tipo de institución (residencia, con habitaciones dobles, un horario de comidas, actividades y espacios comunes...) y por otro a las condiciones propias de la residencia (hay unos dos kilómetros de distancia para llegar al pueblo) la convivencia es diaria.

El Ayuntamiento de Gijón ofreció a los repatriados residentes en Asturias, la posibilidad de vivir en una residencia de la comunidad pero a diferencia de la anterior se halla situada dentro de la ciudad, las habitaciones - estudio son individuales o matrimoniales con cocina incorporada. Allí viven personas mayores oriundos de Asturias y parte del colectivo.

En otras ciudades como Barcelona el centro de reunión fue durante algún tiempo la "Fundación Hispano-Soviética" (en Bilbao se agruparon bajo la "Asociación de amistad Hispano-Soviética"), que funcionó como asociación cultural con programación de cine, conferencias, clases de castellano, etc. Ambas desaparecieron por conflictos de intereses

entre sus miembros y no se han vuelto a presentar iniciativas de ese tipo²⁸. A otro nivel funcionan las asociaciones de "niños de la guerra" de reciente creación (años 90') fundadas en Asturias, País Vasco y Madrid²⁹: se han unido para reivindicar una serie de derechos como ciudadanos ante la "indefinición jurídico - administrativa" en la cual se hallan³⁰, centralizar las tareas burocráticas en asuntos que les conciernen, hacer circular la información sobre cuestiones de su incumbencia, etc.

Por último una referencia a la ciudad de Moscú; después de la Segunda Guerra Mundial, se abrió un centro de reunión para los españoles. La sala de una fábrica (tradicionalmente la nº 45), el club Ckalov o el Centro Español han sido espacios para los encuentros tanto culturales como políticos y formativos³¹.

En la actualidad, miembros de la dirección del Centro Español coordinan las cuestiones administrativas relacionadas con el subsidio que el gobierno de España envía a los "niños de la guerra" que continúan viviendo allí, solucionan algunos trámites burocráticos, etc. Pero fundamentalmente es un lugar de reunión para charlar con los conocidos, celebrar fiestas señaladas, jugar a las cartas, al ajedrez, tomar una copa o un café

²⁸Según algunos testimonios recogidos, la Asociación del País Vasco ("Adamis") estuvo funcionando desde 1977 hasta 1985 más o menos y la ruptura llegó porque "éramos muchos, luego también se empezó a discrepar como unos eran de una parte y otros de otra, pues cada uno quería poner a su personaje ahí...". La asociación de Barcelona se rompió porque personas extrañas al colectivo metieron intereses económicos por medio de tipo comercial con la Unión Soviética. En ambos casos hay que tener en cuenta (y esto es extrapolable a todo el colectivo) que las simpatías políticas, reflejo a veces de las diferencias internas del Partido Comunista de España, marcaron la vida de estas organizaciones.

²⁹Este tipo de asociaciones tiene su homólogo en países como Bélgica y Francia, según los casos conocidos.

³⁰Siguiendo las noticias de prensa, vemos que se ha abierto una vía de solución administrativa y legal (*El Diario Vasco* 11 - 04 - 1995, *El Comercio* de 18 de mayo de 1995). No quisiera ahondar en este aspecto porque a pesar de que la investigación sobre el colectivo aborda y se basa en historias de vida completas, es necesario a efectos de la tesis, acotar temática, espacial y temporalmente este desarrollo teórico, separando otras cuestiones de interés.

³¹El carácter funcional del Centro ha ido cambiando con el paso de los años y de los acontecimientos: los informantes comentan que antes de la "Primavera de Praga" era la sede del Partido Comunista de España (el "desalojo" estuvo motivado por mostrarse -el PCE- en contra de la invasión por parte de las fuerzas soviéticas); otros hablan de éste como "la Casa de España", un edificio perteneciente a la Cruz Roja soviética cedido como centro cultural a los españoles, pero la separación de las funciones, denominación y espacio no parece clara ni determinante durante su existencia, y en sus salas, presididas de la hoz y el martillo (hasta 1992), fotos de Lenin, carteles de anís el mono, figuras de bailaoras flamencas... la mezcla de símbolos es manifiesta. El Centro Español o la Casa de España según algunos, es frecuentado de manera desigual por los agentes sociales; va asociado a momentos de la vida de la persona que posibilitan el hecho de que asistan o no (edad, situación matrimonial y familiar, lugar de residencia, convicciones políticas, requerimientos administrativos, culturales, sociales, etc); circunstancias éstas que aparecen representadas discursivamente.

y participar en cursos de castellano, de baile español entre otras actividades. Fue un lugar fértil para contactar con los informantes, aprender sobre el colectivo e intercambiar información sobre conocidos comunes. En ocasiones fue un lugar de entrevistas pero la mayoría de las realizadas durante el mes que estuve en Moscú se desarrollaron en los domicilios de los informantes. Las visitas por la ciudad y alguna Casa de Niños -como la Piragovskaya situada en el centro de Moscú- estuvieron acompañadas y "comentadas" por informantes de una calidad excepcional; no sólo por la cantidad de recuerdos que aportaron sino por la capacidad de hilar la historia, la sensibilidad que mostraban hacia el trabajo en curso, su condición humana y personalidad.

En este caminar las personas lo han sido todo; hemos construido una historia viva, cargada de compromisos, deudas y agradecimientos, que no ha podido escapar a la complicidad de relaciones mimadas más allá de este trabajo.

7.-EL AGENTE EN SU CONTEXTO SOCIAL.

Además del entrevistador, el informante participa de una manera activa, y lo hace incorporando y aprovechando las habilidades aprendidas en el proceso de socialización. De ahí que, además de tener en cuenta los condicionantes que definen la práctica sociológica en la entrevista en profundidad, intente restablecer en la medida de lo posible, la génesis social del agente que actúa en esta relación de comunicación. Las variables que ayudan a comprender los discursos son:

- 1.- Año de nacimiento.
- 2.- Edad de salida.
- 3.- Situación económica familiar en España.
- 4.- Compromiso político y sindical de la familia de origen.
- 5.- Participación política.
- 6.- Nivel de estudios.
- 7.- Trayectoria laboral.
- 8.- Integración laboral y social en la Urss.

9.- Fecha de retorno.

10.- Lugar de residencia actual.

Hay otros elementos relacionados directa o indirectamente con estas variables y las combinaciones son muy amplias, pero me centro en aspectos esenciales para este estudio, menoscabando lamentablemente algunos desarrollos analíticos. Concretamente, **la edad** es la variable principal; determina la trayectoria personal de los agentes y el tipo de discurso que elaboran puesto que las imágenes, representaciones y recuerdos son diferentes en función de los años que contaban "los niños españoles" al salir del país. He separado año de nacimiento/edad de salida porque, en ocasiones, ambos no se corresponden. El interés por ser admitidos en las listas de evacuación propició el aumento o disminución de la edad del niño/a; también se han dado situaciones en las cuales la persona ha confundido sus datos biográficos bajo la certeza de un nombre o fecha de nacimiento que resultaron erróneos; otros que habían sido inscritos en el Registro Civil con los apellidos de soltera de la madre, o incluso algunos cuya partida de nacimiento no existe. En todos estos casos los informantes incorporan estas anécdotas a sus biografías con significados muy variables que se extienden desde la rabia y el desprecio hasta la ironía y la jocosidad.

La edad está relacionada con el resto de variables, entre ellas, el **nivel de estudios** adquirido en España que influye, a su vez, en el tiempo de estancia en las Casas de niños. Asimismo, la fecha de nacimiento afecta a la construcción del discurso autobiográfico y la formación de los **recuerdos**: los mayores tienen un recuerdo muy positivo de la estancia en las Casas de Niños. La Casa es el espacio y el tiempo para la formación personal, madurez, paz y felicidad. En cambio, aunque los de menor edad destacan igualmente las condiciones de tranquilidad y abundancia, en algunos casos reconstruyen un discurso en el cual la añoranza de la madre, la soledad, los miedos infantiles... están muy presentes. A pesar de esta aparente oposición dual (mayores=felicidad / pequeños=añoranza), iremos viendo para cada desarrollo temático la intervención de la edad; pero para comprender los discursos hay que reintegrar otros elementos que afectan de un modo más determinante a la reconstrucción de los recuerdos. Estos factores han sido identificados en el apartado "fenomenología del discurso" y han de conjugarse con las variables aquí delimitadas.

Por otra parte, la experiencia de la **guerra** aumenta cualitativamente la distancia entre

los recuerdos que tienen como escenario la Casa de Niños y los años siguientes: en líneas generales, los informantes hablan de la guerra asociando imágenes dantescas del hambre, el frío, la muerte, el dolor... y las oponen a la vida *de abundancia y felicidad de antes de la guerra* en la Casa de Niños. Estos testimonios son más cruentos entre aquellos que estuvieron cercados en Leningrado, que evacuaron por el lago Ladoga y las montañas de los Peribales (*...mientras evacuábamos el hambre la atacó (a una educadora), voy y levanto la sábana y no se sabía la piel de que color era, "hervía de miseria", si no tomamos medidas nos entra un tifus a todos que nos lleva³²...*). Los informantes se recuerdan protagonizando hazañas (salvando vidas, atravesando ríos a punto del deshielo...) y desgracias (inanición, muerte por congelamiento, mutilaciones provocadas por accidentes de tren, etc) y narran sucesos provocados por la desorganización en las Casas de Niños (*...teníamos que robar para comer...*) y las actuaciones del personal pedagógico (*el director nos abandonó (Casa de Kiroba, Odesa)*). Los niños pequeños (en estos años) resaltan las condiciones de protección y seguridad que tuvieron durante la evacuación, la unidad del grupo y la solidaridad manifiesta, argumento éste que es utilizado por los niños mayores para criticar y hacer más patente la diferencia de trato y de situación entre ambos grupos. Las calamidades que vivieron (en mayor o menor medida) son aminoradas en el discurso al entender que "todos estaban en la misma situación y era comprensible tratándose de la guerra" pero es más frecuente oír esta diatriba entre los pequeños. La guerra ocupa gran importancia (cualitativa y cuantitativa) en los discursos porque desestabilizó las buenas condiciones anteriores y supuso una prueba que no todos soportaron; aunque en la actualidad se resalten valores como el tesón del pueblo ruso, el convencimiento sobre la victoria, la unidad y solidaridad del grupo en estos momentos, etc. en general (aún combinando distintas variables) hablar de la Segunda Guerra Mundial, significa -para todo el colectivo- recordar a sus muertos, representar la capacidad y paciencia del pueblo soviético para sufrir calamidades y sobreponerse a las adversidades, resaltar la contribución de los españoles en la defensa de Leningrado, apelar al compañerismo entre los niños,

³²EDA, 1915, Casa 9 de Leningrado.

criticar la gestión de los responsables mayores rusos y españoles, etc³³.

La edad marca también el contenido de los discursos respecto al **personal** que les acompañó y trabajó con ellos en las Casas de niños, pero las diferencias vienen no tanto por la edad en sí misma, sino por su combinación con otras variables (el nivel de estudios) ya que teniendo en cuenta el grado escolar alcanzado y los años de estancia en las Casas, convivieron más o menos tiempo con los adultos. Este aspecto tendrá un desarrollo más amplio en el capítulo seis, cuando veamos los recuerdos de las personas que participaron en la educación de los niños españoles durante su estancia en las Casas de Niños.

Para explicar y analizar en profundidad el sentido de los discursos hemos de introducir otra variable: **la procedencia social** de los sujetos. Según consta en los documentos consultados (AHN. SGC³⁴), era uno de los criterios evaluados para seleccionar a los niños que saldrían en la evacuación (hijos de obreros, de militantes políticos o huérfanos), aunque las características de las expediciones primera y última se definen, entre otros elementos, por estar formadas por "hijos o familiares de pilotos o militares". La variable apunta y define la alta representatividad de la clase social obrera del grupo, aunque la amplitud y variedad del colectivo alberga diferencias en su seno que rompen con esta imagen (hijos de militares, profesiones liberales, etc). A pesar de estas pequeñas distinciones (fueron una minoría), es relevante señalar que los niños pasaron por el mismo proceso de socialización en las Casas de Niños y las diferencias internas (a efectos de clase social) eran cubiertas (más o menos) por la aplicación de métodos educativos semejantes en condiciones de igualdad. De este modo, clasificar a los niños (cuando vivían en las Casas infantiles) por la adscripción a una clase económica o social puede carecer de efectividad; sin embargo no ocurre así cuando se procede al análisis del discurso, donde se aprecia que la "conciencia de clase" actúa como eje que marca cualitativamente la forma de percibir y representar el contenido de los recuerdos. En el momento de objetivar cómo influye la variable "clase social" en las condiciones de producción del discurso nos damos cuenta que su interés reside sobre todo en el uso que los agentes hacen de ella para construir

³³A este respecto consultar los libros: Daeb, B. *Huéspedes españoles en la patria de Sadkó. Resultado de una búsqueda periodística* (escrito en ruso, información y traducción facilitada por los informantes) y Serna Martínez, R. *Heroísmo español en Rusia, 1941-1945*.

³⁴Las referencias explícitas figuran esencialmente en el capítulo dos, al estudiar las condiciones de la evacuación y la llegada a la Unión Soviética.

su discurso autobiográfico; es decir que a efectos del análisis lo más relevante es hablar de la "conciencia social" de los agentes, cómo la construyen, la utilizan y la ponen en juego, antes que introducir la variable situación económica familiar o posición social en el momento de la salida.

Si nos centramos en el **compromiso político familiar** estamos ante una situación parecida a la anterior; la capacidad explicativa de esta variable se agota una vez que han sido establecidos algunos elementos que les definen como colectivo y para aumentar su fuerza expositiva hay que conjugarla con otros elementos. En este caso, la edad junto con la participación -simpatías- y convicciones políticas de la persona en cuestión, vuelve a ser un factor determinante y el discurso remite a una trayectoria política personal que a veces, tiene su origen en el entorno familiar y otras no, pero siempre informa sobre el grado de conciencia política del agente en cuestión. Hay informantes que reconstruyen su "carrera" política paralelamente a la de sus padres (p.e. una mujer que estuvo en la cárcel en España durante la dictadura de Franco, narró este hecho identificando su caso con lo ocurrido a su padre hacía años, cuando fue encarcelado durante la revolución de Asturias...) y otros que comparan sus intereses actuales con la tradición (herencia) política familiar... *Yo nunca fui del PCUS*, dice una informante (1927), *la única de mi familia que no fue comunista, en XX todos saben que soy hija de un comunista famoso...* El agente anterior partía de la idea de que el investigador conocía la trayectoria política de su familia y por ello se apresuró a dejar clara su postura política, desmarcándose así de los posibles vínculos que el interlocutor pudiera haber hecho.

Reconstruir la trayectoria política individual a partir del compromiso político familiar condiciona el contenido del discurso de muy diferentes maneras: en ocasiones, este hecho es una simple anécdota sumada al espectro de imágenes que dibujan la salida de los niños de España (*mi padre era de izquierdas, fue represaliado, murió en la cárcel, lo mataron en el frente*, etc), en otras es un apoyo que justifica el interés político actual del agente que habla -como herencia política o tradición familiar- y, algunas veces es utilizado como argumento para desmarcarse de un grupo más amplio, defender su particularidad (*mis padres no pertenecían a ningún partido*), apostillar el desinterés político personal, romper

con una visión homogénea del colectivo, etc.

El contenido del discurso (tanto en sus temas, formas, significados y funciones) depende también de las condiciones de **participación política** de los agentes sociales: en situación éste variará si es una reunión de grupo con miembros que tienen distinta implicación o ideología política; si en la entrevista personal el agente valora positivamente (o no) el hecho de compartir con el interlocutor una ideología, afinidad por un partido u otro, simpatías por unos ideales, etc; si se presentan otras situaciones donde el compromiso político tenga un papel determinante en la imagen del grupo (acuerdos políticos - administrativos con instituciones públicas, actos de confraternización con determinados personajes o secciones políticas, presentaciones públicas en ámbitos cargados simbólicamente y políticamente, etc). El tiempo invertido en participar políticamente, el lugar donde se desarrolló la actividad (España, Urss, Cuba), la edad del agente, los acontecimientos macrosociales, políticos, económicos que acompañaron esta situación, etc. son otros factores que aparecen estrechamente imbricados en la producción discursiva.

Los elementos en juego, han de ser contextualizados espacial y temporalmente ya que a veces no hay correlación entre un mayor énfasis en el tema político (como trama argumental, eje discursivo) y militancia. El marco social donde se desarrollaron estas prácticas (sociedad soviética) generan situaciones que son incorporadas por el agente como pertenecientes al ámbito de la cotidianeidad-normalidad. Por ello, no es raro que los informantes se pronuncien en términos inciertos sobre su participación política o maticen sus comentarios con frases bastante repetidas que refuerzan la ambivalencia, el distanciamiento, a veces la dejadez, la separación -aunque no incompatibilidad- entre los ideales y la afiliación: *... no pagaba las cuotas... ingresé pero luego me salí, y ahora digo, no quiero saber nada de política... la política, yo me estoy desengañando de la política mucho ...una cosa es tener el carnet del Partido y otra las ideas que tiene cada uno...etc.*

De otro lado, el devenir de los acontecimientos tanto en la Urss (el descrédito de la política comunista, la valoración negativa del régimen va asociado a un distanciamiento personal traducido en la negación/ocultación/minimización de la participación política) como en España (la estima y alta consideración de aquellos que se definían como "rojos" defensores de la libertad, democratización, etc - y opuestos a la dictadura de Franco- propician una sobrevaloración de la militancia, participación o compromiso político

durante esos años) componen distintos escenarios que los agentes recuperan como fondo donde representar sus relatos de vida.

La política es un tema extenso e interfiere en muchas situaciones; para explicar las distintas posiciones discursivas de los individuos habría que reconstruir un plantel de variables en función de la contextualización de los hechos que rebasa el objetivo e interés de esta investigación. En este apartado (a modo de una línea por donde continuar en un futuro) he abierto un abanico de posibilidades que conjugadas entre sí pueden extenderse ampliamente en los casos registrados; por poner algunos ejemplos que sirvan para comprender la pragmática del discurso, recojo varios testimonios sobre la intervención del PCUS en los sucesos cotidianos:

Ia.- *las elecciones generales te leen la lista "estos, estos, estos", llegamos, ponemos raya y por estos votamos todos, y por qué he venido yo a la reunión "Sin mí ya lo podíais haber hecho y sin aquel...", "No, es que tienen que estar presentes para votar", "Bueno, mañana por la mañana vengo al trabajo, me das la lista y firmo así, y se terminó, no hacen falta reuniones...", ah no, tenias que tirar al trabajo, a las 7 de la tarde una reunión, mientras tal y cual a las 10 de la noche... llegas a casa a las 11, para eso llego mañana al trabajo y que me de el papel, lo firmo y ya está, más ahí no van a pasar de esta lista, a nadie lo tachan, a nadie incluyen...(EV, 1927: ES)*

Ib.- *...no era fácil entrar en el partido, supongo que si me hubiese empeñado hubiera entrado porque [cumplía todos los requisitos]... había que tener muchos méritos para entrar y por otra parte que [preferían también por la política a los obreros] le era más fácil [entrar] a un obrero que era un buen trabajador...(EM, 1927:ES)*

Ic.- *... las razones políticas pesaban mucho y había una organización del Partido, en la Universidad, que en definitiva tenía la voz decisiva, pero como todos éramos muy políticos... A mí me decían di: "Viva tal" y yo decía "Viva tal" y nunca he tenido problemas ni ninguno de nosotros ha tenido nunca problemas en la Escuela, pero si uno se pone ahí por las buenas: "Pues yo no estoy conforme con esto, con lo otro y tal y cual", pues ya verá usted como a los 3 años, a los 5 años, se va fuera... Eso existía, eso existía...el único en mi Cátedra que no era miembro del Partido era yo... Nadie me lo propuso. Como era español conmigo tenían cierta consideración... "Bueno, este es español, no es miembro del Partido de la Unión Soviética, a lo mejor es miembro del Partido Comunista Español", bah, yo me pasé sin eso...(EV, 1925: ES).*

Id. - *Bueno yo en la Unión Soviética llegué a ser ciudadano soviético, y era en plan de activista, cosa del Partido...*(EV, 1926: obrero)

En todos los casos anteriores la afiliación política al Partido Comunista Español se había formalizado (según comentaron ellos mismos o comprobamos en los datos del Centro Español en Moscú), aunque faltan elementos para confirmarlo en relación al PCUS. Las citas que traigo a colación no pretenden apuntar las convicciones ideológicas personales sino reflejar cómo cada uno de los agentes (desde posiciones próximas al PCE en aquellos momentos) interpreta cuál era la participación y el funcionamiento real de la política en la Unión Soviética, aplicado a su situación cotidiana en la fábrica (Ia), la empresa (Ib), la Universidad (Ic) y la vida diaria (Id); es un intento por abrir esta representación a distintos ámbitos de actividad (aunque lógicamente sin agotarlas). **Ia** percibe la política del Partido como una mera fachada (ha seguido presencialmente los cambios y ahora se distancia - física³⁵ e ideológicamente- del Partido), ya que, a su parecer, no había una participación real de la base y los dictámenes debían ser asumidos (elección de los responsables *éstos, éstos y por esos votamos todos...*) sin cuestionamiento alguno. Por otra parte, la segunda informante señala los desajustes ¿contradicciones? en la práctica, de la "dictadura del proletariado" que terminaban abocando en situaciones de "desigualdad" (*le era más fácil entrar a un obrero...*). Laitud, abandono, indiferencia es lo que representa **Ic** cuando al poner juntos -y hacerlos depender- *éramos muy políticos*, como una cualidad altamente considerada, con la frase siguiente (*a mi me decían "viva tal" y yo "viva tal"...*) termina por arrancar su valor y deja a este comentario, desprovisto de contenido. El caso del tercer informante representa un discurso, según algunos, generalizado, entre los españoles que regresaron en los años 1956 - 57; habían vivido en la Unión Soviética durante los años del "esplendor comunista" una vez que el país, devastado pero victorioso, salía de una Guerra Mundial y emprendía un proceso de reconstrucción que tuvo sus frutos en la mejora de las condiciones de la población. Para otras potencias, Rusia era el paradigma y el ejemplo a seguir; esta idealización está presente en los discursos pero sin que se introduzcan los cambios y las transformaciones posteriores, sin criticar desde dentro las ventajas e inconvenientes del régimen y sus consecuencias prácticas. Estos informantes se mantienen,

³⁵Una expresión utilizada por el agente me sirve para jugar metafóricamente con las palabras; en la actualidad reside en Cantabria y comentaba así el tipo de control que ejercía el PCUS sobre los ciudadanos: *¿pero dónde vivimos, en un país o en un Partido?...*

reivindican y reproducen (en determinados contextos) un discurso sobre la situación política, económica y social de la Urss anclado en el pasado, *como si se les hubiera parado el reloj*, en palabras de otro miembro del colectivo. El interés por mostrar una continuidad entre el pasado y el presente, la defensa de una trayectoria política personal consecuente e intachable analizadas como estrategias de afrontamiento de la propia historia de vida, elimina en el discurso autobiográfico, algunas de las posibilidades para incorporar elementos de crítica y comparación respecto a la situación. Esta imagen, que ellos enarbolan como representativa de un periodo, se extrapola a veces a toda una gente (*los rusos*), un país, un régimen, una persona (*Stalin*)... y se extiende (abarca) hasta nuestros días. No podemos, no obstante, pensar en un discurso carente de autocrítica, algunos de los repatriados (*los nostálgicos*) estructuran su testimonio en base a las transformaciones políticas sucedidas en estos años, sopesan los pros y los contras del cambio, pero la situación actual de la antigua Unión Soviética, parece ayudar a reafirmar sus posturas como defensores del régimen anterior. Por otra parte, las escenas representadas en los discursos, son interesantes porque los informantes expresan la dialéctica entre ideal-práctica-convicciones, que no es planteado como un problema (Ic), sino como una cuestión de funcionamiento interno (Ia, Ic) o como un hecho ligado "por definición, por responsabilidad" a una categoría legal (Id, *ciudadano soviético*). En la actualidad han cesado en su actividad política pero ello no obsta para que manifiesten su adhesión a los ideales del comunismo en su expresión "más pura".

Las **fechas de repatriación** son también un factor a tener en cuenta, así tenemos que, Ia se repatrió en 1993, dejando un país (antigua Urss) sometido a los efectos de la perestroika; Ib en 1977, cuando España iniciaba su andadura en el proceso democrático; Ic permanece en Rusia, y continúa trabajando en la Universidad. Los dos primeros informantes critican y achacan el progresivo deterioro de la Unión Soviética (social, política y económicamente) a la degradación de los responsables en el poder (promoviendo persecuciones políticas, abusando de privilegios, la corrupción, etc), el segundo ironiza, con cierto distanciamiento, sobre el manejo diario de las cuestiones políticas en su trabajo (técnico y científico más que "ideológico", esto es, auspiciado por otros límites de control),

y por último, Id continúa su desarrollo discursivo defendiendo la necesidad de un régimen como el soviético, ya que según él... *en los 20 años que he estado en la Unión Soviética lo mejor que he visto ha sido la dictadura del proletariado, lo mejor, porque para un pueblo como ese ruso tiene que ser un dirigente muy fuerte...*

Otras variables como el **número de hermanos evacuados** a la Urss y la **provincia de origen** participan en la construcción del discurso autobiográfico. Tener familia en la Casa es valorado positivamente por los informantes por el soporte moral, afectivo y de cuidados que comportaba (*que para nosotros la hermana mayor era siempre una autoridad y como éramos tantos y estábamos todos igual, pero yo tenía hermanas...*EM, 1930); pero en este contexto discursivo surgen directa o indirectamente cuestiones que dicen mucho de la atención recibida en la Casa de Niños por el personal allí ocupado. Son dos temas que aparecen relacionados y contribuyen a explicar el contenido del discurso y las imágenes proyectadas. Tanto esta situación como las anteriormente estudiadas conforman el marco desde donde se construyen los recuerdos, pero a su vez forman parte de los mismos como "temas del recuerdo". Cada uno de estos temas va madejando imágenes que el agente enlaza con otros contextos en los cuáles pueden adquirir mayor relevancia otras variables. En los discursos autobiográficos se componen escenas del recuerdo con personajes distintos, varios decorados, con un mismo guión o con versiones diferentes, situados en tiempos distanciados...pero su agente productor es siempre el mismo aunque represente en la conversación una polifonía de voces que actúan. Estos actos de habla "plurivocales" (es él pero también los otros, conversa con sí mismo y con el interlocutor, se hace eco de la historia colectiva y protagoniza varios personajes, etc) conforman su relato de vida.

Por otra parte, cabe señalar que la multiplicidad de variables que intervienen en la trayectoria de cada informante complica el análisis al punto de poder perdernos en infinitas particularidades o vanas generalidades; son variables que aparecen en relaciones de interdependencia y resulta muy complejo poder objetivarlas y medir su peso en la elaboración discursiva. Estos son los elementos contextuales que han de ser incorporados al análisis de los recuerdos sobre el pasado, y aunque "sustancialmente" podamos identificarlos, hemos de tener en cuenta que han pasado por el proceso de objetivación que hace el individuo al filtrar al lenguaje (oral y escrito) sus experiencias subjetivas. Como resultado nos encontramos con imágenes y representaciones discursivas sobre el pasado,

cuya significación ha provisto el agente. De ahí la importancia del contexto de producción, el agente, los temas y formas del recuerdo así como las funciones que éste desempeña dentro de los discursos autobiográficos y las entrevistas en profundidad.

8.- ESTRUCTURA DE LA TESIS

El trabajo se halla organizado de la siguiente forma:

Hay un primer capítulo introductorio donde además de haber establecido los presupuestos teóricos de partida, he ido caracterizando a los agentes en función de elementos, variables, circunstancias, situaciones, etc, que forman parte de las condiciones de producción del discurso autobiográfico. Se ha ido esbozando también cuál es, desde mi posición teórica, la naturaleza de los recuerdos, el sentido del pasado, los procesos de memorización y demás factores implicados en la fenomenología del discurso.

En el capítulo segundo la narración de los diversos acontecimientos históricos que propiciaron la evacuación de los niños a la Unión Soviética está entrelazado con la recomposición de los agentes en función de su origen social, profesión y cargos a desempeñar, participación política, edad, sexo, estado civil, nivel de instrucción, fecha de salida, necesarios para restituir ampliamente el contexto y los partícipes de esta historia.

Los capítulos que siguen tienen como espina dorsal la Casa de Niños, ya que va a ser no sólo el espacio donde vivieron los niños españoles en la Unión Soviética y los parámetros temporales para delimitar el alcance de este estudio (con la Segunda Guerra Mundial estas Casas se van reagrupando y transformando en casas de evacuación), sino también el eje discursivo sobre el cual giran los años de la infancia. La Casa de Niños es por tanto es el lugar del recuerdo donde se condensan las imágenes representativas de esos años y donde el agente empieza a construir su identidad personal.

La estructura de la organización escolar en la Casa de niños y otros aspectos relacionados con su educación (maestros, educadores, materiales educativos, principios subjetivos y valorativos, etc.) centran los capítulos siguientes (capt. IV - VI). Para

comprender y enmarcar los discursos sobre la educación he prestado especial atención a la situación de la pedagogía tanto en la Unión Soviética como en España en los años treinta; sus precursores, aportaciones teóricas y posibles filtraciones de estos planteamientos en las directrices educativas de las Casas de niños españoles. El contenido de la "educación social", el marco de la enseñanza en España y la organización del sistema escolar en la Unión Soviética importantes para contextualizar los discursos, han sido desarrollados en el capítulo cuatro.

Dentro del capítulo cinco he reconstruido tanto el organigrama de la escuela como su funcionamiento práctico, las relaciones entre los miembros del equipo pedagógico, entre éstos y los niños, en el interior de cada grupo (maestros, educadores, auxiliares, niños, etc.), y algunas actividades de seguimiento escolar y agentes implicados. El recuerdo de las personas que participaron en la educación de los niños en la Unión Soviética centra el análisis; entre ellos destacan la figura del director, los maestros y educadores rusos y españoles así como el director de estudios. Este último es recordado por el puesto que desempeñaba y no tanto por los rasgos que definían su persona, de ahí que las imágenes estén focalizadas en la institución "dirección de estudios" y no en el personaje en cuestión.

En el capítulo seis y como cierre de la tesis, he tratado de analizar los relatos en función de varios aspectos de la educación de los niños españoles: la educación política, estética, artística, la enseñanza del idioma ruso, algunos aspectos de funcionamiento ordinario (útiles para conocer cómo los informantes reconstruyen esta etapa de su trayectoria y el proceso de socialización en el cual se desarrollaron), las imágenes que describen, los recuerdos y comentarios asociados, etc. Junto a estos aspectos, he estudiado los principios valorativos que sustentan los discursos sobre la formación en la Casa de Niños: la formación, la responsabilidad, la solidaridad, la igualdad, la capacidad y el trabajo son los ejes que articulan estos relatos. Dichos ejes sirven como pivotes para engranar los discursos sobre el proceso de socialización escolar en esta etapa y adquieren (en los discursos) la forma de una cadena de temas y de juicios valorativos centrados sobre su formación integral como personas. Los discursos sobre "ser ruso-ser español", la construcción de la identidad, su uso estratégico en diferentes contextos y las posibles variaciones de su contenido, cierran este trabajo. En esta investigación, la construcción del objeto de estudio pasa por la definición tanto del colectivo como de la persona, y el balance

que hacen los informantes en la actualidad (después de haber vivido 70 años entre España y la Unión Soviética) desemboca en una valoración de lo que fue su formación y de lo que han llegado a ser; las imágenes sobre su identidad. De ahí que el final se halle estrechamente relacionado con el principio de la tesis y deba ser leído incorporando los desarrollos elaborados en el estudio. Al final de cada capítulo se pueden consultar los documentos, informes y fotografías citados, con el fin de que sean "leídos" junto con el texto. Las conclusiones no han sido redactadas como un resumen de los temas tratados en cada capítulo, la intención es otra bien distinta; desde la estructura central del análisis del recuerdo discursivo he abierto ramas hacia los temas tratados que componen la biografía de los agentes.

Como apéndice he incluido las cartas enviadas por los niños desde la Unión Soviética durante los años 37' y 38', las redacciones escritas durante el primer curso escolar en la Urss y las notas biográficas de las educadoras y maestras redactadas con motivo de la visita del Inspector de Enseñanza español A. Ballesteros a las Casas de Niños españoles (1938).

En las cartas los niños cuentan el trayecto, la acogida, la llegada a Leningrado, la ubicación en las casas, el inicio de la escuela, etc. El análisis ha sido hecho teniendo en cuenta no sólo a un referente personal (autor) o colectivo (grupo) sino social. Ocupan un lugar importante porque insertando (en el análisis) la génesis social/familiar de estos agentes, contextualizando espacio - temporalmente los hechos narrados en las epístolas y analizando el contenido de las mismas³⁶, hemos ido conociendo determinados pasajes históricos y también cómo los percibieron los niños, las expectativas cumplidas o frustradas en el momento de la llegada, los planes para el futuro y las distintas actitudes de los autores ante las circunstancias. Sirven también como contrapunto para oponer los enunciados pasados (en el contexto de 1937-38), con los elaborados en el presente sobre aquel pasado (el "allí" narrado) y de qué forma el tiempo (como transversal) condiciona subjetivamente las valoraciones realizadas. En este apartado, además del análisis gramatical y lingüístico del material escrito, se propone un acercamiento particular al marco social, personal y

³⁶Otros factores importantes como la edad no han podido seguirse sistemáticamente, pero en la medida de lo posible éstos se han incorporado al análisis.

familiar que está detrás de las representaciones escritas para poder explicarlas y dotarlas de sentido.

Para completar el estudio de las cartas, redacciones y notas biográficas he adjuntado algunos datos sobre la descripción del material: cuadros y figuras sobre el número de cartas, distribución por edad y sexo, provincias de destino, etc. También figura en este apéndice un apartado con los nombres, la composición, la ubicación y los directores de las Casas de Niños españoles organizadas en la Unión Soviética. La bibliografía y un glosario de los términos rusos y las siglas utilizadas pueden ser consultadas al final de la tesis.

Con ello cierro este trabajo, pero abro otras perspectivas relacionadas con el tema que están dando contenido a las investigaciones en curso sobre los niños españoles evacuados a la Unión Soviética.

II.-Las Instituciones preparan la evacuación

2.-LAS INSTITUCIONES PREPARAN LA EVACUACIÓN DE LA POBLACIÓN CIVIL¹.

Estamos en el año 1937. Dentro de España los distintos bandos políticos luchan por hacerse con el poder y la población civil sufre, participa y observa el desarrollo de la guerra². En estos años tan revueltos, desde la dirección del Gobierno (hasta entonces presidido por el Frente Popular³ con Manuel Azaña a la cabeza) se creó el Consejo Nacional de la Infancia Evacuada⁴. Este organismo se hizo cargo de las gestiones y organización de la población civil para que pudiesen evacuar a otras provincias o fuera de España con el fin de alejarlos de los lugares de combate. En ese mismo periodo se creó la Conserjería de Asistencia Social, al tiempo que se fueron abriendo distintas Delegaciones en Asturias y León, País Vasco, Barcelona y Valencia. La Delegación del País Vasco, según tenemos constancia por el acta de constitución de la oficina en Bilbao⁵, la integraban representantes de los distintos partidos políticos de la coalición del Frente Popular, uno/a por cada partido y organización:

¹Todas las referencias literales de Fernández, J. que aparecerán a lo largo de la tesis, están tomadas de Fernández, J, 1990 (II).

²Numerosas campañas en favor de evacuar a la población civil y sobre todo a mujeres y niños se pusieron en marcha a nivel nacional e internacional. En el artículo de Pérez T, "Diario de un miliciano de la cultura y la infancia en la cartelística republicana de guerra" (*Historia de la educación* año), se recogen algunos de estos pósters.

³Frente Popular: coalición electoral de republicanos y socialistas que triunfaron en las elecciones de febrero de 1936. 4.838.449 votos favorables a la izquierda y 3.996.931 votos para la derecha. El eje político de la República fue la Izquierda Republicana de Azaña y la Unión Republicana de Martínez Barrio.

⁴"Cuyas competencias se refieren a la organización, dirección, régimen pedagógico y sostenimiento de residencias para niños evacuados, tanto en España como en otros países, así como la inspección de las instituciones de este tipo, realizada por entidades particulares y oficiales", cita J.M. Fernández Soria según aparece en la Orden 24 - 8- 1937 de la Gaceta de la República. J.M. Fernández Soria, Perspectiva histórica de la protección a la infancia en España en *Historia de la educación*, Revista interuniversitaria nº 3, 1984.

⁵AHN. SGC. PS Santander 0, caja 127, expediente 3.

- Izquierda Republicana.
- Partido Comunista.
- Partido Nacionalista Vasco.
- Solidaridad de Obreros Vascos.
- Partido Socialista.
- UGT.
- CNT.

Estas agrupaciones participan "cada una de ellas con atribuciones definidas y destinadas a avituallamiento, alojamiento de refugiados, transporte, etc"⁶. A esta oficina, sita en el Hotel Carlton (Bilbao), llegaron las solicitudes para la evacuación de los niños al extranjero que residían en ese momento en el País Vasco.

En Asturias, el otro foco de evacuación masiva de niños (junto con el País Vasco), también se encargó la Conserjería de Asistencia Social de la salida; en este momento Juan Ambou era Consejero del Ministerio de Instrucción Pública de Asturias y León y organizó la expedición contando con la aprobación de todos los partidos políticos del Frente Popular. De la expedición que salió de Valencia en marzo de 1.937 contamos con escasos documentos de archivo que amplien la información sobre la salida, y los datos que barajamos han sido completados con el material obtenido en distintas fuentes (informes, artículos de periódicos de la época, entrevistas, relatos de vida, publicaciones⁷...).

Sobre los preparativos de la evacuación de la población civil, De Castro afirma que "la desorganización llegó a tal extremo que se desconocía el número y, por consiguiente, los nombres de los niños evacuados en el extranjero"⁸. En los periódicos vascos "Euzkadi Roja", "El Correo Español", "El Pueblo Vasco" ...se publicaron días antes de la evacuación, varios avisos a la población civil indicando los pormenores y preparativos de la salida tanto

⁶Ibidem.

⁷El rigor y veracidad de las informaciones han de ser consideradas atendiendo a diversos factores: gran parte de los documentos se perdieron durante la Guerra Civil, la información aportada por los informantes ha sido muy vasta pero a pesar de que gran parte de los protagonistas han muerto, el acceso a la información existente en diversos archivos (Centro Ruso para la Conservación y Estudio de Documentos de Historia Contemporánea) ha sido difícil, etc.

⁸de Castro Marcos, Miguel, *El Ministerio de Instrucción Pública bajo la dominación roja*, Notas de un espectador imparcial. Librería Enrique Prieto, Madrid, 1939:194.

Conviene señalar que en el Archivo Histórico de Salamanca se encuentran casi la totalidad de las fichas de los niños que evacuaron a la Unión Soviética en la expedición organizada por el Gobierno Vasco en 1937. Hay errores y no está censada la totalidad del colectivo pero estos documentos son indicativos del esfuerzo por organizar y controlar la salida de los niños al extranjero.

a Francia e Inglaterra como a la Unión Soviética, Bélgica o México⁹. Al personal que acompañó al colectivo evacuado se le comunicó por escrito las condiciones de la salida (publicadas también en periódicos de la época), de modo que comentarios como los anteriores (De Castro, 1939) han de ser considerados efectivamente en el contexto de la precaria situación de guerra, pero no por ello son generalizables a toda la población ni a todas las circunstancias.

En lo que se refiere a la expedición que salió desde el Puerto de El Musel (Gijón) la situación fue distinta, debido al avance de las tropas nacionales por el frente norte y a otras circunstancias como las citadas:

...nosotros llegamos organizados en grupos, con las listas, parte de los que se recogieron en la parte occidental de Asturias y Galicia que venían huyendo que también se recogieron y vinieron, a última hora como tardamos mucho en salir porque tenemos bloqueado el puerto de Gijón por un guardacostas ...el crucero España de los nacionales y no podía entrar el barco de la Cruz Roja Francesa que nos sacaba hasta Francia, pues estuvimos concentrados 15 días y Gijón bombardeándose entonces a muchos los padres los recogieron [a los niños] y al contrario, otros los metieron y esos son los que no tenemos controlados, que nos faltan datos...¹⁰

Los informantes comentan que el desconcierto y la poca información de los padres en el momento de la salida, dieron lugar a confusiones y la "pérdida" de muchos niños: pequeños que se extraviaron de sus familiares mientras evacuaban de una provincia a otra, padres que pensaban que sus hijos iban a Francia y no a la Unión Soviética, niños abandonados en orfanatos e incluso y que nadie reclamaba...

En el "Informe sobre las Casas de Niños españoles en la U.R.S.S." que elabora el inspector de educación A. Ballesteros a su vuelta de la Unión Soviética (Barcelona 14 de

⁹Las fichas de solicitud para evacuar se conserva en el AHN de Salamanca, destaco las que tienen relación con la salida a la Unión Soviética: PS Santander 0, cajas: 11, 37, 60, 91, 92, 95-101, 305, 306. PS Gijón F, carpetas 26 y 86. PS Gijón K, números 40-86.

¹⁰EMA 1914.

febrero de 1938)¹¹, precisa que **la primera expedición** fue organizada por el Ministerio de Sanidad cuando regía el Departamento de Instrucción Pública la Sra. Federica Montseny. La evacuación estaba formada por 70 niños que procedían de Madrid, Málaga, Almería, Játiva, Oliva, Gandía y algunos pueblos de la comarca valenciana. En "El Socialista" del día 4 de junio de 1.937 aparece una nota sobre dicha evacuación: es una reseña sobre la llegada de los niños en la Unión Soviética y *la cariñosa y fraternal acogida que el pueblo hermano dispensó a los expedicionarios*. Como responsable de la expedición que fue organizada por el "Ministerio de Trabajo y Beneficiencia" se cita al "*compañero Vicens*" que regresaba en esos días de la Unión Soviética y contaba sus impresiones al tiempo que informaba sobre la situación de los chicos en el país de acogida. Salieron desde Valencia en el buque "Cabo de Palos" con rumbo a la Unión Soviética a finales de marzo (el día 21 según diversas fuentes) y llegaron el 30 de marzo (sigo las redacciones sobre "las primeras impresiones de la Urss"¹²) al puerto de Yalta. Esta información concuerda con la recogida en el libro de E. Zafra et al¹³, y los autores añaden que los niños salieron desde España rumbo a Yalta y llegaron a finales de marzo de 1937. Por otra parte, D. Legarreta (1984: 156 - 173), cita que el barco "Gran Canarias" salió el 17 de marzo de 1937 desde Valencia con la población infantil a bordo. P. Marqués (1993: 202), basándose además de las fuentes bibliográficas citadas en J. Rubio (1977) y en el periódico *Le Peuple*, cifra la fecha de salida el 21 de marzo en el "Cabo de Palos", llegando al puerto de Yalta el 28 de marzo de 1937. **La segunda expedición** se organizó en el País Vasco: salieron unos 1.538 niños junto a 75 personas acompañantes (73 maestros y auxiliares y 2 médicos), el 12 de junio de 1.937 del puerto de Santurce (Bilbao). **La tercera expedición** partió del puerto el Musel (Gijón) el 23 de septiembre de 1.937 y estaba compuesta, en su mayoría, por niños asturianos y niños evacuados de otras provincias del norte de España. Junto con los 800 niños viajaban

¹¹Con motivo de la visita del Inspector general de Instrucción Pública, A. Ballesteros, hay registrados varios documentos en el AHN de Salamanca (PS Barcelona carpeta 87): un informe sobre las Casas de niños españoles en la URSS (fechado en Barcelona el 14 de febrero de 1938), la copia de un mensaje radiofónico (1-2-1938), una relación del personal de las Casas nº 1 de Moscú (Pravda), nº 2 de Leningrado y Krasnovidovo y algunas redacciones de los alumnos de 5º grado contando sus impresiones de la URSS. Existen además los manuscritos biográficos elaborados por el personal mayor que acompañó a los niños españoles a la Unión Soviética. Estos documentos servirán de base informativa y analítica a lo largo de este capítulo.

¹²Redacciones de los niños de 5º y 6º grado:AHN, SGC, PS Barcelona, 87. Ver apéndice.

¹³Ver Zafra y otros, 1989:42.

maestros, auxiliares y responsables nombrados por las autoridades Astur-leonesas que les acompañaron durante su estancia en la URSS. Sobre la organización y desarrollo de la **última salida** de niños a la Unión Soviética, el testimonio de uno de ellos fija la fecha y lugar de salida en octubre de 1.938 desde Barcelona hasta Brest y allí embarcaron en el barco ruso "Félix Dzerzhinsky" o en el María Ullianova? hacia Leningrado un total de 76 niños¹⁴.

Lo anterior sintetiza la información en cuanto a las expediciones infantiles que llegaron a la Unión Soviética, pero hemos de hacer alusión a otros grupos de españoles que llegaron como exiliados a la Urss; procedían de campos de concentración franceses y alemanes o de países donde se habían refugiado durante la guerra civil. Estos movimientos no tuvieron el carácter de los anteriores y no forman parte del colectivo de estudio, aunque hubo niños que llegaron con sus padres y se incorporaron (algunos) a las Casas donde vivían los niños españoles evacuados desde 1937. En este último caso, los relatos de vida recogidos (cuyas trayectorias coinciden con las del resto de "niños españoles evacuados a la Urss") han sido contabilizados en la misma manera que los demás miembros del colectivo.

**TABLA ESTADÍSTICA DEL COLECTIVO DE NIÑOS ESPAÑOLES QUE
EVACUÓ A LA UNIÓN SOVIÉTICA ENTRE 1937 Y 1939**

Número de niños	Fecha de salida	Procedencia	Puerto de salida
72	Marzo 37	Madrid y Valencia	Valencia
1765	12-06-37	País Vasco	Bilbao (Santurce)

¹⁴P. Marqués, 1993: 202 anota que salieron desde Barcelona y embarcaron en Le Havre 400 personas procedentes de Madrid, Valencia y Aragón, entre ellas 30 familiares de aviadores, por su parte, Zafra et al, 1989: 47 sitúa la salida en San Javier (Murcia).

800	23-09-37	Asturias	Gijón (El Musel)
76	Octubre 1938	Barcelona	Barcelona
130	1939		
52	Posguerra		

TOTAL : 2895

Fuente: Cruz Roja Rusa.

La evacuación formó parte de un movimiento internacional de ayuda a los niños españoles que surgió en 1936¹⁵ y fueron muchos los que salieron a otros países. E. Pons Prades (1997: 34) aporta algunas cifras -advirtiendo de la posible inexactitud y de lo "infladas" que pueden estar- sobre la salida de la población infantil:

<u>DESTINO</u>	<u>EVACUADOS</u>	<u>REPATRIADOS</u>
Francia	17.489	12.831
Unión Soviética	5.291	34
Bélgica	5.130	3.798
Inglaterra	4.435	2.822
Suiza	807	643
México	3880	56
Norte de Africa	335	24
Dinamarca	120	58
Total	37.487	20.266

Los datos de salida corresponden a 1936 - 37; el número de niños evacuados a la Urss es bastante elevado y es probable que en esa cifra se hallen contabilizados no sólo aquellos que llegaron con sus familias sino también parte de sus miembros (padres ,abuelos,

¹⁵Comisión Internacional para la Ayuda a los Refugiados Infantiles de España formada por asociaciones de Gran Bretaña, Suiza, Estados Unidos y Canadá; Basque Children Committee inglesa, Socorro Rojo Internacional, Solidaridad Internacional Antifascista y diversas organizaciones de Francia, Suecia y Noruega colaboraron en la evacuación.

hermanos, etc), ya que la diferencia con los datos que manejo es considerable. Sobre el número de niños evacuados D. Legarreta escribe:

In all, it appears, that between three thousand and five thousand children from Spain went to Russia. Jesús Hernández, communist minister of instruction in the Republican government gave the higher figure en 1953, ten years after he had left the Soviet Union. Others, including historian Comin Colomer and Rafael Miralles a Cuban diplomat in Moscow from 1944 - 45, report a total of four thousand. One Basque teacher, who taught the children in both Kiev and Moscow, contends that about three thousand children arrived from Spain, well over two-thirds being Basque. Valentín González, who lived in Moscow from 1939 - 49 uses the figure of 5.863 children arriving in 1937¹⁶.

G. Arrien (1987:212) habla de 6.000 evacuados. Entre los informantes no hay una cifra consensuada, algunos la sitúan alrededor de los 3.000 niños, otros en torno a los 4.500.

J. M. Fernández Soria contabiliza 3.500; haciéndose eco de otras informaciones escribe:

Por su parte, Pedro P. Altabella afirma que a Rusia llegaron 1.700 niños <<Sólo de las Vascongadas, porque de toda España se citan aproximadamente en más de 13.000>>; es más, este mismo autor asegura que del País Vasco fueron evacuados más de 15.000 niños (*El catolicismo de los nacionalistas vascos*, 1939); obviamente, a las aportaciones de este autor conviene concederles un generoso margen de duda. José M. García Escudero dice que salieron de España 34.037 niños, de los cuales 5.291 fueron a la Urss (*Historia política de las dos Españas*, Editora Nacional, Madrid). Muy recientemente, en el Primer Encuentro sobre el <<Exilio Español de la guerra>> organizado por la Fundación Sánchez Albornoz (Madrid 6-8 de Mayo 1987), Luis ? afirma que, según sus estadísticas, fueron a la Urss 4.143 personas, de los que 1.248 eran adultos y 2.895 eran niños. Sin embargo concede la posibilidad de que, como aducen otros, los adultos fueran 1.400.

"La asistencia a la infancia en la guerra civil. Las colonias escolares", *Historia de la educación* n° ?, año ?, p. 118-119.

La disparidad en este aspecto no hace sino mostrar la manipulación de los datos en función de intereses y posiciones ideológicas distintas y lo "movedizo" del periodo y las circunstancias investigadas.

¹⁶D. Legarreta, 1984: 156 - 173. Los libros citados son: J. Hernández, *Le grande trahison*, París, 1953 y R. Miralles, *Españoles en Rusia*, Madrid, 1947.

2. 1.- PERFIL DE LOS ACOMPAÑANTES EN LAS EXPEDICIONES.

Por el carácter no sólo auxiliar sino también pedagógico que inspiró la evacuación de los niños, el Ministerio de Instrucción Pública fue poco a poco, tomando las riendas de la misma. La sección pedagógica la dirigía en 1937 Regina Lago García, profesora de la Escuela Normal, comunista y miembro del Consejo Nacional de la Infancia Evacuada creado el 28 de agosto. En mayo de 1937 con el vacío institucional y político provocado por la caída de Largo Caballero, el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes pasa a llamarse Ministerio de Instrucción Pública y Sanidad, interrelacionando así los campos educativos, sanitarios y culturales. Este Ministerio, al cargo de las instituciones escolares y las colonias, tuvo que dotarlas de recursos humanos (personal sanitario, educativo y auxiliar) y materiales (comedores, bibliotecas, juegos, etc), necesarios para su puesta en marcha.

La política del Ministerio de Instrucción Pública es ampliamente discutida y criticada por De Castro en el libro citado. En el capítulo XXII, dedicado a la infancia evacuada, el autor arremete contra los intereses que estaban detrás de los lineamientos políticos del Gobierno, y considera que "Los niños servían de mercancía de exhibición y de pretexto para muchas cosas indignas...para obtener una serie de consideraciones de tipo político en el exterior, que llegó a conseguir, llamando más al corazón que al cerebro de las gentes...". Comenta la actuación de la dirección y las medidas que adoptó "...eran muchos los que con el pretexto de acompañar a los niños, cuando partían para el extranjero se unían a las expediciones". La regulación de las condiciones necesarias para partir acompañando, en el viaje (auxiliares) o en la estancia (maestras/os), a los niños españoles fueron fijadas por el Gobierno. Las bases eran:

- 1.- Los inválidos de guerra que se encuentren aptos para este servicio.
- 2.- Excombatientes del ejército popular.
- 3.- Padres, viudas o hijos de antifascistas muertos en la lucha.
- 4.- Padres, mujeres e hijos de combatientes.
- 5.- Conservarán el cargo que desempeñan y además de los gastos de viaje percibirán un sueldo y una gratificación mensual¹⁷

¹⁷Opus. cit. 195 y siguientes.

Para organizar la evacuación al extranjero del personal civil (me centro en la salida de niños), las distintas agrupaciones políticas y sindicales abrieron listas de personal dispuesto a acompañarlos en el trayecto y en el lugar de destino prestando sus servicios. Según un documento que conserva el Centro Español en Moscú, además de los niños y personal acompañante (auxiliares y maestros/as), formaban parte (entre otros) de la expedición: Director: Pio Ibarra Samper, médico: Julio Maeso, practicante: Adolfo Gómez. En este documento del Departamento de Asistencia Social del Gobierno Vasco se especifican las condiciones físicas, materiales y psicológicas que caracterizan la evacuación:

"CONDICIONES EN QUE VA EL PERSONAL AUXILIAR A BORDO DEL BUQUE QUE TRASLADARA A LOS NIÑOS.

1.- Los niños recibirán el trato exquisito a que tienen derecho procediendo de acuerdo con las indicaciones de la Dirección, del médico o del practicante, según los casos.

2.- Cualquiera anormalidad que observen en los niños, la pondrán en conocimiento de la Dirección inmediatamente.

3.- Teniendo en cuenta que de la conducta que observe el personal depende en parte el crédito de nuestro pueblo, aquella será irreprochable, en todos sus aspectos.

4.- La jornada de trabajo será la que las circunstancias haga precisa.

5.- El Departamento de Asistencia Social, designa al personal auxiliar unicamente para el acompañamiento durante el viaje a bordo, salvando su responsabilidad de cualquiera otra determinación que pudiera adoptar dicho personal.

6.- Los niños que se asignan al personal auxiliar serán cuidados guardando el orden numérico establecido, y ejerciendo sobre ellos la vigilancia necesaria en evitación de cualquier accidente".

Deia, 9 de abril de 1980.

Según consta en archivo¹⁸, el Sindicato Provincial de Trabajadoras del Hogar y de la Limpieza (UGT) envió al Secretario General de Asistencia Social, una relación de las

¹⁸AHS (SGC). PS Santander 0 cajas 127 y 128.

jóvenes disponibles para prestar los servicios asistenciales junto con el nombre de otras mujeres interesadas en esta labor. Las cartas remitidas desde los sindicatos al Secretario General de Asistencia Social se cifra en estos términos:

[han acudido a este sindicato]...*deseando acogerse al decreto publicado por el Ministerio de la Gobernación para la evacuación de la población civil al Extranjero y deseando acompañar a la expedición de niños evacuados*"

[y se ofrecen] "*como modista encargada de ropero o lo que tenga por conveniente*", [para] "*el cuidado de los niños evacuados y en calidad de institutiz o maestra*" o "*en calidad de asistenta*".

A su vez, las distintas secciones sindicales de la CNT y UGT (del Ramo Vestir y Tocado, Hosteria, Trabajadoras del Hogar y de la Limpieza), partidos políticos y organizaciones como el Hogar de la Mujer Moderna, certificaban la afiliación de las solicitantes dejando constancia de ello con sello y firma del secretario o representante sindical. Al llamamiento general hecho desde el Ministerio, respondieron las organizaciones proponiendo a sus miembros la colaboración y movilización para trabajar; en el caso de la evacuación a la Unión Soviética el personal auxiliar que acompañó a los niños provenía de estas organizaciones, aunque algunas se presentaron voluntariamente sin tener una determinada militancia político-sindical. Según sus testimonios, simpatizaban con el gobierno del Frente Popular o con organizaciones de izquierdas. Empujadas por la necesidad de salir (penurias provocadas por la guerra, viudas que mandaban a sus hijos a la Urss...), por las propias convicciones o por la influencia de amistades del entorno que también se apuntaban, se prestaron para desempeñar los servicios auxiliares¹⁹. Allí fueron empleadas en Casas de Niños, y aunque este caso se dió en las evacuaciones de 1.937, hay que señalar que fueron mucho más numerosas las familias que se exiliaron en años

¹⁹Al proceso de toma de decisiones, acompañado por este clima militar, político, social, habría que sumar el beneficio económico que el trabajo reportaría a mujeres y hombres que partieran en las expediciones como personal de apoyo: la obligación del personal auxiliar, según comentan los propios agentes, consistía únicamente en acompañar a los niños durante la travesía a cambio de un salario de cinco pesetas diarias. Según se desprende del documento de Asistencia Social:

Aparte la manutención, el Departamento de Asistencia Social abonará la cantidad de CINCO PESETAS por día que se harán efectivas en Bilbao a su vuelta.

Una auxiliar expresaba con estupor los motivos que concurrieron en su salida:

...me abisaron y yo no queria por no dejar ami madre sola porque ya etenido hocation de haber hido a Incalaterra o ha otro sitio pero nunca quise marcharme nunca; pero haqui con la ilusion de ber rusia hipensamos que solo seria un mes o mes y medio haqui me tienes.

posteriores y sobre todo al finalizar la Guerra Civil Española. En una de las cartas²⁰ de estas auxiliares "se cuenta" que "me mandaron del Socorro Rojo Internacional al cual pertenezco pues yo estaba trabajando en el tayer de Unio Femenina de Izquierda Republicana ropa para los milicianos y despues de las hora solia hacer pantalones para los fuerfanos del miliciano del socorro rojo"²¹.

Las demandas para evacuar al extranjero con las colonias de niños fueron numerosas; la guerra hacía estragos entre la población, los parapetos de las ciudades eran flanqueados y la población civil huía de estos centros de combate. Los servicios auxiliares eran necesarios para "evacuar Madrid o Bilbao²²"; por otra parte, este trabajo no sólo se consideraban una labor social, moral o sindical sino que estaba remunerado, de ahí que algunas mujeres solicitaran el puesto "por creerme con derecho a trabajar" o porque "me mandaron por las Juventudes Comunistas que yo pertenecía a las Juventudes y estaba trabajando en un taller que tenía para coser ropa para el frente"²³. Estos hechos influyen en la construcción de distintas disposiciones, afectaban a la forma de percibir la imagen de "la Unión Soviética", a las expectativas creadas e intereses en juego y a determinados comportamientos según el agente y las circunstancias que rodearon su salida (aquellos que fueron mandados por Instituciones u Organizaciones o los que salieron voluntariamente). La diversidad del colectivo en cuanto a la edad²⁴ (entre los 18 y los 30 años), estado civil

²⁰AHN. SGC. PS Barcelona carpeta 87.

²¹CA: 1-6-37 escribe a una amiga. Seguramente está confundido el mes de la fecha ya que el primero de junio no habían salido desde Bilbao, es más probable que fuera el 1 del 7 de 1937 cuando la escribió. El subrayado es de la autora, así como las faltas de ortografía.

²²Carteles propagandísticos de la época arengando al pueblo en favor del abandono de la ciudad.

²³EEA, Palencia 1915.

²⁴El caso de maestros que fueron con 50 años aproximadamente extrema la media del colectivo, pero fueron situaciones aisladas. En las páginas que siguen presentaré un cuadro pormenorizado del personal que acompañó a los niños en la evacuación.

(solteras, casadas, viudas), afiliación política y sindical, formación escolar (estudios primarios, medios, superiores), procedencia social (nivel medio - bajo, medio, alto), junto con la información sobre la Unión Soviética que circulara en las ciudades de origen (y su acceso a ella) contribuyeron, entre otros factores, a formar las representaciones sociales sobre este país y las respuestas ante las diversas situaciones que se fueron presentando.

A tenor de los datos contrastados y de la información que aportan los informantes, nos encontramos con índices de participación social y política juvenil muy altos. Los agentes muestran en sus anotaciones²⁵ no sólo la motivación personal que les mueve a participar²⁶ sino que presentan a una sociedad muy activa e ideologizada en términos generales. Algunas chicas cuentan que marcharon como acompañantes porque fueron llamadas desde esferas institucionales, *fui destinada por la Conserjería de Instrucción Pública para la expedición de niños que evacuaron a Rusia a fin de que desempeñara en ella los servicios del comedor para la distribución de las comidas*, citando además, que anteriormente había prestado sus servicios al Gobierno Republicano *cosiendo ropa para los milicianos*²⁷. En Asturias, la Agrupación de Mujeres Antifascistas organizó la salida de algunas modistas y mujeres que trabajaban en labores domésticas en el orfanato Alfredo Cotos, del que salieron muchos niños evacuados a la Unión Soviética. G. Arrien (1983 bis: 211) dedica en su libro sobre la generación vasca del exilio, un apartado a la evacuación de niños vascos a la Unión Soviética; allí además de reseñar escuetamente algunos datos sobre este episodio²⁸, aporta el documento del nombramiento de una de las enfermeras que partió en la expedición. En el documento expedido por el Departamento de Asistencia Social del País Vasco y firmado por D. Joaquín Bustos (Secretario General) se especifica que la convocada "ha sido designada para tomar parte del personal que ha de acompañar durante el viaje a bordo de los niños que forman en la expedición que, organizada por este

²⁵AHN. SGC. PS Barcelona, carpeta 87.

²⁶Las auxiliares destacan que *fueron mandadas*, dejando entrever el acatamiento a la disciplina de partido.

²⁷Biografía, auxiliar 1910.

²⁸Señala el autor, y no sin parte de razón: "Varias veces aplazada, esta evacuación pudo realizarse el 12 de junio, en un momento en que en Bilbao reinaba una gran confusión, debido a las últimas circunstancias bélicas, poco favorables a la causa vasca. Pero este motivo quizás, o por otros motivos, la prensa no consiga detalles importantes sobre el embarque mismo y sobre el número y conformación del personal pedagógico y auxiliar que fue con los niños" (pág 210).

Departamento, se trasladaran a Rusia (...)"

Como cifras totales, podemos decir que el número de **educadores** que trabajaron en las casas de niños asciende a 78, de los cuales 21 son varones y 57 son mujeres. Como **auxiliares**, en la estadística elaborada²⁹ aparecen 32 personas, 10 de ellos varones y 22 mujeres.

Una de las maestras que partió con la expedición de Asturias comentaba a propósito de la provisión de maestros y educadores tanto en su evacuación como en la de los vascos:

Ellas [las educadoras] no venían nombradas, como yo tengo nombramiento [nombramiento oficial para la salida], como tenía AA y como tenían las asturianas todas, porque ellas [las educadoras] venían a acompañar el grupo y dejarlos aquí. Ni tenían maestros, porque nosotros traíamos treinta y tantos maestros, eran unas 50 personas del servicio auxiliar y a última hora quedamos unos 15 o 16 porque algunos, como tuvieron que esperar mucho [para que la expedición partiera a la Urss], salieron con las familias, no esperaron a que evacuaran los niños y salimos menos de los que teníamos que haber salido. Pero ellos [los vascos] no traían maestros, entonces eran por ejemplo esta MM que era modista, en fin, mujeres jóvenes que se brindaron para acompañar a los niños...(EMA, 1914).

Aparte de la comparación intrínseca sobre la composición numérica del personal que acompañaba a los niños, la informante señala algunos factores que influyeron (negativamente) sobre la decisión de salir. Pero además, establece las diferencias de rango, clase y función entre los dos grupos de personas mayores que evacuaron con los niños: *maestros con nombramiento oficial del gobierno* y aquellos que salieron como *acompañantes*. La justificación de la evacuación de los maestros parece trascender la voluntad individual (frente al "ofrecimiento" *-se brindaron-* de las jóvenes que les acompañaron) y situarse a un nivel elevado ("oficial"). El motivo principal que dinamizaba esta decisión oficial -acatada personalmente como una especie de "comisión de servicio" o "cumplimiento del deber"- fue la necesidad de dotar las Casas de Niños españoles de personal educativo especializado. En cambio, las chicas jóvenes que partieron como

²⁹ Estadística propia, elaborada a partir de datos recogidos en el Centro Español de Moscú. Ver anexo.

auxiliares no "fueron llamadas para", su participación en la evacuación no se sustentaba sobre una "relación de necesidad", era un grupo numeroso y las tareas encomendadas no requerían especialización o preparación. El colectivo de mujeres jóvenes y "voluntariosas", adquiere así un papel y una imagen distinta de las maestras (podríamos decir "disminuido"), por el carácter del mismo (*acompañar a los chicos*) y porque la abundancia de demandas para salir parece restar valor a su trabajo en la evacuación³⁰.

2. 1. 1.- CIRCUNSTANCIAS QUE CONDICIONARON LA SALIDA DEL PERSONAL AUXILIAR Y SU POSTERIOR ESTANCIA EN LA UNIÓN SOVIÉTICA.

Para el personal que acompañó a los niños, debieron ser muchos los factores puestos en juego antes de tomar la decisión de evacuar. Francia, Inglaterra y Bélgica estaban más próximos a la península, allí se refugiaron muchos españoles entre los que se encontraban familiares de estos auxiliares y docentes. En otros destinos probables, como Méjico y algunos países de América Latina, vivían los llamados "indianos", naturales de Galicia y la zona norte de España y entre los que se encontraban algunos parientes y conocidos del grupo de acompañantes. La Unión Soviética quedaba más lejos, pero diversas circunstancias propiciaron la salida: el interés de muchos por conocer el país "en el que venció la revolución proletaria" y el régimen con el cual algunos se identificaban ideológicamente; los rumores sobre el periodo de estancia (corto); las noticias de los periódicos de la época incitando a la evacuación, estaban entre los barajados.

En cuanto a los artículos de prensa cabe destacar la carga emotiva y el tono de los comentarios; son arengas a favor de la evacuación de la población civil para que "*no haya un problema sentimental que turbe nuestra acción* (combativa)" y para que Bilbao quede "*exclusivamente con los que sean útiles a su defensa*". En un tono poético-épico, los editoriales incitan a las mujeres, niños y ancianos a salir para cortar los lazos sentimentales que les unen a sus seres queridos. De esta forma, continúan las reseñas, los milicianos endurecidos por la rabia y el dolor de la separación, pelearán por conquistar la tierra

³⁰ En el capítulo seis, se analizan los contenidos discursivos que dan juego a la diferenciación entre "categorías y clases sociales" dentro del personal educativo y de apoyo que vivía en las Casas de niños.

invadida³¹; los medios de comunicación se posicionan ante la evacuación defendiéndola como una "necesidad" no sólo para salvar a la población civil sino también para poder "conquistar la tierra". Fines, medios y justificaciones aparecen perfectamente hilados en el discurso periodístico sobre la situación del País Vasco en esos años de guerra civil.

En España circulaba por aquellos años (1937) una revista que se llamaba *La Urss en construcción*; según cuenta una informante era conocida entre la juventud española y probablemente por el personal que les acompañó. Los artículos sobre la mecanización del campo, las condiciones de trabajo de campesinos y obreros, fábricas y el progreso del país, despertaba en ellos inquietud y muchos quisieron ir a conocer la Unión Soviética. Esta ilusión por ver "*ese paraíso terrenal*" donde *no había embusteros, ni ladrones, sino campesinas Amazonas montando a caballo*³² propició la toma de decisiones. El tiempo vivido en la Unión Soviética sirvió como contrapunto para madurar esta visión idílica del "país del proletariado" y, según comentan en la actualidad quienes trabajaron en las Casas de Niños españoles, poco a poco han ido adoptando posiciones críticas con la realidad del país; un proceso en el que los hechos se observan desde la óptica personal, y se reconstruyen de distintas formas, como si el tiempo, las condiciones de vida, los acontecimientos históricos, fueran el motor de un catalejo que a cada vuelta muestra una imagen distinta de la realidad.

Según los testimonios recogidos, cuando desde las Delegaciones del País Vasco y de Asturias se planeó la evacuación de los niños al extranjero siempre se pensó que sería "hasta que la guerra terminara"³³; los informantes dicen que en aquellos momentos estaban tan convencidos de la victoria del Frente Popular contra los insurrectos que la separación

³¹*El Socialista*, 11 de junio de 1937.

³²EMA: Oviedo 1913.

³³Esta frase se repite idéntica en las entrevistas realizadas cuando hablan de la salida. Es uno de los "tópicos colectivos" sobre las características de evacuación.

y la estancia fuera del país se consideró una medida oportuna pero transitoria, visto el peligro de los bombardeos:

...en Leningrado nos dijeron -si usted baja del barco no se puede echar atrás- entonces pensamos, la guerra termina pronto, medio año, vemos Rusia y nos quedamos y el otro personal marchó para España³⁴.

El Gobierno vasco expidió la documentación necesaria para ir y regresar, pero cuando los hombres y mujeres que viajaban en el barco supieron que Bilbao había caído, los temores sobre el futuro en sus provincias de origen y el avance de la guerra empañaron el futuro. ¿Por qué se quedaron una vez que llegaron a Leningrado, si las auxiliares tenían *los documentos para llegar y regresar porque el gobierno vasco no daba la autorización para quedarse allí³⁵*?. Es una cuestión que dependió más de las circunstancias del momento y de la presión de una opinión generalizada sobre el panorama en España, que de una decisión personal. En el documento anteriormente citado³⁶ se enumeran las condiciones en las cuales se organizó la evacuación y con respecto al personal es explícita la siguiente anotación:

...el Departamento de Asistencia Social, designa al personal auxiliar unicamente para el acompañamiento durante el viaje a bordo, salvando su responsabilidad de cualquiera otra determinación que pudiera adoptar dicho personal.

Según relatan los informantes, esta cuestión fue tenida en cuenta a la hora de decidir si regresaban a España o no, pero casos como el desconocimiento del paradero de los familiares influyeron a favor de la segunda opción³⁷. La desazón es manifiesta en las cartas que escriben las auxiliares nada más llegar a Leningrado:

...hemos solicitado venir aqui nosotras hasta saber donde se encuentra nuestra familia para volver a España porque el no saber donde se encuentran ha sido la causa de no volver como pensabamos pues el barco volvio a los 3 dias pero no nos quisimos aventurar porque nos dejaba en el primer puerto francés. (Carta. AX a una amiga, 29-6-37.)

³⁴Ibidem.

³⁵EEA: Bilbao 1913.

³⁶Deia, 9 de abril de 1980.

³⁷Al entrar las tropas "nacionales" en Bilbao, la población civil huyó hacia lugares más seguros dentro y fuera de España (Barcelona, Valencia y Francia...).

Además de la situación de Bilbao había otros motivos humanitarios, sentimentales y afectivos que decantaron la toma de posición a favor de la estancia en la Unión Soviética...

...en el barco llegaron 2 o 3 aviadores rusos y nosotros les dijimos que teníamos que volver y entonces nos empezaron a decir -¡oh! volver a España, no os da lástima de los niños, son pequeños...¿quien les va a cuidar?, el idioma no lo saben, son jóvenes, la vida la tienen ustedes por delante, ¿porqué no se quedan en Rusia?- chicas jóvenes la vida funciona de otra manera y nos quedamos en el barco. (EEA, 1913)

A la opción "elegida" se unía la predisposición para acatar la decisión mayoritaria y algunas reconocían que no sabían por qué motivo no podían regresar: *por causas que yo ignoro me e tenido que quedarme aquí a unque mi gusto no era ese*³⁸. El desarrollo de la guerra pudo inclinar la balanza a favor de la estancia pero ello no obsta para que las muchachas que evacuaron se pregunten, intentando acallar los inquietantes remordimientos que las asaltan, cuál es la situación de su familia y cuándo se volverán a encontrar. Las cartas escritas a familiares (tíos y primos) y amigos (¿novio?) ponen de manifiesto el estado de ánimo y las explicaciones que encuentran a la situación que viven³⁹:

...pues bien [vine] con una expedición de niños con intención de cuando entregáramos los niños bolber para Bilbao pero embista de la crabedaz de Bilbao nos dijeron para quesi queríamos quedarnos y yo para nopoder alomejor juntarme conmi madre hepreferido quedarme aquí por una temporada.

...una vez vistas las cosas he decidido quedarme y lo mismo puedo estar aquí 3 meses que 5 años: todo dependera de las circunstancias.

Pero las noticias desde España no eran muy halagüeñas y con el paso del tiempo, los lamentos por la separación y por la suerte que pudieron correr los suyos se extendieron a todo el colectivo: *si se que los fascistas entran en Bilbao yo no hubiera venido porque*

³⁸Carta de auxiliar a sus tíos el 29 de junio de 1937, una semana después de su llegada a la Urss.

³⁹Tres cartas de una auxiliar: 1-7-37 (b), 30-6-37 y 1-9-37.

ahora no tendríamos que estar como estamos tan lejos el uno del otro (carta de una auxiliar a su novio, 30-06-37). Nadie en estos momentos podía imaginar el desarrollo de los acontecimientos, como tampoco que la vuelta a España se dilatara al menos 20 años⁴⁰.

2. 2.- LOS MAESTROS.

El colectivo estaba formado por maestros llamados por el Ministerio de Instrucción para acompañar las expediciones, responsabilizarse de un grupo o ejercer como personal laboral en las colonias y Casas de niños; la aceptación del nombramiento era voluntaria, según los testimonios recogidos. Al igual que las educadoras, los maestros/as recibieron un documento acreditativo para la salida, en el que además del nombre y la autoridad designataria, figuraban los derechos del beneficiario/a:

"El Consejero de Instrucción Pública de Asturias de acuerdo con la dirección de la primera colonia de niños al extranjero ha tenido a bien nombrar a usted maestro de la colonia citada en cuyo cargo conservará usted todos los derechos económicos y administrativos que le corresponden como maestro de la Escuela Nacional de Gijón.

3 de agosto de 1937".

La citación corresponde a una maestra que salió con la expedición desde Gijón y ejerció en la Casa de niños de Krasnovidovo; en la entrevista, nos mostró otro escrito que decía:

"La compañera XX maestra nacional de Gijón figura en la expedición de huérfanos que como colonia escolar marcha al extranjero lo que se hace constar para los efectos consiguientes.

Gijón 3 de septiembre de 1937, el Consejero de Instrucción Pública de Asturias y León"(EMA, 1914)

Respecto a la afiliación política, destaca el elevado número de sindicación

⁴⁰Hubo algunos que salieron nada más terminar la guerra civil a países de América Latina o del norte de Europa, para allí encontrarse con sus familias, pero la repatriación masiva se produjo entre 1956-57 cuando fueron organizadas varias expediciones de vuelta a España. En ocasiones ha sido confirmado por los informantes este hecho, además, P. Marqués (1993: 203-205), cita las intervenciones hechas en 1939 por la Cruz Roja Internacional para la reunificación familiar, de los niños en Francia (130 según el "Rapport complémentaire sur l'activité de la Croix Rouge, Stockholm 1948" y Legaretta 1984: 230) y para la salida en 1946 hacia México y Uruguay de 21 niños. Son datos que no han podido ser corroborados por los informantes, ya que "recuerdan" que algunas maestras salieron, pero no en cantidades tan grandes como las reseñadas. Se trata probablemente de niños que llegaron junto con el contingente de exiliados políticos y emigrados procedentes principalmente de campos de refugiados en Francia y que fueron reclamados por familiares o por los padres que se encontraban en América Latina o en países europeos.

(inscripción y/o participación activa) entre los maestros; la militancia en un partido era poco frecuente pero este hecho no puede ser interpretado, según los informantes, como una falta de ideología o escasa simpatía por un partido político. Siguiendo los datos biográficos disponibles⁴¹, podemos apuntar que los maestros pertenecían, en su mayor parte (7 de 10), a la Asociación de trabajadores de la enseñanza (ATEA); dos de ellos pertenecen al Partido Comunista, uno al Socorro Rojo Internacional y 3 casos se dan en las Juventudes Socialistas. Señalo -por lo que tiene de excepcional dentro del colectivo- la militancia múltiple de uno de sus miembros (mujer); esta persona destaca en su nota biográfica que estuvo como activista en dos partidos (Juventudes Socialistas e Izquierda Republicana), un sindicato (UGT) y una asociación (Socorro Rojo Internacional)⁴².

La afinidad política con los partidos de izquierdas se convirtió no sólo en el "pasaporte" de entrada sino en una constante que remarcan (en el escrito) para justificar, asegurar o aprovechar su situación en la Unión Soviética. Los datos biográficos llegan a ser un aval, una carta de presentación y nombran, incluso, a las personas que pueden dar crédito sobre su participación política o profesional. Estos individuos de "referencia" suelen ser militantes políticos, miembros de asociaciones sindicales o colegas de profesión (Inspectores de educación de zona en el caso de los maestros); las anotaciones van acompañadas a menudo de apreciaciones como la siguiente: *Espero que como perteneciente al Partido Comunista no me tengan en olvido*⁴³.

⁴¹AHN. SGC. PS Barcelona, carpeta 87. Los documentos (biografías) constan de: datos personales, como nombres y apellidos, fecha y lugar de nacimiento, profesión y/o título, estudios, sindicatos y partidos a los que pertenece; familiares que residen en Rusia, motivos por los que salieron, personas que pueden dar referencias sobre su persona en España y notas personales en las que solicitan información sobre el paradero de familiares y amigos o peticiones particulares.

⁴²En comparación con el grupo de auxiliares, el personal docente acusa una participación política menos activa; éstas y otras diferencias van a caracterizar tanto la imagen de sus miembros como las formas de relacionarse unos con otros, cuestiones que serán consideradas en el capítulo seis.

⁴³Biografía Educadora, Asturias 1913.

La autoridad que representaba A. Ballesteros (Inspector de Educación), el país donde se encontraban (la Unión Soviética), la finalidad y posible uso de la información (por parte del Inspector) y el motivo de su visita (revisar la situación de las Casas de Niños) podrían explicar el interés de los "biógrafos" por destacar la trayectoria de vida en España en el más amplio sentido profesional y político.

Además de la pertenencia a los sindicatos y partidos políticos, en algún documento encontramos un amplio desarrollo de la trayectoria de vida y participación política:

[pertenece al]...*Partido Comunista, donde desempeñaba el cargo de secretaria femenina del Radio Oeste de dicha capital; Juventudes Socialistas Unificadas; S.R.I. y Sindicato de T. [trabajadores] de la Enseñanza (U.G.T.).*

Durante el movimiento subversivo militar-fascista, desempeñé distintos servicios para contribuir al aplastamiento del fascismo. En Bilbao, donde me sorprendió la sublevación, estuve cosiendo prendas para los milicianos, en el P. de Izquierda Republicana, al cual pertenecía en aquella fecha.(...) propuesta por la FETE y nombrada por el Estado Mayor, presté servicios de censura en Correos.

Formé parte en las brigadas de fortificación y realicé labores de propaganda y contra-espionaje, encomendadas por las J.S.U. y por el P. Comunista: ayudando también a la Directiva de la F.E.T.E en cuanto estuvo de mi parte, para el alojamiento de compañeros evacuados de otras provincias.(Biografía, Maestra, Morelos (México), 1908).

La extensa, simultánea y "arriesgada" participación política de esta mujer es un caso excepcional por la cantidad de frentes donde milita y las acciones que lleva a cabo; no así la densa filiación política y sindical, que en comparación con el colectivo está dentro de los márgenes (elevados) apuntados. Por otra parte, los factores arriba señalados pueden estar propiciando un testimonio un tanto "exagerado" o sobredimensionado de su currículum político. La maestra precisa en la narración los partidos y sindicatos donde participó y apoya discursivamente esta actitud y su militancia con criterios valorativos que definen su posición ideológica: *Durante el movimiento subversivo militar-fascista, desempeñé distintos servicios para contribuir al aplastamiento del fascismo.* Además de destacar la participación política personal, quienes escriben son pródigos en alabanzas tanto a la Unión Soviética ("*gran país del proletariado*") como a *todos los combatientes que luchan igual en la retaguardia que en la vanguardia y por la libertad de España.* Las despedidas son "cánticos" de amor a España, vivas y gritos a *España libre, a España*

*Comunista y a Asturias Roja*⁴⁴. El discurso autobiográfico de un "maestro-educador (1908)⁴⁵" es muy semejante al anterior; durante la entrevista, nos mostró un documento que le enviaron desde el Archivo Histórico de Salamanca en cual constaba su participación militar en la guerra y su afiliación política al Partido Comunista de su Ayuntamiento:

...casado y natural de esta población (...) que era de extrema izquierda, pertenecía al Partido Comunista, activo organizador en manifestaciones y gran propagandista. (EDO 1908).

Su testimonio daba muestras de cómo la militancia política y sindical y la participación en la guerra fueron "consecuencias inevitables" en su juventud porque muchas circunstancias le empujaban a ello:

...ingresé en la UGT (...) mi padre y mi madre por cierto también lo veía con buenos ojos, y claro, luego yo, pues en X. formé la Casa del Pueblo, el ramo de la madera, el ramo de albañiles, el ramo de la construcción...

Probablemente, y debido a estas circunstancias estos agentes sociales fueron incorporando en su forma de ser y estar, el capital cultural-político aprendido en los círculos sociales y familiares; estos hechos sirven, en el análisis, para comprender no sólo el contexto que enmarca la historia personal y colectiva, sino las apreciaciones políticas, culturales, personales... que fueron dando contenido a las prácticas educativas desarrolladas por el personal docente y auxiliar en las Casas de Niños.

Otro grupo de maestros que trabajó en las Casas de Niños fueron los llegados en el año 39', cuando el éxodo de la población española fue masivo. Dentro del grupo de exiliados en la Unión Soviética, hubo una selección para cubrir las necesidades docentes en las Casas de Niños, el resto se incorporó a otras actividades políticas, manuales

⁴⁴Biografía Auxiliar: Valladolid, 1917. Existe otra idéntica y escrita por la misma persona. Lo mismo ocurre con otras biografías en las cuales únicamente cambian los datos autobiográficos pero la redacción es la misma.

⁴⁵Como dijimos, en el capt. seis tendremos ocasión de comprender el uso de esta doble terminología por los agentes sociales.

(obreros), agrícolas (en diversos koljós), etc. Los maestros cobraban quincenalmente; una cantidad ("como aportación simbólica" comentan) estaba destinada a la manutención personal dentro de la Casa de Niños (comida, servicios de lavandería, alojamiento...), del resto podían disponer como quisiesen. Uno de ellos contaba que todos los fines de semana marchaba a Moscú para acudir al teatro, al cine, a la ópera ... gastaba parte de su salario en actividades culturales y viajes por la Unión Soviética. Otros, aprovechando la visita del Inspector manifestaron por escrito el expreso deseo de donar su sueldo a organizaciones españolas:

...encontrándome en este gran país del proletariado, rodeada de cuanto moral y materialmente necesito, y como demostración de mi inmenso cariño y constante recuerdo hacia los heroicos combatientes de ese noble pueblo español y de los queridos niños que en ese mismo suelo viven la tragedia de esa cruel guerra; quiero que los haberes que como maestra nacional me corresponden, sean empleados por ese Ministerio de Instrucción Pública para educación y cuidado de esos niños y para el S.R.I. (Biografía, Maestra, Morelos (Méjico) 1908.)

De la misma opinión y "en idénticos términos" se expresa otra maestra, soltera igualmente. Ambas residían en la misma Casa de niños (Leningrado nº 8) y habían evacuado juntas desde Gijón; por la generosidad de su gesto es de suponer que no tenían a su cargo responsabilidades familiares directas. Sin embargo, no era el caso de un maestro que habiendo dejado en España mujer e hijos, pide que *En caso de tener derecho a esas mensualidades desearia las entregaran a mi esposa*. Los informantes comentan que la vida en la Casa de niños españoles era "rentable" económicamente, los productos de la Unión Soviética en aquellos años tenían precios bajos, el sueldo era elevado y tenían por tanto, recursos para mantenerse y ahorrar algún dinero.

Hasta aquí he presentado algunas características del grupo que trabajó en las Casas de Niños españoles y he reconstruido los distintos escenarios de la evacuación según diversos agentes: educadores, auxiliares y maestros. Seguidamente veremos el grueso más importante del colectivo: los niños.

2. 3.- TRÁMITES Y SOLICITUDES PARA LA EVACUACIÓN.

La salida de los niños al extranjero estuvo controlada por la Central de Evacuación y Asistencia al Refugiado y el Departamento de Asistencia Social; aquellas Comunidades

que tenían competencias propias organizaron la evacuación de la población en colaboración con el gobierno autónomo, tal y como vimos anteriormente. De las 4 expediciones a la Unión Soviética, la segunda y tercera están documentadas, pero de las dos restantes no se conservan datos o información que ayude en la reconstrucción de los hechos. Éstas (primera y última) fueron las menos numerosas (unos 180 niños) y los relatos de vida son, en comparación a la totalidad, escasos; también las circunstancias de salida fueron distintas, la primera por lo precipitado del momento y la última porque con el fin de la guerra llegó la desbandada, ocasionando el desconcierto. Los resultados de una búsqueda infructuosa me llevan a pensar que o se perdió la documentación generada en la organización de la salida o simplemente no la hubo. La expedición de los niños asturianos y vascos contó con recursos materiales, humanos y con apoyo logístico que garantizó el éxito de la operación. En el momento de encajar las piezas de este rompecabezas, lo más enriquecedor han sido las aportaciones de los informantes, base del análisis discursivo. En ocasiones las hemos utilizado como "fuentes de información" que ayudan a situar cronológica y espacialmente la historia del colectivo. Pero si atendemos a la multiplicidad de variables que influyen en la reconstrucción de los recuerdos, la "ilusoria" trayectoria lineal de la historia del colectivo sufre importantes alteraciones. De ahí que haya centrado el análisis del discurso en función de los temas, formas y funciones que adoptan los recuerdos sobre el pasado en los relatos de vida. Con ello, la memoria colectiva sobre la historia de los "niños de la guerra" se abre y se cierra por la acción que proporciona el abanico de trayectorias individuales.

La noticia de la evacuación se fue extendiendo por las distintas provincias a medida que los frentes antifascistas iban siendo derrotados; las publicaciones de los diarios, las organizaciones políticas y sindicales, los colegios y los organismos públicos, comentaban los pormenores de la salida. A juzgar por la correspondencia establecida entre dirigentes, miembros, afiliados y simpatizantes de estas asociaciones -catalogada en el AHN de Salamanca- los rumores sobre la evacuación calaron bien entre la población civil. Sirva como ejemplo una carta en la cual el secretario del Comité Comarcal del Partido Comunista

de España (de Castro-Urdiales) se pone en contacto con el representante del Comité Provincial de Santander, para hacerle llegar la petición de uno de sus afiliados que desea evacuar a sus hijas. En ella se piden *las orientaciones necesarias para poder enviar (...) al extranjero niñas de 11 y 6 años respectivamente, hijas de un militante de este Partido que se encuentra desde el primer día del movimiento fascioso defendiendo a la República en el frente*⁴⁶. Además de esta solicitud, desde las distintas secciones políticas y sindicales se extendieron certificados de afiliación de aquellos padres que querían evacuar a sus hijos, por si eran de utilidad en el momento de confeccionar las listas. Los requisitos fueron establecidos por cada una de las asociaciones individualmente y se constata que, del total de niños evacuados (2.895), una minoría eran "hijos de dirigentes destacados de partidos y organizaciones"⁴⁷. Ahora bien, según se desprende del análisis, la mayoría de los familiares de este colectivo, participaba (directa o indirectamente) "de/en" las ideas políticas antifascistas próximas a la izquierda (*se juntaban los socialistas aquí en un monte, él era algo del Partido Socialista, bueno, que yo me acuerde, yo tenía 8 años..., sería como todos los mineros, digo yo, como toda la clase obrera... que pertenecían, más bien a izquierda, ¡ no van a pertenecer a la derecha!, digo yo... comenta uno de los informantes*⁴⁸). Los testimonios se centran en estas circunstancias y en los determinantes políticos que pudieron motivar su evacuación, a pesar de que, haciendo un balance de su vida, no sean capaces o no quieran valorar tajantemente el peso de estos factores:

Tuve la desgracia o la suerte -no sé lo que fué- que una prima mía había estado en Rusia, cuando la Revolución de Octubre en el 34', había estado en Rusia y un día me pregunta -XX, ¿quieres ir a Rusia?- "¡Sí, claro, como no voy a querer!". Si yo estaba rabiando con mi cuñada que ma daba palizas, por una parte, y por otra, había tenido a dos gemelas que las odiaba, eran malas, lloraban, lloraban, y todo el día tenía que estar yo con aquellas crías...Ni mi madre y ni mi padre, no sabían que yo estaba por allí por "las Rusias". Se enteraron cuando terminó la guerra y todo esto, mi hermano y mi cuñada vinieron a casa -¿dónde está

⁴⁶AHN. SGC. PS Santander 0. caja 51.

⁴⁷AHN. SGC. Gijón K, 52: "Asociación de amigos de la Urss", Asturias dirigida al partido socialista de Gijón. "...Esta asociación patrocina el envío de 100 niños a la Urss hijos de dirigentes destacados de partidos y organizaciones obreras y antifascistas. Los niños de ambos sexos han de estar comprendidos necesariamente entre la edad de 5 a 12 años..."

⁴⁸EV, 1930

la niña?- "La niña está en Rusia!"...(EM, 1927)⁴⁹.

Llegado el momento de evacuar, los niños tuvieron que separarse de sus familiares, parientes o amigos; unos marchaban solos, otros acompañados de hermanos, vecinos o conocidos; algunos felices porque se alejaban de los bombardeos, otros llorando por lo que dejaban atrás...

...yo padre no tenía, mi padre murió en el año 33' con 42 años y dejó a mi madre con 7 (...) yo me recuerdo a mi madre abrazada a los 4 llorando como una magdalena, ella por el miedo por la aviación y el hambre que íbamos a pasar... nosotros por una gana que teníamos de marchar..., decíamos -¡y si ahora dice que no nos manda¡-, un miedo que teníamos...

P: ¿ustedes estaban contentos de marchar?

R: *hombre, ¡deseando!, no a Rusia...marcharse de la guerra, del miedo, de los aviones...había muchos días que no había pan, se esperaba un barco soviético siempre...(EV, 1927)*

El testimonio destaca las condiciones en las que se encontraba la población civil antes de evacuar: bombardeos continuos, carencia de las necesidades básicas, etc, un panorama desalentador para una mujer viuda con muchos hijos a su cargo. Por otra parte, el informante acude al "imaginario social" sobre la representación de la Unión Soviética como "el paraíso terrenal" antes comentado (*se esperaba un barco soviético siempre...* que les llevara "pan", que les sacara de los bombardeos). En la expresión que utiliza, deja este deseo en la indeterminación (*se esperaba un barco soviético siempre...*), pero al contextualizarlo en una frecuencia poco habitual (*siempre*) la magnificación del poder, cualidades y características de aquel país se hace más presente y recurrente, como si fuese una imagen común en los días de guerra y no una situación excepcional vivida por el agente.

⁴⁹Las referencias a personas que estuvieron a principios de los años treinta en la Unión Soviética son abundantes; los informantes, al hablar de las condiciones particulares que motivaron su salida a la Urss se remontan a estas fechas y a estos hechos, dando continuidad a la trayectoria política familiar y contextualizando los vínculos ya establecidos entre las secciones de izquierdas en Asturias y País Vasco y el partido comunista soviético. Sobre esta cuestión: Elorza, A y Bizcarrondo, M (1999).

Según comentaba otro informante, una segunda separación se produjo a bordo de los buques: por causas difíciles de precisar, el núcleo familiar (hermanos, primos) se rompió antes de llegar a la Unión Soviética y los niños "aparecían" en lugares que no eran el destino fijado:

...mi hermana tenía 3 y él tenía 6, y no me acuerdo, yo aparecí en Rusia y él apareció en Bélgica, después los chicos jóvenes eran los que cogían a los niños, yo estuve en Aranda [Quinta Arango?] y los pequeños seguramente los llevarían... no me acuerdo, no sé, yo iba a cumplir 10, mi hermano 11 y mi hermano HH 12, a nosotros nos llevaron para Rusia (...) cuando evacuábamos a los pequeños les ponían un cartel en la muñeca yo lo sé porque cuando llegamos para llevarlos, eran 3 chicas jóvenes que dijeron esos son pequeños y nos llevaron a nosotros". (EM, 1927)

Francia, Bélgica, Inglaterra... fueron otras ciudades de acogida y de evacuación; en el barco que salió desde Santurce (Bilbao) iba un grupo de niños con destino a Francia; la confusión, el descuido o la desorientación propiciaron que los niños (algunos iban muy pequeños y sin hermanos o familiares que cuidaran de ellos) equivocasen su lugar de destino, por ello desembarcaron más de los previstos...

...yo me acuerdo que nos pasaron de una manera rápida, por una pasarela, la mitad... yo, allá, vete a saber si alguien se fue... porque aquello era corriendo, yo me acuerdo, corriendo por la pasarela, las educadoras se ponían así resguardadas haciendo de pasamanos... (EV, 1928)

Estos comentarios son objeto de críticas por parte de unos y otros que culpabilizan a las autoridades españolas encargadas de la evacuación, de la "pérdida" (física, temporal, espacial por el distanciamiento, afectiva, etc) de estos niños. Los agentes utilizan con frecuencia, sobre todo en situaciones donde se ponen en juego aspectos importantes y graves de la historia del colectivo (en este caso la organización de la salida y "pérdida o extravío" de personas) tanto el verbo "recordar" como la primera persona (*yo me acuerdo*) para reforzar la "veracidad" de sus palabras y la reconstrucción "objetiva" de los hechos.

Para ordenar la evacuación, las secciones departamentales de Asistencia Social expedieron fichas personales. Los impresos de la expedición del País Vasco recogen escasos datos biográficos sobre los niños mientras que las extendidas en la conserjería de Asturias en colaboración con el Frente Popular, proporcionan más información⁵⁰. En estas últimas

⁵⁰Anexas al final del capítulo.

no sólo hay datos del niño en cuestión (nombre, apellidos, fecha de nacimiento...) sino también las huellas digitales, referencias de los padres y estado psico-físico de los candidatos ("salud", "púber", "indicaciones sanitarias", "anormalidades")⁵¹. Haciendo un recuento de las escasas fichas de los niños que evacuaron desde Asturias⁵², vemos que entre las profesiones de los padres recogidas con más frecuencia se halla la de minero; las familias pertenecían al Sindicato Minero Asturiano y residían en los pueblos de la cuenca (Moreda, Aller, Sama, etc.). En el apartado reservado a las "observaciones" hay anotaciones para *autorizar a sus hijos para que se trasladen a Rusia mientras duren las circunstancias en este país ¿firmadas o escritas?* por la madre y un caso en el cual los padres apuntan que *"Es deseo de sus padres, quede prohijado en Rusia"* (evacúan tres hermanos).

En el momento de la organización de la evacuación en España, las listas se abrieron hasta cubrir el cupo; edad (4 a 12 años), "situación de riesgo" (huérfanos, abandonados) y deseo expreso (hijos de políticos, padres que habían tomado esa decisión, niños que querían evacuar) serían probablemente algunos de los criterios de selección barajados. Los momentos de confusión, la precipitación e incertidumbre de la salida, los bombardeos, los antecedentes políticos familiares, las expectativas sobre la Unión Soviética, las pocas posibilidades de buscar otros destinos (Francia, Bélgica, Inglaterra, etc habían cerrado el cupo), todo pudo contribuir para que las causas que motivaron el embarco de los niños fuesen distintas en cada caso. Según recoge Rosalía Crego (1993) tenían preferencia los huérfanos de milicianos⁵³, pero tanto este requisito como el aval y autorización de los

⁵¹De haberse conservado estos documentos, hubiesen sido muy útiles para reconstruir la procedencia social-familiar del colectivo, aspecto que analizo desde otra óptica atendiendo a la naturaleza de las fuentes que manejo.

⁵²Sobre esta expedición las fichas que se conservan son muy pocas; además de las ya citadas, en Gijón K-43/1 y Santander CU 11/9 (AHN. SGC) hay fichas de evacuación y listados elaborados por la organización de los orfanatos sobre los niños que salen a la Urss.

⁵³Quizás estas afirmaciones estén basadas en algunos documentos hallados en el AHN de Salamanca, pero los resultados de la investigación (según los relatos de vida y otras fuentes documentales) inducen a pensar que el colectivo formado por estos huérfanos no es la parte más significativa del mismo y por tanto otros requisitos fueron

padres, debido a la rapidez de los acontecimientos, a la lucha de los padres en el frente, la oferta de plazas, las presiones para incluir a unos y otros, etc, fueron a veces pasadas por alto.

Las citas que siguen son una muestra de las posibilidades que se cruzaron (azarosamente a veces) en el momento de la evacuación:

II: Pues mira, mi madre era apolítica cien por ciento, una mujer no muy creyente, era creyente pero..., quizás le tiraba un poco el nacionalismo, pero no era política del todo... y mi hermana, yo estudiaba aquí el bachiller y tenía unos amigos que luego se casó con uno de ellos, que eran socialistas y un pariente de un amigo de mi hermana era ministro del gobierno vasco, Aznar, ¿te suena Aznar? y alguno más estaban metidos en el asunto y le inculcaron a mi madre que nos llevase mientras la guerra, además no es que ella expresamente eligiera la URSS, no, no, además nos cogieron de los últimos ya, si nosotros entramos casi por enchufe, además mi madre lloró como una madalena, la pobre "Si es más de un año, hijos míos, ahora mismo volvemos para casa", nosotros con un miedo que mi madre dijese que no, "que nos quedamos, que no vamos"...(EV, Bilbao 1925)

Pregunta: ¿Pero fue usted la que lo decidió?

Respuesta: *Yo, yo... yo era la que continuamente a mi madre le estaba... y ella "Pero hija, pero ¿qué te pasa?, pero hija, ya se solucionará..."[pánico a los bombardeos], pero veía que no vivía y cuando oía yo "hay una expedición a esto", "hay una expedición a...", aunque sea para Francia, para lo que sería y ya iba yo donde mi madre "¿Por qué no va a apuntarme?, por qué no va a apuntarme, entérese a ver dónde..." y yo fui yo misma la que insistí, ella cómo iba... la única hija que tenía al fin y al cabo y el hijo...(EM, Bilbao ?).*

En los testimonios, los informantes intentan desmarcarse de una opinión que culpabilice a sus padres en la decisión; las circunstancias de la guerra, la idea de que sería para una estancia corta, son algunas justificaciones que permiten diluir entre agentes, causas y azares el sentimiento de "culpa". A los agentes no les queda -de este modo- más remedio que presentarse como sujetos activos, cual si se tratara de una decisión "consciente" y deseada, sin objetivar lo que de reconstrucción presente y mediada, tienen sus recuerdos sobre el pasado. En ocasiones, el mismo informante, a medida que va construyendo su discurso, pasa de una actitud dubitativa sobre determinado aspecto que no ha contrastado con otras versiones, justificado o conocido (en este caso la afiliación política de sus padres), a ir poco a poco reafirmando y reafirmandose en la posición y la argumentación esbozada al principio; es como si necesitara reforzar (ante el investigador, en su propio discurso) una

imagen que no termina de perfilar...

... mi padre yo no sé si era socialista, si era comunista, si era republicano, pero luchó y murió con la república.

P: ¿y por eso les evacuaron a ustedes?

R: *me parece que los que evacuaron a la Unión Soviética eran más de izquierdas, me parece que eso fue organizado por la Cruz Roja de España. Y en aquellos tiempos mi madre se quedó sin marido, éramos 7 y mi madre se quedó sin trabajo y a mi hermana, a mi hermano y a mi, a tres, nos metieron en la casa de huérfanos, allí en Bilbao que es al lado del ayuntamiento, y me parece después de allí de la casa de huérfanos, la Cruz Roja que si querías mandarlo a otro país, y puede ser que a Inglaterra, a Argentina o a otro país, puede ser que mi madre escogió la Unión Soviética porque mi padre sería más de izquierdas, mi padre murió en el 36, después de la guerra⁵⁴.*

El informante anterior produce su discurso a base de recuerdos "tirados por los pelos", incidiendo a cada frase en la fragilidad de los mismos (*me parece*) y desconfiando ciertamente del acercamiento a la realidad de los hechos que nos presenta. Pero las explicaciones aportadas por los agentes sobre la salida suelen coincidir y se concentran en una justificación que borra a una persona como responsable; en caso de recomponer los hechos de manera que aparece la "cabeza visible" (madre, prima, él/ella misma, padre), los informantes se muestran condescendientes y buscan rápidamente la causa que pudo motivarlo:

...mi madre estaba desesperada porque la situación...entraban los nacionales, mi padre estaba en el Frente, mi madre no podía con nosotros...como todos los vecinos estaban inscribiendo a los muchachos para ir para Rusia mi madre por inercia hizo lo mismo...Además nuestros padres...yo hablé con mi madre...todos nos mandaban para acá creyendo que era por unos meses...el que se apunta para venir para acá soy yo, yo mismo voy a la Cruz Roja, a Gijón...yo tenía nueve años, pero yo fui con mi primo, un primo que también vino para acá, que tenía cuatro años más que yo y él fue el que me engatusó... (EV, 1928).

⁵⁴EV, 1929. Las reconstrucciones parcheadas son frecuentes en los discursos autobiográficos, pero es este mismo contexto (sin menoscabar otros posibles) el que permite que el agente busque su trama argumental que le servirá como hilo conductor en la narración de su trayectoria de vida.

Las estrategias de afrontamiento y reforzamiento de un argumento que el agente va perfilando como verdad, son incorporadas al relato (*yo hablé con mi madre*) para sostener la propia retórica discursiva. El informante va desmigando cada una de las escenas que componen el acto de la salida (*entraban los nacionales; mi padre en el frente; mi madre desesperada; rumor de la salida; primo que se apunta...*) -prácticamente de cada renglón podemos entresacar una causa-, para refundirlos en una decisión tomada, diríamos que "arbitrariamente", aunque mediatizada por la presión de la opinión pública y los rumores -lo social- (*como todos los vecinos estaban inscribiendo a los muchachos para ir para Rusia mi madre por inercia hizo lo mismo*) y de lo familiar (*fue mi primo quien me engatusó*). Finalmente no conseguimos desentrañar quién fue el autor de la inscripción, pero analizando el desarrollo de la estructura discursiva quizás sea eso lo menos interesante; es destacable, sin embargo, el "ambiente" que queda reconstruido y recogido en las citas. También hubo niños que procedían de la Casa de huérfanos de milicianos y no tuvieron la opción de decidir personalmente, pero es algo que queda relativizado en los discursos.

...algunas lloraban porque se ve que habían dejado sus madres, sus padres... [ella era huérfana y vivía en un orfanato. Continúa diciendo:] todas las que salieron lo hicieron con el permiso de sus padres, en mi caso fueron mis hermanas... (EM, 1924).

En Asturias, después de la experiencia de la Delegación del Gobierno Vasco, la evacuación se organizó de tal manera que tenían prioridad aquellos cuya situación futura era bastante crítica; los niños que vivían en los orfanatos fueron concentrados para salir⁵⁵. Hubo niños que huyendo de la guerra en las provincias cercanas, llegaron sin sus padres hasta Gijón; allí permanecieron hasta que salieron a la Unión Soviética sin fichas o documentación alguna. Una de las informantes relataba así su experiencia cuando, durante un bombardeo en Bilbao, se perdieron de sus padres y llegaron a Santander:

...una vecina le dijo a mi madre "en un camión ví a dos niñas con un abrigo rojo y con piel", nosotras teníamos un abrigo rojo que entonces cuando vas a... te pones todo ¡y eso que era verano!, "...con un abrigo rojo y piel blanca, seguro que eran tus hijas", se ve que a nosotras nos montaron en el último camión que salía de Bilbao para Santander, entonces ya mi madre ya no podía salir para Sandander y

⁵⁵En la relación de huérfanos evacuados (AHN. SGC. Santander CU. legajo 11) se especifican las condiciones de cada uno de ellos: datos biográficos del niño y de los padres, fechas de entrada y de salida, causas y observaciones. En el último apartado queda detallado si "evacuó con su madre" o si lo hizo a la Unión Soviética.

nos quedamos así solas, llegamos a Santander, me imagino que andábamos por la calle y nos recogieron los de Socorro Rojo Internacional y nos metieron en un eso... había una marquesa que recogía a los niños que había por ahí sueltos, los tenían en algún sitio y bueno... yo me acuerdo de Santander, es más, yo creía en Rusia, cuando era pequeña que yo era de Santander, yo no me acordaba de Bilbao (...) Y resulta que llegamos a Santander, nos recogieron y nos pusieron unos bucitos, me acuerdo que aquí ponía las letras Socorro Rojo Internacional SRI, [en la solapa] de eso me acuerdo como si lo fuera viviendo, los niños se acuerdan siempre de detalles, ¿verdad?, entonces de Santander nos llevaron a Laredo, de Laredo estuvimos en... con la marquesa esa que tenía niños recogidos, de Laredo nos llevaron a Liérganes, estuvimos en una finca buenisima que hoy la hemos visitado varias veces, muy bonita y después de allí ya nos evacuaron a Asturias, también con unos niños de Santander que también evacuaban, ya íbamos varios y en Asturias estuvimos en uno de los orfanatos que había allí, también estuvimos repartidos en casas particulares, que yo..., estuvimos cerca de... no se cómo se llama el pueblo y después a la hora de salir embarcamos en Gijón... (EM, Bilbao 1932)

En el proceso de reconstrucción del pasado, el agente anterior va deteniéndose en cada uno de los mecanismos que activan el recuerdo de las cosas⁵⁶ (*el abrigo rojo, el camión, la casa de la marquesa, el bucito con el cartel...*); se lo hace ver al investigador y consensúa con él las formas de actuación de la memoria (*los niños se acuerdan siempre de detalles ¿verdad?*), buscando implícitamente la complicidad con el mismo. La informante conoce el principio y el final de la historia, pero no la expone como si se tratara de una narración cerrada y bien articulada, abre sin embargo una vía de participación en la reformulación de sus recuerdos al interlocutor y a sí misma, con la cual parece dialogar, al tiempo que va atando las hebras de las imágenes que construye en su discurso.

A la confusión generalizada, se unió el retraso de la salida que provocó alteraciones en las listas de evacuados, ya que los padres, familiares, miembros de la organización y expedición, anotaban y desapuntaban a sus hijos y a los niños; una maestra comenta al respecto:

⁵⁶En un apartado del capítulo siguiente (sobre la Casa de Niños) profundizaremos sobre este tema y forma del recuerdo y su función en el discurso autobiográfico.

...en Asturias se tomó como norma sacar a los niños que estaban en el orfanato minero(...) nosotros llegamos organizados en grupos, con las listas, parte de los que se recogieron, parte de occidental de Asturias y Galicia que venían huyendo, también se recogieron y vinieron, a última hora como tardamos mucho en salir porque teníamos bloqueado el puerto de Gijón por un guardacostas... el crucero "España" de los nacionales y no podía entrar el barco de la Cruz Roja Francesa que nos sacaba hasta Francia, pues estuvimos concentrados 15 días y Gijón bombardeándose, entonces muchos los padres los recogieron y al contrario, otros los metieron y esos son los que no teníamos nosotros controlados, que nos faltaban datos ... (EMA, 1914)

Finalmente fueron otros acontecimientos fortuitos los que determinaron la composición definitiva del colectivo evacuado, algunos de ellos no censados desde el principio.

Había niños de Nava, una casa de niños [orfanato, casa de acogida en España] que la hermana de la directora era diputada en las Cortes de febrero, socialistas claro, otro en el palacio de los Figaredo que es una reproducción de la Magdalena en el barrio de Gijón, ahí teníamos otros 150 niños, y la directora era socialista, el colegio de las monjas de San Vicente de Paul que tenía un edificio pequeño se convirtió en escuela nacional y luego eso se convirtió en un refugio que llevaba el nombre de Alfredo Cotos, fue un maestro asturiano del orfanato minero que lo fusilaron los nacionales, después había otro en Gijón, eran 5 o 6. Los que tenían madre o tenían padre y madre estaban ahí por las condiciones que fueran de las familias sabían que venían sus hijos [a la Urss] y los otros eran niños que no tenían quien los reclamara. (ibidem)

La maestra anterior es pródiga en datos e información sobre los acontecimientos. Salió cuando era muy joven en el cargo de maestra responsable de un grupo de niños, y como tal ha seguido manteniendo "el deber" de conservar y alimentar la memoria histórica sobre el colectivo. Su relato de vida (el más extenso de los recogidos -junto con el de un informante "niño de la guerra" que reside en Moscú-) no se ciñe solamente a su trayectoria individual; bien es sabido que ésta se inscribe dentro de los marcos sociales y colectivos que dan contenido a los hechos, pero con ello quiero resaltar la predisposición personal de esta maestra a "contar la Historia" en toda su amplitud y riqueza. A lo largo de la tesis, veremos el juego que proporciona su discurso en distintos contextos y situaciones, la fina y abultada prosa que da cuerpo a su relato, la precisión de sus representaciones, la ironía y mordacidad de sus comentarios, y en definitiva, la alta competencia cultural y lingüística de la autora.

Entre los orfanatos de procedencia de los niños evacuados se encontraban el Alfredo

Cotos, Félix Bárcena, Rosario Acuña, Fundación Pola, "La Estrada" (Infiesto) dirigida por Beneranda Manzano⁵⁷ y uno de Nava cuyo nombre desconozco; todos situados en Asturias. La actividad desempeñada en los orfanatos antes de salir a la Unión Soviética es un aspecto recogido en las notas biográficas de las maestras y auxiliares, que se expresan en los siguientes términos:

...allí permanecía día y noche, con ellos, desempeñando el cargo de maestra y al mismo tiempo de madre, proporcionándoles cariño y ternura, ya que estas tiernas almas infantiles, tenían reciente el estigma del dolor, producido por la orfandad⁵⁸.

...en Sama de Langreo y en Infiesto que estuvimos prestando servicios en el Orfanato Miliciano "Alfredo Coto" desde diciembre de 1936 hasta el momento de la evacuación⁵⁹.

Junto con los niños procedentes de familias, orfanatos u organizaciones asistenciales, salieron otros que estaban pasando las vacaciones estivales en Salinas (Asturias), colonia escolar universitaria de la cual era director Pablo Miaja Fernández. El colectivo se vió sorprendido por la proximidad de los combates y evacuó casi íntegramente a la Unión Soviética. Según recoge el diario "La Nueva España", sección de Avilés,

Pablo Miaja, hermano del célebre general republicano; él fue, de forma no voluntaria, protagonista, junto con más de una treintena de niños menores de 12 años, de la odisea de una evacuación que comenzó como veraneo y finalizó en la Unión Soviética.

La última de las expediciones de colonos enviados por el Ministerio de Educación republicano llegó a la colonia el 18 de julio de 1936, estaba compuesta por una treintena de niños de Oviedo y otros tantos de las cuencas mineras⁶⁰.

⁵⁷*La Voz de Asturias*, 24-5-88.

⁵⁸Datos biográficos: maestra, Langreo 1908.

⁵⁹Biografías Auxiliares, 1910.

⁶⁰*La Nueva España*, Domingo, 22 de septiembre de 1991.

Don Pablo Miaja⁶¹ en sus notas biográficas escritas al Inspector A. Ballesteros dice (en opinión distinta a la recogida en la prensa) que salió "*al frente de la primera expedición de niños asturianos por designación del Gobierno de Asturias y León y por mi aceptado voluntaria y gustosamente*"⁶². Los niños que formaban esta colonia terapéutica de verano pasaron no sólo las tres semanas que duraba su turno sino 14 meses más hasta que salieron hacia la Unión Soviética⁶³. Los que procedían de la cuenca minera regresaron a sus casas, pero los que llegaron de Oviedo no lo hicieron porque la ciudad ya había sido tomada por las fuerzas leales al General Franco⁶⁴. Después de salvar todas las peripecias protagonizadas antes de la evacuación, las expediciones (salvo la primera) llegaron a Leningrado y desde allí, los niños españoles siguieron distintas trayectorias; fueron distribuidos y reagrupados en Casas infantiles habilitadas con el fin de alojar al colectivo.

2. 4.- LLEGA EL MOMENTO DE EVACUAR.

Las películas, documentales, fotografías de la época recogen escenas de la evacuación⁶⁵: son imágenes desgarradoras de la separación, con niños serios y con los rostros desencajados por la confusión, posando ante el foco fotográfico, caminando deprisa para subir al barco, sin apartar la vista del objetivo de la cámara, como si fuese la última visión de España, agarrando la mano de su hermano, arrastrando un peluche o la talega con sus cosas. Algunos marchaban con el puño en alto, los mayores delante con los pequeños en hombros, otros solos, aferrados a sus pertenencias. Fondeado en el puerto, el barco que les alejaría de la guerra, del hambre

⁶¹EMA, Condado de Laviana 1913: *nosotros llevamos un director, Pablo Miaja, pariente del general Miaja, este señor, ya muy mayor, con una barba blanca solemne, era una autoridad pedagógica en Asturias, hasta el extremo que había un grupo escolar que se llamaba "grupo escolar Pablo Miaja", los mejores maestros más progresistas habían salido de sus manos y éste iba como director de la colonia.*

⁶²Biografía maestro. Los matices entre la salida "voluntaria o no" se refieren al suceso (guerra en Asturias) que propició la evacuación completa de la colonia infantil de verano cuando su finalidad no había sido esa.

⁶³Sobre las colonias escolares en España ver: J.M. Fernández Soria, *La asistencia a la infancia en la guerra civil. Las colonias escolares*, en Historia de la educación, 1984. El autor ofrece también la relación de las "colonias de niños españoles en el extranjero"; respecto a las organizadas en la Urss cita el nombre de algunas de ellas (con bastantes errores), el número de niños (3.500) y algunos datos tomados de otros escritores sobre el baile de cifras en esta cuestión.

⁶⁴*La Nueva España*, 22 de septiembre de 1991 y Fraser, R, 1979: 186, 187.

⁶⁵"Sed Bienvenidos" y "Nuevos Amigos" (1937) se conservan en la Filmoteca Nacional.

y la miseria; apiñados en el muelle, los familiares que lloraban la separación; en las pasarelas, las chicas que velarían la estancia, y en medio de todos, apabullados por la multitud, la crispación del momento, la mezcla de sentimientos encontrados, la soledad, el abandono, la curiosidad de lo desconocido... estaban los niños.

Los informantes reconstruyen las escenas del embarque pensando en ellos mismos como *niños* que vivieron esos momentos sorprendidos por el desconcierto, entre miles de rostros extraños con muecas de dolor y alegría, incapaces de asimilar el significado de todo aquello. Los más pequeños recuerdan hoy la escena apelando a la "intuición sensible" (Halbwachs. M 1950: 18) para expresar lo "inexplicable" de sentimientos que no se pueden definir, para situar los recuerdos y las percepciones en un lugar inaccesible para los otros en tanto que "seres en el mundo" (Ricoeur. P, 1987 (I); Bourdieu, P, 1991) diferentes y diferenciados. Otros objetivan sus recuerdos en algo material, en este caso el número o el color asignado para el embarque: *estábamos cada una en un color, yo estaba en el azul, otros en rosa, teníamos un cartoncito con un número y un color*⁶⁶...*mi número de evacuación era el 1596 y en un saquito de tela mi madre metió un poco de ropa, me dio cinco duros, unos consejos*⁶⁷...Las maestras y auxiliares recuerdan ese momento como algo trágico, pero es ahora en el presente, cuando miden y valoran el alcance del suceso. Los niños se "separaban temporalmente" de sus madres, sesenta años después, aquella separación es reconstruida con los componentes dramáticos, inevitables que llevaron a su fin: *era terrible el quitarle los niños a las madres*⁶⁸, *las madres lloraban, abrazaban a sus hijos y los besaban*⁶⁹...

La reconstrucción inmediata de la salida queda recogida en las cartas que los niños

⁶⁶EM, 1930.

⁶⁷Memorias sin publicar, mujer, Bilbao, 1923.

⁶⁸EAUX 1913.

⁶⁹EMA, 1913.

enviaron nada más llegar a Leningrado⁷⁰:

Madre el día que fuimos a embarcar es sábado por la noche no nos toco asta la una de la mañana onde se despidio usted de clemen y nosotros dos avelino y linos nos tuvimos que poner en otra casa y despues llamaban por numero empezaban a sí del 1 al 100 asta que llamaron del 1500 al 1600 que nos toco a avelina a linos a los hijos de nebreda a los hijos de mi padrina. (Lenin Grado 24-5-1937, cno 37 a su padre.)

Nada mas embarcar en el Abana segun hibamos entrando en fila nos daban una tarjeta para comer tubimos que dormir en el suelo solo había unas pocas camas para los de Francia.... (Bilbao a 24 de junio de 1937, cno, 37 a sus "Queridos padres y ermanos".)⁷¹

En la actualidad, pocos recuerdan el viaje como un momento alegre. Para algunos la salida fue "una liberación", no sólo de los bombardeos y las privaciones sino también de las cargas familiares; huérfanos de padres, tenían que estar al cargo de los hermanos pequeños, ayudar en las tareas domésticas, vivir con familiares que les resultaban "extraños" o alojarse en orfanatos. Otros hablan de la separación familiar desde la experiencia posterior, cuando al regresar a España han tenido que dejar hijos y nietos en Rusia, Ucrania, etc. esta vez bajo otras condiciones, pero nunca con la certeza absoluta de volver a verlos.

En la reconstrucción de los hechos, los informantes introducen, en ocasiones, un juego dialéctico entre los datos objetivos y la información subjetivada por experiencias posteriores, haciendo derivar consecuentemente una situación de la otra; otras veces no se entabla esta dinámica y lo que tenemos es la última reformulación de los recuerdos como única imagen posible.

...llegamos el cuatro de Octubre, precisamente hacía un año que había muerto mi padre...Y del recorrido yo recuerdo que fue horrible, para mi fue horrible...me acuerdo que un amigo, que iba con sus hermanas (...) venía a por sus

⁷⁰En el documento publicado por el diario *Deia* con fecha 9 de abril de 1980, se especifican las condiciones de la evacuación que debía respetar el personal que acompañara a los niños:

- A bordo del buque están obligadas a tomar nota de los Dptos que corresponden a los niños cuya custodia se les encarga, para su debido acomodamiento. Durante las comidas ayudarán así mismo a la tripulación en el desempeño de su cargo.
- Los niños que se asignan al personal auxiliar serán cuidados guardando el orden numérico establecido, y ejerciendo sobre ellos la vigilancia necesaria en evitación de cualquier accidente.

⁷¹AHN. SGC. PS Santander O 51/5.

hermanas y a por mí, nos llevaba hasta el servicio, porque yo no podía ni moverme, era, yo creo que tendría una deshidratación tremenda de tanto vomitar y vomitar, casi sin comer, nadie se ocupaba de nosotros, nadie...(EM, 1925)

...yo claro, escuchándole tanto de este país [a su padre que había estado en la Unión Soviética en 1934], bueno, que este país y yo decía, madre, debe ser la gloria aquello y quería venir para acá y así lo hice...yo era la más pequeña, la más mimada, sobre todo por mi madre y yo lo pasaba fatal sin mi madre, eso que me gustaba mucho todo eso de los pioneros, los juegos y todo pero yo cuando me quedaba sola así por la noche "Ay, mi madre..." yo lloraba, la echaba en falta muchísimo... (EM, 1929).

Claro que, en el momento de sopesar, por una parte las ganas de marchar a Rusia, la ilusión y el protagonismo de los informantes-niños, como personas que toman una decisión "adulta" y, por otra, cómo eso afectó a la obligación de la separación, la imagen de las relaciones familiares y los sentimientos de una hija/o hacia su madre/padre son puestos en juego. De este modo, los informantes articulan un discurso en el cual la ambivalencia justifica y da cuerpo al "sí pero no" (*yo lo pasaba fatal sin mi madre y eso que me gustaba mucho todo eso de los pioneros*) que define el ímpetu infantil con las relaciones de afecto; lo que están reconstruyendo, en definitiva, es la relación que mantuvieron -y sobre todo que mantienen- con sus padres, volcada en el recuerdo del pasado. Para otros en cambio, expresar francamente que no sintieron añoranza y no sufrieron la separación, no es causa de "conflicto personal" (que se vea reflejado en el discurso) ya que lo explican en función de hechos que sucedieron inmediatamente después y que apagaron los posibles brotes de melancolía. Los motivos que justifican esta "insensibilidad" que parece cargar como culpa (imagen de una niña que no echa de menos a sus padres) por no haber sufrido, están en otro lugar:

...yo era muy artista y me gustaba mucho bailar y hacer teatro y en la Casa de Cultura teníamos una maestra que era comunista que fue la que nos apuntó y había estado ella en el 34 aquí en Rusia y como ella sabía que yo era tan bailarina y tal me decía "Tú si te apuntas vas a irte a Rusia y allí vas a bailar, porque allí todas las niñas bailan..." y yo llegué un día para casa más encendida, a mi madre "Yo me marcho para Rusia"(...)y yo ta contenta, yo era la que me gustaba...

{P: ¿Entonces usted no habrá sentido la separación de su madre?

R: Pues no, no creas, no me parece que sentí así mucho más..., es que fue un cambio muy grande, porque claro, llegamos allá y nos acogieron tan bien, como señoritos y que si sombrero, que si zapatos, íbamos en un barco allí con un lujo, unos comedores, con mantequilla, con pollo...}(EM, 1925).

Además de expresiones sobre el caos, el dramatismo o la fatalidad, los informantes utilizan diminutivos ("llevábamos unos cartoncitos", "íbamos agarraditos", "con un saquito", etc) que parecen buscar la recreación del mundo infantil (los niños, la desprotección, la pequeñez de las cosas, la sumisión):

...fue la fatalidad, ese mismo día que salimos nosotros, fue el 12 de junio del 37 el barco zarpó la noche del 12 al 13, pero el 12 de junio por primera vez los fascistas canganearon Bilbao y ya pensaron en suspender la expedición... pero dijeron que no, que no se suspendía, cada uno íbamos... nuestras maletas era la funda de almohada, un saquito, cada uno con nuestra ropita y la estación de Portugalete, no se si conocen Bilbao, en la estación de Portugalete hay un tren que va hasta Santurce, es eléctrico, sigue todavía y en ese, a la misma estación a los padres ya no los dejaron entrar, ahí los despedimos, fuimos a Santurce, una campa enorme en el puerto, estábamos todos allí, con nuestros cartoncitos, "Expedición a la URSS", allá en cola, en fila, fuimos entrando al barco, en cola, al Habana, antes que nosotros entraron no se cuantos, pero igual que iban a Francia o a Bélgica, pero nosotros entramos los últimos...(EV, 1927)

Los niños, acompañados por sus padres, se dirigían desde Bilbao al muelle de Santurce; bajo la pesadumbre rancia de la separación, el convencimiento de que todo terminaría pronto parecía flotar en el ambiente...

<<Todo era cotidiano, como en la estación de tren, como si a las dos de la tarde fuéramos a estar de vuelta. Ni lágrimas ni discursos⁷²>>

2. 5.- SURCANDO LOS MARES.

Los recuerdos sobre la travesía parecen recalar en tópicos muy generalizados dentro de los discursos: cambios de barco y de condiciones en la estancia, el mal tiempo y el oleaje, la tripulación "vietnamita o china", la comida, los mareos, los llantos, agotan las imágenes del pasado. Las escenas de la travesía son negativas y en ellas sobresalen los tonos oscuros y grises: la oscuridad de la noche, la suciedad del carbón, las tormentas, el color de la mar revuelta, *como sardinas en lata...las bodegas tenía colchonetas allí tiradas y como un rebaño*

⁷²J. Fernández 1990:5.

de ovejas íbamos en las bodegas⁷³. El transbordo en Francia supuso un salto cualitativo hacia mejores condiciones, aunque no fuesen las idóneas:

...en Francia nos dieron pan y esas cosas y entramos en el Sontay, la comida muy buena, eran chinos franceses de la región de Francia porque el barco era francés Sontay y una comida especial, muy buena era un francés de carga pero para nosotros era muy difícil porque los niños estaban abajo, había ratas, no era un barco de pasajeros...tenía colchones y todo eso y a todos los niños los teníamos que colocar abajo en la bodega...(EDA, 1914).

En una de las cartas enviadas por los niños al llegar a Leningrado, el autor describe minuciosamente el horario de comidas y el menú, y remarca, al igual que otros muchos, la diferencia entre las comidas: pan negro (tan presente en España antes de salir, asociado a las privaciones anteriores) o blanco (representativo de la mejoría de la situación en los barco) se erigen como símbolos de calidad⁷⁴:

...ienel barco abana dormíamos enel suelo teníamos que estarenlacola ipara al morzar cafe conpan negro comíamos alubias iestaban duras para la noche cafe pero enel otro barco estábamos mejor porquenos daban patatas estabanbien cocidas inosdaban panblanco paraalmorzar nosdaban chocolate icafe ipan para cenar arroseco isopa deestrella conberza. (Rusia 23 de junio 1937, cno a su padre.)

...nos han dado muy bien de comer: a la mañana cuadno nos levantábamos nos aseábamos, tras de esto el desayuno que consistía en café con leche, pan blanco abundante y chocolate a eso de las diez en Bilbao eran las doce, ynos daban la comida que era un caldo o bien sea pasta o de verdura, despues o lentejas o patatas con lo mismo a las tres que en esa son las cinco nos daban la merienda siendo esta galletas con caramelos y a las seis que en esa eran las ocho nos daban lo mismo o parecido que

⁷³EV, 1926

al mediodía con postres y salchichon(SF, cna 37' a sus padres y hermana.)

El discurso de los informantes -tanto en el oral como en el escrito- es un desarrollo en el cual progresivamente, las buenas expectativas (reales e imaginadas sobre la Unión Soviética) que circulaban entre los niños en aquellos momentos, se traducen en una comparación crítica entre los barcos y el cambio de situación: su aspecto físico, la comida que tenían, los camarotes, todo iba elevando el tono de ilusión y la proximidad al país soviético:

...en Francia nos dieron unos bollos de pan blanco con, no sé si era con mantequilla o algo, era una cosa increíble y tan rica...Y luego, había un barco ruso esperando, que era grande, tan bonito, parecía una gaviota allí, y empezamos a pasar al barco, pero yo, como me mareaba tanto y tal, total que otra vez me quedé sin camarote, porque los más vivos siempre...Y entonces, pues luego el barco llegó a Londres, y en Londres había un tercer barco esperando, otro barco ruso, también blanco, muy bonito, y entonces a los que nos habíamos quedado sin sitio nos pasaron al tercero, y en ese barco fue en el que llegamos a Leningrado...

Los informantes abundan en cosas que nos pueden parecer sencillas, como el *pan blanco* y la *mantequilla*, y es precisamente esa simplicidad relatada con expresiones de magnificencia, asombro y anhelo, la que actúa sobre el contexto discursivo recreando una escena cargada de contenido: el pan sabe "distinto", es un pan blanco, se come con ansias, se paladea la mantequilla, se disfruta del momento...Hablan de la antesala de lo que estaba por venir, *un barco ruso esperando, que era grande, tan bonito, parecía una gaviota...blanco, inmaculado...antes de entrar en Kronstad, tiraron todas las bolsas de ropa, " que nos van a dar todo nuevo, camarada, que todo lo que llevamos no nos sirve en Rusia"* [comenta una maestra haciéndose eco del clamor de los niños]. *Eso fue de película, todo el equipaje se tiró al mar...*

La comparación entre ambas expediciones en relación a los buques donde viajaron⁷⁵, se establece tanto al nivel material (avitallamiento, descanso, etc) como representativo (organización, imágenes sobre el barco, etc). Las representaciones son aderezadas con expresiones que remarcan el bienestar; el color blanco, lo inverosímil y la sorpresa de tener comida debajo de la almohada reflejan recuerdos de niños, de lo que los informantes, siendo niños, pudieron experimentar.

...nos metieron en los camarotes y debajo de la almohada teníamos allí frutas,

⁷⁵Los vascos en el Habana y luego el Sontay; los asturianos pasaron del Deriguerina al Kooperatzia.

había bananas y dulces, me recuerdo muy bien de eso...

...pusieron unas mesas de estas largas con un mantel blanco y siempre había comida...

...(en el Sontay) nos dieron unos papeles de varios colores: los había de color verde, rosa y amarillo (...) la comida estaba mejor organizada que en el Habana. Por lo menos íbamos a comer juntos los de un mismo color...

La tripulación tampoco escapa a esta forma de recrear un ambiente de asombro, encanto y sorpresa; el exotismo de unos camareros *chinos, vietnamitas o japoneses*, pone la nota de "color" en el cuadro que los agentes dibujan. El recuerdo de la comida sirve como metonimia de una situación que poco a poco, a medida que se acercan a Leningrado, se va concretando y reforzando en imágenes de libertad, algarabía y lujuria... Sin embargo no es tan sólo la evocación de los productos lo que genera esta imagen, sino que son además la abundancia, la satisfacción y la calidad, los elementos representativos de este significado:

El: Pollo era lo de menos, que comías caviar...

Ella: Y salmón y de todo... Y a lo primero estuvimos en un hotel, aquellas escaleras..., íbamos al restaurante, con la banda de música allí tocando, entonces, fijate, cómo ibas a echar de menos aquella pobretud que teníamos en casa, que cenábamos castañas y si las había, aquello fue, pues fijate...(EV, 1924; EM, 1925).

La segunda escala de la expedición que partió de Asturias fue Londres; allí les esperaba el barco (*transatlántico*) Félix Dzerzhinski⁷⁶. Los niños se acomodaron en los camarotes, ahora mejor instalados que en los vapores anteriores. Estallando en los discursos autobiográficos, los aspectos menos agradables se superponen a los positivos en las situaciones de crisis; durante el trayecto, los peores momentos (mareos, vómitos, hambre, suciedad...) son más intensos que los buenos, se narran con expresiones catastrofistas, negativas, grandilocuentes. La contenida mezcla de "sentimientos" no da tregua para el

⁷⁶Felix Edmúndovich Dzerzhinski fue dirigente del Partido Comunista y del Estado soviético, presidente de la Comisión Extraordinaria de Rusia para combatir la contrarrevolución y el sabotaje (A. Makarenko *Poema Pedagógico*, Madrid: Akal, bolsillo, 1985: 724).

disfrute y la recreación poética del paisaje, lo novedoso de la situación, las emociones de alegría, lo positivo de la situación está muy difuminado en esta parte del relato; son retazos que profundizan en elementos negativos de la salida, la guerra, la separación familiar, la falta de comida... todo viene a sumarse en la escena del trayecto. Sólo uno de los autores, en el momento de contar a sus familiares los pormenores de la evacuación, llevado por la acción narrativa reposada sobre el papel, se pone en disposición de *...relatar lo mejor que pueda el viaje ...* y lo hace de esta forma lírica, poética, novelada...:

El día 22 por la mañana apareció a nuestra vista una de las puntas de Finlandia que está a la entrada del golfo de su nombre; dejamos a la izquierda esta parte de tierra y despues vimos a la derecha los montes de Lituania, seguimos por el golfo adelante distrayéndonos en ver la tierra que a uno y otro lado nuestro se veía (...)apareció a nuestra vista...parecía una ciudad en el agua...banderas que descendían desde su cumbre hasta el sitio donde estaba el barco... (CN0 37 a su tios y primos: 22, 23 de junio de 1937.)

Pero el párrafo anterior no es generalizable en las cartas analizadas ni en los discursos autobiográficos. Los hechos narrados se desarrollan a través de un cristal opaco que no permite filtrar la luz del día; las imágenes nocturnas destacan sobre el resto y el único acontecimiento que rompe la monotonía de los "vómitos" es la llegada a puerto. Las apreciaciones sobre las condiciones del viaje son distintas en función del agente de la enunciación. La edad (niños o adultos) y la situación particular en aquel momento influyen (acompañados de hermanos, con algo de comida en la talega, sin mareos, etc) en la reconstrucción de los hechos. Los niños mayores reconstruyen más nitidamente (aportando datos objetivos y apreciaciones subjetivas) los acontecimientos y coinciden en el tono casi "melodramático" del trayecto, sin embargo los más pequeños se apoyan en los recuedos de los otros o corren un tupido velo, sin que puedan rescatar imagen alguna del momento. De otro lado, una de las maestras que evacuó desde Asturias expresa una opinión distinta respecto a las críticas sobre la incomodidad del viaje y las posibles/implícitas "acusaciones" sobre la atención que el personal responsable dispensó a los niños:

Los niños se mareaban aunque tenían buenos camarotes y venían muy bien atendidos, pero con el mar del norte fatal (EMA 1914).

Los comentarios del grupo de maestras y educadoras contrastan con los del resto del

colectivo (*del recorrido yo recuerdo que fue horrible, para mi fue horrible*), sin embargo se centran igualmente en una figura (personificada) que va ser un recurso constante en los discursos: *el mar del norte y las aguas de los alemanes*. Las "aguas alemanas" forman parte del imaginario social sobre el viaje y ésta aparece acompañando y dando sentido a diversas circunstancias:

...en vez de traernos por los canales, como por los canales había que pasar por Alemania pero nos trajeron por toda la península de Finlandia, parriba y pabajo, y el barco era como una cáscara de nuez.(EMA, 1914, Asturias).

... pero ¡hija mía! en Londres me pasaron a otro barco más, y allí empezó madre mía!, cuando pasamos por el mar del Norte, estaba tan malo el mar como los alemanes, desde luego, ¡que mareas!, ¡qué mareas!, ¡qué manera de vomitar! Creí que me iba para el otro mundo, qué horror!...(EM, 1927, Asturias).

Los alemanes se presentan como la expresión "viva", exagerada (exclamaciones) y concreta de varias situaciones en la experiencia de los agentes: las relaciones de Franco con Hitler, el incumplimiento del pacto de no agresión con la Unión Soviética, la invasión de Leningrado han ido dando contenido progresivamente a los recuerdos de la infancia. Los bombardeos de Guernica, Durango y Castro Urdiales perpetrados por la aviación italiana y alemana habían sucedido hacía poco tiempo (26 de abril de 1937) y en localidades origen de parte del colectivo. Los informantes reconstruyen estos hechos pasados sin una aparente conexión que justifique la sucesión de los recuerdos, pero el análisis discursivo revela y restablece la unión significativa entre ambos:

<<Un día abatieron un avión alemán. El aviador se tiró en paracaídas y cayó en la campa del Jaro. Le cogieron vivo y por cada calle que pasaba, a pesar de estar custodiado, las mujeres le pegaban. Lo mismo le pasó en mi calle>> (Memorias no publicadas, Mujer 1923).

Unas páginas adelante continúa...

<<Uno de los episodios que más se clavó en mi memoria durante la travesía fue la terrible tempestad desencadenada en aguas alemanas. Fueron 3 días en que el barco parecía hundirse en las profundidades del mar o se elevaba queriendo tocar el cielo>>.

Siguiendo con el escrito tenemos que en las cartas enviadas por los niños desde Leningrado, las características de las fuerzas de la naturaleza son atribuidas a los acontecimientos; en las bodegas de los cargueros, los niños aguantaron las inclemencias de un tiempo que parecía ponerse en su contra: la niebla, la marea revuelta hizo difícil la travesía, sobre todo cuando pasaron por "las aguas alemanas". Las "*tempestuosas*" y "*alborotadas*" aguas tienen un significante que los niños fijan en un lugar -y por derivación en unas personas- determinado: *las aguas alemanas son tan malas como los simberguenzas que las habitan*. Estos sucesos están narrados en 18 cartas⁷⁷ escritas al poco de arribar a puerto. En las cartas fechadas ocho meses después de su llegada aparecen los mismos términos de la comparación: *en las aguas Alemanas que parecen que son tan malas como ellos, había un oleaje muy grande*⁷⁸.

Los autores unen en el texto otros elementos que refuerzan las connotaciones negativas asociadas a Alemania y los alemanes: justo al llegar a la costa de Alemania *bimos al traidor el Almirante Cervera* -escribe uno de ellos-. Los ejes de la narración (Alemania y el barco) no coinciden en lugar y en tiempo pero aparecen estratégicamente unidos porque ambos vienen a significar lo mismo, porque inciden en la idea y representación (ambos, los alemanes y el Cervera son "enemigos") que quieren transmitir. Los "*acorazados*", "*torpederos*", "*submarinos*", "*puerto aviones Alemanes*" y un "*idro fascista*" son recreados, magnificados, por la imaginación infantil. Junto a toda esta flota aparece el Cervera, con el que pasaron algo de miedo porque *coria detras denosotros pero como venian aparatos nuestros nouvo novedad ninguna*⁷⁹. Los niños, según se recoge en los relatos, tuvieron que "echar cuerpo a tierra".

<<Durante la travesía la aviación fascista voló sobre nuestro barco. Hubo un momento que nos mandaron echar cuerpo a tierra. Como nos custodiaban barcos de guerra de la Marina Inglesa, los aviones no pudieron llevar a cabo ninguna acción>>. (Mem. no publicadas, mujer 1923).

⁷⁷Lo significativo no es tanto el número (18 de 178 en total) sino el hecho de que todos asocien la tormenta al paso por Alemania y utilicen las mismas expresiones (idénticas en algunos casos) para describirlo, además, pone de relevancia las connotaciones negativas con las que identifican al País.

⁷⁸CNO a su hermano, 12 de Febrero 1938 URSS.

⁷⁹CNA a su padre, sin fecha.

...hubo dos barcos fascistas que querían apresar este barco y se hacían señales con luces y los niños que veían las señales decían que qué bonito y les decíamos -si, es que están de fiesta- para no decirles la verdad, la travesía fue horrible⁸⁰...

La gravedad de la situación tiene un alcance distinto en el discurso de las maestras y educadoras, conscientes de lo que estaba en juego⁸¹, no ocurre así en el relato de aquellos que lo vivieron siendo niños, a pesar de haber conocido con posterioridad los hechos. Estos últimos informantes se detienen con mayor frecuencia a destacar otros aspectos del viaje, vividos más de cerca o con los cuales se identifican mejor.

A partir de aquí, la reconstrucción de los recuerdos sobre la llegada a Leningrado cambian de rumbo y se llenan de emoción, colorido y júbilo; son imágenes muy queridas por los informantes que no se cansan de repetir en un mismo desarrollo o como enlace con otras tramas discursivas, como estrategia retórica y de afrontamiento de los distintos pasajes de su trayectoria de vida⁸².

⁸⁰EMA 1915, expedición de Asturias.

⁸¹El marco político que explicaba la situación fue reconstruido por una maestra de esta forma: *...íbamos a ir a el Havre pero nos llevaron a Saint Nazaire porque parece ser que se descubrió que se había publicado que iban a llegar los niños que habían evacuado a Rusia y se organizaron dos manifestaciones antifascistas en donde íbamos y tenían que venir a buscarnos dos buques rusos porque aquí entonces había una línea de transporte marítimo Leningrado - Londres, que tenía 4 barcos, era una línea regular porque los contactos que tenían eran muy grandes entonces, y dos de esos barcos tenían que venir a recogernos, pero cuando el gobierno francés se enteró que existía todas esas manifestaciones, un comité de no intervención y todas esas cosas y los portuarios de el Havre querían organizar un acto - eso fue lo que sacamos en limpio de lo que nos dijeron en el barco-... Y entonces le dieron la orden de que no entrara en el Havre sino en Saint Nazaire, y los buques soviéticos vinieron a buscarnos, y cuando vino el primer buque, el segundo vino unas horas más tarde, entró un señor, entraron en un grupo de gente, estábamos observando que no habían puesto nada para desembarcar y nos dijeron que no íbamos a pisar tierras francesas porque el gobierno francés no quería complicaciones. Le interesaba que pasáramos de barco a barco sin pisar tierra...(EMA, 1914).*

⁸²*cuando llegamos, fue todo un [cuenta una informante]...Mira, yo me lo he contado a mi tantas veces que tengo como un retrato, porque aquello fue emocionante...*

2. 6.- LA LLEGADA A LENINGRADO. "RECONOCIMIENTO DE MANOS, BOCA Y OIDOS EN LA SALA HIGIÉNICA".

Los niños españoles fueron recibidos multitudinariamente. La ciudad de Leningrado se echó a la calle para saludar a los "niños del heroico pueblo español" con música, flores, banderas y pancartas. Esta imagen es reconstruida por los informantes en un tono entusiasta y eufórico, chispeante de anécdotas divertidas. Las impresiones recogidas en las cartas se centran en el *fantástico y apoteósico* recibimiento, con bandas de música, *reflectores muy grandes de colores, banderas y flores*. Los elementos que configuran la identidad de un colectivo que es homenajeado (los niños españoles) están presentes tanto en los recuerdos inmediatos (cartas) como en las reconstrucciones del pasado (discursos autobiográficos). Estos elementos son, por una parte aquellos factores que tienen que ver con lo político y por otra, con la reacción del público. En cuanto a lo político, los símbolos y signos de la España Republicana (*el igno de riego, el puño en alto, cantando la Internacional, el gorro de miliciano...*) tienen una presencia destacada. Los niños españoles representaban el heroísmo del pueblo español en lucha contra "el fascismo" que amenazaba a Europa. Desempeñaban el doble papel de víctimas y de héroes:

...nos recibieron como si fuésemos unos heroes que benimos de la guerra y hubiesemos hecho tremendas azañas... (CNO a su padre, ODESSA 31-1-38.)

...había lo menos 300 personas esperando con banderas nosotros contando la internacional el igno de riego con el puño en alto ...estaban llorando todas las personas auxiliares y estaban llorando y nosotros cantando y una banda de musica tocando... (CNO a ? Bilbao a 24 de junio de 1937. Escribe desde Leningrado y no desde Bilbao como aparece en la carta.)

El otro aspecto que contribuye eficazmente a recrear este escenario es la forma de actuación del pueblo soviético (que no sólo les acoge positivamente, sino que lo manifiesta efusivamente) porque ellos los han "salvado" y porque se compadecen de los sufrimientos de los niños... *hubo mucha gente que al vernos de sembarcar se quedaban muy tristes y pensativas*⁸³. El ambiente de exaltación era "increíble", cuentan los

⁸³CNO a ? Rusia a 1º de julio de 1937.

informantes, hasta el punto que muchos soviéticos se emocionaban al ver a los niños desfilar:

<<Todos desfilabamos con el puño en alto, haciendo el saludo del frente popular. Los policías haciendo cadena impedían a la multitud acercarse a nosotros. La gente que nos recibían al vernos unos lloraban, otros nos decían algo que no entendíamos otros nos animaban y algunos pudieron pasar la cadena de policías y nos abrazaban, besaban y acariciaban con las lágrimas en los ojos.>>(memorias no publicadas, hombre 1928).

En el párrafo están presentes ambos componentes; el del efecto de "reconocimiento" se puede identificar por su semejanza con imágenes de cualquier personaje famoso que es aclamado por la multitud: *una cadena de policías*, el "trance" de las personas que esperaban su aparición (*nos abrazaban, lloraban, nos besaban, nos acariciaban*) y las escenas de júbilo y exaltación. "El puño en alto y el saludo del frente popular" restituyen simbólicamente la identidad del colectivo. El narrador describe "sus" momentos de gloria, como miembro del grupo, pero también como individuo agasajado por personas que querían "acariciar" y tocar a los jóvenes de la España republicana, como parte de ese pueblo heroico.

Después de todos estos saludos y discursos, los niños fueron conducidos a la "sala higiénica" y allí fueron reconocidos por los médicos. Llegaron en condiciones sanitarias "lamentables" dicen los informantes; llevaban tiempo sin ducharse (la travesía duró unos 12 días), iban mal nutridos desde España y soportando las inclemencias del viaje en barco. Algunos recuerdan que les vacunaron al llegar pero no saben muy bien de qué, otros llegaron enfermos y los hospitalizaron, a buena parte de ellos les cortaron el pelo porque *tenían miseria*. El personal sanitario repartió material para el aseo: *nos an dao un cepillo con una caja de polvos para los dientes y una jaboneta para cada uno*⁸⁴. Después *nos llevaron a los baños para ducharnos, desinfectarnos un poco y darnos ropa nueva*. Recordando estos hechos, los informantes citan anécdotas y situaciones divertidas que sucedieron al llegar; algunos (niños que salieron con 12 años) advierten (al investigador) que

⁸⁴CNO 37: Leningrado a 25 de junio de 1937.

*había que tener en cuenta de dónde veníamos, llegamos con muchos prejuicios de España*⁸⁵. Tenían que desnudarse y las "mocitas" no querían hacerlo porque algunas iban ya desarrolladas, hasta el punto que una de ellas comenta: <<...yo me veo duchándome con sostén, braga y enagua⁸⁶>>. Los tópicos de una "España atrasada" unidos al periodo de la pre-pubertad reaccionan en el discurso subrayando de este modo los agentes el pudor, las diferencias culturales y el atraso del país (España).

El estilo de "baña" rusa (sauna) no era conocido en España; los informantes la describen multiplicando los efectos que causó entre la población infantil: "vapores" por todas partes que impedían la visibilidad, las "mujeres desnudas, gordas", frotándoles bien el cuerpo, el agua hirviendo, los niños solos y ante desconocidos...todo era nuevo, extraño...

...nos llevaron a la ducha, al baño y pasé un miedo terrible porque las mujeres estaban todas desnudas, con una bata blanca y nos bañaban y nos lavaban... (EM, 1930)

...nos llevaron a duchar, una mujer que se veía todo...desnuda ¡era una cosa!... yo nunca vi a una mujer desnuda y me acuerdo que me extrañé (...) las duchas no eran en el hotel, había muchas duchas(...) a las chicas las duchaban en una parte y a los chicos en otra.(EM, 1927)

...había allí unas señoras (...) bañándonos y nada, yo que digo, que miro y que todos los que estaban eran chavales, y yo digo yo: que no, y yo tapándome mis partes, diciendo que yo no entraba, que yo no era chico, pero como era tan pequeñita, [tenía el pelo corto dice más tarde para completar el cuadro] tenía doce años, pero para ellos, el sentido del pudor allí no lo tienen tan...doce años allí es una niña, y nosotros no, nosotros éramos otra cosa, ya teníamos qué sé yo, más picardía, más eso...Bueno, total que yo me eché a llorar, y entonces se dieron cuenta, y me bañaron aparte.(EM, 1925).

Los informantes reconstruyen la escena a base de epítetos, recurriendo a sensaciones olfativas, visuales, táctiles muy poderosas (*mujeres desnudas, con batas blancas, la ceremoniosidad y el orden del desfile para entrar...*). Con ello recrean el momento como si sucediera en el mismo momento de la enunciación. Los comentarios sobre "el pudor" de las chicas españolas frente a la "libertad y moral rusa" agravan la comparación, la imagen y la representación de una y otra sociedad. Una maestra recordaba así cómo sucedió con el personal mayor de la expedición:

⁸⁵EM 1923.

⁸⁶Memorias no publicadas, Mujer, 1923.

Nos llevaron a un centro de desinfección , nos quitaron toda la ropa, nos metieron en las duchas, allí hubo episodios geniales, [los rusos] están acostumbrados a desnudarse tranquilamente y claro... desnudarnos allí era muy violento y un maestro de una escuela de Gijón que tenía cerca de 60 años no quería desvestirse y los enfermeros se metieron con él en la ducha, le quitaron la ropa, lo lavaron, con los chicos (...) nos quitaron toda la ropa para desinfectarla y había en una sala un montón de faldas, de blusas, de cosas y cada uno cogía lo que le parecía, yo era muy delgadita y me tocó una falda y tuve que pedir un imperdible porque se me caía, y en cambio una blusa de seda natural preciosa, y a los niños los vistieron con ropa de allí, les dieron lo mejor que tenían en el país, el trajecito de marinero que era el traje de gala en aquella época y les pusieron un gorro, porque era septiembre, un gorro con un pompón aquí y cuando salimos vestidos, había unos autobuses llenos de niños pero no los reconocíamos con aquella ropa y -¡camarada, señorita, estamos aquí!- y se dio el caso de la madre de dos chiquillas que era muy bajita y creyeron que era una niña y le pusieron un traje de marinero y un pompón, estaba divertidísima...(EMA, 1915)

...al llegar al baño, como tenían que pasar una desinfección por si venían enfermos, si traían algún parásito, les hacían quitarse toda la ropa quedarse desnudos y meterse en la sauna, les desinfectaban las ropas y se las devolvían, pero ellos [los niños] se creían que les querían quitar toda la ropa y no se querían desnudar, (rie) y luego querían obligar a los maestros y al personal auxiliar que se lavara con los niños, y como en la sauna entran el papa y la mama y toda la familia... pues dijeron que no.(EMA, 1914).

Como vemos, las maestras dan las mismas claves que los otros informantes para comprender el momento en el cual llegaron los niños españoles: además del recibimiento, los mejores presentes fueron para los "niños del heroico pueblo español", ropas, atenciones, etc. Apuntan también cómo las diferencias de edad cortocircuitaron las relaciones pero sobre todo, señalan los informantes, porque los españoles las hacían evidentes (citado en el episodio entre el maestro de unos 60 años y el personal soviético, entre las niñas y las mujeres mayores, etc). Hay tres aspectos que se repiten: la idea de la "higiene" en la Unión Soviética condensada en la *desinfección* de la ropa (*las quemaban*) y del cuerpo (*si traían algún parásito*). La centralidad que ocupa "la desnudez" en todos los discursos ya que el baño no era un acto íntimo sino público, de ahí la evidencia de exponer el cuerpo, de *quedarse desnudos*. El

sentido del ridículo, tanto por las escenas protagonizadas (*con un traje de marinero y un pompón*), como por el sentimiento personal al tener que compartir baño con los demás (*querían obligar al maestro y al personal auxiliar que se bañara con los niños*). Estos tres aspectos, refuerzan como en los casos anteriores, las abruptas separaciones entre los países, las formas de ser y comportarse, contextualizadas a mediados de los años treinta, pero podríamos decir, que son extrapolables hacia todo un periodo que finaliza en el presente.

Al recordar estas escenas los agentes aportan información sobre la "baña rusa"; son baños públicos, saunas colectivas, espacios de sociabilidad donde se intercambian recíprocamente la acción de frotarse la espalda, los enseres para la higiene, el vodka mientras se charla... Esta actitud de predisposición al rechazo para compartir el baño fue modificándose con el tiempo y la incorporación de otras prácticas más acordes con las normas de la sociedad soviética, el aprendizaje de este "rito" y el reconocimiento de sus significados ha llevado a los informantes a crear una opinión favorable de la misma. La valoración de estos hechos ha ido redefiniéndose (aumentando positivamente) y se expresa de distintas formas en sus discursos (restando importancia al hecho de bañarse juntos, de enjabonarse unos a otros, justificando los beneficios de la sauna, resaltando los orígenes de esta tradición tan antigua en la Urss mientras que comparativamente, en España, las prácticas higiénicas dejaban bastante que desear...), en los gestos y en las "maneras de estar" ante los otros (distendidos, sin excesivo recatamiento...). Son consideraciones y formas de actuar que deben ser leídas desde el presente, tras la experiencia de vida en la Urss. El espacio íntimo de la higiene se ha ampliado al nivel de la colectividad y cuando los agentes recuerdan, lo hacen distanciándose de imágenes que puedan interceptar el sentido que quieren dar a estas representaciones:

...en Achuri donde está la estación de San Sebastián y en otra hay en las escuelas de la Concha nos encontrábamos todos los repatriados, fueras sábado fueras domingo, porque como todos éramos de familias que no tenían perras pues no teníamos donde bañarnos....teníamos que ir a los baños públicos a los baños de la Concha, que incluso allí no dábamos importancia ,mira eso no me importa que lo grabes, allí no dábamos importancia a que te vieran ¡pero aquí !...(EM, 1925)

El informante se desdobra en su acto de habla, en más de un personaje: es ella, que toma una posición frente al tema (defiende los baños públicos); es la investigadora, de quien se ha hecho una imagen previa; y es "los otros" a los que ella supone que si debe importar el hecho de bañarse juntos.

La extrañeza que muestran los sujetos -no sólo de las costumbres en la Unión Soviética

sino de las condiciones materiales descritas-, dicen mucho de la situación de los niños en España antes de evacuar y de la imagen de aquel país:

...yo lo que me acuerdo ..no sé si te lo habrá contado alguien lo primero que nos llevaron es a ducharnos y nos lavaron la cabeza con petróleo, y nos dieron a cada uno un jabón de dibujos y a mi me dieron uno de zanahorias y yo empecé a comerlo...(EM, 1931).

La composición de la indumentaria también es un recuerdo que han ido enriqueciendo poco a poco en los distintos procesos y contextos de producción de la memoria colectiva. "Los trajes de marinera", gorros, bufandas, pañuelos de pioneros, etc constituían el armario de la Casa de Niños, pero frente a la neutralidad con que describen (enumeran) las prendas exteriores, la ropa interior es recordada por lo fea e incómoda que resultó, sobre todo para los niños de la expedición de Asturias que llegaron en octubre y tuvieron que llevar leotardos largos poco usuales en España. Otros recuerdan ufanos de qué forma con el nuevo vestuario se iniciaron socialmente a la madurez; en las memorias escritas o en las cartas enviadas nada más llegar a la Unión Soviética esta escena es descrita con precisión.

<<La chaqueta llevaba botones dorados, con galones en la bocamanga. El pantalón, largo. Mi primer pantalón largo. La gorra era de paño azul, con visera charolada.>>(J. Fernández 1990: 13.)

<<Nos vistieron a todos con pantalón largo, yo nunca lo vestí, por lo tanto me encontraba muy incómodo, pero al mismo tiempo me pareció que ya no era un niño.>>(Memorias no publicadas hombre, 1928.)

...despues nos dieron pantalon canzonzillo camisa y camiseta un par de calcetines y sandalias(Cno 37:Rusia, "Leningrado" puerto Crostan 24 de junio de 1937.)

...despues nos uniformaron, con un pantalon de color lila, una camisa interior blanca, una camisa verde y calcetines azules, sandalias no me dieron porque me estaban prietas y me tuve que poner los zapatos. (Cno a su padre:Leningrado 24 de junio 1939?.)

Para mayor asombro de los recién llegados a la Urss, el desembarco coincidió con las

"noches blancas de Leningrado"; el día y la noche eran todo uno y los informantes recuerdan que no querían irse a dormir porque no oscurecía cuando debía ser de noche. Curiosamente este hecho no aparece narrado en las cartas, la importancia de otros temas como la comida, el viaje o las ropas que recibieron, y la insistencia en "lo que nos dieron", centran el interés principal de las epístolas. Sin embargo algunos lo citan en sus memorias:

<<En Leningrado me chocó que no había noches. Todo era de día. Eran las noches blancas de Leningrado⁸⁷.>>

La sucesión cronológica de los acontecimientos continúa en el comedor, cuando los niños españoles bajaron *al restaurante del hotel y pusieron una orquesta y estaba tocando para nosotros, para animarnos y tocaba la cucaracha*, recuerda una informante. De golpe, algo familiar se colaba por las rendijas de una realidad nueva, como una discontinuidad que rompía con lo cotidiano para construir otro espacio vacío, aún sin definir...

En este lugar del recuerdo, la sucesión de los acontecimientos está claramente contrastada con los sucesos pasados, y el tiempo se hace más denso; de la monotonía del barco pasaron a experimentar sensaciones nuevas, paisajes, alimentos, rostros, todo les era extraño. Los días pasados en el barco (12 días más o menos) tienen en los discursos autobiográficos, una importancia cualitativa y cuantitativa inferior que las imágenes de la estancia en Leningrado (unos 3 días aproximadamente); el tiempo, las cosas, la gente, ellos mismos iban adquiriendo otro contenido y significado, sufriendo una transformación sin definir, era algo que aún estaba por aprender...

<<De un mundo, en el que todas las cosas se hallaban lógicamente concatenadas y en el que cada cosa llevaba implícita su propia explicación, pasamos directamente a otro, plagado de hechos inaprensibles y de enigmas indescifrables. Yo tenía que volver a interpretar todas las cosas de nuevo y además con urgencia, porque en ese mundo yo no me hallaba de visita, sino que iba a habitarlo, ya lo estaba habitando⁸⁸...>>

En los capítulos siguientes nos centraremos en el discurso autobiográfico. La Casa de Niños va a ser el núcleo sobre el cual giran las imágenes y representaciones que hacen los agentes, como recuerdos del pasado continuamente actualizados por la memoria individual. Este tronco temático se abre en ramas con contenidos distintos, donde el recuerdo adquiere

⁸⁷Memorias no publicadas, mujer 1923.

⁸⁸J. Fernández, 1990: 14.

formas variadas y se representa en elementos diferenciados. Los agentes hablan de la Casa de Niños, de su educación en la Unión Soviética y de las personas que les acompañaron, pero hacen sobre todo, una reconstrucción de su pasado desde el presente, presentando las distintas etapas y acontecimientos que tuvieron que ver con su formación como personas, con lo que fueron y con lo que ahora son.



GOBIERNO DEL PAÍS VASCO

DEPARTAMENTO DE ASISTENCIA SOCIAL

E U Z K A D I

GIZARTE-LANGUNTZA ZAINGOA

Solicitud n.º 71

Registro n.º 168

Casa de Huérfanos de Milicianos



Isabel Amilibia Prieto
 natural de San Sebastian provincia
 de de 2 años de edad
 hijo de Ignacio y de Carmen
 Nació el 5 de Marzo de 19 35

INGRESÓ

el 7 de Abril de 19 37

SALIDA

el de de 19

DATOS FAMILIARES

Su padre miliciano del Batallón
 M.A.O.C. de Renteria falleció
 el 20 de Octubre de 19 36

PARIENTES MÁS CERCANOS

Bilbao. Marzana 2-2

126/8

NE 14

AHS. SGC. PS. SANTANDER O. Caja 126. Exp. 6. Casa de huérfanos de milicianos.

PAIS VASCO
DEPARTAMENTO DE
ASISTENCIA SOCIAL



0927

Camp-99-0



Expedición a U.R.S.S.

Apellidos SOLER BELAUSTEGUI

Nombre MARIA DOLORES

Edad 6 años, fecha del nacimiento 28-12-30

Naturaleza SAN SEBASTIAN



Nombre y domicilio de los padres o tutores SEBASTIAN Y JOSEFA

PLAZA ELIPTICA (REFUGIO LA AURORA)

Lugar de residencia BILBAO

Familia que se hace cargo del niño

AHS. SGC. PS SANTANDER 0. Carpeta 99. Ficha de salida a la URSS. País Vasco.

Número
 Apellidos *Alonso Muñiz*
 Nombre *José*
 Edad *9 años*
 Nacido el *27 de Diciembre de 1945*
 Nacionalidad *Moreda, Oller*
 Sexo *Varón*
 Número
 Estado de salud



HIJO DE

D. *Diego* y de D. *Concepción Muñiz*
 Domicilio habitual *Moreda Oller*
 Domicilio actual
 Profesión *Peón de Mina*
 Pertenece al sindicato *Miembros Asturianos*

HUELLAS DIGITALES DEL NIÑO
MANO DERECHA



Indicaciones sanitarias

Anormalidades del niño

Organismo oficial que organiza y controla la salida de España

Salida de el día

Para

Llegada a Francia el y entregado en a

Residencia definitiva en la actualidad - en Francia -

OBSERVACIONES

Es deseo de sus padres queda prohibido, u.
Orusia

AHN. SGC. PS GIJÓN K. Carpeta 41-42. Ficha de salida del Frente Popular de Asturias

LEYENDA:

- 21 Marzo de 1.937. VALENCIA - YALTA
- 12 Junio de 1.937. SANTURCE - LENINGRADO
- 23 Septiembre de 1.937. GIJON - LENINGRADO
- Julio de 1.938. BARCELONA - LENINGRADO



III.-Las Casas de Niños Españoles.

3.- LAS CASAS DE NIÑOS ESPAÑOLES EN LA UNIÓN SOVIÉTICA.

3.1.- CÓMO CUENTAN LA HISTORIA: LAS DIVERGENCIAS DEL DISCURSO.

Las campañas de propaganda en favor de la evacuación de los niños, (carteles, tarjetas postales, sellos, etc) con el mensaje de salvar la infancia y protegerla de la guerra¹ propició una especie de "consenso emocional"², ya que la guerra de España era considerada "de interés general" entre las fuerzas políticas de izquierda; la unión del Frente Popular representaba el ejemplo de la lucha contra el fascismo incipiente en Europa y abanderaba ideales democráticos y libertarios. Por este motivo las peticiones de ayuda a la población civil, y sobre todo a la infancia, encontró eco en organizaciones extranjeras concienciadas con la causa española. Los niños tampoco eran ajenos al movimiento internacional de ayuda a España; parte del material consultado en el AHN de Salamanca (SGC)³ parece indicar que algunas actividades escolares eran de contenido político. Estos documentos son 3 cartas firmadas por "camaradas escolares" de pueblos de Asturias; están mecanografiadas y aunque en una de ellas queda explicitado que *los que os escribimos somos niños de 10 a 12 años*, el contenido, expresión, redacción y estilo de las cartas (grave, con palabras inusuales, altamente ideologizada y con referencias históricas...) hace pensar que más bien fuese el maestro el autor material de las mismas. Las tres tienen formas y contenidos semejantes: están estructuradas en cuatro bloques:

- Una presentación del pueblo desde donde escriben: Carbes, San Román y Arriendas (Asturias).
- Noticias sobre la situación de guerra en España (*por vuestras emisoras de radio tendreis noticias de la cruel guerra civil que estamos presenciando y sufriendo y que han provocado los militares fascistas con ayuda de Hitler y Mussolini que quieren implantar en España el fascismo para destroz*

¹Mensaje de Jesús Hernández, pronunciado en 1937 antes de la evacuación cuando era Ministro de Instrucción Pública que recoge Comín Colomer en el artículo Españoles esclavos en Rusia, *Temas de España*, Madrid 1952 (14): *la patria del proletariado amparará a los pequeñuelos, librándoles de los horrores de la guerra y haciéndoles hombres útiles para la República española del mañana*", la cursiva es del autor.

²P. Marqués, 1993, pág 107.

³AHN (SGC). Sección Político Social. CU Santander 21/ 16. Las cartas están fechadas el 27 de febrero y 9 y 15 de abril de 1937 y tienen el matasellos del Gobierno General de Asturias y León. Departamento de Instrucción Pública. El grueso total de las cartas analizadas figura en el apéndice 1.

con sus garras atroces a nuestros padres y hermanos los obreros y campesinos).

- Agradecimientos y reconocimientos a la Unión Soviética por la ayuda moral (*Sabemos que vuestro pueblo que ha sabido ser libre y grande es nuestro modelo y nuestro eficaz apoyo//Sabemos que Stalin ha dicho que "la causa de España es la causa de toda la humanidad avanzada y progresiva"*).
- Despedida dando "vivas a la Urss", *viva la democracia universal y la solidaridad internacional.*

En España, la organización de la evacuación fue considerada años más tarde, bajo la dictadura de Franco, como "el expolio de los niños", "un maquiavélico plan concebido a costa de nuestras criaturas", "la maquinación comunista sobre los niños robados a España" y toda una serie de descalificativos contra la actuación de las organizaciones, que encubría en realidad una exacerbada oposición política⁴. "Los niños" no son, a veces, más que el pretexto para desacreditar al Partido Comunista y de paso a la ideología de izquierdas (arrasando a cualquier organización que simpatizara con esta corriente) bajo la legitimidad del "Régimen", "la Patria" o la "verdadera España"⁵. En la historia del colectivo se entremezclan anécdotas, casos, leyendas construidas en el límite entre la realidad y la ficción; los datos son usados a discreción por los distintos sectores de la población. Comín Colomer (1952: 14) desarrolla los argumentos que explicarían (desde su punto de vista, que coincide con la propaganda oficial franquista) las veladas motivaciones que impulsaron el proyecto de la evacuación:

La complacencia de dirigentes políticos sumisos a los deseos y apetencias del comunismo ruso facilitó extraordinariamente aquella labor, realizada en cuanto a las criaturas a bombo y platillos y a base de slogans tan arteros y estúpidos como el deseo de *arrancar a los niños inocentes de los horrores de los bombardeos y del hambre.*

Durante el gobierno de Franco los movimientos culturales, de las artes, la literatura,

⁴E. Comín Colomer, 1952 (14).

⁵Ibidem. En el artículo, el autor recoge únicamente las versiones de los comunistas disidentes.

el cine, etc pasaban por el filtro de la censura y tan sólo veían la luz aquellas obras afines al régimen o que eran escritas con el fin de hacer contra-propaganda al comunismo. De ahí que el caso de "los niños de la guerra" fuese utilizado como arma arrojadiza en los discursos de ambos sectores de la población⁶. En una línea discursiva completamente contraria se sitúan no sólo aquellos que aún permanecen fieles a la doctrina comunista, sino muchos de los agentes de ese episodio de la historia de España⁷.

En la actualidad, las publicaciones sobre la política del Partido Comunista Español y la Unión Soviética no pasan desapercibidas para los protagonistas de esta historia. Nuestros informantes elaboran discursos (a veces dogmáticos) caracterizados por un excesivo entusiasmo; parecen estar movidos por el interés de desmarcarse de opiniones negativas y quieren presentar una visión distinta de la historia para "lavar la imagen" que otros han manchado: la desinformación, la parcialidad, incluso la inquina manifiesta, es

⁶Alonso J, y Mayoral, M. La repatriación de los niños del exilio: un intento de reafirmación del régimen franquista 1937-1939, en Tusell, Alted Vigil y otros *El régimen de Franco 1939-1975*, Congreso Internacional sobre el exilio, Uned, 1991. En los años de dictadura fueron publicadas, entre otras, las siguientes obras que tratan directamente el tema de los niños españoles: Comin Colomer, opus cit; Ettore Vanni *Yo comunista en Rusia*, Destino Barcelona, 1950; Valentín González *Yo escogí la esclavitud*, (en el ejemplar de la Biblioteca Nacional la página de la editorial y año de publicación está arrancada); General <<El Campesino>> *La vie et la mort en U.R.S.S. (1939 - 1949)*, París, Les Iles d'Or; E. Castro Delgado *La vida secreta de la Kominter. Cómo perdí mi fe en la Urss*, 1950; P. Conde Magdaleno *En busca de la verdad soviética. ¿Porqué huyen en baúles los asilados españoles en la U.R.S.S.?* publicado en Argentina 1951?; Revista Fotos, agosto 1937 y "Los niños que arrancaron los rojos de su patria", 2-2- 1948; Juan Blasco Cobo, *Un piloto español en la Urss*, Editorial Antorcha. Madrid, 1960; Vidal, César, "Los juguetes rotos de Stalin", en La Vanguardia, 14-06-98.

⁷Además de las historias de vida recogidas cabe nombrar las memorias no publicadas de los que fueron partícipes de la historia. Entre los libros publicados que recogen este episodio podemos señalar D. Ibárruri *El único camino*, Editorial Castalia, Madrid, 1992; J. Fernández *Mi infancia en Moscú. Estampas de una nostalgia*, Ediciones del Museo Universal, Madrid, 1990 y *Cuando el mundo era Ablaña*. Estampas de una nostalgia. Madrid: edc del museo universal, 1990. L. Estévez, *La vida es lucha*, A - Z ediciones, Madrid 1993; Tatiana Pérez, *Memorias de Lara* Editorial Magisterio Español, Madrid, 1977; Zafra et al, opus cit.; Varios autores *Nosotros lo hemos vivido. Homenaje de los "niños de la guerra española" al pueblo ruso*, Madrid 1995, Imprenta Garso; R. Fraser *Recuérdalo tú y recuérdalo a otros. Historia oral de la guerra civil española*, Editorial Mondadori, Barcelona 1997. Serna martínez, Roque, *Heroísmo español en Rusia, 1941-1945*. Madrid, gráficas Cañizares, 1981. Legarreta, D. *The Guernica Generation. Basque Refugee Children of the Spanish Civil War*. University of Nevada Press, Reno, 1984. Daeb, B. *Huéspedes españoles en la patria de Sadkó. Resultado de una búsqueda periodística*. Publicado en ruso; la traducción ha sido facilitada por una informante. Berger, G. "Les enfants de la guerre civile espagnole". Trabajo de fin de carrera: Escuela de Intérpretes Internacionales, Universidad de Mons (1990-91). Bélgica. Arrien, G. *Niños vascos evacuados en el 1937*. Bilbao, 1988. Delmont, L. "Los niños de la guerra: un aspect méconnu de l'emigration espagnole en U.R.S.S.". Memoria de fin de carrera: Escuela de Intérpretes Internacionales. Universidad de Mons 1990 (Bélgica). Rubio, J. *La emigración española a Francia*. Barcelona, Ariel, 1974. Labajos, E. y Vitoria, F. *Los niños españoles refugiados en Bélgica (1936-1939)*. Asociación de los Niños de la guerra en Namur (Bélgica). Impreso en Oliva (Valencia), 1997. Pamiés, T. *Los niños de la guerra*. Barcelona: Bruguera, 1977.

bastante patente en el discurso de "otros" que presentan una cara diferente de la moneda. Éstos últimos cuentan historias dramáticas, desapariciones, muertes, etc. en los límites de lo creíble. En ocasiones, las repeticiones sobre determinados hechos que propiciaron "una infancia feliz" (*los mejores años de nuestra vida, estaban a capricho*, dice una educadora), pueden incitar al investigador a desconfiar de estas afirmaciones por lo estereotipadas que resultan, y a considerarlas como una estrategia defensiva contra las duras críticas dirigidas hacia el colectivo. Los informantes aportan infinidad de casos y pruebas con el fin de contrastar (y contrarrestar) las opiniones contrarias y construyen una "historia alternativa" que para ellos es la verdadera historia, los hechos reales, objetivos que exportan fuera del grupo.

A diferencia de otras expediciones a países como Francia, Inglaterra o Bélgica, donde los niños españoles fueron hospedados (mayoritariamente) en familias o residencias (mixtas, con niños de los países de acogida) a instancias de organizaciones laicas y religiosas⁸, los llegados a la Urss permanecieron unidos y sin mezclarse con la población

⁸Pierre Marques (1993), comenta que las condiciones económicas, y de organización, unido a la aparente facilidad del proceso propiciaron el hecho de que desde los Comités de acogida franceses y belgas (laicos y católicos) se pensara en el alojamiento familiar como una elección posible, a pesar, dice P. Marqués (págs 125- 140), de que el gobernador español había manifestado el expreso deseo de que los niños permanecieran en colonias. Estima que fueron muchos los niños "adoptados" en Francia y sobre todo en Bélgica y analiza pormenorizadamente el alcance político, económico, familiar... del proceso así como las consecuencias psicológicas y educativas (entre otras) en los niños. Cita las disposiciones sobre este asunto que redactan conjuntamente el Comité de acogida y la subsecretaria de Sanidad de Valencia donde se especifica que las familias de acogida tenían que rellenar una encuesta sobre su situación económica, moral y de higiene antes de alojar a los niños.

La investigación documental del autor tiene resultados extraordinarios; los datos sobre organismos, instituciones, organizaciones y comités de ayuda y acogida de los niños, así como la correspondencia entre ellos, localización de las colonias, personal y organigrama de las mismas, análisis de las dimensiones del proceso de evacuación y alojamiento de los niños, junto con la bibliografía detallada componen un libro de gran interés para el estudio de la evacuación y refugio de los niños españoles durante la Guerra Civil, movimiento del cual participó el colectivo de los niños dirigidos a la Unión Soviética. Labajos, E y Vitoria, F. (1997), hacen, en la primera parte del libro, una presentación general pero precisa de la emigración a Bélgica (unos 5.000 niños según sus datos); en la segunda aportan testimonios individuales, escritos por "los niños españoles refugiados en Bélgica". La situación en aquél país se caracterizó tanto por la participación (en el asilo de los niños) de la iglesia católica (Obra del cardenal Van Roey) como de los movimientos obreros, sindicales y la Oficina de la Infancia Evacuada. Al final se incluyen "listas no exhaustivas" de los hogares y colonias en España, los hogares en Bélgica y las organizaciones de acogida. La evacuación de niños españoles a Morelia (México), estuvo impulsada por el "Comité de Ayuda a los Niños del Pueblo Español", patrocinado por la esposa de Lázaro Cárdenas. Fueron unos 454 los niños españoles evacuados, según los estudios de D. Pla (1985, 1988) y Matesanz (1980); los alojaron en dos antiguos caserones que habían sido propiedad de la Iglesia y que pasaron a llamarse "Internado España-México". Más tarde se crearon dos Escuelas

infantil soviética. Las autoridades responsables agrupaban a los hermanos en una misma Casa, ya que la mayoría partió acompañado de algún familiar. Al parecer la adopción de niños no estaba permitida⁹, pero es un tema que da lugar a ciertas especulaciones dentro del colectivo; algunos informantes comentan este hecho asociado a (y mezclado con) momentos de desorganización y desprotección iniciales, como fueron la llegada a Leningrado (con imágenes de los niños pasando del reconocimiento médico a las duchas, a los autobuses, al comedor, al hotel...) y los años de guerra y posguerra (evacuaciones continuas, separación de grupos, organización y caos...). Por otra parte, los años de la infancia y la adolescencia, entre "la paz y la guerra", el desorden y las penurias, contextualizan las justificaciones y los rumores sobre los casos de adopción. Un maestro de Pravda que dirigió la sección de los sindicatos dedicada a los españoles en la Unión Soviética comentaba cómo las funciones de "padre" que desempeñaron algunos directores de las fábricas donde trabajaban los "niños españoles", ayudaba a resolver con rapidez los problemas; el maestro relata el caso de un chico que fue prohijado durante los años de la posguerra.

Había verdaderos padres, yo he tenido directores de fábrica que han sido verdaderos padres, que me han acogido [a los españoles, habla en posesivo sobre el colectivo que tenía bajo su responsabilidad] como si fuera un hijo de él, tenemos aquí uno que fue...estudió para marino en una escuela naval, lo apadrinó un comandante de la Marina, un jefe de la Marina soviética, lo tenían como hijo, y había directores de fábricas que algunos tenían como auténticos, que les aconsejaban como padres, que les trataban con todo el cariño (EMO, ?)

Industriales España-México, auspiciadas por el gobierno y "Casas Hogar", gestionadas por exiliados españoles. De ellos, se calcula que un 12% regresó a España. E. Pons Prades barriendo un periodo histórico que abarca 59 años, expone en *Las guerras de los niños republicanos*, una cuidada y documentada información sobre los movimientos de la población infantil durante la Guerra Civil Española. Además de recorrer diferentes escenarios de la geografía de España donde tuvieron lugar los acontecimientos narrados, el autor aporta comentarios de quienes protagonizaron la estampida dentro y fuera de España. Para más información sobre el tema (aquí hemos querido recoger los exponentes de las distintas evacuaciones a Francia, Bélgica, México y Gran Bretaña), consultar la bibliografía indicada en la nota anterior.

⁹Sin embargo no ocurrió así con la evacuación de niños españoles a países como Francia o Bélgica donde, según cuenta Luis de Castresana en *El otro árbol de Guernica*, Barcelona: Ediciones Internacionales, 1996, la adopción como forma de acogida y residencia fue frecuente. En el libro hay evocaciones nostálgicas de la infancia, el dolor por la separación familiar, la añoranza de la patria, escenas de la vida cotidiana con los "padres adoptivos" y en los internados escolares donde pasó los años de la evacuación. Labajos, E y Vitoria, F. (1997: 63) hacen referencia a estos hechos y se remiten a lo publicado en el Journal de Charleroi "los camaradas que piden la adopción definitiva de un niño no deben hacerse ilusiones: 1. Hay normas legales que rigen las adopciones; 2. Los niños más pequeños son la excepción entre los refugiados; 3. En su mayoría, los niños ignoran si son huérfanos y las autoridades no siempre pueden saberlo".

Las informantes siguientes dan testimonio de la adopción de un conocido que estuvo en la misma Casa de Niños que ellas, Pushkin:

...era un chico muy guapo muy guapo, más bien pequeño de estatura pero muy guapito de cara, incluso lo prohió después y se lo llevó con él... XX..., no recuerdo el apellido.

P: ¿Pero él era ruso...?

R: Sí, XX era ruso.

P: ¿Y le adoptó entonces?

R: Sí, y se lo llevó.

R2: Sí, pero después ya de la guerra. (EM 1926, EM 1928).

Para ellas, la precisión es importante porque (como apuntábamos), resalta las condiciones de "protección y vigilancia" que tenían en la Casa de Niños frente a una posible laxitud de los responsables en los años de guerra y posguerra. De otro lado, conocimos -a través de un informante- la historia de un hombre (evacuado en la expedición de Asturias) que había sido recogido por una familia y más tarde integrado y asimilado las costumbres soviéticas hasta el punto de llegar a olvidar el español¹⁰; de visita en España y después de conocer la historia del colectivo (los datos sobre la agrupación en Casas de niños, fábricas, residencias, ciudades, centros de reunión, etc.) comentaba con asombro lo aislado que había estado y la acusada desinformación que tenía. Para explicar el caso, esta informante nos contó que el señor conoció en los años noventa y de manera fortuita la existencia de españoles en la Urss y rápidamente inició los trámites para conocer detalles de su historia y poder venir de visita a España.

3.2.- NOTAS ACERCA DEL TÉRMINO "CASA DE NIÑOS".

Es interesante conocer la importancia de las Casas de Niños españoles tanto por ser un tema del discurso autobiográfico, como por el carácter intrínseco de la propia **institución**. Como institución creada para el alojamiento y educación de los niños españoles, estuvo gestionada por el Comisariado de Instrucción de la Unión Soviética y

¹⁰Zafra et al. pág 47 cita otro caso que no llegó a consumarse.

contaba no sólo con un equipo pedagógico y laboral responsable, sino con financiación para llevar a cabo la enseñanza y las actividades escolares y lúdico-festivas programadas¹¹. Los niños españoles vivieron en régimen de "internado" junto a hermanos y conocidos (vecinos, maestras, familiares); las visitas de Casas cercanas era frecuente y la enseñanza era en español. Asimismo tuvieron contacto con los niños rusos en el Palacio de pioneros de la ciudad próxima a la Casa, en los campamentos de pioneros de Crimea o en la escuela. El énfasis puesto en las características que definen la Casa de Niños frente a otras instituciones que funcionaban (o funcionaron) en la Unión Soviética (lo veremos a continuación), sirve para poder explicar y entender la representación que adopta en los discursos como "organización formal", pero también como "casa familiar".

La revolución orquestada en 1917 en "el país de los zares" significó un cambio en todos los órdenes de la vida cotidiana. Respecto a los temas educativos, el Ministerio de Educación Pública pasó a manos del Comité de Educación hasta que el 28 de marzo de 1919 se creó el Narkompros (Comisariado del Pueblo para la Instrucción Pública) dirigido por A. V. Lunatcharski y apoyado por Krupskaya (esposa de Lenin, "el alma del Narkompros" según S. Fitzpatrick¹²). Este destacado organizador de la cultura soviética impulsó una política educativa inspirada en los educadores europeos y americanos de la época. Creía en la educación antiautoritaria, poco academicista y autoadministrada. Muy influenciado por corrientes pedagógicas y filósofos americanos y europeos que conoció cuando estudiaba fuera de Moscú, A. V. Lunatcharski potenció la creación de "escuelas activas"¹³ (impulsadas por Dewey) adaptadas a la pedagogía soviética (que emerge como disciplina autónoma): **la escuela única del trabajo**. El pedagogo soviético la define como:

¹¹Al parecer, en palabras de A. Ballesteros "la organización, el sostenimiento y la dirección de las Casas ha sido (fue) encomendado al Comisariado del pueblo para educación de Ambas Repúblicas" (Rusia y Ucrania). Este Comisariado está citado en alguna ocasión como NARKOMPROS, las siglas en ruso que designan al Comisariado Popular de Instrucción (Narodni Komisariat Prosbieshenie).

¹²S. Fitzpatrick, *Lunatcharski y la organización soviética de la educación y de las artes (1917 - 1921)*, siglo XXI, Madrid, 1977: pág 51. En esta exposición seguimos su libro.

¹³<<El término escuela activa es una versión francesa hecha en Suiza hacia 1918 (Ferrière "L'ecole active", 1922) del vocablo alemán Arbeitsschule o "escuela del trabajo", el cual a su vez, es una reinención del pedagogo alemán J. Kerchentsteiner, quién lo empleó por primera vez en 1907>>, explica L. Luzuriaga en el libro *Escuelas activas*, Madrid, 1925. El autor considera que la escuela activa tiene dos aspectos esenciales, uno es el psicológico, basado en la tendencia al movimiento del niño y el sociológico, ya que <<la sociedad es ante todo una comunidad de trabajo, en la que cada hombre tiene una función que realizar>> (págs 11-13).

...todo el sistema de escuelas normales desde el Kindergarten hasta la universidad una única escuela ininterrumpida. Todos los niños deben entrar en el mismo tipo de escuela y comenzar su educación de la misma forma y todos tienen derecho a ascender por la escala hasta los últimos peldaños.

Son escuelas autogestionadas por los maestros y los alumnos que alcanzaron gran auge en los años 20', pero las bases para su organización y puesta en práctica sufrieron varias reformulaciones por parte del Narkompros. G. Fullat (1972: 147) llama a este periodo (1917 - 1922) la "revolución romántica" porque introdujo medidas en favor de la laicización de la escuela: <<...la escuela tenía que desaparecer como formalismo cultural y ser sustituida por la acción ambiental de la sociedad comunista de la fábrica>>.

Las **escuelas - comunas** eran colonias infantiles donde se combinaba la enseñanza teórica con la práctica; funcionan de forma altruista, con el espíritu de proporcionar una "educación integral" que fuese capaz de formar personas desde un punto de vista moral, práctico, político, artístico, etc. Tolstoi patrocinó algunas de estas escuelas experimentales ("La Buena Vida", "El reino de los pequeños"), situadas en su pueblo de origen (Yasnahia Poliana) y le siguieron Makarenko con las colonias para reeducar a jóvenes marginales e Isadora Duncan con una escuela especializada en arte. Makarenko tiene un interés especial para este estudio porque desarrolla su labor pedagógica en colonias infantiles¹⁴; fueron escuelas de educación social nacidas con vocación reformadora, cuyo interés era educar al "hombre nuevo, al ciudadano soviético". A estas colonias llegaban chicos que habían perdido sus hogares y sus familias, delincuentes comunes, organizados en bandas de ladronzuelos y viviendo al margen de la sociedad. En las novelas *Poema Pedagógico* y *Banderas sobre las torres*, A. Makarenko narra su experiencia pedagógica en estas colonias; en ellas asentó las bases metodológicas de la educación comunista que había puesto en práctica. Makarenko es -en el momento donde nos situamos- el máximo exponente de la praxis pedagógica soviética y la educación comunista. De otra parte, M. Montessori había fundado en Italia casas y escuelas infantiles, donde practicó los

¹⁴ Colonia Gorki, situada a 6 Km de Poltava, en Jarkov (Ucrania) fue fundada en 1920; más tarde fundó la comuna Felix Dzerzhinski, que llamó colonia "Primero de Mayo" (Jarkov).

planteamientos pedagógicos que caracterizaron su método¹⁵. En España, según L. Luzuriaga, este tipo de educación se aplicó en la Casa de Maternidad de Barcelona, respondiendo a la iniciativa de la Diputación y el Municipio de la ciudad de enviar a Roma varios pensionados para aprender el método de M. Montessori. Las "Casas de niños" adquieren, en este momento, una significación social como escuelas hogares y una significación pedagógica como lugares de educación.

Actualmente el término tiene distintas acepciones entre los miembros del colectivo. Hay quienes se refieren a ellas como "colonias", "internados" o "colegios", y otros que tratan de dejar claras las diferencias de significado entre estas instituciones ya que afectan a la imagen e identidad del grupo con el cual se reconocen.

...las colonias de niños rusos eran colonias especiales, por eso en ruso hay una disgresión, si se dice "casa de niños" es Casa de Niños huérfanos y si se dice "Colonias" fueron las primeras que formaron colectivos de niños sin familias que por x circunstancias, o porque los padres habían desaparecido, o porque los padres no querían hacerse cargo de ellos como los hay aquí...pero la denominación de casas de niños para escribir de España que algunos padres lo recuerdan era Ispanskie dieti dom, porque ya era la denominación de que no eran niños huérfanos, eran niños evacuados (EEA, 1916).

Los informantes reparan en la diferencia (*colectivos de niños sin familias*) por las posibles identificaciones erróneas originadas al asimilar las "colonias" de Makarenko con las "Casas de Niños españoles", cuyas circunstancias diferían sustancialmente.

Los archivos consultados en el Centro Ruso para la Conservación y Estudio de Documentos de Historia Contemporánea (RTSJIDNI, sección de la Internacional de Jóvenes Comunistas) guardan un conjunto de cartas y anotaciones del responsable español en el Betshespes sobre la organización de las Casas de jóvenes¹⁶. En este sentido se mencionan los movimientos de población infantil de una Casa a otra con el fin de reorganizar la educación (escolar y política) de los jóvenes; para referirse a la "Casa de niños" utiliza el término "Casas infantiles", reservando el término "Casas - internados" para aludir a las "Casas de jóvenes". Estas Casas internados estaban destinadas al alojamiento de los chicos con edades comprendidas entre los 14 y 16 años, que completaban 10 grados

¹⁵En el año 1932 dentro de las Publicaciones de la Revista de Pedagogía se edita *Ideas generales sobre mi método* de Maria Montessori con un estudio preliminar de Lorenzo Luzuriaga.

¹⁶En ese momento firma los documentos Federico Pita; parte de los archivos han sido consultados en enero de 1998 (Moscú), y aún no hay un acceso público a la información completa.

de su formación para entrar después en la Universidad, estudiaban en escuelas de aprendices o acudían a los técnicos. Sin embargo, dentro del colectivo los términos utilizados son "Casa de Niños" y "Casa de Jóvenes".

En los discursos que tienen como contenido presentar cuál era la función "institucional" de la Casa de Niños, los informantes se centran en términos que adquieren en el contexto del relato el valor de "institución de educación" (*colegios, internados*), desmarcándose así de las colonias especiales, cuyos objetivos eran la reintegración social (a Makarenko no le gustaba el nombre de "reformatorios" y los llamó colonias) y el aprendizaje especializado (en artes, en literatura como los de Tolstoi e Isadora Duncan), etc. Otro de los sentidos implícitos en la palabra "internado" es el de ser una institución semejante a los orfanatos; esta apreciación aparece en los discursos de aquellos que vivieron en Casas de huérfanos u Hogares infantiles en España antes de salir. En ellos queda explícita la comparación y manifiestan la preferencia a utilizar el término "colegio", en su opinión, menos peyorativo.

En España, la Institución Libre de Enseñanza potenció las colonias escolares de verano impulsando con ello el espíritu vitalista, armónico e integral característico de su proyecto educativo. Las colonias estaban ubicadas en el campo, en contacto directo con la naturaleza "donde todo se aprende y se asimila a través del medio"; posteriormente hicieron más hincapié en el aspecto higiénico. R. Llopis define las colonias escolares como:

<<una institución de higiene preventiva en favor de los niños débiles de las escuelas, de los más pobres entre los débiles, de los más aplicados entre los pobres. Tienen el carácter preventivo y no curativo, son instituciones donde predomina el sentido higiénico>> (Llopis, R. *Pedagogía*, 1931: 100).

Algunos de los niños españoles que evacuaron a la Urss estuvieron en estas colonias; en Salinas (Asturias) bajo la dirección de P. Miaja, en la colonia "la Estrada" (Infiesto, Asturias), dirigida por Beneranda Manzano y en "la Quinta Arango" (Gijón, Asturias), que tenía como responsable a José M. Arregui¹⁷.

¹⁷ Pablo Miaja y José M. Arregui, partieron también con los niños y con el personal maestro y auxiliar que les acompañó en la travesía hacia la Unión Soviética.

3. 3.- DISTRIBUCIÓN Y ADMINISTRACIÓN DE LAS CASAS DE NIÑOS ESPAÑOLES.

"Los niños llegaron en un lamentable estado sanitario" comenta A. Ballesteros en su informe, pasaron por enérgicas medidas de profilaxis, y aquellos que estaban en peor situación (con tuberculosis, sarna, con problemas de corazón o delicados) quedaron hospitalizados en Leningrado o fueron trasladados a sanatorios y casas de reposo a orillas del Mar Negro, en la península de Crimea. Antes de ser destinados a las Casas de niños donde iniciaron los estudios, pasaron varios días en Leningrado, alojados en diferentes hoteles, en espera de ser trasladados a los sanatorios del sur o a las Casas infantiles. En la llegada, hubo hermanos que se separaron, bien porque necesitaban atenciones médicas o porque se despistaron entre la multitud y se unieron a otros grupos que no eran el suyo:

Al llegar a Leningrado los perdí... si, cuando salimos del barco nos llevaron para un sitio para bañarte, te bañaron y de después comías ibas al comedor y después que comías a los autobuses. De los autobuses te llevaban a hoteles y yo no sé cómo fue, el caso es que fui a bañarme y al bañarme vi entrar a la puerta que se iba para el comedor y me fui a la otra puerta del autobús sin comer ¿comprenden? entonces caí para el otro sitio, caí en Leningrado en un hotel de Leningrado pero que desde que caía allá llora que te llora me traían juguetes y llora que te llora, ni comer ni nada ni había traductores, entonces solamente cuando pasó un día y medio vino el traductor. Se ve que había muchas casas de niños donde no había traductores y vino el traductor y a ver a ver que pasa, le dije que había perdido a mis hermanos, que había perdido a mis hermanos y entonces al final me dijeron - "¿dónde?"- pues mira cuando entramos ahí en el barco salimos juntos... y me dijo -que están en Leningrado, que están en Leningrado¹⁸-...

Otros informantes nos cuentan de qué forma protegían a los hermanos menores; los llevaban cogidos de la mano, subidos en los hombros y estaban a su cuidado porque algunos eran muy pequeños y podían perderse. Recordando su caso una mujer decía que nada más llegar la llevaron a un hospital y su hermano corría detrás de las enfermeras gritando ¡que tú no te llamas chatina [diminutivo utilizado por su familia] que tu nombre

¹⁸Ella había salido desde Gijón con 12 años; su hermano tenía 8 años (*los cumplió en el barco*) y ambos estuvieron en la Casa de Pravda. A lo largo del discurso autobiográfico, repetía los recuerdos con la misma construcción sintáctica y semántica, de manera emotiva, dramática, como desprendiéndose de la "malaresponsabilidad/culpabilidad" que pudiera ser atribuida a su conducta personal y del peso simbólico de estas imágenes.

es María...¹⁹ ante el temor de que ella no recordara su nombre y pudiera perderse. Las divisiones familiares se debieron -en parte- a la composición de las Casas (salvo errores de organización); algunas no contaban con infraestructura suficiente para albergar niños pequeños sin escolarizar o a niños de grados superiores, de manera que éstos eran reagrupados hasta formar un grupo completo en una Casa.

Nos llevaron a Pushkin, [a ella y a varios miembros de su familia] que está a los alrededores de Leningrado, porque allí había una casa de párvulos, de niños y como estos, XX, YY... eran pequeñitos, no iban a la escuela todavía entonces nos llevaron allí, porque la escuela en Rusia empezaba a los 7 años entonces, ...después empezaba a los 6 pero entonces era a los 7. Y ellos tenían 5 añicos entonces, creo yo, no podían ir a la escuela y había una casa especial para niños pequeños, había más pequeños que ellos incluso. No eran muchos..., era una casita como de cuento, preciosa, allá en Pushkin y luego había otra casa para mayorcitos donde fuimos ZZ y yo y MM y NN estuvo en la de pequeños todavía.(EM, 1926)

La organización de cada Casa se preocupó de reunir a los hermanos dándose el caso incluso de alguna descoordinación entre ellos que originó "viajes de ida y vuelta" ya que los hermanos se cruzaban en el camino sin encontrarse.

R: Ay, con mi hermano pasó una historia muy célebre porque claro cuando llegamos como nos metieron enseguida así, sin mirar las listas y todo eso, a mi hermano le llevaron a Moscú con un grupo una Casa de Niños de Moscú, de aquí de Pravda y a mí me dejaron en Leningrado, bueno, en Pushkin y luego cuando empezaron a buscar a los hermanos yo también dije "que tengo un hermano que me separaron de él" y entonces empezaron a buscar y lo encontraron en Moscú, en la Casa esta de Pravda y entonces decidieron, claro, juntaban a los hermanos... y ¿qué pasó?, a mi hermano lo llevaron a Leningrado y a mí me llevaron a Moscú (Risas), cruzamos así fijate..., no quedaron de acuerdo y de qué manera que llego yo a Moscú y mi hermano está en Leningrado, pero bueno..., por lo menos vi Moscú, porque fui con un educador y claro él también quería conocer Moscú y entonces aprovechamos e hicimos muchas cosas estuvimos en la Plaza Roja, estuvimos en el Mausoleo de Lenin, estuvimos por aquí, por acá y luego yo llegué a Leningrado y bueno, contando todo, para dar envidia, que qué bien resultó el viaje y luego me reuní con mi hermano y nos dicen, "bueno, ¿qué queréis?, ¿los dos ir para Moscú o los dos quedarse en Leningrado?" y mi hermano tuvo allí unos conocidos, unos chavales que conocía de España y dice "bah, me quedo yo aquí, en Leningrado"... y nos quedamos, yo en Pushkin y él en Leningrado...[cada uno en una Casa, ella en la de "los pequeños" y el hermano en la n° 8 de Leningrado].

¹⁹EM 1927.

P.: ¿Y se veía a veces?

R: *Sí, sí, sí y luego cuando fuimos a Eupatoria me llevaron a mí, pero luego para no separarnos se lo llevaron a el también y fué conmigo a Eupatoria...*[1939].
(EM 1929).

El relato ha sido escogido para ejemplificar el caso citado con anterioridad y poder analizar otros elementos que ayuden a situar la forma y el contenido del discurso; la informante narra la historia como una anécdota *muy célebre* por la trascendencia que tuvo para ella protagonizar el viaje del "desencuentro" (*yo llegué y bueno contando todo para dar envidia*). Las referencias discursivas a su hermano son escasas; la distancia y el tiempo franquean los recuerdos de alguien (su hermano) que tuvo una trayectoria bastante diferente a la suya, tanto por la fecha de repatriación (1956 y ella en los años setenta), estudios (obrero/estudios superiores), lugar de residencia en la Urss (Moscú/otras repúblicas), como por los años compartidos en la infancia (solamente los anteriores a la Segunda Guerra Mundial, durante la estancia en Eupatoria). En la reconstrucción que la informante hace de su autobiografía, tienen mucho peso aquellos acontecimientos que trazan una relación con la Unión Soviética -su matrimonio con un hombre ruso, la familia de éste, el trabajo "entre rusos", su admiración por las artes soviéticas, etc.- y que la ayudan a definirse como "muy rusa". Otros pasajes sobre su familia en España, la relación mantenida, los recuerdos de amigos repatriados, etc. también están presentes, pero al igual que la imagen del hermano, quedan difuminados entre los pasajes de su trayectoria de vida.

Para profundizar un poco más en el funcionamiento de las Casas de Niños hemos de citar la existencia en el mencionado archivo de la Komintern (RTSJIDNI), de una *sección española de casas infantiles del Comisariado de Instrucción Pública y a la camarada Eskotnikova, que es la designada por el CC del Konsomol para intervenir en las cuestiones relacionadas con los niños españoles*²⁰ pero no hay referencias en materia de

²⁰ Archivos Komintern,(RTsJIDNI) Moscú 6 de agosto 1940. El contenido de los fondos consultados hace referencia a la organización de las Casas de jóvenes (Casas - internados según el documento) y contempla algunas cuestiones que tienen que ver con el sostenimiento, administración y gestión (educativa) de dichas Casas - internados. La cita está sacada del "Proyecto de plan para la conmemoración de la fecha del 18 de julio en los campos de pioneros de niños españoles" (junio 1940) donde se lee: *El presente plan para la conmemoración de la fecha del 18 de julio de 1936 será comunicado a la sección española de casas infantiles del Comisariado de Instrucción Pública, con fin de que por la misma sean hechas las observaciones oportunas y se autorice la permanencia de los camaradas que sean asignados en las casas infantiles a que vayan*". No hay más detalles que puedan explicar la gestión de fondos y financiación de las mismas.

administración. Del Comisariado de Instrucción Pública podemos apuntar que era una Institución educativa, tenía bajo su supervisión a las Casas de niños españoles y se apoyaba en otros organismos e instituciones (sindicatos, el Partido Comunista de España...) para su gestión. En un apartado de su informe se lamentaba el Sr. Inspector (A. Ballesteros) de la falta de colaboración entre el gobierno de España y el de la Unión Soviética y comentaba, en un apartado al efecto, las "dificultades del Gobierno soviético para organizar las Casas":

"Hay que destacar, porque es un hecho evidente, que el Gobierno y las autoridades soviéticas han tenido que resolver por su solo esfuerzo e iniciativa todos los problemas, algunos de verdadera gravedad, que la organización y el funcionamiento de las Casas han planteado y continuamente plantea. Por nuestra parte, debido a los graves problemas que la guerra plantea, no hemos prestado ayuda suficiente a las autoridades soviéticas..."

En este sentido, y como representante del Ministerio de Instrucción en España, propone una serie de medidas para intentar paliar la situación: elaborar un fichero con los nombres de los niños, los maestros y el personal auxiliar que reside en la Unión Soviética; enviar material escolar a cada una de las Casas existentes (mapas, libros de preparación para los maestros, fotografías de España, antologías de literatura española, y banderas de la República española); establecer una oficina de relaciones entre ambos países que sirva de enlace entre las familias de los niños y las autoridades de la URSS puesto que, según dice, "el Comisariado de educación reclama la existencia de un organismo con quien entenderse para estos fines", y por último aconseja "estudiar la conveniencia de expresar directa o públicamente la gratitud de nuestro país por esta magnífica obra de solidaridad", al reconocer la labor del Gobierno soviético, "admirable por su generosidad, por su orientación acertada y por las garantías que toma para que cada Casa funcione como institución educativa modelo".

El gobierno soviético tomó bajo la jurisdicción del Comisariado del Pueblo para la Educación (Narkompros) la dirección de las Casas de niños, pero de la responsabilidad de las autoridades españolas poco se conoce²¹; en la Urss, cuando el colectivo de exiliados

²¹ R. Crego en su tesis doctoral (1993:342) apunta que la financiación era compartida entre los gobiernos de las repúblicas soviéticas (Ucrania y Rusia), el español y Cruz Roja Internacional.

políticos se organizó, participó en las actuaciones y decisiones junto al Narkompros respecto a los "niños españoles"²².

3. 4.- *LOS RECUERDOS DE LA CASA DE NIÑOS: LA "CASA" COMO CONDENSACIÓN DE SENTIDOS*²³.

Cuando los informantes hablan de la Casa de Niños no lo hacen en un único sentido ni en los mismos contextos; aquélla no tiene una correlación semántica unívoca y preestablecida. La "Casa", como eje discursivo, tiene un valor polisémico; hablar de la Casa de forma unívoca, supondría quedarnos solamente con una parte del universo de significados desarrollados en los testimonios. Los diferentes discursos autobiográficos recogidos han sido analizados aquí desbrozando las formas y temas del recuerdo de la Casa, así como las variadas funciones que cumplen tanto el discurso como las imágenes en él reconstruidas. El discurso de los informantes nos ha servido, en ocasiones y a lo largo de esta tesis, para "informar" sobre determinados acontecimientos, personas y situaciones que componían la "historia del colectivo", pero ahora se trata de tomar el relato de vida no como una fuente de datos sino a partir de la construcción y uso estratégico que cada persona hace de su experiencia de vida (principalmente). La Casa de Niños es el eje argumental sobre el cual giran las distintas imágenes sobre las cosas, las relaciones con las personas, la representación de uno mismo (el que habla), la experiencia del pasado, los hechos presentes, etc. Es un discurso autobiográfico, en el cual la Casa es vivida y pensada de múltiples formas y alrededor de variados temas; el informante elabora los pasajes de su vida, su experiencia de la infancia y lo hace apropiándose imágenes que luego redibuja, dándoles forma con las palabras, contenido con los sentidos que éstas guardan ("estructura interna y significado", Van Dijk 1998: 31).

²²En este sentido, contrasta la injerencia de otras instituciones, sindicatos y partidos políticos (exiliados en México, iglesia católica en Inglaterra y Bélgica), así como las autoridades republicanas (gobierno nacional y autonómicos) y la actuación de los Comités, Juntas y organismos creados a su efecto, en las cuestiones relativas a la organización, financiación, alojamiento, educación...de los refugiados en otros países europeos y en México.

²³En este apartado voy entresacando y ordenando (a modo de presentación teórica que más tarde se verá completada con la etnografía) términos, elementos, categorías, imágenes, etc que se repiten en los discursos bajo aspectos (significados, formas, verbalizaciones, etc) comunes.

Los diferentes tipos de recuerdos no caracterizan únicamente a una persona (a modo de "caso" o "tipo de discurso"), los informantes al hablar construyen y modelan momentos discursivos dispares, simultáneos, que responden a intereses variados y variables en función del objeto en juego²⁴. En este sentido, diremos que la imagen resultante del relato de vida es un hojaldrado de discursos políticos, informativos, subjetivos, emotivos, descriptivos, etc. reconstruidos y activados en la situación de entrevista. Los recuerdos de la Casa de Niños, las imágenes de la infancia allí vivida, es la etapa más propicia para la evocación nostálgica del pasado. Los informantes relatan estos pasajes dejando ver cómo *la emoción nos embarga*, llorando de tristeza por los que han muerto, festejando las anécdotas más divertidas con risas y llantos; *añoramos aquello*, dice un informante, *desde un punto de vista melancólico*. Por otra parte, recordar la Casa de Niños es una acción utilizada por algunos para aportar información sobre algunas etapas de la historia del colectivo y abrir así el extenso abanico de trayectorias de vida que ésta encierra. Dentro de la variedad de discursos analizados, hemos señalado que un grupo de los actores sociales se hacen eco de la historia de los "niños españoles" y relatan sus episodios manteniendo, en ocasiones, un distanciamiento respecto a los hechos, narrándolos desde el punto de vista del "informador o historiador". Como extensión de la "historia personal", la composición de las Casas de Niños, la caracterización de sus miembros, los motivos que impulsaron determinadas decisiones, las cuestiones de funcionamiento ordinario, etc. son algunos de los recuerdos que estos agentes aportan para completar la historia del colectivo. A veces, se produce una tensión dialéctica entre la trayectoria individual y la del colectivo, y los informantes van saltando de unos episodios a otros, intercalando los comentarios más subjetivos con la narración "objetiva":

nosotros en la Casa de Niños teníamos..., se llamaban Casas de Niños

²⁴El nivel pragmático necesario para el estudio lingüístico del discurso del que nos habla Van Dijk (1998:31), no sólo es integrado aquí porque "proporciona las condiciones decisivas para reconstruir parte de las convenciones que hacen aceptables las expresiones", sino también porque el análisis de la acción discursiva, permite poner de relieve el juego de intereses que genera el desarrollo de la trama. Pero quizás la diferencia respecto al planteamiento anterior, está en que el contexto no se "halla supeditado a" o cumple con el papel de "proporcionar un marco para", sino que es en sí el contenido, aunque transfigurado por las reglas gramaticales necesarias para la comunicación.

Especiales, dependíamos de NARKOMPROS, que entonces se llamaba así "Narodnui Komisar Prosbieshenie" (Comisariado Popular de Instrucción) y teníamos el rango de casas "Espetsialnovo naznachenie", o sea, de designio especial, y teníamos un presupuesto muy bueno, bastante mejor que para las casas de niños rusos, nosotros estábamos bien y claro, esos chicos, acostumbrados a una determinada... luego les sacan solos, iban a parar solicos y claro, bastantes de esos chicos se perdieron, se dieron a..., a robar o a buscarse la vida y eso yo creo que fue en todas las Casas de Niños igual, que después de la guerra, eso fue al final de la guerra...(EM, 1926).

Además, la experiencia en la Casa de Niños supuso, entre otras cosas, la incorporación de distintas formas de afrontamiento de los hechos vividos: el peso de los acontecimientos posteriores (las desapariciones y muertes durante la Segunda Guerra Mundial, la dureza de las condiciones de vida durante la postguerra, la ruptura que implicó la repatriación, la vida en España, los avatares políticos, etc.) relatados desde el presente, se explican por *lo mucho que hemos aprendido en la Casa de Niños, la vida nos hizo aprender mucho...* La Casa es una escuela de aprendizaje de la vida, al tiempo que es el lugar donde se construye la identidad personal y grupal. En este sentido, los recuerdos de la experiencia en la Casa de Niños actúan uniendo al agente con el pasado, con la historia amplia que relata y que da sentido, en cierta medida, a su representación como persona.

...por la noche a eso de las 4 de la mañana una chica vasca fue a hacer sus necesidades y vuelve y yo oí cómo "Ahí viene un ejército que no son rusos" y yo me puse en guardia y el director..., el caso es que XX iba en un caballo delante, pero quedaba ZZ, esta que estaba en Gijón que murió hace dos años... y luego oigo, el revuelto, el tiroteo y yo me sabía el camino, un sendero y este sendero iba hacia arriba y recuerdo que aquí había un árbol muy grande y aquí abajo un bosque, pasaba el río, en este momento no recuerdo cuál es, llevaba mucho caudal... llego ahí y siento el tiroteo, en ese momento miré para... porque había oído que en el momento en que te disparan que no lo notas, porque la sangre está caliente..., miro para atrás, soldados corriendo para aquí con ese traje de bosque, de camuflaje..., entonces yo, ras tiro abajo, yo tenía miedo que fueran por allí... y veo a dos chicas, llorando y no se qué... y yo "Venid conmigo", vinieron conmigo, venga andar y correr, hasta que llego a un sitio que veo mi caballo, porque los de delante, al oír los disparos se fueron, pero yo para delante..., hasta que llegamos a un sitio... había un madero, de un diámetro digamos así y a través de ese había que ir y el río venía con mucha velocidad, el caballo no podía pasar, entonces una auxiliar muestra..., dice esta NN..., ah llego allí y veo un ruso que tiene no se qué... "Eh, trae para acá...", era mío, yo sabía que era mío y se lo quité y lo metí en la esa... y bueno "A ver quién puede pasar a ZZ", ZZ iba atrás, pero XX iba allá con los alemanes... ¡Estamos todos? y digo, "La paso yo" y yo la cogí, pero tuve que mirar de frente, poco a poco, porque si miras el agua te puede llevar, bueno, yo me decidí y la pasé a la otra orilla...(EV, ?, Leningrado Casa nº 9).

El informante narra esta epopeya como parte de la historia de su grupo (la evacuación por el lago Ladoga de la Casa nº 9 de Leningrado), pero el carácter que imprime al contarla la convierte en una etopeya de sí mismo; el heroísmo, la valentía, la tragedia y el éxito de sus intervenciones son el eje central del discurso. El agente se apropia del pasado, de los hechos, y se erige con legitimidad para contar la historia. El interés por dar cuenta ante el investigador (entrevistas), el público (reuniones, celebraciones, actos televisados) o los lectores (memorias, novelas, autobiografías), del capital de conocimientos sobre la historia de los "niños españoles", se traduce en un deseo de notoriedad y reconocimiento manifestado en el discurso. No sólo las travesuras y anécdotas divertidas de las Casas de Niños, sino los episodios más abruptos de la vida en la Unión Soviética (cifr. supra), son subjetivados por los agentes, relatados en primera persona, aportando elementos objetivos y "verídicos".

La Casa no es sólo el edificio arquitectónico, un lugar donde vivieron y estudiaron los niños o una unidad ("fórmula") de organización y administración del colectivo. La Casa es una unidad básica de pensamiento, de recuerdos y de memoria individual y colectiva. A nivel individual "la Casa pensada" produce un abanico de sentidos que tienen como referente metafórico las raíces, "el hogar", "la familia", un espacio de relación social donde se ponen en juego las señas de identidad de grupo, se activan los lazos de parentesco, vecinales o personales, íntimos...La Casa es vivida de forma que los individuos aprenden e incorporan unas disposiciones culturales, afectivas, intelectuales, operativas que utilizan en función del contexto de actuación. Hablar de la Casa es, para estos agentes sociales, emocionarse, imaginar, soñar, inventar, reivindicar, añorar, celebrar mil y un momentos vividos por el autor que son recordados en el presente.

Iré analizando estos y otros elementos, productos de la investigación. El estudio obliga a separar dentro de la genealogía de un proceso (discursivo), aspectos que se presentan unidos: de ahí que distinga por una parte, aquellos campos semánticos relacionados con la idea de Casa; por otra, el objetivo motor que permite construir estas relaciones, y por último, el marco contextual que funciona proporcionando a estos

elementos la oportunidad de jugar ventajosamente. Este apunte se enmarca dentro del marco teórico-analítico que sustento en la introducción, pero considero necesario señalarlo para mostrar que tanto este procedimiento como las funciones que desarrollo a continuación, son producto de una determinada manera de relacionarme con los discursos que estudio. Desde esta perspectiva, los discursos, más que informar, están diciéndonos algo de alguien; cómo, qué y cuándo recuerda, cuál es la imagen que quiere presentar (de los hechos, de los conocidos, de sí mismo...) y bajo qué condiciones entra en el juego de la comunicación.

Analíticamente he separado las correspondencias de la categoría Casa en tres funciones:

1.- Una función instrumental -útil para el investigador, para el lector- como dato material, objetivo, utilizado para ilustrar, constatar... los hechos narrados (tablas de composición, números, nombres, adjuntas en el anexo).

2.- Operativa: dentro del colectivo la Casa actúa como elemento identificador, clasificador por grupos.

3.- Una función generativa - productora: que actúa como elemento del recuerdo, de la reconstrucción subjetiva, de la experiencia. Es un factor detonador en el discurso autobiográfico.

1.- La función instrumental.

La función instrumental hace referencia a la **Casa como signifiante**; es la representación "material" de unos hechos, da cuenta de una realidad supuestamente construida de forma "natural" ya que tuvo una existencia "objetiva".

Hacer un listado de las Casas, ordenarlas numéricamente, nombrarlas, situarlas por repúblicas, etc. es poder responder -entre otros factores- de una parte de la historia enmarcada espacio-temporalmente. Para los protagonistas de esta historia se trata de "estar", disponer de un elemento -número- que imprime "veracidad" a los relatos, mostrar fidelidad a lo que "realmente ocurrió", defender una pertenencia, poder llamarlas por su nombre, identificar (se) con ellas, haber sido partícipes, contar una realidad vivida...son agentes que pueden, en definitiva, erigirse como "narradores legítimos" de la historia del colectivo. Los informantes clasifican las Casas de Niños españoles según su numeración

y nombre, a tenor de las referencias de aquellos conocidos que allí vivieron, y/o a partir de las experiencias que sucedieron dentro de la Casa. Para ellos, ésta es también un elemento identificador de las personas; este hecho quedaba patente en los contactos entablados con los informantes cuando nos ofrecían direcciones y nombres seguidos del "atributo" Casa de Niños ("fulanito de tal que era de la Casa X, que estuvo en mi Casa de niños", etc.).

La Casa de Niños proporciona continuidad dentro de la discontinuidad, ya que a través de las trayectorias en las Casas podemos seguir los cambios de lugar del colectivo sin que la composición de las mismas, sufra grandes alteraciones. Hubo reagrupaciones de niños en una sola Casa, idas y venidas, abandonos temporales (sobre todo durante la Segunda Guerra Mundial); sin embargo hemos de apuntar que, a nivel individual, la historia personal es a veces elaborada por los agentes *a través de y siguiendo* el itinerario de Casas de niños donde vivieron como si de una dirección continua se tratara.

-ella.: *Que le digas en todas las Casas de Niños que estuviste ... A ver, echa la cuenta, a ver ¿en cuántas estuviste...? ¿en Pravda...?*

-él.: *Es la primera... la primera...ésta, la 8...*

-ella.: *La de Leningrado...pero ¿cuántos días estuviste ahí?... ¿pocos?*

-él.: *Estuvimos 2 meses lo menos...*

-ella.: *¡Ah sí!, yo pensé que ahí días...*

-él.: *Qué va...*

-ella.: *Después de la ocho, Pravda...*

-él.: *Sí...*

-ella.: *Luego...*

-él.: *Obninskoye...*

-ella.: *Dos..[la mujer va contando las Casas de Niños donde vivió su marido]. Obninskoye, Obninskoye ¿allí cuánto...?*

-él.: *No se si tres meses...*

-ella.: *Tres... luego, ¿después de Obninskoye...?*

-él.: *Otra vez Pravda...*

-ella.: *Cuatro... sigue...*

-él.: *Y luego ya a Saratov...*

-ella.: *Saratov... cinco ¿y luego...?*

-él.: *Y luego ya a Bolshevo...*

-ella.: *¿Najavino...?*

-él.: *No, a Bolshevo...*

-ella.: *A Bolshevo, seis ¿y después de Bolshevo...?*

-él.: *A... ¿cómo se llama?, a la fábrica Telman...*

-ella.: Ah, al trabajo ¿y después...? ¿Y a Najavino cuándo fuiste...?
-él.: En el año cuarenta y...seis (EM, 1928, EV, 1927).

En este caso la trayectoria de vida y el recorrido por Casas de Niños, sigue el hilo expositivo de la enumeración; a partir de ahí, el informante ("ayudado" por su esposa en la tarea de reconstruir sus recuerdos de la infancia), fue desarrollando y rellenando los capítulos de su historia de vida cronológicamente, a tenor de la sucesión de Casas antes explicitada.

En principio, podríamos suponer que el interés de los agentes por "fijar detalles mínimos" relacionados con su historia, se refleja en el recuerdo de un número: el de la Casa de Niños. Pero a medida que el análisis de los discursos se fue haciendo más denso, nos fuimos dando cuenta que es algo más que un deseo (muy "purista" en algunos casos, algo más "relajado" en otros) de perfilar rica y detalladamente el relato. El número es un recuerdo que liga al actor a un pasado objetivo y es también una prueba subjetiva de sentirse parte de un pasado. Citar el número adjudicado en el guardarropa, el que figuraba en la cartulina de identificación personal durante la evacuación, los colores asignados a cada compartimento en el barco procedente de España²⁵, el número de la fábrica o la calle donde vivieron, es hacer uso de una forma de recordar en la cual el agente se identifica con algo que le pertenece, le es intransferible y unipersonal.

Una de las formas que adopta el recuerdo son los encadenamientos: en este caso he retomado aquellos pasajes donde la informante (EM, 1925) se apoya en el dato numérico para tejer algunos momentos de su vida. En el cuadro, se ha hecho una clasificación por funciones y formas del recuerdo y los campos semánticos de la categoría "número" que el agente utiliza en la reelaboración de sus recuerdos.

Para enriquecer la información que aporta:	<i>yo recuerdo que cuando íbamos todavía no era tal orfanato, yo tenía el número catorce recuerdo, según íbamos llegando nos daban un número, y allí vivían muchas familias evacuadas de Oviedo...</i>
--	--

²⁵Algunos ejemplos figuran en el capítulo dos.

<p>Como expresión de la nostalgia del pasado; es un recuerdo agradable, feliz, evocador. La informante manifiesta el celo de haber conservado en la memoria un detalle imborrable, necesario para reconstruir las escenas donde este elemento (el número doscientos cuarenta y dos) tiene sentido: el lavado de la ropa, los días de muda, el vestuario asignado a la llegada, etc.</p> <p>Establece además, una identificación con el número asignado.</p>	<p><i>primero nos dieron el número de la ropa, o sea, la ropa siempre, todos los años que estuvimos allí la teníamos marcada, cada uno sus prendas, yo tenía el doscientos cuarenta y dos, siempre me gustó mucho mi número, doscientos cuarenta y dos...</i></p>
<p>Para designar objetos, instituciones, personas:</p>	<p><i>la Casa número siete, la Casa número doce, las de la Casa número uno... la célula tal, la célula número dos, la ocho...</i></p>
<p>Como aposición dentro de una frase:</p>	<p><i>cuando en Cuba, cuando murió Cienfuegos, el número dos, un jefe muy querido allí por el pueblo...</i></p>
<p>Es utilizado para definir una característica, un atributo:</p>	<p><i>en el trabajo era siempre el número uno, se le daba bien todo...</i></p>

Como vemos, la autora acompaña la narración con datos numéricos, pero aquí el número es, a veces un sustantivo y otras un adjetivo que califica a las personas, las sitúa dentro de una escala de valores, describe las características de un objeto, etc. La polisemia del término (número) es bien aprovechada por la informante en contextos diferentes, ampliando así el plantel de registros que dispone para articular su discurso.

En otros casos, el recuerdo de un número es el detonante necesario para contar un episodio de la experiencia personal desde el cual reconstruir la trayectoria de vida. En el siguiente relato, "la familia" como referente, es el eje de la memoria: separación [su hermana y ella estaban viviendo con familias distintas antes de salir de España] / encuentro [barco] / unión [Casa de niños, "toda la vida"].

...en el barco nos metieron...llevábamos un número y yo estando a la cola hablando con una conocida de allí de Bilbao, en esto que mi hermana la que estaba detrás de mí, que éramos dos números seguidos dice "Ay, XX" y era mi hermana VV, la pequeña que estaba detrás de ella se puso toda loca de contenta porque estábamos las dos allá y ya no nos hemos separado más, así fuimos a la Casa de Niños, nos encontramos allá en el barco, a la cola para entrar...(EM, 1924).

Respecto a la función que desempeña el número en el recuerdo de la Casa de Niños, hemos visto que los informantes lo usan para guiarse en la descripción cuantitativa de las mismas: la Casa número uno, la Casa número cinco, etc...y así con un total de 14 o 16 según los casos, hasta poder completar la lista de Casas de Niños españoles que se abrieron en la Unión Soviética²⁶. En una sociedad como la soviética cuya ordenación numérica impregnaba los estamentos de la sociedad civil e imponía un "modus operandi", no es de extrañar que los agentes desarrollaran y fijaran cierta disposición a recordar los números con los que cotidianamente se manejaban.

La Casa de Niños tiene, además, una función instrumental de ordenación interna del grupo (y externa de cara a su objetivación) que es puesta en práctica, por los agentes, en el contexto discursivo de la entrevista; de ahí que hayamos incluido este aspecto dentro de la función operativa de la categoría (punto número dos). Ahora bien, tanto el contenido (la forma, los medios, significados), el contexto de producción y funciones de esos datos como la génesis social del agente (informante), es la parte más importante del análisis (desarrollado en el punto número tres)

2.- La función operativa.

Atendiendo a la **función operativa** del concepto, podríamos decir que pertenecer a una Casa significa, en cierta medida, no sólo haber participado en el proceso de retroalimentación continua que es la socialización, sino "apropiarse" de unas características identificadoras con las personas que allí vivieron. Dichas características tienen una carga simbólica tal que, aun comparando el tiempo relativo que pasaron en las Casas de Niños con la duración de sus vidas, se erige como una seña de identidad enarbolada por encima de cualquier otra que marcara la vida de los agentes. Los encuentros anuales (por poner un ejemplo) son uno de los escenarios sociales (discursivos) donde esta "carga simbólica" se

²⁶A propósito del dato consensuado sobre "el número real" de Casas de niños que existieron ver el apéndice 3 y las tablas que allí figuran.

activa. ¿Por qué lo primero que se preguntan es "en qué Casa estuviste", se intercambian fotos, cantan "himnos" de la Casa, coplas rusas, siguen manteniendo y llamándose por el apodo recibido en la Casa de Niños, etc?. La Casa de pertenencia es una tarjeta de presentación que además une, identifica y cataloga a unos grupos frente a otros. En estas reuniones festivas, el discurso sobre la Casa es la conmemoración misma; las idas y venidas de una mesa a otra para conocer a los compañeros de la Casa 5, de la nº 1, de la Casa 7, etc. son continuas, y los agentes muestran sorpresa, alegría y expectación por el reencuentro. Es un discurso retórico, en el cual se repite una (misma) fórmula de presentación (*¿de qué Casa eres?*), preámbulo de recuerdos generados sobre elementos comunes (el edificio, los maestros, las anécdotas más famosas, la organización y administración de las Casas, las situaciones de abundancia y escasez, etc, tal y como veremos en el siguiente apartado).

En las memorias de una informante se lee:

De todos los años de mi vida en la Unión Soviética mi infancia y parte de mi adolescencia, transcurrida en Jersón, jamás la he olvidado y creo que me la llevaré con mi muerte.

Cuando nos encontramos anualmente en la comida, los de Jersón somos una piña. Somos como hermanos. Sentimos un algo especial que no lo he notado entre las personas de otras casas de niños. Nosotros éramos como una familia, con todas nuestras virtudes y defectos²⁷.

La Casa opera aquí poniendo de relieve (en el recuerdo) el tipo de relaciones y vínculos producidos dentro de la misma y mantenidos (o no) con el paso de los años: relaciones especiales entre los niños pertenecientes a la misma Casa y metafóricamente a una misma familia²⁸ (*somos como hermanos*). Por lo observado en estos encuentros, podríamos señalar que las apreciaciones subjetivas de la autora (*sentimos un algo especial que no lo he notado entre las personas de otras Casas de Niños*) -difíciles de medir en lo que al "sentimiento" se refiere- tienen una correspondencia práctica, tanto en los discursos -los distintos agentes expresan "este algo especial" con palabras de regocijo, emoción y

²⁷Memorias no publicadas, mujer 1923. En su discurso, la Casa condensa una cantidad de sentidos que agravan el tono de la escritura; en adelante tendremos ocasión de desmigajar algunos de ellos.

²⁸Las connotaciones semánticas de la Casa como *mi familia* están explicadas en las páginas siguientes.

alegría (*¡mira ésta era de mi Casa de Niños!*)- como en los gestos, abrazos, besos, caricias, intercambio de fotos, etc.

Tomando como referencia la totalidad del colectivo, **la Casa divide**. Designar un grupo por el nombre o número de la Casa a la cual perteneció es distinguirlo frente a los demás y operar una identificación en el interior del mismo. Los criterios de organización logística (dentro del colectivo) permiten no sólo operar con grupos diferenciados por el lugar de adscripción, sino que aportan al investigador, información sobre su composición: la procedencia geográfica, número de personas que componían la Casa, localización geográfica de la misma, tiempo de funcionamiento, etc. son datos que permiten caracterizar diferencialmente a unas y otras. Desde esta perspectiva, la Casa de Niños clasifica y divide, pero no de una forma estandarizada numéricamente (relativa a la función instrumental) sino atribuyendo a cada grupo elementos propios. Este uso operativo de la Casa se pone de manifiesto en los discursos sobre los momentos iniciales de la llegada de los niños españoles a la Urss, cuando los localismos idiomáticos (asturiano, "al estilo bable"²⁹) o el empleo del castellano frente al "euskera" marcaba diferencias intragrupalas. El informante siguiente muestra cómo la homogeneidad del grupo era algo aparente. En este caso las diferencias superaban las fronteras regionales y las variaciones idiomáticas internas minaban la convivencia:

...si, los Eibarreses, aquellos hablaban el euskera, estábamos los bilbainos con los eibarreses con los de San Sebastián estábamos también un poco piquillas ... si, estaba el grupo de los eibarreses y estaba el grupo de los vizcainos que eran esos, los de San Sebastián, los de Guipúzcoa también hablaban mucho "el castellano"³⁰.

El agente, de origen vasco, ha pasado desde su repatriación (1956) por diversas experiencias con los idiomas: siguiendo su relato de vida, se puede decir que el castellano ha dominado siempre en sus relaciones familiares (casado con una "niña de la guerra"). El ruso ocupó en su momento (los primeros años de la repatriación) un lugar importante en la convivencia social (vive en un barrio obrero, muy politizado, donde hay muchos repatriados que también llegaron a mediados de los cincuenta), pero progresivamente el uso

²⁹En páginas anteriores vimos cómo en la actualidad uno de los informantes se expresaba con el acento asturiano (terminaciones de las palabras en "e", utilización del "ye", etc).

³⁰EV 1925.

de la lengua rusa ha ido dejando paso al castellano. El ruso es utilizado en contextos particulares, cuando llega una visita de la ex-Unión Soviética; en las celebraciones anuales; entre los repatriados, cuando quieren hacer comentarios sin que los demás sepan qué quieren decir; cuando repiten literalmente una frase célebre para el colectivo de "niños españoles", un refrán, un slogan, un lema, etc. Por último, el autor, no es ajeno a los cambios que se producen en la sociedad vasca sobre el creciente auge del "euskera" (más acentuado en las generaciones siguientes). El extracto discursivo anterior, aparece sin embargo, como un suceso más o menos destacable dentro de una etapa de la infancia, sin proyección en el futuro y sin referencia expresa en el/al presente. La seña de identidad del idioma ("euskera" frente al castellano) es reconstituida como una anécdota o/y elemento diferenciador dentro de un grupo "aparentemente" homogéneo: la Casa de Niños. Para los niños procedentes del País Vasco, la pronunciación, la entonación, las variaciones idiomáticas y las expresiones que utilizaban los asturianos (abundan en las pocas cartas de asturianos que se conservan³¹), chocaban con su forma de hablar y se mofaban del sonido que tenía "esa especie de bable". A uno de ellos lo apodaron "el calcetu" (es de los más nombrados) y cuando recuerdan estas anécdotas, salta este "personaje" a escena; los informantes lo citan en repetidas ocasiones pero no siempre en alusión a la misma Casa (normalmente Pravda). Algunos se apropian de esta anécdota y la utilizan para reconstruir parte de la historia de la Casa donde vivieron, pero otros la citan para ejemplificar ciertas diferencias entre los niños vascos y asturianos en general (simplificando así, la heterogeneidad y la interculturalidad), independientemente de haber presenciado el suceso o no.

Los asturianos por su parte, evocan la tradición política de lucha obrera de la cual el pueblo vasco no participó. Estas señas de identidad fueron eficaces al principio ya que se trataba de reafirmar la identidad no sólo dentro de un grupo más amplio de españoles de la Casa de Niños (vascos / asturianos) sino en el contexto de un país extranjero (la Unión Soviética / *Rusia*). Según los informantes, las discusiones políticas eran frecuentes entre los

³¹AHN (SGC). PS SANTANDER 0 51/ Expediente 5 y 0 51/ Expediente 7.

niños de mayor edad porque defendían su parte de "protagonismo heredado" en las revueltas sociales acontecidas en España antes de salir:

...cuando llegamos a Rusia fue cuando hubo los jaleos, después nada porque decíamos <me cago en la madre que os parió, me cago en la ostia y vosotros en el 34 nos vendisteis, [se refiere a los vascos] nosotros hicimos la revolución nos teniais que apoyar y os quedásteis ahí en casa> y nos pegábamos y todo...³²

El informante anterior hace uso de este elemento divisor para mostrar algunas de las causas de los conflictos intragrupales originados en los primeros momentos de la convivencia en la Casa de Niños: la política, más que ninguna otra causa, tiene gran relevancia en este pasaje, pero no es una anécdota aislada. Los ideales políticos de izquierdas (defendidos y conservados), el funcionamiento de los partidos, los cambios a nivel nacional e internacional, el régimen de la Unión Soviética y, en definitiva, el engranaje de estos asuntos en la práctica cotidiana, fueron temas centrales en el discurso autobiográfico del agente.

Otras de las divisiones a la cual da lugar el recuerdo de la Casa de Niños, es la separación por edad y la clasificación por grados.

...al poco de llegar nosotros unieron a nuestra colonia una colonia de niños vascos que estaban en Crimea y los unieron a nuestra colonia, y en un pabellón estaban los pequeñitos y en otro los mayores, y estos 3 o 4 chicos vascos que tenían hermanos pequeños se negaron a que los separaran estaban en el mismo territorio y armaron grandes follones... (EMA 1915).

Aquí los protagonistas (en una Casa formada por asturianos principalmente) son los "niños vascos" porque llegaron a alterar la vida cotidiana de tal manera que son representados como el exponente de las "revueltas" infantiles. Pero el episodio más álgido del discurso (con mayor densidad significativa y metafórica) fue el relato, protagonizado por ese mismo grupo de chicos vascos, cuando emprendieron acciones en contra de la decisión de separar a los hermanos:

...entraban por la parte baja para coger a los hermanitos y uno que tenía un aspecto muy cómico, los niños los llamaban Mustafá, era pequeño, gordo, muy moreno y este cogió a un grupo de chicos vascos y cogieron una bandera y se fueron al bosque, plantaron la bandera y como guerrilleros, no volvieron a la colonia, o les entregaban a los hermanitos o bueno... (Ibidem).

³²EV, Sama de Langreo (Asturias) 1925.

En estos momentos de enfrentamiento a lo desconocido, la importancia de la unidad familiar, o incluso de una manera general, el grupo de los conocidos que constituye el referente para el niño, adquiere un protagonismo (protección, seguridad, supervivencia...) que recaerá con el tiempo en otro tipo de relaciones (de amistad, Casa, edad, etc), y en gran medida, serán concebidas discursivamente como "familiares". Además del "instinto de protección", el comentario dice mucho sobre la imagen del "carácter español" (fuerte, combativo, *de sangre caliente*) y sobre el contexto en el cual se criaron los niños (Guerra Civil Española). Pero también sobre la informante; utiliza un lenguaje "bélico" muy "del momento" y traslada la imagen del origen social y familiar de los niños (en su vertiente política) a la explicación de sus acciones. En el proceso de recordar los pasajes de la infancia, la Casa desempeña un papel fundamental como operador del recuerdo; a veces tiene un efecto "dominó" sobre las imágenes y la sucesión de acontecimientos relatados. En otras ocasiones, la interiorización de la imagen de la Casa, su número, las personas que la formaban, etc. responde a una descontextualización y una de-historización espacio-temporal de la misma, que es reconstruida por los agentes *en función de y unida a*, las circunstancias de enunciación del discurso. La Casa opera como un elemento articulador de los relatos que componen la biografía del informante; su polisemia y multifuncionalidad permiten que ésta adopte diferentes y variadas formas en los discursos y que constituya, en última instancia, uno de los cuadros (lugares) de la memoria más importantes aquí analizados.

3.- La función productora-generativa.

Pensar sobre la Casa tal y como fue **vivida**, imaginada, soñada, recordada y hablar de ella significa para los informantes, reconstruir una identidad personal que se actualiza en cada momento del discurso. Es, activando el recuerdo de la Casa de Niños, como se generan las imágenes del pasado que dan contenido a los capítulos de la vida contada. Estos capítulos están encabezados por un tema desarrollado de una y mil formas; el contraste entre el pasado (España) y el presente (Unión Soviética), la fascinación al llegar a la Casa y su traducción en el presente ("el agradecimiento"), los recuerdos de las cosas (los juguetes, los vestidos, el piano, los baños, el billar, la biblioteca...), la importancia del

espacio "dentro/fuera" en la Casa, el carácter "fantástico" de la misma expresado en "la abundancia", la prosopopeya como definición de la Casa de Niños, el deseo por saber qué ha sido de ella, son algunos de estos temas. Uno a uno los iré desarrollando en las páginas siguientes.

3. 1.- El contraste entre la situación anterior y la llegada a la Unión Soviética.

Entre la fascinación, el agradecimiento y la deuda.

La experiencia de la Casa de Niños no ha sido, evidentemente, la misma para cada persona. En líneas generales, podríamos decir que los recuerdos sobre la Casa adoptan formas y contenidos alegres, de expresión de libertad, de entusiasmo, de añoranza y grandilocuencia, aunque también es cierto que hay otros discursos en los cuales se manifiesta lo contrario. Este último tipo de recuerdo es, en comparación al total poco significativo, pero no menos importante de cara a mostrar cómo la experiencia de vida en la Casa es diferente y responde a unos determinantes que hay que reconstruir comprensivamente. Inicio este apartado con el discurso de la fascinación y el agradecimiento porque sin duda el contraste entre la situación anterior y la que vivieron los niños al llegar a la Unión Soviética, se define en base a esas categorías y porque, como decía una maestra...*porque nosotros...los chiquillos que eran de familias muy humildes, de las minas, eran la mayoría asturianos, de las minas, que no habían visto nada en su vida y ¡claro, al verse con este confort...!* (EMA, 1915). Los informantes (en este caso, la maestra que habla hace causa común con "los niños españoles" y se identifica con ellos) transmiten y/o quieren decir con ello al interlocutor que se encontraron de pronto con unas condiciones materiales muy distintas a las que estaban acostumbrados; eran de procedencia social obrera (en su mayoría) y el disfrute de estas posibilidades al alcance de sus manos, irrumpió violentamente en comparación a su experiencia en España. La "salud", "la comida", "la higiene", "los juguetes", "los bosques", "los ríos", "la música", "el baile", "los mimos" y "las atenciones", todos estos elementos configuran la escena del "paraíso soviético".

Pasaje tras pasaje, los informantes van hilvanando una mantilla de encajes con los recuerdos; un juguete, los dulces y caramelos, manjares como la mantequilla, el sonido del piano, las noches de baile en la terraza de la Casa, el paseo en coche, la caja de polvos para

los dientes y el jabón, etc. simbolizan, en el discurso autobiográfico, el paso de un estadio a otro, pero también desencadenan la construcción de recuerdos sensacionalistas que son magnificados, engrandecidos y recreados por el agente. Los motivos de esta fascinación remiten no sólo en aquello que les rodeaba, sino en todo lo que "recibieron". Analíticamente es necesario poner de relieve el énfasis que hacen los informantes sobre "lo que nos dieron" en la Casa de Niños³³ porque, ya desde el inicio de los relatos, esta categoría va dando textura a otros temas. El reconocimiento hacia la Unión Soviética y hacia las personas que les cuidaron y educaron no puede entenderse sin que sea puesto en relación con este aspecto (lo recibido), a pesar (y precisamente por ello lo destacamos aquí) de que aparezcan alejados en el desarrollo del discurso (principio y final de la biografía). Por otra parte, las imágenes de la fascinación y las muestras de agradecimiento se reconstruyen, en ocasiones, yuxtapuestas/unidas/distanciadas o separadas al discurso de "la deuda", como si de un caleidoscopio se tratara, en el cual las figuras adoptan múltiples formas y sentidos. Normalmente, las dos caras de esta moneda de cambio ("el agradecimiento y la deuda") se presentan en la misma correlación (agradecimiento a la Unión Soviética y deuda de España para con ellos), pero si introducimos algún determinante, el significado de esta relación puede cambiar. Por tanto, no estamos ante el mismo tipo de discurso cuando el informante incide en lo que "nos quitaron" (será citado en apartados posteriores) que cuando resalta "todo lo que nos dieron". El peso de la relación se invierte respecto a la proposición inicial (deuda de la Urss que les quitó *la religión, la patria, la familia...*), pero no es la única situación donde esto ocurre. En otros epígrafes tendremos ocasión de analizar varios contextos, ya que son múltiples las variables imbricadas en la construcción del discurso y que están afectando a esa especie de configuración caleidoscópica del agradecimiento y la deuda.

Cuando los informantes inciden en los aspectos "negativos" que supuso la ruptura entre la situación anterior (España) y la que se encontraron (Unión Soviética), aparecen

³³Esta cuestión volverá a aparecer en el apéndice, centrado en el análisis de las cartas enviadas por los niños españoles al llegar a la Urss.

discursivamente unos elementos directamente relacionados con la elaboración de este tipo de recuerdos. En este caso, la variable clase y el contexto temporal interfieren en la construcción del discurso autobiográfico introduciendo variaciones que difieren de los relatados por el resto del colectivo. Desde el inicio, los informantes que mantienen esta posición, "advierten" explícita e implícitamente al investigador (aportando información sobre su familia, presentando su caso *-hay gente que te contará que hemos estado como reyes, que en la Casa de Niños nos daban ésto... ¿a que te han contado?, yo no te voy a contar eso, yo nunca he estado en la Casa de Niños como una reina*) que está ante un caso "distinto", ya sea por su condición diferenciada del resto de "niños de la guerra" (clase social elevada, educación exquisita, buena situación antes de salir, fuerte personalidad, etc.) como por el contenido de su relato autobiográfico (el informante rememora "a sabiendas" sus experiencias -negativas-, bien opuestas a los recuerdos de la infancia -felices, alegres- que ocupan la mayor parte de los discursos de otras personas). En estas páginas iremos viendo de qué formas la experiencia en la Casa de Niños, como colectivo, como microcosmos de la sociedad rusa, como forma de socialización individual y en definitiva, como metonimia de la Unión Soviética aparece -frecuentemente- en los discursos autobiográficos.

La mujer que habla a continuación, va reconstruyendo los hechos como si ya, desde el principio, estuviesen abocados a la "tragedia". Hacia la mitad de su relato, se detiene a hacer un balance de lo que fue su vida desde que salió de la Casa de Niños hasta la actualidad; el pasaje siguiente sirve para presentar a la informante:

...pero gracias a Dios me casé [en la actualidad es católica practicante], y si dices si quería o no quería... pues no lo sé...yo tenía que casarme [tenía 16 años], no tenía otro remedio, ha sido muy bueno siempre conmigo [marido ruso, unos quince años mayor que ella], me ha querido mucho, me ha ayudado mucho toda la vida, he tenido tres hijos, cuando me ha tenido que sacar para adelante me ha sacado, cuando ha podido me ha tenido en casa y cuando ha ganado menos he tenido que trabajar, pero he trabajado mis treinta años, también como todo el mundo [tiempo necesario para la jubilación de la mujer en la Urss], me ha dejado hasta estudiar y trabajar [cursillos de administrativa, trabajó en la editorial del Ministerio de Asuntos Exteriores en corrección de textos], y la abuela miraba por los niños cuando yo estaba trabajando, y bueno... económicamente de las españolas he sido una de las que he vivido bien, bien, he tenido todo, cuando salí de allí tenía coche, tenía cada uno su piso [cada hijo], teníamos un terreno de 13 hectáreas que teníamos de todo, todo lo hacía mi marido y mi muera que es un sol, buenisima, entre ellos hacían casi todo y a mí siempre me apartaban -tu mamá nos preparas la comida,- y entonces

yo vivía bien y 20 años yo he venido a España [de vacaciones; en 1990 regresó definitivamente] y cada vez que venía compraba muchas cosas y ya levanté la cabeza y he vivido con mi marido como dicen 46 años que vivía detrás de una tapia, solo estaba mi familia... (EM 1934).

La sensación de asfixia dentro de la sociedad rusa, el matrimonio como única salida (*no tenía otro remedio*), y los intentos por reconocer que "después de todo" *de las españolas he sido una de las que he vivido bien*, marcan un discurso en el cual ella es **agente pasivo-receptivo**. La informante reconstruye su biografía basándose en el comportamiento que "los otros" han tenido con ella (*los españoles, su marido, su suegra, su muera*); sus sentimientos no aparecen claramente objetivados, sino difuminados en actitudes y comentarios puestos en boca de los demás. Finalmente, en este pasaje, la metáfora de la tapia marca la separación del agente en la sociedad y la aísla en su mundo interior y familiar. Pero son figuras retóricas que se repiten en el relato: la primera experiencia *nada más salir del barco*, la forma de contar la llegada a la Casa, la inmediata sensación de abandono y la indefensión... van arrastrando al agente hacia un desarrollo en el cual las imágenes negativas se suceden y multiplican, hasta que éste desemboca en una "confesión" abierta de su carácter, de lo que para la informante ha significado y ha supuesto vivir (sobre todo vivir en la Unión Soviética), como si fuese una explosión de rencor y angustia por haber sido separada de sus raíces, de su familia y de su patria. El contraste con lo que dejó en España y lo que vivió en la Urss, alcanza gran fuerza discursiva no tanto por los paralelismos que hace el informante entre una situación y otra, sino por la idealización de la figura del padre (*teniente de la aviación republicana, capitán*), de sus antepasados (*mi abuelo era teniente general, mi abuela era una dama de alta sociedad, siempre estaba con la reina*), de su casa (*vivía en el barrio de Velázquez*), y en suma, de todo aquello que refuerza la oposición entre España y la Unión Soviética, entre sus primeros años y los vividos en la Casa de Niños.

...nada más salir del barco nos llevaron para los baños, para hacernos una limpieza, tomar una ducha, allí lo llaman baño y yo como era de una familia que vivía bien, de alta sociedad, pues entonces ... llevaba alguna ropita, que me dejaron el último día que me llevaron una maleta, -que esto te lo dejó tu mamá-, son cosas que quedan mucho... y llego allí y me lo quitan todo, a mi hermana a la ducha, a los

pequeños nos separaron enseguida, veo como sale después mi hermana de la ducha, que tenía el pelo largo, trencitas, y tenía el pelo cortado, le quitaron toda la ropita, iba vestida... bueno de una manera que nosotras no nos figurábamos... (EM, 1934)

El agente, se detiene en detalles muy significativos para oponer y resaltar el choque entre una situación y otra: la ropa, el cambio de aspecto corporal, la separación física de la hermana...El énfasis que la autora pone en "el quitar" refuerza el sentimiento de pérdida y de deuda no saldada; en las distintas etapas de su discurso alude a lo que "le quitaron" pero no sólo en el aspecto material sino también en otros constitutivos de su "ser persona" (*nos metieron el comunismo y nos quitaron la religión; me quitaron la familia, la patria*). A lo largo de su relato, las comparaciones, insinuaciones, desviaciones de sentidos son frecuentes y están estratégicamente utilizadas (*nos llevaron a tomar una ducha, allí lo llaman baño*). Cuando la autora recuerda la Casa de Niños³⁴, las imágenes se centran en el tipo de educación, la forma de vida impuesta en el colectivo y su vivencia personal de los hechos. La oposición entre "estar bien" y su experiencia, reconstruida en el presente, remite a una representación del pasado en el cual los aspectos negativos se ven realzados. El impacto psicológico de la separación (*lloraba muchísimo porque me separaron de mi hermana*), es revivido como momentos de crisis y desestabilización sentimental, "trágicos", "traumáticos" (*llegué a tener crisis de nervios*) que poco a poco, según la autora, se fueron enraizando en su personalidad y en su "salud física y mental" (*así estoy ahora a la vejez, que no...*). Los sentimientos de dolor y rabia se entremezclan de tal forma en sus palabras, que la informante recompone una historia de vida ajena a los paraísos de alegría y felicidad relatados por otros agentes.

...en Leningrado estábamos bien, aunque yo lloraba muchísimo porque me separaron de mi hermana y como lloraba muchísimo y estaba todo el tiempo llorando no sé quién me dijo :- tú tranquilízate, que mira, te acercas a la valla y cuando venga un autobús azulito, es que viene tu madre- pues yo me pasé estuve un año y medio en Pushkin, que es un pueblo a las cercanías de Leningrado, pues estuve un año y medio mirando, en cuanto venía un autobús azul chillando ¡mamá viene, mamá viene! y mamá no venía... ¡si yo llegué a tener ataques de nervios! así estoy a hora a la vejez que no...y tuve de todas las enfermedades que se podían tener, yo tuve de todo, o sea que el infierno, pero nos daban muy bien de comer, estábamos muy bien cuidados...

³⁴Hemos de apuntar que tanto este relato como el que sigue (EV 1927) están contextualizados en Obninskoye, Casa que recibió parte del grupo de "hijos de los pilotos" y que, al parecer, fue un hervidero de enfrentamientos entre los chicos en los primeros momentos.

...los pequeños lo hemos pasado muy mal, nos han estado trasladando toda la vida de una Casa de Niños a otra según salían los mayores a trabajar en fábricas o de profesionales, de torneros y eso, iban saliendo... las Casas de Niños iban siendo más pequeñas, las tenían que transformar y o sea, los pequeños para aquí, los grandes para allí y así 10 años estuve...

No hay aquí una idea de "Casa" que focalice las experiencias positivas como en otros discursos; aparecen algunas referencias positivas de lo que "les dieron" (*estábamos bien, nos dieron unos vestiditos...*) pero son tan escasas y superficiales que se pasean ocultas por el relato. Por otra parte, no hay un recuerdo de la "Casa" como centro de referencia en la infancia, sobresale por el contrario, la imagen de unos niños "pequeños" (persiste en esta idea) que soportan el traslado continuo de una ciudad a otra.

En los mismos términos se expresa otro informante que comparte algunas características con la mujer anterior: ambos salieron en la última expedición (1938), sus padres eran militares, vivieron en la Casa de Obninskoye y evacuaron con más hermanos. Les diferencia la edad (EM, 1934 - EV, 1927) pero podemos hallar lugares comunes (temas, formas, funciones) en los recuerdos de la infancia.

...nos costó un poco asimilarnos, yo pasé tres o cuatro meses muy malos con otro compañero continuamente llorando y hubo dos intentos de fuga una vez nos escapamos en un tren nosotros queríamos ir de camino a Leningrado, añorábamos...caímos en una colonia de 500 niños donde no conocíamos a nadie, donde el trato era medio cuartelario porque iban en grupo de 30 a comer, a dormir, a jugar y eso a nosotros que veníamos de estar en nuestra casa...(EV, 1927).

En el relato anterior, los esfuerzos del agente por presentar la existencia de un "verdadero" grupo, diferenciado del resto de la Casa de Niños, de tomar conciencia de un "nosotros", le llevan a incidir en determinados aspectos como por ejemplo el origen social; insite en la idea de la asimilación (*nos costó un poco asimilarnos*) y en la procedencia tanto física como simbólica (*nosotros que veníamos de estar en nuestra casa*). Con su discurso parece abrir -aunque quizás haya una sobreinterpretación en mis palabras- la representación a un colectivo (el resto de los niños españoles) que llegó a la Urss desde orfanatos o desde otros lugares más recónditos, desde el abandono y la soledad, mientras que ellos lo hicieron desde "sus casas", desde el "calor familiar". Además de la oposición *Casa de Niños/nuestra*

casa (familiar), los lloros, los intentos de fuga y el cambio brusco están muy presentes en los recuerdos de esta etapa y en el discurso de estos informantes. Al igual que en el caso anterior, el régimen *cuartelario*, los castigos y la disciplina impuesta dan contenido a los recuerdos:

yo fui muy pegada, a mi me pegaron mucho, pero yo era mala, ¡eh!, eso hay que decirlo que yo nunca he sido de esas niñas estudiosas...

...lo primero que con eso de madrileños que si señoritos, claro yo nací allí en el barrio de Salamanca, no, el barrio de Velázquez y los señoritos,... y todos sabían que mi abuelo era teniente general, mi abuela era una dama de alta sociedad, siempre estaba con la reina, tengo fotografías de ella, si, entonces pues ... pero mi padre dio la casualidad que mi padre se casó con esta valenciana y esta valenciana era ... mi familia no la quería... y bueno pues allí ya me vi un poco más difícil en todos los sentidos, las educadoras, la manera de...

La informante cit. supra (EM, 1934) recurre una y otra vez a su clase social para reconstruir el pasado y reivindicar una "posición social" y las "expectativas de futuro" que un suceso repentino y azaroso (como fue la evacuación a la Urss) coartó. Pero según he expuesto, los recuerdos de la infancia arrastran su relato hacia un presente comparativamente mejor: qué es (y ha conseguido "llegar a ser"), cómo ha *ido cogiendo la vida* y algunos rasgos de su personalidad (*dinámica, de fuerte carácter, cariñosa...*) aparecen en su discurso. El agente habla de una "vida individualizada" que se forja fuera del contexto del colectivo de los "niños de la guerra", enfatiza lo individual, la acción personal en todo lo que cuenta. Con esta forma de recordar, nos habla de sí misma, pero al tiempo justifica, critica, compara, juzga... hechos (*los niños pequeños lo hemos pasado muy mal*), un régimen (el de la Unión Soviética), un colectivo (educadoras españolas, compañeros de la Casa), su familia, "su patria" y en definitiva, relata una experiencia totalizadora del pasado y del presente.

... yo he terminado lo mío, he estudiado ya siendo mayor, estudiaba, trabajaba, criaba niños, ya fui cogiendo la vida como pude, pero trabajé de traductora, primero estuve como corrector, corrigiendo en ediciones las traducciones de español y ruso, después fui a los cursos de ruso-español, o sea que yo estudié. No terminé una universidad pero terminé cursillos, estaba en escuelas de idiomas, pero trabajando, ya trabajaba en ediciones, y entonces ya estaba casada, porque me casé a los 17 años, bueno a los 17 ya tenía el primer hijo, o sea que yo estudiaba, trabajaba y los niños, todo, pero tenía a la suegra entonces, la suegra me ayudaba con los niños...

La informante cierra su biografía en el mismo punto donde pareció abrir su biografía:

en la etapa de la infancia y que concluye ahora en la madurez, de forma concéntrica, cuando sus recuerdos regresan a la Casa de Niños:

Mi vida ha sido muy difícil...y salí de la miseria, porque me sacaron de la Casa de Niños porque ya no podían conmigo, ¡era una niña mala! pero mala cómo decirte... traviesa, desobediente (...) aunque nos daban muy bien de comer, eso sí, nos hacían fiesta, nos vestían, pero algo había allí que ha quedado muy clavado aquí que era muy, muy difícil para mí... es que yo era pequeña, no sé, algo tengo de la Casa de Niños...

Dejando al margen la historia de vida de estos dos informantes, me centro en otros aspectos discursivos sobresalientes del contraste entre la situación en España y la llegada a la Unión Soviética. La salud es uno de los ejes discursivos utilizados para recordar "las maravillosas condiciones" que disfrutaron al llegar a la Unión Soviética. Los relatos de quienes fueron alojados en "sanatorios" situados en la costa del Mar Negro (Ay Panda, Bandera Roja, Revolución de Octubre, Komunist) inciden en las series de cuidados que recibieron, los hábitos "saludables" (gimnasia) e higiénicos (aseo diario) y la alimentación como elementos determinantes para *recuperar la salud* que habían perdido en España.

En el Sur de la Urss (Crimea) se situaba el sanatorio Ay Panda donde estaba descansando un grupo de chicos que más tarde pasó a la Casa de Kiev. En una de las cartas escritas desde allí, el autor cuenta que gozan *de todo cuanto moral y materialmente necesitan* (en oposición complementaria): las actividades de verano junto al mar, los cuidados alimenticios y médicos del personal, los enseres recibidos y sobre todo, *la salud que habían perdido en España*. Las representaciones sobre la salud que parecen desprenderse de estas palabras apuntan a una definición que integra aspectos biológicos, sociales y psicológicos de la misma. La salud es percibida como un estado completo³⁵ o integrado, que se activa "alimentando" tanto el cuerpo (en su función orgánica) como la mente (cuando citan la *necesidad moral*). Hablar aquí de moral no quiere decir un conjunto de normas pautadas, doctrina o reglas a cumplir; más bien, se está haciendo referencia a los apoyos, ánimos y el clima de optimismo descrito por los niños a su llegada. Dentro de lo

³⁵Como veremos más adelante, las corrientes filosóficas y pedagógicas de la época dan mucha importancia a la "integralidad" de las acciones, corolario que es llevado a todos los órdenes, sobre todo en lo que se refiere a la educación y la salud.

que podría ser el "protocolo médico", el "todo" nombrado por los informantes, actúa como si fuera un fármaco eficaz para devolverles la "salud perdida". En algunos casos, la salud -definida en negativo- se presenta asociada a la aparición de enfermedades (tuberculosis, diarreas, pulmonías...), pero en otros no tiene una concreción específica y es utilizada como metáfora de las condiciones de vida en la Casa de Niños españoles. "Perder la salud en España" como una situación de deterioro físico, psicológico y social ("perder la guerra", "perder a los padres", "perder la casa", etc), comprende un conjunto de significados que enriquecen la categoría. Los primeros días pasados en el sanatorio fueron (continuando con el lenguaje médico) una buena terapia personal, entendida ésta como una medida que actuaba sobre un ser biopsicosocial. Con frecuencia fueron relatados ejemplos de algunas intervenciones médicas con la intención de exponer los avances tecnológicos y de conocimientos científicos que tenía la Urss en aquellos momentos en comparación con España:

yo era algo nerviosa, me llamaban "jolina jopela qué asco" o sea que a nada que hacía decía "Jolina jopela qué asco" y si sé que me curaban ¿sabes cómo?, me metían en un cuarto con una ducha y tan pronto me daban caliente que fría, y lo expliqué yo aquí a un doctor y me dijo que sí, que era cierto, y yo chillaba y me los aplacaron, era para los nervios...(EM, 1931).

El contraste entre una situación y otra, es más acentuado -se detienen más a recrear estas escenas- entre aquellos que pasaron unos días en los sanatorios del Mar Negro y entre los que vivieron en Casas de Niños próximas al mar o a un río. El asombro, las expresiones de admiración, las reconstrucciones de escenas emotivas, maravillosas e impresionantes, la enumeración de las cosas recibidas, la descripción de las atenciones (médicas, del pueblo, de los responsables, etc.) están presente en casi todos los discursos. No obstante, llama la atención la superposición que existe a veces en los recuerdos de los informantes, alcanzando las estampas del sanatorio una fuerza evocadora-discursiva (cuantitativa y cualitativa) que está por encima de los recuerdos de la Casa. Quiero decir con ésto que el tiempo transcurrido en la casa de descanso fue más corto (meses de verano) que el disfrutado en la Casa de Niños, y sin embargo los recuerdos perduran vivamente tanto por su intensidad como por la profusión de detalles mencionados por los informantes.

...había sido un parque botánico grandísimo y detrás del parque estaba otro territorio que era de la NKBD soviética, estaban los altos mandos de la NKBD criaban perros de estos para adiestrarlos que les robábamos nosotros las crías, y

*luego pues en otra parte pues estaba en un sanatorio que hacían curas para los que estaban de nervios, te metían en unas duchas frías que sale agua por todas partes...
...no dejaban entrar a los rusos solo los españoles y ya te digo para que no te contaminases de enfermedades y cosas de esas (...) nos tenían siempre mirándonos los médicos dándonos inyecciones³⁶...*

Las diferencias cualitativas entre los recuerdos de las Casas de reposo y las de la Casa de Niños (*en el mar, los baños diarios* [el mismo tema y prácticamente las mismas palabras que en la cita anterior] *tomando el sol, con juguetes, comiendo 5 veces al día*...) representan el salto de unas condiciones precarias a una situación holgada en cuanto a las necesidades básicas. En el discurso que sigue, el informante reconstruye cuál era la situación en un valle de la cuenca minera de Asturias antes de salir a Rusia: condiciones casi de "subsistencia" en España frente a la voluptuosidad y derroche de la Casa de Niños. El agente, recuerda haciendo una mezcla entre lo que le han contado -que él incorpora como parte (real, propia) de sus recuerdos- y las imágenes conservadas y reconstruidas a posteriori:

...yo acuérdome, claro, yo era el mayor de casa y era el que me tenía que preocupar de todo... "Mamá..." porque íbamos a la cola, donde daben, porque daben a lo mejor un kilo de azúcar o daben pan y claro... y "Mamá, qué hora es..." y a lo mejor a las 5 de la mañana íbas allí a la cola, pa darte no se qué, o un kilo de azúcar o un kilo de pan... o un kilo... y cuando yo marchaba pa Rusia... "Mamá, mamá, ¿qué dan en el Economato?"... ¡fíjate de qué hablaba yo!, de qué me acordaba yo, eso me lo dijo mi madre...que claro el hambre que se pasaba eso pasábanlo todos y nosotros éramos 4... mi padre acuérdome estaba en el monte, los pinos, había caído herido y eso era ya en septiembre, octubre, ya había avellanas y piñes y me acuerdo que vino del frente de allá y trajo unes piñes, date cuenta, piñes que tienen pa comer y avellanas, comíamos algarrobas comíamos de todo, quitábamos a los caballos (EV, 1930).

En el discurso aparecen representadas algunas de las causas que motivaron la salida de los niños (*el hambre, los padres luchando en el frente, el número de hermanos*...) y el perfil del colectivo (varios hermanos evacuados, padre combatiendo, zonas desfavorecidas, lugares de combates, etc). Las *piñas, algarrobas y avellanas* contrastan con los alimentos

³⁶EV 1925, Recaldeberri (Vizcaya). Según las informaciones recogidas era un sanatorio donde curaban el reuma y algunas parálisis, tenían una playa particular para los niños españoles y estaban bajo vigilancia médica.

que recibieron en el barco... *pasamos al barco ruso y bueno allá parecía que era... que era el cielo abierto. ¡Madre mía! una mesa de comida, había todos los manjares que te lo imaginaras, después de esa bodega, esa suciedad y esas ganas de comer* [está haciendo una comparación entre los barcos de la travesía hasta Leningrado³⁷] *y luego aquellas mesas blancas con unos manteles blancos y todo lleno de frutas y de mantequilla, bueno aquello era... [1.-] con las que les esperaban en las casas de descanso, aún mejores que el pequeño "anticipo" del barco...en el sanatorio nos daban 3 platos para desayunar, o sea... nos ponían queso, mantequilla, paté, lo que fuera, luego nos ponían un plato caliente, para comerlo con tenedor, un puré con unas salchichas o unas croquetas, luego te ponían papilla o arroz con leche...o la situación de las Casas de niños... para los niños los más pequeños nunca faltaron golosinas*³⁸ [2.-]. Estos elementos de contraste (situación en España/Rusia; suciedad/mesas blancas; ganas de comer/todos los manjares; tragedia/el cielo abierto; escasez/abundancia) complementan y acompañan a los discursos sobre los sanatorios de reposo y las Casas de Niños, reforzando el valor positivo, benefactor, que los informantes otorgan al cambio producido con la llegada a la Unión Soviética.

Como vemos, la nueva situación que irrumpió en la vida de los niños españoles cuando llegaron a la Urss ha de comprenderse en función del agente que habla y del contexto espacio-temporal desde el cual reconstruye su autobiografía. Algunos consideran que han salido ganando con el cambio, otros sin embargo, se aferran a la imagen de una historia³⁹ (familiar) para contrarrestar el valor y los costes de cada una de las etapas vividas (España - Urss).

En los testimonios anteriores había bastantes desarrollos que ponían de manifiesto una experiencia negativa del pasado, sin embargo parecían responder a funciones ubicadas

³⁷En el segundo capítulo hemos aportado los datos sobre el viaje.

³⁸Discursos de dos informantes (mujeres) que llegaron a la edad de 13 años [1.-] y 7 años [2.-] en expediciones distintas (Asturias y País Vasco) y residieron en Casas de niños diferentes (Leningrado 8 y Obninskoye), pero estas variables no afectan al contenido del discurso, ya que sobre este eje encontramos imágenes, términos y anécdotas similares y/o iguales.

³⁹En ocasiones, las raíces, los antepasados, la historia de la familia, la figura del padre o de la madre son rodeados de unos rasgos sublimes, idealizados hasta el punto de alcanzar la categoría de "mitos". Las formas como son tratados estos temas resultan eficaces dentro de este tipo de discurso comparativo, metafórico y reivindicativo, ya que se trata de "hacer valer" la pertenencia a una clase y de establecer las diferencias que separan al actor social del resto del colectivo.

en el ámbito de lo "estrictamente personal y subjetivo" (podríamos decir de lo "psicológico"), en las cuales las tácticas para afrontar el pasado, enfrentarse al futuro y asumir serenamente el presente marcaban la pauta discursiva. Pero estos objetivos no son los mismos en todos los relatos de vida. La pragmática del discurso -objetivada en un juego de intereses individuales y colectivos- ha sido analizada desde la base (contexto) que revelan: la trama desarrollada, las capas que componen el testimonio y el abanico de posiciones que el agente despliega en el mismo⁴⁰. En esta línea, podemos decir que dentro de un mismo discurso, las funciones de los distintos temas que el autor desarrolla, pueden ser múltiples y variadas, sin que esto suponga una contradicción desde el punto de vista del informante. La elaboración de un "discurso político", que media entre las imágenes del pasado en la Casa de Niños y las representaciones del presente (actualidad) es una de ellas. Las categorías y representaciones que he identificado como símiles o referencias políticas pueden ser más o menos transparentes, de ahí que haya hecho un desarrollo extenso dentro del contexto de la Casa de Niños e incluso bordee, a veces, sus límites del recuerdo.

En ocasiones, los informantes se valen de los recuerdos de la Casa de Niños para insertar algunas consideraciones que tienen que ver con el papel de los "niños españoles" en el marco de la política internacional (*los españoles éramos unos supermanes en la Unión Soviética, una categoría tremenda en ese sentido...un cariño extraordinario*). El valor en juego, tal y como apunta este informante, era "la categoría *ser español*"; simbólicamente elevar la identidad "ser español" al estatus de categoría, o más aún, a ser una *categoría grandiosa*, es un recurso discursivo explotado por los agentes. La categoría "niños españoles" valía, entre otros, como carta de presentación entre el pueblo soviético que "veneraba" a los niños *hijos de la guerra, España, huérfanos, pobrecillos...niños, sin padre,*

⁴⁰En una primera impresión, las entrevistas pueden resultar "engañosas" al investigador, ya que, a veces, detrás de un discurso bien articulado suelen esconderse palabras huecas y altisonantes que responden a la propia retórica del discurso y que aparecen desprovistas de sentido. Por el contrario, ocurre que a la luz del análisis del texto, se descubre una elaboración fina y pulida de las ideas e imágenes que el informante quiere mostrar, aunque en principio pudiera parecer (al investigador), un discurso insulso, pobre o sin interés. De ahí que, aunque he intentado mantener la tensión entre cantidad y calidad, esto es, entre presentar el amplio despliegue de discursos manejados en la investigación junto con el análisis en profundidad, ha sido necesario seguir pormenorizadamente algunos discursos en los cuales, la condensación de representaciones y funciones del recuerdo era notoria.

ni madre, educarles así...

...ser español, "ispaniets" era una categoría, era un privilegio, los niños se metían en el metro diciendo "Ya ispaniets" (Soy español) y te dejaban pasar, ibas a las colas del "Bolshoi Teatr" donde había cola de semanas, llegaba un niño "Ya ispaniets", sin cobrar nada le daban entrada para el teatro, era una categoría grandiosa (EMO, 1912).

Los puntos de inflexión donde este tipo de discurso se activa, siguen una sucesión cronológica: los informantes comienzan por los primeros momentos de la llegada de los niños españoles a la Urss, cuando recibieron *una apoteósica bienvenida, con reflectores, bandas de música y multitud de gente esperando en el muelle*; durante la Segunda Guerra Mundial, cuando a las Casas de niños españoles se les facilitaban alimentos para no pasar hambre (*...vivíamos en la Casa de Niños, te daban un cacho de pan transparente, era el cerco, no había de comer, pero para los niños españoles siempre hubo ese trocito de pan siempre hubo para nosotros algo...EM, 1925*); en los años de postguerra, cuando las autoridades soviéticas daban oportunidades a los jóvenes españoles para que estudiaran (*a los españoles que estábamos fuera de las Casas de niños, y teniendo en cuenta que no teníamos familia que pudiera ayudarnos, nos daban un estipendio superior [beca] al que recibían normalmente los estudiantes rusos o de cualquier nacionalidad soviética, EV 1926; cuando un estudiante fallaba me bastaba ir a mí a hablar con el Director del Centro o el profesor y "Sí, sí, comprendemos"...como español, como diciendo "Soy representante de la juventud española", era una autoridad, cuando estaba en los Sindicatos podía llamar a una fábrica "Tal chico colóquemelo a trabajar", o "¿Cómo está, cómo se porta?" EMO, 1912*); durante los primeros años de la revolución cubana, cuando mandaban a los españoles como expertos "de confianza", para colaborar con los dirigentes cubanos y con el personal soviético desplazado⁴¹; en los años de "acomodo" a la vida soviética, en el trabajo, la vivienda, la educación, etc. cuando los españoles disfrutaron, de cierta consideración entre el pueblo y los dirigentes de la Unión Soviética. Pero, frente a esta aparente homogeneidad sobre un discurso de bienestar, cuidados y reconocimientos, las

⁴¹Los informantes justifican la salida a Cuba como una llamada desde las autoridades soviéticas para que "ayudaran" a los militares rusos desplazados; como prueba de la "ayuda" prestada, los agentes cuentan sus relaciones con los altos mandatarios (Fidel, Raúl Castro, el Che -llamados por su nombre para reforzar la idea de unión y confianza con estas personas-), su actuación en los momentos críticos ("la crisis de los misiles" y los conflictos de "bahía de Cochinos") o el prestigio que alcanzaron como profesionales cualificados. No entro, sin embargo a profundizar en estas cuestiones y ss. ya que escapan a los campos temáticos que definen la tesis.

críticas también aparecen en los discursos de los informantes.

Una de las características de los discursos autobiográficos, es que los informantes enmarcan los hechos que recuerdan en el contexto más general de la memoria colectiva (Halbwachs, M: 1925 (1994) y 1968); de este modo, el análisis revela cómo los recuerdos de la Casa de Niños (en su vertiente de "discurso político") *sirven para* ejemplificar las acciones del Partido Comunista y de sus dirigentes (desde distintas lecturas), para abrir un rosario de situaciones que derivan en un único interés (desacreditar/justificar/valorar/alabar...) o para atar el principio de una historia con un final "irremediable", que se repite y actúa cerrando el círculo. El complicado juego de restituir las variables que componen el contexto desde el cual habla el informante, queda -temporalmente- subsumido en el interés por tipificar y clarificar (en varias estrategias políticas) las polaridades de los discursos recogidos.

En líneas generales, y teniendo en cuenta que nos movemos a nivel del análisis teórico (menoscabando la rica representación de los relatos de vida), podemos catalogar las variaciones políticas del discurso en dos ejes, con sus respectivas variantes:

Por una parte, tenemos un tipo de discurso que establece una **separación** entre infancia-juventud en la Unión Soviética y la situación actual. Y por otra, encontramos una trama discursiva que **une a modo de círculo concéntrico** la infancia con la situación actual, en un intento por reforzar los argumentos políticos que subyacen a este planteamiento.

Respecto al primer postulado, hemos de señalar, que los posicionamientos sobre la situación actual son muy diferentes según el año de repatriación; los que regresaron en 1956-57 y han consolidado su estatus (como obreros cualificados, técnicos superiores, directores de teatro, profesores, etc), están más alejados de los debates políticos-administrativos actuales respecto al colectivo. Las matizaciones serían interminables, pero "grosso modo" podríamos decir, que los agentes se decantan entre las críticas a la represión franquista y la "neutralidad" respecto a esa etapa, y la indiferencia (distanciamiento) sobre los debates de las pensiones, manteniendo ambos inmutable la imagen idílica de la infancia en las Casas de Niños. Por otra parte, los que han ido regresando desde mediados de los 80'

se muestran recelosos de la situación actual (pensiones, vivienda, etc) pero sostienen la opinión ya analizada sobre la infancia ("maravillosa", "fantástica"). Es decir, establecen una separación que fortalece los dos polos de la comparación: entre los años vividos en la Unión Soviética (*como reinas, estábamos protegidas, los mejores años de nuestra vida*) y los años en España, sin que el uno se halle supeditado al otro. La infancia es el cariño del "pueblo soviético" (*Es que aquí en la República a la Unión Soviética sólo faltó abrir la boca y ayudarnos...EM, 1928 / Yo sólo os quiero decir que nosotros caímos como el ratón en la harina, en el queso, de lo bien que hemos caído allí, de la simpatía que nos han cogido los rusos...EM, 1928*); unas personas (*los rusos*) que son dibujadas como *luchadoras, honradas, trabajadoras*; es el país, exponente de un régimen político y de un sistema (*madre la que pare a su hijo, pero también es madre la que te educa, calienta y da cariño, como lo hicieron los rusos dándonos oficios, estudios, carreras, títulos, yo creo que es de estar agradecidos y orgullosos de este país, EV 1926*). La infancia es también "Stalin", *el padre protector* de los niños españoles y son los años de la "revolución del proletariado", *de la dictadura del proletariado, porque cuidado, una cosa son los ideales y otra muy distinta sus dirigentes...EMO, 1912*).

Los años en España alcanzan menos valor "emotivo", que aquellos vividos en la Urss, de ahí que la neutralidad (salvando aquellos implicados en la resistencia -activa o pasiva- contra Franco) o la desidia, cromatice la escena. El carácter de los recuerdos de la Casa de Niños (destacando la "abundancia", "protección", "educación elitista", "la solidaridad", "responsabilidad") se abre a modo de paraguas sobre los años vividos en la Urss⁴², instaurando un corte en la trayectoria personal (Urss-España); los calificativos multiplicadores y engrandecientes de las imágenes fantásticas aparecen como la metonimia de una etapa que se alarga más allá de la experiencia en la Casa de Niños (muy variable según la edad de salida de los informantes).

En segundo lugar, tenemos los discursos que se centran en presentar la trayectoria de los niños españoles como *un hecho histórico* ("hilvanado en redondo") y como tal tiene unos antecedentes, un desarrollo y un final. Pero en este tipo de elaboraciones discursivas, el interés estriba en demostrar que *los Niños de la Guerra simbolizan un algo*, y no vale por

⁴²*Yo a Rusia la quiero mucho, la riño pero la quiero, tengo derecho, a España no tanto porque yo aquí no hice nada pero allí dimos mucha guerra...EM, 1927.*

tanto contar la historia como si fuera *una página de la historia que se lee y se borra*⁴³...La unión entre el principio y el final de la historia del colectivo gira sobre un eje retórico que tiene como moneda de cambio a "los niños españoles". Siguiendo esta vertiente discursiva, el análisis da cuenta de dos tipos de elaboraciones: un discurso centrado en la reivindicación de reconocimiento histórico, derechos, revalorización simbólica, etc. del colectivo, y otro en el cual la "historia de los niños españoles" es el "pretexto o el ejemplo" de una política y de un régimen objeto de descrédito. En ambos casos, la circularidad de los relatos de vida (sin la separación antes mencionada) agrupa los hechos y los presenta filtrados por un mismo fin: la denuncia. Sin embargo, las diferencias entre los dos tipos discursivos estriba en que para algunos (denunciante de la situación actual), la infancia en las Casas de Niños es un paréntesis que no añade nada a su estrategia discursiva (más bien supone una contradicción frente a las reivindicaciones), mientras que otros (críticos con el régimen) utilizan esta etapa como preámbulo "esclarecedor" de los acontecimientos posteriores.

Para mostrar estas dos divergencias estratégicas (y una misma función político-discursiva) he seguido el relato de un informante (EV, 1927) y de un educador italiano que trabajó en la Casa de Niños de Kuibishev⁴⁴. El primer autor⁴⁵ (EV, 1927) hace una lectura de la infancia, como un todo compacto, en negativo;

...una persona, solamente por haber sido sacado de España, expulsado de España, ya solamente por eso, por no vivir en su tierra, que es lo más sagrado que puede tener un niño, a esa corta edad, de 8, 9, 5, 10 años, en ese ambiente donde tú te has criado, donde tienes los familiares tíos, primos, padres, todo lo que sea, te arrancan las raíces de toda una generación y te mandan a un país en el cual es muy

⁴³He seguido -haciendo las reconstrucciones oportunas- el discurso de un hombre que salió a los 10 años de España, participó en la Segunda Guerra Mundial y regresó en 1971. En páginas siguientes ampliaré su desarrollo discursivo.

⁴⁴Ettore Vanni 1950, en su libro autobiográfico, memorias, o biografía novelada... en el cual narra su experiencia de la Casa de Niños españoles de Kuibishev y los años vividos en la Unión Soviética hasta 1948. En ambos casos he hecho una recomposición de los relatos según la trama argumental que guía este desarrollo teórico.

⁴⁵Regresó en 1971, trabajó 30 años en la Unión Soviética y 15 años en España. En el momento de la entrevista recibía la pensión mínima y completaba sus ingresos con trabajos esporádicos de traducción e interpretación.

distinto las costumbres, el idioma, el clima, todo...

Los niños españoles fueron *sacados de España, expulsados*, condenados a vivir en un país que no era el suyo; este comentario, que responde a una visión de los hechos muy particular, estructura el desarrollo del relato. La "manipulación de los niños" (por parte del gobierno), la "ausencia" (de los padres), la "desposesión" (de la patria, de los derechos como españoles) son imágenes que el autor reutiliza para presentar la continuidad entre el pasado y el presente. La Casa de Niños, dentro de su discurso, es una cuenta más del rosario de infortunios que narra; en este sentido, la experiencia allí es mínimamente recordada y si aparece es siempre en su variante negativa...*en el año 42 ya expulsaron a los niños de las Casas de Niños, con 14, 13, 15 años, a trabajar en las fábricas de guerra a ayudar al frente*. El informante continúa tocando las teclas más agudas, para componer la cantinela que repite una y otra vez...

...un colectivo de cuatro mil y pico niños que salieron de aquí... que salieron no, eh, que a veces se equivocan, que ya ahora casi los califico, les pongo el adjetivo no ya de emigrantes, de marginados...los Niños de la Guerra, los marginados, los expulsados niños de España...

El tipo de lenguaje que utiliza, las escenas que reconstruye, las variaciones respecto a la cifra total (2.895 frente a los *cuatro mil y pico*), componen un mural ciertamente alejado del resto de discursos autobiográficos. La Casa de Niños no es ya aquel "paraíso de reinas y princesas" sino el preludio de años de horrores:

...centenares de niños fueron sacados de las Casas para trabajar y colaborar junto con el pueblo soviético a la derrota del fascismo y muchos niños no aguantaron con el peso ese, que les impusieron y entregaron la cuchara...que se morían como moscas...

El informante ha ido ensartando aquellos recuerdos de la infancia que explicarían y justificarían su posición actual, aunque no se aleja del interés por relatar la "Historia del colectivo":

...yo estaría orgulloso [expone como una proposición adversativa] siempre y cuando bien asumido ese acontecimiento histórico que es un eslabón...es un eslabón de aquellos acontecimientos...[porque]es una cosa en la cual el gobierno tenía que oír, pues efectivamente se cometió una injusticia o no se cometió una injusticia...[evacuación de los niños] quisieron hacer un bien y les salió el tiro por la culata, "porque nosotros ahora no asumimos la responsabilidad"...eso es lo que a mi me indigna cuando dicen "los Niños de la Guerra" [lo dice con "rentintín"]...y eso es una parte que quieren tapar y borrar todo el daño que han hecho con los

niños de la guerra en la Unión Soviética y lo que están haciendo en España hoy día, ya no con los niños, ¡los ancianos marginados de la guerra!, pues son historia, son acontecimientos que yo para mí, me los llevaré al otro mundo ya lógicamente, con esa indignación...pero yo no me puedo, comprendes conformar...

Los acontecimientos son puestos en perspectiva, y el informante juega con la ambivalencia que un término como "historia" puede plantear: ¿los "niños de la guerra", forman parte de la Historia con mayúsculas (*son un acontecimiento histórico*) o son en realidad, según la situación actual, "historia", es decir "restos del pasado" (*ancianos marginados de la guerra*)?. Las dos partes de la demanda tienen importancia, puesto que ambas se pesan en una balanza donde se apuesta su valor simbólico y social. Pero el informante reconoce que plantear la cuestión en base a una oposición (*se cometió una injusticia o no se cometió una injusticia; son o no acontecimientos históricos*) no es efectivo; abre, eso sí, el campo para el debate, pero en última instancia lo que está detrás de la reflexión crítica del agente, es la necesidad de un *reconocimiento* y de una asunción de "la culpa". Los resortes argumentales del discurso no han sido escogidos al azar, persiguen una eficacia (va dirigido a un determinado interlocutor: investigador que trabaja sobre la historia) que el informante trata de hacer operativa en su desarrollo.

Por otra parte, tenemos el relato de un educador que trabajó en la Casa de Niños de Kuibishev; los comentarios sobre esta etapa son de un realismo dramático. Los pasajes que analizo pertenecen a los primeros años de la llegada de E. Vanni a la Urss; el autor descata los momentos de "sensación de abandono, angustia y soledad" que experimentó en Kuibishev, y tal como vimos anteriormente, presentando el "mal augurio" de lo que sería su vida en la Unión Soviética:

La Casa nº 14 para muchachos españoles se encontraba en Poliana Frunze, a 14 kilómetros de la ciudad de Kuibishev. (...) Alrededor de nosotros no había más que nieve. Tuve por primera vez una sensación de abandono, de soledad y de amargura y la impresión de estar separado del resto del mundo, al cual hubiera sido en vano intentar regresar. (E. Vanni, 1950: 57)

La forma de describir la escena no está carente de intencionalidad: las cosas en las cuales se fija este autor, los adjetivos que utiliza para reforzar una determinada imagen buscan conformar una opinión en el lector que persista y pueda ser extrapolable

analógicamente a un país, un régimen, unos dirigentes políticos, una política, "la comunista"...El edificio de la Casa, las condiciones de vida, la situación de los niños son algunas de las imágenes que reconstruye para ir introduciendo los términos de la comparación con la vida en la Urss:

Los dormitorios eran fríos y hediondos. Había una sola estufa en el pasillo, donde una mujer, cada noche, hacía lo que podía para secar los calcetines o los trapos y los *valinki*.

La comida era escasa. El desayuno consistía en un poco de *kasha* siberiana - especie de mijo negro-té con caramelo en lugar de azúcar, pan negro y, de vez en cuando, un trocito de manteca. El almuerzo: sopa a base de pepinos, coles y algunas patatas, *kasha* y a veces media albóndiga. Por la noche, de nuevo té, pan y una microscópica ración de manteca y raramente un *aladi*, especie de buñuelos mojados después en leche agria que los rusos llaman *smetana*. (ibidem)

La Casa de Niños es el pequeño universo donde poco a poco, este educador, va cociendo sus críticas al régimen comunista; denuncia los privilegios del buró político, la burocracia del partido, la moral, los ideales, la honra de sus dirigentes y de los "rusos", la mentira, etc. El libro fue escrito después de haber abandonado la Unión Soviética (1948); E. Vanni, desde una postura de enfrentamiento abierto contra el sistema y contra el régimen comunista, narra retrospectivamente el proceso de transformación ideológica que experimentó. Pero la evolución desde posiciones afectas al comunismo hasta el rechazo frontal, es apenas visible en el texto: "La mayor parte de nosotros ponía pie en la Urss por primera vez y el que no sea comunista difícilmente podrá comprender lo que esto significa" (E. Vanni 1950: 30), ya que desde el principio del libro, la narración está filtrada por la situación presente (muy crítico), y las pequeñas concesiones que hace a su etapa de "comunista entusiasta" cuelgan como consecuencia de una "ingenuidad" irónica.

Cuando Díaz [José Díaz], informado de aquella situación, exigió se averiguara por qué razones habían instalado en aquella zona una Colonia de niños españoles, intervinieron las autoridades y el secretario del Partido de Kuibishev. Comisiones, encuestas, reuniones, promesas. Se descubrió, sin embargo, que el director y el administrador habían hecho vender en el mercado negro de la ciudad carne y otros géneros.(...) En este aspecto, los rusos son de una amoralidad desconcertante.(...)De estas pequeñas miserias está llena la vida cotidiana de los rusos. (E. Vanni, 1950: 63)

La vida de los niños españoles se va entrelazando con la suya, de manera que *aquellos benditos niños españoles que parecían atraídos por la pobreza, la miseria y el dolor*, no son sólo unas "víctimas" más -igual que él- del régimen comunista, sino que sirven como

acicate al autor para presentar -denunciar- los hechos ocurridos desde 1938 hasta 1948, cuando abandonó definitivamente aquel país. Sin embargo, los recuerdos de los informantes que estuvieron en la Casa de Kuibishev, no son tan amargos y crueles. La etapa en aquella Casa se recuerda como un tránsito, un paréntesis⁴⁶ y, en ocasiones, se pasa incluso por alto dentro de la biografía del individuo. En otros casos, se citan o se enuncian las causas que intervinieron en su cierre, pero sin carácter valorativo explícito:

...entramos en nuestra segunda casa. Allí empezamos una vida muy distinta a la nuestra. [describe los tres edificios que la componían]. La educación, tratamiento, alimentación era la misma que en la otra. (...) Lo malo de aquella casa fue la cantidad de grandísimas ratas. Eso fue el motivo de las quejas de los maestros y educadores. Después de un año nuestra estancia en aquella casa, regresamos de nuevo a nuestra casa anterior. Así se anuló la casa nº 14. (Memorias hombre, 1928).

No sólo la calidad y cantidad de los recuerdos son diferentes, sino los intereses y funciones puestos en juego (de ahí las variaciones entre la densidad y el carácter de las imágenes representadas). Para algunos se trata de reconstruir estratégicamente los recuerdos y para otros, este ejercicio de memoria y redacción sirve para exponer, narrar o describir los hechos sin buscar, en este caso, una pretensión de denuncia política explícita como las analizadas anteriormente.

3. 2.- Recuerdo de las cosas⁴⁷

No podemos leer este apartado sin darle continuidad con el anterior, pero lo he separado para mostrar con mayor claridad que el discurso sobre las Casas de Niños, como ocurre con tanta frecuencia en los recuerdos de la infancia, se centra en muchas ocasiones sobre objetos materiales. Son a veces cosas nimias que tal vez no han tenido efectos en el desarrollo de acontecimientos, pero que en el recuerdo parecen formar como núcleos subjetivos, a modo de guión-estructurador del discurso, articulando el desarrollo del relato con anécdotas, recuerdos,

⁴⁶Estuvo abierta un año y allí fueron niños de las Casas de Obninskoye y Pravda, entre otras. Los motivos de estos cambios no están claros (salud, descongestión de las Casas más numerosas, reordenación...) pero lo importante es de qué forma se habla sobre aquellos años y cómo son utilizadas estratégicamente las imágenes del recuerdo para abrir un tipo de discurso (en este caso político).

⁴⁷En "las condiciones materiales y el sentido del pasado" (introducción) esbozamos algunas líneas teóricas puestas ahora en práctica.

imágenes y personas que forman parte de ellos. A menudo, el recuerdo de las cosas es el recuerdo de acciones que tienen como protagonistas a los objetos y se disponen discursivamente como en un escenario. *Hay muchas cosas que contar...*[dicen los informantes] *nos metimos en el círculo, en Naturaleza, de animales, hicimos casitas, teníamos cerditos, teníamos conejos, teníamos gallinas...* Este recuerdo adopta una forma acumulativa; el desfile de objetos materiales, los círculos, la variedad de juegos, las ropas, los enseres, etc. es propia de una manera de recordar en la cual, el agente, va sumando descriptivamente las condiciones materiales que tenía a su alcance. El poder simbólico de estas yuxtaposiciones interminables actúa eficazmente en la reconstrucción del pasado (sobre la identidad del individuo, la infancia, el contexto de socialización, etc). El recuerdo de las cosas propicia un discurso sobre lo que "les dieron" y lo que "les quitaron" cuya significación va más allá del objeto material; se inserta en un discurso metafórico sobre las condiciones de vida en la Urss, que se inicia con la llegada a Leningrado y se inscribe como una metonimia del país y del régimen soviético en toda su amplitud (ideología, dirigentes, educación, prestaciones sociales...).

El destino de las ropas y enseres que los niños españoles llevaban de España es motivo de especulación dentro del colectivo (*¿qué habrá sido de...?*, se preguntan los informantes), y es interesante analizar el sentido que otorgan a esta pérdida en los discursos que elaboran. Para algunos, la desaparición de los enseres personales (un vestido, pantalón o cinturón, unos pendientes, una gargantilla, la maleta, etc.) viene a sumarse a otras pérdidas: los padres, los hermanos, la casa, la patria... y este sentimiento sigue aún latiendo en sus recuerdos:

[A]...*es que ¿sabes qué?... cuando llegamos a Leningrado nosotros, no a Pushkin, nos recogieron muchas cosas que trajimos de España, nos daban uniformes, vestidos y lo nuestro yo no se dónde lo llevaron..., yo creo que mi madre me dió cantidad de leche condensada, no se por qué...,leche condensada, cocida, para el viaje, creía que íbamos a pasar hambre y eso nos lo quitaron todo..., la leche condensada, qué vas a hacer tú con ella, nos lo quitaron... y, por ejemplo, el vestido, que me lo hicieron de eso que era como... así como...*

P: *¿De nido de abeja...?*

R: *Eso de nido de abeja, que estaba muy de moda entonces y ya me hicieron un vestido que estaba yo tan guapa con él..., me parecía bien ... un vestido que nunca lo tuve tan guapo... y de repente me dan como a todos y ese vestido ya no lo vi más...*

P: *¿Y le pesó...?*

R: *Sí, lo recordé muchas veces, aquél vestidían que me lo hicieron ¿dónde andará...?, pero bueno...(EM, 1929).*

El recuerdo de esta mujer (EM, 1931) representa la nostalgia de la ausencia; el vestido

es/era un símbolo de unión entre el presente y el pasado. "Lo recordé muchas veces", dice, como si la recurrencia al mismo pudiera devolverle ese pasado que le pertenece. El agente recuerda con una especie de "ilusión esperanzadora" del presente, como si la frecuencia del recuerdo (*lo recordé muchas veces*) tuviera capacidad, actuara eficazmente, para saber *dónde andará...* El vestido de España, aparece como símbolo de su identidad, de su pasado (en España) y de su presente (española viviendo en Rusia). En otro contexto (memorias escritas) una mujer recordaba el diccionario ruso-español que le dieron en la Casa de Niños y la pena que le causó el haberlo extraviado junto a una cajita de fotografías durante la evacuación en la SGM. La ternura con la cual ambas informantes recreaban aquellos momentos revela la importancia de los objetos no sólo por las "cosas que se recuerdan", sino porque el recuerdo de los objetos era para ellas una motivación discursiva donde volcar sentimientos, imágenes y opiniones.

La variación de los discursos recogidos sobre el tema (recuerdo de objetos) no se correlaciona directamente con unas variables o con otras, y las mismas asociaciones o significados pueden presentarse en agentes de distintas edades, niveles de estudios, provincias de origen o sexo. Los matices y visiones encontradas parecen estar unidas a cómo el agente valora en términos generales la etapa de su vida vivida en la Unión Soviética, el interés que quiera ganar ante el entrevistador o la imagen de conjunto que se ha fabricado, sin fisuras ni espacio para disgresiones que no encajen con la representación ofrecida, esto es (a nivel analítico), la función del discurso (reivindicativo, evocador, informativo, nostálgico, denunciador, culpabilizador, etc).

[B] *Mamá nos hizo unos vestiditos negros cuando murió mi padre... Llevamos muy pocas cosas pero lo que más rabia me dió fue que mamá nos compró unos impermeables porque no teníamos dinero para unos abrigos, y que nos quedamos sin ellos...pero eso no merece la pena... la única Biblia que teníamos nos la hicieron romper...(EM, 1926).*

La cita anterior pertenece a una informante que salió de la expedición del País Vasco con una hermana mayor; su padre acababa de morir cuando marcharon y ella destaca como importante no el hecho de que sus objetos personales (a pesar de la carga simbólica y sentimental que pudieran tener *los vestiditos negros* o *el impermeable*) desaparecieran (*eso no merece la pena*), sino el motivo que yuxtapone a su comentario (*la única Biblia que teníamos nos la*

hicieron romper), porque eso sí tiene un valor personal. Eran de familia protestante y esta "peculiaridad" dentro de un colectivo de niños más o menos desligados de la religión, que marchaban a un "país ateo", tuvo sus repercusiones. La poca importancia que "parece dar" esta mujer a sus palabras tienen un efecto contrario; ella cita "como de pasada", el hecho, restándole valor, pero cierra el comentario con un acontecimiento anecdótico, que tiene una carga simbólica por sí mismo aunque desde su punto de vista *no merece la pena recordarlo*. Finalmente, la sola exposición de los hechos ha tenido el efecto consciente o inconscientemente pretendido.

Lo que para unos fue una demostración del "espíritu de igualdad" que reinaba en la sociedad soviética...*íbamos vestidos de la misma forma, la ropa de España nos la quitaron a todos, para que no hubiese ninguna desigualdad y nos dieron ropa rusa, uno llevaba un pantalón negro, la camisa blanca, pero nos vistieron a todos iguales*[C, EMU, 1925], para otros, como el relato de la informante [A:1929], se tradujo en una pérdida de singularidad y una brusca homogeneización dentro del colectivo (*de repente me dieron uno [un vestido] como a todos...*) que estaba lejos de su ánimo. Para la informante de Asturias [A: 1929], la importancia no reside ya en averiguar qué hicieron con la *leche condensada* (cit. supra) sino en conocer las circunstancias que motivaron la desaparición [*por ejemplo* -dice ella- aunque este ejemplo no sea casual ni arbitrario] del *vestido* que le habían hecho para la ocasión: los términos de la comparación entre ambos objetos están en el nivel de lo cualitativo, de la estimación y significado que tiene para ella (en este momento) el hecho de no haber podido conservar un recuerdo de su familia, de su madre, de España. Son por tanto, una objetivación de experiencias subjetivas del pasado. En cambio, el comentario de la informante [C:1925] se inscribe dentro de la línea argumental desarrollado en su testimonio; los niños españoles siempre fueron unos privilegiados, la autoridades soviéticas se esforzaron por mantener unos criterios de igualdad en las Casas dando uniformes a los 2.895 niños españoles que componían el colectivo, defiende la filosofía y política del régimen, muestra una imagen de la Urss en el esplendor y apogeo comunista, etc. El "ardor" y fidelidad política de ésta (salió con 12 años, se repatrió, ingresó en el PCE en 1964) contrasta con la "desidia" e indiferencia de aquella (evacuó con 8 años, actualmente reside en Moscú y no militó en ningún partido) que compone su discurso autobiográfico distanciándose de las determinaciones políticas de la Unión Soviética. Es al reconstruir y reincorporar estos elementos cuando las relaciones categoriales adquieren sentido, pudiendo dar cuenta de que los factores apuntados influyen en la representación discursiva

(cuantitativa y cualitativamente distinta) de ambos agentes sobre un mismo hecho, tal y como acabamos de ver.

El informe del Inspector de educación A. Ballesteros presentado en el Ministerio de Instrucción Pública Española tras su visita a la Urss es muy halagüeño y optimista con las cosas que recibieron o recibirían los niños españoles en la Urss⁴⁸:

Tarea del Gobierno soviético fue adquirir equipos completos para todos los españoles. Maestros y auxiliares fueron llevados a los almacenes soviéticos y en ellos invitados a elegir cuando necesitaran para su uso. Los propios maestros españoles me enseñaron sus maletas -regaladas también- repletas de ropa interior y de vestir de todas clases. Al llegar el invierno todos los niños han sido provistos de abrigos de pieles, de gorros de felpa, de altas botas de caucho o goma, de guantes guatados, de bufandas, etc. Y lo mismo los maestros. No hay petición que no sea rápidamente atendida.

En los discursos autobiográficos aparecen los mismos objetos (botas⁴⁹, gorros, bufandas, chanclos⁵⁰, napoleones⁵¹ y trajes de lana), aunque los agentes no precisan tan finamente en sus detalles y composición (*abrigos de pieles, de gorros de felpa, de altas botas de caucho o goma, de guantes guatados, de bufandas*). Asimismo, tanto en el comentario del Inspector como en el de los informantes, vemos distintas formas de valorar positivamente la gestión soviética (*equipos completos; posibilidades de elegir; maletas regaladas; no hay petición que no sea rápidamente atendida* (A. Ballesteros)) y la abundancia de enseres y las reacciones de los soviéticos ante el derroche de los niños (ejemplos siguientes: informantes). El recuerdo de las cosas **dadas** ("lo que nos dieron") es, en el discurso autobiográfico el pretexto para poner de manifiesto las excelentes condiciones materiales que gozaron y la "flexibilidad" de los responsables de la Casa de Niños con los niños españoles, "consentidos", "mimados" e incluso "malcriados" (dicen algunos). Estos discursos tienen un tono "positivo" (de agradecimiento) en los que se refuerza el orgullo ("valor

⁴⁸AHN (SGC) Salamanca: PS Barcelona, carpeta 87.

⁴⁹"Balinkis", unas botas de fieltro para la nieve.

⁵⁰Zapatos de goma para caminar sobre la nieve derretida.

⁵¹Estilo de leotardos de lana, como "...verdaderos calzones, cerrados más arriba de la rodilla" los describe E. Vanni, 1950: 50.

de la identidad de grupo") por el trato recibido: los informantes cuentan que estaban rodeados de "excelentes condiciones materiales", y esto derivó en distintas formas de relación con "la propiedad". Para algunos la toma de conciencia sobre la "propiedad colectiva" propició una actitud cuidadosa hacia lo compartido, adjudicado o repartido:

...venían a tomarte las medidas para hacerte otro vestido, y decías tú: pero no, si a mí me gusta el que tengo, y además me sirve, porque te acostumbras a la ropa, no, si además está nuevo, porque lo cuidábamos, los mayores nos enseñaron, en eso éramos muy cuidadosas, por lo menos nosotras, yo no sé en otros sitios, pero en mi colegio... Y unos trajes de marinero que teníamos...pero si está bueno...no, es que, no lo vamos a tirar, a ti te hacemos uno nuevo y éste lo mandamos a una casa en ...(EM, 1925).

Otros sin embargo, adoptan un tipo de discurso de denuncia y explican cómo la posibilidad de disponer y explotar aquello que no les pertenecía supuso un relajamiento en las costumbres que derivó en situaciones poco recomendables. Pero, este tipo de discurso está indicando igualmente (caso Inspector y cit. supra) la "generosa gestión" de la administración y la aquiescencia de los soviéticos (*nadie nos negó unos zapatos*, comenta una informante). Los informantes cuentan anécdotas sobre los "abusos" (jugando con la ambivalencia de *abusar de su generosidad*) que esta situación provocó en la Casa de Niños. En los discursos aparecen más o menos los mismos ejemplos: los niños mayores y los traviesos desdeñaban el calzado que tuviera algo roto o descosido (hecho en ocasiones por ellos mismos), y pedían que se los cambiaran por unos pares nuevos. A veces, comentaba un informante, guardaban los zapatos "viejos" para venderlos y poder comprar algunos caprichos (turrón, golosinas o incluso tabaco para los niños en edad púber). El recuerdo se transforma aquí en representación de una imagen (la de la Unión Soviética) producto de la idealización sobre el respeto a la educación por parte de los responsables soviéticos y el trato con los niños españoles:

*...Un niño al lado del río empieza a dar vueltas a las botas y las tira al río y le dicen -¿qué haces?- es la Unión Soviética, aquí no hay problemas contesta el niño. A las Casas de Niños españoles les prestaban una atención bárbara y gastos, comparadas con las de niños rusos, por ejemplo, para jugar al ajedrez, el director de la Casa de Niños tenía en el banco, que podía comprar lo que quisiera sin límites ni nada, las chicas decían- **no me gusta este vestido**- . En un principio, luego ya pasó, **habían caído al paraíso**, y había en los años 30 cuando el país vivía demasiado modestamente, después de la guerra civil. Uno de los nuestros, no eran botas de lujo, eran botas para andar por la calle y además que nos daban chanclos también, algunos había que claro el material no era de cuero cuero y había una tirita finita y de vez en cuando empezaba **había algunos que cogían la navaja, lo cortaban todo y venían -cámbiame los zapatos;- las botas y eso, o sea que en ese***

*plan*⁵²...

El autor relata estos hechos no como simples anécdotas⁵³, aisladas y descosidas en el tiempo, sino más bien como "práctica habitual" en la Casa de Niños, con las implicaciones que de ello puedan derivarse. Abriendo el abanico de significados hacia otros desarrollos, nos encontramos con testimonios que otorgan mayor importancia al destino de sus pertenencias (expresan sus dudas sobre lo ocurrido, demandan una respuesta, afirman o niegan otros comentarios) que a la enumeración de las prendas recibidas.

...allí nos quitaron los pendientes, ya no los vi nunca más, ¿eso nadie os lo contó? (...) Me quitaron los pendientes, me quitaron el medallón y me quitaron todo, ya no vi nunca más eso...(EM, 1930)

Además del valor material (económico), estos objetos tienen un valor sentimental, simbólico que estas personas han ido conservando en el recuerdo. Por el significado que adquieren en el discurso, parece que al desprenderse de ellos perdieron el símbolo material, no así el significado emotivo, de fuerte vínculo entre lo que podían representar estos objetos y las expresiones, estados de ánimo y "sentimentalismo" que manifiestan los agentes. Esta circunstancia particular es reconstruida bajo una escala de medición que varía mucho de un extremo a otro: desde la denuncia, pasando por las dudas o el convencimiento de que las autoridades rusas actuaron correctamente. En algunos testimonios, caracterizados por cuidar al detalle la descripción de sus objetos personales, vemos esta última pragmática del discurso:

*la gabardina la tiene guardada una camarada española que se llama alejandra (...) tenemos unos abrigo-
s de pies y unos gorros de pies iguales
de cuero y los abrigos so de piel de oso...*

tambien tedigo que la ropa española la tenemos en maletas de

⁵²EV, 1924 (Bilbao). El autor estudió en la Casa de Krasnovidovo pero el mismo comentario estereotipado puede ponerse en boca de alguien que vivió en cualquiera de las Casas refiriéndose a los primeros años (antes de comenzar la Segunda Guerra Mundial) de su llegada a la Unión Soviética.

⁵³A veces los informantes utilizan este término en el sentido de "chiste", según la traducción de la palabra rusa "anecdoti" y ligan a los relatos breves, curiosos e interesantes el carácter humorístico.

saco⁵⁴ ...

Recuerdo que yo iba con mi saquito y estuvo en el almacén de la casa de niños hasta 1940. (memorias no publicadas, mujer 1923).

En ocasiones los informantes extienden a un hecho colectivo una situación particular; presentan la escena usando el plural mayestático, dejando una puerta abierta a la duda, pero produciendo, en resumidas cuentas, un discurso categórico sobre un suceso generalizado:

...nos lavaron a todos, nos quitaron toda la ropa que traíamos española, que estaba muy sucia, la ropa que traíamos española, nos vistieron a todos de pies a cabeza con ropa nueva rusa y... esa ropa [si no me equivoco creo] que la quemaron... lo poco que podíamos traer pues un par de camisas, cada uno cogió las fotografías que traían de la familia, algún recuerdo, lo otro lo quemaron...(EV, 1926).

... cuando llegamos de los barcos nos quitaron toda la ropa que llevábamos y ya no la vimos más, las metieron en unas maletas y quien llevaba bolsas en unas bolsas y te la llevaron luego ellos hasta las Casas de niños donde ibas tú pero no la vimos más, te metieron en la ducha, chin, chin, casi nos ahogamos, lloramos y todo, ¿te acuerdas? [a su mujer] que no habíamos visto duchas nunca...

M: además las duchas era como un tubo que ibas pasando además muchos iban con sarna, con piojos, con...

H: luego según salías te ponían una camisa de mangas cortas pero de hilo, luego unos pantaloncillos de así como de deportes, los que eran más mayores les ponían pantalones largos, calcetines, zapatillas y una gorra española como llevábamos los milicianos aquí, y al comedor...(EV, 1925, EM, 1927).

En este último párrafo interviene un matrimonio, él de la Casa de Odesa (Kirova, 1925) y ella de Leningrado (nº 8, 1927); las diferencias discursivas internas (desacuerdos en el contenido) fueron muy escasas. En determinados pasajes presentaron visiones uniformes de los hechos, en sintonía con las situaciones que narraban⁵⁵; la llegada a Leningrado, las duchas, el vestuario, la comida, etc. fueron ejes discursivos que discurrieron por caminos homogéneos, siguiendo la misma trama argumental. Las variaciones en relatos como el anterior, adoptan la forma de matices, detalles o anécdotas que no alteran la imagen de conjunto que los agentes quieren presentar. El primer informante (EV: 1926, reside en Moscú) alude, en su comentario sobre el

⁵⁴ cno a su madre, odesa, febrero de 1938; cno dirigida a su padre sobre y escrita a su madre.

⁵⁵ Aunque vivieron en Casas diferentes, salieron en la misma expedición (Gijón 12 de junio 1937) y pasaron por los mismos "rituales de bienvenida" en Leningrado. Sujetivamente la reconstrucción de aquella experiencia puede ser distinta, pero en este caso destaca la armonía de los comentarios e imágenes, debido -entre otros- a factores mencionados en el texto (matrimonio, complicidad en la pareja...).

destino de la ropa, al origen social del colectivo, el estado sanitario de la población infantil, e indirectamente a la situación de guerra en España; *lo poco que podíamos traer*, [las ropas] *las quemaron...* Esta llamada de atención se une a la sorpresa/desconocimiento manifestada por el segundo ante las duchas *que no habíamos visto duchas nunca*, aposición que es precisada por su mujer al apuntar que fueron las características de las mismas el motivo de asombro *-además las duchas era como un tubo que ibas pasando-*. Las opiniones varían entre sí; los responsables soviéticos quemaron las ropas, las tiraron al mar o las guardaron en las Casas de niños; los deslizamientos en el significado que atribuyen a estas categorías (precariedad/insalubridad - dejadez - interés por conservarlas) nos remiten a las distintas formas de ver/recordar el mismo hecho en función de las condiciones de producción del discurso autobiográfico. En este hablar sobre el pasado, las cosas materiales son, por tanto, "objeto" del discurso así como una "herramienta" para pensar/recordar/rememorar otros aspectos relacionados con la historia personal y colectiva.

Hablar de los objetos materiales es una acción en la cual, las interferencias políticas, reivindicativas, no son tan explícitas como en otros ejes (el trabajo, la repatriación...) y los relatos parecen caracterizarse por la combinación sumatoria de elementos descriptivos representativos de una situación:

...jugábamos a la pelota vasca...teníamos una orquesta y tocábamos conciertos

...allá [Palacio de los pioneros]tenían organizados muchos círculos y allá teníamos todo (...) [nos reuníamos] con los pioneros rusos, incluso venían ellos, venían igual a una fiesta a hacer representaciones... teníamos contacto con los rusos...

... en invierno nos habían hecho como un campo pequeño de patinaje, que era donde salíamos a patinar en patines de hielo, ahí si tenía pero parque y eso no teníamos...

...estaban los que andaban con los perros, yo andaba con las palomas, éstos les ataban y les ponían un cacharro de cuero y con los patines que se cambiaban

*con los rusos, allí iban que se mataban ...*⁵⁶

Las habitaciones, las pertenencias personales, la música en "la gramola" o en "la placa", el piano de la Casa, el billar de la sala de juguetes, la poesía, el teatro son igualmente recordados como propios de una situación vivida en el pasado:

*...en la habitación, teníamos una mesilla y las camas...
...poníamos nuestros vestidos ordenaditos, al pie de la cama...
...teníamos el bolnick [cajitas a modo de cofre] donde guardábamos nuestras cosas...
...después de preparar los deberes, cenábamos y luego el baile...
...los bailes, pues eso, agarrados, fox-trot, el vals, todo eso...*

Los anteriores son comentarios recogidos entre miembros de las Casas de Obninskoye, Eupatoria, Krasnovidovo y Leningrado nº 9: la edad (tanto en este ejemplo como en el anterior) no es un factor diferenciador en el contenido de los discursos ni en la forma del recuerdo. Las cosas se recuerdan con mayor o menor intensidad según: la edad del informante y la lejanía en el tiempo (hubo niños que marcharon con cuatro años); si están asociadas al papel del agente en la Casa de Niños (participación en los círculos, en el grupo de pioneros, responsabilidad en el aseo y limpieza de la habitación, ocupaciones con los animales, etc.); diversos sucesos que marcaron la trayectoria de vida de los informantes.

El interés por la lectura se manifiesta abiertamente y en estrecha relación con las condiciones materiales y con la educación en la Casa de Niños; en el mismo contexto de Pushkin coinciden comentarios acerca de la biblioteca que tenían y las inquietudes literarias de los niños:

-en una semana no vas a la biblioteca- [era una amonestación sobre su comportamiento] y para mí eso era un castigo, porque yo terminaba de comer y corriendo iba a la biblioteca (EM, 1930).

...estaba en un rincón de la biblioteca, siempre calladita, calladita, haciendo las tareas, siempre lo sabía todo se me daba bien el ruso... (EM, 1927)

Los relatos anteriores tienen el hilo común de la "denominación": cosas que había en la Casa de Niños. Sin embargo, las funciones que el recuerdo de los objetos desempeña en el discurso es bien diferente. Siguiendo el desarrollo que hicimos en la introducción a la tesis (apartado 7. 2), decíamos que las formas y temas del recuerdo ("qué y cómo recordamos") se suelen materializar en cosas (consideradas no simplemente como objetos sino como "artefactos"

⁵⁶Informantes de las Casas de Obninskoye, Kiroba, Leningrado nº 9, Leningrado nº 8 y Krasnovidovo con edades de salida variable entre los 9 y los 13 años.

con una carga "explosiva", "detonadora" implícita) que son categorizadas y dotadas de significado por el agente que habla. En este sentido, vemos que los ejemplos sobre la "enumeración" de los círculos de aprendizaje, las instalaciones, las actividades lúdicas y festivas, el mobiliario de las habitaciones, etc. hacen referencia a discursos que tienen una función enunciativa-descriptiva, de aportar información. En cambio el recuerdo de los baños lleva al agente a extrapolar esta imagen a otros contextos de la vida en la Unión Soviética, fuera ya de las Casas de niños españoles; el informante hilvana la escena de la infancia con otras más alejadas en el tiempo pero unidas por la continuidad generada por la costumbre. La imagen de la biblioteca es recreada por los agentes en un momento discursivo en el cual hay un aporte de información mínima; el recuerdo de la biblioteca desecandena comentarios en los que el objeto en sí (la biblioteca como edificio, sus libros) es relegado a un segundo plano. No se trata de apuntar la existencia de algo, sino que los informantes están reconstruyendo su (¿primera?) experiencia con los libros (verlos y tenerlos en grandes cantidades ordenados en las estanterías, de muchos temas y autores, etc.) y paralelamente (de modo implícito), la implicación que este hecho, tuvo para su desarrollo personal. En los relatos hay una "presentación de la persona", íntima, que aparece estrechamente relacionada con la lectura y con lo que esta acción suponía dentro del contexto de la Casa de Niños (*terminaba de comer y me iba corriendo a la biblioteca... estaba calladita en un rincón, leyendo...*).

Los informantes, sobre todo las mujeres, comentan las llamadas de atención que recibieron de los educadores rusos al ver éstos cómo las niñas, en invierno, se bajaban los leotardos de lana hasta la rodilla. La escena es recreada no sólo para comparar la "moda española" de la soviética o las diferencias de gustos estéticos, sino como demostración de los cuidados, mimos y atenciones recibidas. Los varones tampoco querían perder el estilo de vestir a la española (como un símbolo de identidad), según recoge J. Fernández, 1990:46.

...todos pedimos los pantalones a la moda española, acampanados y anchos, no los tubos de la moda rusa⁵⁷.

⁵⁷Parece ser que la "elegancia" de los españoles (discurso más acentuado entre las maestras y educadoras que vestían tacón alto, *estilo Luis XV*, medias de seda y faldita corta...) fue un símbolo de distinción del colectivo; las jóvenes estudiantes sobresalían por los jerseys de lana que se hacían, el corte y el estilo en el vestir, según cuentan los informantes.

Al analizar los discursos en función de las cosas que había en la Casas de Niños y que se recuerdan, hemos querido mostrar cómo las formas de recordar un mismo objeto varían en función del agente. El objeto recordado sirve para unir bajo una misma categoría todo un conjunto de imágenes, sentimientos y experiencias que tienen su base de contenido en el presente, lugar desde el cual estas reconstrucciones se elaboran. Por otra parte, los discursos autobiográficos que han dado contenido a este análisis son muy ricos por las formas, contenidos y funciones que adopta la memoria. Nos encontramos, por tanto, con muchos y variados tipos discursivos donde los objetos materiales y los recuerdos de las cosas se traducen (verbalmente) en metáforas y metonimias. Metáforas de una situación (comparación entre las condiciones materiales antes y después de la evacuación⁵⁸), metonimias de un objeto por un país (la Urss), de la experiencia de la infancia por toda la experiencia de vida, etc.

3. 3.- El espacio. Dentro/fuera. La comparación con otras Casas de niños españoles.

El discurso descriptivo sobre la Casa de Niños actúa como elemento productor de imágenes sobre el espacio, ayuda a ubicar cosas, personas, hechos y hace referencia a la organización interna del colectivo. La amplitud de las Casas (*Casa grande-pequeña*, en cuanto a la cantidad de niños y a las dimensiones) es un eje temático que condensa otros muchos sentidos. Cuando los informantes dicen que *era una Casa grande* (miembros) o que *éramos muy poquitos, estábamos como en familia*, están otorgando un sentido al número que apela a las relaciones interpersonales dentro de la Casa y en menor medida, a la importancia concedida por el tamaño⁵⁹. "Ser pocos, estar como en familia" es considerado un valor positivo; con este comentario, se consigue predisponer al interlocutor (implícito en el interés del agente) para que comprenda, imagine, suponga...que las relaciones funcionaban a nivel de compañerismo, camaradería y

⁵⁸Este aspecto será desarrollado principalmente en el análisis de las cartas enviadas por los niños españoles a sus familiares (ver apéndices 1 y 2) ya que en ellas, las primeras reacciones (plasmadas en el papel nada más llegar a la Urss) frente a las condiciones materiales, ocupan gran parte de las mismas.

⁵⁹La creación de grupos se da tanto en unas como en otras Casas, independientemente del tamaño, pero la cantidad pequeña (total de miembros) puede haber facilitado la idea de "familia".

acercamiento, e incluso protección y afecto, dentro de la Casa de Niños⁶⁰. Tanto la separación espacial como física coloca/colocaría a los individuos en una posición de extrañamiento (desconocimiento) del resto del colectivo y -en consecuencia- como poco receptores (por frecuencia) de los cuidados del personal; este aspecto es manejado estratégicamente en la forma expositiva del discurso de los informantes.

Por otra parte, cuando los informantes hablan de *Su Casa* como "una Casa grande", implícitamente están contrarrestando las posibles ¿deficiencias? (de un trato menos personalizado, con mayor sometimiento a una disciplina de grupo -los educadores hacían que el régimen alimenticio, el régimen del sueño, el régimen del paseo se cumpliera a horas determinadas-, dice una mujer que estuvo en Pravda) con los beneficios reportados: más recursos materiales, campos de fútbol, bosques, grandes salones, bibliotecas y muchas actividades (visitas, actuaciones, fiestas, etc).

También es importante para los informantes dejar constancia de la **ubicación espacial** de la Casa. Recrear las dimensiones de la Casa es un ejercicio de memoria con un componente subjetivo muy fuerte⁶¹. Los informantes las describen con más o menos precisión, pero en cierta medida, algunos son conscientes de la existencia de determinados factores que pueden estar interviniendo en la reconstrucción de sus recuerdos: *...tenía un salón grande, grande nos parecía a nosotros...* (EM, 1931, salió con 7 años). La misma situación de reconstrucción espacial de la Casa se produce cuando los informantes retroceden en el tiempo hasta los momentos antes de salir de España: recordar su casa familiar, la calle donde vivió, el número del inmueble es una forma de apropiarse del pasado y de unas raíces que resulta eficaz cuando el informante logra hacer una descripción de la misma. Los informantes hacen el paralelismo entre su casa en España

⁶⁰En las memorias de una mujer (1923) se lee a propósito de la salida de la Casa de Jersón de un grupo de chicos/as para estudiar (técnicos, aprendices): *éramos como parte de la familia. Yo no me daba cuenta entonces que un poquito de tu vida se iba dejando en el camino cuando te despedías de un ser querido, porque en los momentos de frío nos dábamos calor, en la necesidad repartíamos lo que teníamos y porque la soledad de familia unía a los que no tenían a nadie.*

⁶¹La modelación subjetiva de los recuerdos en función del contexto espacio-temporal y los intereses que están detrás de la elaboración de un tipo de discurso sobre el pasado (hecho en el presente), es una premisa que cubre el planteamiento epistemológico de la tesis. En este caso me detengo en las dimensiones de la Casa como uno de los ejes discursivos productos de esta forma de recordar.

(hogar) y su Casa en la Urss (hogar), las recuerdan acudiendo a los mismos elementos de referencia para la memoria (distribución espacial, número, ubicación).

Hasta ahora me acuerdo de las señas de donde vivía, yo vivía Zorroza, calle el Arsenal, piso 5º, mano izquierda, 103 escaleras desde el bajo hasta mi piso, el último, era un ático, tenía en un sitio las ventanas así... Al volver estuve allí, pero cuando yo salí toda mi familia salió a Francia y cuando ellos quisieron volver al piso estaba ocupado, porque era un piso de alquiler... cuando llegué a España fui a buscar la calle y yo decía -¡si yo tenía una plaza al lado grande!, volvimos y la plaza me cabía en la mano, no la había visto, ¡tan pequeña!, había una fuente, me la imaginaba grande...(EM, ?).

Como temas asociados a la localización y dimensión de la Casa de Niños vemos que el escenario donde discurren los hechos y el contraste entre el campo/ciudad/costa está ampliamente recogido en los discursos. Los agentes resaltan los "idílicos bosques" que rodeaban la Casa, el río que la circundaba, los huertos que ellos mismos cultivaban, la posibilidad de tener animales o la proximidad del mar.

Krasnovidovo era simplemente un pueblo, una aldea... [dice un informante], porque la producción del soljós era para nosotros, ¡claro! nosotros también trabajábamos ... teníamos caballos, vacas ... unos huertos con todo, traíamos de... o de Moscú azúcar, galletas, lo que no se producía allí, pero todo lo demás lo teníamos fresco de la tierra (...) además ecológicamente, como dicen ahora, ecológicamente puro ... y vivíamos como reyes, para decirte que después, cuando ya empezó la guerra, yo me di cuenta que todos los que pasamos por nuestra Casa de Niños en salud ganábamos a muchos...(EV, 1928).

La situación de la Casa (*Krasnovidovo era simplemente un pueblo, una aldea*), las ventajas de vivir en el campo, y sus repercusiones en la "salud" son, para este informante, comparativamente mejor que la vida en la ciudad. Las imágenes de buena salud, felicidad, fortaleza, son el remanente de la experiencia en la Casa de Niños que se expresa aderezado con la frescura de los bosques, "paraísos naturales", paisajes "selváticos"...

...eran todo colinas, coníferas, bosques de estos mixtos, el río Moscú pasaba por allí...

...con muchos árboles frutales, eran edificios pequeños, de un piso, como las casas que hay aquí de verano, a las afueras de Moscú...

Lo edificios que constituían las Casas eran cuerpos (pabellones⁶²) que a veces estaban separados del edificio principal y otras se comunicaban a través de pasillos interiores. Según se

⁶²La palabra utilizada por los informantes es el término ruso "korpus" en el sentido de estancias separadas entre sí pero comunicadas dentro de la misma estructura del edificio.

desprende de los discursos, eran construcciones muy grandes, al estilo de la edificación zarista (los antiguos palacetes) o de las grandes obras de la arquitectura comunista.

...pues eran edificios de esos, con muchas habitaciones cada uno y en las habitaciones vivíamos grupos de 4, 3, 5 personas en cada habitación... solamente para dormir allí, el comedor lo teníamos en [un edificio aparte, el club en otra parte, la casa de círculos esos técnicos en otro edificio aparte, la escuela en un edificio]. (EV 1926, Casa de Kiev.)

Era una Casa preciosa, pequeña con una terraza arriba y unas escaleras que llevaban hasta el Volga, y todo ancho, preciosa, y todo rodeado de verde y todo eran casas de descanso, de militares...(EM, 1923, Kuibishev)

...[era muy grande] porque todo lo hacíamos en la Casa, éramos 500 niños, maestros, educadores...Hacia una forma muy rara; tenían corredores, en el primero estaban los mayores, en el segundo era de los más pequeños, en un ala apartada estaban los que no iban a la escuela...también había duchas y teníamos el comedor, las clases estaban dentro de la Casa (...) Los alemanes, cuando empezó la guerra, [Segunda Guerra Mundial] los alemanes la usaban para orientarse porque estaba cerca de una estación y el ferrocarril era el que iba hacia Ucrania. (EM, 1923, Obninskoye)

En estos relatos, la enumeración de los cuerpos (el dormitorio, el comedor, el club, la casa de círculos, etc), los grandes corredores, las dimensiones de la Casa, están reforzando la imagen de amplitud y ordenación arquitectónica; el primer autor se vale de la cuantificación de los edificios para incidir en la idea de la representación numérica ("*un edificio aparte*" repetido varias veces) más que espacial ("grande"), utilizada por otros informantes anteriormente, y consigue el efecto de dibujar una Casa que parece -a tenor del comentario- un complejo arquitectónico con departamentos funcionales, independientes pero comunicados (los informantes describen *los korpus* a modo de martillos⁶³).

En los relatos siguientes al citado, los informantes se valen de adjetivos que describen el tamaño de la Casa (*anchos, grandes, un ala apartada*) para mostrar la sensación de "espacio" que tenían; además, aportan información sobre la "ubicación estratégica" de la misma (*estaba cerca de una estación*), información aplicada a un contexto que sobrepasa, el contexto discursivo en

⁶³En realidad las fotos parecen confirmar la idea que el lector se hace al respecto, basta apreciarlas para valorar el grado de acercamiento entre el discurso y la imagen.

el cual se enmarca (está hablando de la distribución de la Casa, su composición y las actividades que desarrollaron y pasa a citar un suceso de la Segunda Guerra Mundial), pero que hemos de reinsertar -en este caso- dentro de la "historia del colectivo", desde la cual, el agente recuerda.

Las comparaciones de estilos, dimensiones, decoración, espacio y habitáculos entre las distintas Casas aparecen muy a menudo como tema del recuerdo. Los informantes, hayan o no pasado por varias Casas (el hecho de pertenecer al colectivo les confiere -se otorgan- el carácter de "narradores legítimos" de la historia) mencionan la situación en otras Casas para imprimir fuerza (evocadora, convincente, comparativa) a sus palabras. Una informante (EM, 1929) establecía en su discurso la siguiente diferenciación:

la de Eupatoria, era un sanatorio para el ejército, para los oficiales del ejército y entonces era una Casa completamente distinta, ya hecha después de la Revolución, no era una Casa como aquella, que era de años, en fin, de la aristocracia, esto no, ésto era un sanatorio, que llamamos nosotros, hecho ya especial para que descansaran oficiales del ejército y entonces cuando llegamos nosotros anularon ya ese sanatorio como servicio al ejército y nos metieron a nosotros, a los niños y era una Casa buena, pero ya era otro estilo, las habitaciones eran más pequeñas, aunque había también así de 6 personas...pero había también más pequeñas, era completamente distinto...

Los ejes para la comparación suelen ser elementos arquitectónicos del interior de la Casa o de fuera:

La nueva colonia [Kuibishev] se componía de tres casas separadas en un territorio cercado con vallas [vuelven a aparecer los mismos elementos semánticos en la descripción de las Casas de Niños]. La casa principal de dos pisos fue una finca de un terrateniente, en ella teníamos los dormitorios, otra era la escuela y el otro el comedor.

Lo que no teníamos era aquel divino bosque y la casa aquella [Obninskoye], sin embargo teníamos al lado el gran ríoVolga que en verano fue nuestro entretenimiento para hacer natación, lanchas y excursiones en barco. Lo malo de aquella casa fue la cantidad de grandísimas ratas. Eso fue el motivo de las quejas de los maestros y educadores. Después de un año nuestra estancia en aquella casa, regresamos de nuevo a nuestra casa anterior. (memorias, hombre 1928. Obninskoye-Kuibishev-Obninskoye).

El autor sintetiza con una frase *la educación, tratamiento, alimentación era la misma que en la otra...*(continuaba su escrito) la comparación, equiparación-homogeneidad que caracterizó la estancia en las Casas de Niños (definida en términos positivos al hablar de Obninskoye y, por extrapolación, sobre Kuibishev). Es un pasaje muy descriptivo y narrativo; el autor narra unos hechos pero los recuerdos en forma de emociones, sensaciones o sentimientos personales, no se

presentan en el escrito. El relato aporta información sobre una etapa de la vida del agente, que parece no haber tenido (al menos no lo deja entrever en sus palabras) mayor repercusión en su vida; fue una estancia corta, sin particularidades ni sobresaltos, rodeado de gente conocida (maestros y educadores de su antigua Casa (Obninskoye), su hermano, un grupo de amigos...) y sin anécdotas que quiera mencionar. La comparación entre ambas se centra como vemos en los mismos ejes temáticos, la arquitectura y el bosque, lugares del recuerdo por excelencia a la hora de describir la Casa de Niños o de pensar en ella como lugar-espacio.

Los recuerdos de las Casas situadas en el casco urbano (Casas 8 y 9 en Leningrado, Piragovskaya en Moscú...) se fijan -según las imágenes representadas- no sólo en el deleite arquitectónico de sus edificios sino en el valor simbólico-histórico de los mismos...*era un antiguo centro de enseñanza para la nobleza que fue en octubre el cuartel general de los mencheviques y luego del primer gobierno soviético...*(EV, 1925, Casa 8). El agente no recuerda la Casa por sus características arquitectónicas, sino que le interesa hacer constar su papel como edificio público; no utiliza como referencia un hecho aislado y sincrónico sino que, por el contrario, se centra en un acontecimiento que marcaría el desarrollo político social del país hasta los años noventa y que forma parte de la historia de la ideología comunista con la cual el autor se identifica, de ahí que resalte ese hecho frente a otros más neutros que pudieran carecer de carga política o referencias al régimen, etc. Quizás, dicen los informantes que vivían en las casas situadas en la ciudad en un intento por disminuir el "agravio comparativo" entre Casas,...*nosotros no nos bañábamos en ríos y mares, pero asistíamos a la casa de pioneros...allá solíamos reunirnos porque allá tenían organizados muchos círculos y allá teníamos todo...* Los niños iban a los grandes palacetes de la ciudad, visitaban museos, teatros (*íbamos al circo o íbamos a la filarmónica*) y participaban de los eventos lúdico-festivos de la ciudad.

Recordar la Casa por su **fisonomía** es un ejercicio muy "practicado" entre los informantes. Los agentes reconstruyen las imágenes de la Casa como si dibujaran un boceto-guía para el discurso. Para algunos, la "primera impresión" ha permanecido con fuerza como imagen de la Casa (Y de Obninskoye ¿recuerda muchas cosas? [pregunta el investigador], *¡oy!... ¡madre mía, madre mía, cómo no vamos a recordar!, cuando nos trajeron me acuerdo, nos trajeron y las*

mesas las pusieron en el bosque, para comer, para desayunar y todo...)⁶⁴; para otros, como el testimonio de esta mujer, el mimo y cuidado de los detalles parece ser fundamental para contar su historia. El agente habla reconstruyendo las imágenes con detenimiento y dibujando (estratégicamente a modo de presentación discursiva) los lugares de la Casa, en una especie de mapa cognitivo con el cual se orienta en la descripción y narración de las acciones, empujando al interlocutor a un "paseo interactivo" por la misma:

[1.-]...en cada pasillo según se subía de la calle, abajo estaban las cocinas y si subías al primer piso estaban las habitaciones de las chicas, los wateres con los lavabos y las duchas a la izquierda, las habitaciones, se entraba al pasillo, había todo, hasta la mitad del pasillo eran todo ventanas y había todo departamentos que era donde guardabas la ropa y dejabas la ropa sucia cuando te cambiabas, donde estaba la plancha y había no sé si 3 o 4 compartimentos y luego la parte izquierda del pasillo todo ventanal y en la parte derecha todo habitaciones de chicos y de chicas y en la parte derecha quedaban los lavabos de ellos con los wateres y las duchas también...

[4.-]subías tres peldaños y estaban las duchas y abajo estaban los lavabos, y subías tres peldaños y estaban las duchas que estaban seguidas, no tenían puertas..⁶⁵

[2.-]la casa propia de los niños era un territorio grande con pistas de gimnasia y en invierno cuando se helaba con una manguera echaban agua y hacía pista para patinar y todo eso estaba vallado y por en medio había jardines y de frente había una puerta grande cuando tenía que entrar un camión que tenía que descargar algo pues se había la puerta grande y si no pues se abría la pequeña para que saliera y entrara la gente...

[3.-] fuera de la verja, cerquita, pero al ladito de la verja, había otra casa donde estaba el personal, los mayores, españoles y rusos.....en el mismo recinto

La localización espacial está reforzada con la narración de hechos y la descripción de

⁶⁴EV, 1925.

⁶⁵EM Bilbao 1925, Obninskoye.

movimientos repetitivos y mecánicos (fijados corporalmente, realizados consciente o inconscientemente⁶⁶) pero también con otras acciones y escenas poco habituales o cotidianas. Estas últimas se acompañan, en el relato, con ilustraciones del tipo "*era todo departamentos que era donde guardabas la ropa y dejabas la ropa sucia cuando te cambiabas*" (con una periodicidad continua pero distanciada); "*hacían pista para patinar*" (hecho concreto en el tiempo); la numeración y repetición, "*tres peldaños (sic)*" y por último el detalle del camión que, es de suponer, sirve en mayor medida para enriquecer y ejemplificar la descripción que para constatar o reafirmar una ¿escena diaria? ("*había una puerta grande cuando tenía que entrar un camión que tenía que descargar algo*"). La informante presenta un conjunto bien "organizado" y "estructurado", con separaciones (espaciales, discursivas), distintas dimensiones y tamaños en los espacios y objetos en los que se apoya para seguir la narración. El actor social no solamente está recordando acciones que ocurrieron en ese espacio; ella misma está reconstruyendo "corporalmente" la trayectoria que dibuja, las dimensiones de las habitaciones, los pasillos, las escaleras, el jardín que rodeaba la Casa... En el relato se pone en acción una forma de recordar que coloca al cuerpo como eje motor; el agente recuerda con los gestos, con la mirada, involucra toda su fisonomía en la acción de recordar. Los recuerdos, las imágenes, adoptan figuras móviles, dinámicas con las que se compara el espacio "dentro-fuera" de la Casa (columnas una y dos); "las entrañas laberínticas" de la Casa y la amplitud de los grandes jardines, el vallado que la circunda, el portón de entrada... Por otra parte, para el investigador, el discurso de esta informante sirve para comprobar qué es lo que el resto del colectivo sobreentiende, imagina o considera necesario para conocer unos hechos: en este caso (ceñidos al párrafo) la autora recuerda muchos detalles de una época distante cuya imagen no todos han ido retocando y enriqueciendo como ella. Esta "habilidad" para recordar (demostrada, puesta en juego en situaciones donde intervienen otros miembros del colectivo) la sitúa en la posición de "historiadora oficial" comparable -por su capacidad memorística, interés y cualidades personales- a otros agentes partícipes en esta investigación.

Otro tipo de discurso en el cual la Casa como "lugar-espacio-edificio" se recuerda de forma

⁶⁶"El cuerpo como recordatorio", Bourdieu, P, 1993: 117.

diferente, lo encontramos en algunas memorias y novelas autobiográficas escritas por varios miembros del colectivo. En este caso se trata de *"Memorias de Lara"*, escrito por Tatiana Pérez en 1977. La autora fue una de las niñas españolas evacuadas a la Urss; en el libro relata un testimonio de vida (con algunos tintes autobiográficos, según comentaron quienes la conocieron) lleno de ingredientes verídicos e imaginados. La edición está firmada con un seudónimo (aunque el nombre verdadero es de todos conocidos dentro del colectivo), pero su consabida circulación y el interés que despiertan las publicaciones sobre la vida de "los niños de la guerra" puede dejar en entredicho la "objetividad" de algunas afirmaciones y partes de la narración, sobre todo del lado de aquellos que no comparten su "visión de los hechos", aún restándoles lo que de "imaginado y novelado" pudieran tener. La escritora, por su parte, previene esta situación y justifica el estilo y contenido dentro del género literario de "novela autobiográfica". A lo largo de la novela aparecen los mismos temas que en los discursos autobiográficos orales, pero el esmero que la autora pone en la elección de las expresiones para construir la narración literaria y la búsqueda de un estilo, es sobresaliente. Las escenas cotidianas en la Casa, su experiencia personal, las relaciones sociales y lo que éstas pudieron suponer en su trayectoria de vida, son escasas, pero Tatiana Pérez se detiene a recrear líricamente otros tópicos más adecuados a la función poética que pretende su discurso.

Era un precioso rincón el de las cercanías de Moscú donde se hallaban las dachas convertidas en casas infantiles para niños españoles. (...)

Las dachas se alzaban al borde de un lago con un pequeño embarcadero; había una lancha, solitaria y pintoresca, amarrada a la orilla y siempre, en verano, **una fila de gansos atravesaba plácidamente las aguas del estanque.** [Al internarse en la espesura surgía el bosque frondoso, antiguos, nobles, recios robles, tilos, abedules, pinos, abetos, todo un mundo sugestivo y atrayente. Campos de trigo, avena, cebada, girasol y lino. Multitud de arbustos con bayas y frambuesas]. Y en la lejanía se perfilaba el majestuoso río Moskvá que discurría amplio y sereno.

La autora comienza situando espacialmente la Casa (eran varios pabellones, de ahí que hable de las *dachas*) pero inmediatamente se olvida de ella y se entrega al objetivo de su narración: una descripción literaria del bosque que la rodeaba. Los epítetos son abundantes -cargantes hasta cierto punto- y las evocaciones sobre un *mundo sugestivo y atrayente* que copian elementos de la naturaleza, tienen cierto regusto "artificial", aunque, dicho sea de paso, no más que el aparecido en otros relatos orales. En estos últimos como vamos viendo en el desarrollo de

la tesis, la grandilocuencia, exaltación y sensacionalismo parece, en ocasiones, un poco forzada⁶⁷. Además de los adjetivos, la enumeración de plantas, arbustos y árboles, llenan de contenido las frases e imágenes volcadas en el texto; recurre, sugiere y evoca el mundo de los sentidos (la frondosidad de los árboles, su olor y colorido) y del movimiento (*atravesaba, al internarse, había una lancha solitaria y pintoresca*) para dar más realismo a la naturaleza representada en su estado vivo ("los gansos en el agua", "el bosque que surge", "el río que discurre amplio y sereno"...). Los edificios (dachas) tampoco son descritos como construcciones arquitectónicas de naturaleza muerta; T. Pérez habla de ellos como pequeñas casas que se "alzaban" a orillas de un lago, personificando la imagen de la Casa. El contexto literario donde se enmarca esta descripción define algunos de los recursos estilísticos y tropos que utiliza la autora para hablar de su Casa, distintos, como vemos, de aquellos que se presentan en la entrevista biográfica. Se diferencian (en ocasiones) porque los informantes suelen expresarse en un lenguaje coloquial, exento de vulgarismos (aunque con algunos localismos y "rusificaciones verbales"), pero al nivel del habla cotidiano⁶⁸. La espontaneidad marca muchas de las construcciones que no aparecen tan definidas y escogidas como aquí, en el texto escrito; es el caso de la enumeración y nominación de los tipos de árboles y arbustos que poblaban el bosque. La autora ha tenido la ocasión (el tiempo, el deseo, la necesidad...) de buscar (en sus recuerdos, en los libros, en otras fuentes...) los nombres (*robles, tilos, abedules, pinos, abetos, campos de trigo, de cebada, de avena, de girasol, de lino...*) que destacan en la composición del texto. Claro que ello no es óbice para que en los discursos orales, la Casa como espacio dentro-fuera se describa y recuerde a través de infinidad de detalles (p.e la informante de Obninskoye cuyo relato hemos estudiado arriba). Por otra parte, entre la novela autobiográfica de T. Pérez y los relatos de vida recogidos existen

⁶⁷En el siguiente apartado trataremos "el carácter fantástico de la Casa" como recuerdo.

⁶⁸Las diferencias de formación se hacen patentes, en ocasiones, dentro del colectivo. Dada la variedad y multiplicidad de factores que están interviniendo en la reconstrucción del agente discursivo (en la introducción se analizaron las más importantes de cara a esta investigación) resulta muy difícil (y arriesgado) presentar una imagen homogénea del mismo o hacer una aseveración "general"; continuamente hemos de estar precisando y aportando datos que ayuden a clarificar el contexto de la enunciación. Respecto a los niveles culturales, los informantes suelen dejar claro que las comparaciones entre ellos y los españoles de su mismo grupo de edad (salvando algún medio social de élite) no son posibles: *Porque es que hay una cosa que... no consideran que, a lo mejor consideran que somos unos pretenciosos o unos...pero es que el nivel cultural es muy distinto* (EM, 1925).

semejanzas temáticas aunque la forma de recordar, como vemos, es distinta: el paisaje que rodeaba la Casa, el lago, los frondosos bosques, la estructura del edificio, la verja, etc, se repiten tanto en uno como en los otros.

3. 4 .- El carácter "fantástico" de la Casa de Niños.

A tenor del análisis discursivo, podríamos decir que el adjetivo "fantástico/a" condensa sobremanera los recuerdos del pasado. Y lo hace en dos sentidos: por una parte, la Casa es descrita como *fantástica, magnífica* por la gran mayoría de los informantes, y por otro, el calificar los recuerdos de "fantásticos" nos permite hacer visible el carácter quimérico, imaginado de los mismos y ahondar en su base de producción.

Los informantes hablan de sus Casas resaltando aquellos aspectos que ensalzan la grandiosidad de la infraestructura que la formaban; no enumeran sólo la distribución física, enseres y ornamentos de la misma, sino que acompañan la descripción con detalles que la ennoblecen (antecedentes del edificio, calificaciones sobre su conservación y majestuosidad, etc.). En los testimonios recogidos, destacan, como acabamos de ver, las dimensiones de la Casa (*grandísima, con unos salones enormes, amplias terrazas...*), la situación de la misma (*en medio de un bosque, en una arbolada, rodeada de jardines, con una playa privada...*), la decoración (con *jarrones, suelos de mármol, suelos de parqué, grandes alfombras...*), sus instalaciones (*campos de fútbol, de voleibol, salas de bailes, pistas de patinaje...*) y recursos materiales puestos a su disposición (*patines, trineos, pelotas, juguetes, pianos, instrumentos de música, de carpintería, electrónicos...*). Los elementos seleccionados para reconstruir la imagen de la Casa no son azarosos; arbitrariamente, los informantes se detienen a señalar la calidad, finura y depuración de los materiales ("mármol", "cristal", "parquet"), la amplitud de espacio ("grandes salones y campos de fútbol"), lo "saludable" del mismo ("bosques", "arboladas", "rios" y "mares"), la abundancia de instalaciones deportivas y de ocio, etc. Se recrea todo un ambiente suntuoso y espléndido que destaca por la excelencia de sus condiciones de vida.

...nos trataron como reinas, porque llegamos y estábamos en el bosque, unas mesas de cuatro personas, pequeñas mesas, con todo allí, no había para desayunar, smetana, ¿sabes lo que es smetana?, ¡que lo tirábamos además!, ¡éramos más malas!..lo tirábamos, estropeábamos, no tenemos perdón de Dios...(EM, 1926)

La fantástica situación que vivieron siendo niños se corresponde discursivamente con las metáforas que utilizan para rememorar aquellos momentos: *vivíamos como aristócratas, que te*

lo digo yo, como marqueses...nos trataron como reinas...éramos unos privilegiados... La idealización de la "cantidad de posibilidades" que se abrían ante sus ojos y el acceso a lo inalcanzable, desconocido, imaginado y soñado, ha ido marcando las posteriores reconstrucciones de los agentes sociales. Se piensa en la Casa con el regocijo que proporcionan las imágenes agradables ("un bosque", "el mar", "la blancura de los manteles"...), vivenciadas desde ese halo que rodea los recuerdos de la misma.

Los informantes dedican mucho tiempo a reconstruir las imágenes del pasado en la Casa de Niños; recordar la ubicación exacta, dibujar una especie de puzzle en el cual encajar las piezas arquitectónicas que las componían, volver una y otra vez sobre el enclave donde estaba situada o fijar detalles mínimos sobre la decoración de los cuerpos ("korpus"). Respecto a la Casa de Obninskoye se produce un hecho curioso: gran número de los informantes entrevistados cita y precisa los 105 km que la separaban de Moscú. No es un dato que se aporte sistemáticamente en el recuerdo de las demás Casas, ya que los informantes suelen ajustar la distancia, utilizando como referente la separación de Moscú o la distancia entre la Casa de Niños y la ciudad más cercana, en términos más indefinidos (*era una Casa a las afueras de Moscú... cerca de Leningrado... a orillas del mar Negro...aquello era una selva, un bosque, no se podía circular, estaba la Estación que era una casita pequeñita así, a cinco minutos sólo, luego había una carretera que iba a la Casa nuestra, nada más y luego senderos por todas partes*). En este caso, el dato numérico se sitúa en la antesala de recuerdos que van unidos a la descripción de la Casa de Obninskoye. Sucede a veces que las expresiones descriptivas son tan parecidas, que si no hacemos mención explícita de la Casa en cuestión, el lector puede imaginar cualquiera de las Casas que conoce. La descripción de la Casa como tema del recuerdo coincide en la forma de los mismos: tópicos sobre sus dimensiones, ubicación y decoración. Un ejemplo sería la Casa nº 7 de Piragovskaya⁶⁹, cuyas imágenes habladas y escritas coinciden tanto en la terminología

⁶⁹Piragovskaya fue, según las fuentes consultadas, la primera Casa de Niños españoles que se inauguró; estaba situada en la calle Bolshaia Piragovskaya y llevaba el número siete. Según recoge Zafra et al (1989: 50) fue llamada "la pequeña España" y en ella empezaron el curso escolar los niños que estaban descansando en Yalta (verano de 1937), procedentes de la primera expedición que partió de Levante. Era un antiguo palacete burgués y en ella se instalaron 70 niños que llegaron en la primera expedición, 15 vascos y 15 asturianos, hasta que 1940 se constituyó como "Casa de jóvenes" albergando a chicos que habían finalizado la décima clase y salían a estudiar a las Escuelas, técnicos e Institutos. Al parecer, la Casa dependía del Comisariado de Defensa pero con la llegada de

(homónimos) como en los objetos que se resaltan. Los informantes describen una Casa *suntuosa, con aspecto de palacete*; escaleras que daban a las habitaciones de las chicas, *una gran sala con escenas, recovecos y habitaciones que se comunicaban y un espacioso hall con un sofá que alegraba la entrada*. En el entresuelo estaban, la cocina, el comedor, la zapatería, el taller de costura y las duchas, *la casa estaba rodeada de una valla de madera. Un medio jardín circundaba la casa*. J. Fernández (1990: 27) reconstruye de la siguiente forma la escena de la llegada de los niños españoles a Piragovskaya:

La casa se hallaba en una de las zonas **más bonitas** de la capital, en un **palacete** que antes de la revolución había pertenecido a un conde. A la entrada nos recibió un barbudo conserje uniformado. Todo en la casa era **magnífico**: el **enorme** acuario con peces de colores, las plameras en cubetas de madera, la **espaciosa** escalera de mármol, los salones de **reluciente** parqué, el **enorme** mural con Stalin rodeado de niños españoles. Después supimos que la escena había sido imaginada por el pintor. Nuestras botas de fieltro, hechas para caminar sobre la nieve, dejaban en el parqué dolorosas manchas de humedad.

La densidad estilística de la cita, espesa la lectura a tal punto, que no deja espacio para tomar aliento...las raíces nobles de la Casa, el exotismo de los peces de colores, el mármol, el parqué... componen un dibujo cargado de simbolismo y poder evocador. Además de este continuo desfile de imágenes, el autor saca a relucir la importancia del cuadro de Stalin, *rodeado de niños españoles*, y aunque rectifica más tarde ("después supimos que la escena había sido imaginada"), la frase ya ha surtido el efecto buscado para completar la escena emotiva y significativa construida. Los recuerdos de la Casa no difieren de los anteriores; la retórica es muy parecida, la temática es la misma y la eficacia del lenguaje y el estilo poético de este autor, incrementa el valor y fuerza de las imágenes en tanto que afina la precisión de los sustantivos y adjetivos que maneja. Pero las palabras, así sean escritas o habladas, actúan en la construcción de los recuerdos y en su definición con los mismos resultados. La Casa adquiere, en el texto de J. Fernández, una representación social y un significado mediatizado por la frase que cierra la descripción. El autor concluye sin una conjunción o nexos, yuxtaponiendo las imágenes, definiendo la Casa por los elementos fantásticos que componen su figura (*un palacete, magnífica, enorme, espaciosa, reluciente...*).

Por otra parte, y añadido al carácter fantástico de la Casa, se hallan sus cualidades humanas, como un "ser vivo", capaz de sufrir y sentir: *Nuestras botas de fieltro, hechas para caminar*

los niños españoles pasó a ser administrada por el Comisariado del Pueblo para la Enseñanza (Narkompros).

sobre la nieve, dejaban en el parqué dolorosas manchas de humedad. J. Fernández se vale de figuras retóricas para elevar la Casa a la categoría humana: no es el edificio ni sus muebles, sino la atribución de algunas cualidades personales las que parecen infundir los poderes, la fantasía para sentir y sufrir... La relación que mantiene el escritor con los recuerdos de la Casa genera un discurso en el cual, la Casa es pensada, y vivenciada por la unión "humana" que el agente entabla con ella, como si estuviese recordando a un "ser vivo" que sufre por "las dolorosas manchas de humedad" que las "botas de fieltro, hechas para caminar en la nieve, dejaban en el parqué". El discurso literario, se centra en esta ocasión, en los valores sublimes de la Casa, su majestuosidad y grandeza; los tropos, están hilvanados con los sentimientos del escritor, que traslucen la emotividad de sus recuerdos.

Al reconstruir el carácter "fantástico" de la Casa nos encontramos con algunos lugares o ejes discursivos ya vistos; "la valla", "el portero", los compartimentos ("sala de baile"), las raíces arquitectónicas (pertenecía a un "kan tártaro", a un "zar", a la "burguesía", "a la nobleza") y los símbolos de un "alto" nivel de vida ("el billar", "el piano", "la sala de baile", "el parqué") son indicadores de un deseo, por parte de los informantes, por multiplicar la plenitud y el bienestar de la situación pasada. Estos elementos, repetidos en la mayoría de los relatos de vida, hacen referencia a la vigilancia y control (en sentido positivo, como protector, benefactor, etc.) de los niños frente al mundo exterior y desconocido, resaltando, a su vez, la representación de unas circunstancias y condiciones de vida muy óptimas para una población infantil poco acostumbrada a tal despliegue de medios...

En relación a las distintas formas de los recuerdos, hemos de señalar que comparándolo al discurso literario citado, los discursos autobiográficos orales siguen la misma construcción figurativa (*estábamos rodeados de un bosque con un río muy limpio con una arena que parecía azúcar*⁷⁰...*era un paraíso, un cuento de hadas, mi patria chiquita*⁷¹), salvo en lo que se refiere a

⁷⁰EM, 1924, Krasnovidovo.

⁷¹EV, 1928, Krasnovidovo. El "paraíso", "el cuento de hadas" que es la Casa como metáforas de su "patria chica", además de proyectar su fuerza evocadora, simboliza y condensa lo que para este informante (que vivió en varios países) es la representación de la patria como casa, como "hogar" (imagen muy común), como lugar que anhela (vive en Moscú) y como algo que recrear con la imaginación, con el corazón y con los sentimientos ("mi patria chica").

la pureza del estilo. En las entrevistas, las "intencionadas" repeticiones (como refuerzo de una idea) son constantes y la fluidez del discurso (sobre todo cuando los informantes quieren contar muchas cosas en poco tiempo) corta -paradójicamente- con el desarrollo de las frases. En el relato que sigue (centrado en los recuerdos del sanatorio), es destacable observar cómo el agente construye el concepto de abundancia y protección: *todo, toda clase*, repetidos varias veces, son indicadores de "lo absoluto" como cantidad y de "un universo" de posibilidades reales. Por otra parte, *los pájaros, los árboles y el jardín botánico* inciden una vez más en la idea de la Casa como un "paraíso".

...las escuelas las teníamos en el parque botánico y allí pues en verano que también podía ser en esta Casa [Kiroba, Odesa, su Casa de niños] pero íbamos a esa [sanatorio en Crimea] porque éstas estaban compuestas cuando los zares, los ricos de esas dachas, que tienen unas azoteas muy grandes, todo con columnas y todo eso, especial para descanso y todo eso y como había un eso botánico había toda clase de pájaros, toda clase de árboles y con vallas muy bonitas, no sabes...que ponen de hierro y había pues el portero y no dejaba pasar a los rusos y luego lo teníamos todo vallado, la otra casa también vallada (...)

...teníamos sala de bailes y todo eso que había un piano, había un billar y allí pues ya te digo pues cuando había los bailes era muy grande y había una terraza muy grande que era una media luna y si hacía mucho calor pues te ibas allí que era donde se celebraban los conciertos...(EV, 1924, sanatorio "la barca fría - jalovnaia valka", Crimea).

El colorido y la abundancia de detalles que aporta el informante acompaña las acciones añadiéndoles convicción y veracidad; pero se trata, en este caso, de unos recuerdos relativamente trabajados. El agente, produce sus recuerdos ayudado por otros miembros del colectivo (del barrio en el cual viven varios repatriados, en su familia -casado con una "niña de la guerra"-, en su círculo de amistad, etc.), por la participación activa en una asociación relacionada con los "niños de la guerra", con soportes visuales (fotos, documentos), literarios, etc. En comparación con el resto de su discurso autobiográfico, los recuerdos de esa etapa de la infancia ("llena de felicidad y dicha"), son más densos e incluso nítidos. Fueron pocas las alusiones a los años vividos en España (antes de salir y a su vuelta, en 1956) y el contraste entre pasado y presente es una lectura en blanco y negro: la Unión Soviética es la felicidad en la Casa de Niños, el éxito como pintor, la tristeza por el hermano muerto, la formación como obrero especialista; en España se produce la ruptura con la familia (suegra), poco progreso y reconocimiento laboral y escaso desarrollo de su afición por la pintura. De ahí, que las imágenes de la infancia, de la Casa, "fantástica", "mágica", con "todo" lo que se podía soñar, haya crecido con fuerza dentro de las

capas de hojaldre que forman los recuerdos del informante.

3. 5.- La personificación de la Casa de Niños.

Otro de los temas del recuerdo son las imágenes de las Casas 8 y 9 de Leningrado, consideradas como "Casas modelo de la resistencia contra los alemanes", símbolos de la heroicidad de aquellos que lucharon en el frente. Sus miembros son recordados por la ayuda que prestaron a la población civil y por las penalidades que sufrieron al quedar sitiados en el cerco de la ciudad.

Analizando el contenido discursivo, podríamos decir que estamos ante lo que había sido definido en la introducción como "encadenamiento temático" del recuerdo: al hablar de la Casa, los informantes arrastran el discurso hacia las imágenes de la guerra, la muerte en las calles, el cerco de la ciudad, la lucha por la supervivencia... Lo de menos es que estas escenas fueran vividas o hayan sido recreadas por la imaginación, lo importante es que los agentes ponen en relación dos ideas distintas (la vida en las Casas 8 y 9 - la Segunda Guerra Mundial y el cerco de la ciudad de Leningrado), que son presentadas como una sola en el discurso.

Las personas que vivieron en las Casas de Niños de Leningrado se representan -en los discursos de los informantes- rodeadas de una aureola de poder, valentía y orgullo que les eleva a la categoría de "héroes"; admirados por haber padecido el sufrimiento de un pueblo, el soviético, que soportó los rigores de la "Guerra Patria" (*los de la Casa 9 sufrieron la blokada de Leningrado...ellos si que lo pasaron mal*). Estas cualidades personales son atribuidas y transferidas a la Casa, como si en ella se condensaran los horrores y desastres de la guerra; no sólo los materiales sino también el dolor, la muerte, la osadía y la tristeza... Este proceso de antropomorfización es la base de muchos discursos autobiográficos.

Para comprender la prosopopeya también es necesario tener en cuenta las características de la población de estas Casas; en esos momentos la nº 9 se había constituido como Casa de jóvenes, eran niños mayores (15 - 18 años aprox), estudiantes de técnicos, institutos o fábricas que durante el bloqueo de Leningrado trabajaron en las fábricas de guerra, hospitales y comedores públicos y participaron en la defensa de la ciudad haciendo trincheras en la retaguardia. Son estos mismos agentes quienes reproducen este discurso de sacrificio y gloria,

lo enriquecen con fotos, libros que honran su memoria⁷², medallas que muestran en distintos escenarios (conmemoraciones, homenajes, actos públicos y televisivos, etc) y que es asumido -en la mayoría de los casos- por el resto de los informantes como parte de la historia colectiva.

La Casa se halla personificada, valorada simbólicamente, en aquellos que protagonizaron la defensa de la ciudad; esta imagen capitaliza el discurso y los actos heroicos están sobredimensionados en relación al resto de elementos que se recuerdan (en casos anteriores los temas del recuerdo fueron: la distribución espacial, la localización geográfica, la Casa pensada como "hogar", "paraíso", el recuerdo de las cosas, etc). En primer lugar los "alemanes"; metonímicamente fue la invasión de un "país" (Alemania) sobre un "pueblo" (los rusos), las consecuencias que vivió la población *...Alemania, los odio a muerte, no hay derecho, se metieron, fueron ellos, entraron por Pushkin, cuando lo supimos nos cayó el cielo encima, desde ese día fue un calvario para todos...* y los sufrimientos que pasaron para salir de la ciudad:

...vivimos un mes entero por los montes, en el tren de carga con unos colchones y una manta, no había que comer, un mes estuvimos en el vagón metidos, primero estuvimos por los montes que salimos con carros de caballos y todo, los niños... y todo y para que no lo cogieran los alemanes lo tiramos al río, ya llegamos a un tope que no había camino, era monte, un mes por el monte (...) los caballos cuando subían para arriba muchos caían (...) pasamos por ahí andando por todo el Cáucaso (...) luego en un tren que hicieron los rusos, entre Finlandia, sabes que está en Finlandia y luego el Lago Ladoga e hicieron una vía pero una vía silenciosa por la que pasaba el tren, eran 4 vagones y no nos dejaban ni hablar así [baja la voz] por si acaso los alemanes tenían un aparato nuevo para sonidos (...) él [su marido] fue en camión, yo lo pasé en autocar...

He hilado los relatos de tres informantes que estuvieron en el bloqueo de Leningrado como si fueran uno solo (una educadora de la Casa 9 y un matrimonio; la mujer de la Casa 9 y el marido de Jarkov pero en 1940 ingresó en la Casa de jóvenes, nº 9 de Leningrado⁷³), ya que -y para mostrar que- las diferencias discursivas (de contenido, forma, significado) no existen. Los autores destacan los mismos hechos (la tragedia, el hambre, el recorrido, etc.) y a nivel general

⁷²Según datos aportados por varios informantes existe un libro escrito (en ruso) por Daev. B, titulado *Huéspedes españoles en la patria de Sadkó. Resultado de una búsqueda periodística*, en el cual el autor contabiliza a las 103 "chicas españolas que han trabajado en empresas cuando la ciudad estaba bloqueada, que han hecho guardia en los hospitales y que han tomado parte en la construcción de los puertos fronterizos de la defensa de Leningrado" junto a los 201 "hombres y jóvenes de descendencia española que tomaron parte en la defensa de Leningrado contra los ejércitos alemanes fascistas". Consultar también: Serna Martínez, R. *Heroísmo español en Rusia, 1941-1945*.

⁷³EDA 1915, EM 1925 Y EV ?.

(dentro del grupo de Leningrado) se puede homogeneizar este mismo testimonio. Los personajes destacados son las víctimas: los españoles que murieron en el camino, de hambre, de frío, aquellos que sufrieron accidentes durante la evacuación, que cayeron en manos de los alemanes y fueron deportados a España⁷⁴, las desapariciones que ocasionó la dispersión...:

...la cogieron los alemanes y otra que la había pillado el tren, se metieron a hacer sus necesidades debajo y...la cogieron los alemanes y la trajeron para España, porque era española, si es rusa la matan (...) ya murieron, una vino pero la otra la llevaron a un hospital y la mandaron para España y ya murió. Le cortó la pierna a una por el tobillo a otra por la rodilla, la llevábamos en una burrita, porque no podía andar...

...salimos unas cuantas expediciones, porque mi hermana salió primero y la llevaron a Gorki y yo estuve dos años sin saber de ella, en fin, un desastre⁷⁵...

Además de las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, se habla del colectivo de la Casa nº 9 como representativo de la "victimización" de los niños españoles (en este caso, la nacionalidad identifica y separa los países en lucha) en manos de los alemanes. Pero esta población infantil es recordada no sólo como víctima, sino como heroína: la identidad de los niños españoles como grupo, de cara al país de acogida, se vio multiplicada en fama, coraje y valentía. Para la Unión Soviética, los niños eran "sus invitados", los "hijos del heroico pueblo español", un capital cuyo alcance político dentro de la diplomacia internacional, no podían hipotecar.

Ella: empezó la guerra en el 41' que él fue al frente y llegó Voroshilob al frente...

El: y me echaron, dijeron que los españoles...

Ella: que no los habían llevado a luchar...que no nos habían traído a luchar..

El: que nuestra tarea era estudiar...

Ella: y prepararnos para venir a España bien preparados y lo mandaron para casa, pero murieron muchos, que fueron, que cuando se dieron cuenta los del Ejército que los niños españoles se habían metido, allí nos llaman niños, por eso digo... pero tenemos una niña española que es héroe de la Unión Soviética, tanquista, esa se metió, Marina ¿verdad?[a su marido], se metió la enseñaron en película, ya estando ella en un tanque, la apuesta Marina [María Pardiña] y la han hecho héroe, pero está muerta...Marina, parece que la estoy viendo... ¡cómo iba

⁷⁴Hernández, J. 1974 bis: capt. 3. Marqués, P, 1993: 204.

⁷⁵EM 1924; EM 1927.

subida en el tanque por Leningrado...!

Los autores de este testimonio no se limitan a describir o narrar lo sucedido sino que introducen elementos (basados en la reconstrucción de los sentimientos a flor de piel, la recreación del pasado, etc) que elevan el tono emotivo del discurso, su poder representacional y la evocación de los recuerdos. De manera que la Casa es la fortaleza de sus muros pero también la fuerza y el entusiasmo de las personas que allí vivieron y como tal, es recordada.

La "personificación de la Casa de niños" se produce además en otro sentido: por la asociación que hacen los informantes entre la vida en la Casa y un personaje ligado a ella. En este caso, el poeta Pushkin, su vida, su obra es, no sólo el recuerdo de la Casa de Niños que llevaba su nombre, sino también la infancia y la madurez del informante. Los recuerdos que analizamos a continuación pertenecen a una informante que llegó a Pushkin con 8 años; su formación académica es en Ciencias Naturales, pero desde el principio de la entrevista dio muestras de la vasta cultura que poseía en el terreno de las artes, tanto es así que desarrolló varios temas (sobre literatura, música, teatro) con profundidad y de manera espontánea. Cuando fueron abordadas directamente estas cuestiones (preguntas del investigador sobre la enseñanza artística en la Casa de Niños, etc) la señora contestó en términos generales sobre la importancia del poeta (Pushkin) en la ciudad: calles y edificios con su nombre, estatuas representativas, jardines en su memoria, etc. Pero a medida que fue transcurriendo la entrevista, la autora hablaba más de su vida y de la ciudad de Pushkin; la Casa de Niños fue enraizando en el discurso como parte de su trayectoria vital, en una trama planteada como el corazón de sus actividades cotidianas:

X: Sí, claro... aquí gusta mucho la poesía. [Rusia] no se por qué, no se por qué, pero aquí la tienen buena, la poesía de los años 30 es de lo mejor..., en una temporada, cuando Stalin, cuando Breznev, estaba bastante prohibida, muchos poetas estaban prohibidos, o medio prohibidos y los años 30 fueron los años de mejor poesía, estaba Ajmátova, Tsvietaieva, Pasternak ...

Y: ¿Y en las Casas de Niños les enseñaban poesía rusa...?

X: Sí, claro, bueno, pero qué poesía era, era poesía poco seria, de niños Grigov... bueno Pushkin desde niños... porque nosotros cuando llegamos de España yo quedé en la Casa de Leningrado, de Pushkin, de la ciudad de Pushkin, los más mayores los llevaron a Leningrado y los más pequeños a Pushkin, que llamaban la Casa de los Pequeños y, claro, esa ciudad es Pushkin, allí todo está combinado con el nombre de Pushkin y nosotros claro, entonces no sabíamos el ruso no sabíamos la poesía... 8 años, ¿qué sabes cuando tienes 8 años?, pero luego ya cuando fuimos más mayores entonces ya comprendimos quién era Pushkin, porque tiene una poesía..., yo... muchos años que yo no podía echarme a dormir sin leer algo de

Pushkin y tengo aquí todas las obras de Pushkin y mi hijo lo mismo, yo creo que es el poeta más grande del mundo, de todos los tiempos y de todos los pueblos...(...)

...fijate así que nosotros desde el primer día que llegamos a Pushkin ya lo teníamos metido a ese poeta sin saber una poesía de él ... (EM, 1929)

En este caso, el agente actuaba matizando sus comentarios ([la] que llamaban la Casa de los Pequeños), profundizando, enmarcándolos en un contexto más amplio (*en una temporada, cuando Stalin, cuando Breznev, [la poesía de Pushkin] estaba bastante prohibida... muchos años que yo no podía echarme a dormir sin leer algo de Pushkin y tengo aquí todas las obras de Pushkin y mi hijo lo mismo*). El desarrollo del relato propicia la negociación de sus afirmaciones anteriores (*bueno, si, pero, claro...*) en pos de ajustar la versión tanto a las demandas del interlocutor como al guión de su discurso. Pero además, para la autora de este testimonio, "Casa de Niños" y "amor por la poesía" se presentan unidos; llega a esta fusión pasando de lo "impersonal" y general (*aquí gusta mucho la poesía*) al colectivo (*no sabemos de la poesía*) para desembocar en su experiencia particular (*yo no podía echarme a dormir sin leer algo de Pushkin y tengo aquí todas las obras de Pushkin*); va bajando niveles de abstracción hasta identificarse con la imagen que reconstruye. Este párrafo representa -en palabras de la autora- la importancia del personaje (Pushkin), los cambios ecológicos y sociales ocurridos en la ciudad y el giro de sus intereses por un poeta determinante en su biografía, manifestado ampliamente en su discurso y practicado en su vida:

...aquella Casa era de unos ricachones, de la generación esa de Pushkin, de la alta, de la aristocracia y por eso eran grandes habitaciones, porque hacían allí bailes... Pushkin es la residencia de los zares rusos, está el famoso palacio de Catalina y nosotros vivíamos allí al lado... allí, cerquisima... ahora donde vivíamos nosotros lleva el nombre de Pushkin, allí vivió él con su mujer... cuando se casaron fueron para allí a Pushkin y vivieron allí una temporada... al lado, al lado de nuestra Casa, todas las excursiones que hacíamos, que hacíamos planes cada mes... y siempre al palacio ese palacio lo tenía yo ya, lo conocía, siempre estábamos allí siempre estábamos en los jardines con los lagos que hay un lago precioso, luego estaba también el palacio de Alejandro y ese también lo conocíamos perfectamente, ya desde niños, porque yo fui a Eupatoria luego y allí nadie conocía eso..., luego allí yo ya empezaba a interesarme por Pushkin [poeta y ciudad]... (ibidem)

La Casa de Niños es el poeta, su vida, su infancia, la poesía, la historia; tanto en su discurso como en su vida, Pushkin-Casa y Pushkin-poeta se confunden.

En los recuerdos de la infancia, la Casa adopta cualidades "humanas" (tiene un periodo de "vida", se le atribuyen rasgos de la personalidad, características del comportamiento humano, etc.) que son resaltadas por encima de otros elementos, propios de distintas formas de recordar (la arquitectura, el número y nombre, su ubicación espacial, las personas que allí vivían, las actividades que realizaban, etc.), tal y como vimos anteriormente.

3. 6.- Los recuerdos del pasado proyectados en el presente: ¿qué ha sido de la Casa de Niños?

Analizando y categorizando los distintos tipos de discursos y moldes del recuerdo, nos encontramos que la persona, al hablar, dice y hace cosas que están mediatizadas por la experiencia de vida pasada y presente, vuelca en ello sus sentimientos y sus múltiples formas de construir la identidad. Los informantes reconstruyen las escenas vividas en las Casas de niños con dolor, apatía, felicidad, angustia, fascinación, devoción, rabia, alegría o enfado...pero lo hacen inmersos en un proceso de retroalimentación continua entre la fabricación de sus propias imágenes y las informaciones que van incorporando en la vida diaria. Los informantes mantienen una relación con su pasado muy activa y someten lo recordado/reconstruido en grupo, a redefiniciones continuas.

... y digo "XX, ya que vas a Leningrado pues acércate" y le dije dónde estaba mi Casa de Niños... "Mira, es la calle Tvierskaya", todo se lo dije, porque yo me acordaba de todo "Has de mirar tal y tal sitio y la casa esa n° 14, búscala, mira como es aquello y cuando vengas pues me cuentas algo, que me gusta saber, de cuando éramos críos..." entonces él fue y cuando vino me dice "Mira, estuve dentro", "Qué dices...", dice "Si" digo "¿Qué es aquella casa ahora?", digo porque yo pensé que cuando la guerra, que cuando la bloca de Leningrado la habían deshecho la casa, porque bombardeaban día y noche los alemanes y dice "No, no, está entera y entré... a qué era así... abajo teniais el comedor..." digo "Si", era el comedor en el sótano y luego el pasamanos, las escaleras, todo me lo contó... digo "¿Y qué es ahora...?", "Es una escuela de tarde, que estudian de tarde, los mayores y todo eso, por eso entramos, no vimos a nadie entramos, estuvimos por allí y ¿sabes lo que ví...?", "¿Qué viste...?", dice "En los pasamanos hay con navaja nombres españoles de cuando viviais, de pequeños, se ve que algunos críos con las navajas ponían... dice "Vi allí nombres apellidos españoles", digo "Ay, todavía hay un recuerdo nuestro ahí, desde el año 37..." (EM, 1928).

El agente que relata su historia de vida, va contando en este pasaje, cómo la versión de la otra persona le sirvió de soporte nemotécnico para reconstruir sus recuerdos. El "demandante de noticias" (una mujer de la Casa n° 9), va, al mismo tiempo que interroga, aportando información

sobre lo que recuerda (*le dije donde estaba mi Casa de niños*), exponiendo el deseo por conocer algo más sobre la Casa de Niños (*¿qué es aquella Casa ahora?, ¿qué viste?*), hasta que concluye expresando con nostalgia, el regocijo que le produce saber que *hay todavía un recuerdo nuestro ahí, desde el año 37'*... Los datos aportados por el marido (*...está entera...Es una escuela de tarde...En los pasamanos hay con navaja nombres españoles...*) y reconstruidos por la mujer en el relato (*y le dije... y me dijo ...*), son el resorte para los recuerdos y para el discurso. El agente ha resaltado en esta parte de su trayectoria de vida, los pasajes más emotivos, que más la unen a su pasado y reafirman su identidad como "niña española evacuada de España que vivió en la Casa de Niños nº 9 de Leningrado": la Casa de Niños, la Segunda Guerra Mundial, el bloqueo de Leningrado, los nombres de los niños españoles...son algunos elementos que refuerzan su querencia por la infancia en la Unión Soviética. Ella, una mujer que llegó con 9 años a Leningrado y vivió allí hasta el año 1940, dialoga consigo misma, con el interlocutor, con sus recuerdos, jugando con los personajes (*...y digo... y dice...*), saltando de uno a otro para hacer más directa, real e impactante la conversación y, en última instancia, el contenido del relato ("la Casa de Niños no había sido derruida, aún se conservaban los nombres en el pasamanos de la escalera", etc). En los comentarios sobre lo que es y lo que fue, el "sentimiento de pérdida", de desposesión es muy fuerte. La Casa se presenta como un lugar que encierra la infancia, los recuerdos, un país, los amigos, una identidad.

Los informantes, en ocasiones, aprovechan los contactos con los investigadores para perfilar sus recuerdos. En estos casos, la actitud demandante por parte de los agentes, se acompaña de frecuentes intercambios en los que éste aporta sus conocimientos sobre el tema. Saber qué ha sido de la Casa de Niños y cotejarlo con los datos que el informante tiene, es una labor puesta en práctica en las entrevistas realizadas. Es una situación recíproca, en la cual, las expectativas de obtener información está presente en ambos agentes (investigador e informante) y tanto los comentarios como los protagonistas son intercambiables. A veces, son los informantes quienes inician estas pesquisas y otras, es el investigador quien muestra un interés por profundizar en el tema, completar la información o ir más allá del mero dato "objetivo".

Ella: Oy... en Pushkin también, ¡es que es una ciudad!..., estuve yo con mi hijo, cuando tenía 15 años él todavía, y le digo "Mira, tenemos que ir a Pushkin a ver la Casa de Niños", porque además ahora ya como conocíamos bien la poesía de

Pushkin pues digo "Tenemos que ir" y fuimos y claro, vimos la Casa de Niños...

Investigador: *¿Sigue en pie la Casa de Niños...?*

Ella: Sí, pero claro, ya es completamente otra cosa, es una vivienda, es como una casa cualquiera y entonces era sólo para nosotros y ahora ya son como familias que viven allí, es una pena porque cambió todo y además... Pushkin es la residencia de los zares rusos, está el famoso palacio de Catalina y nosotros vivíamos allí al lado. (EM, 1929).

En otra situación, un informante de la Casa de Krasnovidovo, con el cual los contactos, visitas y entrevistas se sucedieron durante varios días a lo largo de un mes, demostró una relación con sus recuerdos de la Casa de Niños en la cual estaban implicados tanto él como el investigador (ganas de saber con precisión y fijar detalles mínimos). A medida que este señor fue relatando su testimonio lo nutría de nuevas informaciones (de otras fuentes, trabajando sobre la memoria, interrogando al investigador, etc) que completaron las distintas imágenes sobre la Casa, resultando un dibujo cargado de detalles (al final del capítulo se puede apreciar el resultado final). Este mecanismo de trabajo nemotécnico sobre el esbozo original (cuyo boceto iba retocando continuamente) fue una forma de activar en el informante el interés por los hechos, retocar y redibujar, consultar datos... aunque partíamos, todo hay que decirlo, de una gran predisposición por su parte a comprometerse abierta, estrecha y positivamente con la historia del colectivo y la investigación en curso. En el dibujo de la Casa, el autor ha intentado reconstruir como si de un plano se tratara, cada una de las partes que la integraban. El informante, "fiel a su recuerdos", (*según recuerdo*, escribe en la cabecera del dibujo), va pintando en dos niveles (panorámica completa-detalles de los edificios), los módulos arquitectónicos, los espacios arbóreos, las zonas de recreo, los caminos, la valla que rodeaba la Casa, lo que había más allá de su territorio, etc. El diseño del dibujo representa la forma de recordar del informante; fue un discurso informativo, histórico y técnico preciso en los datos, personas, anécdotas que sucedieron en la Casa de Niños. Los detalles sobre el "corte del terreno" y el cuadro con los edificios, el número de pisos, el material que lo componía y su función, dan muestra de la práctica profesional que desempeñó durante más de cuarenta años (diseño de planos sobre tendidos eléctricos, conductos de gas y agua, etc.). Su forma de recordar la arquitectura de la Casa de Niños, ubicación y composición refleja las aptitudes que el informante fue desarrollando a lo largo de su dilatada carrera laboral. El informante mima los detalles, y esta actitud no sólo se ve plasmada en imágenes cargadas de expresión ("casitas de madera para almacenar la ropa, el calzado, los esquies", "la lineika", "la ermita rusa"), sino en el discurso que elabora; denso, extenso, depurado

de repeticiones, rico y con estilo "poético-narrativo". La "necesidad" creada por el informante de cotejar los detalles (por nimios que fueran a su parecer), de saber qué ha sido del edificio y poder precisar su forma originaria, queda reflejada en una nota a pie del dibujo: *la cantidad de casas de madera debería ser concretizada, no me acuerdo bien.*

El deseo de saber qué ha sido de la Casa de Niños es explícito en muchos discursos recogidos y se traduce en demandas al investigador o en autorespuesta del informante, a veces como colofón a la descripción de la Casa y otras como paso previo para contar diversas historias relacionadas con el tema.

ahora ya eso [ha descrito las inmensas playas que tenía la Casa, el bosque...] casi no existe, porque han construido toda un presa enorme, que se llama el Mar de (...), y ha inundado casi todo el territorio que ocupaba nuestro colegio, nuestra Casa de Niños...sólo queda el pabellón principal, y nosotros los últimos años estuvimos por allí, [Rusia] yo tengo algunas fotos incluso, y pusimos una placa en el edificio, y pone que los años mil novecientos treinta y siete al cuarenta y uno aquí se encontraba la Casa de Niños de la España republicana número dos...(EM, 1925, Krasnovidovo).

Esta disposición a apropiarse de la historia, de su pasado y de su identidad es un rasgo característico del colectivo; se trata, entre otras estrategias, de tener todos los datos que permitan reconstruir las trayectorias (de las Casas, de las personas, de los acontecimientos) a fin de disponer de un capital de conocimientos puesto en juego en diversas situaciones (entrevistas, reuniones de grupo, elaboración de las memorias, redacción de cartas y presentaciones públicas, etc). La *placa* tiene un valor en sí, simbólico y objetivo; representa la estancia de los niños y refuerza su recuerdo. "*El huerto de los españoles*" es otro de los símbolos que han permanecido en la memoria colectiva y que sigue manteniéndose como honor a aquellos niños que vivieron y trabajaron las tierras rusas:

...era una casa muy bonita la verdad y teníamos un jardín, teníamos un terrenito que estaba así, lo teníamos separado por vallas, y era un campo que por lo visto allí plantaba, sembraban patatas o algo así y nosotros los españoles, no se a quién se le ocurrió, al director o a alguien, no se quién plantamos un... plantamos árboles frutales y cuál no sería mi asombro... eso era en los años sesenta y pico, sería 66 o así cuando fuimos allí, ¡desde el 48 que yo había acabado la escuela!... y resulta que la gente que vivía, que había ocupado cuando se cerró la Casa de Niños, que había ocupado las habitaciones en esa casa, ese, este huerto lo llamaban el "huerto español" porque habían quedado los árboles frutales y ellos yo creo que

muchos ni sabían porqué lo llamaban así, pero lo llamaban el "huerto español"...(EM, 1930).

La historia del colectivo, anclada en representaciones e imágenes que son constantemente actualizadas desde el presente de los discursos autobiográficos, es un recurso a partir del cual, el agente reconstruye su propia experiencia de vida, su identidad y su visión de la Historia. En las páginas anteriores, el recuerdo de la Casa de Niños ha servido como eje articulador para el análisis de los diferentes discursos autobiográficos. La reconstrucción de las imágenes de la infancia, focalizada (casi exclusivamente) en los años vividos en la Casa de Niños, ha resultado ser un enorme mosaico en el cual, cada lugar del recuerdo, ha sido clasificado como una categoría densa. El agradecimiento y la deuda, el recuerdo de las cosas, la representación espacial y simbólica de la Casa de Niños y el interés por saber qué ha sido de ella, han sido aislados como las condensaciones de sentido que guarda el recuerdo de la Casa de Niños. A continuación veremos las formas que adoptan las representaciones y los recuerdos de la Casa cuando éstos son utilizados para estructurar las memorias autobiográficas.

3 . 5.- *ANÁLISIS DEL DISCURSO SOBRE LA CASA DE NIÑOS DENTRO DE DOS
TEXTOS AUTOBIOGRÁFICOS - MEMORIAS.*

Jerson, Casa de Niños, siempre estás ante mí.

Obninskoye, nuestra segunda casa.

Una vez que he presentado cómo los informantes hablan de sus Casas de Niños, con qué elementos semánticos comunes y figuras retóricas las representan, introduzco el análisis comparado de dos memorias autobiográficas centrándome en la imagen de la Casa como eje discursivo. El criterio elegido ha sido el carácter escrito del discurso, porque nos permite establecer las diferencias entre el oral y el escrito, teniendo como eje común "contar la propia historia de vida". En cuanto a los elementos (pertinentes para el análisis desarrollado) que van a caracterizar la estructura, forma y contenido del relato escrito los he agrupado en:

- 1.- Las condiciones de producción.
- 2.- El interés que mueve, o puede mover, la narración.
- 3.- El soporte escrito.

Respecto al primer punto, hemos de apuntar las diferencias entre la producción de un relato en el marco de una entrevista y en el contexto de la escritura individual. En la entrevista, el tiempo para contar la experiencia del pasado, es limitado; reconstruir los episodios de la vida es una acción difícil de medir en el tiempo. Algunos informantes advierten este hecho al comienzo de la entrevista, movidos en ocasiones por la experiencia de haber contado más veces -a los demás, a sí mismo- su trayectoria de vida; para otros, que dicen "no tener nada que contar" o que "mi (su) vida es igual a la de los demás", la delimitación temporal no es una condición problemática. En el caso de las memorias, el tiempo es un elemento que juega a favor de los agentes; en principio, no tienen un periodo marcado para concluir el relato y esta dilación es manejada al antojo de los autores. Pero precisaba "en principio", porque la experiencia del tiempo y de la escritura es personal e

intransferible y se expresa de formas diferentes en los autores. Según la escritora de Jersón (mem.1), la "necesidad" de escribir se manifestó en un momento determinado y con unas condiciones particulares: para ella, fue como una "llamada", una especie de "liberación" a la cual respondió de un tirón, casi sin respiro...*todas las mañanas me sentaba a escribir hasta que lo terminé* [las memorias] (EM, 1923), hasta que dio por concluido su relato de vida. Sin embargo, para el autobiógrafo de Obninskoye, el tiempo fue el condimento necesario para que "madurara" la idea de escribir sobre su vida, y lo hizo sin prisas pero sin pausas, consciente del tiempo, pero sin que éste determinara la narración. Esa especie de "delirio verbal del testimonio" (J. Semprún, 1995:179) y su relación con el tiempo, manifestada por algunos agentes, es diferente según sean los discursos orales o escritos. En el escrito es muy complicado medir el tiempo empleado para terminar el texto; al lector le llega el resultado final y únicamente su productor conoce la "cantidad de tiempo" (con los componentes valorativos subjetivos y objetivos propios de esta acción) que necesitó. En las entrevistas en profundidad, la extensión de la misma es un elemento controlable, aunque -y como ocurre con los relatos escritos-, la cantidad y la calidad no vayan parejos.

Por otra parte, y siguiendo el segundo punto, tenemos a unos agentes que escriben movidos por intereses distintos. "Legar", "dar testimonio", satisfacer una necesidad interior, responder a demandas ajenas, compartir una experiencia, reapropiarse del pasado y devolver sentido a una relación presente (madre-hija) son algunos de los motivos que llevan a la escritura. En términos generales podríamos decir que la "historia de los niños de la guerra" abre las posibilidades a un *campo literario* en el cual son abundantes las motivaciones para escribir: *hay mucho que contar...nosotros somos dignos de una novela histórica fenomenal, novela pero con todo el colorido que hubo, que fue muy grande*¹... Los agentes son conscientes de haber vivido algo excepcional y en ambas memorias se indica esta motivación y su significado en relación al contexto más amplio de "los niños españoles".

Para el autor de las memorias de Obninskoye, se trata de coser los episodios de su vida y presentarlos sistematizados en un relato, como partes de una totalidad con sentido (Ferraroti, 1982); que pueda permanecer como la historia de un antepasado, que sea leído

¹Reunión preparatoria de la celebración anual de "los niños de la guerra"; estuvieron presentes cinco informantes (Junio de 1997, Bilbao).

por todos y cada uno de los miembros de la familia. En cambio, el motivo que impulsa a escribir *Mi vida en la Urss* (mujer 1923) difiere un poco del carácter "histórico" anterior; ella escribe a su hija, para darle a conocer su vida pero también (y sobre todo) para estrechar los vínculos y la relación materno-filial que las une, para hacerla participe, "cómplice" de sus secretos y de sus sentimientos...y qué mejor "pretexto" para ello, que su pasado. Las memorias (mujer 1923) van dirigidas a su hija, y en ella piensa como "lectora", como "amiga", como "hija", que lee y descubre (reconstruye) la imagen de una niña que salió de España, de una joven enamorada, de un país desconocido, de una madre y ahora abuela. El hombre recrea la historia de un "personaje", casi de leyenda, que pasó aventuras y peripecias durante su infancia y juventud; reconstruye además, la genealogía de la familia, las trayectorias de sus padres y hermanos, al tiempo que va dibujando el panorama político en la Unión Soviética, desde su llegada hasta 1994, año que cierra el relato. No estamos, por tanto, en una situación donde el agente produce su historia de vida guiado por la demanda del interlocutor (entrevista-investigador); en las memorias, el agente actúa "premeditadamente" para satisfacer las demandas que surgen de un interés propio (aunque a veces sea impulsado por motivaciones externas).

En tercer lugar, hemos señalado el carácter escrito del texto frente al oral. Escribir significa para algunos, no sólo tener una predisposición a narrar las vivencias, sino poder afrontarlas en el momento que se materializan en el texto y allí permanecen. Contar el pasado, escribir sobre nuestra experiencia de vida, hacer literatura de nosotros mismos sólo es posible, como dice J. Semprún (1995: 178), "tras una primera ascesis y como resultado de este ejercicio mediante el cual el individuo transforma y asimila sus recuerdos dolorosos, al mismo tiempo que construye su personalidad". La escritura se convierte así en una especie de sacrificio redentor y necesario para afrontar el pasado y poder transmitirlo en el texto². Es *La escritura o la vida*³; recordar se convierte en un acto desgarrador, donde toda

²J. Semprún, E. Haro Tecglen y los dos autores de las memorias analizadas comparten algunos rasgos: la Guerra Civil Española les sorprendió siendo niños, han sufrido de cerca la separación, el exilio y la soledad (E. Haro Tecglen no salió de España en estas fechas), proceden de familias políticamente de izquierdas y han escrito sus memorias a modo de narración (E. Haro Tecglen *El niño republicano*), de creación literaria o "memoria de la muerte" (J. Semprún, *La escritura o la vida*) o de memorias autobiográficas (mujer 1923, *Mi vida en la Urss*; hombre 1928, sin título). En ellas, las vivencias pasadas y presentes, sensoriales, intelectuales, afectivas, creativas

rememoración o cualquier ensoñación consciente, es morir un poco más, es acortar el tiempo de esta vida imaginada, soñada, recreada. Al escribir, no sólo nos hacemos a nosotros mismos, a nuestro pasado, sino que vamos construyendo un mundo en el cual no sabemos, como dice Haro Tecglen (1996: 64), "qué es verdad de todo lo que recuerdo, de todo lo acumulado desde entonces -y de todo lo perdido- y de lo que se va haciendo por sí mismo con la escritura". Las memorias son, *un esbozo de momentos de mi vida* (mujer 1923), que tienen una realidad en el texto y que es en él donde va cogiendo forma, contenido y significado. A pesar de que *hay muchas cosas omitidas en esta narración* (mujer 1923), escribir los recuerdos de un lugar, de distintos momentos, personas y situaciones, supone reconstruir (decididamente, a veces como un ejercicio de autoanálisis sobre el pasado, el presente y el futuro) las piezas de un pasado que existe y tiene sentido en el proceso de producción. Los textos que vamos a analizar son el resultado de ese proceso de generación, presentados aquí en forma de memorias autobiográficas, sobre un periodo concreto (desde la salida de España hasta 1991 -mujer- y 1994 -hombre-) y con características, no sólo de contenido sino también gramaticales (construcción de la trama, deslizamientos, retórica), distintas de las vistas hasta ahora en los testimonios orales. Hay algunas características que son significativas; en el oral no se corrige del mismo modo, no se piensa como en el escrito y no se eligen las palabras con precisión automática. La dinámica investigador-interlocutor, el carácter hablado de la comunicación genera la aparición de elementos ausentes en el escrito (timbre de la voz, interjecciones, pausas, tics, repeticiones, frases incabadas, etc).

Uno de los elementos diferenciadores entre ambos agentes (mem. 1 y mem. 2) es la edad de ambos; la mujer se marchó con 14 años, sin hermanos, y el autor de las segundas memorias partió a la edad de 9 años con un hermano mayor. Las características sociales de

se han materializado en un testimonio personal. La intensidad con la que se narran algunos pasajes, sobre todo aquellos en los que la tragedia está presente (y éste es un nexo común en los cuatro textos), lleva a los autores a escribir relatos ("con un sentido de relación, o de inventario de hechos o sucesos" escribe Haro Tecglen 1996:15), en los que la experiencia liberadora, transformacional, psicoanalítica, reflexiva y renovadora marca el desarrollo del mismo. "Tengo que fabricar vida con tanta muerte. Y la mejor forma de conseguirlo es la escritura. En eso estoy: sólo puedo vivir asumiendo esta muerte mediante la escritura, pero la escritura me prohíbe literalmente vivir", dice J. Semprún, 1995:180.

³Es el título del libro de J. Semprún que seguimos en este desarrollo.

la mujer y del hombre son muy parecidas en cuanto a la procedencia geográfica (País Vasco) y social (hijos de obreros y/o con familiares comprometidos políticamente en mayor o menor medida); respecto al nivel de formación cultural también se hallan próximos en la escala educativa (ambos tienen estudios superiores en ciencias técnicas). Partieron en la misma expedición (Santurce 12 de junio 1937) y fueron alojados en Casas de Niños: Jersón y Obninskoye. Ella es repatriada, vive en Madrid y está casada con un hombre que conoció en la ex-Unión Soviética (fue aviador de la flota republicana y marchó a la Urss tras la guerra civil); él vive aún en Moscú, se define como hispano-soviético, está casado con una mujer rusa y no planea regresar a España. Pero lo interesante a nivel de análisis es el contenido de las representaciones sociales sobre la Casa, cuál es el papel otorgado dentro de los recuerdos, su función, correspondencia y posición respecto a otros temas, la importancia discursiva y cómo son expresadas las vivencias de los procesos de adaptación y educación. Por ello creo que, salvando las distancias de edad -y en algunos casos incorporándolas-, este desarrollo puede completar el análisis del discurso hecho en este capítulo. Asimismo, la Casa condensa aquellos y otros sentidos, es el contexto del paso de una etapa a otra, el espacio donde, la persona y lo que le rodea, se construye y redefine en el texto. Utilizaré las abreviaturas de mem.1 y mem.2 para referirme a las memorias escritas por mujer nacida en 1923 (Casa de Jersón) y hombre de 1928 (Casa de Obninskoye) respectivamente.

La forma de recordar de cada uno de estos autores, es distinta; los relatos se abren en multitud de meandros por los que fluye el discurso. Las formas, contenidos y funciones de los recuerdos responden no sólo a la distinta implicación de la persona en los hechos sino, de forma general, al tipo de acontecimientos relatados, el tono y el carácter del escrito, el estilo literario, la desnudez de las emociones, presentes o no en el texto, y el lector a quien va dirigido. El calor que nos llega al leer las memorias de Jersón se acrecienta por la

complicidad que la autora expresa con su interlocutora⁴; hay sobreentendidos y alusiones que sólo alguien muy cercano puede restablecer, pero la calidez de sus comentarios invade todo el texto que se abre sincero, llano y entrañable a quien lo lee. La mujer se reapropia del pasado y lo dota de sentido al actualizarlo en la relación que mantiene con su hija, en la trasposición de los personajes, en los consejos que le da y en el testimonio de su experiencia.

En cambio, la profusión y la riqueza de anécdotas narrativas, caracterizan el relato sobre Obninskoye; con precisión, el autor nos va presentando como un coro que acompaña su discurso, toda una polifonía de imágenes sobre la vida en la Casa de Niños⁵. Las diferencias en cuanto a las trayectorias personales condicionan el discurso tanto en su forma como en el contenido, de manera que los recuerdos sobre la Casa presentan algunas disimilitudes. La mujer vivió no sólo en Jersón sino en otras Casas de Niños hasta completar el décimo grado escolar, en cambio el recorrido del hombre es bastante más corto y se queda prácticamente en Obninskoye (interrumpido por un año en Kuibishev), ya que ingresa en una fábrica en la ciudad de Saratov a comienzos de la Segunda Guerra Mundial.

Por otra parte, la gratitud de la mujer respecto a las posibilidades de estudio y finalmente su éxito profesional (tiene estudios superiores) inclina su discurso hacia un objetivo **explicativo** de las fases de formación, los acontecimientos que acompañaron estos años, las personas directamente implicadas, etc. Si embargo, para el segundo autor, este aspecto se traduce en objetivos narrativos **exculpatorios** sobre determinados aspectos de su vida -justificados en el escrito (*el hambre, la miseria, la injusticia nos educaba de otra*

⁴Las memorias han sido escritas para su hija; a ella se dirige directamente para contarle sus secretos, las buenas y malas cosas que le ocurrieron, cómo se ha ido forjando y ha aprendido de los demás, los sentimientos que la embargan al evocar pasajes, personas que ya no están pero que siguen vivos en sus recuerdos...Le habla como madre, compañera y amiga, proponiendo con su experiencia algunos ejemplos para caminar en la vida. Como lectora extraña (aunque con el beneplácito de la autora) me he acercado respetuosamente al texto, con recato y cariño, sabedora de estar entrando en un espacio confidencial, íntimo y personal. Espero no haber violado ninguno de los recovecos del alma y si haber contribuido a comprender mejor las experiencias de vida de los protagonistas de esta historia.

⁵Estas memorias tampoco han sido escritas para difundirlas públicamente (al menos en el momento de contactar con su autor), los posibles lectores son, según sus palabras, aquellos familiares que quieran conocer su pasado, que movidos por la curiosidad o el amor penetren en estas páginas abiertas a una vida. Al igual que en las anteriores, me sumerjo en el texto con el deseo de profundizar en algunos aspectos de sus trayectorias de vida y para analizar cuáles son los recuerdos de la Casa de Niños que allí aparecen; además de cumplir los objetivos de la investigación, las memorias han servido como objetos en juego, como "intermediarios" entre la relación meramente académica y la complicidad resultante de la interacción informante-investigador.

manera...)-, de los que se muestra más bien poco "orgullosa" como fue el hurto de un saco de harina en el año 42', en plena guerra y para sofocar los ataques de hambre. Esta travesura tuvo sus repercusiones y *sin saber yo nada de lo que me esperaba, eran ya mis últimos días de estancia en la Casa de Niños...dice el autor* (Casa situada en Basel -República Autónoma de los Alemanes del Volga).

En mem.1 la autora tiene una presencia y una implicación constante: ella protagoniza las acciones, dirige el hilo discursivo, participa de los hechos valorándolos y criticándolos, maneja el tiempo a su consideración saltando desde el presente al pasado y viceversa, lo congela o alarga. Se sitúa en la narración desde una subjetividad querida y buscada dejando constancia de esta intencionalidad: *...yo hablo solo de mí, de mi mundo interior...escribe*. En cambio, los recuerdos de la Casa de Obninskoye (mem.2) están relatados desde un punto de vista general, como si hablara el colectivo; las anécdotas tienen un sujeto plural (*nosotros*) que se "emociona", "entusiasma" o "echa de menos", pero raras veces el autor filtra un comentario personal, expresa una vivencia o un sentimiento que previamente no haya puesto en boca del grupo. En ocasiones, hace abstracción de su papel como protagonista de la historia, y su paso por la Casa parece ser simplemente un apunte biográfico datado cronológicamente, como tendremos ocasión de ver; todo lo contrario a la narración sobre los años en Jersón.

La Casa de Niños define metafóricamente la infancia de la autora. No es una presencia meramente simbólica, las páginas dedicadas a la Casa de Jersón (en la cual vivió apenas tres años) ocupan casi un tercio del total escrito en sus memorias. En ellas recoge las escenas que marcaron su niñez en España y los años transcurridos en la Unión Soviética; la Casa de Niños es el centro neurálgico al cual se remite una y otra vez. De nuevo, como en los relatos analizados con anterioridad, la condensación de sentidos que representa la Casa de Niños alcanza en los discursos un grado máximo; el agente (mem.1) invita al lector a participar no sólo del desarrollo de los acontecimientos en Jersón, sino de cómo ella vivió

su relación (ahora recordada y reconstruida) con lo que le rodeaba⁶. La narración de los años vividos en la Urss comienzan en la residencia de verano, donde el colectivo de niños españoles destinados a Jersón pasó los primeros días. Esta residencia es descrita como un "verdadero palacio" de la época de los zares, consideración que irrumpe como un cambio dentro de la escena cotidiana de la infancia en España. El hecho de enfrentarse a un medio distinto provoca en un primer momento sorpresa (*...para mi que había venido de un barrio de obreros y de repente tener que vivir en este palacio fue como el cuento de la cenicienta...*). Las evidentes diferencias entre el medio de procedencia y lo que tenía ante sí (y por extrapolación "aquello que quedaba por venir") supone un cambio de miras y una predisposición para repensar su condición social. No es que hubiesen conocido algo inalcanzable para su situación y hacer así más evidente las diferencias de clase, sino que además de *tener que vivir en este palacio*, ellos (utiliza el plural mayestático) *tomaban posesión de algo que jamás habían soñado*⁷. Socialmente habían ascendido un peldaño en el escalafón; las posibilidades de acceder a una residencia "de zares" y disfrutar como si vivieran un "cuento" era efectiva. El mismo salto cualitativo fue percibido también por el autobiógrafo de la Casa de Obninskoye; el autor (mem.2) no deja traslucir directamente los efectos personales (subjetivos) del cambio, ahora bien, lo hace describiendo con abundantes epítetos la Casa y su entorno (*un bosque mixto sin fin, precioso y sanísimo ...pacífico y silencioso*). Lee su historia y el hecho de ser alojados en este idílico lugar con una valoración positiva, pero carente de expresividad emocional: *Esta casa fue proyectada y recién construida para los hijos de diplomáticos, pero con nuestra llegada nos la destinaron a nosotros*. Estructuralmente estaban ocupando el puesto social reservado a los hijos de altos mandatarios políticos, la cita representa significativamente el cambio de estatus comparado con su situación en España.

Los niños españoles habían pasado a otro país, el escenario era distinto y sus

⁶Comentando con ella sus memorias decía que vivir en Jersón fue *aprender a ser persona*...A tenor de su desarrollo discursivo (tanto oral como escrito) "ser persona" es ser una persona humana (con grandes dosis de subjetividad), con los atributos de emotividad, responsabilidad, solidaridad y colectividad que dan sentido a su concepción sobre aquellos momentos.

⁷En las memorias, a medida que la autora muestra los distintos significados que la Casa tiene para ella, va desvelando rasgos de su forma de ser, que marcan el tono del escrito. Su personalidad (de carácter fuerte, mostrando un constante dominio de la situación) se filtra a través de las palabras, la composición de las frases y la enunciación de las mismas.

personajes no tardaron en notarlo. La autora da cuenta de este cambio, no sólo espacial y social sino personal: *desde el momento que pisé este palacio murió la pollita que vino de España con su trajecito a la moda y sus zapatitos "a la cubana" (medio taconcito ancho) para convertirse en una "enfant terrible"*. Según relata esta mujer, el sanatorio Bandera Roja y la Casa de Jersón generaron en su forma de actuar, una serie de transformaciones positivas, distintas a su *mundo interior anterior*. En primer lugar, la "mujer" que llega de España se convierte en una *enfant terrible* que provoca un estallido de energías censuradas, reprimidas, coartadas; la autora muestra en el relato el "descubrimiento de la niñez" por la cual había pasado en España pero sin darse cuenta. Más tarde, con el paso a la Casa de Jersón, renace nuevamente la "mujer" que era pero redefinida interiormente al conocer el cariño; descubre a los 14 años, sensaciones, emociones que buscan ser respondidas con una actitud "madura". Otra de las transformaciones que vive la protagonista es a nivel ideológico: la responsabilidad política va abriéndose camino en muchos aspectos de la vida cotidiana, por ejemplo en el cine, cuando las películas dejan de ser "romanticonas" (las que veía en España) y visualizan películas con contenido político:

Donde quedó aquella ZZ que veían películas de amor en España y en Jersón las películas eran la mayoría con fondo político y educativo en las ideas de la revolución.

Para la autora, y a tenor de lo relatado en su discurso, esta última transformación es más bien la proyección reforzada de un cambio iniciado en España, cuando participaba activamente en la organización del Socorro Rojo (Bilbao).

Estos tres puntos de inflexión (cit. supra) marcan y delimitan "etapas de su vida" que incluso ella misma concluye con un "resumen" al final del capítulo⁸. Los días en el

⁸Es una síntesis de los años vividos donde "retoca" su imagen, se define (en relación con su "amor adolescente") y posiciona ante el lector (su hija) de la siguiente forma: *Mi estancia en Jersón me marcó mucho, sobre todo el director me hizo ver que la persona tiene más lados positivos que negativos y que con estas personas hay que trabajar y sacar de ellas todo lo bueno que lleven dentro. He sido y soy una persona muy sensible y romántica, aunque la vida me haya enseñado a ser un poco dura y guardar mis sentimientos bajo candado. No me gustan los puestos altos. Siempre he estado al lado del más débil y con el tiempo aprendí a seleccionar mis amistades y a pensar que cuando una puerta se cierra, otra se abre*. En unas memorias destinadas a su hija, todos estos enunciados son consejos, normas de comportamiento y como tales adquieren su sentido, ya que tocan distintos ámbitos de la vida diaria (las relaciones personales, la ambición, la solidaridad, la formación personal...).

sanatorio, significan por tanto, una regresión temporal, la autora pasa de "mocita/mujer" a "niña/enfant terrible"; invierte el desarrollo (¿natural - biológico?) y rescata las etapas de crecimiento que las condiciones de la guerra impusieron en su rápida madurez. En España no había tiempo para demorarse en crecer, los juegos y las travesuras fueron súbitamente encarriladas hacia una educación responsable y adulta. Durante la Guerra Civil, los niños españoles asumían las tareas de los mayores en su ausencia (los informantes recuerdan a sus padres y hermanos combatiendo, a huérfanos vagando "por las calles", y a niños ocultos en los refugios o en casa, al cuidado de los hermanos más pequeños) y la edad de la inocencia se resumió en algunos trazos rápidos. Por este motivo, para el agente (mujer 1923), llegar a la Unión Soviética y vivir en un "palacio de zares" supuso una transformación de base: *fue volver a nacer...otra XX, a la que en España la habían cortado sus juegos para hacerla mujer antes de tiempo, cargándola de responsabilidades a los 12 años...* A partir de este momento la Casa va a ser metafóricamente la libertad, la felicidad, el amor, la amistad, el cambio, el crecimiento interior, el desarrollo de las cualidades personales, el resurgir...tan drástico y revolucionario como "volver a nacer":

Fue tal el cambio que di que todas mis energías que estaban contenidas como en un dique de pronto estallaron(...)me gustaba contar películas a las demás y a veces me inventaba cuentos. También me dió por escribir versos.

El tiempo se invierte, la mujer se convierte en niña, la vida en felicidad (*yo era feliz, completamente feliz*), las responsabilidades en juegos, los sueños... en realidad.

El otro autor tampoco permanece ajeno a la nueva situación; hay una llamada de atención sobre las condiciones de vida que sobrevienen "al colectivo" pero, a diferencia del discurso anterior, los cambios están relacionados con la programación conjunta de actividades diarias (*desde un principio el orden del día era sagrado para nosotros...cita el horario*), el paisaje, el clima (*tuvimos un verano muy caluroso muy similar al de nuestro país...*), los nuevos amigos, etc; es una modificación de la rutina habitual, instaurada durante los días de guerra. Sin embargo, el agente no hace alusión al modo como fueron experimentados e incorporados personalmente. La sucesión cronológica de los acontecimientos dirige la reconstrucción de los recuerdos de la Casa de Niños (*Se nos dividió por edades y se hicieron grupos de 10-15 personas, a la cabeza de cada grupo teníamos una educadora. El edificio tenía todo lo necesario para hacer una vida sana y educativa*). Simbólicamente no hay ninguna expresión que vaya más allá de la narración

de actos conmemorados colectivamente: el día del Arbol de Noé, desfiles de primero de mayo y del 7 de noviembre, partidos de fútbol, actividades lúdicas, etc.

Lo que caracteriza su narrativa es el estilo crítico que atraviesa como un objetivo "culpabilizador" las memorias: las denuncias sobre la política del régimen stalinista (*la política represora del stalinismo*) y acciones del PCE echan raíces desde la situación en la Casa de Niños, y parte de los acontecimientos son explicados desde esta óptica (por ejemplo, la *falsa e injusta decisión de negarse* (Stalin probablemente) *a repatriar a los niños españoles a final de la Guerra Civil*). Las reflexiones a posteriori orientan tanto el interés por culpabilizar -en abstracto- como por exculpar/exculpase del desarrollo de los acontecimientos *después de una dura y trágica vida en "el país del socialismo"* y de las acciones que a la luz de los años han sido consideradas un error...

llegó una orden de arriba acordada con los dirigentes del PCE de hacer una selección entre los mayorcitos y mandarlos a estudiar a escuelas de aprendizaje para luego trabajar en las fábricas de armamento bélico.

Los argumentos "exculpatorios" van en correlación con la reconstrucción de escenas en las cuales la actuación de los "niños españoles" se presenta como una única salida, como la única respuesta posible a situaciones críticas, límites, cuyos factores en juego ("la supervivencia" en casi todos los casos) son más importantes que "la moral" o "el buen comportamiento". Los *pequeños robos* tienen su justificación en un contexto de necesidad, de hambre y de guerra, donde la *ley de selección natural* es la única vara de medir estos comportamientos:

Después del turno de trabajo solíamos ir al mercado a robar, mejor dicho, repartir con los que más tienen algún producto comestible(...) fueron casos de "delincuencia infantil" que yo y otros como yo fuimos cómplices de ello. ¿Pero es que podemos ser acusados?. ¡No!, los culpables eran quien explotaba nuestro trabajo infantil sin compensarnos en algo, para poder vivir y trabajar.

No hemos de olvidar que el autor "salió" de la Casa de Niños a los 14 años (ya hemos visto los matices que él introduce a esta acción) para trabajar en una fábrica de guerra; la "lucha por la supervivencia", el rencor por haber padecido hambre, necesidad, soledad, abandono, enfermedad y desesperación durante estos años, son el motor que guía muchas

de sus páginas. Pero, como decimos, el recuerdo funciona aquí entresacando aquellos pasajes (y no otros) para poder demostrar los hechos y exculparse/exculpar a las víctimas de los abusos infantiles, niños españoles, hoy mayores que hacen un recuento de su vida.

El posicionamiento político del autor se ha ido deslizando (en la actualidad) desde planteamientos comunistas más ortodoxos hasta una crítica ideológica propiciada por el conocimiento desde dentro, tanto de la sociedad soviética (en la actualidad permanece en Moscú) como del partido comunista (estuvo afiliado la década de los años sesenta), y estas condiciones afectan a la reconstrucción de su discurso autobiográfico. Sin embargo, la política no es un eje discursivo determinante en el relato de la otra autora (aunque parte de España con algunos antecedentes de participación en asociaciones políticas), y los pasajes intimistas copan la mayor parte de las memorias.

La reflexión profunda testimoniada en las memorias sobre la Casa de Jersón que llevan a su protagonista a repensar las bases de su procedencia social, replantear su actitud y redefinir los cambios psicológicos que experimenta, están -en la memoria que sirve de contrapunto- si no ausentes, al menos muy diluidas en generalizaciones sobre el desarrollo de los acontecimientos. El autor (mem.2) se refiere a este hecho con una simple frase: *...encontramos nuestra segunda Casa. Aquí empezamos una nueva vida muy diferente a la nuestra* y continúa haciendo una alusión muy general sobre el significado de estos cambios: *...el verano de aquel primer año de nuestra estancia en el país, nos ayudó a aclimatarnos poco a poco pasando de un clima caluroso a otro muy frío y distinto (...) cada uno de nosotros trajo sus costumbres, su educación familiar.* Pero como vemos, la naturaleza de esta transformación es cualitativamente distinta de la desarrollada anteriormente (mem. 1). El autor de mem.2 no entra a comentar cual fue el proceso de adaptación o el resultado de estos cambios desde su vivencia personal; se limita a describir los hechos (es una constante a lo largo del texto), asistiendo como narrador - espectador, a una historia que tiene un sujeto plural: los niños que vivían en la Casa de Obninskoye. Las diferencias entre ambos hay que situarlas tanto en la forma de narrar la vida cotidiana en la Casa de Niños como en el papel que ésta desempeña en sus recuerdos, las representaciones de la misma y en última instancia, la importancia que juega como motor de cambios en su trayectoria de construcción psicosocial.

Una vez que la autora ha introducido en el texto esta transformación interior, la vida en la residencia es sinónimo de diversión, frenética actividad, recreo y alegría (*yo seguía siendo una niña muy feliz que solo le faltaba "leche de pájaro"...yo creo que nos dieron demasiada libertad y nosotros abusábamos de ella...*). Este primer cambio coincide con la estancia en *el palacio* Bandera Roja, un sanatorio donde pasaron los días desde su llegada (finales de Junio del 37) hasta principios de septiembre. Luego fueron trasladados a la Casa de Jersón y según cuenta la autora, *aquí se termina una etapa de mi vida y comienza otra. Ni mejor, ni peor. Simplemente diferente.* Pero la continuidad viene marcada por la permanencia del grupo de amigas (*las inseparables*) y por la relación con el chico, con el cual irá afianzando su "cariño" (*el cariño es una cosa que se revela cualquier día repentinamente, lo mismo que muchos misterios se revelan por sí solos en la juventud*). El primer cambio reportado, vehicula también el discurso en la descripción de las actividades deportivas, veladas festivas, excursiones, etc. Con el impulso de la transformación, el agente (mujer 1923) comienza a construir sus relaciones de amistad, que a lo largo de la narración (dentro de la Casa de niños) irán adquiriendo fuerza, sufriendo redefiniciones hasta llegar a suplantar (o quizás sustituir) -por el carácter que la autora le infiere- las relaciones con sus familiares. Al final de esta parte hay una valoración de la importancia que tienen estos lazos en su historia de vida:

Si comparo la familia de sangre y la familia que formamos los que vivimos juntos los mejores y los más difíciles momentos de nuestra vida allí, no hay ningún punto en comparación. Me quedo con los que aprendimos a vivir y a sentir allí.

La experiencia de vida en la Casa ha dado contenido a estas relaciones, que a falta de otras (familiares) han cogido una fuerza simbólica y real mantenida con los años. Junto a las relaciones de amistad, las de "noviazgo" (sin que esta palabra implique una relación formal) tienen un nombre propio. Tanto es así, que podría decirse que la Casa de Jersón significa los años vividos junto a esa persona: es a través de su relación con este chico como vamos conociendo la cotidianeidad de la Casa de Niños. Las excursiones, relaciones con el resto de compañeros, círculos, vacaciones, correo con la familia y otras cuestiones de funcionamiento ordinario ("dinero de bolsillo" para comprar un regalo) se relatan en

función de la importancia que tuvo para su relación. Estos pasajes ocupan el centro de la narración y las anécdotas giran alrededor de lo que significó la "amistad" con el chico: por citar un ejemplo, la autora define su trato con el director y las educadoras de la Casa, según marchara el *cariño* (ella lo define así) con su pareja, ya que el papel de liderazgo que ambos personajes tenían dentro del colectivo, es fundamental para entender la influencia ("control") que ejercían sobre el comportamiento del resto de compañeros. Las escenas son recordadas "por y en función" del protagonismo que tuvieron en su vida de pareja y las asociaciones entre pasajes que evocan la presencia de la persona querida, los sentimientos, la emoción, etc. son frecuentes ; las cartas con la familia son nombradas cuando da a conocer que *"tiene mucha amistad con un chico"*; las vacaciones son valoradas por el tiempo de "separación", el círculo de fotografía por la emoción de un beso en la oscuridad de la sala... Poco a poco la cotidianeidad de la Casa **se expresa en y se guía por** la cotidianeidad del cariño en pareja y ambas discurren al unísono hasta completar ese ciclo de vida.

La Casa es también el espacio donde se descubren las emociones, los sentimientos definidos como *inocentes y puros*, capaces de transformar a una persona, distintos del "amor" profesado por otros⁹. Retomo un párrafo en el cual la autora despliega su discurso sobre la imagen del "amado", para mostrar cómo esta relación es omnipresente en la representación de la Casa y de los años que allí vivió:

El ha sido la persona que me ha hecho palpar el corazón a 100 por hora. Yo sentía lo mismo por él. Era soberbio, pero noble, era indómito cuando no le sabían tratar, pero era un pedazo de pan si entregaba a alguien su cariño; era difícil, pero no imposible. Eran los 15 años con todas sus rarezas, purezas, impresiones y rebeldías. Era un muchacho que en España se había criado en la calle y por su fuerza física, seguramente, sería el jefecillo de su cuadrilla. Eran esos años cuando empieza tu organismo una transformación y empiezas a formarte para el futuro. Pero esto no era cosa de un día. Yo no dije a nadie que se me había declarado, pero era del dominio de toda la casa que nos gustábamos. Jamás pronunciamos la palabra amor. No era necesario. Lo que se transmite no necesita de grandes palabras. Nuestro sentir era callado, íntimo. Nadie en la Casa de Niños nos vio darnos un beso porque todavía no había llegado el momento. Era estar juntos cuando podíamos, nos mirábamos y nos sonrojábamos. En las salidas a alguna excursión siempre me guardaba el asiento de lado de él.

⁹El constante recurso a las "miradas, apretones de manos, gozo inexplicable, leer y estar juntos, besar con pudor e inocencia, etc" que aparece en su discurso objetiva aún más la distancia con las demostraciones de "amor" hechas por *chicas que vinieron con 15 - 16 y 17 años ya cumplidos y sentían más amor que cariño...*

También se afianzaron las relaciones con un grupo de amigas (*las tres inseparables*) que eran *como uña y carne*, pero los recuerdos cambian de contenido a lo largo del texto, como consecuencia del *paso de los años*, dice su autora. Cuando emprendieron el estudio de bachiller cada cual siguió un camino diferente; ella fue destinada a Piragovskaya con el grupo de *las escolapias* y esto lo vivió como una pérdida: *XX no tenía a nadie, lo mismo que yo. Yo siempre dije que a mí la casa de jóvenes no me dejó ninguna huella. Creo que tenía la sensación de que me habían arrancado una casa muy querida para mí...*

La amistad ocupa en el relato de la Casa de Jersón, un lugar, un tiempo y una función (*como yo no tenía a nadie a mi lado me encariñé con ella*) que se va reconceptualizando (*yo diría que al mostrarnos nuestros sentimientos se despertaban entre nosotros un cariño muy fraternal capaz de los mayores sacrificios. Puede que al estar lejos de tu tierra, de los familiares de las amigas de la infancia todo el cariño lo volcabas en las personas que constituían tu entorno*), así ella termina ocupando un papel maternal más que fraternal¹⁰:

En el grupo de los pequeños tomé mucho cariño a una niña de Irala. Por las noches me sentaba en su cama, la contaba alguna cosita, la arropaba bien y luego me iba a mi cuarto. (...) cuando nos vemos me abraza y me besa y a las que están a su alrededor les dice que yo fui su madre. Verdaderamente me preocupé de ella, mientras otros se preocupaban de mí. Nos dábamos cariño unas a otras.

Las diferencias de edad (y probablemente el género y los roles prefijados para la mujer sobre su "instinto maternal") no dan lugar para que estas relaciones se manifiesten en las mem.2. Como dijimos con anterioridad, para el autor, las actividades colectivas de la Casa son el hilo conductor del discurso, lo contrario al testimonio de esta mujer que vive estos años y los representa en función de sus relaciones con los demás. Para el autobiógrafo de Obninskoye, el recuerdo de las personas se resumen en una "relación de transferencia" de comportamientos madre-hijo a enfermera-niño, educadora-niño:

...teníamos una enfermera que se llamaba YY que era una verdadera madre para nosotros. La amabilidad de aquella mujer quedó en mí hasta hoy día (...) sentías el calor maternal ya casi olvidado y que tanto nos hacía falta.

¹⁰Intercambiando distintos puntos de vista sobre esta cuestión afirmaba contundente que el no tener a nadie, ni siquiera una prima lejana, te hacía volcarte en los demás y darles el afecto que "te sobra" porque no tenías con quien compartirlo.

Entre muchas mujeres que hacían la limpieza de la casa, teníamos una que limpiaba nuestro pasillo y dormitorio. Era una mujer muy cariñosa con nosotros por lo tanto se ganó toda nuestra simpatía, pero siempre la veíamos muy triste(...) Nunca se me olvidarán los grandes ojos de aquella mujer, que cuando le dábamos las cosas se empañaban y por no poder hablar de su emoción, nos pasaba la mano por la cabeza acariciándonos y con eso nos daba las gracias.

El mismo expresa la necesidad y búsqueda del *calor maternal* entre quienes le rodeaban (las educadoras, las limpiadoras, la enfermera, su hermano), para suplir la ausencia de la madre, de ahí que la Casa sea un espacio donde el niño (llega con nueve años) aprende a compartir el cariño con los otros, y es ahora, en la edad adulta, cuando reflexiona sobre la soledad de aquellos años:

Llegó el día que tuve que salir de la enfermería, marché con mucha tristeza porque quedaba allí aquella cariñosa mujer que supo transmitirme el calor maternal durante aquellos días de mi enfermedad. Ella era igual para todos pero cada uno de nosotros pensaba que era muy particular. Yo creo que en la edad indefensa de la niñez, cuando te faltan caricias, las personas somos como los perros, quien les acarician son con quien se lo pasan bien.

En este caso, la metáfora que utiliza "las personas son como los perros" es muy abrupta, pero la referencia a la animalidad, a la naturaleza salvaje, infantil y sin domesticar refleja "visceralmente" la imagen que quiere transmitir al lector. El agente recurre en ocasiones, a "refranes", "dichos" y "comparaciones" de uso frecuente en español para expresar una idea o mostrar una actuación (después de la muerte de un niño al caer por las escaleras: *pusieron redes metálicas entre escaleras, incrustaron bolitas de madera en las barandillas para que no pudiéramos montar y bajar por ellas. Como dice el refrán "después de burro muerto, cebada por el rabo" pero también es verdad que "más vale tarde que nunca"*). En mem.1 es igualmente frecuente la recurrencia a un estilo literario en el cual "lo popular" sirve de apoyo al texto, pero en este caso, las canciones infantiles, las *coplillas* navideñas españolas y las cantinelas inventadas en la Casa de Niños van ilustrando las escenas que narra la autora. El hecho de estar delante de un texto escrito permite y propicia el uso de recursos literarios oportunos para cada ocasión, la recreación y los juegos con el lenguaje, la pulcritud de un estilo personalizado, así sea éste más o menos ortodoxo con las reglas gramaticales y lingüísticas.

Las experiencias vividas en la Casa de Niños son bien distintas según la edad de cada

uno de ellos; a través de las imágenes sobre la Casa podemos comprobar cómo este factor influye en el discurso, tan diferente de un autor y otro. Hay representaciones y condensaciones de sentido comunes, pero están a otro nivel: a un nivel descriptivo, "objetivo" aparecen -con muchas similitudes literarias-, las escenas de la llegada a Leningrado, las imágenes de los edificios, las ideas que los agentes se forman sobre los antecedentes nobiliarios de las Casas, la impresión que causan a simple vista, etc... Las diferencias se muestran por la claridad de las imágenes recordadas, su abundancia, el tipo de sentimientos que experimentan en situaciones más o menos similares (salida de España, primeros días en la Urss) y sobre todo, por el papel que los autores juegan como protagonistas directos, partícipes conscientes del desarrollo de los acontecimientos y de sentirse parte del colectivo. En el primer caso (mem.1) la autora recuerda los años de la Casa de Niños como una experiencia individual rica y positiva, de transformación interna, de maduración personal y de apredizaje psicosocial:

Cuántos recuerdos maravillosos tengo de mi estancia en Jersón. Para quien los lea, si alguien lo hace, quizás les parezcan desfasados en el tiempo, pero para mí fueron sentir emociones nunca experimentadas, dolor y alegría al mismo tiempo, querer y ser querida.

Sin embargo, para el autor de mem.2, ya la despedida en España fue vivida como una falta, un sentimiento del cual no pudo reponerse una vez que llegó a la Unión Soviética. Los primeros días en la Casa de Obninskoye son grises durante el alba (mientras ocupan su tiempo en actividades programadas) pero se van oscureciendo a medida que cae la noche y los niños se quedan con la soledad y la angustia del extrañamiento. Los miedos infantiles, la noche, los llantos, los recuerdos de la madre -protectora y cariñosa- restallan con fuerza en estos primeros recuerdos y dibujan una escena de tristeza e infelicidad:

Llegó el momento de la despedida que yo tanto temía. Me agarré a la falda de mi madre y apreté el puño con toda mi fuerza para no separarme de ella. YY se despidió de su hija, mi hermano también pero yo quedé agarrado un gran rato a aquello que eran tan mío. Apreté con más fuerza la mano para que no me la pudieran abrir. No lloré, no pude decir ni una palabra.

(...)en cuanto se echaba la noche y nos íbamos a dormir, entonces era cuando primero unos, luego otros llorábamos en nuestras camas, recordando a quien hacía poco, de costumbre besábamos antes de ir a dormir(...) Ella [la educadora de noche]

nos calmaba como podía hasta que nos quedábamos dormidos, entonces en sueños los veíamos y éramos felices durante la noche. Estas inevitables escenas las teníamos cada día. Hay un dicho que dice "el tiempo es el mejor doctor" y así fue. Los llantos poco a poco fueron desapareciendo, pero el dolor y el amor a los que estaban muy lejos de nosotros nunca lo perdimos.

La "felicidad" de la mujer es incomparable a la felicidad del hombre; para la primera, ésta tenía un lugar, un nombre y varios momentos propios (Jersón, un chico, las amigas, la playa...), en cambio para el segundo, el acceso a la felicidad solamente era posible en la imaginación y en los sueños, no tenía una existencia real, no podía materializarse en la Casa de Niños, los elementos necesarios (España, su madre, sus hermanos, su casa) no estaban allí...La "felicidad" es algo -un sentimiento, una ilusión, una idea- que evoluciona y es redefinida por los agentes según el contexto desde el cual reconstruyen su pasado; en algunos momentos, la experiencia "liberadora" de la Casa de Niños es la felicidad en sí misma (mem.1), es algo que se aprende (mem.2) mientras que en otros (aún dentro del contexto de la Casa de Niños), el alejamiento de una persona (novio-mem.1-, hermano-mem.2-) cromatiza el contenido de la misma. La abertura a este *mundo interior* que permiten las memorias analizadas (con características propias que las "alejan" de otras contempladas dentro de este género literario), nos ofrece un campo propicio para analizar el desarrollo evolutivo de ésta y otras imágenes reconstruidas.

Siguiendo con las correspondencias entre la Casa como espacio simbólico y social propicio para las relaciones personales -íntimas-, observamos entre ambos testimonios otras diferencias: en las mem. 2 encontramos pocas alusiones sobre las relaciones con los amigos, cómo se generan y afianzan, qué les da contenido y en que ámbitos actúan. Éstas aparecen unidas, enmarcadas dentro del recuerdo de su hermano y se definen por suplir la función que dejó el vacío de su marcha:

Poco a poco tuve que ir acostumbrándome a vivir sin él, defendiéndome como podía pero siempre al lado de amigos que en algo me sustituyeron a mi hermano.

Las relaciones fraternales ocupan un breve pero intenso lugar ya que la figura del hermano aparece siempre acompañada de adjetivos como *inteligente, capaz, fuerte...* y desempeñando el papel de protector:

...mi hermano todos los días venía a visitarme (...) todos los días nos veíamos preocupándose que nadie abusara de mi puesto que el bien conocía mi carácter casi

indefensivo y mas de una vez tuvo que poner la cara por mi. Desde un principio el desarrolló el papel de hermano mayor y muy bien lo jugó.

Contar con un apoyo familiar/de amistad es un valor altamente reconocido, no sólo en las memorias¹¹, sino también en los discursos orales; la soledad y la vulnerabilidad hace acto de presencia en los niños que además de *llorar recordando a quien hace poco de costumbre besabamos antes de ir a dormir*, acusan la ausencia protectora de los hermanos mayores (*Llegó el penoso día de nuestra separación. Se marchaba mi apoyo, mi defensor, mi hermano*) y la desaparición de los amigos. La narración de esta última situación es especialmente desgarradora en las memorias (mem.2); el autor relata la escena con frases cortas, recomponiendo en el texto una voz entrecortada por la emoción; describiendo al detalle la situación, ajustando cada cosa en su sitio: el ataúd, la vestimenta del finado, la procesión infantil que acompañó el féretro, los últimos momentos antes de la "despedida"... Una imagen que el autor captó a la edad de 9 años y que es reconstruida con esta intensidad al cabo de los años:

...cayó del piso superior cabeza abajo, murió al instante. El fue la primera víctima que tuvimos en nuestra casa. (...) Al entierro fuimos todos. El ataúd lo pusieron en la plazoleta enfrente de nuestra casa. Lo vistieron con uniforme de miliciano con su pañuelo rojo y dormía para no despertarse más. Uno y el primero de los niños de nuestra colonia. Con las cabezas bajas fuimos detrás del ataúd hasta el cementerio. Cada uno de nosotros después de haberlo bajado a la fosa le echamos un puñado de tierra, así nos despedimos para siempre de nuestro compañero.

La Casa de Obninskoye es también pensada y recordada como el escenario de educación política, en contraposición a la representación de Jersón, centrada fundamentalmente en el amor y la amistad. De hecho, los recuerdos de la Casa y la estructura de las memorias, se ordenan por actividades y por los aspectos de su educación escolar y política: en un epígrafe el autor narra "*Nuestra educación y el culto a la personalidad de Estalin*". En la Casa han aprendido la *disciplina, el amor a la patria, los deportes y el culto a la personalidad de Stalin* [porque] *se suma a nuestra educación o*

¹¹Anteriormente vimos cómo en la Casa de Jersón la autobiógrafa que seguimos (mem.1) cumplió este papel con una niña menor que ella.

mejor dicho es un componente más de ella), de manera que el autor lee esta parte de su vida desde el presente; introduce la elevada politización de la sociedad soviética en la educación infantil porque para él esos años representan el principio de los acontecimientos que le restaban por vivir en la Urss. Desde su experiencia de vida, la Casa como espacio político, fue el prefacio de los años posteriores, donde las decisiones y acontecimientos estaban determinados por el hecho de ser dirigidos desde la *dictadura del proletariado*. Evidentemente las reflexiones hechas desde el presente del texto (1994) marcan profundamente el discurso y la retroalimentación de los recuerdos, la representación de la Casa, las relaciones y la educación recibida, ya que no podemos olvidar que el autor contaba con nueve años de edad en el momento de llegar a la Unión Soviética. Cerrando un capítulo que denomina "*El fin de la guerra civil*", este informante critica, tal y como apuntábamos al inicio de este apartado, el hecho de que *el gobierno soviético y el comité del PCE no permitieron nuestro regreso a España* y reflexiona sobre las consecuencias que trajo consigo:

Esta falsa e injusta decisión fue el motivo clave de la larguísima y trágica vida de 4000 niños españoles evacuados a la Unión Soviética, país donde reinaba otra dictadura peor a la primera denominada como "dictadura del proletariado". Esta conclusión la podemos hacer muchos años más tarde, después de una dura y trágica vida en el "país del socialismo" y después que se abran los archivos secretos de aquellos tiempos de dictadura".

Esta consideración marca también un punto de inflexión en el discurso sobre la Casa de Jersón (mem. 1), pero hace su aparición en el texto cuando la narración de esta etapa está ya muy avanzada, y además, la autora no se detiene en demasía, y lo hace en términos simples y anodinos (dentro del contexto de la sociedad soviética); son apuntes sobre su paso a las Juventudes Comunistas y el preámbulo de un nuevo periodo de su vida. En el "*Resumen final de esta etapa de mi vida*" escribe la autora: *crecimos como cualquier niño ruso en el ámbito político. Eramos pioneros y a la edad de 16 años a las 4 mayores nos ingresaron en las Juventudes Comunistas.*

Pasando a otro orden de cosas, vemos que ambos se detienen en narrar con detalle la infraestructura de la residencia: *parquet, amplias habitaciones, un salón con espejos, un inmenso bosque y playa acotada y de uso exclusivo para los niños del heroico pueblo español*. La narración sigue los cánones de la semiología del espacio analizadas con

anterioridad, donde la "amplitud", los grandes bosques, la verja, la majestuosidad del edificio, la fantasía del lugar, y en resumen, las dimensiones espaciales, se constituyen como variantes discursivas comunes (*la casa estaba acorralada de un bosque mixto sin fin, en el cual superaban los pinos. Al mismo tiempo la casa estaba cercada de una gran valla de madera dentro de la cual alrededor de la casa todo eran jardines con muchísima flor* [Obninskoye]).

El hecho de escribir los recuerdos, es una situación propicia para deleitarse contando historias, cuentos de sirenas y de cenicientas, y los autores se dejan seducir por el lirismo de las canciones infantiles, los proverbios y las leyendas aprendidas. Poco a poco estas imágenes han ido adquiriendo una carga simbólica y social hilvanada en metáforas, leyendas, identificaciones, etc, que parecen ocupar un lugar "anecdótico" dentro del texto, pero más que novelar, estos recuerdos nos hablan de los autores. Después de la descripción y presentación de la residencia (filtradas por comentarios sobre su relación personal con esta experiencia), la mujer de memoria abre un paréntesis con la leyenda de una joven que desterrada por la fuerza de su país, es abatida por la tristeza:

...una chica joven y guapa fue a por agua que manaba de la gruta. La vio un hombre muy mayor y la raptó, llevándosela a través del mar hasta Turquía. Tuvo una criatura y era tanta la tristeza que sentía por los suyos y por su tierra, que un día cogió a su hijo/a y cruzó a nado el mar. Unos metros antes de llegar a tierra se convirtió en sirena.

La autora no sigue desarrollando esta leyenda hasta el final, no es ese su objetivo, su ubicación textual es a continuación de la descripción de la Casa *...Esta escultura, que también la tengo en postal, estaba en nuestra playa.* Aunque por la posición que ocupa en la estructura del texto, parece que concluye una parte "descriptiva", exenta de interpretación personal, he reforzado su significado a raíz de las conversaciones con la autora. En nuestros encuentros, las referencias espontáneas a esta anécdota se sucedieron; ciertamente conserva la postal de la sirena, y ésta parece tener un valor cargado de simbolismo. El párrafo cumple -desde el punto de vista del análisis- dos funciones: de un lado, su imagen dentro del espacio de la Casa como un monumento, refuerza el carácter señorial del lugar y la visión de la Casa de Niños como un *palacio rodeado por un inmenso parque*, cuya parte trasera

*daba al mar y cuando éste se embravecía se podían oír los golpes de las olas al romper las rocas... El hecho de ser una leyenda, contribuye a generar la idea de los años en la Casa de Niños como un "cuento de cenicienta, de reyes y princesas". Por otro lado, el contenido de la leyenda y las identificaciones con la vida real están muy presentes en el discurso de esta informante. El cuento sigue los cánones tradicionales respecto a su personaje: una joven hermosa que acude sola a por agua, es raptada por un hombre y condenada a vivir separada de su familia. En el nudo de la historia siguen jugando los estereotipos que acompañan las leyendas (joven, guapa, hombre malo, infortunio, final feliz), pero aquí el referente contextual parece remitir a un lugar más lejos que Turquía... España, *los suyos y su tierra, la tristeza que sentía, el mar...* son escenas conocidas, ya que las asociaciones y detalles que se dejan entrever en el discurso, enlazan con una reconstrucción actual de la historia en la cual se destaca la separación, la tristeza, el regreso a la patria, etc.*

Las concepciones sobre España tienen su correspondencia tanto en los comentarios sobre la educación como en la "herencia biológica" que se manifestaba en el comportamiento de los niños. A lo largo de la tesis han ido apareciendo las distintas imágenes sobre "el carácter español" y "los niños españoles" que se desprenden de los discursos. Las imágenes de España en los textos aquí analizados actúan en dos caminos bien distintos: por una parte el retraso respecto a la Unión Soviética queda patente en los *prejuicios morales* y en los métodos educativos que se seguían en la península. La autora menciona a propósito de la higiene personal y de los baños en el mar, el pudor y recatamiento para quedarse desnudas delante de los médicos (*no nos queríamos desnudar delante de los hombres médicos, nosotras veníamos ya desarrolladas. Aquí empezaron las lágrimas, nos agarrábamos a la ropa y no atendíamos a las razones de la intérprete, yo me veo duchándome con sostén, braga y enagua*) o para nadar (*con pantaloncito corto y camiseta*).

"La sangre" vuelve a aparecer como "canal de transmisión" de costumbres, valores, creencias y de tal modo pertenece al cuerpo, forma parte de él, que es imposible desprenderse de sus influencias:

Veníamos con muchos prejuicios de España y creo que lo que secularmente se lleva en la sangre a veces muere con una misma. Hiciera falta nacer otra vez para actuar de otro modo.

Los estereotipos sobre la idiosincrasia de los españoles, "de lo español", encontraron un apoyo sustancial en las teorías sobre la herencia, el clima y la socialización, dando pie a la reificación de elementos como *la sangre, el temperamento o el carácter*. Según un esquema simbólico un tanto banal (hasta el punto que estos elementos aparecen como "naturales"), "la sangre", "el calor" de los españoles, vagamente asociados al clima y a la "tierra", se manifiestan en una *falta de disciplina* y en una *naturaleza insumisa* propia, relativamente impermeable a las influencias culturales de los soviéticos.

La misión de los educadores era de organizarnos, educarnos y someternos a una disciplina igual para todos. Es verdad que de un principio costó lograr lo que ellos querían, pero poco a poco nos fueron poniendo en nuestro determinado y debido lugar. (mem.2)

Estos argumentos son utilizados para poner en evidencia las comparaciones entre la respuesta de los educadores soviéticos y lo que hubiese ocurrido en España; para ampliar las diferencias respecto al país de acogida (la Unión Soviética), para estrechar la identificación con sus compatriotas españoles, etc. Las citas ilustran directa o indirectamente (por alusiones) los elementos en juego:

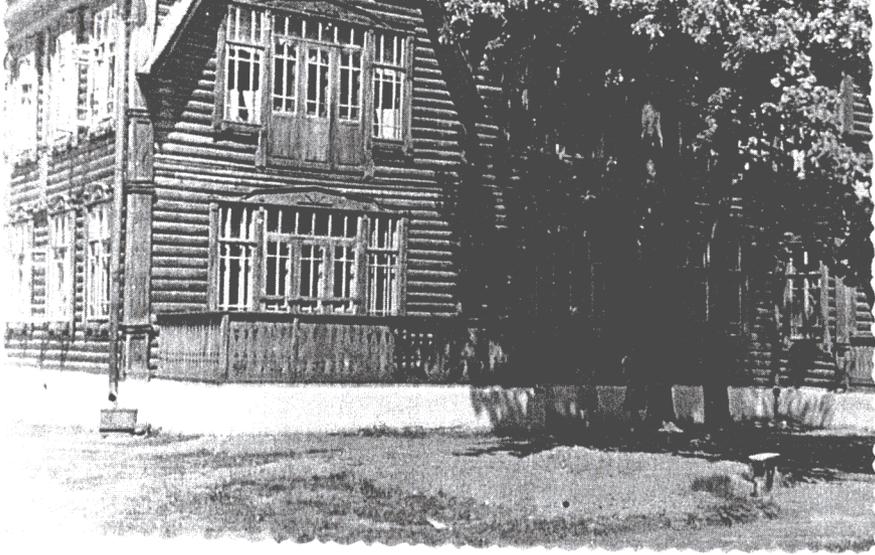
...en España me hubieran dado una soberana paliza(...) Teníamos una libertad y una expansión tan grande que me volví un poco salvaje. Nadie nos puso una mano encima, nadie nos riñó levantando la voz u ofendiéndonos. Todo se resumía en hacernos comprender que hacíamos mal en ser desobedientes. (mem.1)

Aquel pacífico y silencioso lugar se agitó con nuestra llegada. El ruido que metíamos y lo que dábamos que hacer 500 niños con temperamento español y con diferentes educaciones, eso solo lo sabían los educadores que mucho les costó conseguir organizarnos pero lo supieron conseguir organizarnos bien. (mem.2)

Por otra parte *la sangre española* es considerada un valor; aparece junto a escenas en las que la fuerza, pasión, energía y el espíritu de lucha caracterizan la situación: *...los chicos llevaban el fútbol en la sangre; ...éramos los hijos del heroico pueblo español;... por mis venas corría sangre española...* dice a propósito de un enfrentamiento con el director de la Casa. En las memorias sobre Obninskoye las referencias son hacia *el temperamento español*, carácter y fuerza que se repiten con el mismo significado que en las citas

anteriores.

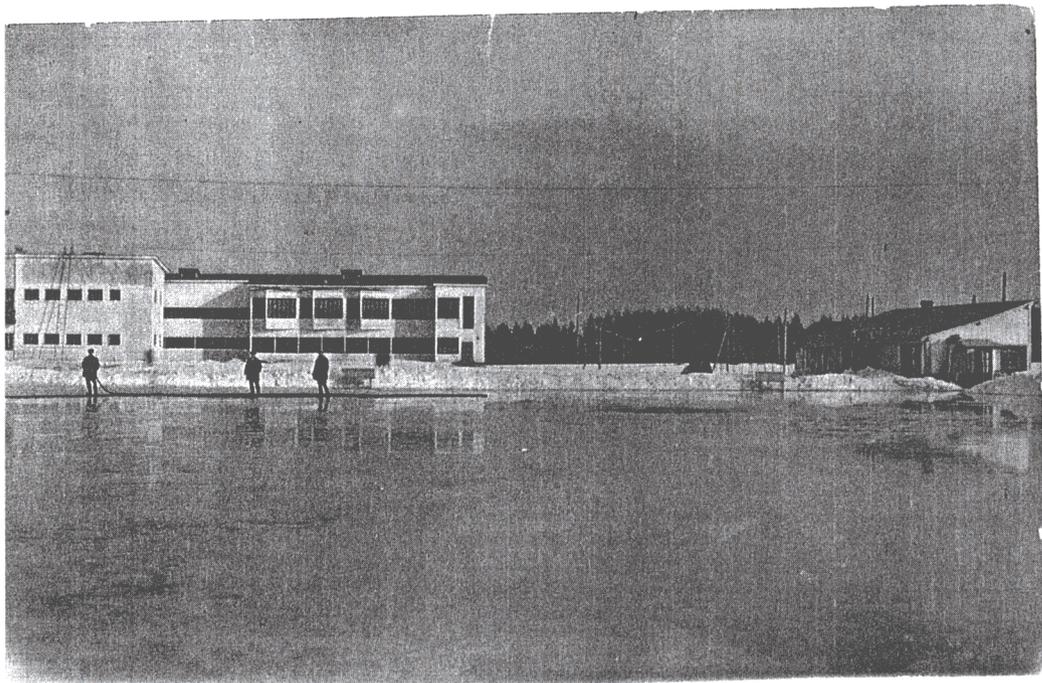
Vemos que en estas vidas contadas "como un todo", coherentes y secuencialmente homogéneas, las Casas de niños son el loci discursivo más importante. Hablar sobre ella significa establecer toda una serie de correspondencias temáticas encadenadas semánticamente y acompañadas de figuras retóricas variadas tal y como presentábamos en la introducción. La naturaleza común de este material (memorias) me ha permitido aislar su discurso del resto de textos (orales) analizados y poder así enriquecer el abanico de imágenes y significaciones que están detrás de la Casa de Niños.



111-



1.-



11-

I.- Crimea. Sanatorio Gorkin. Octubre 1938. II.- Pravda. III.- Bolshevo.



Casa de Niños de Eupatoria.

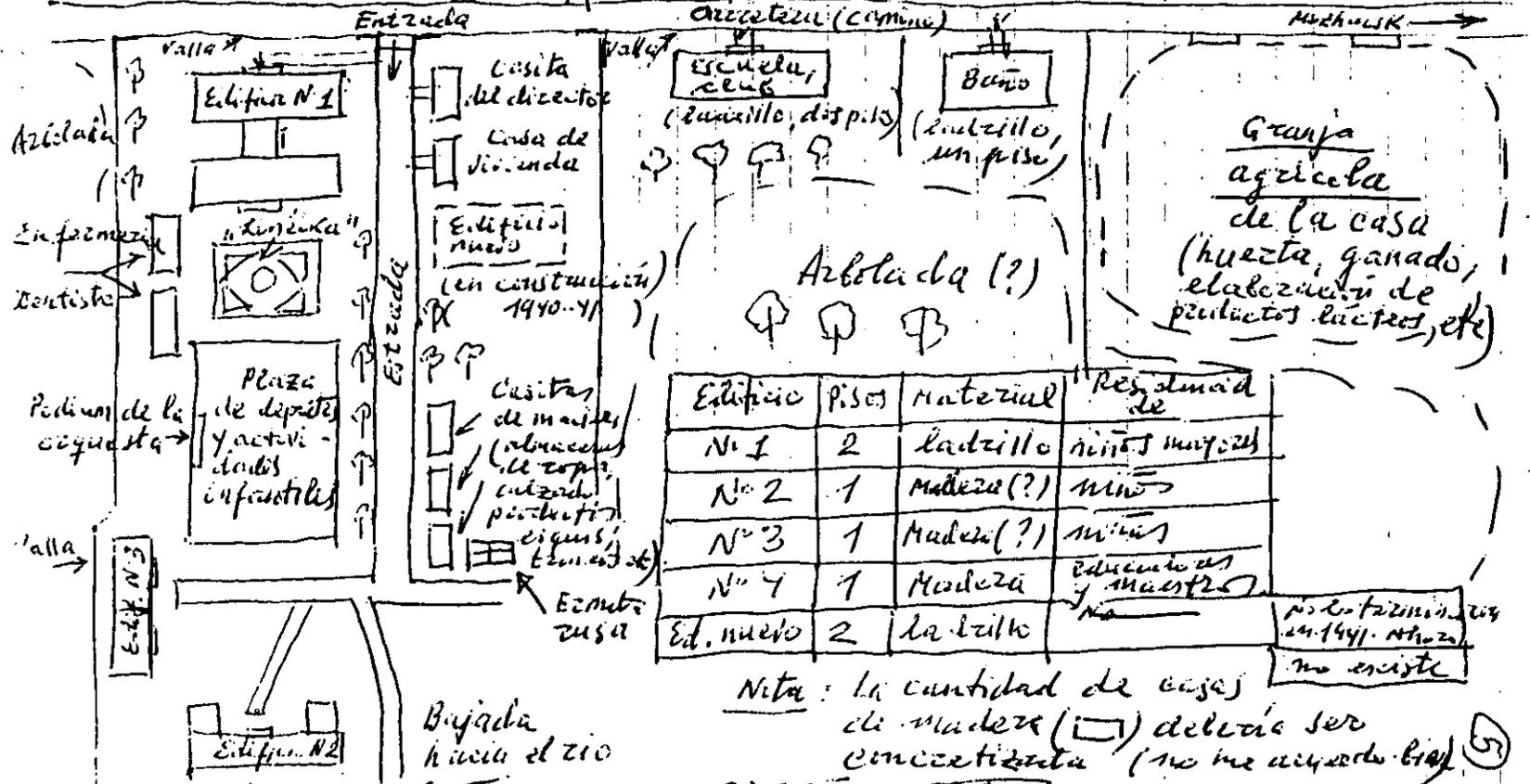
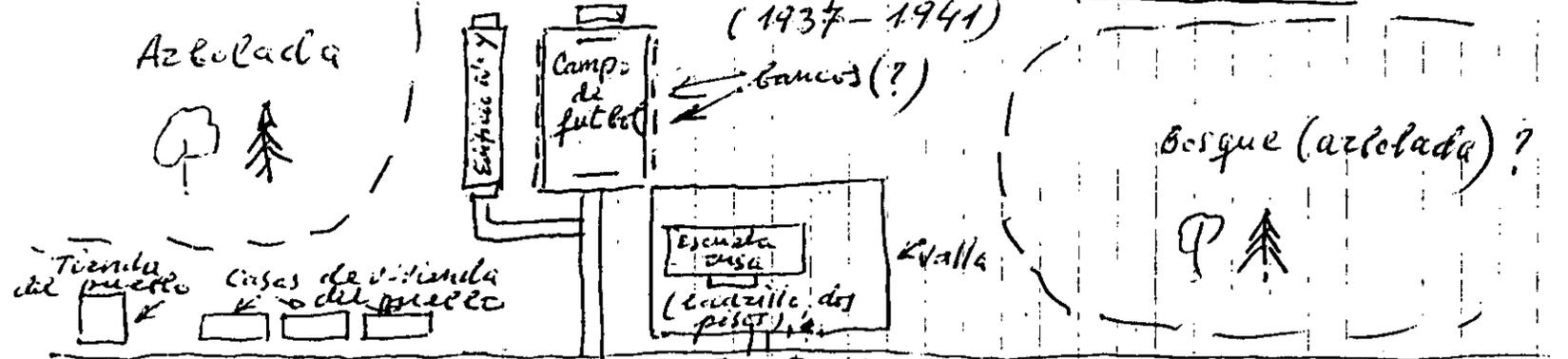


1.- Obninskoye

2.- Pravda.

(Segun me acuerdo)

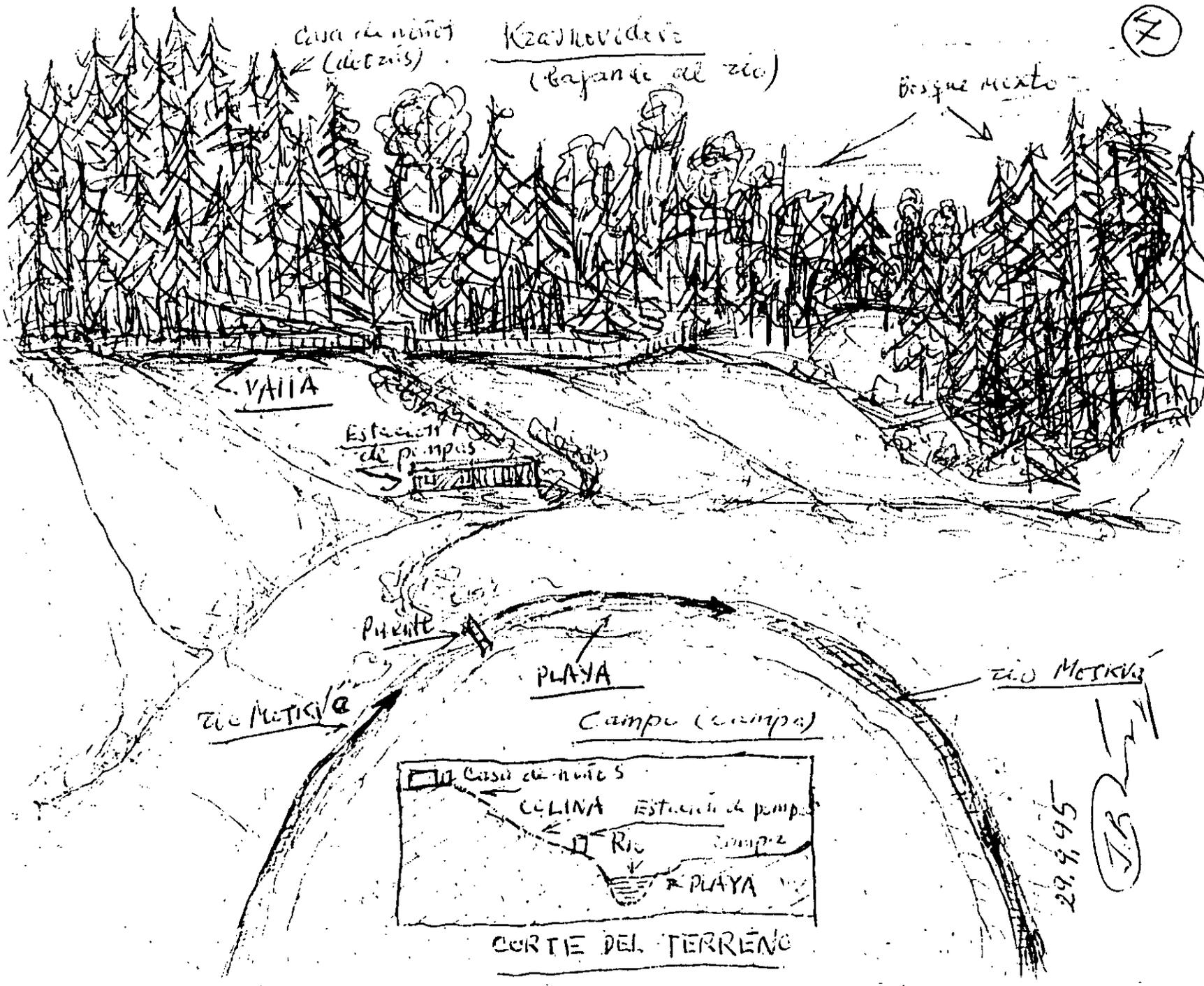
Casa de niños españoles N° 2, Krasnodar
(1937-1941)



Nota: la cantidad de cajas de madera (☐) debería ser concretizada (no me acuerdo bien)

29.9.91 J.P. [Signature]

Plano de la Casa de Niños n° 2, Krasnovidovo.



CASA de noche
(debeis)

Kzavnovidevo
(bajando al rio)

7

bosque mexto

VAIA

Estacion
de pampas

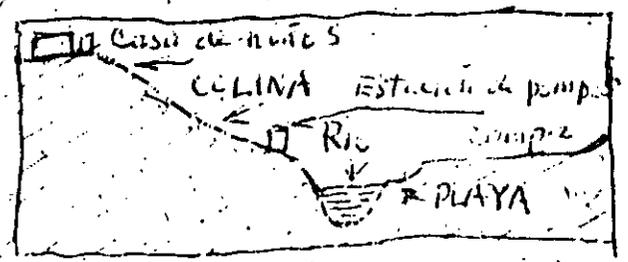
Puente

PLAYA

rio MEXICO

rio MEXICO

Campo (campo)

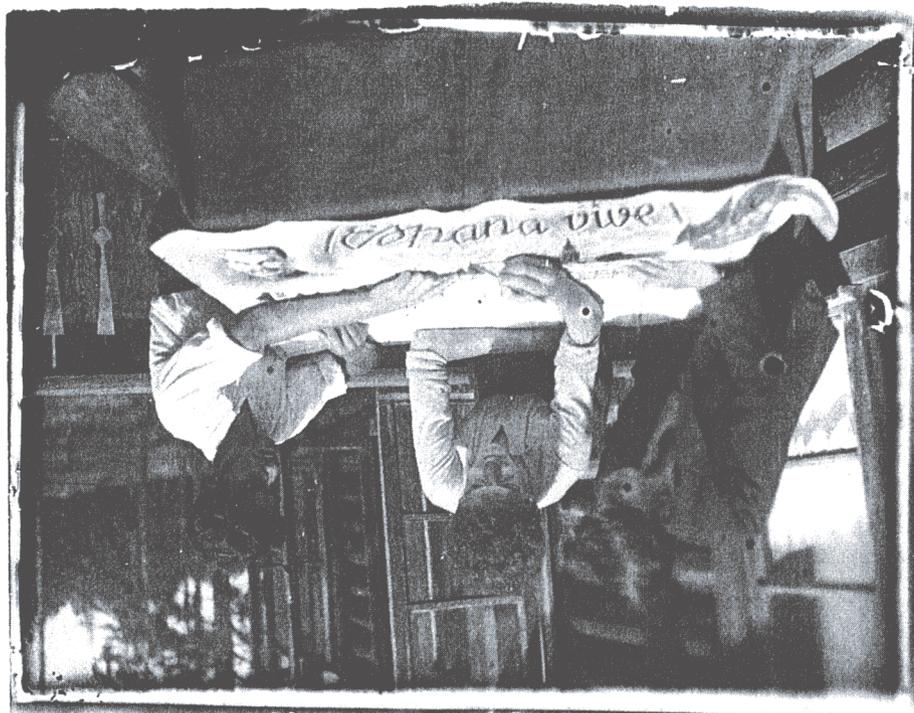


CORTIE DEL TERRENO

29.9.95

TS

Croquis de los alrededores de la Casa de Niños n° 2, Krasnovidovo.



4.-



2.-



Bolshevo (1948-49?). 1.-grupo de las niñas pequeñas ensayando un baile. 2.- limpiando el área para la celebración del primero de mayo. 3.- grupo de fútbol. 4.- periódico mural "España vive".



1.



11.

I.- Casa de Niños de Jersón. II.- Campamento de pioneros de Artek.



(1 PRAVDA)



(1) B O L S H E B O

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
 M E M E N A

V A M L I A

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

P. O. E. M. A. S

Abraedh Suiy

castellano
 Kinnu
 La Meseta yerbosos
 y mantener Dey.
 peratissmas
 Sabidias que Ororro
 lortos
 famara? Escorren
 Kern
 ia cosecha, Kinnu
 Turboan
 ros conara Montañas
 Pallosa, Memenden
 Esprocedo
 lortu
 Pallos

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
750 x 30	= 22500	

1,642.50	/ 365	
13 25	450	Lo que gana
0 00		
		al dia

450	
x 30	
13500	
	Lo que gana al mes

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. Análogamente, 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, vertebra 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 debemos 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 (carestía 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... Tarákanov 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 sabía a lo que había 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 mas 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 6° 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: las 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



ЗВАТОВ ПИЛОМЕНКО



ДИРЕКТОР ИРВАНЕНКО



ПЕР 3^я ИВАНОВА



ПЕРВОВА ФЕДОРОВА



ПЕР НОВАКОВА



ПЕРВОВА МАРИЯ



ПЕРВОВА АННА



ПЕРВОВА АННА



ПЕРВОВА МАРИЯ



ПЕР ФЕДОРОВ



ПЕРВОВА АННА



ПЕРВОВА АННА



ПЕРВОВА АННА



ПЕРВОВА АННА



ПЕРВОВА АННА



ПЕРВОВА АННА



ПЕРВОВА АННА



ПЕРВОВА АННА



ПЕРВОВА АННА



ПЕРВОВА АННА



ПЕРВОВА АННА



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 “ junio 1940г.
№ 1Н



Директор школы *[Signature]*

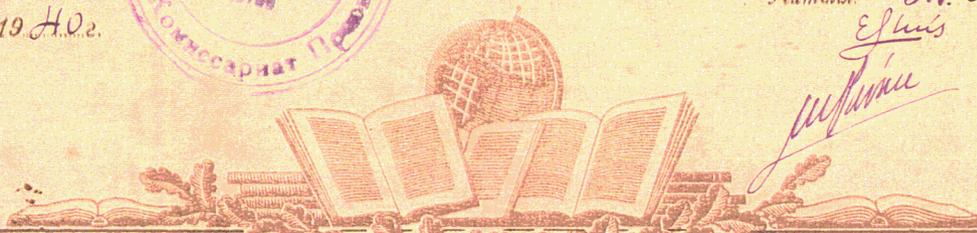
[Signature] М. Музалевский

А. Медкина

Учителя: Г. Музалевская

Н. Земконовская

Завуч. Злоконова



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

VI.-Discursos sobre educación.

6.- DISCURSOS SOBRE EDUCACIÓN; ASPECTOS Y PRINCIPIOS VALORATIVOS.

En esta última parte de la tesis me centraré en la educación que recibieron los niños españoles en la Unión Soviética, sobre todo durante los primeros años de estancia en las Casas de Niños. Las imágenes aquí reconstruidas son parte importante de los recuerdos sobre la infancia y se enmarcan dentro de los discursos autobiográficos que componen el material de análisis. Vimos anteriormente que los agentes reconstruyen sus trayectorias de vida con continuos ejercicios de retroalimentación entre el pasado y el presente, los inicios de la guerra y la salida a la Unión Soviética, los recuerdos sobre sus provincias de origen y las ciudades donde vivieron, sus casas familiares y las Casas de Niños, los familiares y amigos en España y las personas que conocieron en la Urss, lo que fue su infancia y su vida de adultos. Ahora iremos mostrando cómo el discurso sobre la educación sigue esta dinámica de restitución del pasado combinando arbitraria y alternativamente las imágenes del ayer y del presente. El contenido que estructura los discursos sobre la educación recibida se concreta en varios temas relacionados con la importancia de las artes, la temática de los materiales formativos, el aprendizaje del idioma ruso, la enseñanza política, la cultura española, etc. Durante el proceso de investigación, el análisis de aquellos aspectos donde la educación resaltaba como eje principal demostró que éstos se hallaban discursivamente articulados en torno a una serie de elementos percibidos por los agentes como valores o principios subjetivos más generales. Estos principios son consustanciales a cada uno de los desarrollos temáticos que hacen los informantes y adoptan en el relato diversas formas según el ámbito de aplicación; espacialmente (en cuanto al orden de los contenidos) han sido objeto de un desarrollo independiente al final del capítulo.

Estamos por tanto, ante valores, ejes o principios educativos ambivalentes, cuyo sentido y significado (tomados de forma particular) depende del contexto en el cual se inserten y de los intereses en juego que intervienen en los discursos. Dichos principios están estrechamente relacionados con los aspectos que caracterizan la educación y se presentan además, como elementos importantes en la valoración que la persona hace de sí misma, de los otros y de su pasado cuando reconstruye su trayectoria de vida. Los principios valorativos y educativos básicos que se hallan representados en los discursos fueron asumidos por el colectivo en el pasado y con algunas modificaciones, los han conservado

como parte de su idiosincrasia; en este sentido, los relatos informan de la subjetividad de sus autores, sobre lo que fue su educación en la Unión Soviética y sobre la base que constituye su formación como personas.

De otro lado, los recuerdos sobre la educación, al igual que los analizados en la investigación, forman parte del discurso sobre la vida personal y en ellos destacan las imágenes alegres de la infancia pero también el dolor de una historia rota. A medida que pasan los años, el pasado en la Unión Soviética (o los primeros años de estancia si el agente reside aún allí) se va convirtiendo en un recuerdo desgarrador que continúa en el presente, que forma parte de la materia subjetiva del discurso de los "niños de la guerra". De ahí que volvamos otra vez a encontrar, como centro recurrente del discurso y del recuerdo, el lenguaje del agradecimiento y de la deuda; en este caso hacia la Unión Soviética por haberles dado formación y educación en materias y ámbitos de la vida diversos. El agradecimiento de haber llegado a ser competentes para vivir en la Urss, en Cuba, en España, para ser altamente valorados por su trabajo, formación, cultura, por los principios morales que marcan sus palabras y acciones, propicia un discurso sobre la educación recibida que se amplía hacia los ámbitos del deporte, la política, la higiene personal, las artes, las ciencias y la literatura. El lenguaje de la deuda con "el país del socialismo" que les recibió y educó "como a sus hijos" caracteriza el testimonio de unas personas que dejaron su "segunda patria" siendo adultos, que sienten esta separación como una ruptura entre el pasado y el presente y entre distintas etapas de su vida.

En definitiva, el análisis de los discursos sobre la disciplina, la insubordinación, el trabajo social, la solidaridad, la emulación, la responsabilidad y la capacidad, deben leerse desde la actualidad o desde lo que ha sido la trayectoria y la experiencia del sujeto en la Unión Soviética y posteriormente, porque en realidad forman parte de un discurso más amplio sobre este país, sobre el colectivo de los "niños de la guerra" y sobre ellos mismos. Cuando los informantes hablan de la disciplina o del estajanovismo, se refieren en realidad a aquello que les ha conformado como personas, de lo que ha sido su educación, porque sus discursos son, en definitiva, una actualización de sus autobiografías.

Por último, y según irá desvelando el análisis (en la primera parte de este capítulo),

hemos de señalar que el discurso construido por los informantes sobre la educación recibida no se centra exclusivamente en anécdotas o experiencias personales; los agentes recogen muchos de los planteamientos elaborados por los pedagogos de los años 30' y 40', de la filosofía marxista, de los historiadores y literatos en boga en la Unión Soviética, para apoyar sus argumentos y contextualizar sus opiniones. Este hecho, además de mostrar la vasta cultura y la competencia intelectual de los agentes, sirve al lector para comparar las diversas teorías que circulaban en aquellos momentos y las reinterpretaciones que los agentes hacen de ellas. En este sentido, iré retomando parte de los presupuestos pedagógicos-filosóficos del momento para apoyar el desarrollo analítico, a fin que el lector pueda ir y venir de un discurso a otro (investigador e informante y las diferentes lecturas que hacen de dichos planteamientos) y los lea como partes del todo más extenso que componen los discursos sobre la educación.

El capítulo se halla dividido en dos grandes partes: por un lado los temas y aspectos del discursos sobre la educación recibida y por otro, los principios subjetivos y valorativos de su formación destacados por los agentes. Respecto al primer punto tenemos:

- ▶ La escolarización de los niños españoles antes de evacuar a la Unión Soviética.
- ▶ La formación y la cultura española.
- ▶ Los libros.
- ▶ La educación mixta.
- ▶ El aprendizaje del idioma ruso.
- ▶ La educación estética y deportiva.
- ▶ La educación política.
- ▶ El trabajo social.
- ▶ La disciplina.

Los ejes o principios valorativos y subjetivos que se desarrollarán serán:

- La formación.
- La responsabilidad.
- La solidaridad.

- La igualdad.
- La capacidad.
- El trabajo.
- Ser ruso-ser español.

Con este capítulo concluyo el análisis y cierro "formalmente" la tesis, no obstante, en el epígrafe "a modo de conclusión" he sintetizado los aspectos más reveladores, determinantes y esclarecedores de la investigación. Pero antes de llegar a ese punto, veamos bajo qué formas, temas y funciones se presentan los discursos sobre la educación de los niños españoles en la Unión Soviética.

6. 1.- LA ESCOLARIZACIÓN DE LOS NIÑOS ESPAÑOLES ANTES DE EVACUAR A LA UNIÓN SOVIÉTICA.

Los niños españoles llegaron a la Unión Soviética con niveles de instrucción muy desiguales; el abanico de posibilidades se abría desde los ya iniciados en la enseñanza formal hasta aquellos que salieron en edad temprana (4 - 6 años) sin escolarizar. La guerra civil española alteró el desarrollo normal de las clases; muchos de los niños tuvieron que abandonar la escuela y ponerse a trabajar, fueron internados en orfanatos, cambiaron de lugar de residencia y pasaron por etapas de estabilidad-inestabilidad escolar. Algunas escuelas iban cerrando, las situaciones impredecibles eran una constante y las familias se afanaban por mantener una situación de relativa normalidad dentro del desmantelamiento organizacional¹. Según relatan los informantes, los niños ocupaban el tiempo jugando en las calles, haciendo colas con las cartillas de racionamiento, cuidando de los hermanos, trasladándose de un pueblo a otro... *aquí en España no estudié, andaba por ahí, y nosotros como estábamos solos salíamos "¿dónde cayó la bomba?"... por ahí, vamos a mirar...* (EM, 1927)...sin posibilidades de recibir una formación escolar continuada.

¹ Josefina Aldecoa en su libro, *Historia de una maestra*, rememora los años que trabajó como maestra en distintas escuelas de pueblos del norte durante los años veinte hasta la Guerra Civil.

Las oportunidades de estudio descritas por aquellos que vivieron esta situación siendo niños, son variadas y atienden a las circunstancias particulares de esos momentos; una informante recordaba cómo en su caso (vivía en un orfanato) fue el "desconocimiento de la existencia de la Escuela" (como edificio, como posibilidad de ocupar el tiempo, como institución...) lo que determinó su retraso escolar:

...y lo único que me reprocho hoy día es que yo no sabía que había escuela, nadie me dijo que había escuela... a mí nadie me dijo que fuera a estudiar... y nada... ¡me daba la gran vida!, pero me pasé los once meses... los perdí totalmente (EM, 1925).

La orfandad sobrevenida a una edad temprana, la salida a la Unión Soviética, los años vividos en Cuba, la adaptación a las condiciones y a los cambios, son factores que la informante tiene en cuenta para reconstruir su pasado; en ocasiones, argumenta su independencia, libertad de acción, carácter emprendedor y decidido como motores en su manera de actuar. Las palabras del agente son una reflexión sobre el pasado, es una visión desde la actualidad en la cual la mujer se reprocha el hecho de no haber ido a la escuela pero no desde el sentimiento de autoinculpción, sino como una situación valorada desde los conocimientos y la formación que ahora posee; viendo (desafortunadamente) las desventajas que ello supuso. La informante habla con pena del tiempo perdido, sin que parezca importarle saber quién pudo ser el responsable de aquella situación.

En España, antes de iniciar la escuela, los niños asistían a colegios infantiles y otras instituciones que hacían las veces de guarderías ("las amigas"), donde los pequeños aprendían canciones, jugaban y pasaban el tiempo. Durante años, este tipo de enseñanza fue gestionada a título particular y "todos los españoles podían ejercerla sin necesidad de título ni autorización previa" (Ley de 14 de octubre de 1868), pero aunque más tarde se estableció la Escuela Modelo de párvulos (Decreto del 31 de marzo de 1876) para ofrecer una enseñanza interesada en "aprender y recitar oraciones de viva voz, en coro, definiciones y descripciones sencillas y dirigidas por una maestra", quedaron, restos del modelo anterior, que parecían "asilos para guardar niños durante el día y sin condiciones pedagógicas" (Cossío, B. 1915).

Una de las informantes, recordando su experiencia en la escuela infantil (¿de párvulos?), relataba así las actividades que tenía en la escuela para hijos de ferroviarios en Bilbao: *aquí aprendí mis primeras letras, mis primeros versitos infantiles, y mis primeros*

*juegos*². Además de su encuentro con las letras, el agente anota algunas canciones coreadas en clase mientras hacían ejercicios gimnásticos:

Si ejercitamos los miembros todos,
con la gimnasia que es superior,
todos seremos sanos y fuertes
que es el orgullo de la nación³.

Los recuerdos que fabrican los informantes sobre la Escuela en España suelen resaltar algunas características en su funcionamiento como por ejemplo:

- La mezcla por edades.
- La separación por sexo.
- La escasa o nula productividad para el aprendizaje.
- La desidia de los maestros.

...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 años todos juntos en la misma clase y por ahí el maestro sentado leyendo libros...(EV, 1927).

Los contenidos eran variables según el grado cursado, el tipo de escuela (laica, "republicana" -dicen algunos informantes- o religiosa), su localización (en la ciudad, en el pueblo), la preparación del maestro, etc., según algunos ejemplos recogidos.

Una informante que partió a los 12 años con la expedición de Asturias, en alusión a los estudios que cursó en España antes de marchar a la Urss, nos mostraba el cuaderno escolar que su madre había guardado desde aquellos años. Enseñaba esta "reliquia" celosamente conservada con orgullo, pues los ejercicios de aritmética, los dictados, resúmenes y cuentos que allí había escrito, estaban decorados con mimo. Cada hoja estaba encabezada por un epígrafe realizado con diversas letras y formas imaginativas, los dibujos y viñetas a todo color acompañaban e ilustraban los textos, y la autora parecía haber ensayado una firma para cerrar las redacciones. El mismo cuadernillo (el ejemplar

²Memorias no publicadas, Mujer, 1923.

³La graduación por años y conocimientos no tenía una correspondencia con la separación física y espacial en la escuela; en cada aula los estudiantes estaban agrupados en función del nivel a cuyo cargo tenían a un sólo maestro.

corresponde al curso escolar de 1936) era utilizado para todas las asignaturas; las materias estudiadas (según se recoge en este documento personal) consistían en problemas de cálculo, nociones de geografía (descubrimiento de América), resúmenes de los temas aprendidos, dictados y redacciones (ver ilustraciones al final del capítulo). La que fuera entonces "niña" (en la actualidad cuenta con 75 años de edad), se valía en esos dibujos, de recursos decorativos con un trasfondo político (la bandera republicana y sus colores eran representados al uso de "separadores" entre las materias, como final de un texto o acompañando la firma) para ilustrar las materias de estudio⁴.

Segun otros testimonios, la calidad de la enseñanza podría establecerse en función de las diferencias entre las escuelas laicas y religiosas. Una informante, formada en un colegio de monjas de Bilbao, opinaba que la educación recibida había sido muy buena, aprendió mucho y cogió "buena base" para proseguir los estudios sin dificultad. Pero apunta sin embargo, que la *capacidad* de cada cual para desarrollar lo aprendido tiene mucho que ver en el resultado final (*había adelantado muchísimo*), anotación que viene a contrarrestar la idea lanzada en un principio (*las monjas enseñaban de maravilla*)⁵.

...el poco tiempo que estuve en las carmelitas pues las monjas enseñan de maravilla y claro, mi madre estaba encantada, y en el poco tiempo que había ido a las Carmelitas había adelantado muchísimo y mi padre tenía la costumbre que como todos eran chicos y yo era la única chica no sé si era la preferida de mi padre o era el ojito derecho, igual, le gustaba que yo le leyera el periódico siempre, leía en voz alta y mi hermano pues no, y cuando fui a las carmelitas pues igual aproveché el tiempo mejor que él porque a todos no se nos dá igual, digo yo... (EM 1925).

No obstante, otros testimonios (en este caso hace referencia al colegio de las "Ave - Marianas" de Bilbao) muestran una valoración negativa de esos años... *todo lo que me enseñaron allí fue a base de repetirlo muchas veces cantándolo, todas las tardes subíamos a la capilla a rezar el rosario y después teníamos costura*, escribe una mujer en sus

⁴De nuevo vuelve a plantearse la importancia de los objetos en el proceso de recordar: "la importancia de los artefactos, escribe Alan Radley (Middleton. D, Edwards. D, 1992: 67), fuera del contexto temporal y espacial al que pertenecían, se debe a que son objeto del discurso". En el discurso autobiográfico, todos estos "artefactos culturales" o artefactos de la memoria sirven a veces como hilo estructurador de la narración sobre el pasado; lo vemos constantemente con objetos como las fotografías, los diplomas, la ropa, las condecoraciones, etc.

⁵Veremos más tarde que la capacidad se perfila en los discursos de los informantes como un principio básico y valorativo para hablar de la educación recibida en la Urss. Los informantes la utilizan para ejemplificar distintas situaciones donde este principio actúa. En este caso, el agente (EM, 1925) aplica este principio a un contexto "prefacio" de lo que fue su educación en la Unión Soviética, resaltando su posición aventajada debido entre otros motivos, a su cualidad natural ("ser muy capaz").

memorias (1923)... *bueno yo sabía las cuatro reglas, sumar, restar, multiplicar y dividir, escribir, malamente...recuerda otro de los informantes (EV 1927).*

Con esta "base" (unos más, otros menos) llegaron los niños a la Unión Soviética. El equipo pedagógico de la Casa organizó al colectivo para empezar el curso escolar, los niños pequeños se iniciaban en el "juego de las letras y los números" al cuidado de educadoras españolas y rusas hasta comenzar el primer grado.

...había que enseñarles a leer, juegos didácticos, inventárselos uno...los preescolares sabían contar, leer el reloj, hacer con los cartones un cuadrado o un triángulo, les contábamos cuentos y a ver quién se acuerda mejor qué hizo la princesa o al otro día entre ellos hablaban...(EDA, 1915).

Los que ya estaban en edad de escolarización pasaron una prueba de nivel; los maestros evaluaron los conocimientos que poseían (según recuerdan los informantes consistían en pruebas de lecto-escritura y cálculo) y los niños fueron clasificados según los resultados. La clasificación y división de los cursos se correspondía con el sistema soviético (se inicia a los 8 años en el primer grado). A tenor de los discursos, las pruebas debieron ser orientativas y no hubo demasiados obstáculos para pasar de un grado inferior a otro superior. En algunos casos los agentes recuerdan cómo la "capacidad" prevaleció sobre los conocimientos y sobre la edad, y los "adelantados" cursaron dos grados en un mismo año recuperando así el tiempo "perdido".

(comentando la prueba de nivel en la Casa) *...nos pusieron por edades, pero claro, yo escasamente sabía hacer nada, muy poco, porque nunca había ido a la escuela, y ya un poco me había enseñado mi padre (...) nos hicieron una prueba y yo me senté al lado de (...) se lo copié todo (...) total que en vez de ponerme en la primera clase pues me pusieron en la tercera o en la cuarta, y a mi me gustó tanto, me gustaba...es que yo tenía una memoria estupenda y entonces yo no necesitaba estudiar, yo lo que me contaban lo retenía y lo podía recitar...(EM 1925).*

P: ¿en qué curso la metieron?

R: *en primero. A mi se me daba muy bien y enseguida me pasaron a segundo, estudié un poco y enseguida me pasaron a segundo, en el primer año pasé tres grados, o sea que enseguida pasé a mi edad...(EM, 1927).*

P: a usted ¿qué curso le pusieron al llegar, qué nivel?

R: *en el tercer grado*

P: ¿y era lo que correspondía a su edad?

R: *pues si, si*

P: ¿aquí había estado yendo a la escuela normalmente?

R: *hasta sabía lo que era "diéresis", estando allá [en la Urss] escribió el maestro en la pizarra, cigüeña y -"caray ¿qué es lo que falta aquí?" [pregunta el maestro]- yo lo sabía me levanté meca... ¡me abrazó!* (EV, 1927).

Los tres informantes terminaron sus estudios superiores en la Urss. Los recuerdos sobre este primer contacto con la escuela rusa se centran en aspectos positivos, momentos gratos y anécdotas divertidas que les sucedieron. La primera de las informantes - anteriormente analizamos sus "auto-reproches" por no saber la "existencia de la escuela"- cita el acontecimiento azaroso y afortunado que originó su clasificación en el cuarto grado -hilvanando en el discurso sus comentarios previos- pero desarrolla (al igual que sucede en los dos relatos que siguen) otros aspectos que también contribuyeron al caso, como fueron la capacidad, el tesón, la constancia que les caracterizaba (aún hoy día es así). Estas virtudes no hacen sólo referencia a un pasado (recordado por los informantes) sino que están siendo continuamente actualizadas por los miembros del colectivo en el proceso de rememoración y reconstrucción de las trayectorias de vida personales.

En las cartas enviadas por los niños a sus familias (otoño- invierno de 1937-38'), los pormenores de la actividad escolar ocupan un lugar destacado; los autores hablan de las clases, los maestros, los libros que habían recibido y la carrera que habían escogido⁶. Los estudios copan parte de la redacción; la escuela y todo lo que se mueve en torno a ella va protagonizando los primeros años de estancia en las Casas de Niños y se han lanzado a esta obligación con entusiasmo...:

Papa tenemos escuela y estudio todo lo que puedo y estoy estudiando de aviador la Sofi de bailar y yo estoy en la 3ª clase y la Sofi en la segunda... (CNO a su madre, Jarco 10-1-38).

Los autores hacen referencia a la escuela como un lugar para adquirir conocimientos y un espacio de sociabilidad en el cual se refuerzan valores: sus miembros participan de un régimen, actúan e intercambian experiencias, etc. Para este niño, lo que se aprende en la escuela está relacionado, por una parte con las materias "puras" (diríamos) en el sentido de acumular saberes (*nos enseñan mucho de escuela*) y por otra con el desarrollo de

⁶Sobre la producción de esta idea, poco a poco asumida por los niños, en relación a su formación superior, J. Fernández anota: "Nosotros y, a través de las cartas, nuestros padres ya nos habíamos hecho a la idea de que todos íbamos para ingenieros o médicos" (1990: 81).

habilidades como la expresión plástica, musical, de dibujo, etc...

Jose esta en mi casa, pero esta en el 1º grado de la escuela, y yo estoy en el 4º grado de la escuela, y aquí nos enseñan mucho de escuela y de dibujo, yo e echo muchos dibujos muy bien entre ellos Lenin y Stalin(CNO a su hermano, Odesa 23 de diciembre de 1937).

Ambos niveles (enseñanza y aprendizaje) forman parte de la educación recibida en la Casa de Niños; los niños españoles fueron adoctrinados en las artes, las ciencias, la política y el deporte, pero sobre todo, según cuentan, fueron socializados en unos principios rectores de la conducta que les define (y desde donde se definen) hoy día.

6. 2.- LA CULTURA ESPAÑOLA Y LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS EN LA UNIÓN SOVIÉTICA.

La dirección del Narkompros se encontró, a tenor de los documentos estudiados, con varias dificultades para poner en marcha la enseñanza en las Casas de Niños españoles⁷. El problema del material escolar es uno de los citados por el Inspector de Educación en el informe que realizó de regreso a España tras su visita por las Casas de niños españoles:

<<Una de las más profundas preocupaciones de los dirigentes soviéticos es que el ambiente de las Casas tenga un carácter esencialmente español y que la enseñanza y preparación de los niños les hagan conocer y sentir a su patria lejana. Para ello encuentran un obstáculo invencible: la falta de material, de fotografías y grabados de España y de libros de enseñanza y literatura española. En las Casas, salvo la central de Moscú, no tienen ni los maestros ni los niños medio de leer ni estudiar en su idioma. Reciben algunos diarios y esa es su única lectura. Para resolver este problema el Comisariado de la educación ha resuelto traducir y editar en castellano todos los textos escolares. Cuando salimos de Moscú se enviaban ya los originales a la imprenta corregidos y adaptados al castellano por el propio personal español. Pero reclaman textos de lengua, de geografía, de Historia, literatura clásica y moderna que ellos no pueden improvisar ...>>

Para atajar esta situación el Inspector propone:

⁷Como representantes del Ministerio de Instrucción Pública de la Urss (Narkompros) encargado de las Casas de niños españoles, J. Fernández (1990: 86)cita a Manuiski (refiriéndose al año 1938), E. Vanni (1940: 64) a alguien llamado Drubowski, y según la información facilitada por la Cruz Roja rusa, los Comisarios de Instrucción Pública de la Urss designados para esta cuestión fueron Agránovich y Semiónov.

<<remitir con urgencia los siguientes medios de trabajo para las 16 Casas de niños que en la U.R.S.S. funcionan:

- a) 16 coleccionables de mapas de España.
- b) Atlas manuales geográficos de España en el mayor número posible.
- c) Fotografías en el mayor tamaño posible de grabados y fotografías de paisajes, monumentos, tipos, trajes, costumbres, hombres ilustres, etc, de las distintas regiones, provincias y ciudades españolas.
- d) 24 ejemplares por lo menos para 14 Casas (2 son de niños pequeños) de libros escolares de Gramática castellana, Historia de España y Geografía de España de cada uno de los distintos grados primarios.
- e) Una biblioteca de literatura española en que haya representación de nuestros mejores autores clásicos y modernos para cada una de las 16 Casas. Literatura en prosa y verso de la actual gesta del pueblo español.
- f) Libros de preparación de los maestros (por lo menos 16 ejemplares) de cada una de las materias del programa primario y libros seleccionados de Historia de la literatura, biografías de hombres destacados de la vida española en todos los aspectos de la actividad trabajo, política, arte, ciencia, etc y libros en que exponga las características de las provincias y regiones españolas.
- g) Por lo menos 16 banderas de la República Española>>.

Esta información nos sirve para introducir de qué forma y con qué contenidos, los aspectos relacionados con la cultura española ocuparon un papel importante en la educación de los niños.

En España, por aquellos años, el interés por inculcar la **noción de Patria** estaba presente en los programas pedagógicos del Ministerio y de la Dirección de Educación desde que R. Llopis se puso al frente. En su tratado sobre pedagogía, escrito en 1931, comenta que la noción de patria es algo confusa en los niños ya que la identifican con la familia y su entorno (amigos, la escuela, la calle, etc), pero poco a poco, considera el autor, hay que ir inculcándoles una concepción más compleja y dinámica. En la escuela se debe cultivar el amor a la patria, conocer y estudiar su geografía, su historia, su idioma, hablarles de ella como la "madre patria", ya que deriva de la imagen de un amor materno-filial, de un reconocimiento e identificación con el mismo. A este respecto, apunta: <<Fundamentalmente no es la patria una cosa que se hereda, sino una cosa que se construye, y todo constructor está obligado a hacer que la patria coincida con el ideal>>⁸. El Inspector de enseñanza A. Ballesteros, visitando las escuelas en Rusia parece reconocer esta necesidad, sobre todo teniendo en cuenta que eran niños que vivían alejados de su país,

⁸R. Llopis *Pedagogía*, Madrid, Editorial Reus, S.A, 1931 pág 49.

de manera que de vuelta a España redacta un informe reflejando sus inquietudes por el tema y adquiriendo (al menos sobre el papel) una serie de compromisos para llevarlos a la práctica.

Pero, ¿cuáles fueron las estrategias que se llevaron a cabo para que los niños no perdiesen sus raíces españolas?. Según cuentan los informantes, en las Casas de Niños se potenció el conocimiento de las artes y costumbres españolas, el idioma, la historia y política del país; y no faltaron agentes encargados de organizar actividades de ocio y charlas para transmitir una imagen de España y educarlos en *el amor a la Patria*. Maestros, educadores, jóvenes pioneros y komsomoles españoles participaron en esta tarea; *el haber conservado en los chicos el amor a España y ese deseo de la vuelta a España* (EDO, 1913), es un discurso muy retórico que los agentes emplean en diversos contextos, reconociendo el papel que jugaron los "mayores" en este aspecto. Estos "mayores" (educadores, maestros, exiliados) recogen en el discurso su parte de protagonismo...

... los niños añoraban España, y hay motivos, uno de ellos porque los mayores que estábamos allí no dejábamos de hablarles de España (...)

...En la casa de chicos allí se hacían cosas de tipo cultural, de todo tipo sobre España, todos estos que han venido [repatriados] conocían a Cervantes, a Quevedo, a todos los literatos españoles, a todos, porque nos facilitaban material y nosotros nos preocupábamos también de adquirir este material.

... la educación de los niños en nuestra Casa fue completamente normal, eso fue una cosa muy interesante porque el entusiasmo de los niños por tener un rincón de España, de Valencia, después había los bailes, o sea una cosa muy natural...⁹.

En estos discursos vemos el uso de la literatura como exponente de lo que son en el presente: ellos, maestros y educadores con formación cultural; los niños españoles, receptores de una educación amplia y de alto nivel. Estas características les distinguen de sus semejantes (maestros de escuela, de provincias en España, niños españoles que se educaron en los años 40 y 50 en España) ya que se destacan los valores que poseen frente

⁹Citas de dos educadores que llegaron después de la Guerra Civil, el primero de 1908 trabajó en la Casa de Solnechnogorst y el segundo (1913) se responsabilizó de los chicos cuando entraron en los técnicos. La última cita corresponde a una educadora de la Casa de Krasnovidovo que trabajó con ellos hasta que comenzó la Segunda Guerra Mundial.

al grupo al cual originariamente pertenecían.

En la Casa de Jersón organizaron un coro y representaron obras de teatro¹⁰; en otras Casas como las de Odesa y Krasnovidovo formaron una orquesta, y sus miembros se reunían y bailaban al son de la música española, cantando coplas, bailando jotas y danzas populares, recitando poesías, contando chistes, etc. Los informantes hacen alusión a las bibliotecas que había en las Casas (Obninskoye, Pushkin, Jersón...) donde se guardaban ejemplares de literatos españoles a disposición de los niños. Como vemos, poco a poco los niños fueron construyendo una imagen de España formada a partir de los contenidos aprendidos en la clase, en los libros de lectura, en los círculos de canto, baile y música, en las charlas con los mayores, una imagen en la cual se resaltaba el colorido del folklore español y su diversidad cultural como exponentes identitarios del país.

Por otra parte, los chicos, además de tener acceso a la actualidad española a través de las cartas familiares y la información proporcionada por los "mayores", estudiaban en la escuela Geografía, Historia de España, Literatura y Lengua española. Los maestros tenían mapas geográfico-políticos enviados (o traídos) desde España, libros, apuntes y sus propios conocimientos para enseñar estas nociones. Además, aprovechaban las horas de clase para transmitir a partir de las reconstrucciones subjetivas de su pasado, los recuerdos y las añoranzas sobre la España que ellos habían conocido. Según cuenta una maestra de la casa de Pravda...

...enseñábamos utilizando los materiales y explicando las cosas y claro siempre que podíamos utilizábamos las clases para explicar cosas de España que no estaban en los libros, porque teníamos a España dentro de nosotros, era inevitable (EMA 1915).

Otro de los mecanismos de concienciación y educación cultural y política sobre la noción de Patria fueron las actividades promocionadas desde la organización de pioneros y del Konsomol; al parecer, era la educadora política quien patrocinaba conferencias y charlas sobre la situación de España a las que acudían como invitados emigrados políticos y destacados miembros de la política española que vivían en la Unión Soviética ("emigrados", "ideólogos", "mayores", son algunas de las expresiones utilizadas para este

¹⁰En ocasiones eran animados por el personal de la Casa: una informante contaba que las maestras y auxiliares, ayudadas por las jóvenes que aprendían en el taller de costura, cosían los trajes para las actuaciones (*a XX las educadoras la vistieron de "República Española", con telas cosidas por ellas*, narra una informante en sus memorias, mujer 1923).

colectivo)¹¹...

<<En la sala grande en un mapa de España marcábamos con banderitas la línea del frente. La zona republicana se reducía cada día más. Era la llama de una vela que se extinguía lentamente. Algunas veces la llama parecía espabilarse, como en la toma de Teruel. Esta noticia nos la dieron cuando veíamos el cine y la recibimos con júbilo. Un día retiraron las banderitas. Todo se había acabado>> (J. Fernández 1990: 3)

Esta situación, descrita sin más adjetivos que el fatalismo "absoluto" de la derrota (*todo se había acabado*), refleja sucinta pero con un sentimiento profundo, la desolación que provocó entre el colectivo la noticia. A la incertidumbre sobre el paradero de sus familiares se unía el desconocimiento del propio destino; la victoria del frente nacional, la política de Franco, la negativa de Stalin de *devolver los hijos de republicanos a una España dirigida por la dictadura franquista*¹² consecuencia de lo anterior y más tarde los acontecimientos de la Segunda Guerra Mundial, dilataron el regreso "a la patria".

Una educadora de la Casa de Obninskoye recuerda la conmoción que produjo entre los niños la noticia de la caída de Bilbao (*¡armaron un jaleo!*); los niños "querían defender España" movidos por el ímpetu infantil, por el carácter español (presente una vez más en los discursos sobre la identificación con unos ideales, una imagen, unos orígenes...) y por la implicación directa con el lugar de los acontecimientos (Bilbao, Frente Norte).

... cuando cayó Bilbao, armaron un jaleo; huy qué jaleo se armó! tuvieron que llamar a Moscú personal llegaron a calmarlos, uno o dos se marcharon los cogieron en el tren, iban a defender España... Nosotros que habíamos ocultado todo, habíamos ocultado todo, y hacíamos como si no hubiese pasado nada, y entre todas decidimos no decir ni una palabra, en el barco nos dijeron que había caído Bilbao, nadie sabía nada... después se calmaron, fue cosa de un día o dos. (EDA, 1913).

La llegada, en el año 39', de exiliados españoles que se incorporaron como maestros en las Casas de niños, reavivó los recuerdos y la imagen de España: según cuentan los

¹¹Remito al lector al apéndice 1 donde se hace un análisis de las cartas enviadas por los niños españoles al llegar a la Unión Soviética, en este caso, es relevante el tratamiento analítico de la cuestión política y comentarios hechos por los niños españoles.

¹²Estos son algunos argumentos discursivos que circulan entre el colectivo. Los informantes comentan que en la mente de todos estaba el pensar que Franco duraría poco en el poder y que por lo tanto el regreso sería inminente.

informantes, en las lecciones de clase, se perdían en innumerables batallas y anécdotas de la guerra de España¹³. La labor informativa destinada a los niños era resumida con estas palabras por un educador:

...[era una formación] *para que no se desperdigara la gente ya desde el punto de vista del colectivo como españoles (...) era educación y no solamente de cosas políticas, sino información de la marcha de la vida y había después organizadas cosas culturales...* (EDO, 1913)

Las representaciones de España y "lo español" son evocadas con tristeza y nostalgia:

Había dos educadores españoles, personas extraordinarias, que hacían todo lo posible para que aquel calvario resultase más llevadero, inyectando un poco de alegría, de belleza y de esperanza en la vida de los muchachos. Por la noche se reunían todos en el club, a la luz de un candil, y uno de ellos, persona inteligente, instruida y de temperamento artístico, recitaba de memoria pasajes de las obras teatrales de García Lorca, sus romances, poesías de Rafael Alberti y de Antonio Machado. El otro educador tocaba al piano piezas de Falla, Albéniz y Granados, cantaba, acompañándose él mismo, de diferentes zarzuelas. Y ambos hablaban a los chicos de España, de su cultura, de su belleza, sus gentes, sus ciudades, su clima y de la variedad de sus paisajes. (Tatiana Pérez 1977: 45).

La autora nos presenta dos escenarios simultáneos. Por una parte, el calvario que suponía la situación de guerra y por otro, una serie de imágenes que parecen copiadas de novelas costumbristas de la época en la cual escribe (1977). Mientras que el día era sufrimiento, las noches se vestían en cambio de fiesta, de poesía y de música; lo artístico, las demostraciones de la elevada cultura que poseían sus educadores (*uno recitando de memoria, el otro tocando el piano*) sirven una vez más, para reconstruir diferencialmente las instantáneas del pasado donde el sacrificio, la belleza y la alegría cohabitaban al parecer, en armonía. Es éste un texto escrito (una "biografía novelada" especifica la autora), con las características diferenciadoras vistas con antelación¹⁴. Sin embargo, tanto en las citas discursivas orales analizadas como en este pasaje escrito, el interés por destacar las

¹³Una maestra de la casa de Krasnovidovo (evacuó con los niños en 1937) presenta este cuadro sobre el conjunto de los exiliados políticos que llegaron después de la guerra de España: *...muchos eran campesinos que en su vida no habían visto una máquina, otros eran funcionarios del partido, otros eran abogados que fueron los que metieron como profesores, traductores (...) y otros que vinieron de España sin oficio ni beneficio lo pasaron bastante mal, los metieron en las fábricas, había panaderos, albañiles.* (EMA, 1914).

¹⁴En el capítulo tercero, por ejemplo, seguimos algunos pasajes del libro (T. Pérez 1977) mostrando cuáles son los elementos que articulan el discurso escrito sobre el pasado frente a los que aparecen en las entrevistas autobiográficas. Aquí la temática es distinta, pero la forma del recuerdo no varía; vuelven las figuras literarias y la ornamentación estilística de la autora.

elevadas cualidades artísticas de los responsables de la educación de los niños españoles y la presentación de los mecanismos a través de los cuales se reforzaba "la belleza de España, su cultura, sus agentes, su clima, sus ciudades y la variedad de sus paisajes" es continua y semejante en sus términos.

Además de conocimientos geográficos, políticos, literarios, etc, el idioma ha sido otro componente del capital cultural cultivado entre los "niños de la guerra". Casi la totalidad del colectivo que salió evacuado (salvo algún caso aislado y conocido) ha conservado, con niveles de soltura variables, la lengua materna. Esta cita condensa muchas de las imágenes y testimonios analizados sobre la educación socio-cultural española:

...el gobierno soviético prestó gran atención a que los españoles no perdiéramos el idioma español, y que los niños siguieran estudiando el idioma español, y se formaron una serie de Casas de niños en donde todo el ambiente era español, empezando desde canciones y terminando por la física y la química...Y el resultado es el siguiente: hemos vuelto, y todos hemos vuelto hablando español(...) La Casa de la Cultura, de la cual yo era presidente, todo lo que se hacía allí, coros, canciones de todo tipo...todas españolas, y todo ese ambiente ha sido mantenido hasta que ha llegado la época de la repatriación (EDO 1908).

El relato es una apreciación sobre la presencia española en la Casa de Niños, al tiempo que una valoración de la política soviética aplicada en su organización y funcionamiento. En la actualidad se sigue valorando positivamente el interés de las autoridades rusas para que los niños españoles no vivieran "el desarraigo" como un hecho "real". Para ello, en la Casa de Niños se creó una especie de microclima a la española, donde los niños descubrían sus raíces culturales; la revitalización de la idiosincrasia española continuó durante los años posteriores a la SGM. Los actos se desarrollaban en salas de fiesta que agrupaban a colectivos de trabajadores de una determinada fábrica (la número 45, la fábrica 30) abiertos a cualquier español que quisiera sumarse a ellos. Este interés por mantener señas y símbolos culturales de su identidad española continua hoy día con la programación de actividades en el Centro Español (Moscú); allí las generaciones siguientes (hijos, nietos de los "niños de la guerra") aprenden castellano, bailes regionales y canciones populares famosas. Las festividades nacionales españolas (el día de la

Constitución, la Hispanidad, la Navidad católica, el día de la Asunción de la Virgen, el día de la Inmaculada) también son respetadas y celebradas por el colectivo y las familias se reúnen en torno a tortillas de patatas y música de pasodobles¹⁵.

En general, los directores políticos de aquella y de las otras Colonias tenían como función particular la de contrarrestar -ya que no podían impedirla por completo- la educación, por así decirlo, española dada a los chicos por sus compatriotas (...)

Eran controladas las clases, los temas que se trataban, cada frase, puede decirse que cada palabra del maestro. Cuando se quería enseñar el folklore español y los chicos cantaban típicas canciones vascas, asturianas, castellanas, etc, el director político exigía la traducción por escrito de cada palabra. (E. Vanni, 1950:78)

El contraste entre ambas citas (educador anterior y E. Vanni) demuestra cómo las distintas versiones sobre un mismo tema (cultura española, política educativa de los responsables en la Casa de niños) hacen visible la variedad de posicionamientos e intereses que existe dentro del colectivo. Son matices y percepciones sobre la activación de la cultura española en las Casas de Niños que provienen unilateralmente de una parte del colectivo (si se puede admitir su pertenencia "indirecta"): en concreto me refiero a este maestro italiano, docente en las Casas de Kuibishev y Eupatoria, cuya trayectoria es de sobra conocida ya que ha sido citado en múltiples ocasiones. El autor, destaca el control y manipulación que ejercía el personal ruso en estas acciones y expone la abierta censura que prodigaban los responsables pedagógicos soviéticos, desconfiados de cualquier intento por parte de los españoles, de criticar a la Unión Soviética, su política y sus gentes. Dos posturas aparecen enfrentadas en su comentario: de un lado los españoles, celosos por querer acrecentar el "amor" por España entre los chicos y de otro los rusos, desconfiados de tales acciones por creer que la educación en "lo español" iba parejo al descrédito de "lo ruso". Por otra parte, separación-integración-asimilación, son varias de las representaciones que basculan, según la cita del autor, entre los pedagogos españoles y rusos.

Contextualizando estos comentarios en el tiempo, persona y espacio referido, habría que resaltar que aunque efectivamente el "control" y la "censura" implícita o explícita era una realidad en aquellos años (anteriormente hemos aludido a ello, y a cómo la supervisión, o más bien la "vigilancia" impregnaba todas las esferas de la vida en la Urss), la crudeza

¹⁵En un cartel que colgaba en el Centro Español (Moscú) en 1995, se podía leer: "Atención, el último sábado de cada mes a las 15 horas encuentro familiar. Música, alegría, bailes. Se permite traer tortillas, vinos españoles y otros".

del contenido es una tónica y táctica literaria del autor para desacreditar al régimen soviético atacando todos los flancos.

Los testimonios recogidos entre los informantes no se ajustan a esta imagen, y si lo hacen (como en el caso siguiente) es para revalorizar la imagen de España, para denunciar la presión que ejercían las "fanáticas" -como llama la autora a *la pompolita* (educadora política)- sobre los más vulnerables, los niños; pero es un relato que pone de relieve y desprecia el fanatismo de aquellos que utilizaban la imagen de España como crítica de un país (España) en favor de otro (Unión Soviética).

... había una chica que creo que vive en Barcelona, bueno ahora es abuela, muy inteligente, vasca ... allí se publicaban periódicos murales y en el periódico mural de la colonia vimos un artículo firmado por esta chica, que decía que los trabajadores en España vivían en barracas, que los maestros pegaban a los niños...¿y por qué has escrito esas cosas?[pregunta la maestra] y dice, -"mire, la directora, la pompolita, me ha pedido que escribiera una redacción para publicar un artículo para publicar cómo vivían los obreros y eso y le dije que no sabía escribir redacciones y entonces lo hizo ella"- y ¿por qué lo firmaste tú? - "bueno porque me dijo que era como si lo hubiera escrito yo y lo firmaba yo"-. O sea que lo había escrito la pompolita y había puesto eso, ¿tú vivías en un piso? [se dirige a la niña] ...-"bueno camarada yo no sabía que la redacción la hizo ella"-... todo era en ese plan, ¡tenían una idea de cómo se vivía en el extranjero sobre todo en España en aquella época!...(EMA, 1915).

Además de mostrar la manipulación infantil en favor de un interés político, la maestra hace alusión al concepto de extranjero que subyace en la sociedad soviética; al cierre de la Unión Soviética cara al exterior; a la imagen del "otro" (extranjero, capitalista, occidental, burgués) como amenaza para el país. En este caso, dichas amenazas aparecen personalizadas en el colectivo de españoles de la Casa de Niños. Frente al ataque crítico, con afán de deslegitimar de la "pompolita", las españolas ("ella") se revelan con la intención de contrarrestar la imagen negativa que es transmitida a los niños. Pero el proceso de socialización de los niños españoles en la Unión Soviética integra situaciones como las relatadas arriba y otras más heterogéneas, donde la admiración por aquél país y el reconocimiento por lo que recibieron contribuyen a armar una imagen que en la actualidad es reconstruida por los agentes mostrando al investigador "una mezcla de sentimientos y lealtades".

Las prácticas socioculturales mencionadas con anterioridad, contribuyeron a formar una imagen de España que es representada discursivamente en las nociones de Patria y País: para algunos España es su Patria (asociada con su lugar de nacimiento, raíces familiares, idioma materno...) y Rusia su país (donde pasaron infancia y juventud, crecieron y se educaron...). Las identificaciones simbólicas entre las relaciones materno-filiales con las propias de los agentes y el país de acogida también están presentes en los recuerdos:

... referente a ese gran pueblo que fue Rusia [expone el informante, serio, exhortativo y formal...] puedo decir ese dicho tan popular que dice "es madre la que pare a su hijo, pero también es madre la que te educa, calienta y da cariño", como lo hicieron los rusos dándonos oficios, estudios, carreras, títulos... yo creo que es de estar agradecidos y orgullosos de este país. (EV 1926)

Otros informantes hablan de dos patrias <<una donde nació y a la cual ama con el alma y la otra que le dio calor en los días difíciles que le abrió el camino a una gran vida, el Gran País Soviético>>. Esta última es una cita periodística extraída de una entrevista realizada a uno de los "niños de la guerra" escrita en 1979 en la revista *Novedades de Moscú*. "El amor", "el alma", "el calor", "una gran vida", como metáforas de la Unión Soviética y de España; de un pasado y de un presente reconstruidos en un discurso destinado a ser leído pero que no se diferencia de aquél que se fabrica en el momento, en el contexto y situación de una entrevista en profundidad.

...nos educaron mucho en el amor a la patria española, el amor a España, eso tenemos que darles las gracias que nos educaran así...le llamábamos primera patria España y Rusia segunda patria, así nos educaron ... (EM 1930)

La imagen de España (en algunos casos "idealizada", sobre todo por los mayores que vivieron más tiempo aquí), las noticias, y el recuerdo estuvo, según comentan los informantes, continuamente presente¹⁶. En conversaciones con algunos de los "mayores" es frecuente oír la referencia a su "situación subjetivamente transitoria" en la Unión Soviética -*vivíamos con la maleta hecha desde 1939-*, ya que los años pasados en España (18-20 años en el menor de los casos), los recuerdos, las familias y las dificultades de adaptación fueron determinando la valoración personal de las circunstancias.

¹⁶Dejo a un lado los argumentos que destacan el "interesado pronunciamiento" de estos agentes y que efectivamente están implícitos en sus declaraciones (relacionados con los beneficios que les reporta el ser reconocidos españoles de pleno derecho, entre otros) porque serán sucintamente retomados al final del capítulo.

6. 3.- LOS LIBROS.

Los niños reflejan en las cartas enviadas a familiares y amigos sus primeras impresiones sobre el inventario de libros, lápices, mapas y maestros (todos dentro de la categoría de "tenemos", de posesión expresada) que habían puesto a su disposición:

Tambien le digo que estudiamos mucho sobre todo el español y el Ruso y tambien muchas lecciones. Y tambien no estan dando muchos libros de Ruso y español, tambien tenemos diccionarios y libros de Dolores Ibarurí (Pasionaria).

Tambien tenemos muchos maestros y buenos...tambien a los primeros días de venir a Jarco nos dieron escuela teníamos muy buen material escolar y tambien muy buenos, Doctores, por eso estamos muy sanos y en buenas condiciones para estudiar. CNO a su padre: 21 - 1- 38.

Las condiciones económicas para la población civil durante la guerra española y el origen social humilde de muchos de estos niños, ayudan a comprender la importancia que dan en los discursos a objetos y recursos -algunos novedosos para ellos, como la calefacción central, patines, trineos, etc- raros e inalcanzables en esos años en España. Quienes escriben son niños que ya fueron a la escuela en su provincia natal (o que aprendieron a escribir en su casa); algunos llevaban "la enciclopedia" con todas las asignaturas que les enseñaban, decía una informante y otros los cuadernos donde iban anotando las explicaciones del profesor. Lo destacable para ellos, es "la cantidad" y variedad que les rodea; los autores de las cartas, recogen el hecho de "poseer" plumas para escribir, gomas, plumieres, maletas, etc., y lo manifiestan como símbolo de la opulencia y buena situación que gozan en las Casas de niños:

Aquí a nosotros nos han dado muchos cuadernos y libros cuadernos tengo 13 y libros tengo 4 y tenemos tambien una caja con un lápiz y un pluma y goma un plumier...(CNO a su hermano: Odesa 23 de diciembre de 1937)

...nosandado maletas y libros y cuatro cuadernos y uno para español y otro para Ruso y otro para aritmetica y dos libros y uno Ruso y otro español y muchas cosas...(CNO a su madre: Dia 24 de Enero de 1938)

...los libros que tenemos nosotros son muy buenos también tenemos buenos diccionarios Ruso Español y Español y Ruso... (CNO a su hermano: Odesa, 9 de Febrero 1938).

Una maestra de Pravda comentaba que se produjo una situación incómoda en la Casa de Niños con motivo de los libros que habían llevado de España y otros que llegaron desde el Ministerio de Instrucción Pública español:

...cuando llegamos llevábamos unos cajones con libros un material escolar, cuadernos y demás, tardaron 15 días en entregárnoslos porque los pasaron antes todos por la censura... (EMA 1913).

La censura estaba representada, según su testimonio, por las autoridades de la Casa de Pravda (personificado en la Perevodchisha/ perevodchil= intérprete) que revisaron el contenido de los libros para asegurarse que seguían los postulados de la filosofía marxista¹⁷.

La dotación de material escolar fue un escollo para las autoridades soviéticas y españolas. G. Arrien (1983) sostiene -aunque en este caso no aporta referencias documentales o bibliográficas que le permitan hacer estas afirmaciones- que desde el Departamento de Asistencia Social del País Vasco se enviaron libros para la educación de los niños evacuados:

"...fue el propio Embajador soviético en la República de España quien sugirió la idea de llevar, desde Bilbao, una biblioteca de libros escolares, lo más completa posible, con libros clásicos e históricos, para que los niños vascos no sufrieran modificación alguna en sus planes de estudio, y su formación educativa pudiera seguir realizándose, dentro de la línea ya anteriormente realizada.(...)

Esta característica preocupación cultural de parte de las autoridades rusas, antes de la salida, tuvo una continuación efectiva a lo largo de los años del exilio, en que, por orden del Ministerio de Instrucción Pública, se editaron muchos libros en idioma Español..."(G. Arrien, 1983: 210)

S. Carrillo (1947: 13) recordaba, en una conferencia pronunciada en París, la aportación que en 1937 hizo el gobierno de la Unión Soviética para subvenir a las necesidades educativas de los niños españoles:

"El Ministerio de Instrucción Pública de la U.R.S.S editó libros de texto en español para nuestros niños: Geografías, Aritméticas, Algebras, Historias, Gramáticas ...Entre ellos, una magnífica Antología de la literatura clásica y moderna española, elaborada cuidadosamente por los hispanistas soviéticos, como los

¹⁷En el capítulo dos hice alusión a este suceso y al asombro de la maestra al comprobar la rigidez y ortodoxia de los pedagogos rusos.

escolares en España no han poseído probablemente nunca".

Ambos autores destacan (quizás S. Carrillo lo haga en un tono más retórico, entusiasta y triunfalista que G. Arrien...) el desmedido interés de las autoridades soviéticas para que los chicos pudiesen recibir la enseñanza en su idioma materno, así como las facilidades materiales para hacer efectivas estas propuestas. Comentarios éstos que encuentran su referente discursivo en los relatos analizados con anterioridad.

En 1949 la Editorial de literatura en lenguas extranjeras del Ministerio de Educación Superior de la Unión Soviética publicó dos Antologías de la literatura española de los siglos XIX y XX para estudiantes universitarios¹⁸. Estos volúmenes están compuestos por una selección de textos de los literatos más relevantes -e ideológicamente comprometidos con la izquierda-; los poemas y relatos escogidos tienen como temática común la situación política de la guerra civil y en algunos casos son loas a los dirigentes del Partido comunista de España o cánticos por la libertad e igualdad de los pueblos. En el primer volumen se recogen autores y obras separados en periodos:

- 1.- La poesía de la época de la guerra de la independencia.
- 2.- El romanticismo: 1830 - 1868.
- 3.- El realismo: 1868 - 1898.

El segundo tomo, centrado en el siglo XX, se abre con el fragmento de Jose Diaz "Tres años de lucha", un discurso de Dolores Ibárruri pronunciado en Toulouse (fragmento) y "La barbarie organizada" de Fermin Galán (extracto). Entre los autores que componen la edición se encuentran: García Lorca, León Felipe, Rafael Alberti, Emilio Prados, Manuel Altolaguirre, César Muñoz Arconada, Manuel Domínguez Benavides, Joaquin Arderius, Miguel Hernández, etc. Los textos escogidos tratan sobre la problemática de la guerra de España ("Madrid frente de lucha", "Hay dos Españas", "Las heroicas mujeres de España", etc), el ejército y las Brigadas Internacionales ("30 días con los guerrilleros de Levante", "Canto a las glorias del ejército rojo", "Cuatro batallones", etc) o personajes que destacaron por su actividad guerrillera y política ("Una heroína de diecisiete años" -Lina Odena-

¹⁸J. Fdez, (1999) recoge algunos textos de estos autores y comenta el tipo de contenidos marcadamente comprometidos con la izquierda de los mismos. No sólo la temática, sino la elección de los escritores y las versiones de la Historia que se enseñaban, caracterizaron el tipo de educación recibida por los niños españoles.

"Pasionaria", "A Rubén Ruiz Ibárruri").

Los libros de aritmética, ciencias naturales, zoología, botánica, geografía y planimetría que les sirvieron como manuales, fueron editados por cooperativas de los obreros extranjeros de Moscú (según consta en los ejemplares que se conservan) y revisados por las maestras españolas que vivían en las Casas¹⁹. A tenor de otras fuentes de información consultadas, podemos decir que en las Casas de niños, se seguían los planes de estudio de las escuelas soviéticas pero con los manuales traducidos al español²⁰. El idioma ruso era la asignatura de "lengua extranjera" y a medida que los niños españoles iban avanzando por grados de instrucción, los planes cambiaban: progresivamente la enseñanza era impartida por maestros rusos, se fusionaban grupos para formar una clase (otros dejaban la escuela secundaria e iniciaban la formación profesional), se integraban a escuelas rusas compartiendo a veces tan sólo el espacio físico (edificio de la escuela) o participando al mismo nivel que los demás alumnos (soviéticos).

Para analizar someramente las nociones y métodos de aprendizaje de los manuales que fueron utilizados en las Casas de Niños españoles, presento algunos ejemplos tomados de los libros para la escuela primaria (hasta la 5ª clase) y secundaria (6º - 10 grados). En el manual de aritmética para la escuela primaria, los enunciados de los problemas de cálculo describen situaciones que tienen como fondo la vida soviética; tanto los personajes como las monedas de cambio, los acontecimientos de la Historia y de la vida cotidiana, son casos conocidos por los alumnos (o al menos que empiezan a conocer). Cito a continuación una

¹⁹Informe de A. Ballesteros. AHN, SGC. PS Barcelona, carpeta 87.

²⁰Estos programas suscitaron algunas críticas entre los pedagogos soviéticos. Entre ellos A. Pinkietvich (1930: 351) advierte que con los planes propuestos <<...no se dan explicaciones en términos de experiencias posibles de primera mano, concretas; se corre el peligro de una aceptación ciega sobre la fe de las afirmaciones dogmáticas del maestro (...) A nuestro juicio sobre todo el programa se cierne una amenaza de dogmatismo, de extinción de material experimental concreto y la suplantación de los fenómenos y seres por lecturas descriptivas>>. El autor se pregunta si no están acudiendo a un <<retroceso al método de *lectura explicativa* y desarrollando un nuevo sistema soviético de <<almacenamiento>> educacional>> pero reconoce que <<...las capacidades que los chicos han de adquirir como resultado del trabajo de la escuela primaria puede servir como medida correctiva cuando no de remedio. Esa exigencia de que el alumno haya de adquirir cierto número de capacidades está llamada a poner en guardia al maestro contra el mero verbalismo>>.

Algunos informantes recuerdan los métodos "revolucionarios" de un maestro que llegó después de la guerra de España: salía con los chicos al bosque y allí les enseñaba, trabajaba directamente con la naturaleza; posteriormente desapareció y fue deportado (...por sus comentarios, los chicos mayores dominados por la "pompolita" se chivaban de sus comentarios y fue declarado "antisoviético", no era marxista, era idealista, dicen de él quiénes le conocieron).

serie de estos ejercicios:

1.- Una sección de pioneros consta de grupos de 10 pioneros en cada grupo. Además en la sección hay 5 jefes de grupo y un jefe de sección. ¿Cuántas personas hay en total?

2.- Antes de la Gran Revolución Socialista de Octubre el obrero en la fábrica, por lo general, trabajaba desde las 6 de la mañana hasta las 6 de la tarde. ¿Cuántas horas trabaja el obrero en aquel tiempo?

3.- Una coljosiana llevó su niño a la casa-cuna a las 6 de la mañana, y lo recogió a las 8 de la tarde. ¿Cuánto tiempo permaneció el niño en la casa-cuna?

4.- El Primero de Mayo los niños de una escuela pasaron en dos automóviles. En un automóvil iban 37 alumnos, en otro 6 alumnos menos. ¿Cuántos niños iban en el segundo automóvil?

6.- En una demostración de Fiscultura participan dos grupos de pioneros. En un grupo hay 40 niños, en otro 50. Se colocan en hileras de 30 niños. ¿Cuántas hileras formaron?

Las referencias conceptuales responden a hechos de la experiencia más inmediata (la organización de pioneros que funcionaba en las Casas de niños españoles, "la fiscultura") o pasada (la Gran Revolución Socialista de Octubre) del país²¹. En la edición complementaria para los maestros se adjuntan algunas explicaciones con vistas a una utilidad metodológica: además de planificar la distribución de los contenidos, apuntan los autores:

"... en varios lugares del libro se dan grupos pequeños de problemas de comprensión rápida que no exigen tanta habilidad en calcular, sino exigen una aptitud de juicio y observación de las relaciones más complicadas entre las cantidades cuando estas relaciones no figuran en la forma claramente expresada."

Según se desprende del texto, la metodología didáctica aconsejable para impartir estas asignaturas estaba basada en desarrollar habilidades y capacidades para el cálculo mental, la comprensión (con ejemplos concretos y reales) y la deducción. La explicación causal de

²¹O al menos intentan responder; hay que decir que los enunciados y las referencias a la historia de la Unión Soviética no parecen ser demasiado adecuadas para los niños españoles (tomados en conjunto); su comprensión requiere un conocimiento previo y pormenorizado de la Historia. Dentro de los grupos había diferencias en cuanto a la formación y conocimiento de la realidad soviética y por tanto variados grados y posibilidades para incorporar estas cuestiones en toda su complejidad. Esto ocurriría, probablemente con niños de un nivel cultural bajo y que por razones de edad, recursos espaciales, cuestiones de organización u otros motivos, compartían aula con niños de grados superiores a su formación. Hago esta salvedad porque en parte del material utilizado para el análisis (manuales) no se especifica el grado al que corresponde (a veces un mismo volumen es para 6º, 7º, 8º y 9º) y por tanto no están marcadas las diferencias de nivel.

los acontecimientos y su "natural" evolución y desarrollo se proponen como métodos óptimos de enseñanza. En el manual de Ciencias Naturales para la escuela primaria se tratan, entre otras, las cuestiones relacionadas con el medio ambiente y con el cuerpo humano. Presento algunos párrafos que ilustran las consideraciones anteriores:

"Las Ciencias Naturales tienen para nosotros una gran importancia. Ellas nos ayudan a comprender exactamente la Naturaleza. Ellas nos ayudan en nuestra construcción del socialismo [*se detienen a contar los avances, progresos y conquistas de la revolución de octubre como el rendimiento productivo del trabajo colectivizado, la maquinaria agrícola, etc*] (...) Todos estos conocimientos son necesarios para participar como elementos activos y conscientes en nuestra sociedad socialista".

"El origen del hombre", "el cuidado de la salud", "cómo organizar racionalmente nuestro trabajo", "cómo el Poder Soviético cuida la salud de los trabajadores y de sus hijos"... son algunos de los epígrafes que se desarrollan. En la explicación sobre el origen del hombre los argumentos promulgados por la religión son desbancados por la teoría de la evolución de Darwin:

"Varias religiones han tratado también de hallar una contestación a esta cuestión, pero todas ellas enseñan que el hombre ha sido creado por dios, [*aparece siempre escrito en minúscula*] y la gente religiosa participa de esta opinión.

En los tiempos antiguos los sabios también participaban de la opinión de que el hombre había sido creado por dios. En aquellos tiempos la ciencia se hallaba bajo la opresión de la religión y la iglesia castigaba cruelmente a los sabios, cuando lo que ellos enseñaban difería de la "sagrada escritura"[*el oportunismo para insertar determinadas críticas es un recurso frecuente en estos textos*].

Pasó mucho tiempo antes de que la ciencia natural rompiera con esta creencia religiosa. El célebre sabio inglés, Carlos Darwin hizo mucho por la liberación de la ciencia natural de la religión. Darwin fué el primero en demostrar que el hombre no fué creado por dios, sino que desciende de un modo natural, desde tiempos muy antiguos, de sus antepasados animales.

Otras de las asignaturas estudiadas eran zoología y geometría. Esta última se cursaba a partir del sexto grado y eran problemas de planimetría sobre ángulos, triángulos, polígonos, arcos, etc. Los animales también ocupan un lugar en los planes de estudio; los alumnos no sólo tenían que aprender sus nombres sino conocer su "utilidad y los fines específicos para la economía y el desarrollo del país". Las citas, tienen un alto contenido "instructivo-ideológico", y todas las cuestiones vienen a desembocar en la filosofía del Partido Comunista soviético:

"Actualmente el estudio del reino animal de nuestro país adquiere una

importancia especial. La economía socialista tiene que utilizar todas las fuerzas de la Naturaleza. Ni un solo animal debe ser olvidado; tenemos que conocer perfectamente a nuestros amigos y enemigos del mundo animal.

La cría socialista de los animales y la colectivización de la caza y pesca exigen un buen conocimiento de los animales. La Zoología y la Botánica desempeñan un gran papel en la reconstrucción de nuestra economía rural.

La industria necesita nuevas materias primas, entre otras, de origen animal.

Sin conocer la Zoología y la Botánica no se puede entrar en posesión de todas las riquezas de nuestra Unión. La conquista de todas estas riquezas es una de las principales condiciones de la reconstrucción de toda la economía nacional de la Unión Soviética." (La cursiva es mía)

Los textos están plagados de conceptos, categorías, frases y recursos estilísticos transmisores de una determinada imagen de la economía del país, de sus gentes, su organización social, sus ideales políticos, etc. Este proceso educativo y sus contenidos, formas, métodos y prácticas propiciaron una progresiva ideologización de los niños, que se vió reforzada por prácticas socioculturales de naturaleza más o menos política. El planteamiento de la metodología didáctica escapa, como vemos a través de los manuales, a fórmulas de repetición, memorización y almacenamiento de los datos e intenta aportar lecturas explicativas-reflexivas encaminadas a la deducción e inducción al tiempo que filtra los conceptos a través de la filosofía marxista como base de la educación sociopolítica implícita en el proceso.

Los libros de consulta eran "propiedad colectiva", recuerdan los informantes; cada uno disponía de lápices, plumas y cuadernos pero los manuales, eran consultados en las bibliotecas de las Casas, bien surtidas de libros y cuentos infantiles. Allí muchos se iniciaron en la lectura de autores españoles y rusos, y coinciden en reconocer a Pushkin como el escritor con el que se "enamoraron" de la poesía rusa (junto con Gogol, Serfontov, Turgueniev fueron los más leídos en esa época).

A través de las cartas enviadas a los familiares en 1937 y 38' podemos conocer sintéticamente el listado de asignaturas que estudiaban los niños en la escuela...

...en la escuela nos enseñan idioma español y ruso español de todos nos enseñan de Aritm, Geogra Zoología Botánica Geología y micrología dibujo ruso leer ruso escribir y muchas cosas mas..(CNO a su hermano, Odessa 31 de diciembre de 1937 - 38 -Estudia cuarto grado-).

Al cabo de poco tiempo de estancia en la Urss (6 meses según consta en la carta), parece que algunos han "rusificado" un poco el lenguaje; hablan a sus familiares españoles de la "pirivochi" (intérprete) y de la "piscultura" (gimnasia) sin acompañarlos del término equivalente en castellano, otros enumeran una serie de palabras y frases que han aprendido y su correspondiente traducción²² y varios de ellos practican el idioma transcribiendo su nombre y dirección al alfabeto ruso. A menudo las cartas hablan de la enseñanza en la escuela como si de una enumeración de asignaturas²³ se tratase. La composición temática de dichas asignaturas ha sido estudiadas en este apartado que concluye, para abrir el desarrollo analítico a otro de los aspectos que intervienen en la educación de los niños españoles en la Unión Soviética.

6. 4. - LA EDUCACIÓN MIXTA.

La educación mixta fue una característica de la escuela en las Casas de Niños; los informantes valoran retrospectivamente este hecho como un incentivo ya que...*el tener que estudiar con los chicos te hacía superarte para no pasar vergüenza delante de ellos*²⁴. Sin embargo, según relataba una informante (EM, 1928) hubo un periodo de separación por sexo dentro del aula; durante la Segunda Guerra Mundial.

En Cherkisovo...Nosotros éramos 24 chicas, además estudiábamos aparte los chicos de las chicas y nuestra clase, el edificio donde estudiábamos y comíamos sólo, dormíamos en otro, había que pasar por el bosque y que nada, pero teníamos una casita donde estaban todas las clases y para subir al último piso estaban los chicos, los de la décima clase que era COU, [décimo grado ruso, utiliza la ordenación académica española] los de COU, eran éstos [señala a su marido que salió en la expedición de Asturias] y luego había que bajar unas escaleritas y caíamos en una clase que era la nuestra, el COU, las chicas y éramos 24...

Como dogma normativo más o menos establecido en el sistema de educación soviético, la educación conjunta de niños y niñas se llevaba a muchos ámbitos de la vida; el deporte, el estudio, los juegos, la redacción del periódico mural, el coro, la orquesta, la

²²Ver apéndice 1: cartas -diccionarios.

²³La **enumeración** de las comidas, actividades, enseres, juguetes, asignaturas, etc es una de las características de este tipo de discurso epistolar; puede consultarse en los apéndices 1 y 2.

²⁴Memorias no publicadas. Mujer 1923.

organización de pioneros eran actividades realizadas al unísono, mezclados y/o compartiendo chicos y chicas el mismo espacio. La composición de los círculos tenía una división más homogénea por sexo, ya que había tareas más o menos definidas o adscritas en función del género; así vemos (en los discursos autobiográficos, en el material fotográfico) a niños trabajando en el círculo de carpintería y en el de aeromodelismo mientras las chicas aprenden a bordar o a tejer, la formación del equipo masculino de fútbol, o danzas con bailarinas femeninas. No obstante, encontramos también a chicas que ensayan prácticas de tiro, niños bailando piezas regionales, chicas que comentan su interés por ser "aviadoras" (en las cartas escritas a la llegada), etc.... Son distintos campos de actividades pedagógicas y lúdico-festivas que no tenían una correspondencia determinada con la participación del grupo de niñas o niños.

La lectura de estas secuencias, hechas desde el presente y por parte de las mujeres, resalta en ocasiones cómo este "entrenamiento" en los diferentes espacios sociales y las posibilidades de estudio, son un valor añadido que aumenta las diferencias comparativas con lo que hubiese sido su vida en España: *el porvenir que yo hubiera tenido aquí en España, ¡lo hubiera tenido más negro..!. yo estudios no hubiera tenido, y yo soy perito textil y allí terminé la carrera..* (EM, 1925). Esta informante (casada con español, tiene dos hijos) se repatrió en 1956 y estuvo viviendo a la llegada a España, con sus padres y hermanos (por un periodo corto de tiempo); habla desde la experiencia que supuso la vuelta, comentando (en la entrevista) que a su condición de mujer se sumaba por una parte la situación social y familiar, sin recursos y sin posibilidades de proporcionar educación técnica o superior a los hijos, y por otra su posición dentro de la familia, como hermana mayor, al cuidado de los hermanos varones y de la casa. De ahí que en los términos de la comparación, el acceso efectivo a los estudios (*yo soy perito textil y allí terminé la carrera*, EM, 1925), sea un aspecto considerado positivamente. Su carrera es un valor que no tiene precio en el mercado laboral en España (donde nunca ejerció su profesión), pero que ella sin embargo sigue considerando como rentable (a nivel simbólico, representativo, emotivo, etc) y efectivamente las reafirmaciones continuas sobre sus estudios (*yo soy perito textil*) parecen actuar sobre la autoestima de la persona que habla y sobre sus interlocutores.

La situación en España a mediados de los cincuenta, nos la presenta de una forma

sumamente precisa y gráfica, esta informante...

Entonces sólo estudiaban los ricos. Y no sólo entonces. Todavía en el 56, cuando nosotros vinimos la gente corriente y moliente tampoco estudiaba. La primaria y después a buscar trabajo, las niñas a servir y los muchachos algún oficio. Yo me acuerdo que, por costumbre -como en Rusia todo el mundo estudiaba- preguntaba: "¿y tú donde estudiaste?", "¿en que grado?", y me miraban "y ésta, ¿qué pregunta..?"... "Niñina -como dicen en Asturias, de estudiar nada!"²⁵.

La extensión de la educación a todas las capas de la sociedad en la Unión Soviética era un "hecho real" a tenor de los informantes, pero este *a priori* sobre la "utópica igualdad de los sexos" (con dimensiones "cuasi-universales") chocaba con la realidad de la sociedad española en aquellos momentos. Las representaciones sobre la igualdad de oportunidades en la Unión Soviética, sin diferencias de sexo o clase, suelen estar bastante extendidas dentro del colectivo.

Así pues, a la vista de los hechos y proyectando estos elementos en el discurso de los agentes sociales, se desprende que las condiciones dinamizadoras del proceso educativo en las Casas de niños españoles no tuvieron parangón con los medios y posibilidades estructurales/sociales para la formación que dejaron en España en 1937:

...mi padre creía que la mujer no hace falta que estudiase, seguramente si me quedo en España no estudiaría, en aquella época, que una mujer estudiase era de mal tono... me parece que sería más feliz porque cuanto más sabes más ves la vida qué difícil es y qué injusta es...(EM, 1927, estudios superiores, reside en Asturias).

La mujer se posiciona tras haber reflexionado sobre la experiencia que supuso haber luchado desde joven en el ejercicio de su profesión, haber vivido en ciudades alejadas de Moscú y realizando trabajos duros, pero también desde el conocimiento de alguien que sabe lo difícil que es -para una joven con preparación (su hija con estudios superiores)- encontrar trabajo en España y que ha soportado desgracias familiares cuyas heridas están aún por cerrar.

6. 5.- EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA RUSO.

Lo *difícil* y *extraño* que era el idioma nuevo que estaban aprendiendo es una de las

²⁵EM, 1927, estudió en el Instituto de Comunicaciones Superior y trabajó en la Urss hasta volver a España definitivamente en 1977.

"preocupaciones" que asaltan a los niños nada más llegar. Una fonética rara y un alfabeto aún más complicado, dibujaban un panorama en el cual la paciencia y el estudio parecían ser los mejores aliados para aprenderlo... *Las rusas nos quieren enseñar el ruso pero debe ser bastante difícil pero ya lo aprenderemos...*, escribe uno de los niños en enero de 1938. Otros en cambio, se muestran más confiados en sus "capacidades" para el idioma, y derrochan optimismo con los resultados esperados:

madre cuando vuelva ya se algo ruso y hablar y escribir ora que no comprendo algunas cosas y cuando vuelva llasoy ruso.. CNO a su madre, el 15 de septiembre de 1937.

Las películas²⁶ rodadas en la Unión Soviética (1937) filman la escena de un niño español y una niña rusa que intercambian gestos y palabras en ruso -según el comentarista-. En las Casas tenían intérpretes (Perevodchisha/perevodchil, "pirivochis" escriben los niños) que facilitaban la comunicación con el personal laboral soviético, sobre todo al principio cuando la falta de entendimiento complicaba las situaciones entre ambos colectivos. Los informantes recuerdan muchas anécdotas relacionadas con el aprendizaje del idioma ruso. Algunas protagonizadas por "los mayores" (personal que les acompañó y exiliados) ya que el ruso lo aprendieron con la práctica, "en la calle", no de forma sistemática y formal (aunque hubo unos pocos que recibieron clases de ruso). La edad, la formación cultural y académica, la predisposición, las capacidades personales, el colectivo donde vivían los agentes y las expectativas de estancia en la Unión Soviética, influyeron en el mayor o menor dominio y soltura con el idioma. Los errores en la pronunciación y significado de las palabras eran al parecer frecuentes, y se daban situaciones confusas, malentendidos e incluso anécdotas comprometedoras.

...iba una española profesora y ella dijo "Perdón" y dijo así "Perdone usted", pero es que "Sbeniayus" quiere decir perdón, pero es que ella dijo "Sbiniá", "cerdo" con una reverencia... y el otro quedó mirando para ella, y entonces este Boris, auxiliar, le dijo "Mire, perdone usted pero es que es española y no puede pronunciar" (EV, 1925. Casa nº 8 de Leningrado).

El comentario que sigue es igual de elocuente; el agente habla de los primeros

²⁶Catálogo General del cine de la guerra civil. Alfonso del Amo. Filmoteca Española.

momentos en la Casa de niños cuando en determinadas situaciones (reuniones con el director, intercambios de pareceres acerca de la educación de los niños, cuestiones de organización escolar, etc.), la comprensión y comunicación jugaban un papel muy importante.

...llegas al lugar sin conocer el idioma, todo era tan diferente, la barrera del idioma era tan insalvable que dudabas ya de si el intérprete traducía bien lo que te decían a ti, ellos no sabían traducir lo que queríamos decir...(MAA 1914, Krasnovidovo)

Al comentar esta informante su dominio del idioma ruso, iba saltando desde el terreno donde era más competente y se movía mejor (el español, por su profesión) hasta las comparaciones con el ruso. Para ella, los niveles de competencia del ruso se medían por la utilidad entre el ruso *oído y leído* y el escrito: "el ruso escrito" no le era necesario para trabajar (enseñaba español) ni imprescindible para las relaciones personales. Estaba casada con un español, hacía vida social con españoles, y entre los rusos era capaz de desenvolverse perfectamente ya que su dominio de la lengua hablada era perfecto. El "analfabetismo" por no manejarse con la escritura a los niveles de exigencia que parecía sostener, quedaba relegado por otras cualidades más prácticas y eficaces, según su opinión.

P: ¿usted tenía un buen nivel de ruso?

R: *mira, yo he trabajado siempre en español y enseñando el español, ¿comprende?, y leyendo mucho en español, para mi el ruso escrito no tiene dificultad [corta, regresa al español] y me pone mala cuando leo en español esas traducciones tan malas, pero escribir no lo escribo y no me he molestado nunca en aprenderlo, porque es muy endiablado y ellos mismos se preguntan "oye y este caso cuál es" [declinaciones]. (...) primero cuando nosotros llegamos aquí nadie sabía enseñar el ruso y empezaron a enseñarnos qué era el género masculino y el femenino, y yo le dije "digale a esa señora que esa idea es universal" [hace gala de su soberbia y buen humor], y nos aburrieron porque ellas tampoco sabían cómo enseñarlo y lo fuimos dejando, yo me lo aprendí leyendo, para mi el idioma oído y leído yo no tengo problemas²⁷.*

Los que evacuaron siendo niños comentan las dificultades que tuvieron que salvar estas personas mayores y lo fácil que fue en cambio para ellos llegar a dominar el ruso, aunque separan a aquellos "eruditos" que dentro de cada Casa (en algunas como Pushkin y Pravda, esta imagen es bastante consensuada) tenían mayor facilidad y hacían las veces de "traductores o representantes" del grupo (en las fiestas cuando escribían poesías,

²⁷Ibidem

agradecimientos, "discursos públicos", los informes como jefes de destacamento de pioneros también los decían en ruso, en los exámenes eran una "autoridad", soplaban en los dictados, etc). Este colectivo de "rusificados en el idioma" estaba formado por niños pequeños (los casos reportados con mayor frecuencia remiten a Casas donde este grupo era más numeroso: Pushkin y Pravda) que habían llegado a la Urss con 4 - 7 años y que se iniciaron o perfeccionaron en ambos idiomas casi al mismo tiempo (castellano y ruso). "Cogieron" el idioma con más facilidad, comentan algunos; el intervalo de edad respecto a los niños mayores podía oscilar hasta los 10 años (teniendo en cuenta que los extremos eran de 4 y 14 años) y es algo que ellos destacan como diferencias internas dentro del colectivo. La llegada de los niños a la Unión Soviética estuvo plagada de anécdotas que se sucedían; en los discursos autobiográficos no faltan ejemplos y en las reuniones de amigos estos comentarios hacen las delicias de los informantes. Reproduzco algunas de ellas, las que más circulan dentro del colectivo:

...te levantabas de la cama, te lavabas, hacíamos gimnasia y a comer, eso íbamos todos formados por grupos y dejábamos las camas como estaban y la señora de la limpieza, las señoras decían "krobati, krobati, krobati" [camas, camas, camas] que hiciésemos las camas y se quedaron "Krobati", -Oye, está Krobati ahí- decíamos y al jardinero le llamábamos "Nielsia", porque el jardinero siempre estaba...había unos jardines estupendos y las flores las arrancábamos, nos metíamos en el jardín y el tío "nielsia, nielsia, nielsia" y el llamábamos "Nielsia", que en ruso es "no se puede", que no sabíamos...(EV 1925, Kiroba-Odessa)

...cuando llegamos a Rusia como nos costó empezar a hablar, teníamos intérprete pues sí, nos llevaron de exposición a Moscú, nos metieron en un autobús y allí los rusos nos salían chistes, porque decían "Pieredaite, pieredaite", te daban el dinero "Toma pásamelo", para que te den el billete y nosotros -Que no queremos, que no necesitamos dinero- y luego ya decíamos -Mira que son cabezotas, si decíamos que no-, y nos metíamos el dinero al bolsillo y iban sin billete y nosotros decíamos -Por qué nos tendrán que dar siempre dinero, es que nos verán cara de pobres...- y tal y dice: "Pero si no os lo dan para vosotros, lo dan para que le paséis el billete y ellos cansados de pedir el billete y nosotros de billete nada, nosotros con los billetes calientes en el bolsillo..."²⁸.

En la escuela también se producían anécdotas a raíz del aprendizaje del ruso; para

²⁸EM 1930. Esta última anécdota es una de las más repetidas en los discursos, independientemente de la edad o Casa de niños de los informantes; parece formar parte de la "historia del colectivo" reconstruida en los relatos de vida.

algunos niños fue muy rentable y lo utilizaban incluso para superar las pruebas escritas. Los informantes cuentan cómo los niños se "chivaban" las preguntas en español o ruso (según el maestro de turno) y habían establecido una especie de "código" para aprender el alfabeto cirílico y copiar en los dictados. Es repetido el caso de las distintas "eses" del ruso y sus correspondientes figuras, conocidas por todos (*la del escarabajo, la "e" al revés...*), y otras ingeniosas tramas para burlar al maestro; un testimonio hacía referencia a las pillerías de los niños cuando escribían en la pizarra la lección alternativamente en ruso o español y el alumno al ser preguntado, no tenía más que leerla, el maestro no sospechaba el engaño ya que podía tratarse de notas de la clase anterior.

Dentro del colectivo, el uso del ruso (en la actualidad) depende de circunstancias y situaciones muy variadas. La fecha de repatriación (expediciones de mediados de los cincuenta o en la década de los noventa), el tipo de matrimonio (endo-exogámico), la profesión (los filólogos, literatos y traductores demuestran una relación estrecha de defensa y enriquecimiento), el lugar de residencia de hijos y nietos (en España-en Moscú principalmente), son algunos elementos a tener en cuenta para evaluar su manejo. Por otra parte he observado que el ruso es utilizado para hablar de determinados temas (p.e. sobre el trabajo y cuestiones relacionadas con la administración) importantes numéricamente en la vida de los agentes, y en expresiones o palabras directamente relacionadas con la infancia (intérprete -pirivochi-, deporte -fiscultura-, campo de pioneros -lineika-, beca -stipendia-, etc.). El contexto también es importante ya que las reuniones de amigos, los reencuentros con aquellos que llegan de visita desde Moscú, las llamadas telefónicas a familiares y amigos, las relaciones laborales (con la ex-Unión Soviética, con los músicos "Virtuosos de Moscú" residentes en España, con "firmas" hispano-rusas, con los trabajos de traducción e interpretación), el espacio privado (lectura, escritura) y sobre todo las celebraciones anuales son los escenarios más propicios para practicar el idioma (lo hablan, lo cantan) y recordar aquellas palabras que van cayendo en desuso.

No obstante es frecuente encontrar a informantes que demuestran (en los discursos recogidos en la actualidad) una predisposición "purista" con el idioma (la profesión, trayectoria académica contribuye a ello) y parecen estar muy sensibilizados con este tema, ya que en las entrevistas he observado cómo increpan al investigador acerca de su acento. Durante el trabajo de campo se produjeron numerosas situaciones (en conversación

telefónica y personal) donde el entrevistado interrogaba al entrevistador sobre su procedencia, dando muestras de su habilidad para "captar" las diferencias idiomáticas. En la práctica discursiva, entre los/as profesores de Universidad es más acusada la tendencia a corregir un nombre mal pronunciado o un error terminológico, acción que se explica por el hábito adquirido en su profesión como docente. Entre los repatriados, el mantenimiento del ruso y su práctica diaria depende de las circunstancias anteriormente expuestas y se observan diferencias de uso entre aquellos que llegaron en las expediciones del 56', 57' (desfase) y los que regresaron cuando se produjo la separación de la Unión de las repúblicas soviéticas (dominio y práctica cotidiana).

6. 6.- LA EDUCACIÓN ESTÉTICA Y DEPORTIVA.

En la Unión Soviética se fomentaba mucho la educación artística, al menos esa es la opinión (generalizada) de los informantes. Las distintas instituciones (Colegios, Facultades, Empresas, Fábricas, etc) patrocinaban y organizaban **círculos** de aprendizaje donde impartían clases de educación musical, danza, estética, manualidades, cerrajería, carpintería, aeromodelismo, etc. Estas actividades fueron una práctica generalizada en las Casas de Niños; podían diferenciarse en la periodicidad, tipos de círculos o lugares de trabajo, pero en esencia, los agentes recuerdan que estas actividades tenían objetivos similares: proporcionar un abanico de conocimientos y posibilidades para desarrollar habilidades, capacidades innatas o aprendidas en el campo de la educación corporal, plástica, teatral, etc. Los maestros de estos círculos eran profesionales (mayoritariamente soviéticos) que, o bien vivían en la Casa o acudían varias veces por semana (según el horario) para impartir la clase; en otros casos, los chicos se desplazaban hasta la ciudad (como en las Casas de Jersón, Jarkov, Odesa, Leningrado...) para acudir al Palacio de pioneros o al conservatorio de música. Casas como las de Odesa (Semasko y Kiroba), Obninskoye y Krasnovidovo destacaron por las orquestas que se formaron. Estas tuvieron mucho éxito entre la población soviética, los niños españoles daban conciertos, sobre todo durante la Segunda Guerra Mundial y participaban en concursos musicales junto con otros niños de la Unión Soviética. Los informantes destacan el "furor" que despertaban entre el

público y lo mucho que gustaban las piezas de baile y música españolas que interpretaban.

... a los españoles los quieren en Rusia y hasta hoy día... todos se recuerdan de la guerra [Guerra Civil española], de nuestra historia y luego Rusia quiere mucho a España, le gusta mucho la cultura, todo..., los españoles, los mismos españoles, la cultura, los bailes españoles, todo eso gusta mucho en Rusia...(EM, ? Casa nº 8 de Leningrado)

... esa fotografía la tengo que tener por ahí, que estoy con la directora y las 4 que están, éramos, me parece que éramos 6 y Stalin nos mandó con nuestros apellidos y los de los 6, dándonos las gracias porque nosotros dábamos conciertos, ganábamos dinero, dábamos conciertos, teníamos nuestro círculo de baile, de canto, el coro español y dábamos conciertos en la aldeas donde vivíamos durante la guerra, y hacíamos mucho punto y recogimos mucho dinero y nuestra Casa de Niños se hizo muy famosa...(EM, 1928. Jarkov)

El caso más destacado fue el de la orquesta de la Casa de Semasko, que en 1942 entró a formar parte de la Escuela militar de Saratov como banda de música; allí los chicos españoles seguían recibiendo formación musical, daban conciertos, acompañaban a las tropas en los desfiles y los niños vivían en los cuarteles militares respetando el régimen castrense.

...yo estaba en Semasko y en la evacuación cuando juntaron las dos Casas de Niños [Kiroba y Semasko] llegamos a Saratov y vino un comandante de la escuela militar y seleccionó a 25 [niños españoles] y nos llevó y nos enseñó la música a cada uno el instrumento que le dieron y luego formamos una orquesta y tocamos en muchos sitios...(...) vivíamos en el cuartel, hacíamos la vida como hacían ellos los que estaban haciendo el servicio militar, nos levantábamos a la misma hora, hacíamos lo que hacían ellos y así ... aprendiendo, hasta que llegamos a formar una orquesta formidable...(...) a unos 25 km había una casa de niños y íbamos a divertirles a ellos tocábamos conciertos, bailes, luego fuimos al concurso a Kuibishev a las orquestas militares y allí nos dieron el primer premio (EV, 1928)

La orquesta, formada íntegramente por niños españoles, estuvo funcionando hasta 1947 según recuerda uno de los músicos, pero una vez finalizada la guerra, los integrantes del grupo emprendieron caminos distintos. Esta experiencia, como muchas otras que han caracterizado las trayectorias de vida del colectivo, fue el prelude para que varios de ellos siguieran la carrera profesional de músicos (otros como aficionados) en diversas orquestas tanto de Moscú como de España (caso del informante anterior).

Comentando la actividad musical que se desarrollaba en la Casa de Kiroba, un informante dice:

. . . venían de fuera a darnos conciertos o venían de otra empresa o venían

de la ópera de Odesa o venían unos cuantos artistas y era muy grande, una sala grande y toda con parqué y un piano de cola, que aquél estaba siempre allí y había unos cuantos que habían aprendido a tocar la Joven Guardia [la tararea...] y otros pues alguna cosa, había algunos que iban al conservatorio a Odesa a estudiar violín u otra cosa e iban de la casa pues a estudiar piano y había algunos que tocaban varias cosas yo por ejemplo yo estuve tocando la mandolina pero luego lo dejé me aburría con ella y luego pues otros que se apuntaron a la orquesta de la casa de niños . . . (EV 1928).

Además de la música, el baile también se practicaba bastante; los niños aprendieron las danzas regionales de España e incluso algunos bailes ucranianos como "el Gopak" y concursaron en las "olimpiadas infantiles" de las distintas repúblicas. Una informante de la Casa de Jersón cuenta que su grupo participó con un baile catalán, "la marcha militar de Schubert" y "Caminito de Toledo". Algo más informal, los bailes que se organizaban en las Casas de Niños durante las noches de verano, consistían en rumbas, pasodobles y foxtrots interpretados por un acordeonista o por el equipo de música que había en las dependencias de la Casa:

...yo hacía una vida muy sana, porque me divertía mucho, luego, después de preparar los deberes, cenábamos y luego el baile...los bailes, pues eso, agarrados, fox-trot, el vals, todo eso... (EM, 1925, Krasnovidovo).

En las cartas se describen también las actividades que tenían, los juguetes que recibieron y los deportes que aprendían, algunos practicados por primera vez:

...padres llo trabajo en el laboratorio de aviacion Edilberto en el de fusil y Luis en el de dibujo (CNO a su madre, sin fecha)

...andamos en trineos cuando nos cansamos jugamos con mecanos y muchos jugetes y tenemos cuartos de trabajo (CNO a su madre, odesa, febrero de 1938)

Recursos materiales y personal pedagógico para estas clases no parecía faltar y, según comentan ahora los informantes, en aquellos años los niños eran libres de elegir las actividades que consideraban más interesantes. El plantel de actividades ofertadas, tal y como las va enumerando el autor citado a continuación, induce al interlocutor a imaginar la amplitud y variedad de recursos puestos a su disposición; el discurso tiene la función de indicar e informar, pero a su vez, sugiere imágenes sobre la abundancia que difícilmente

escapan al oyente y en este caso al lector. La exposición de los términos condensa además los significados de opulencia, situación privilegiada, etc. que define (como imagen global) la infancia de "los niños de la guerra". El informante (EV, 1925) ofrece algunas claves sobre el funcionamiento de los círculos en la Casa de Kiroba (Odesa):

...teníamos unos cuartos pues más grandes que esto [la habitación de su casa] que los llamábamos los "cuartos de trabajo" que hacíamos las lecciones todos los deberes y todas las cosas manuales que tenías que hacer, tenías allí un armario, tenías las pinturas, la cola arábica, porque a unos les gustaba hacer aviones, a otros fotografía y claro la fotografía no la hacías allí, teníamos una habitación aparte donde hacías foto, carpintería, cerrajería, ese grupo en ciertas horas, a un grupo, de 3 a 4, a otro grupo otro día de 4 a 5, y allí aprendías, pero eso era ya en una sala aparte que teníamos un taller bastante grande y que eran ajustadores, fotógrafos...

La práctica de estas actividades formaba parte de la programación obligatoria cotidiana en la Casa de niños: el ejercicio y la educación física constituían dos de los pilares del régimen educativo²⁹. El día, tanto en invierno como en verano, comenzaba con una sesión de gimnasia impartida por un "fisculturnik" (término utilizado por los informantes) al aire libre o en los pasillos - corredores de la Casa. Este hecho es frecuentemente constatado (casi en su totalidad, por no hablar en términos absolutos) por los informantes que coinciden en señalar el horario establecido, grupos, ejercicios y continuidad de la actividad. Algunos informantes apuntan las consecuencias beneficiosas que esta práctica ha tenido para su salud (sobre todo ahora que están en una edad avanzada) ya que han mantenido la costumbre de hacer deporte y caminar, a pesar de lo "raro" que pudo parecer en España en el momento de su repatriación (mediados los años cincuenta):

...eran tantas cosas, hasta pequeñeces, al tercer día de llegar [Asturias, 1956] me pide mi hermano que no salga a la calle en chandal a hacer gimnasia, que haga lo que quiera en casa pero que ya la gente le dice que si estoy medio loco...(EV, 1928).

Las distancias de formación, educación, hábitos, etc., entre aquellos que llegan repatriados de la Unión Soviética y la sociedad española, eran grandes, manifiestas...El agente contextualiza la acción dentro de las desavenencias con su hermano provocadas por las diferencias de opinión, que llegaron a ser irreconciliables hasta el punto de romper la

²⁹En capítulos anteriores vimos cuáles eran los mecanismos y métodos pedagógicos empleados y la filosofía que regía estos principios educativos.

relación.

Además de la gimnasia, las condiciones de las distintas Casas (de ubicación, recursos, programación de la educación, etc), propiciaron la práctica de deportes tanto de verano como de invierno; balón-volea, fútbol, pelota vasca, patinaje, esquí, fueron algunos. Destaco el caso de la pelota vasca para mostrar cómo se las ingeniaban los chicos cuando no disponían del material necesario para jugar al deporte que habían aprendido en sus ciudades natales:

... yo jugaba a la pelota vasca...pues hicimos pelotas con lana, cogíamos los calcetines de lana que nos daban [en la Casa de Niños] los rompíamos y hacíamos bolas y luego con cuero lo bordábamos y le dábamos con hilo bala le dábamos grasa y hacíamos un nudo y hacíamos pelotas de mano y pusimos la pared eso... nos pusimos a jugar a la pelota hasta que nos prohibieron...(EV, 1928, Kiroba - Odesa)

Al parecer, según cuenta este informante de la Casa de Kiroba, las instalaciones de la Casa no estaban preparadas para que los niños utilizaran las paredes como frontón...las huellas de la pelota y el destrozo de cristales hicieron de este juego un deporte poco recomendable. El testimonio de un hombre que vivió en la Casa de Obninskoye coincide no sólo en la actividad deportiva sino en los términos, expresiones e imágenes que utiliza:"deshilaron los calcetines de lana", "usaban las paredes de la Casa" y "les prohibieron" el juego.

"Otro de los deportes muy apreciado por los chicos, fué la "**Pelota vasca**". Pero carecíamos de frontón y pelotas. Entonces se nos ocurrió deshilar calcetines de lana y con aquella lana hacíamos pelotas de frontón usabamos las paredes de la casa, que al poco tiempo las pusimos indecentes jugando con la pelota mojada cuando llovía, por lo tanto nos lo prohibieron y solamente nos permitieron jugar en la sala de deporte" (Memorias no editadas, hombre 1928).

Es curioso el solapamiento no sólo de imágenes sino también de la expresión entre dos informantes que no se conocen personalmente, pertenecieron a Casas de Niños distintas (Kiroba, Odesa / Obninskoye), residen en ciudades bastante alejadas la una de la otra (Bilbao - Moscú), no compartieron trayectorias académicas (Obrero - Ingeniero Superior) ni profesionales (fábrica 30 - fábrica 45) y recuerdan en situaciones distintas (historia de vida a través de entrevistas en profundidad - redacción de las memorias personales). Como datos convergentes en sus biografías podemos apuntar que ambos proceden de la misma

Comunidad (País Vasco) y quizás este hecho ha permitido que los dos hayan montado sus recuerdos sobre imágenes fugaces de la infancia (la suya, la de otros que les contaron, la aprendida por otros medios...), escenas de unos niños jugando a la pelota vasca en las calles de Bilbao...En este caso, la construcción y la reapropiación de las imágenes no ha tenido un contexto común, propicio para que pudiesen aparecer más tarde repetidas en el discurso; las representaciones pueden haber sido incorporadas por los agentes en otras situaciones y las utilizan como "recuerdos" que pertenecen a la realidad que están describiendo. Las anécdotas dentro del colectivo se repiten, y es en este proceso de redefinición subjetiva de los hechos cuando los informantes transfieren los acontecimientos de un contexto a otro y las historias circulan, se les incorporan elementos nuevos, y llegan incluso a perder (se rehacen) el contenido original de la primera versión, de ahí que nos encontremos con sucesos como éste. La circularidad de la información, las reconversiones subjetivas, el mismo proceso de recordar, el contexto en el cual éste se pone en marcha, origina situaciones y productos discursivos como los relatados.

Después del intento fallido por continuar con un juego "autóctono" (pelota vasca), parecían (al menos a los responsables) más apropiados los entrenamientos en educación física, gimnasia rítmica y artística; ejercicios "limpios" y "seguros" donde además los niños podían demostrar y potenciar sus cualidades atléticas. En este sentido, el periódico mural fue otra de las actividades que se llevaron a cabo: en cada Casa de Niños había un grupo encargado de la elaboración del diario que diseñaba las páginas, escribía los artículos, lo editaba y exponía al público. Era una tarea muy extendida en las Escuelas, Fábricas e Instituciones soviéticas y los informantes recuerdan cómo estuvieron dedicándose a ella no sólo en la infancia, sino también de adultos:

...después de salir de la Casa de Niños hacia el periódico mural de la empresa, hacía un periódico de humor que se llamaba "el cocodrilo", y hacía ese periódico y luego en el taller, que no sé si éramos 2.000 o 4.000, pues hacía los encabezamientos del periódico mural del taller... (EV 1925)

La prensa española de la época recoge esta actividad en un artículo que publica sobre la educación del niño en la Urss y lo hace en estos términos:

En todas las escuelas hay periódicos murales confeccionados por los alumnos; son sistemas de autocritica, encaminados a reforzar la disciplina y a desterrar las malas costumbres mediante la crítica pública. (*Ahora*, 24 - 10 - 1937).

A tenor de los comentarios, la finalidad del diario mural no consistía tanto en "un reforzamiento de la disciplina o en desterrar las malas costumbres", como en potenciar habilidades (escritura, dibujo, plástica), contar las incidencias de la Casa (en clave de humor) y servir como medio de censura/reprimenda pero siempre entendido desde la óptica de los niños ya que eran ellos mismos quienes los elaboraban. Como recriminación/reconocimiento público, el periódico mural mostraba a aquellos alumnos que destacaban por su buen/mal comportamiento, sus calificaciones, las travesuras que cometían, las distinciones con las que eran nombrados, etc; era una ventana al interior de la Casa. Pero al parecer, estas llamadas de atención no iban más allá de provocar situaciones, comentarios, dibujos y fotografías jocosas (*al día siguiente, comenta un informante, me sacaron en el periódico mural, guindando como un mono, EV, 1927*). La decoración del periódico era encargada a los "artistas reconocidos", los artículos eran escritos por los niños y contaban historias relacionadas con España: *había un artículo de XX donde decía que un hermano había muerto en el frente luchando por la libertad de un pueblo...*(EM 1923). Los periódicos, según recuerdan estas personas -apoyándose, como en este caso, en el material fotográfico que conservan- eran hojas grandes de medio metro que se coloreaban y se colgaban de la pared; eran dibujados con delicado esmero y los motivos representaban escenas de la vida cotidiana de los niños en la Unión Soviética:

. . . hacías "el abuelo del frío" que se llamaba [Papa Nöel], el primero de mayo pues hacías el desfile del Ejército Rojo por la Plaza Roja y el Kremlin, con unas flores así primaverales, esas rositas que salen en el melocotonar, luego por ejemplo en la revolución de octubre pues hacías a Lenin pues igual los obreros o a Stalin, dependía y se hacían muchas cosas así y hacíamos emulación unos grupos con otros y de ahí salimos muchos chicos que pintábamos muy bien ...(EV, 1925).

El agente hace hincapié en la implicación directa en las acciones que narra; el interés por recomponer el escenario de los hechos de una manera objetiva, le lleva a recurrir a muchos y variados detalles minuciosos (*con unas flores así primaverales, de esas que salen en el melocotonar*), exportados de otros contextos, que dibujan por sí mismos en su discurso, en el periódico mural.

Son muchas las actividades narradas por los niños en 1.937 (cartas) pero como botón de muestra para ir cerrando este apartado, recojo la siguiente epístola, por la profusión

(enumeración) de escenas que aquí aparecen:

Vamos a excursiones a palacios a museos a l circos a teatros a cines donde lo pasabamos muy bien...concemos con una costurera que nos trajeron para no sotras y yo cosí 5 trapos...bamos de excursiones i mos andau esceis y patines (cna a su hermano 25 de diciembre de 1937)

En definitiva, y como escribe una informante en sus memorias sintetizando en una frase el tipo de vida que tuvieron, *...así transcurría nuestra vida: estudios, gimnasia, actuaciones en el palacio de pioneros, clubes y círculos recreativos*³⁰. El peso que la autora otorga a estas últimas actividades lúdico-festivas sobre "los estudios" para cerrar un comentario, genera el efecto fotográfico de imaginar una infancia tranquila, ordenada, sin sobresaltos y llena de momentos de diversión.

Ante tal despliegue de recursos y actividades, algunos se extrañan de la escasez de "artistas" consagrados dentro del colectivo de los "niños de la guerra". Dicho sea de paso, el grupo de artistas no fue tan escaso, el anterior informante nos lo recordaba (*de ahí salimos muchos chicos que pintábamos muy bien*, EV 1925); quizás no haya un destacado/numeroso grupo de "niños prodigios", pero hay famosos pintores, poetas, restauradores (de obras de arte), literatos, directores de cine y de teatro, etc, que cuentan en su haber con gran admiración, no sólo entre el colectivo, sino también entre la población de los lugares donde ejercieron (Ucrania, Rusia, España, etc.).

J. Fernández (1990: 70) comenta los medios que tuvo a su alcance para desarrollar y cultivarse en las artes y la educación estética que recibió en la Casa de Piragovskaya. Pese a ello, se extraña y busca los motivos que explicarían el escaso calado que la poesía tuvo entre los niños españoles.

<<No hubo poetas y es lógico: en la emigración se produce una desunión entre el lenguaje y el sentir. Además el poeta necesita de ensimismamiento, ratos de soledad...>>.

Los sentimientos del autor-poeta rotos por la emigración, las condiciones (¿normativas?, ¿ideológicas?) que no dejaron crecer ni propiciaron una incipiente vocación artística, la algarabía de la Casa, la programación absoluta de las actividades y la entera ocupación del tiempo libre, aletargaron, enmudecieron, obliteraron la exteriorización de las

³⁰Memorias no publicadas, mujer 1923.

palabras, las imágenes, los sentimientos de un mundo interior querido, mimado, construido, buscado.

La carencia de responsables directos ocupados de supervisar la educación personal, el desarrollo y los avances e inquietudes de los niños (cuyo papel y representación óptima debería recaer en la autoridad de los padres, insinúa el autor) influyó en el resultado final. De un lado se situarían la vulgaridad de lo homogéneo, de lo común y repetido como formas de expresión no queridas, y de otro, la colectividad como un todo, que coarta, constriñe y niega el despunte individual.

<<De verdad que no escatimaban en nada. Pero éramos como el jardín regado generosamente con manguera, en el que no habría prosperado una flor que precisara del riego a mano. Además, la carrera artística es un acto individual, en el que, a la vocación del niño, se suma la voluntad de sus padres>> (J. Fernández: 1990, 71).

Con estas palabras -se reconoce él, reconocemos nosotros- proyecta la experiencia su autor, poeta de la Casa de niños, cuyo papel se había ido consolidando poco a poco en los actos y conmemoraciones públicas, con discursos y poesías escritas por él que leía ante los asistentes. El escritor "dialoga" con ese "otro" e insiste en contar la realidad de los hechos: *de verdad que no escatimaban en nada...* Metafóricamente J. Fernández habla de la educación que recibieron, "en serie", pero de alto nivel y con toda clase de medios (materiales) *ad hoc*, y la compara con aquella otra educación más personalizada que necesita la semilla del artista para que germine: otro tipo de medios (clima, apoyo moral...), un cuidado individual, atento al crecimiento y madurez de las cualidades innatas que deberían ser enriquecidas. La indefinición del artista dentro de la masa es algo que juega contra su desarrollo y vocación como artista, a ello habría que unir el expreso deseo de fomentar por parte de los educadores las habilidades que empiezan a brillar, cuestiones un tanto difíciles de llevar a cabo (sistemáticamente) en colectivos numerosos, donde todos los miembros requieren atenciones "personalizadas" y parece imponerse la necesidad de mantener un régimen que garantice el orden, la igualdad, la disciplina, en pro de la formación y de la educación al unisono, del colectivo como un todo...

6. 7.- LA EDUCACIÓN POLÍTICA.

Las divisiones organizativas *en y de* la sociedad soviética arrancan en la infancia. Octubristas, pioneros y konsomoles son etapas institucionalmente establecidas que van acordes con el desarrollo infantil y juvenil. Los niveles que separan una fase de la siguiente se basan en los periodos de maduración del niño y la delimitación por edad es aproximativa:

- Octubristas: menos de 8-9 años.
- Pioneros: 8-14 años.
- Konsomoles: 14 en adelante.

Antecedentes a este tipo de formación pueden encontrarse en la sociedad inglesa de principios de siglo, cuando Baden Powell fundó el movimiento *scout*: en ambas organizaciones las actividades están centradas en la infancia y en la juventud, pero además tienen en común algunos rasgos característicos de las "organizaciones formales" (uniformes, división interna, leyes, vida de campaña, etc). Se diferencian, entre otros elementos, en la filosofía que rige el funcionamiento: los dictámenes de la organización infantil comunista seguían las enseñanzas de Lenin y de la ideología del partido y tenían como objetivo trabajar para alcanzar un estadio de desarrollo social definido según la doctrina comunista. En este tipo de organizaciones los niños aprenden y se ejercitan poco a poco sobre la base de un ideal; solidaridad y camaradería definen el carácter de la organización. Bajo esta óptica se formaron los niños españoles en las Casas infantiles, sobre ellas hablan y comentan sus puntos de vista.

En este apartado me centraré en los discursos sobre la organización de pioneros como otro de los aspectos necesarios para comprender la educación que recibieron los niños españoles en la Urss y para contextualizar la posición del agente que habla. Son imágenes que los informantes reconstruyen evocando el pasado, describiendo y/o juzgando esta práctica social, pensando sobre cuestiones de adoctrinamiento político, la filosofía latente detrás de estos planteamientos, etc.

Los chicos habían evacuado desde España en verano; en los sanatorios donde pasaron las vacaciones estivales empezó a organizarse el grupo de pioneros y la programación de las actividades diarias. En las cartas escritas nada más llegar a la Unión Soviética, los niños

describen a sus padres algunas escenas del campamento y cuentan su experiencia al iniciarse como miembro del grupo:

*Yo soy pionero. Luis entodavía no por que antes tenía mala disciplina pero le dije yo que tuviera mejor disciplina y ahora tiene mejor disciplina y de la disciplina que tiene le van a poner pionero. (CNO a su hermano, 31 de diciembre 1937-38.)*³¹

Los informantes recuerdan el ingreso en la organización como algo automático, *no era una obligación* comentan, pero en todos estaba el deseo de pertenecer a la asociación, matizan. Hablan de la adscripción al grupo en términos absolutos, dando por hecho que la totalidad de los niños de la Casa deseaba entrar a formar parte de la organización. Advirtiendo sobre posibles casos en los que no hubo afiliación, los agentes explican que podría deberse a un afán de notoriedad (rebeldía), exclusión social (mala conducta), o apatía, pero *solían ser casos aislados o circunstanciales*, apostillan.

La visión de un informante que no fue pionero difiere del resto, y rompe con esta imagen homogénea que estereotipa al colectivo, de-sacralizando incluso la "obligación de ser pionero".

P: ¿Le echaron alguna vez de los pioneros?

I1: *Yo nunca estuve* (su mujer -I2- ríe estruendosamente)

P: O sea que así sería de bueno...

I2: *Ni le cogieron...*

Desde el punto de vista y experiencia del informante, aunque reconoce que no era de los "más buenos", su caso entraba dentro de la normalidad, ya que según decía, había "otros" (su grupo de amigos) que tampoco participaban en la organización de pioneros. De modo que la separación y/o no participación no podía considerarse un castigo (aunque se da el caso de otros informantes que lo tomaban como tal y se apresuraban a enmendar su conducta actuando de tal forma que fuese admitido de nuevo) tampoco parece ser una decisión propia:

³¹ Observamos que desde momentos muy tempranos en la socialización, los niños españoles estiman que el "ser o no disciplinado", "tener mala o *mejor* disciplina" es un principio jerárquico y distintivo del comportamiento de la persona. Esta consideración se irá consolidando durante los años que vivieron en la Unión Soviética y dentro del colectivo permanece como filtro para valorar las distintas formas de actuación y de ser.

P.: ¿Y el que usted no estuviera en los pioneros para usted era un castigo...?
 I1: *Qué va, qué va...*
 P: ¿No le importaba...?
 I1: *Claro que no...*
 I2: *¡ Qué iba a importarme a mí...!*
 P: ¿Y qué hacía usted mientras se reunían los pioneros...?
 I2: *Jugar...*
 I1: *Los que eran los traviesos...*
 P: ¿Y cuántos érais los que no eran los pioneros...?
 I1: *Había un montón...*
 I2: *Había muchos...*

La conversación se desarrolló con un matrimonio (I1, la señora e I2 el caballero); ambos habían salido a la Unión Soviética en 1937 y ahora viven en Asturias. La mujer se mostraba presurosa por acentuar el carácter "travieso" de su marido, comentaba las burlas que hacía y los castigos que recibía en la Casa de Niños, tanto es así que iba teatralizando la escena, preguntando, respondiendo, riendo, todo a un tiempo, absorbiendo la atención de cuantos la oíamos, antecediendo las respuestas del marido, a caballo del entrevistador, mientras él lo único que hacía a veces, era constatar lo dicho por su esposa. La comicidad de la situación vivida, restaba la poca importancia que los informantes daban al tema.

Sobre el funcionamiento interno de la organización de pioneros, una informante nos comentaba que los jóvenes exploradores debían aprender los estatutos y lemas antes de iniciarse como pioneros y prometer cumplirlos ante los demás y ante la bandera ("banderín del destacamento").

...antes de ingresar había los estatutos, los estudiabas... era muy fácil, pero era como unos estatutos, a ver si estabas de acuerdo con lo que ibas a cumplir...casi todo el mundo aspiraba, primero a hacerse pionero, luego komsomol, era muy raro el que no ingresaba, rarísimo...(EM 1925, Casa de Krasnovidovo).

Las normas y lemas de la organización, así como las canciones e himnos que aprendían, tenían un alto contenido ideológico. Algunas de estas canciones, según testimonios, se cantaban en fechas destacadas: cuando ingresaban en el Komsomol, en el aniversario de la muerte de Lenin, el día que celebraban la revolución de octubre, el primero de mayo. Una mujer que había salido con 7 años desde Asturias, recordaba parte de esos himnos...

"Nosotros vamos por el sendero que nos indica Lenin porque él va hacia

adelante hacia el camino del mundo... y en todas las partes, el país, en los koljoses y eso, cómo decir, va produciéndose buena producción, va levantando el país y a tí querido Lenin te recordaremos siempre y tu gran nombre siempre será un recuerdo para nosotros y ahora que Lenin murió dice, duerme, descansa, a pesar de todo nosotros seguiremos por tus indicaciones, por tu camino, por tu sendero, sentimos que nos hayas abandonado, en nuestra memoria sigues y nosotros seguiremos tus pasos..."

...es una cosa que nos enseñaron cuando éramos pequeños, igual que cuando entramos a las Juventudes, que nos pusieron en el Konsomol, pues es la promesa que le dió Stalin a Lenin ante el cadáver³²...

El movimiento infantil comunista surge como un proceso institucionalizado para educar políticamente a los niños y concienciarles de la realidad del país, pero los informantes minimizan la importancia de esta forma de adoctrinamiento y lo valoran como una actividad lúdica, infantil, divertida y festiva. Esto se observa en distintos mecanismos discursivos puestos en práctica durante la situación de entrevista; por ejemplo, la retórica que utilizan para hablar de la organización (con epítetos que resaltan la alegría, el colorido, la fiesta, la inocencia de la infancia, la diversión, el juego), las inflexiones y el tono de la voz (incitando a la complicidad con el interlocutor, a la risa), los gestos cómicos y burlescos, las escenas "infantilizadas" que describen (con adjetivos diminutivos, resaltando a los niños como protagonistas) y la muestra de fotografías sobre desfiles de los niños españoles vestidos con el uniforme de pioneros y con pancartas dando las *gracias a STALIN que ha dado a nosotros la segundo patria*³³.

El juramento pronunciado antes de ingresar en la organización venía a ser más o menos éste:

<<Yo joven explorador de la Unión Soviética, en presencia de mis camaradas, solemnemente prometo:

- 1.- Defender firmemente la causa de la clase trabajadora en su lucha por la liberación de los obreros y labriegos del mundo.
- 2.- Observar escrupulosamente los pactos de Lenin y las leyes y costumbres de

³²Versa sobre el compromiso de Stalin ante Lenin para dirigir el país; termina diciendo que la nación entera está feliz por la sucesión.. La informante lo dice en ruso y luego ella misma se traduce, tal y como aparece en el texto.

³³La informante que nos enseñaba esta fotografía se detuvo exclusivamente en las faltas gramaticales del texto, mofándose de lo mal escrito que estaba. Ver las fotografías que se adjuntan al final del capítulo.

los Jóvenes Exploradores.>>³⁴

Una informante recuerda que cuando ella entró en la organización (1937) tuvo que jurar en nombre de Lenin y Stalin pero que más tarde (años 60) se hacía en nombre del Partido Comunista.

En general los discursos presentan este tipo de organizaciones como si de un "juego de niños" se tratara, con normas que había que cumplir pero sin considerar que fuesen inadecuadas o contraproducentes (demasiado ortodoxas) para el desarrollo y formación de los niños. El individuo estaba sometido a unas reglas que funcionaban para el bien de la colectividad, y la disciplina parecía ser un requisito necesario que garantizaba la normalidad en la vida cotidiana. En los relatos, los agentes se desmarcan bastante de calificativos y atributos que definen a los pioneros en términos ideológicos, políticos, militaristas o doctrinarios. Más bien hablan de la participación en esta organización como una actividad grata, que gustaba a los niños y los deslumbraba por la solemnidad de sus celebraciones:

Los pioneros era una cosa muy bonita, porque me parece que es a partir de los nueve años, más o menos, era un acto muy bonito, porque siempre se hacía con mucho tambor, la trompeta, las formaciones esas, a mí me ponía la carne de gallina siempre, hasta hace poco, yo veía esos actos y es que me emocionaba mucho... Y entonces te ponían el pañuelo de pionero rojo, tenía como un broche así(...), entonces el pañuelo era parte de la bandera...(con el color rojo de la bandera de la Unión Soviética). (EM, 1925).

La informante edifica sus recuerdos a partir de la *emoción* que le produce la evocación del pasado: el colorido, la belleza, la música, la marcha militar de los desfiles -en general- son el sustrato subjetivo que da contenido a las imágenes del pasado que el agente elabora. Los objetos (*el pañuelo de pionero rojo, el broche*) son un referente para el recuerdo del agente y aportan nitidez y realidad a la escena. Los sentimientos (*a mí me ponía la carne de gallina siempre, hasta hace poco, yo veía esos actos y es que me emocionaba mucho*) advierten del valor simbólico y del sentido que aquello tenía/tiene para ella.

Para otros, la pomposidad, la disciplina, el respeto que implicaba la organización carecían -y anulaban- el carácter dictatorial que a veces representaba y se pronuncian sobre el tema en términos neutros, distanciándose de imágenes que puedan asociar al agente con

³⁴A. Pinkietvich (1930: 270). Los lemas serían aproximados y es probable que sufrieran modificaciones con el tiempo, éste lo retomo a modo orientativo.

este tipo de filosofía de vida:

No, yo no pertenecía a nada, a mí esas cosas no me gustan, nada de eso, a mí gústeme ser persona y nada de eso, punto... qué más da que lleves una medalla, no fia, [hija] yo siempre fui para eso rebelde de nacimiento... (EM 1929, Casa de Krasnovidovo).

El alcance del proceso ideológico - filosófico que guiaba los principios de la institución es algo que se mide desde el presente, con la experiencia de los años y con el peso de los acontecimientos, de ahí que algunos informantes comenten estos hechos despojándolos de una excesiva carga política, poco acorde con la situación donde actuaba (siendo ellos niños). Los discursos son imágenes de los buenos momentos, actividades divertidas, anécdotas y recompensas personales. También se recuerdan aquellos sucesos que marcaron un punto y aparte en la vida de la persona: cuando juró la promesa, fue castigado y separado de la organización o lo nombraron jefe del destacamento. Algunos informantes revisan y plantean críticamente aspectos relacionados con la filosofía de la organización; reconocen que se basa en los ideales comunistas y que sus principios actúan como catalizadores, pero se distancian de los logros que en la práctica real llegan a tener, al menos para ellos. Poco a poco, el estar inmerso en un proceso de educación política que invade todos los espacios de la vida privada y pública, termina por conseguir sus pretendidos efectos, sin embargo el comentario que sigue sirve para mostrar cómo la informante advierte el contenido del proceso en curso y las posibles consecuencias, aunque también considera que hay que contextualizar dichas prácticas para atribuirles el significado oportuno.

... el día que nació Lenin, todo lo que preparabas, las poesías, lo que se recitaba allí o los coros, todo aludía, en relación a ... yo comprendo que es una forma muy sutil de lavarte el cerebro ¿no?, dirían aquí, pero era muy entretenido, no era nada pesado ni que tuvieran que obligar a nadie, no, al contrario, tú tratabas de estar en eso porque era muy bonito, era una práctica que te llamaba la atención...yo comprendo, los psicólogos consideran que eso ... es una forma de machacar, deformar a la persona y todo eso, pero nosotros eso lo veíamos como una distracción, como una fiesta...(EM 1925).

Las actividades forman parte de un proceso que necesita de la continuidad y del reforzamiento ideológico; el tono festivo, alegre que caracteriza la etapa infantil (pioneros)

donde se mezcla el compromiso personal, la lealtad, solidaridad e ideal político con las actividades lúdicas actúan sobre el individuo pero es en la madurez cuando es posible medir con amplitud el peso de tales prácticas.

Exteriormente había signos y símbolos que indentificaban a los miembros de la organización, el uniforme era uno de ellos. Pantalón para los chicos, falda para ellas, blusa blanca y pañuelo rojo anudado al cuello, constituían la vestimenta. Según comentan los informantes, el pañuelo era un distintivo que daban al ser admitido en la organización; los pioneros debían ponérselo cuando se abría el campamento de verano y en las ocasiones especiales (ceremonias, festividades, etc). Las escenas que describen los relatos de vida, muestran a los niños reunidos, los destacamentos en formación y saludando a la bandera que era izada al comienzo del día con el toque de corneta. El campamento de verano tenía su escenario donde ondeaba la bandera, los niños la saludaban y los responsables de la Casa informaban de las actividades y cuestiones de funcionamiento interno. Por la mañana el jefe de cada destacamento daba el informe sobre los componentes de su grupo comentando las anécdotas o incidencias que pudiesen haber sucedido con alguno de ellos; seguidamente y sin romper la formación, desfilaban para ir a desayunar. Un informante recordaba así este momento:

...yo era del 6º grupo, presidente del grupo, el capitán del grupo, no se si éramos 14 o 16, nos formábamos en "linieika" [en hilera] la bandera, la tribuna, nos subía una educadora y allí cada presidente y formábamos, éramos pioneros... informábamos a la presidente que el grupo se había portado bien, que estábamos contentos y que no pasaba nada... de esa formación alguno tocaba la corneta, izaba la bandera y ya había empezado el día, al comedor...(EV 1927, Casa de Kiev)

En tono jocoso sigue narrando su actuación como jefe de destacamento, sobre todo cuando daba el informe, que una vez aprendido en ruso no modifica, pese a las posibles alteraciones del programa o de la situación diaria...

X: Bueno, mi misión era eso, informar a la "bozhati", es que hay dos "bozhati" es conductor y "gospitatie!" es educadora, pues había que informar de cada grupo y es siempre lo mismo, que el día ha pasado bien... o por la mañana...

Luego me aprendí mi informe en ruso, y siempre lo daba en ruso y siempre daba lo mismo... Siempre igual...Y todavía me acuerdo, era una poesía, bueno, para mí entonces era una poesía³⁵...

³⁵Ibidem.

Los testimonios describen al jefe del destacamento como aquél que guiaba a su grupo para la formación, que les encabezaba y representaba, pero no se pronuncian sobre la "autoridad" o el poder (simbólico o real) que detentaba; más bien apuntan estas actuaciones como "necesidades organizativas y estructurales", basadas en la división del colectivo (por edad, por grupos de clase) para racionalizar eficazmente el trabajo. Siguiendo con la cita del anterior informante tenemos...

P: Es decir que usted realmente nunca llamó la atención a sus compañeros....

X: *No..., bueno si..., pero si éramos críos...*

Y: *Travesuras simplemente...*

X: *[éramos] Obedientes pero indisciplinados...*

La jerarquía de poderes es a veces minimizada u ocultada ya que para los informantes es más importante destacar los aspectos positivos y educativos de la organización y no otras cuestiones que pudieran dañar la imagen de la educación recibida en la Unión Soviética.

Según recuerda un informante en la Casa de Obninskoye, el desfile de los españoles por las calles de Moscú que hicieron en 1938, tuvo un carácter especial, emotivo, simbólico, patriótico:

<<Todos los años el día 1 de septiembre que era el día de la juventud, nos traían a desfilan por la Plaza Roja. Para ese desfile **nos hicieron trajes de milicianos, mono azul marino, con el cinto de cuero, el gorro con la borla y bordes rojos y el pañuelo rojo de pionero al cuello.** La selección de los desfilantes era muy severa, lo primero tenías que estudiar bien, ser disciplinado y actuar en otras actividades>>³⁶

De ello se desprende que el buen pionero "debía" poseer cualidades y capacidades que sirvieran de ejemplo para el resto de los compañeros; en esta ocasión, el premio consistía en participar en un desfile público. El día de la revolución de octubre³⁷, el día del trabajo, el día de la mujer trabajadora, eran fechas señaladas para que la gente saliera a la calle, lo celebrara y se manifestara. Los testimonios de una informante de Jersón recrean estas

³⁶Memorias no publicadas, hombre 1928.

³⁷Entre los días 24-26 de octubre de 1917 (según el calendario ortodoxo ruso) se llevó a cabo el asalto al palacio de invierno (Petrogrado, hoy San Petersburgo) y se celebra según el calendario occidental el día 7 de noviembre.

escenas:

<<Fue el 7 de Noviembre de 1937. EL Instituto de Higiene, que se ubicaba enfrente de nuestra casa, estaba engalanado con una pancarta alusiva a la Revolución de Octubre. A nosotros nos formaron y tomamos parte en la manifestación. Los habitantes de Jersón aplaudían a nuestro paso. Vuelvo a recalcar que éramos los hijos del heroico pueblo español. Nos enseñaron la canción de:

Vamos ya por la senda gloriosa,
que el maestro Lenin nos trazó,
con la mano fuerte y vigorosa,
empuñando el martillo y la hoz...

El aniversario de la Revolución de Octubre se celebra la víspera con un acto solemne en un teatro y el 7 es el desfile militar y civil>>³⁸.

Además del desfile, el acto consistía en unas palabras pronunciadas como salutación al pueblo ruso; la protagonista, recuerda el esfuerzo realizado para aprenderlas y el impacto que provocaron aquellas palabras entre los asistentes...

<<El principio de salutación venía a decir lo siguiente: ¡Queridos camaradas! En nombre de los hijos del heroico pueblo español os enviamos en este día un caluroso y emotivo saludo pionero. Al terminar esta frase -sigue narrando la informante- el público se ponía en pie y los aplausos eran atronadores>>.

En la escena conculcan los elementos más generales y estereotipados (simbólicamente necesarios) para que *los aplausos fueran atronadores* y el público soviético se rindiera a sus pies: la imagen de una niña, salvada de las bombas por mediación de la Unión Soviética, hija de obreros que luchaban contra el fascismo, con el uniforme de pionera, en un acontecimiento festivo, hablando en ruso, dirigiéndose a los *queridos camaradas*... todos los ingredientes para que el suceso tuviera el calado social que narra la autora.

Los informantes recuerdan asimismo, las recompensas que obtuvieron por la ayuda prestada al pueblo soviético y al ejército. En este caso, la SGM desencadenó la puesta en marcha en las casas de evacuación de una serie de actividades artísticas, agrícolas, textiles que sirvieron como aportación económica y moral para los soldados y los habitantes de las aldeas donde los niños españoles vivían. Una informante relataba de esta manera su caso:

P: Usted en su Casa, ¿estuvieron participando en tareas de apoyo a la guerra?

R: *Hacíamos punto que nos hinchábamos... mi Casa de Niños, que es otra cosa también muy interesante, recibimos un telegrama de Stalin, firmado por Stalin y traía mi nombre, porque yo era del Consejo de la Casa de Niños...*

P: Qué significa eso, ¿el Consejo...?

³⁸Memorias no publicadas, Mujer 1923. Al final del capítulo se adjunta una foto de aquel momento.

R: Pues que había una dirección..., que éramos los dirigentes de la Casa de Niños..., éramos los dirigentes de la Casa de Niños..., esa fotografía la tengo que tener por ahí, que estoy con la directora y las 4 que están (...)

R: Claro, para todo para el frente, destinado todo para el frente y los calcetines que hacíamos eran destinados para los milicianos.(EM, 1928. Jarkov)

La precisión, naturaleza, formas e intereses de los recuerdos que intervienen en la composición del discurso son muy variables; dependen del espacio social de relaciones donde éste se inserta, del agente (edad, sexo, trayectoria vital) y de su posición no sólo en el contexto histórico y político, sino también por su ubicación geográfica y temporal. De ahí que resulte una tarea difícil para el agente (y en consecuencia para el investigador) mostrar los recuerdos de una determinada manera, hecho que hemos ido constatando a lo largo del análisis; como ejemplo retomo las imágenes sobre el mismo acontecimiento (telegrama enviado por Stalin) fabricadas por otro de los "niños" que vivieron en Jarkov. Las actividades narradas son distintas pero la anécdota es la misma:

...teníamos un grupo de unos 20 chavales que hacíamos los sillines para la caballería, en Estalingrado durante el verano en dos meses hicimos 1.000 sillas para el ejército y sandalias para los soldados, sabíamos coser, poner el molde de cuero, entonces era un trasto muy grande, era mucho trabajo, eramos 20 chavales y un maestro ruso que nos enseñó a hacer ésto, a coser, a hacer el molde de cuero..

Stalin, ¿sabéis quién es? el del bigote, el dictador aquél, el padre, el padre de los trabajadores... pues nos escribió un telegrama donde nos decía el gran trabajo que hicimos los niños españoles para el ejército, bueno pues ese telegrama estaba en un periódico, en una pared, la pared estaba cerrado con... era el periódico que siempre se hacía en la casa de niños, era de madera y había un hueco, y en ese hueco estaba el telegrama cerrado con un parque y un cristal, siempre estaba. Era el orgullo mayor. Además estaba dedicado a 7 personas, los dirigentes de la Casa de Niños; porque además estaba militarizado, llevábamos aquí [señala el codo] unos galones; yo por ejemplo era miembro del estado mayor de la casa de niños; el dirigente del estado mayor de mi grupo era yo; en aquellos tiempos yo tenía 12 años; eran elegidos 7 personas y entre ellos estaba mi apellido en el telegrama³⁹...

El desprecio para referirse a Stalin *el del bigote, el dictador aquél, el padre, el padre*

³⁹Parte de esta cita ha sido analizada en apartados posteriores a propósito del tipo de actividades con las cuales colaboraban los niños españoles durante la Segunda Guerra Mundial ("el trabajo social"), pero la retomo ahora desde otra óptica, mostrando las variadas dimensiones que propicia el análisis; en este caso juega la "reapropiación" de un mismo suceso por dos agentes pero presentado con un sentido, significado e intención diferente.

de los trabajadores, la ironía sobre *el gran trabajo que hicimos los niños españoles para el ejército*, difieren cualitativamente de la cita anterior. El autor habla de ello "como de pasada", en medio de la narración para continuar con su diatriba sobre el telegrama recibido; entrelazadas con la descripción del telegrama (*Además estaba dedicado a 7 personas*), están las alusiones (reincidentes) al carácter militarizado de la Casa (*porque además estaba militarizado*), la ordenación jerárquica (*el dirigente del estado mayor de mi grupo era yo*) y los símbolos del poder (*llevábamos aquí [señala el codo] unos galones*), en alternancia dialéctica entre la imagen del país (*Stalin, el dictador aquél, el padre de los trabajadores*), la Casa de Niños (*había un estado mayor de la Casa de Niños*) y la organización de la vida allí (ambiente *militarizado*); finalmente, como coletilla que hace las veces de pretexto sin importancia para contar otras cosas, está el telegrama. En términos generales, ya que la cita es muy densa y articula muchos de los desarrollos analíticos de este capítulo (disciplina y premios, trabajo social, educación política, responsabilidad), podríamos apuntar cómo caricaturiza el informante la educación recibida; inútil y poco productiva para el futuro de esos niños (*haciendo sillines de cuero*). De otro lado, el agente une el descrédito del país que implanta un *comunismo de guerra* en todos los ámbitos de la vida soviética a la educación que caracterizó aquellos años, militarizada y desarrollando trabajos poco oportunos para los niños. Por último, cuando se centra en el objeto deseado (*el telegrama cerrado con un parqué [madera] y un cristal*), el agente se muestra bastante pragmático y dejando a un lado el orgullo, la nostalgia, el desprecio o la admiración que pudiera suscitarle, lo valora recalando sus comentarios en la rentabilidad que el reconocimiento podría reportarle en la actualidad...

...y luego con el tiempo quise yo encontrarlo porque eso ahora me daría... porque aquí en Moscú el transporte es gratis como jubilado, pero para ir en trenes de largo recorrido.. si tuviese yo algún documento que dijese que he trabajado durante la guerra...tendría derecho de andar, ir y venir gratis...(EV, 1929. Casa de Jarkov).

Para concluir este apartado quisiera hacer una última alusión sobre el carácter "militarizado" que adquirieron algunas normas en las Casas de niños españoles. Circunstancialmente unos pocos testimonios recuerdan el régimen de la Casa como imitación de una estructura militar. Las comparaciones con las colonias fundadas por Makarenko parecen inevitables y más aún cuando en uno de los testimonios este

paralelismo es explícito. El autor de este relato (J. Fernández, 1990: 126 y ss) reconstruye las escenas con los atributos que caracterizan una organización jerárquica y un régimen disciplinario. La adopción de medidas de este tipo vino provocada, según comenta, por la situación límite que se vivía dentro de la Casa; era "la libre anarquía" y "el desmadre" se había generalizado durante los años de guerra. Al parecer, el Comisariado de Instrucción Pública consideró necesario tomar las riendas de la educación y enviaron a la persona adecuada...

<<Shulman era especialista en educación de niños difíciles, autor de una tesis doctoral sobre los métodos pedagógicos de Anton Makarenko. (...) El dio a la colectividad una estructura paramilitar, aprovechando el interés del niño por lo que la milicia tiene de espectacular.>>

A. Makarenko, (1979: 239) hace apreciaciones similares sobre la influencia de estas medidas en "la psicología infantil", reconoce que "hasta cierto punto su colectividad estaba militarizada", pero lo considera efectivo tanto en los resultados inmediatos ("deslumbra a los niños y lo siguen con admiración") como futuros (logros personales de los educandos). En referencia a las Casas de niños españoles, las medidas encaminadas a imponer respeto y orden dentro de la autarquía que reinaba, rezuman el más puro aire castrense...

<<Como primera medida estableció el estado de emergencia y nos prohibió salir a la calle, como no fuera en formación. Todo el que salía individualmente debería portar un pase firmado por su educador. Los infractores eran recluidos en un almacén de patatas habilitado como calabozo. Para vigilar el cumplimiento de esas disposiciones se creó una guardia, formada por chicos mayores, que llevaba brazaletes rojos.>>

En términos parecidos se manifiesta otro informante criticando las condiciones de vida en Stalingrado: los niños llevaban en el codo unos "galones" distintivos de su rango, los métodos educativos eran, en su opinión, poco pedagógicos y estaban fuera de lugar.

P: ¿él [su hermano] se solía ocupar de ustedes en la Casa de niños, porque como era el mayor..?

R: *ah! sí! a ostias porque abusaba uno del otro, la Casa de niños era como una cárcel, el que tenía la fuerza es el que manda, y mi hermano era muy fuerte...*(EV, 1929, Jarkov).

La dureza de sus afirmaciones -habla del "estado mayor de la Casa", la "gestapo", "educación a ostias" y otras medidas coercitivas- contrasta con el tono del resto de los

discursos autobiográficos recogidos, aunque al parecer, la excepcional situación que vivieron provocó algunos excesos.

Los límites del poder son insondables y cualquier ocasión para demostrarlo era eficazmente aprovechada por los niños, revestidos ahora de una autoridad que llevaban hasta sus últimas consecuencias...

<<Los guardias se tomaron en serio su papel y decidieron mostrarse insobornables y ecuánimes, de modo que el experimento de Shulman pronto se vio enriquecido con aportaciones propias -continúa J. Fernández- El dictadorzuelo larvado que bullía en cada uno, no tardó en manifestarse.>>

Esta situación, analizada en los márgenes de unas circunstancias determinadas, se prolongó hasta que la normalidad cotidiana volvió a reinar; la guerra había terminado y los jóvenes fueron abandonando la Casa de Niños para iniciar los estudios. Los niños, ya mayorcitos, tenían que aprender a ser autosuficientes y responsables, a organizar su vida dentro de otros colectivos (de estudios, de trabajo...) donde las normas de disciplina, orden, lealtad, administración, servicios, etc. quizás no cambiaran sustancialmente pero el contexto donde se ponían en práctica obligaban a redefinirlas para adecuarse a las nuevas condiciones. Aquí cerraron una etapa de sus vidas, "la infancia" en las Casas de Niños, objeto de los recuerdos y análisis discursivos que componen este trabajo de investigación.

6. 8.- *EL TRABAJO SOCIAL.*

El trabajo social es otro eje discursivo sobre el cual los informantes edifican sus recuerdos. Centrado en la actividad escolar <<los hábitos de trabajo colectivo crean al mismo tiempo hábitos de organización general y hábitos de autodisciplina>>, dice Krupskaya (1978: 159), de manera que el individuo aprende y trabaja como miembro de la colectividad. Parafraseando a la autora, el trabajo social, es una actividad susceptible de ser ejercitada paralelamente al desarrollo individual y orientada a fomentar "la disciplina interior voluntaria". Cifñéndome a las imágenes discursivas que en torno a esta cuestión presentan los informantes, podemos apuntar que las tareas sociales se asocian al estudio. Como ejemplo una informante comentaba que *tenía el trabajo social de ayudar a XX* en los deberes de clase; por las tardes aquellos que iban más adelantados en los estudios colaboraban con una compañera, asignada previamente por un maestro, y supervisaba sus

cuadernos. Frente al grupo la carga simbólica (de autoestima, respeto, posición, etc) de esta acción era manifiesta. Por su parte, L. Luzuriaga (1925: 14) habla de la naturaleza moral que necesariamente debería definir este trabajo social: moralmente correcto, basado en la actuación conjunta y en la colaboración entre los miembros del colectivo.

<<...la actividad que se emprenda ha de tener un carácter moral, o, por lo menos, no antimoral, y así es toda actividad que se realiza exclusivamente por sí misma, sin tener en cuenta su valor para la comunidad, para la sociedad. **Todo trabajo de la escuela ha de ser, pues, un trabajo social, y, además de colaboración y de ayudas recíprocas**, de tal suerte, que la escuela pueda convertirse en una verdadera "comunidad de trabajo">>.

Fuera de la escuela, cualquier apoyo que redundara en el beneficio de la colectividad era también considerado un trabajo social: los servicios en el comedor o las tareas que se programaban a través de la organización de pioneros o el konsomol, tenían este carácter. El periodo que analizo, ocupa los años de estancia en las Casas de niños antes de la Segunda Guerra Mundial; las condiciones de vida durante la evacuación, guerra y posguerra (recordar que la última Casa de niños -Bolshevo- se cerró hacia 1949-1950 según las fuentes consultadas) se adaptaron al régimen impuesto por las circunstancias, de manera que el trabajo social -y la división de tareas- más que una obligación moral se convirtió en una necesidad a efectos de organización y supervivencia. Pero no podemos dar un corte seco en el análisis; los agentes reconstruyen su pasado sin diferenciar a veces claramente las etapas cronológicas, por otra parte, el proceso de formación y construcción de la persona iniciado en la Casa de Niños, continuó durante los años que vivieron en la Urss (obviamente en condiciones diferentes). Los relatos que siguen, están contextualizados en época de guerra (Segunda Guerra Mundial), pero son importantes para mostrar la continuidad y eficacia de la educación recibida e incorporada por los niños españoles. Son unos pocos relatos que dan cuenta del cambio respecto a la situación anterior (Casas de Niños) pero que insisten en el trabajo social por ser éste un "trabajo general, social y obligatorio"...

(...) había que ayudar a los heridos, había que ir a cargar los trenes de bombas y de munición, había que ir al koljós hasta 20 km andando cogíamos la cosecha porque no había, estábamos allí cogíamos las patatas, las limpiábamos y las comíamos.(...) La ropa teníamos que lavarla nosotros pero había jabón que ¡qué

jabón!, no se puede llamar jabón, una pastilla negra, tu tenías que lavar, arréglatelas como puedas pero tienes que lavarlos [¿pero la de todo el grupo?] no se me olvida, eran 20 sábanas, tenías que apañar, cogíamos un trapo y hacíamos punto de la gente que nos encargaba, nos daban dinero y con ese dinero íbamos a comprar jabón, y con ese jabón lavábamos la ropa. Hacia tanto punto que desde entonces no quise hacer nada, nos cosíamos nuestra ropa, todo... eran los años 43 y 44 evacuados... había que sacarlo porque no había carbón, como no había caballos empujábamos nosotros, si, trabajábamos...(EM, 1927 Leningrado nº 8 . Miask-Ural).

...los mayores los que habíamos ingresado al Técnico [se unieron a la Casa de Niños durante la Segunda Guerra Mundial], con la Casa de Niños, como la Casa de Niños necesitaba obreros para calentar las estufas, hacia falta picar leña, de leñadores, después teníamos que extraer el agua, achicarla de un pozo, con un cubo, a una profundidad de unos 22 o 30 metros, con cuerdas sacando, con barriles, había que lavar, había que bañar a los niños, estábamos de leñadores, de trabajadores, traer los alimentos..., en trineos...(EV 1926. Kiev - Bashkiria. Leninsk)

Los relatos anteriores no han sido seleccionados aleatoriamente; he retomado algunos párrafos significativos porque condensan y resumen muy bien la diversidad de tareas y trabajos sociales que tenían asignadas en las Casas (todas diferentes) así como la división de trabajos por sexo y edad. Según cuentan las informantes (mujeres) ellas desempeñaban trabajos que requerían en ocasiones, fuerza física; en el relato, las actividades son enunciadas y yuxtapuestas sin importar la naturaleza de las mismas: *coger patatas, cargar bombas, calentar estufas, etc.*, imitando una sucesión mecánica de los acontecimientos, como si sucediesen todos a la vez, a ritmo sincronizado. En el caso de EM 1927, se mencionan *las bombas que tenían que cargar en los trenes*, pero la autora no distingue explícitamente a sus protagonistas, bien podríamos pensar que la informante está presentando una escena general del colectivo, y a veces limita su narración a las acciones concretas, desempeñada por ella (*lavar la ropa, hacer punto, coger patatas...*). El trabajo realizado en esta época (trabajo social=trabajo físico) es distinto de otro tipo de trabajo que será analizado en páginas siguientes (trabajo social=trabajo intelectual); en este último caso se trata de incrementar un valor de reconocimiento social en la aceptación o responsabilidad de una tarea. La ayuda provenía de los "más capacitados", de "los mejores", y las compensaciones al "sacrificio" se reconstruyen, en la actualidad, desde la revalorización que suponía desarrollar ese trabajo. En el relato que nos ocupa (cit. supra) la persona ha sido rebajada a su condición "animal"; no importan ya las cualidades de la misma que la

definen como "ser social", sino su "potencia" para realizar el trabajo, para lavar, cargar, coser, "empujar" (*como no había caballos empujábamos nosotros...*). Este tipo de "trabajo social" carece de admiración para el agente; es "social" porque lo hacen todos juntos y se beneficia (sobrevive) el colectivo, pero no es valorado por las enseñanzas morales, éticas que de él se deriven, más bien es recordado como una molestia poco gratificante y lucrativa. Sin embargo, el agente reclama su papel y el reconocimiento del trabajo que realizó, aunque con poco entusiasmo...

Otra de las diferencias en el tipo de trabajo estriba en el carácter de las tareas: durante la guerra son trabajos mecánicos, rutinarios enfocados a la subsistencia del colectivo. Sin embargo, a nivel semántico, existe una equivalencia simbólica entre el trabajo social desempeñado en la Casa de niños y el llevado a cabo en las Casas de evacuación: el reconocimiento de los otros siempre recae sobre el grupo. La eficacia simbólica actúa a pesar de que dicho reconocimiento proviene de agentes distintos: de una parte están los maestros (Casa de Niños) valorando la actuación de los niños y de otra, el pueblo soviético y Stalin (Casa de evacuación). En el análisis, un factor a tener en cuenta como muestra de las divergencias discursivas es la edad de los informantes; la separación de las tareas según el grupo de edad es un matiz que introducen los informantes resaltando su posición respecto al colectivo. Los niños pequeños prestaban ayuda de vez en cuando, en trabajos repetitivos y de poca fuerza (recolección...). Los mayores en cambio, hacían trincheras, cargaban carbón y municiones en los vagones del frente o se dedicaban a la cosecha y recolección⁴⁰; los agentes se definen en aquellos momentos como *obreros, trabajadores* (*la Casa de Niños necesitaba obreros*, narra el informante -cit. supra- apelando a su situación) y no como "niños que prestan una ayuda".

En cuanto a los pequeños, hemos recogido pocos testimonios de personas que contaran con 7-9 años durante los años de guerra (eran los menos numerosos) y que recuerden los trabajos físicos desempeñados; los pequeños fueron reagrupados en Casas bien alejadas de los frentes de combate, para procurar que las condiciones de alimentación,

⁴⁰Algunos informantes nos contaban que hicieron un curso de "tractoristas" (tenían por aquel entonces 15 y 16 años) y trabajaron en koljoses y sovjoses en la recolección mecanizada de las cosechas.

vestimenta, calefacción, enseñanza, etc., fuesen más o menos óptimas. Atendiendo a la ambivalencia que caracteriza el discurso de los informantes, no podemos conformarnos con aportar una visión homogénea de los hechos, y para ello, atender a las discrepancias discursivas de dos mujeres que vivieron la Segunda Guerra Mundial a la edad de 7 y 9 años respectivamente, es relevante. Una de ellas recuerda aquellos años como continuación, "dentro de la normalidad" (en la Casa de Niños), de las condiciones anteriores (alimentos, vestidos, estudios, diversión):

Ia: *...ahora que me acuerdo, tenía ganas de preguntarte una cosa, qué te pareció nuestro colegio cuando vinistes, porque tú viniste de Sarátov, ¿qué te pareció...? y dice: "Un Sanatorio, si comiais hasta mantequilla", yo creo que a la mañana al desayuno comíamos mantequilla...*

Ib: *Pero ¿quién veía mantequilla durante la guerra?*

Ia: *Pues yo...(EM 1932)*

Las comparaciones entre unas casas y otras y las variadas situaciones que se dieron son constantes cuando se reúnen los miembros del colectivo⁴¹. Las condiciones en Sarátov no fueron muy halagüeñas, de ahí la sorpresa de aquella otra persona que visita *el colegio* (casa de evacuación de Bolshevo) y se encuentra con la mantequilla en el plato del desayuno. Sobre el trabajo que realizó en Sarátov a edad muy temprana, esta otra informante dice:

...allí que no podía, llegaba hasta la mitad y la gente había desayunado y todo y yo llorando y el sol que pegaba y muerta de hambre y muerta de sueño porque era pequeña y me levantaba a las 4 de la mañana y todo eso... entonces claro para mí eso fue fatal...(EM 1934)⁴².

Para esta mujer, los recuerdos de aquellos días se tiñen de dolor y amargura por volver a reconstruir la imagen de los campos inmensos, el frío del amanecer (*me levantaba a las cuatro de la mañana*), el sol pegando en los ojos, el hambre y el llanto por no poder soportar la situación. La ubicación de las casas es diferente, como también lo es la calidad de los recuerdos. En los momentos difíciles, como fueron la guerra y posguerra, la

⁴¹Este testimonio es producto de dicho contexto: reunión con 6 "niños de la guerra", todos de Casas distintas y de edades muy diferentes. Las fechas de repatriación variaban, así como la situación matrimonial y nivel de estudios. La única coincidencia fue la situación laboral: pensionistas.

⁴²EM, 1934. En ocasiones anteriores he presentado partes de su relato de vida; comparten un tono triste y doloroso pero también reivindicativo y crítico en el que pocos se salvan. Terminó "dejando claro" que todo lo había conseguido por sí misma y que...*"he vivido con mi marido como dicen 46 años que vivía detrás de una tapia, solo estaba mi familia"*.

participación de los miembros de la casa en la organización y funcionamiento de la misma fue un hecho generalizado, pero es la forma de apropiación subjetiva y la objetivación que se hacen de los recuerdos de aquellos años lo que hace variar sustancialmente los discursos de unos agentes y otros. La diferencia de edad (2 años) no es significativa y sin embargo el contenido de los recuerdos y las irreconciliables valoraciones, son llamativas. Resulta difícil para el lector situar ambas escenas por la disparidad que existe entre ellas, sin embargo, la historia del colectivo está llena de retales del recuerdo como éstos.

6. 9.- LA DISCIPLINA

La disciplina era una característica del sistema educativo que funcionaba en la Casa de Niños. Medios y fines forman parte de la definición misma (Kudryashova, 1975: 204-217). Pero además del objetivo final, los mecanismos puestos en práctica tenían que concretarse en función de los resultados, sobre todo el de obtener <<ciudadanos de la sociedad socialista auténticamente disciplinados>>. Junto a la compleja articulación entre individuo y sociedad, la relación medios y fines presenta para A.Makarenko, algunas dificultades no menos importantes. A tenor de sus comentarios⁴³, las fronteras entre medios y fines son vagas y el autor duda de la definición del término: ¿como el resultado de toda la labor educativa o como los medios y las acciones (régimen) puestas en práctica para obtener determinados fines (sociales e individuales) entre los que se encuentran el beneficio de la sociedad, un espíritu de disciplina y un ciudadano disciplinado?. <<La disciplina no hay que entenderla como causa ni método o procedimiento de educación correcta, sino como su resultado>> dice en una ocasión, pero en su última etapa como responsable en las colonias, comenta que no está muy seguro de poder separar conceptualmente los "mecanismos" de funcionamiento de los "fines" disciplinarios.

Para los informantes, la disciplina era una "característica-atributo" tanto de los métodos empleados en su educación como de los educandos; hablan alternativamente de la *rígida disciplina* de la Casa y de lo *indisciplinados* que eran (o sus contrarios). Como

⁴³Citado en Kudryashova 1975.

medio, la disciplina adopta todas las propiedades de un régimen encaminado a educar a un tipo de personas, al ciudadano soviético: <<...racional y objetivo, que debe tender a que el niño adquiriera buenas costumbres y las estabilice mediante la ejercitación constante en la actitud correcta. Un régimen constante: que no admita excepciones...>>, dice Makarenko⁴⁴. Como atributo, veremos en la segunda parte de este capítulo que la disciplina es percibida como una acción basada en el principio de la responsabilidad, la solidaridad y el trabajo un referente de la identidad hispano-soviética que caracteriza al colectivo. Disciplina es por tanto, orden, responsabilidad, reflejo de un comportamiento maduro, fruto del cambio y de una educación "disciplinada", acatamiento de las normas colectivas y una actitud que dé prioridad al interés de la comunidad por encima del individual.

Educadores, maestros, niños, la dirección de la Casa, la organización de pioneros, etc. serán los agentes sociales encargados de poner en práctica diversas estrategias de acción. En primer lugar el orden, la organización de cada una de las actividades, su planificación y repetición constante⁴⁵. Uno de los informantes describe en sus memorias el desarrollo de un día cualquiera de verano: gimnasia, desayuno, juegos, comida, siesta, actividades, cena y aseo. Todo esto, apunta, lo hacían formados, alineados y desfilando un grupo tras otro. La constancia y repetición de las acciones actúa eficazmente sobre la articulación de las disposiciones para que sean aprendidas de una determinada forma; en este caso siguiendo un orden, respondiendo a un estímulo como el toque de corneta para despertar. El individuo las fija y repite (a veces mecánica e inconscientemente), formando parte -él también- de un orden previamente establecido. Estas cuestiones se repiten de la misma forma en los discursos (enumerando las actividades, haciendo pausas al hablar) tanto orales como escritos, como traducción verbal de aquellas disposiciones adquiridas⁴⁶. Estos aspectos,

⁴⁴A. Makarenko, *La educación infantil*, 1908. Madrid, Editorial Nuestra Cultura.

⁴⁵A. Makarenko (1979) es claro en sus recomendaciones sobre el orden: hay que imponer un régimen para conseguir una disciplina y acostumar a los niños a distribuir exactamente el tiempo para cada tarea: <<...un régimen racional y objetivo debe tender a que el niño adquiriera buenas costumbres y las estabilice mediante la ejercitación constante en la actitud correcta. Un régimen constante, que no admita excepciones>>. Todo ha de quedar bien definido en las tareas del niño: la hora exacta de levantarse y acostarse, aseo y limpieza, que todas las cosas tengan su lugar y que todo quede en orden después del trabajo o el juego, son algunas de las recomendaciones que hace a los padres. <<Habituar a los chiquillos a moderar su voz, el grito, el chillido, el llanto fuerte son todos fenómenos del mismo orden, más que una necesidad real denuncian un estado nervioso enfermizo>>, comenta en aras de modificar un tipo de comportamiento desviado de la norma.

⁴⁶En las memorias, biografías o novelas autobiográficas, como las analizadas aquí, se hace más evidente con las separaciones por guiones, párrafos, puntos, etc. que utilizan los autores para narrar estos hechos.

tomados en el conjunto de los discursos, se presentan a modo de sonatina, con la misma cadencia y ritmo, mostrando el estricto empleo del tiempo y cumplimiento de las actividades, contribuyendo de este modo, a reforzar la imagen "cuartelaria" que se destaca a veces por parte de los informantes. Además de las referencias esbozadas con anterioridad (trabajo social) sobre el carácter militarizado de la Casa de Niños, tuvimos la ocasión de estudiar algunos documentos de la "memoria hemerográfica" (fotografías, películas) y relatos de vida, donde se representaban niños sentados con las manos cruzadas en la espalda: *para que no alborotasen* decía un maestro, *estábamos haciendo la pose para la foto*, comenta uno de los "niños", *eran los métodos de disciplina que se seguían*, apunta otro. Ambivalencias éstas que responden a distintas formas de construir recordando, de hablar posicionando (y posicionándose).

Los informantes hablan de la disciplina como un aspecto consuetudinario de la educación en la infancia, esto es, unida al papel que cada uno desempeñaba dentro de las pequeñas divisiones sociales (destacamento de pioneros, grupo de clase, de dormitorio, etc) de la Casa de Niños. Esta representación implica -está definida por- las expectativas de un colectivo más amplio⁴⁷. La cadena de dependencias que se crea en este sistema de interrelaciones sociales interesa a todos y cada uno de los agentes, ya que las tareas están unidas a modo de círculos concéntricos, en los cuales funcionan otros mecanismos administradores de disciplina, control, superación, etc. El ordenamiento de las actividades funciona sincrónicamente con el trabajo individual y colectivo:

...teníamos un armario para la ropa de todas, y luego las cosas, allí por ejemplo, había que ponerse, si llevabas botas o zapatos o algo, pues te ponías encima los chanclos, que eran de goma, los chanclos se dejaban abajo, tenías donde te quitabas el abrigo abajo, pues cada uno tenía un numerito por ejemplo ¿no? doscientos cuarenta y dos era el mío, ponías tu abrigo y tus chanclos, dejabas las zapatillas allí (EM 1925, Krasnovidovo)

Esta informante ordena sus recuerdos valiéndose de la distribución espacial de los objetos: las ropas en el armario (*arriba en el dormitorio*), las botas y los abrigos abajo (*en la percha, en un espacio reservado para los chanclos*). En la acción de recordar,

⁴⁷<<La conciencia de que uno es parte de un todo educa y disciplina>> dice Krupskaya (1978: 159).

intervienen tanto el eje espacial (arriba, abajo, dentro del armario) como un ejercicio mnemotécnico (recordar el número asignado), necesario para seguir la ubicación de los objetos y presentar a qué personas correspondían cada una de las tareas realizadas. Ambos aspectos como formas de recordar han sido tratados en capítulos anteriores aplicados al contexto de la Casa de niños.

Los discursos muestran los diferentes tipos de "predisposición para la acción" y no sólo la enumeración de las actividades a cumplir. El distanciamiento con los hechos...*nosotros no [teníamos que hacer las camas]...nos decían "echar las sábanas para atrás"...*[EM, 1926, Leningrado nº 9]...*la habitación la hacía la señora de la limpieza, ahora que las camas y ordenar el cuarto lo teníamos que hacer nosotros, cada uno tenía que hacer su cama y su ropa...*[EV, 1925, Odesa - Kiroba]; recordarlo con orgullo [EM, 1925, Krasnovidovo]...*nosotros siempre teníamos los dormitorios muy bien arreglados, las camas muy bien hechas y todo eso, con nuestra colcha y todo...*o como si de un juego se tratase, abre el abanico de posibles representaciones, formas y funciones del recuerdo:

[EM 1926 y 1928]

I1: en los grupos había algún responsable, entre los propios niños había algún turno...

I2: A veces turnos de guardia se ponían...

P: Y las guardias en qué consistían...?

I1: Pues ese día ocuparte tú de... "Diezhurhui" (Vigilante) como decían...

En esta selección de relatos (los resultados del análisis se hacen extensibles al resto de los discursos autobiográficos recogidos), es importante no sólo destacar "el tipo de" tareas tenían sino el "cómo" debían realizarlas...

... limpiar y eso no lo hacíamos nosotros, había mujeres de la limpieza, nosotros hacíamos nuestras camas y nuestro aseo personal, nos enseñaron por la mañana lavarte bien, lavarte los dientes y eso..., luego el día que tocaba bañarse todo eso ya sabíamos cuando era nuestro turno y todo eso, pero eso lo comprobaban, lo controlaban los educadores, y lo único que hacíamos por la mañana, te levantabas, hacías la gimnasia, eso era obligatorio...[EM 1926 y 1928].

Ambas mujeres destacan como aspecto relacionado con la disciplina -por su "obligado cumplimiento"- la higiene personal y dentro del discurso sobre la educación es revelador el peso que dan a la enseñanza-aprendizaje de estos hábitos. No sólo porque a través de ello los agentes ponen de manifiesto la "educación para la salud" (en sentido amplio) recibida, sino porque advierte de hechos que podrían resultar "cotidianos" para el

lector (aseo personal y diario) y pasar desapercibidos, pero que para ellas -niñas en la España de 1937- resultaron una primicia.

Los recuerdos más nítidos son de "niños mayores" (11-12 años), no sólo porque tuviesen un papel más activo en estas actividades ("dar ejemplo", responsabilidad) sino porque el régimen disciplinario de los pequeños les eximía de determinadas tareas poco apropiadas para su edad. *No recuerdo que tuviéramos que hacer nada* (EM, 1930) comentan los informantes más jóvenes al respecto, que a veces se pronuncian en términos más indefinidos, como restando importancia al asunto. *... estirábamos las sábanas hacia atrás...* (EM, 1929) dice otro de ellos.

Los carteles con lemas y llamadas al orden, disciplina y respeto fueron otros medios utilizados como inductores de la acción (disciplinada). Ya en 1927, R. Llopis (1927) prestaba atención a cómo la eficaz organización pedagógica de la Urss estaba presente en otras actividades cotidianas del individuo. La disciplina se aprendía y asimilaba a través de diferentes medios y métodos: carteles alusivos a formas de conductas adecuadas, correctas, proliferaban por los pasillos, el comedor o las salas de las escuelas. El autor recuerda un lema-póster que vió colgado en una escuela rusa: <<el trabajo colectivo es la base de toda cultura>>. Según comentan los informantes, esta práctica era habitual en fábricas, comedores y escuelas, de la Unión Soviética y surge paralelamente a la necesidad de concienciar a los agentes sobre cuál debe ser su participación en la sociedad socialista y a la idea de tener que recordar la obligación de proteger la propiedad colectiva. Era también una forma de aprender las consignas técnicas sobre todo en los círculos, tal y como recuerda un informante de Obninskoye en sus memorias:

<<Todavía recuerdo carteles que él [profesor de carpintería] colgaba en la pared para que se nos quedara para siempre en la cabeza, uno de ellos decía: "las herramientas bien afiladas ahorran la mitad del trabajo" este y otros más nos sirvieron después en nuestros trabajos>>. (memorias no publicadas, varón 1928).

Otro de los temas donde la disciplina es asociada al tipo de educación recibida aparece cuando los informantes recuerdan que indirectamente, la dirección pedagógica utilizaba estratégicamente los espacios de sociabilidad y ocio con los niños rusos para inculcarles conductas "disciplinadas".

<<Dos veces al mes por lo menos, en casa celebrábamos actos de confraternización con muchachos soviéticos. Ese día desfilaban por nuestra casa todos los niños prodigio del momento en el campo de las matemáticas, del cine o de la música. También acudían hijos de gente famosa, como Svetlana Stalin.

Eran niños discretos y educados, que jugaban al ajedrez, coleccionaban sellos, tocaban el piano.

Con aquellos actos los responsables de nuestra educación pretendían abrirnos una ventana a un mundo más contemplativo, más racional; inculcarnos comportamientos menos instintivos, más acordes con la realidad que nos rodeaba⁴⁸>>.

En la cita, la oposición de imágenes entre los niños rusos y los españoles es altamente evocadora. Al final del capítulo veremos que esta oposición es un principio subjetivo sobre la educación bastante generalizado dentro del colectivo; los informantes lo utilizan estratégicamente en los discursos autobiográficos. Educar mediante el ejemplo, aprender del comportamiento de los niños rusos (*discretos, educados*) y desterrar conductas que son valoradas en negativo (*instintivas, poco racionales*) parece ser el fin buscado (al menos son las imágenes en juego) por sus pedagogos, aunque bien mirado, careciera de interés para los chicos: la imagen de unos niños rusos aburridos, anodinos, serios, que *juegan al ajedrez, coleccionan sellos, tocan el piano...* dice en fin, bastante, sobre lo interesante que podría resultar imitar su comportamiento...

6. 9. 1.- LAS DOS CARAS DE LA DISCIPLINA; PREMIOS Y CASTIGOS EN LA CASA DE NIÑOS.

Hablar de las sanciones significa alterar la imagen "ideal" de la educación recibida en la Unión Soviética; dichas imágenes son reconstruidas por los agentes sociales sobre la base del rechazo total de los métodos punitivos y la utilización de castigos corporales. *En la Unión Soviética estaba prohibido pegar a los niños* es una de las frases más repetidas en todos los contextos discursivos (reuniones de amigos, ceremonias, actos oficiales, entrevistas en profundidad, etc) y recurrentes para expresar que las sanciones eran de otro tipo.

[A]...teníamos de todo pero a algunos de nosotros nos faltaba un poco-mucho de responsabilidad, o, como allí se decía, de disciplina (...) Nadie nos puso una mano

⁴⁸J. Fernández, 1990.pág 45.

encima, nadie nos riñó levantando la voz u ofendiéndonos...todo se resumía en hacernos comprender que hacíamos mal en ser desobedientes...creo que nos dieron demasiada libertad y nosotros abusábamos de ella...(Memorias no publicadas, mujer 1923, Jersón).

[B].. *lo que no permitían pero de ninguna de las maneras era castigar a un niño o pegar a un niño, yo nunca castigué a un niño, pero la dirección me refiero tenían prohibido, en absoluto se podía pegar a un niño, decían que al niño se le conquista hablándole, pero no maltratar al niño, ese sistema de pegar al niño, pues de vez en cuando una palmadita está bien... ese sistema no ...decían que eso era contraeducativo, que no era educativo, que al niño hay que hablarle, hay que convencerle de que tiene que hacer las cosas bien pero castigarle no, de eso nada...*(EDA, 1915, Obninskoye).

Hay varias diferencias entre los agentes de las citas anteriores: [A] salió evacuada a los 13 años y vivió la Casa de Jersón; [B] se fué como auxiliar al cuidado de los niños, con 22 años de edad. Los párrafos escogidos forman parte de un discurso más amplio que comparten algunas características: ambas informantes reconstruyen los primeros años en la Urss a través de imágenes "idealizadas" sobre la actitud de los rusos, las atenciones recibidas, y en general sobre el ambiente de "paz y felicidad" que se respiraba en las Casas de niños. Los discursos son en algunos pasajes equivalentes, a pesar de compartir ambas informantes trayectorias distintas. La educadora introduce un matiz o apreciación en su relato: enjuicia un tipo de método frente a otro y explica las diferencias cualitativas que existen entre ambos. Por otra parte, en su testimonio está en juego la imagen de las educadoras españolas "prestas a la mano larga", de manera que ella se adelanta a exculpar y expurgar sus posibles culpas: *yo nunca castigué a un niño*. Estas representaciones no cierran un periodo sino que son arrastradas por los agentes hasta proyecciones futuras (el alcance depende de las trayectorias personales); sin discriminar las fallas (como aberturas del terreno, desniveles en las capas...) de los recuerdos. Pero la misma forma de recordar (A y B) nos ha servido para introducir los discursos sobre los castigos físicos en sentido amplio, ahora iremos viendo cómo surgen las divergencias en el momento de pronunciarse sobre la autoría de los mismos.

Hablar en el presente de los motivos argumentados para sancionar o descalificar un comportamiento requiere, por parte de los informantes, contextualizar cada una de las

situaciones; para algunos, *comprender* y distinguir entre el bien y el mal supone un tiempo de maduración, y quizás la aplicación de estos métodos no fueran al unísono con el desarrollo infantil...En el pasaje siguiente, la informante cuenta una experiencia *traumática* (aunque vista y contada con el paso del tiempo puede resultarnos jocosa...) y abre una vía para reflexionar sobre los posibles efectos contrarios de acciones como ésta, cuyas explicaciones últimas estaban demasiado lejos de la satisfacción inmediata de la niña:

... pues a quitarme la muñeca... me la dieron a mí, ¿no?, ¿no crees que las educadoras españolas nos tenían que explicar que estamos ahora todos en colectivo, que eso era de todos?, una cosa así... pues nada, ellas estiraban por una parte de la muñeca y yo por otra, a mí no me la quitaban, entonces mi hermana también se puso eso y a pegarse entonces vino la educadora, XX, la que ha muerto, vino: "Qué pasa aquí...?", "Que me quieren quitar la muñeca y esta es mía" y dice: "Esta muñeca es de todos", me quita la muñeca y se la da a ella, me dió una cólera, una cólera... yo comprendí que había que luchar por algo y les quité la muñeca, sí, sí, les quité la muñeca la cogí de los piés y contra la pared, ni para mí ni para ellas y aprendí que había que ser viva y entonces no había nadie que me pisase los piés, si una persona mayor, un chaval de los mayores que nos pegaban, me pegaban, se la cargaba, me ponía en una esquina una hora o dos o tres, lo que fuese con una piedra para cuando pasase para darle en la cabeza... no me calmaba hasta que no le pegase...Entonces yo aprendí el luchar ¿me comprende? porque si ella hubiese dicho: "Bueno, déjala, que la tenga ella, porque ha venido enferma y la muñeca la tiene ella, luego tú se la das a ella" y no hubiese pasado nada, pero que me la quitase a mí a la fuerza y dársela a la otra, pero ¿quién es ella más que yo?... (EM, 1927, Jersón).

La actuación de la educadora fue mal acogida por la psicología infantil. La informante no describe la escena como una anécdota, sino que hila su discurso (muy retórico, por cierto), para mostrar cómo aquel suceso fue determinante en su formación como persona; y lo hace recurriendo una y otra vez a aquellos momentos, cerrando el círculo abierto entre el principio y el final de la narración (*porque quitarme a mí la muñeca ... pero que me la quitase a mí...*). En la cita aparecen de soslayo otras imágenes sobre la "propiedad colectiva" [*estamos en colectivo*], sobre el sentido y razonamiento del castigo [*que eso era de todos*] que no encontró en ese momento el terreno abonado para que germinara; en el presente, cuando ella reconstruye los hechos, incorpora el pretexto dentro del contexto (una educación centrada en los valores sobre la propiedad colectiva compartida) para no quedarse en la simple anécdota personal y poder así poner de manifiesto los principios educativos más amplios donde se formaron. Además, partiendo de una caracterización general sobre la infancia (egoísta, absorbente, impulsiva, etc.), el testimonio nos ofrece una

imagen del contexto normativo cotidiano y sus contradicciones prácticas, ya que la filosofía del "compartir" originaba conflictos entre la población infantil. La dialéctica colectivo - individuo (*me la dieron a mi y me dijeron que eso era de todos*) expresada a través de la experiencia personal [*me dió una cólera, una cólera!*] apunta a la definición de una manera de ser y de actuar "eficaz" [*comprendí que había que luchar...aprendí que había que ser viva*] para afrontar "con éxito" aquellas situaciones en las cuales se pone en juego el interés de los agentes. La informante (EM 1927) recordaba la tensión de la escena, la agresividad contenida, el nervio y el rencor que sintió en aquellos momentos, con las palabras, con el tono, con el cuerpo y con los gestos vidriados...La lección, las respuestas y las predisposiciones para la acción fueron aprendidas de golpe y a base de golpes...

Según el agente de enunciación, el acento recae en desprestigiar un método u otro y con ello a un grupo de personas, encargadas de la disciplina. Los discursos de una parte del colectivo (maestros y educadores españoles sobre todo) focalizan su atención en esgrimir juicios entre la oposición "metodología y trato de los rusos/españoles", a fin de demostrar cómo las representaciones colectivas sobre los rusos son imágenes "idealizadas y estereotipadas", poco ajustadas a la realidad. En este caso, el discurso funciona cuando se trata de justificar o arremeter contra una opinión y una imagen que no corresponde (a criterio del agente) con los hechos, y las acciones suelen descargarse sobre instancias colectivas, ajenas o extrañas. Los agentes actúan desmontando falsas creencias, invirtiendo términos y personajes de la comparación, redefiniendo ideales o recomponiendo aquellas mitificaciones alejadas de su "versión original".

... era una forma de educar muy contraproducente a nuestro parecer porque no era una cosa real, ese trato a los niños de que no se les podía castigar, reñir y tenían que tener todo lo que quisieran y claro los niños se te suben al monte en cuanto los dejas un poco sueltos, cada uno es como es. Había que exigirles disciplina y cuando los niños se portaban mal nosotros éramos los que castigábamos a los niños y cuando había que premiarlos eran ellos, porque se los llevaban de excursión, etc... (EMA 1914, Casa de krasnovidovo)

La maestra defiende su planteamiento sobre la necesidad de un mínimo de rigidez en la formación infantil para que los niños pudiesen discernir entre lo correcto y lo erróneo, una separación que limite ambos aspectos, cuestión ésta que había sido asumida "al pie de

la letra" entre los niños españoles, pero objetivado en la oposición equivalente "bien-mal/rusos-españoles". En base a esta dicotomía articula el agente (EMA 1914), su discurso sobre la disciplina en la Casa de Niños.

Sin delimitar tiempos, contextualizar situaciones o definir a las personas, algunos informantes se muestran implacables a la hora de señalar a alguien, y no escatiman calificativos para ello.

... nos han tocado educadoras muy, muy fieras, pegar me han pegado mucho, voy a hablar por mi, me han pegado mucho, varias veces me escapé de la Casa de Niños, hay veces que estuve en el trigo y para escapar me iba para España y me iba para España y tenía 6 años, y me caía y me dormía... y además más amigos, no sólo yo, chicos y chicas que venían conmigo, y nos quedábamos en el trigo hasta que con perros y todo nos encontraban... teníamos una educadora, una española que por cualquier cosa nos hacía así [se pellizca la mano] nos revolvía la carne, estábamos de moratones de ella que ya no sabías dónde meterte, la teníamos más miedo... y teníamos una rusa que bueno... ¡nos hacía cada barbaridad! también, nos pegaba...mucho...(EM, 1934).

Una experiencia de vida marcada por la huida permanente (de la Casa de Niños, de situaciones injustas, del futuro que le esperaba en la Unión Soviética, de sí misma...) y por la búsqueda incansable de su pasado (la añorada vuelta a España, los recuerdos de su padre, las raíces de "buena familia", etc), llevan a la autora a definir su pasado en términos de enfrentamiento-afrontamiento de los acontecimientos. Es una actitud ante su pasado que marca la construcción de sus recuerdos: *educadoras muy fieras*, que le han pegado mucho, los intentos de fuga de la Casa de Niños, contados en un tono melodramático y recreando determinadas escenas de la infancia ("el miedo" a las educadoras, los perros que la buscaban, la huida atravesando campos...) con fuerte contenido emocional (*tenía seis años, me caía y me dormía...nos quedábamos en el trigo hasta que con perros nos encontraban...*), componen un discurso que desafina bastante dentro de las imágenes generales del colectivo⁴⁹.

Difícilmente en el amplio espectro de los discursos analizados vamos a encontrar acercamientos en el tema de la disciplina y sobre todo los castigos, hay muchas matizaciones intermedias; cada persona recuerda de una forma distinta y desde una

⁴⁹A propósito de los recuerdos de la Casa de Niños vimos la trayectoria de esta mujer y analizamos algunos elementos que aparecen en su discurso (la pérdida, la ausencia, la soledad y la desdicha), ya que se oponen significativamente a las representaciones elaboradas por el resto del colectivo (una infancia feliz, la abundancia, la diversión...).

experiencia (resortes subjetivos para la acción de recordar) diferente. La combinación de variables utilizadas (edad, puesto de trabajo, Casa de Niños, sexo, militancia/simpatías políticas...) arroja testimonios de contenidos, funciones y formas variadas. Los agentes se pronuncian en función de múltiples intereses; en el caso de las maestras el lavar su imagen ("pegaban y castigaban") juega un papel fundamental. Para la informante que recordaba la escena de la muñeca (EM 1927) y para esta última (EM 1934), se trata más bien de reforzar su "carácter rebelde y luchador" (hilvanado con otros temas de su discurso -esencialmente negativo y melodramático-). En otros discursos, los métodos de disciplina son una metonimia del régimen de la Urss ("militarizado", "corrupto", "jerárquico", "hipócrita", etc) y los temas del recuerdo buscan su contenido en una identificación más amplia con la experiencia de vida en el "país del comunismo". Hechos, versiones y posiciones como éstas demuestran que la disparidad discursiva frente a los recuerdos, vuelve de nuevo a plantearse.

He retomado un último ejemplo sobre los castigos físicos para mostrar cómo cualitativamente el discurso de una mujer que llegó al finalizar la Guerra Civil y trabajó en la Casa de Pravda como educadora, se centra igualmente en culpabilizar a los "otros" (rusos). Esta descarga es un intento por contrarrestar las representaciones (que nutren la memoria colectiva) sobre los pedagogos rusos frente a los españoles. La utilización del plural mayestático ("le vimos, nosotros") no oculta la centralidad de la informante en las acciones descritas. Es un testimonio escrito y como tal ha sido pensado: además de la narración de los hechos (a partir de generalizaciones e inscritos en el pasado), la autora aporta, a modo de paréntesis, una explicación (sobre un personaje, un libro, unos métodos) que parece ir destinada a formar e informar al lector y contextualizar su argumentación. La referencia al mote ("treboga") por parte de la escritora, apuntala la imagen y percepción del lector sobre su participación en los acontecimientos e implicación en la educación de los niños españoles.

<<...en varias ocasiones le vimos que con un cinturón y a gritos amenazaba a algún chico, e incluso llegó a pegar a alguno. Eran siempre los que robaban o se meaban en la cama, a pesar de que la señora de noche pasaba cada dos horas y los despertaba para que orinaran en un cubo. (...)Nosotros le decíamos a Panshin que no se debía amenazar y pegar a los chicos, pues todos habíamos leído <<El poema

pedagógico>>, de Makarenko, el hombre que con sus métodos de persuasión y otras medidas hizo cosas asombrosas con chicos muy difíciles en 1917 e hizo de ellos verdaderos hombres y mujeres y excelentes ciudadanos (...) Los chicos eran traviesos y cuando veían venir a Panshin gritaban <<treboga>> (alarma)⁵⁰.>>

El agente objetiva los recuerdos en función de su experiencia subjetiva, de los acontecimientos presentes y de los intereses que pone en juego en la construcción de su discurso autobiográfico, de ahí que el gradiente separador de los extremos "castigo severo-castigo leve" sea muy difícil de delimitar. Dejarles sin cine era el castigo más frecuente cuando se trataba de dar un escarmiento; ser expulsado de la organización de pioneros era ya considerado una falta "grave" (mirado desde la óptica infantil) y "eficaz" (en consideración de los responsables), sobre todo por los valores que encerraba para la persona y de cara al grupo; el "deshonor", la falta de respeto, no eran conductas tolerables y por tanto se sancionaban con la separación del grupo de pioneros.

Además de estos aspectos, los agentes citan, aunque con reservas, el racionamiento temporal de los alimentos (*pues a veces en dejarles sin comer o en encerrarles en algún sitio o no sé, no recuerdo bien*, EM 1930, Jarkov). Negarles el almuerzo, la merienda o la cena fue una forma de aplazar o suspender una satisfacción como sanción a cumplir.

R:...hubo un día, mi hermana, no se qué trastada hizo y le pegó y entonces yo cogí una banqueta y le dije que si volvía otra vez a tocar a mi hermana...me castigó 3 días, los niños me llevaban comida y todo...

P: ¿Pero qué tipo de castigo...?

R: Me echó de la clase y no me daban de comer...(EM 1928, Pushkin)

A pesar de la importancia que este hecho tiene para los informantes (considerado extremo y nada recomendable como castigo), es utilizado en ocasiones para dar un giro al guión de la escena y mostrar un significado contrario del que pudiera parecer a simple vista⁵¹.

...nuestra educadora era malísima, nos hacía ir a la "fiscultura" [educación física] por las mañanas y yo pues no quería ir, pues me dejaba sin desayuno y yo dije pues buen ¿sabéis qué? vamos a eso, dije yo al grupo "vamos a castigarla

⁵⁰Leonor Estévez, 1993: 270 - 271.

⁵¹La prensa española de la época se hace eco de algunos aspectos pedagógicos en la Unión Soviética y publica en relación con el régimen escolar: <<Las bases del régimen se fundan en la disciplina escolar y en la autoridad de los jefes de las escuelas primarias y secundarias: no se emplean castigos, se infiltra a los alumnos el deseo de la propia responsabilidad, se procura que se conduzcan de manera consciente; no se imponen sanciones tales como privación de comidas, encierros o castigos corporales>>. En *Ahora*, 4 - 10 - 1937.

nosotros mismos, yo no voy a venir ni a desayunar, ni a comer ni a cenar, tres días, y vosotros me tenéis que dar eso cada uno un cacho de pan" y me daban un cacho de pan y me traían kotletas [una especie de albóndigas], ya no sabían qué hacer y me decían, cómelo, come eso y ella come y yo no, no quiero y dejó de eso de castigar sin comida...La castigamos nosotros mismos, pero ¡qué es eso de castigar sin comer! ...La disciplina no es que fuese así...mire usted, con los españoles era difícil de trabajar porque éramos más móviles, más traviosos que los rusos, teníamos más energía y éramos unos contestones y los educadores tenían que soportarnos mucho porque yo le daba una ostia..., perdonar y "qué es eso renacuaja" y ella tenía que...

P: ¿Y qué hacían en ese sentido para que las cosas no se salieran del tiesto como quien dice... qué tipo de castigos...?

R: *Al cine no nos dejaban ir..., nos suspendían el cine, la merienda, alguna comida también y te hacían hacer de guardia otra vez...(EM, 1930, Casa de Pravda)*

Con el mismo argumento, y siguiendo la retórica que hila su discurso, el agente (cifr. supra) hace varias cosas a la vez:

- * Describe a la educadora (*era malísima, nos obligaba a hacer la fisultura*).
- * Demuestra implícitamente las buenas condiciones que gozaban en la Casa de Niños y cómo este castigo no suponía carga o esfuerzo adicional al régimen de vida ya que tenían "suficientes reservas" para soportar un día sin merendar o sin cenar.
- * Opone las diferencias de carácter (y lo apoya discursivamente...*porque yo le daba una ostia...*) entre los niños rusos y los españoles (*más móviles, más traviosos, con más energías...*).
- * Expone afirmativamente -justifica- la necesidad de utilizar tales métodos con fines educativos o disciplinarios (*con los españoles era difícil de trabajar*).
- * Informa sobre otros métodos punitivos practicados en la Casa de Niños (*nos suspendía el cine, la merienda*).

El mismo trasfondo argumental está implícito en el siguiente testimonio (abundancia de alimentos, ocio, niñez...) pero la diferencia estriba en que al informante le interesa poner de manifiesto que ante oportunidades como las ofertadas (cine), "jugársela" en una travesura no merecía la pena. Él (EV, 1925) define las *trastadas* simplemente como un modo de divertirse y las sanciones como "nimias y relativas":

.. trastadas más gordas no hacías por lo general no... trastadas gordas no hacías, con todo lo que te daban lo que hacías era ir a robar tomates, zanahorias,

cosas así... o matar pájaros, igual te castigaban con dos semanas sin ver cine porque todas las semanas teníamos cine y ¡jope! estabas loco por el cine, cuando había cine estábamos todos locos por entrar corriendo y eso, pues no te dejaban ir, ... al cine, como en la puerta había eso..."pues a XX no le dejes pasar... si es que se pone tonto me llamas" te echabas a la cama ... (EV 1925, Casa de Kiroba - Odessa).

Estas aventuras no son recordadas por los informantes porque vengan arrastradas por la imagen de los castigos que recibieron, sino porque con ello recuerdan y recrean a un personaje -ellos mismos- dinámico, alegre y divertido y a una infancia caracterizada por los juegos y las actividades festivas. En realidad los agentes recomponen su fotografía de la infancia al tiempo que dejan ver cómo algunos de esos rasgos han ido conformando su carácter y su forma de actuar hasta el presente.

...arriba había un desván entonces subimos allá XX y yo y allá había cogido unos cigarrillos a su madre [española maestra en la Casa Krasnovidovo] y la ventana era una claraboya, y estábamos fumando y viene por abajo el director y tiramos el cigarro, miran para arriba y miran para nosotros, había una escalera para subir al desván y había una de las que se levanta así la puerta y había unos sacos de arena y los pusimos encima de la puerta y bajamos por la escalera de incendios, por la escalera metálica (...) cuando ponían en primavera los pájaros, no los cuervos sino los otros, hacían nido, yo subía muy bien a los árboles y subía con el gorro de invierno y los nidos cogía los huevos los metía y me ponía la gorra y luego pues cogía los huevos y desde la ventana tirarlos a las chicas una vez bajo yo con el gorro lleno de huevos cantando más contento que no sé que y solo hago bajar y detrás de los arbustos hace así... [escenifica la palmadita que le da el maestro por la espalda] YY dice: "eh; tal y cual ¿qué haces aquí?", ¡pumba! me da en el gorro... oye, pero lo hice tan ...cogí ¡pumba! ¡en toda la cara! y eché a correr, ¡meca!, me llamaron al director...

P: ¿le castigaron?

R: *me riñeron y todo eso, pero no, no me castigaron, pero nada, luego me sacaron allá en caricatura como un mono subiendo a los árboles... [en el periódico mural de la Casa de niños]. (EV, 1927).*

En la cita anterior, el agente cuenta sus aventuras "con orgullo" y recuerda que después de aquello, el castigo que recibió no estuvo a la altura de las circunstancias ya que sólo (le) *me riñeron y me sacaron en caricatura pero nada*...Efectivamente lo llaman al despacho del director; a través de este hecho el autor recoge la imagen representativa del poder dentro de la Casa, pero en última instancia, subraya la levedad del tipo de castigos (riña) y el uso de la sanción social (caricatura) como método de control del comportamiento. Hemos de destacar la forma de recordar y construir el relato: el agente recorre cada escena como si fuera en tiempo real, los lugares por donde pasó (*la ventana,*

la escalera, el desván, la puerta, el árbol), las personas que estaban presentes (la maestra, su amigo, el director), las cosas que hizo (fumar, lanzar el cigarro, coger huevos, tirárselos a la cara), lo que allí había (una escalera metálica, nidos, pájaros, arbustos). La minuciosidad descriptiva de los hechos que narra, la puntuación oral del relato (utilizando exclamaciones, interrogaciones, onomatopeyas, inflexiones de voz para marcar los personajes, los cambios de situación, las respuestas...) y el tono que usa (en clave de humor), contribuyen a forjar una imagen aniñada y divertida sobre sí mismo.

Los informantes hablan en la actualidad de las pillerías que cometían como "pequeñas infracciones" o travesuras corrientes entre los niños de todas las épocas y restan así gravedad a los castigos recibidos que son considerados como "escarmientos con intención disuasoria". Esta idea aparece también ligada a los "pequeños hurtos" que hacían los niños con intención de jugar o de solventar alguna situación de "necesidad", como se señala en el caso que sigue.

...fuimos allí a una huerta allí no lo llamábamos robar, lo llamábamos coger porque oye...aparte que era del Estado y oye(...) llega así una maestra por aquí, la directora por otro, cogieron no se, nos cogieron así de in fraganti, pero bueno, creíamos que no pasaba nada, pero llega la hora de comer y a los otros la sopa y a nosotros en ves de la sopa una patata como la que hicimos nosotros, quemades allí de la hoguera, a los otros el segundo plato y a nosotros otra patata y después de postre a otros dallos lo que fuera y a nosotros otra patata, me acuerdo que aquello fue en plan de avergonzar...(EV, 1925. Casa de Jarkov).

...disciplina si que había pero no con castigos, en absoluto, los niños jugaban, era por un convencimiento y además cuando los chicos se portaban mal, a lo mejor le afeaban su conducta delante de los otros chicos, y eso para ellos les sentaba mal, así que procuraban...orque los chicos son chicos y se portan mal y decir que los chicos se portan bien es una tontería, nunca he visto maltratar o castigar a un chico, en la casa de niños (EDA 1915. Obninskoye).

La acción se sitúa durante los años de la Segunda Guerra Mundial, pero sin embargo observamos que por una parte, las travesuras (robos, escapadas, etc) tienen una función distinta a la esbozada anteriormente (divertirse) y por otra, el castigo sigue definiéndose en los mismos términos (castigos leves, como llamadas de atención o para "avergonzar"). El contexto ha cambiado, no así las representaciones colectivas sobre las sanciones disciplinarias, en las cuales prevalece el objetivo de minimizarlas o diluirlas dentro de un

contexto más ampliamente estereotipado y general, como es el de la infancia (*castigos ninguno...enfado en el sentido que nos riñó, que no estábamos acostumbrados a que nos riñese, vaya*, narra otro informante). Ridiculizar tanto a una persona como a un grupo delante del colectivo parece haber sido, a tenor de los comentarios, uno de los medios de reeducar: el poder que ejerce la presión del colectivo descalificando a quienes cometen determinadas acciones, resulta en este caso eficaz, y en última instancia, lo que menos importa (dicen los informantes) es la persona que impone el castigo. En otros casos el proceso se invierte porque está en juego la imagen del autor del mismo y su actuación (director/maestros españoles/maestros rusos). Sintetizando los discursos sobre el castigo encontramos que su contenido semántico se abre en diferentes vías y no sólo como un aspecto de la educación ligado a la infancia de los agentes; según el análisis, los castigos sirven en términos generales para:

- Comparar la actuación de pedagogos rusos y españoles.
- Como metonimia de un régimen político, de la organización de un país (la Unión Soviética).
- Describir las condiciones materiales en la Casa de Niños.
- Exponer sus variedades de aplicación en la práctica.
- Mostrar la diversidad de motivos que propiciaban la sanción.

Los **premios** como "la cara amable de la disciplina" aparecen ligados a recuerdos emotivos, alegres, objetos de orgullo para el informante. Normalmente consistían en una recompensa por haber obtenido buenas notas en la escuela y los niños "sobresalientes" disfrutaban de vacaciones en los campamentos de pioneros, hacían excursiones a la ciudad, o acudían a recepciones especiales⁵². Los premios, las recompensas, los reconocimientos

⁵²La posición de pedagogos soviéticos como Makarenko y Pinkevich en este tema se halla más próxima a planteamientos "idealistas" que a un conocimiento real de la psicología del niño ya que parten de un estadio avanzado en el desarrollo de la "conciencia moral" en la infancia. A. Pinkevich (1930: 49-59) defiende la necesidad de romper con todo tipo de distinciones artificiales como son las recompensas, castigos, elogios o censuras porque considera que «el aprecio, las palabras corteses y la expresa aprobación de los mayores, padres y maestros sumada a la satisfacción moral de haber obrado bien, deben constituir la única recompensa para niños y jóvenes». Y continúa «deben quedar al margen de todo procedimiento de sana educación medidas como recluir, poner de rodillas, confinar en un rincón, imponer emblemas mortificantes y privar de alimentos a los niños». A. Makarenko (1979: 33), en la misma línea y en relación a los estímulos y premios dice: «...es mejor limitarse al elogio y a la aprobación...hay que dar siempre al niño aquello que le es indispensable independientemente de sus méritos y no darle nunca a título de recompensa aquello que no necesita o que le es perjudicial».

públicos son gratos de recordar; sitúan al informante en una posición de regocijo, de autocomplacencia y orgullo, en la cual se recrean y permanecen. Sin embargo, en el caso de los premios, la homogeneidad del contenido discursivo y de las formas de presentación, es alterado por los informantes únicamente para mostrar el tipo de premios recibidos, ya que el contexto de aplicación responde más o menos a la misma situación repetida en cada trayectoria personal (papel destacado en los estudios o en la organización de pioneros). No por ello ocupan una posición menos importante en la biografía de los agentes; bien al contrario, éstos "buscan" y propician un momento en la conversación para resaltar aquellos acontecimientos (fueron premiados, destacaron en algo, ganaron alguna competición, etc). Y lo hacen reconstruyendo el escenario donde se desarrolló la acción, incorporando a la narración los elementos que puedan reforzar el carácter de veracidad, mitificación, admiración y protagonismo de sus personajes, pero sobre todo, de ellos mismos.

Los dos informantes siguientes, relatan algunos de los premios que recibieron por sus estudios, destacan las fábricas de golosinas y chocolates como "lugares mágicos del recuerdo", como "paraísos de la imaginación y de los sueños infantiles", un mundo de montañas de dulces y caramelos que son evocados con ilusión:

...me llevaron a la fiesta de Año Nuevo a Moscú, porque había en Moscú en lo que ahora llaman la casa de las columnas, toda la vida se convertía, por ejemplo en las fiestas de Año Nuevo ponían un árbol enorme, y entonces era la fiesta para todos los niños, o sea, los invitados, digamos los mejores... Y entonces allí, además del concierto, te daban regalos, un paquete enorme... (...) o sea, en invierno sí, en dos ocasiones me premiaron con el viaje a Moscú y una vez a Leningrado... (...) un verano...pero al sur [Crimea, campamentos de los pioneros] nunca pude ir por el problema de salud que tenía (...) tenían miedo, por la tuberculosis... [los mejores] iban al Mar Negro, a un balneario que había que llamaban Artek, que es donde iban los mejores pioneros de todo el país, era un sitio muy bonito, pero a mí nunca me permitieron ir por problemas de salud...Y en una ocasión sí hice un viaje, como un premio me mandaron a Leningrado, que me gustó mucho porque nos llevaron por los palacios y todo eso, y luego sobre todo porque nos invitaron a una fábrica de chocolate, y nos dijeron que podíamos comer todo todo todo lo que quisiéramos...;nos pusimos!...(EM 1925).

...otro premio por estudiar bien, una excursión a Moscú, un grupo de niños, vinimos a Moscú, a enseñarnos las cosas, el Mausoleo de Lenin, el Museo de la Revolución, a ver la capital. Entonces en el 40' fue cuando a nosotros nos llevaron a Pushkin [desde la Casa nº 9 de Leningrado]. En el 41, cuando terminé el curso

pues el premio me dieron ir a Artek, que era el premio soñado por todos los niños. Es un campo de pioneros internacional que venían muchos de otros países en Crimea.(EM 1927).

Según se desprende del análisis del discurso, presentar el modelo de persona que era merecedora de un premio es un aspecto importante (*los invitados, digamos los mejores*), no sólo como criterio diferenciador de los demás (como hace la informante anterior), sino para construir una imagen basada en la posesión de cualidades y características "poco usuales" dentro del colectivo que formaba la Casa de Niños (*era el premio soñado por todos los niños*, sin embargo lo ganó ella). El tipo de premios no varía mucho de una Casa a otra; viajar, participar en algún acto oficial, responder a una invitación, protagonizar alguna actuación (recital de poesía, concursos, etc) o figurar en el periódico mural como distinción honorífica (y no "caricaturesca" como vimos con antelación), son algunos de los recuerdos narrados.

...al finalizar el curso escolar me llevan al Balneario de Artek, me dan a escoger entre dos lugares posibles, en la península de Crimea o allí y yo escogi Artek. En la casa 8 habia algo de estímulo en la enseñanza, en verano íbamos al Báltico a bañar pero los más aventajados en los estudios, en su comportamiento y que no creaban problemas los llevaban fuera... Yo tuve la suerte de ser un buen alumno, me gustaban mucho las matemáticas y asistí a un concurso de matemáticas en el Palacio de Pioneros....el hecho de estudiar bien te abría las puertas para viajar (EV,1928).

A pesar del tono enunciativo (y quizás precisamente por eso) que emplea el autor (EV 1928), su imagen, su formación académica y sus cualidades personales resultan engrandecidas en el discurso. La neutralidad con la cual cuenta los hechos, sin recubrirlos de un tono de superioridad, dando muestras que su caso no era el único ni excepcional (*los más aventajados*), sin apariencias de ser una persona engreída (*yo tuve la suerte de ser un buen alumno*), generan un tipo de discurso con visos de veracidad y objetividad y predispone al interlocutor a ser receptivo y simpático con sus comentarios. Esta actitud la mantuvo durante toda la entrevista, articulando un tema tras otro con el convencimiento de haber vivido los hechos, relatando con sencillez, claridad y serenidad; controlando las hebras de su pasado. El informante abre su discurso a la imagen de un tipo de educación en la cual los mecanismos de enseñanza y aprendizaje (*había estímulo en la enseñanza*) propician la "emulación" y por tanto la recompensa a los alumnos con éxito.

En otros ámbitos de la vida como adultos, -no entraré por cuestiones de temática y espacio-, los premios tienen una importancia simbólica (nominaciones, condecoraciones, ascenso laboral) y monetaria (aumento de sueldo, vales, primas y cheques regalo). En la última etapa de la infancia, cuando hicimos alusión al contexto de la SGM, recogí y analicé algunos discursos centrados en aspectos variados del trabajo social y la educación política que articulaban a su vez un discurso sobre los premios recibidos; remito al lector al testimonio sobre el telegrama recibido en la casa que evacuó desde Jarkov como ejemplo de lo anterior.

6. 10.- *PRINCIPIOS SUBJETIVOS Y VALORATIVOS SOBRE LA EDUCACIÓN
RECIBIDA EN LA UNIÓN SOVIÉTICA.*

En el análisis de los discursos sobre la educación me he centrado en aquellos temas que los informantes desarrollan de forma más o menos extensa. Como ejes temáticos (vertebradores) presentes en los relatos, he analizado la solidaridad, la responsabilidad, la igualdad, la formación, la capacidad, el trabajo y el ser ruso-ser español. Estos ejes han sido considerados como principios valorativos tanto por la función que ejercen en la articulación del discurso como porque informan de la subjetividad de los agentes. Respecto al primer punto, los ejes han sido considerados como principios genéricos que participan en la elaboración de la trama argumental en diversos contextos, precisando, acompañando, dotando de sentido determinados aspectos de la educación. En tanto que ejes son dinámicos, y los informantes los emplean a veces de forma entrelazada (la responsabilidad, la capacidad, la solidaridad) para reconstruir una escena o por el procedimiento inverso, abriendo diferentes flancos (el trabajo social, la Segunda Guerra Mundial, la organización de pioneros) para recalar finalmente en una imagen y un principio moral (la solidaridad de los niños españoles con el pueblo soviético).

En relación al segundo aspecto, hemos de apuntar que los ejes analizados tienen un componente de valoración; los informantes se sirven de ellos para hablar de lo que fue su educación en la infancia y por extensión de lo que han llegado a ser. Estos ejes son principios valorativos y subjetivos -consustanciales a la formación que recibieron en la Casa de Niños- y son percibidos por los agentes a la luz de los años, sopesando éstos la importancia que han podido tener en su constitución como personas. Aplicado a un tema concreto, por ejemplo la disciplina, el análisis de estos principios muestra sobre qué base edifica el informante su discurso, cuál es el peso que otorga a unos ejes en detrimento de otros, los cambios que introduce en su visión de las cosas y de sí mismo, etc. En definitiva se trata de abrir las representaciones sobre la educación recibida en la Unión Soviética que hacen los agentes desde el presente para observar cómo ponen en juego unos principios y no otros, en qué contextos lo hacen y bajo qué condiciones. La base de lo que son (y según se definen en la actualidad) está constituida por elementos de carácter natural y social, de

aquello que forma sus raíces (un lugar -España-, *lo que se lleva en la sangre*) y de lo que han aprendido e incorporado; esta dialéctica opera también en la percepción de los principios, que adoptan en los discursos formas y significados ambivalentes.

I.- LA FORMACIÓN.

Los aspectos relacionados con la formación han sido ya apuntados; el trabajo como espacio social y de formación personal constituye, según acabamos de ver, uno de los ejes centrales de los discursos sobre la educación. Los agentes van ampliando sus conocimientos en diversas materias al tiempo que adquieren e incorporan principios y valores como los anteriormente apuntados; los informantes hablan de la formación en un sentido más amplio. Los "niños de la guerra" se iniciaron en la Casa de Niños a la cultura, la política, las artes, el deporte, el juego, las relaciones sociales, etc. y estos elementos van a generar (desencadenar) discursos sobre su formación como personas y como agentes sociales. En este desarrollo me detendré en el análisis de la formación en tanto que aspecto relacionado con la escuela (englobando contenidos, metodología didáctica, profesorado, etc.) y como principio que propicia en los individuos "disposiciones para" ser y actuar de una determinada manera diferenciada de otros colectivos.

En cuanto al primer punto, podemos decir que el contenido, forma y procedimiento de evaluación es un referente del recuerdo de los agentes para caracterizar el tipo de formación que recibieron en la Unión Soviética.

V: [Exámenes orales y escritos...]

M: Y luego los exámenes orales y escritos... cada trimestre y luego a final de año cada día el profesor seguía lo mismo, te daba un tema y luego te daba los deberes relacionados con ese tema, al día siguiente... cuando eran los exámenes trimestrales era ya [cualquier asunto del tema desarrollado en ese trimestre y luego a final de año te daban cualquier pregunta relacionado con todos los temas que has hecho en todo el año...]

V: Los exámenes finales eran [con billete normalmente...]

M: Y era con billetes...

V.: Un billete donde tienes 3 ó 4 preguntas, tienes que sacarlo, si es por escrito es [un examen para todos], todos están sentados, te dan los problemas y tú lo estás escribiendo... ahora si es oral pues tú, por ejemplo en Geometría tienes que

demostrar un teorema y en el billete te toca el teorema tal...

M.: Pues sales a la pizarra y lo haces...

V.: Sales a la pizarra y demostrar ese teorema...

M.: Y los orales... no es como aquí que todo es escrito... y la Geografía y la Historia era todo con el profesor, no era escrito como aquí...

V.: Además el billete te podían decir "El billete déjalo aquí y te vamos a dar..."

M.: Yo si fuese ministra aquí es que ya me lo había pensado más de una vez, madre mía, es que lo pondría todo como allí...(ambos de 1928).

En la cita anterior están presentes muchos de los principios educativos calificados por los agentes de "positivos". Estos principios valorativos se hallan objetivados en el tipo de exámen (oral-escrito), la forma (con o sin billete), los contenidos (parciales-totales), la selección de la prueba en función de los alumnos (individual o colectiva). Para ir desmenuzando los principios que subyacen en el relato, tenemos en primer lugar (sigo el orden del discurso, no es una ordenación jerárquica del análisis) los exámenes, que eran *orales y escritos*; tanto la destreza para expresarse en voz alta como la redacción se fomentan con este tipo de evaluación. Los agentes destacan además cuál era el contenido de los ejercicios y con ello hacen referencia al modo de aprendizaje y enseñanza desarrollado durante el curso: *cualquier asunto del tema desarrollado en ese trimestre y luego a final de año te daban cualquier pregunta relacionado con todos los temas que has hecho en todo el año...* Los contenidos estaban relacionados, la circularidad de la enseñanza responde a una forma de educar basada en el refuerzo de lo asimilado, de manera concéntrica y relacional¹. Por otra parte la elección de las preguntas quedaba en manos del azar; *los exámenes eran con billete normalmente...* La no intervención del profesor seleccionando las preguntas, es percibido como un aspecto que muestra lo democrático del método, alejando con ello, la arbitrariedad personal y el posible "favoritismo" por parte del maestro. Finalmente el comentario *era un exámen para todos*, nos acerca a los principios de igualdad defendidos por los agentes como representativo del sistema educativo de la Unión Soviética. Gráficamente el agente cierra su comentario con un deseo que alude a la rentabilidad y ventajas que la aplicación del método ocasionaría en España: *Yo si fuese ministra aquí es que ya me lo había pensado más de una vez, madre mía, es que lo pondría todo como allí*. Para conseguirlo habría que aunar muchas condiciones que están fuera de

¹Las características de este método de enseñanza y aprendizaje fueron vistas en capítulos anteriores.

la realidad (*si yo fuera ministra*), pero en la mujer que habla, queda claro el interés por resaltar las bondades de la educación recibida en la Unión Soviética en comparación con la que se practica en España. Estos factores componen un escenario en el cual los principios éticos, morales incorporados en su educación y formación como personas, laten y dan sentido a las objetivaciones que los agentes hacen en sus discursos.

La Casa de Niños vuelve a ser de nuevo el escenario donde estos principios se fueron gestando; tanto es así que los informantes hacen explícita esta dependencia, dando muestras del agradecimiento por la educación recibida y por haber tenido la posibilidad de llegar a ser, en el presente, personas bien formadas cultural, moral y profesionalmente:

...no teníamos ropa de invierno, bueno pasamos lo que pasó el pueblo ruso, no nada...pero sin embargo estudiábamos toda una cosa terrible, en eso no me recuerdo gente de que estudiase mal y eso, todos teníamos que saber que lo principal eran los estudios, nos educaron así, y lo meten en la cabeza poco a poco.
(EV, 1930)

A pesar de las penalidades sufridas junto al pueblo ruso durante la Segunda Guerra Mundial, los agentes destacan la constancia y el sacrificio en los estudios, su importancia como un valor simbólico frente a lo material, como un a priori "natural" de su educación. Esta característica se fue perfilando desde los primeros años en la escuela y algunos agentes la defienden como una constante en todas las etapas de su vida. En el caso siguiente, la informante terminó una carrera superior y extrapola su experiencia como si de un hecho generalizado dentro del colectivo se tratara:

...teníamos una educadora maestra, Raisa Ilinish, una judía, una mujer que evacuó con su madre, que era muy vieja, con su hijo, a su marido lo cogieron al ejército y era una maestra excelente, nos contaba todos los libros de literatura de Walter Scott, todos los clásicos, y los rusos y Turgueniev y bueno todos y Tolstoi...Íbamos a la huerta a trabajar..., íbamos al lado de ella y uno yo a la izquierda, yo a la derecha, yo detrás de tí, porque nos iba contando por el camino toda esa literatura y por eso nuestro grupo, nuestra clase, yo creo que ella jugó un papel muy importante porque todos, casi todos terminamos la décima clase y todos tuvimos después carreras, nadie fue a la fábrica...porque nos interesó tanto el estudio... ella era maestra de historia pero nos metía toda esa literatura en la historia...(EM; 1930)

Los informantes hablan de la poesía de Pushkin y de Turgueniev como *algo que les*

metieron casi sin darse cuenta fueron enriqueciendo más tarde de forma individual y "automática".

Los comentarios sobre el interés personal por los estudios son más frecuentes entre informantes que llegaron a la Unión Soviética muy pequeños; éstos tuvieron la posibilidad (en la mayoría de los casos) de pasar y completar todos los grados de la enseñanza ya que permanecieron unidos y protegidos por los responsables de las Casas de Niños, sobre todo durante la Segunda Guerra Mundial, mientras que los mayores se incorporaban al frente o a las fábricas de guerra. Más tarde, los pequeños continuaron una carrera superior (muchos dedicados a la filología y la pedagogía) y este hecho marca la reconstrucción de los recuerdos en el sentido esbozado con anterioridad. Algunos mayores retomaron los estudios al tiempo que trabajaban, pero la discontinuidad y las grietas abiertas suponen algunas matizaciones en sus comentarios. Según los agentes de enunciación las causas de la ruptura varían dentro de un margen de exposición. Para algunos, la interrupción de los estudios estuvo motivada *porque había jóvenes que ya no querían estar en la Casa de Niños y querían trabajar* (EM, 1929); *porque nos echaron al mundo, con esa edad, ¡hala vivir como podáis!* (EV, 1926); *porque allí estuvimos unos estudiando, otros trabajando y yo me acuerdo que no quería estudiar y de allí nos llevaron a Noginsk y allí había para tornero y allí teníamos un educador y allí lo pasamos bien* (EM, 1930); *porque había mucha gente que no quería estudiar, porque claro, estudiar también era muy difícil, había los que no podían por su capacidad y otros que no querían porque estaban trabajando y ganaban bien...*(EV, 1928). Según se desprende de lo anterior, la combinación de variables y de argumentos que justifican la posición desde la cual habla el agente es muy amplia y variada. Los que estudiaron carreras superiores suelen presentar la decisión de continuar los estudios como una "opción personal" aunque también apuntan causas externas y ajenas a su voluntad; la reagrupación por Casas, los déficits económicos y la necesidad sobrevenida en la Casa de Niños de tener que administrar los escasos recursos durante el periodo de guerra, son algunas de ellas.

Por otra parte, aquellos que no completaron curso por año ni estudios superiores (algunos lo hicieron más tarde, alternando trabajo y estudios) buscan en instancias superiores la responsabilidad de los hechos. Pero estas generalizaciones hay que definir las en función de la biografía del agente que asume la situación como fruto de un deseo

personal (sin expresar la necesidad de buscar una causa externa), de aquel otro que tras una experiencia negativa en la Unión Soviética extiende esta visión a todos los ámbitos de su vida o de aquellos que buscan destacar las ventajas comparativas de su situación restando valor a otras trayectorias. El juego de variables y la sucesión de acontecimientos ayudan a contextualizar los casos; sin embargo hemos observado que, en términos generales, los informantes hablan de su formación muy positivamente, sobre todo cuando se trata de mostrar las diferencias respecto a la educación y la formación en España tanto entre sus coetáneos como en generaciones posteriores. La trayectoria personal se subsume así (entre los discursos recogidos) dentro de una visión amplia y homogénea donde sobresale la imagen del colectivo con una buena formación, comparativamente mejor que la potencialmente recibida en España.

Los estudios allí son más complejos, muchísimo [dice un informante que salió con 7 años de España], *nosotros problemas no tuvimos o bien porque nos educaron de tal manera que lo cogimos que los estudios eran lo primero pero eran unos estudios muy profundos y muy amplios muchísimo más amplios que aquí, por eso empezábamos por la mañana hasta las dos y luego la preparación de los deberes y luego el verano.* (EV, 1930).

Cuando esta imagen se lleva al terreno de la experiencia concreta y personal, las diferencias suelen ser más acentuadas:

...porque yo he conocido un poco en España cómo la estudian [medicina] y pienso que aquí está mucho más fuerte el estudio, en lo que se refiere... yo terminando ya la Universidad y siendo eso, Terapet [médico terapeuta], pues yo aquí tengo más conocimientos que en España, muchísimo más, porque yo se muy bien ya...yo termino el estudio sabiendo muy bien todos los órganos, y el corazón y los pulmones, y el estómago y el intestino y los huesos y todo... (EM, 1928).

...es que allí es diferente el estudio, con el estudio de allí aquí cuando vinimos ya era como un bachiller hecho, era más alto el nivel de estudio, porque aquí en la escuela ahora han empezado a dar Química y eso y Física, allí ya después del 5º grado ya empezaban con la Química, Física y todo eso...es diferente el estudio... (EM, 1923).

Entre aquellos que se repatriaron a mediados de los cincuenta o en años posteriores (en el caso siguiente el informante lo hizo en 1968) los recuerdos sobre el distanciamiento cultural entre ellos -formados en la Unión Soviética- y sus familiares y amigos -educados

en España- suele ser muy revelador, principalmente porque dice mucho de la imagen que se hacen de sí mismos, porque nos presentan su visión de la España de la época y porque, en algunos casos, los cambios de la sociedad española durante estos 30 años no adquieren ningún valor y las primeras representaciones construidas permanecen intactas²:

... en la cosa de la lectura atrasadísimo, hablabas poco con la gente porque estabas con los familiares pero te dabas cuenta de que la preparación no era la misma. Allí [en la Unión Soviética] te reunes y empiezas a hablar de literatura, de teatro y aquí te reunes y solo de trapos y nada, es distinta. Nosotros nos tragamos cada mes 3 y 4 libros y cuando vas a un teatro y vas en vaqueros, a mi se me ponían los ojos así, si vas a un teatro es un teatro y el profesor va vestido de profesor, no ves a un profesor en vaqueros ..eso es educación y todo eso nos parecía extrañísimo, es distinto, la cultura estaba atrasada y ahora..la infancia, los mejores años de la juventud los has dejado allí y añoras muchísimo lo que has dejado allí, (EV, 1930).

El informante habla desde sus vivencias como profesor en la Unión Soviética; además de las clases, la lectura, los intercambios culturales, la asistencia a los teatros y el cuidado de las formas (*el profesor va vestido de profesor*) dan contenido a su representación sobre la educación. Para él la educación es un aspecto que marca las diferencias entre las personas (*la única diferencia es la educación [se refiere a su hermana que no evacuó a la Urss], que ella tiene una y yo otra...*) y entre los grupos sociales (*la juventud tiene allí una preparación muy buena, distinta y vienen muy capacitados*). Los agentes suelen aplicar estas diferencias tanto a su generación como a las siguientes, incorporando así su visión como padres que han educado a los hijos según ellos fueron educados y haciendo comparaciones entre la juventud actual en España y en la Unión Soviética:

...la juventud de hoy, una lástima, en los estudios... y van gritando por la calle (EDA, 1913).

...la chica [su hija] seguía estudiando, yo toda la vida estuve trabajando, trabajé 38 años, y la chica estudió, y terminó la escuela inglesa bien, fueron 10 años de estudio, y luego terminó la universidad 5 años y las dos fuimos tirando y ella es una chica muy disciplinada, es una chica muy... lástima que no esté aquí, os hubiese gustado, porque habla bien el español, le gustaría charlar un poco también..., la chica, no tuve ninguna preocupación con ella, estudiosa, trabajadora, y yo iba tranquila al trabajo y regresaba y siempre estaba sentada estudiando...(EM, 1928).

Las críticas contra una juventud (la española) que no conoce el sacrificio, que no

²Las lecturas del pasado que los agentes hacen desde el presente no introducen los cambios sociales, económicos, históricos necesarios para contextualizar y equilibrar las comparaciones, pero también en ello se basa la eficacia resultante entre ambos términos de la oposición.

valora el esfuerzo y que se *permite el lujo de suspender* adquieren sentido cuando al remontarnos a sus agentes de producción observamos que fueron personas educadas sin tener a sus padres cerca, en un país donde no habían nacido, que conocieron dos guerras e iniciaron sus estudios cuando la Unión Soviética empezaba a ser reconstruida. Desde estas trayectorias se puede entender que los informantes establezcan las diferencias con tanta insistencia. Los términos de la comparación no suelen estar sincronizados y los agentes enfrentan prácticas de un tiempo pasado (en España) con la actualidad en la Unión Soviética o viceversa; en ocasiones toman ambos sistemas como totalidades homogéneas estáticas, sin capacidad para evolucionar, imagen que escapa de la educación como proceso de aprendizaje.

A través de las palabras de esta última informante (EM, 1928) podemos ver la importancia otorgada a su formación, a los estudios y a la educación que recibió en la Unión Soviética desde la infancia; la educación es la metonimia del éxito conseguido a nivel profesional (es médico, jubilada) y a nivel familiar, donde la imagen de su hija parece su vivo retrato... Tras esta exposición podemos destacar que la formación integral que recibieron los "niños de la guerra" en la Unión Soviética es un valor en alza; juega un papel importante en los discursos autobiográficos y constituye uno de los pilares que sustentan los testimonios sobre la educación. Estos testimonios se actualizan continuamente ante diversos contextos e interlocutores, sin embargo la formación sigue ocupando el papel visagra entre la imagen del presente y el pasado, lo que fueron y lo que son; los agentes muestran una relación positiva y plena con el pasado, definida por el agradecimiento:

"Si tuviera que resaltar algo muy especial de nuestra estancia en la Urss, sin duda sería el cariño y la excelente educación que recibimos (...) hay que tener en cuenta que la mayoría de los niños que llegamos a la Urss somos hijos de mineros y gente humilde del norte de España, sin apenas formación y con escasas posibilidades de pagarnos una carrera universitaria". (*Cambio 16*, 4 de mayo de 1987).

Al hablar de la educación, el informante anterior no sólo destaca la continuidad de la historia (la salida de España -*somos hijos de mineros y gente humilde del norte de España*-, la estancia en la Unión Soviética -*muestra estancia en la Urss*- y el regreso -*somos*

del norte de España-) sino el papel desempeñado por la Urss en su formación, la solidaridad demostrada y las oportunidades de estudio. Los informantes se presentan ante los demás (en el caso anterior era una publicación a nivel nacional) como "personas formadas" en dominios como la cultura, la política, la economía, la técnica (trabajo), la historia, la filosofía, etc. Son personas que han sabido "estar a la altura de las circunstancias" en un puesto de trabajo, en las relaciones sociales y familiares, en la participación política, etc; las diversas situaciones vividas han contribuido a que los agentes perciban su proceso de maduración individual como un "caso excepcional" y relaten sus trayectorias de vida sacando a la luz aquellos principios que dan contenido a su concepción de ser "personas formadas". A continuación iremos viendo el juego de estos principios valorativos y subjetivos en situación.

II.- LA RESPONSABILIDAD.

La responsabilidad se representa asociada a la disciplina; saber cumplir con los trabajos asignados significa tener un comportamiento responsable. De ahí que para A. Makarenko³ no sólo sean importantes las medidas disciplinarias sino todo el proceso, es decir, las condiciones sociales y las influencias que afectan en el desarrollo del niño. Por ello el autor considera que la acción conjunta de "influencias justas" como <<...la amplia educación política, la instrucción general, los libros, el periódico, el trabajo, la labor social e incluso factores, al parecer tan secundarios como el juego, las distracciones y el descanso>> sean las garantías para conseguir que una persona sea responsable. La disciplina como dinamizador del proceso encaminado a obtener "ciudadanos responsables" tiene para este pedagogo un significado más complejo: <<Exigimos que [*el ciudadano soviético*] no sólo comprenda para qué y por qué hay que cumplir esta u otra orden, sino que él mismo se esfuerce activamente por realizarla lo mejor posible>>. La asunción de la responsabilidad individual es, en este sentido, un atributo que dota de significado las acciones y justifica los procedimientos empleados en beneficio común. Según se desprende del análisis, la responsabilidad se presenta a veces como sinónimo de la disciplina: "[A]...teníamos de todo pero a algunos de nosotros nos faltaba un poco-mucho de

³Citado en Kudryashova, 1975.

responsabilidad, o, como allí se decía, de disciplina" (memorias no publicadas, M. 1923).

Los agentes hablan de la disciplina espontáneamente, pero en ocasiones este tema sale a la luz al hilo de los recuerdos sobre la organización de la Casa, la evocación de los maestros, el director, los amigos, etc. Aunque aparentemente no veamos la relación posible, los informantes componen sus representaciones sobre la responsabilidad y la disciplina sobre la base de una actuación conjunta en la que todos los miembros del colectivo estarían implicados. Cuando el informante es demandado para que se pronuncie y concrete si existen posibles separaciones entre el campo de intervención individual y grupal, las respuestas derivan hacia reflexiones en voz alta sobre si se puede concretar este aspecto en una conducta, actividad o persona, o si es algo más general, casi "connatural" al individuo:

¿Sabe qué pasa?...yo creo que en todos los colectivos había una disciplina, me imagino, porque... comprende... yo lo tengo tan metido... éramos en el grupo éramos treinta y tantos niños, chicos y chicas... (EM, 1930)

La forma de subjetivar el agente la disciplina es reificándola, cosificando ese atributo como una parte consustancial a su persona. La responsabilidad es una cualidad que se objetiva en el comportamiento de los individuos o del grupo (cit.supra). Ser una persona responsable significa aquí el cumplimiento de las reglas, acatar el "orden del día": <<Este era más o menos el orden del día, con diferentes variantes en diferentes días. No fue fácil adaptarnos a ello pero muy pronto nos acostumbramos y fuimos disciplinados>>, cuenta un hombre (1928) en sus memorias. Las tareas diarias debían ser cumplidas individualmente de forma rutinaria y mecánica:

*Nosotros **teníamos que limpiar** nuestras habitaciones, **teníamos que hacer** nuestras camas... limpiar nuestros zapatos, naturalmente... Bueno pues sí, si éramos en la habitación por ejemplo... yo no recuerdo, la verdad que yo no recuerdo que yo limpiara la habitación, pero por lo menos hacíamos las camas, **teníamos que tener todo en orden, teníamos que poner...** yo me acuerdo que una amiga mía una vez se le ocurrió acostarse y tanto nos exigían que **pusiéramos las cosas ordenadas en las sillas y los zapatos así y eso** y yo recuerdo que ella gastó una broma y la educadora se enfadó mucho, puso los zapatos al pie de la cama pero los puso así como caminando y fuera, no al lado de la pata de la cama pero así, y la educadora pues claro, ya, porque ellos claro...(EM, 1929).*

Esta informante (supra) deja entrever de nuevo el carácter "consustancial y natural"

de la responsabilidad-disciplina dentro del grupo, tal y como apuntó anteriormente otra mujer (EM, 1930). Sus recuerdos se centran en las acciones que ilustran las tareas y responsabilidades de cada niño, de ahí que exponga y diferencie aquello que es capaz de recordar como un movimiento corporal, físico (utilizando verbos que refuerzan la dinámica de la escena: *limpiar, hacer, poner, ordenar*), de una imagen o escena que no es capaz de reconstruir porque le falta la representación del cuerpo en ese movimiento (*yo no recuerdo que yo limpiara la habitación pero por lo menos hacíamos las camas...*).

Otro de los espacios sociales donde actuaba la responsabilidad fue la organización de pioneros; formaba parte del organigrama de la Casa de Niños y algunos informantes resaltan su participación como miembros de uno de los órganos de gestión y dirección existentes: el Consejo. En las novelas de A. Makarenko sobre las colonias de los años 30', se describe la estructura organizativa de las mismas, fundadas y dirigidas por él. Salvando las distancias entre las colonias y las Casas de Niños -ya apuntadas-, retomo los comentarios del autor sobre el Consejo de la colonia como contrapunto a las apreciaciones de los informantes acerca del papel de este órgano. A. Makarenko cuenta en el *Poema Pedagógico* y en *Banderas sobre las torres* la actividad del Consejo como representación de la autoridad en la colectividad:

- Dirigir la emulación entre los destacamentos de los educandos.
- La concesión regular de premios a los mejores destacamentos.
- La adopción de medidas enérgicas para la liquidación de grupitos.
- Vigilar aquellos fenómenos perjudiciales para la colectividad.

El Consejo de jefes -denominación propia- tiene una estructura jerárquica piramidal y todas las decisiones pasan por sus manos. El director de la colonia lleva a raja tabla el régimen impuesto: respeto hacia la bandera, normas de conducta y presentación estética son algunos de los imponderables de la vida en colectividad. En cuanto a la bandera A. Makarenko (1979) señala: <<la bandera condensa toda la tradición de la colonia, cuando están de marcha siempre se queda alguien de guardia y el saludo es obligatorio antes de iniciar una reunión o una asamblea>>. La misma importancia concede al cuidado de la ropa y modales exigibles ante los demás: no recostarse en la pared, ir aseado, no llevar suelto el cinturón, etc. Las medidas adoptadas por A. Makarenko para reeducar a los colonos pueden parecer rígidas y severas pero ante las críticas, el autor se defiende alegando lo eficaces que

llegaron a ser en la práctica: al final del libro *Banderas en las torres*, el pedagogo soviético recuerda el éxito logrado por algunos de los colonos que él educó (médicos, profesores de universidad, artistas, literatos reconocidos y profesionales cualificados).

Las referencias sobre esta asamblea salen a colación en los discursos autobiográficos a propósito del papel destacado que desempeña el informante, quedando en un segundo término las cuestiones relacionadas con las funciones prácticas del Consejo. Los comentarios son poco explícitos en este tema; los agentes hablan del Consejo de la Casa como un órgano representativo, consultivo y mediador entre las instancias superiores y los niños, y a partir de ahí se centran fundamentalmente en la imagen de la persona al frente de su cargo. Los relatos son discursos autobiográficos, en los cuales la composición del recuerdo se hace en función de la imagen del cuerpo y de la persona que actúa en determinadas circunstancias, de modo que los comentarios más nítidos y extensos sobre el Consejo de la Casa provienen de aquellos que participaron directamente, como consejeros o como jefes. Los informantes destacan las características que les definían como personas "idóneas", "capaces" para ocupar los puestos de mayor responsabilidad: las dotes de mando, el orden, el carisma dentro del grupo, etc. (éste hecho fue analizado anteriormente en relación a la disciplina y al trabajo social). Sin embargo, otros informantes a pesar de haber participado directamente de los puestos de mayor responsabilidad, se desmarcan de este tipo de discurso egocéntrico y solipsista y abren la representación en términos generales e impersonales:

...había siempre un consejo de la Casa de Niños, que eran unas cuantas personas, y a una de ellas le nombraban alguna vez presidente...Era como la representante del colectivo, entonces la directora si quería comunicar algo... no hacía nada, era más bien un cargo honorario que otra cosa...(EM 1925)

El carácter "honorífico" del nombramiento y el hecho de "figurar" (*no hacía nada*) refuerzan la tesis de la "ausencia de responsabilidad" que conllevaba el desempeño del cargo, imagen que la autora nos quiere transmitir con sus palabras. Pero con el tiempo las condiciones (materiales, de organización del trabajo, composición de los grupos, etc.) en las Casas de Niños fueron cambiando, sobre todo a raíz de la Segunda Guerra Mundial ya que los colectivos tuvieron que evacuar desde las poblaciones de origen hasta ciudades

alejadas de los frentes de guerra.

...durante la guerra fui dos años [presidenta del Consejo de la Casa], en Stalingrado y luego en Birsk, pero yo no recuerdo que hiciera nada ... era, por ejemplo, en Stalingrado cuando estábamos yo sí recuerdo que éramos...pero yo creo que eso lo hacía yo, por mi manera de ser, yo recuerdo que en (...) entre las clases, nos íbamos a las clases de los pequeños, que estudiaban en otro pabellón, y les íbamos a contar cómo iba la guerra, cómo iban los combates y tal, entonces...qué sabíamos nosotros de eso, poca cosa, porque no leíamos los periódicos...nos leían los periódicos algunas cosas así, sobre todo los actos heroicos de algunos casos excepcionales ... teníamos el ánimo muy alto, y entonces yo me acuerdo que en el receso [recreo] salíamos dos o tres, se ve que éramos entusiastas de estos, íbamos adonde los pequeños, les contábamos hazañas, pero nos las inventábamos, que éste se tiró debajo del tanque...(EM, 1925, Krasnovidovo)

En estos momentos, el Consejo como órgano de gestión, consulta y decisión desempeñó funciones más importantes y los miembros de la asamblea tuvieron otros papeles que cumplir; en este contexto, la autora del relato anterior se muestra dinámica y comprometida con unos ideales, con el colectivo, con su papel como presidenta del Consejo de la Casa de Niños. *Su manera de ser*, la educación recibida y la situación del momento son los elementos que baraja el agente para reconstruir la escena. "Ser responsable" se asocia en este contexto a la solidaridad, al carácter desprendido de los agentes, al compromiso y a la acción. La responsabilidad adquiere aquí un sentido diferente al esbozado líneas arriba y la informante se recuerda animosa, vital, imaginativa, solidaria y participativa, movida por unos ideales y no sólo por la representación de un cargo, cualidades éstas que la definen en el presente.

A tenor de los testimonios, el Consejo podía ser como una lanzadera desde donde actuar con precisión y obtener un alto rendimiento ya que la actuación era conjunta, pero ello no impedía que aquellos niños más inquietos protagonizaran acciones individuales. Durante los momentos de sacrificios y penurias (SGM) todas las acciones encaminadas a elevar la moral, suavizar los ánimos y mostrar condiciones gratificantes, aderezadas con un buen discurso, eran bien recibidas por la población infantil que componía la Casa. La responsabilidad por tanto, es considerada como un principio moral necesario entre las personas que dirigían a grupos o al colectivo; debían de ser disciplinadas, solidarias, organizadas. En este sentido, la construcción del recuerdo del director de la Casa de Niños (analizado en el capítulo seis) sienta uno de sus pilares en el principio de la responsabilidad

no sólo por las tareas que se derivan del cargo (al frente del colectivo) sino porque es un valor que define su persona y su carácter (*no tenía agallas...él con su forma de actuar nos condenó a todos a pasar hambre y miseria, fue su responsabilidad*).

Por último, hemos de tener en cuenta dos hechos que están correlacionados: de un lado el tipo de narración que adoptan los informantes como síntesis del pasado (hacen un balance de sus trayectorias de vida) y de otro, el punto de vista de unas personas que son mayores, están jubiladas, formaron una familia y aprendieron a vivir sin padres en un país donde no habían nacido. Ambos aspectos contribuyen para que los agentes construyan su identidad sobre la imagen de "personas responsables" y muestren en los discursos, de qué forma actuó este principio en distintos ámbitos y etapas de sus vidas. En los estudios; *éramos responsables porque dependías de la estipendia*, dice una informante. Los agentes destacan la responsabilidad adquirida desde muy jóvenes porque no tenían a ningún *responsable mayor* que les solucionara los problemas o estuviese pendiente de su educación (era la adolescencia, crecieron sin padres...). Ser responsable significa, en el discurso autobiográfico, saber asumir derechos y deberes en cada periodo de la vida y resolver por sí mismos las dificultades que las duras condiciones de vida en la Urss planteaba. De ahí que algunas informantes valoren (en la actualidad) negativamente la actitud de aquellas jóvenes que *estaban más preocupadas por los chicos que por los estudios* (EM, 1927), porque en realidad no estaban asumiendo sus "responsabilidades" como estudiantes y con ello daban muestras de "ingratitude" hacia el país que les educó y formó.

La vida en grupo es otro de los contextos donde el principio de la responsabilidad actúa: *las relaciones fueron sanas (...) como hermanos (...) no hubo problemas*, son los testimonios más frecuentes. Los lazos de unión como grupo, como una familia alcanza un valor simbólico más fuerte incluso que los lazos de sangre:

"¿Quién es mi verdadera familia? -se pregunta una informante en sus memorias- Los que compartimos durante 20 años nuestras alegrías, tristezas, años felices de las vacas gordas y años de vacas flacas, los que se quedaron en el camino, los que trabajaron con nosotros cuando éramos niños, los que de mayores en los puestos de trabajo nos trataron con cariño, los que me inculcaron que la espiritualidad y la humanidad prevalece sobre lo material, los que junto a la experiencia de la vida me forjaron como soy."(memorias no publicadas, mujer,

1923).

El compromiso y la responsabilidad con aquellos que forman "su familia" se manifiesta en las atenciones prestadas en el interior del grupo; la salud, la situación económica, la felicidad o la desdicha de los demás son compartidas y asumidas como propias. La responsabilidad derivada del hecho de considerarse todos ellos como "una familia" es, en ocasiones, una realidad y no solamente una imagen simbólica, un deseo o un sentimiento: ha habido muchos matrimonios entre ellos y en las generaciones posteriores también se ha corroborado esta dinámica (hijos e incluso nietos se han unido en matrimonio con otros descendientes de "niños de la guerra"), materializándose esta relación familiar como una relación estrecha y amigable y no sólo como consecuencia de uniones colaterales políticas (yernos, suegras, cuñados, etc).

En el trabajo, la responsabilidad es considerada un principio clave tanto en el cumplimiento de la norma como en las relaciones con los camaradas. Esta situación se traduce discursivamente en el realce de las cualidades personales de los compañeros...*era un obrero magnífico, muy responsable*. La responsabilidad en el trabajo no es únicamente sinónimo de desempeño de un puesto de trabajo, los informantes destacan las implicaciones que tenía trabajar en un sistema piramidal, donde las jerarquías de mando en las fábricas, instituciones, empresas estaban muy delimitadas y el contraste que supuso la vuelta a España, sobre todo para los repatriados en 1956-57:

venían todos empeñados que nosotros estábamos mucho mejor preparados que los españoles claro...y también la libertad que tenía yo para hacer cosas ¿no? para llevar los cambios en la construcción, una libertad que recuerdo que había más capacidad y me estuve todas las vacaciones pensando, volví, me metí en el despacho, empecé que creía que lo haría, digo bah¡ esto lo hago en medio mes, pasa un mes y no lo he terminado y venían todos los días y nadie me preguntaba nada y cuando lo terminé fue allá donde el jefe de la oficina técnica y le digo "bueno estoy ahí y nadie pregunta lo que hago, pensarán que soy un vago" -ahí por Dios , ¡cómo vamos a pensar de ti?..- digo mira lo que estoy haciendo, llamó al ayudante y le dijo que todo lo que necesitara me lo diera...(EV, 1927).

La imagen que muestra el informante sobre ellos (*nosotros estábamos mucho mejor preparados que los españoles*) como personas responsables, que no necesitaban estar vigilados para cumplir con el trabajo, que eran organizados y constantes es muy frecuente en la presentación del colectivo. Sin embargo, según se desprende de los discursos, para los informantes la responsabilidad en el trabajo no equivale a "superioridad" ya que los agentes

"se sorprenden" del *servilismo* de los obreros en España, sobre todo a mediados de los cincuenta y sesenta, cuando ellos, por su formación (ver supra.) ocupaban puestos altos en la empresa:

recuerdo que había unos maestros lloviendo y con la boina y te dirigías a ellos y -no quites la boina hombre, ¡está lloviendo- era demasiado, era servilismo, acataban todo lo que dijese, me parecía un poco violento pero no, había gente mayor que yo que tenía una experiencia y trabajaba y muy bien, muy bien organizado y yo sentirme de aquella manera era un poco violento. Pero me gustó mucho más aquí (ibidem).

Los agentes se sienten igualmente responsables de la "verdad histórica", no sólo por haber sido testigos de los acontecimientos, sino porque consideran que es su deber velar por mantener la conciencia histórica de los "niños de la guerra". Ello supone mantener una actitud vigia con las noticias que diversos periodistas y literatos -"interesados" coyunturalmente por el tema- publican. Los informantes han prestado su testimonio a los medios de comunicación en múltiples ocasiones; por circunstancias y motivos diferentes, pero casi siempre para hacer valer su condición de "sujetos de la historia" legitimados para reconstruir fielmente los hechos y dando muestras de la *enorme gratitud hacia el pueblo soviético que los acogió y los formó*. En este sentido, las denuncias a los periódicos por faltar a la "verdad objetiva" es un derecho y una responsabilidad practicada por los agentes. El caso más reciente tuvo lugar en el mes de junio, cuando de manera individual y grupal, fue contestada ácidamente ("como un atropello...una desfiguración y tersiversación por completo de nuestras vivencias reales, etc") la noticia publicada en *La Vanguardia*, el 14 de junio de 1998. El artículo, escrito por César Vidal lleva por título "los juguetes rotos de Stalin" y es (cito textualmente los comentarios de los agentes):

..."parte de la campaña en boga de acoso generalizado a todo lo soviético, bueno o malo. Consciente del rechazo de nuestra sociedad al maltrato de los niños y de su desconocimiento respecto a hechos acaecidos hace sesenta años, el autor del artículo no ha dudado en sumarse con su aporte "sensacional" a esa campaña de acoso, utilizándonos a nosotros y nuestras vivencias en la Urss como arma arrojadiza. Al comprobar que nuestras vivencias reales no le servían, falto de

escrúpulos y principios éticos, optó por la vía más fácil -inventarlas, falsificarlas⁴ y profanarlas, sin reparar incluso en calumnias".

Estas formas de actuación son consideradas por los agentes una responsabilidad personal y colectiva, ya que ellos son los responsables de dar a conocer la "verdad histórica", como "sujetos y agentes de la Historia" que son⁵.

La responsabilidad y el compromiso puesto en práctica en distintos ámbitos de la vida cotidiana en la Urss (en la escuela, en las organizaciones políticas, en las representaciones sindicales, en los "sábados rojos", etc) se proyecta en el discurso como la prolongación de la formación recibida que marca y justifica las acciones de los agentes en un determinado sentido: continuidad en la participación política en España, participación y seguimiento de la educación de los hijos, "deber" estar al corriente de las publicaciones sobre el colectivo, etc. Estos principios, conjugados con factores ya enumerados (querencia por su pasado, interés por contar sus trayectorias de vida, curiosidad y motivación cultural, entre otros), propiciaron que la investigación discurriera fluida y gratamente, a sabiendas por ambas partes, del enriquecimiento personal y científico que ello nos proporcionaba.

III.- LA SOLIDARIDAD.

Hablar de solidaridad dentro de un colectivo que continuamente refuerza ante los otros la imagen de hermanamiento, camaradería y unión puede parecer un intento gratuito. Pero siguiendo con el desarrollo de los planteamientos esbozados al comienzo de esta segunda parte, presento el análisis de la solidaridad como elemento de valor de la educación recibida y por tanto como principio puesto en juego por los agentes en función del contexto discursivo. La solidaridad es un valor que los agentes utilizan para describirse/identificarse (individual y colectivamente) en cada etapa de la vida; los relatos sobre la salida en barco hacia la Unión Soviética son un ejemplo de la ayuda mutua entre la población infantil:

⁴Efectivamente el artículo es un plagio del libro de Jesús Hernández *Yo, ministro de Stalin en España*, 2ª edición, Madrid: Nos, 1954 (ver el capítulo "Prostitución y bandidaje en nuestros jóvenes").

⁵En el artículo sobre "la construcción de la categoría "niños de la guerra" a través de la información periodística" (M.J. Devillard, A. Pazos, S. Castillo, N. Medina, próxima publicación) se hace un análisis pormenorizado de la evolución de dicha categoría y de los procesos de construcción social del colectivo en los medios de comunicación escrita.

...Y del recorrido yo recuerdo que fue horrible, para mí fue horrible...me acuerdo que un amigo, que iba con sus hermanas (...) venía a por sus hermanas y a por mí, nos llevaba hasta el servicio, porque yo no podía ni moverme, era, yo creo que tendría una deshidratación tremenda de tanto vomitar y vomitar, casi sin comer, nadie se ocupaba de nosotros, nadie... (EM, 1925).

Las estrategias discursivas puestas en práctica para reforzar la unión entre "los niños" aparecen de un modo incipiente en esta cita, pero a medida que los informantes van hilando la trama que constituye sus relatos de vida, la solidaridad se concreta en acciones y situaciones cuyos principales protagonistas fueron ellos como niños. En la Casa de Niños la solidaridad jugó un papel importante en distintos espacios sociales; me refiero a la colaboración entre los grupos/individuos, necesaria para que el trabajo social resultara eficaz. Este hecho ha sido analizado poniendo el acento en el significado que podría tener para la persona que lo realizaba, el reconocimiento del cual era objeto (el individuo) y la naturaleza del propio trabajo, definido en ocasiones como un trabajo intelectual (Casa de Niños) y otras como un trabajo físico (evacuación). Ahora nos fijamos en el valor simbólico que los agentes le otorgan, tanto por el vínculo de unión que establece entre dos personas (*tenía el trabajo social de ayudar a XX en los estudios*), como por la solidaridad fomentada por los maestros dentro del grupo. Los discursos reconstruyen imágenes presididas por el sentido de una relación estrecha, contractual en la cual la "dependencia y vigilancia" de una persona sobre la otra adopta los términos de ayuda.

...las personas que dominaban bien las matemáticas estaban al cargo de que todos hicieran los deberes, así con los deberes de historia y con todo. Yo normalmente no hacía las matemáticas, preguntaba a los demás si lo habían resuelto y si no solucionaban los problemas me sentaba y los hacía, porque al día siguiente en la escuela la bronca no se la llevaba el que no sabía sino el responsable del grupo, que tenía que ayudar a los demás a resolver los problemas, "sois todos una y tenéis todos un mismo problema y tenéis que echaros todos una mano a otro..." nos decía el profesor.

P: ¿y esto no creaba conflicto entre ustedes?

...no, porque ahí estaba la solidaridad, el problema lo vivías tú tanto como él, te daba pena... (EV, 1928).

Si prestamos atención a la forma del discurso podemos identificar a su agente de producción; en ocasiones he recurrido al testimonio de este informante no tanto por la

precisión o el contenido de los recuerdos sino por la forma de la narración. Ésta encaja con la construcción de un discurso "cuasi formal", dirigido a un "público" que le escucha (en este caso el quorum era amplio ya que la entrevista se desarrolló con la presencia de dos investigadores y de su mujer...), en términos impersonales, generales y amplios (*las personas, todos, el colectivo...*), con incursiones en el pasado acompañadas de datos históricos; el agente habla contando la "historia del colectivo", haciéndose eco y apropiándose de anécdotas, comentarios e imágenes que el informante "conoce". No es una apropiación en términos "egoistas", para "figurar" o atribuirse el protagonismo de los hechos, sino más bien en el sentido de mostrar la solidaridad que reinaba en el grupo, el valor que ya habían asumido en sus formas de actuar, la riqueza moral de las personas, etc. El aspecto que más interesa mostrar al agente es la exposición de los mecanismos de unión y solidaridad directamente establecidos por el maestro; la asignación de un discípulo del cual "responder" obliga, en términos de "deuda", a que ambos participantes cumplieran con su deber, y para ello, la colaboración era necesaria. El autor ha seguido fomentando esa disposición para ayudar y colaborar con los demás; organizando y frecuentando actos, celebraciones y reuniones; manteniendo estrechos vínculos con algunos de sus miembros; participando activamente en asociaciones comunitarias y políticas; dando muestras de su generosidad al desprenderse de su tiempo, sus energías y de su dinero para socorrer al necesitado; ello le posiciona en la actualidad como punto de referencia dentro del colectivo, haciéndose merecedor del carisma que profesa.

Otro de los contextos donde la solidaridad actúa uniendo al colectivo por encima de los intereses individuales fueron las competiciones entre grupos. "La emulación" como método de educación iba encaminada a potenciar diversas cualidades entre los niños: iniciativa, competitividad, motivación, afán de superación, solidaridad, son algunas de ellas. En los años treinta, los diarios españoles afines a la ideología de izquierdas, destacaban las "bondades" de este método educativo dentro de la escuela sobre todo porque la competitividad potenciada entre los alumnos, conseguía el efecto deseado de obtener los mejores resultados e incentivar la solidaridad de grupo. En este sentido, el periódico *Ahora* publicaba:

<<La emulación labora en todas las ramas de la actividad soviética. El profesorado y los alumnos se hallan encargados en ella. La emulación tiende a lograr

que el individuo sea el más disciplinado, el más estudioso, el más limpio, el más aprovechado. En la célula o grupo de alumnos clasificarse mejor que los demás, tener el mejor taller, hacer los trabajos más perfectos y, finalmente, la mejor escuela entre los de igual categoría>>.(Ahora, 24 - 10 - 37).

El contenido de esta práctica social adquiere en el discurso el significado de competiciones entre grupos/individuos que implican un reconocimiento de la superioridad (en "capacidad" dentro de la escuela), destreza, cualidades físicas y habilidad (actividades deportivas, culturales...) envueltas con la aureola del respeto y la autoridad, resultado de ocupar una posición elevada entre el alumnado. Pero al mismo tiempo, esta conceptualización de la emulación no implica una carga simbólica más fuerte o de mayor trascendencia de la que parece estar establecida dentro del grupo (aunque la subjetivación de la relación personal con este tipo de pruebas pudiera tener una gradación distinta): los informantes presentan las emulaciones como competiciones en las que estaban en juego unos conocimientos y un reconocimiento por el trabajo (individual - grupal). Pero lo efímero que resulta el triunfo contribuye a restar fuerza normativa (que no moral) a esta práctica. Los agentes no entran a discutir los beneficios y/o los inconvenientes (o sus contrarios) psicológicos, ideológicos, sociales y formativos que pueden derivarse de esta actividad, ni tampoco la consideración de estas competiciones como luchas entre grupos. Según se desprende de los discursos, la emulación socialista aplicada a los ámbitos de socialización escolar, fue incorporada por los sujetos como un medio para potenciar el afán de superación personal y contribuir a formar la conciencia de grupo, estableciendo una red de interdependencias que garantizaba el desempeño del trabajo individual imprescindible para el buen funcionamiento del colectivo.

..Todos, todos, todos los grupos, cada grupo hacíamos el nuestro [periódico mural] y lo escribíamos todo a mano, yo era la encargada de escribir el nuestro, si porque claro, en el grupo pues se escogía, se hacían reuniones habituales, "bueno, pues hay que hacer el mural", además competíamos entre todos, porque por los mejores también nos premiaban, entonces estábamos a la gresca a ver quién lo sacaba mejor, más bonito, más limpio, los artículos y eso..., se elegía entre todos democráticamente el redactor, uno que dibujara bien para..., porque lo hacíamos todo a mano, ya le digo, y luego quien escribiera, porque una vez corregidos los artículos, que pasaban por el redactor o redactora, por las posibles faltas que pudieran tener ortográficas, pues luego ya se daba al que eso...(EM 1925, Casa nº

5 Obninskoye).

J. Fernández (1990: 96) recuerda también algunas de las distinciones que recibió su clase: en el párrafo que sigue narra la entrega de la bandera a los niños españoles como distinción por los méritos obtenidos:

<<...en los exámenes de invierno fuimos distinguidos con la bandera roja. En el acto de entrega el director de la escuela dijo: "Pongo esta bandera en las manos limpias de una escuela sucia". El hombre estaba muy dolido: en el distrito nuestra escuela había quedado en último lugar.>>

La elaboración del periódico mural como una actividad de grupo y la suma del esfuerzo individual (última cita), implicaba la colaboración y coordinación de todos sus miembros. La superación y el reconocimiento de un trabajo bien hecho (*mayor, más bonito, más limpio...*) son los dos términos del trueque (trabajo conjunto=premio) que actúan potenciando la solidaridad. De modo individual o colectivo, las competiciones eran frecuentes entre los estudiantes y los vencedores eran premiados material o simbólicamente (figurando en el cuadro de honor del periódico mural de la Casa de Niños, por ejemplo). Al recordar la escena, J. Fernández nos lleva a analizar el modo personal de objetivar lo que sintió al recibir el premio. Esta objetivación viene presidida por el hecho de "adjetivar" dos tipos de conductas y de imágenes inseparables: por una parte, las *manos limpias* de aquellos que ganaron el banderín (habían superado los exámenes), y por otra la *escuela sucia* que había quedado en último lugar dentro de las competiciones del distrito. Además, los vínculos necesarios para que la acción haya resultado eficaz, tal y como ambos autores la presentan, produce no sólo un tipo de trabajo colectivo (hecho al unisono) sino también la formación de grupos que a su vez crean relaciones sociales (los que vivían en la misma habitación, los del periódico mural, el Consejo de la Casa, el grupo de la clase, etc.). Este tipo de relaciones se mantienen en función de la persecución de un fin y simbólicamente por la acción recíproca de sentirse identificados como miembros del grupo, compartiendo tanto el trabajo físico como intelectual (estético, creativo, etc.).

Según los informantes, la solidaridad de aquellos que tenían mejor dominio del ruso se manifestaba en la ayuda en los exámenes; el resto de compañeros se beneficiaba de la destreza de los alumnos que "soplaban" en ruso las respuestas. Es una escena que los agentes resaltan por la resonancia global que tenía; la clase actuaba como un todo obteniendo ventajas como ésta, no delatando a los traviesos, maquinando acciones contra

un profesor, etc. La cooperación en los estudios se mantuvo cuando los agentes fueron adultos y los comentarios sobre el apoyo mutuo durante esta época rebasa el nivel académico. Entre las chicas, según narran las informantes "los préstamos de la ropa" eran corriente, no sólo para acudir a los bailes sino para hacerse las fotografías que luego mandaban a sus familiares. Dentro de las residencias de estudiantes la solidaridad, como nos cuenta esta informante, llegó incluso a la esfera de lo privado:

...esta chica estaba allí y le dijo a los chicos y les dijo que iba a tener un hijo y los chicos le dijeron ¡qué bien que vamos a tener un hijo! porque ella vivía en la residencia, ahora ¿con quién fue? bueno...alguno lo sabría pero es que nadie preguntó... yo he tenido relación con ellas y con su familia (...) Bueno nadie le preguntó nada, ella entre sus amigas y eso lo sabían, pero allí no o entre algún chico pero de allí no porque o si no hubiera cargado con ella, no tienen esa cosa aunque no se hubiera casado con ella y eso fue una cosa que se dijo entre los mayores -hay que ver qué comprensión la de los chicos!- ella lo tuvo en la clínica y lo llevó al Osheshitie y le dieron un rincón para ella y allí se crió el niño divinamente...(EDA, 1914).

El hecho de ser una educadora (externa al colectivo de "niños de la guerra") quien recuerda el suceso incrementa simbólicamente la imagen que busca su discurso; formación en valores, actuación correcta de los chicos, independencia de la mujer, etc. La autora abunda en muchos valores que circularmente terminan remitiendo en la solidaridad de los chicos: en primer lugar la unión para afrontar la situación (*qué bien que vamos a tener un hijo*), después la escasa importancia que concede (su opinión es puesta en boca de los chicos) al hecho de saber a ciencia cierta la paternidad. Éste es un hecho que revela la superioridad de los principios por encima de "detalles" (paternidad) que no iban a modificar la reacción de los estudiantes españoles; asociado a ello, la lealtad de los jóvenes que *hubieran cargado con ella* si uno de ellos hubiese sido el padre. Y por último, la educadora destaca el eco que tuvo este hecho como comportamiento ejemplar entre los mayores, orgullosos a su vez, de la educación que habían dado a los chicos (*fue una cosa que se dijo entre los mayores -¡hay que ver qué comprensión la de los chicos!-*).

El contexto de la Segunda Guerra Mundial dio pie a situaciones en las cuales la solidaridad fue más bien un asunto de "supervivencia". No quisiera detenerme en este aspecto porque ha sido tratado en varias ocasiones, pero es interesante recordarlo en

relación a la solidaridad ya que nos remite al presupuesto de partida: los principios valorativos de la educación recibida son utilizados por los agentes en situaciones diferentes -a veces con el mismo trasfondo moral y ético- para abrir su discurso hacia la infancia y hacia el presente.

Los sucesos que marcaron y marcan en la actualidad la vida cotidiana del colectivo son también el escenario oportuno para observar cómo se ponen en marcha mecanismos de solidaridad: durante los primeros años de la repatriación (1956-57), las dificultades para encontrar trabajo y tener un piso unido a los posibles (y frecuentes) problemas familiares llevaron a una situación de precariedad a muchas familias de retornados. Sus familias de origen (en España) no gozaban de buenas condiciones de vida y la falta de sitio para alojar a los recién llegados supuso una incomodidad a veces resuelta pero otras no. En estos momentos los lazos "fraternales" y familiares establecidos entre los "niños de la guerra" jugaron un papel importante; el testimonio siguiente pone de manifiesto algunas de las medidas tomadas en el interior de los grupos de repatriados para paliar estas situaciones.

P.: ¿A su consuegra también le dieron piso, ella vino también en el 56...?

R.: Ella vino más tarde, un año más tarde, o sea, estuvo viviendo aquí conmigo, primero con su cuñada, pero yo fui un día y le dije "Jo..." era una buhardilla, tenía goteras y eso y le dije yo "¿Cómo?... ¡tengo yo un cuarto vacío!", el chiquillo era pequeño..., porque esto era otro cuarto esto de aquí, quitamos la pared..., entonces le dije y dijo "Bueno", estuvo ahí en ese cuarto, estuvo ahí viviendo y ya al poco tiempo le dieron la planta baja... (EM, 1923).

La referencia sobre los modos de vida en la Unión Soviética están en la base de este recuerdo: allí la escasez de vivienda obligaba a la mayoría de los ciudadanos a compartir casas divididas en cuartos que habían sido distribuidos según el número de miembros en la familia. Los informantes hablan del derecho a recibir 9 metros por persona y usar servicios comunes como la cocina y el baño; esto sucedía sobre todo durante los años de posguerra y años cincuenta, antes de la repatriación del colectivo. De vuelta en España (1956-57), esta situación se vislumbró entre "los niños de la guerra" como una posibilidad transitoria hasta mejorar las condiciones de vida, y de hecho, situaciones como la anterior no han sido recogidas como sucesos aislados. La base de una infancia, educación y juventud en común unido a los lazos familiares entre ambas mujeres (cit. supra) propiciaron la vida conjunta. Además, la solidaridad y la ayuda a ese "otro" que es "como un hermano"

(también "niños de la guerra"), resalta como un "incondicional" en el discurso de la agente (*le dije "Jo..." era una buhardilla, tenía goteras y eso y le dije yo "¿Cómo?... ¡tengo yo un cuarto vacío!"*) y sostiene su relato.

La solidaridad se manifiesta también en el deseo de saber qué fue de los maestros, educadores y compañeros de la infancia; este hecho motiva el intercambio de noticias, de libros, de artículos y de números de teléfonos entre el colectivo que puedan abrir alguna pista sobre el pasado. La investigación sobre sus trayectorias y el destino de los mismos (personal educativo, compañeros) es de interés para los agentes en tanto que forman parte de sus vidas. Así, los comentarios corren como la pólvora dentro del colectivo, y los agentes, una vez que conocen las "historias" de aquellos que perdieron de vista hace años, se hacen partícipes de sus destinos como si la "inmersión" en el pasado de los demás significara compartir (solidariamente) sus "penas y alegrías" y al mismo tiempo "apropiarse" de la vida de aquellos; la historia de cada uno atañe a todos: *para que recordéis un poco muestras vicisitudes pasadas. Que las que nos quedan no sean peores*, anota un "niño de la guerra" en el artículo de periódico que envía a otra persona. Esta nota fue escrita a propósito del "descubrimiento" del paradero de Sebastià Piera, un educador de Jersón que actualmente vive en Córcega y cuya biografía ha aparecido recientemente publicada por Ricard Vinyes (octubre de 1998). La noticia fue causa de regocijo para los informantes que vivieron en la Casa de Jersón y hablaban de su educador entretejiendo los acontecimientos de la infancia con lo aprendido en los artículos publicados, el su biografía, etc, en una misma línea de continuidad hasta el presente.

Las asociaciones fundadas por los "niños de la guerra" han ido cambiando de objetivo con el paso de los años. Éstas han tenido un carácter cultural-político; sobre todo las creadas en los primeros años de la repatriación (*había gente de Euskadiko Eskerra, había algún anarquista, había gente de izquierdas, pero la mayoría eran comunistas que eran los prosoviéticos, y ya te digo pues éstos estuvimos durante 3 o 4 años... era la Asociación de Amistad Hispano - Soviética, EV, 1924*) y un interés más o menos reivindicativo, como las fundadas a finales de los ochenta cuando el problema de la vivienda para los que iban

regresando era grave (Asociaciones de "niños de la guerra" en Asturias, País Vasco (VASNIGUE), Cantabria (ARCUS)⁶...). Pero en la actualidad, según contaba la presidenta de una de estas asociaciones, la finalidad es otra: *tenemos una secretaria que lleva el tanto de todos los miembros de la asociación y coje una cuota simbólica porque son 100 pesetas al mes, fíjate con 100 ptas pero de uno que no tiene nada ¿qué le puedes pedir? entonces con esas 100 ptas se va reuniendo y son estos gastos [de funcionamiento]. Entonces pues luego si tenemos la desgracia y como estamos en el umbral de todo eso y se muere uno pues por lo menos un ramo de flores llevar pues también de esto* (EM, 1924). De nuevo volvemos a encontrarnos el principio de la solidaridad como motor de las acciones conjuntas, en los entierros, en la posible ayuda económica al necesitado, en la asesoría administrativa (pensiones, pisos, subsidios...), actividades completadas con la información sobre homenajes, ceremonias, eventos sociales y culturales, etc.

Por otra parte y continuando el hilo de lo anterior, las celebraciones anuales son escenarios donde el principio de la solidaridad da contenido al tipo de relaciones que allí se entablan. Los agentes acuden a esta cita esencialmente para divertirse y volver a ver a los amigos, pero paralelamente hay una dinamización del tejido asociativo que se activa con el intercambio de fotos, cartas y recuerdos (medallas, diplomas, etc.). En ocasiones surgen de manera más o menos espontánea iniciativas que tienen como trasfondo la solidaridad; en una de estas celebraciones uno de los "niños de la guerra" paseó por las mesas una hucha e hizo una colecta para los "niños de Chernobil". La identificación con el lugar (algunos vivieron allí) y con una infancia desprotegida (visto desde la posición de los agentes como niños que sufrieron la escasez, la separación de los padres, la guerra) multiplica simbólicamente el valor de la acción y el significado del gesto. Además, en ese mismo día, una señora subió al escenario para agradecer a todos que hubieran asistido a la comida y pidió un minuto de silencio por los que no estaban. Otra de las "niñas evacuadas en 1937" se dirigió a los asistentes demandando información sobre una familia ("niños de la guerra") que vive en Galicia. En ese momento el grado de emotividad fue abrumador, pero aumentó cuando un conocido se dirigió a ella para satisfacer sus deseos; llovieron lágrimas, abrazos y explosiones de felicidad. En estos contextos la eficacia de actos como los enunciados se

⁶VASNIGUE: Vascos niños guerra; ARCUS: Asociación de apoyo a la Repatriación de Cántabros en la Unión Soviética.

traduce no sólo en crear un estado de conciencia emocional, sentimental y nostálgica muy grande, sino en producir acciones que redundan efectivamente en la unión del colectivo y en la construcción de una identidad común. La "solidaridad", la "armonía", los brindis...refuerzan el carácter conmemorativo de las comidas anuales y los agentes son conscientes de acudir no *porque tengamos un interés de sacar un beneficio, ésto ningún partido o asociación lo haría sin sacar partido, pero nosotros no, nos juntamos para vernos y estar juntos...*(EV, ?. Celebración en Bilbao, 1997), aunque *la pena*, decía otra informante, *es que cada vez somos menos...*

IV.- LA IGUALDAD.

La igualdad es otro de los ejes que están en la base de la educación recibida en la infancia, pero los informantes no se refieren a este término de forma explícita, lo hacen valiéndose de otras representaciones semánticas. La persona como ser humano poseedor de derechos y deberes -en términos genéricos del principio igualdad- parece comandar algunas de las imágenes que los agentes construyen, pero al analizar la totalidad de los discursos observamos posibles ambivalencias en su uso, sometido a los intereses de los agentes. Este hecho destaca cuando el informante relata acontecimientos de su vida de adulto, quedando los recuerdos de la infancia dentro de una especie de urna protectora del pasado, donde los aspectos positivos prevalecen y la igualdad se erige como característica de esta etapa. Los años de la juventud y la madurez son más propicios para enmarcar los discursos críticos elaborados por el informante; éste se presenta como una persona que ha evolucionado en su forma de ver y valorar las cosas, que está mejor informado y que filtra desde la experiencia presente los hechos, en definitiva, como alguien legitimado para no mostrar la misma visión homogénea y positiva sobre los años de la infancia. En los recuerdos de los primeros años en la Unión Soviética la igualdad ocupa un papel relevante porque los informantes diluyen, con la acción de métodos educativos como la disciplina, la desigualdad del colectivo.

<<cada uno de nosotros trajo sus costumbres, su educación familiar. Por esta

razón la misión de los educadores era de organizarnos, educarnos y someternos a una disciplina igual para todos⁷>>.

Homogeneizar conductas para dirimir elementos perturbadores dentro del grupo: encauzar la especificidad cultural (*costumbres*), familiar, escolar (*educación*), buscando la complementariedad dentro del colectivo parece ser la máxima buscada. Según expresa el autor, el único modo de no sucumbir ante los privilegios individuales era hacer cumplir las normas sin excepciones. Aplicar métodos disciplinarios significaba garantizar la igualdad ante las normas y correlativamente ante los premios y los castigos (lo vimos en el apartado dedicado a la disciplina). La igualdad es percibida por el agente en sentido amplio: todos recibieron la misma educación, esto es, fueron *sometidos a una disciplina igual para todos*. El informante lo utiliza como un principio que está por encima de la igualdad de los individuos, diríamos más bien que se parte de la diversidad de los mismos y se aplica una disciplina para todos, a fin de conseguir la homogeneidad del colectivo.

La igualdad también se extiende al ámbito de las posibilidades de estudio. Los informantes reconocen como un avance progresista frente a la educación que dejaron en España, el acceso a los estudios de aquellas personas que no tuvieron la oportunidad de ir a la escuela antes de evacuar. El sistema de educación soviético no reconocía diferencias de sexo u origen social y esta circunstancia favoreció la integración escolar de niños y niñas españolas de muchas y variadas condiciones económicas. Este hecho es un comentario ampliamente recogido (*el que quiso estudiar estudió...me dijeron de ir a estudiar...si, me dieron la posibilidad...*); es al concretar esta referencia en un tiempo y espacio determinado de sus trayectorias de vida (Segunda Guerra Mundial), cuando las discrepancias de opinión parecen saltar a la vista y algunos rechazan la idea de haber recibido un trato igualitario, por ejemplo en el momento de decidir quiénes pasaban a grados más elevados (abriendo posibilidades para cursar estudios superiores) y quiénes abandonaban la Casa de niños y se incorporaban a fábricas o técnicos de aprendizaje obrero⁸.

A la hora de argumentar el por qué de estas situaciones la igualdad de oportunidades bajo el criterio seleccionador de la "capacidad" es sostenida por aquellos que formaban

⁷Memorias no publicadas, Hombre 1928.

⁸La combinación de algunas variables con un tipo de discurso u otro ha sido objeto de análisis en el capítulo que introduce la tesis.

parte del grupo de los más capacitados, mientras que los que quedaron fuera arguyen factores ajenos a su voluntad, decisión o preparación. Algunos aportan otros factores como determinantes y ofrecen una valoración negativa de los hechos:

...al terminar la 7^a [secundaria incompleta] planteaban que se podían quedar a estudiar en la Casa de Niños solamente los que tenían buenas notas, y en nuestra casa quedamos muy pocos, eran 8 ó 10, muy pocos eran los mayorcicos..., quedamos solamente 2, (...) en general sacaban de la Casa de Niños ya, a los que no eso... y muchos iban a parar a una especie de escuelas profesionales, que les llamaban "Remieslennoye Uchilishie" (Escuela Técnica) escuela de servicios o así..., (...) A los chicos y chicas que estudiaban más o menos bien a esos no los sacaban. (EM, 1926 estudios superiores).

Pero además de revelarse como un criterio de selección-discriminación, arbitrario y no igualitario, la prevalencia de la capacidad ocultando la igualdad como principio, es una estrategia que bascula hacia un lado u otro (positivo/negativo) en función de los intereses del informante cuando reconstruye los hechos a la luz de su trayectoria personal...

Bueno, pasó así el tiempo y hasta que, como dijeron, a los peores, a los pillos, a los rebeldes, a mí y a otros más que salíamos y estudiábamos bien, porque yo me acuerdo que estudiaba bien, pero era un poco rebelde... Sacaron allí [de la Casa de evacuación a trabajar en fábricas] a los rebeldes, como dijeron, los malos, y nos llevaron muy lejos en Siberia, en los Urales, al lado de Magnitogorsk... (EV 1928, Kiroba - Odesa).

En ocasiones, la racionalidad organizativa esgrimida como defensa de una situación, escapa al contexto cerrado de la Casa de Niños y los informantes extrapolan esta experiencia hacia el espacio más amplio del sistema educativo en la Unión Soviética o incluso hacia los principios que ordenan la sociedad.

En el caso que sigue (cifr. infra.), el agente apela a la racionalidad organizativa que debería seguirse en una sociedad (la soviética) porque desde su experiencia considera que, *mi condición allí pues...me fui a estudiar y después de haber estudiado pues aplicar unos conocimientos que recibí...en la construcción del comunismo* (EV, 1927. ES). Tras partir de uno de los principios básicos del sistema donde se educaron (trato igualitario para acceder a los estudios y por tanto el mismo deber para "devolver" la inversión, esta vez en trabajo), el informante prosigue comentando cómo las posibilidades de cada uno

(capacidad) determinaban (estaban supeditadas a) su trayectoria en pro de contribuir al desarrollo socialista.

(la Casa de Niños de) Bolshevo fue la que sacó a los últimos niños españoles a los Institutos o al trabajo, fue la última que se cerró, en la provincia de Moscú, a las afueras, unos 40 minutos en tren de cercanías... más que nada de ahí salían ya todos a estudiar, a estudiar, no a trabajar, si salía uno a trabajar eso era un caso especial...

P: O sea que la última generación (de niños) ha sido más de gente que ha estudiado... ¿Han ido quizás más a trabajar los niños mayores que fueron a Rusia...?

R: *No, no, no, no, no, porque los que fueron mayores a Rusia muchos de ellos terminaron buenos Institutos y fueron... bueno al Instituto Energético o al BAUMAM si lo han oído o al Instituto...[energético] diferentes especialidades y no porque fuese mayor o porque fuese menor, porque la capacidad de cada uno, por la capacidad, porque había pequeños que eran tarugos y mayores que eran inteligentes y no se puede dejar al tarugo que vaya a estudiar y al inteligente mandarle a trabajar...*

...pero es que la verdad tampoco toda la gente tiene igual capacidad para estudiar una carrera, que vayan los que verdaderamente se lo merecen y demostrar que se lo merecen (EM 1930)

Recordar estos hechos atendiendo a la capacidad, la edad y el nivel de estudios alcanzados como factores de selección para continuar o no en la Casa de Niños tiene, además de las funciones ya señaladas, otras que apuntan a las consecuencias de esta intervención. La salida de la Casa de Niños -a veces parece remitir a una acción "violenta, no querida" (*me sacaron*)- se asocia discursivamente a penurias económicas, malas condiciones de vida e incluso desviaciones de la norma por parte del colectivo:

claro, esos chicos lo pasaron mal, lo pasaron mucho peor que en la Casa de Niños, porque los sacan de la Casa de niños..., eran aún menores de edad, en el fondo... bueno, pues aprendían allí..., pero allí las condiciones eran malas (...)luego les sacan solos, iban a parar solicos y claro, bastantes de esos chicos se perdieron, se dieron a..., a robar o a buscarse la vida y eso yo creo que fue en todas las Casas de niños igual, que después de la guerra, eso fue al final de la guerra (EM, 1926. E S).

...y a los mayores los dejaban allá (fuera de la Casa de Niños) y a los pequeñitos... yo tenía 13 años, fíjate, ¡al mundo salir en esos tiempos!, (1941) que nos llevaron allá a esa escuela de enseñanza de hacer electricista, a tener cosas de eso, de ser electricista, o ajustador, o de otra cosa... 2 años, que en aquellos tiempos eran 2 años, y a mí no me sacaron antes, porque como tenía pocos años, me dejaron medio año más...nos sacaron en aquellos tiempos tan peligrosos para nuestras vidas, que éramos como huérfanos, ¡ya que éramos huérfanos pues nos sacaron al mundo ¡vivir como queráis...(EV, 1928, FZO)

El *medio año más* que estuvo (EV 1928) en la Casa de Niños no se vió traducido en estudios superiores (es obrero cualificado jubilado) y para este agente, que recuerda cómo *yo estudiaba bien*, las justificaciones (algunos apuntan a decisiones de responsables políticos españoles) no iban asociadas al expediente académico, sino criterios que no se basaban, precisamente, en un principio de igualdad. El juego de variables que han intervenido en los desarrollos anteriores muestra cómo para los agentes la igualdad era un valor de "uso interesado", no solamente por aquellos en los cuáles hacen recaer las decisiones, sino por los propios informantes que la utilizan como un principio incuestionable o sometido a los diversos condicionantes del contexto que reconstruyen.

V.- LA CAPACIDAD.

La revolución política orquestada en la Unión Soviética en 1917, abrió las posibilidades de formación escolar a las capas sociales más desfavorecidas; el factor determinante que parecía definir este acceso se basaba en la **capacidad** intelectual del niño, frente a otros criterios de posición social, disponibilidad económica, etc. Los ideólogos, pedagogos e intelectuales que dinamizaban y dictaban el funcionamiento de la sociedad soviética, presentaron planes de acción educativa que rompían con aquellos practicados en la sociedad burguesa: el capital económico de las clases sociales funcionaba como filtro en la escuela, pero en el nuevo régimen socialista la imposición de los principios de gratuidad de la enseñanza, su obligatoriedad e igualdad, eran un esfuerzo por equiparar y extender la escolarización a todas las capas sociales.

La capacidad es otro de los ejes discursivos que utilizaré para analizar los recuerdos sobre la educación en las Casas de Niños españoles. En la práctica, intervinieron algunos determinantes estructurales y circunstanciales que matizaron la aplicación sistemática del procedimiento de selección basado en la capacidad. De ahí que hable de la capacidad en dos sentidos:

1.- Por un lado la capacidad es un criterio de clasificación y ordenación interna dentro del funcionamiento de la Casa de Niños. La selección en base a la capacidad se rige

por la "racionalización" de las plazas escolares y por la gestión administrativa de la Casa de Niños. Es una categoría operativa que actúa en los discursos como término-criterio que describe la situación escolar (del grupo, de cada uno de los agentes) antes y durante la evacuación.

2.- Por otro, la capacidad como categoría de sentido remite a una "cualidad personal", un atributo que denota a la persona. Es un rasgo que define sobre todo, la trayectoria profesional de una persona pero que se ha ido manifestando en distintas etapas de la vida del individuo:

- ✧En la escuela.
- ✧En los estudios superiores.
- ✧En el trabajo.
- ✧En ámbitos de la vida social y política.

Atendiendo al primer aspecto vemos que la capacidad es un concepto móvil -estratégico-, justificador de la ordenación académica del colectivo de niños españoles: aquellos que no alcanzaban determinado nivel eran excluidos del sistema de enseñanza general (primaria y secundaria) y continuaban su formación por otros derroteros (formación profesional). La variable edad es la de mayor fuerza explicativa para comprender la política de racionalización de plazas escolares. Pero la edad por sí sola no fue un criterio suficiente, ya que si bien partimos del hecho de que los niños mayores pudieron acudir a la escuela en España y por tanto contaban con una base de conocimientos, a ello se unía como criterio de selección la demostración de este nivel, sin poder controlar las circunstancias personales que mermaron la relación causa-efecto (edad-nivel) del principio general (base). Es decir, los niños mayores que tenían un nivel cultural alto y demostraban "capacidad para estudiar" permanecieron en las Casas de niños hasta acabar el 10º grado, mientras que los que se fueron de España con 12 - 14 años y no tenían suficiente formación para alcanzar el nivel que les correspondía (no se tenían en cuenta las condiciones particulares que motivaron este hecho), completaron su formación en técnicos, escuelas de aprendizaje y fábricas.

Las divergencias entre los argumentos que justifican esta situación y aquellos que muestran su reprobación surge cuando los informantes critican los factores que determinaron la elección de aquellos que podían continuar con las clases o no; no están

claros cuáles fueron los elementos "objetivos" (es de suponer que serían las calificaciones escolares) y algunos achacan estas decisiones a criterios "aleatorios y personales"⁹. Sin embargo, hemos de señalar que la irrupción de la Segunda Guerra Mundial es un acontecimiento que marcó poderosamente la continuidad de los estudios, pero como veremos, a nivel discursivo es un elemento puesto en juego por los agentes.

Los agentes descargan críticamente la responsabilidad en la elección de los "estudiantes" sobre los responsables pedagógicos de las Casas de niños (o en otras instancias superiores¹⁰). Aunque, a veces, los informantes subrayan que fueron "ellos" quienes decidieron no terminar el décimo grado y se decantaron por una carrera media desoyendo las recomendaciones de los maestros porque barajaban, según comentan, las perspectivas futuras de regreso a España.

...primero estudié enfermería durante la guerra, porque yo quería volver a España con un...por lo menos para poder ganarme la vida, porque yo no quise hacer el bachillerato completo, que me pedían que lo hiciera, y me decían: mira que te va a pesar, y me pesó luego mucho en la vida, y yo decía: "bueno, termina la guerra, nos vamos a España, ¿qué hago yo allí con el bachillerato?", yo siempre estuve consciente de que yo tenía que venirme a España y ganarme la vida...(EM, 1925, ES).

A tenor de los testimonios, en la Unión Soviética había muchas facilidades para que los obreros pudieran incorporarse a la enseñanza superior: las facultades obreras funcionaban muy bien e incluso en las organizaciones fabriles se contemplaban periodos de baja laboral para la preparación de exámenes y presentaciones para la obtención del diploma final (*la empresa mandaba a estudiar al técnico a cualquiera que tuviera*

⁹En términos más duros se expresa una parte de los informantes que critica el que fueran "echados" de las Casas de Niños siendo jóvenes, en un país relativamente desconocido (habían pasado tres años y medio desde que llegaron hasta que estalló la guerra) y con unas deplorables condiciones de trabajo. Habría que comentar que quiénes salieron fueron agrupados en colectivos fabriles y tenían un responsable español que se encargaba de solucionar trámites burocráticos, hacer de mediador con las autoridades soviéticas, velar por la situación (económica, social, política, de estudios) de los jóvenes, y en ocasiones, hacer de "padre" y "tutor"; los aspectos relativos a las condiciones de vida de estos grupos, así como las trayectorias que siguieron no serán consideradas en este estudio porque escapan a los parámetros espacio - temporales que definen el tema de la investigación.

¹⁰Aquí citan *la política del Partido Comunista de España* en términos generales y ambiguos y dejan de señalar al agente responsable último, planteando la cuestión como una indefinición pretendida (intereses ideológicos) o necesaria (desconocimiento).

capacidad, en el técnico de aviación, dice una de las informantes. EM 1927, obrera).

Entre los niños españoles, no tan "niños" por aquellos años (mediados de los cincuenta), se dieron casos de obreros que reiniciaron los estudios en horarios nocturnos, haciendo compatibles el trabajo y la educación. También hubo un grupo que interrumpió temporalmente su actividad para completar estudios superiores o medios.

...vino un obrero con 8 clases terminadas pero me di cuenta de que era muy capaz y que podía llegar lejos y le aconsejé estudiar y llegó muy alto. La empresa mandaba a estudiar al técnico a cualquiera que tuviera capacidad, en el técnico de aviación. La empresa financiaba al técnico y metían a los que querían de la empresa...(EM. 1927, Técnico).

...fue cuando yo empecé a estudiar en el instituto

P: ¿trabajaba al mismo tiempo?

R: *al principio trabajaba y estudiaba, nos turnábamos, mi marido quedaba con la niña y yo me iba, bueno... una epopeya, pero bueno después ya cogí, me parece que eran dos años que yo trabajaba y estudiaba, estudiaba por la tarde trabajaba por el día y luego ya me cambié, pasé los estudios de día y ya no trabajaba, me daban una beca que luego allá a los que estudiábamos a todos daban una beca si estudiabas bien..(EM 1924, ES).*

Sin embargo, en el discurso de algunos informantes se mencionan otros elementos más "tangibles" que contribuyen a explicar el desarrollo de los hechos y las derivaciones de los estudios hacia la profesión provocadas por la situación:

R: *Pero escucha, todos los ingenieros y todos los doctores ganaba mucho menos que nosotros, mucho menos, nosotros ganábamos mucho más, no merecía ni la pena terminar esa carrera, los ingenieros recibían muy poco, yo recibía mucho más que ellos y los doctores lo mismo, recibían muy poco...(EV, 1925 FZO)*

P: *Pero ¿les dieron la posibilidad de ir a estudiar o de seguir trabajando o cómo ha sido eso...?*

R: *Hacías lo que querías pero en aquellos tiempos unos mirábamos por la barriga y otros miraban por la cabeza, otros pensábamos con la barriga porque estábamos trabajando y en la fábrica cobrábamos bien y claro, decías "yo salgo a estudiar y voy a pasar hambre, prefiero quedarme trabajando y por lo menos tener la barriga llena" y otros pues no, optaron por salir y terminar una carrera, o sea que hubo de todo...(EV, 1926 RU)*

Los argumentos se apoyan en los "efectos colaterales" provocados por los acontecimientos para justificar la "decisión propia" de abandonar la Casa de Niños: reagrupación en Casas y "discriminación" selectiva, necesidades que no eran cubiertas, expectativas creadas, impulso infantil...

X:...me dijeron de ir a estudiar pero lo que te digo, eran 300 rublos estudiando y yo así ganaba 900 entonces no me interesaba ir a estudiar y además el tiempo era más libre (...) -un ingeniero de mí ¿en qué se podía diferenciar?... en ir un poco más con corbata y todo eso - lo demás en el sueldo no me sacaba mucho más que a mí, igual me sacaba 1000 rublos más no me sacaría, igual si era uno muy bueno, muy bueno igual me sacaba 3000 rublos y yo decía , -jope, y yo me voy a matar a estudiar ... claro aquél se sacrifica más y yo casi no me sacrifico...(EV, 1925, FZO)

Y:...Nosotros estábamos estudiando, cobrando los 50 o los 20 rublos o los que fuese y íbamos por las fábricas donde trabajaban españoles, los chavales para decirles que ingresasen en... para prepararlos para ingresar en los Técnicos, los Técnicos eran la enseñanza media, después de la escuela, para preparar a los ingenieros técnicos que llaman aquí... por lo menos ahí les íbamos ayudando, preparándose para que... y nos decían "Tú cuánto ganas...?" y les decía "Pues yo gano 500 rublos" lo que fuera, y me decía "Y tú sabes cuánto gano yo...?, yo gano 5.000", "Y qué...?", "Vete a la mierda tú quieres que me meta..., no puedo yo..." y es que efectivamente era así, era difícil estudiar también... pero después esa gente, muchos se dieron cuenta, cuando regresaban en el 56 muchos de ellos, "Por qué no habremos estudiado...? porque ahora lo vamos a pasar..., si tuviésemos carrera ahora lo pasábamos mejor...", entonces estábamos reunidos una vez en una Casa de descanso, a las afueras de Moscú, antes de que se marchara el primer grupo, que nos echaban a la cara a nosotros que nosotros éramos los enchufados, los señoritos que pudimos estudiar y todo eso y nosotros les decíamos "Pero desgraciados, si a tí te estuvimos ayudando para que estudiases y tú no querías porque tú ganabas 5.000 rublos y nosotros ganábamos 500", "Eh, pero es que vosotros...", la gente siempre..., claro, ellos también lo pasaron mal, porque también los echaron de la... pero después tenían posibilidades que no las aprovecharon... Nada, nada los que no han hecho carrera es porque no han querido... (EV 1928, E.S).

El primer informante no mostraba una actitud "conformista", por el contrario analizaba los hechos desde unos juicios materiales comparativos (la situación ventajosa), válidos a su parecer. Las diferencias de categoría laboral (obrero, técnico, ingeniero, profesional superior) en cuanto a su rentabilidad (monetaria) se inclinaban (en el momento de la acción narrada) hacia los niveles más bajos de formación, por tanto "la capacidad" deja de ser significativa como variable de análisis. Además del salario base, los complementos por productividad, premios (estajanovismo) y otros incentivos económicos, llegaban a acumular un sueldo de obrero cualificado, superior al de otras profesiones. En ambos casos el valor central en juego son las "recompensas materiales" (económicas) pero mientras que el segundo informante (Ingeniero Superior) remite las circunstancias que narra

tanto al contexto pasado (dificultades para el estudio al inicio de la guerra pero facilidades luego) como a un contexto próximo al presente donde este hecho fue determinante (regreso a España e incorporación al mundo laboral), el primero "lo omite" (regresó a España en 1956 como obrero cualificado y trabajó hasta su jubilación en una fábrica en el puesto de controlador de calidad -oficial de primera-).

Hemos de resaltar que en el primer testimonio (X) los aspectos simbólicos, valorativos, de estatus o clase social quedan fuera de la comparación, no son significativos para articular la trama discursiva; en todo caso, releendo el relato, observamos las categorías (metafóricas) en las que se apoya (le sacaba *una corbata*), en objetos materiales que pueden ser indicativos de una posición más elevada pero que queda minusvalorada frente al *sacrificio* y las diferencias de sueldo entre obreros e ingenieros. Al hacer un recorrido progresivo por la influencia de la variable edad desde el inicio (de las trayectorias profesionales - personales) hasta nuestros días, el agente social (X) muestra cómo en España la relación profesión-salario funcionaba de manera inversa a la Urss, por lo tanto la categoría "capacidad" no aporta nada para comprender la situación particular. Cada caso está precedido de unas circunstancias distintas: los informantes con estudios superiores (Y), presentan discursos reivindicando el reconocimiento de una posición social que no ha sido alcanzada gratuitamente; de un lado sancionan positivamente la existencia de igualdad de oportunidades, pero de otro apuntan la importancia de actitudes y predisposiciones individuales diferenciadas (sacrificio, capacidad), etc. que terminan por componer una imagen de grupo con características propias¹¹. Los saltos entre escenarios (pasado y presente) y personajes (técnicos, obreros, ingenieros) son utilizados por los agentes para mostrar el desarrollo de los acontecimientos y darles continuidad hasta el presente. Se recuerdan como parte activa del discurso las distintas fases de actuación de los colectivos (*íbamos por las fábricas, les íbamos ayudando, nos echaban en cara...*) y con ello se refuerzan tanto los argumentos esgrimidos como la imagen de grupo (en este caso ingenieros superiores). Las reconstrucciones anteriores se van deslizando desde una

¹¹Es importante apuntar, sin embargo, que la formación técnica no está planteada en negativo. Los obreros también dicen que tuvieron la oportunidad de "estudiar" y de hecho se formaron en una profesión cualificada y muy especializada. Desde este punto de vista, la "capacidad" no divide al colectivo entre cultos / incultos sino entre trabajadores especializados y cuadros superiores.

situación de cooperación y ausencia de conflictos a otra muy distinta en la cual se hace patente el cambio cualitativo de la relación (envidias, rencores: *éramos los enchufados, los señoritos, y les decíamos ¡pero desgraciados...!*). Es una oposición diferencial que en distintos contextos y situaciones se hace patente y actúa clasificando a los individuos, identificándolos y estableciendo grupos dentro del colectivo (persisten y se reproducen debido a/en/para la continuidad de la relación o por motivos de orden sentimental, familiar, emocional, económico, etc.). Ello no es óbice para que los informantes hablen de "relaciones de hermanamiento" a nivel general (cubriendo a todo el colectivo) y presenten la "homogeneidad" del grupo como un rasgo de identidad.

A tenor del segundo aspecto relacionado con la capacidad vemos cómo en otro orden jerárquico se sitúan (y a partir de ahí construyen su discurso) aquellos que aún sin haber accedido a los niveles superiores de formación, ponen de manifiesto la importancia de una serie de capacidades que lindan con lo estrictamente académico o personal para definir su identidad. La habilidad en ámbitos relacionados con la cultura (pintura, baile, canto, teatro, manualidades...) o incluso con campos aparentemente tan lejanos como la política o las relaciones sociales, sustenta la categoría y contribuye a la construcción de la persona dentro del colectivo. Las citas que siguen son una muestra de cómo el contenido semántico de "capacidad" se aplica a diferentes contextos y adjetiva la tarea específica que define. Capacidad como "desarrollo potencial" para estudiar, dibujar, hablar en público, bailar, etc, no varía sustancialmente la práctica que quiere significar, al menos ése es el uso discursivo que los informantes hacen del término.

I:...yo terminé la sexta, yo tenía capacidad de pintura y todo eso y me dijeron de ir a estudiar...

L:...se creían que uno venía aquí [España] a quitarles el trabajo y es que no tienen capacidad de ver con qué persona tratan ni siquiera, ni nada, porque si yo me plantease en el sentido de quitarles el trabajo les quitaría el trabajo...

Z:...(...) no estudió, terminó la séptima clase pero es muy capaz y ha sabido

*sacar a la familia adelante...*¹²

La "capacidad" para aprender el idioma ruso, considerada como una cualidad personal (separada, según los informantes de variables como la edad o el capital cultural), es otro de los temas donde se pone en juego la categoría. Este hecho se relaciona directamente con las posibilidades de continuar los estudios y la estancia en la Casa de Niños. El contexto que da sentido a la categoría se inscribe en la persona y sus habilidades innatas para adquirir rápidamente el idioma y saber manejarse con él.

I1: Entonces el que había estudiado el ruso mejor se defendía mucho mejor que aquellos que por vagancia o por incapacidad no sabían el idioma, entonces allí el que sabía el ruso se defendía mucho mejor...

I2: Y siguió estudiando y otros tuvieron que salir a trabajar, con 14 añitos se tuvieron que ir a trabajar...(EV, 1928; EM 1929, ambos ES)

El discurso de los informantes continua abriendo el abanico de factores determinantes en la trayectoria individual de estudios. En él aparecen todos los elementos ya mencionados: evacuación durante la II GM y racionalización administrativa en las Casas de Niños, decisiones arbitrarias de sus responsables (directores y maestros/as), injerencia de la política exterior (dirigentes políticos españoles) y apoyo administrativo externo, pero "la capacidad" como cualidad perteneciente a la naturaleza individual es erigida como un criterio primordial efectivo y deseado.

I1: Con la guerra... eso ya también dependía mucho de las directoras o los directores de las Casas de Niños que era muy difícil mantenerlas, entonces dependía mucho de ellos y de la ayuda que le prestaban los organismos soviéticos

I2: Nosotros tuvimos la mala suerte... porque era la Casa que mejor estaba económicamente, entonces qué decidieron, en base de la Casa de Niños donde yo me crié, organizar una para todos aquellos que estaban tuberculosos o enfermos de pulmones, entonces a los que estábamos sanos nos mandaron a otras Casas de Niños y allí vinieron todos los que estaban enfermos de los pulmones, tuve esa desgracia, entonces ¿qué hicieron?, de nuestra Casa de Niños aquellos que ya habían terminado como aquí sería la 7ª, 8ª, antes del BUP, salieron a estudiar el "Rem" como es ahora aquí (Nota: Se refiere a la Escuela Técnica, Remieslennoye Uchilishie") y yo que estudiaba muy bien a mi entonces, a mi, me mandaron a otra Casa de Niños y miraron también las edades porque yo andaba muy bien de edad, yo era la más jovencita de mi clase y estudiaba muy bien, pero había chicas que me

¹²Los relatos pertenecen a tres situaciones de entrevista, personas y tiempos distintos I: terminó la FSO de estudios acelerados (6 meses), gran aficionado a la pintura. Repatriado en 1956, trabajó en una fábrica. L: ingeniero industrial superior. Repatriado en 1977, trabajó para una empresa y la Administración Pública. Z: habla de una repatriada que en la Unión Soviética terminó la escuela de aprendizaje y en España tiene una buena posición económica.

llevaban dos años y tres años y estaban en la misma clase, entonces a esas las mandaron a estudiar a los Técnicos, ya a vivir su vida y a arreglarse como pudieran, yo continuaba en la Casa de Niños...(ibidem).

Capacitación es un concepto que los informantes manejan sin relacionarlo a la madurez psicológica del agente en el momento de ponerlo en juego, sino al contexto y circunstancias que motivaron los hechos relatados, y lo mismo hablan de la capacidad para estudiar en la escuela primaria como en la enseñanza superior. Algunos informantes amplían esta cualidad desde etapas muy tempranas hasta otras situaciones en las cuales, las diferencias (en niveles superiores de enseñanza) se hacen patentes.

...salían a la FSO los niños que no eran muy capacitados para la escuela ... (EV 1925)

...los españoles allí, cuando ingresaban en las universidades, en las escuelas superiores, había... por lo menos le daban más posibilidades que a los rusos, o sea, que si tú por ejemplo tenías unos puntos menores que no podías ingresar te podían ayudar a ingresar y había mucha gente que no quería estudiar, porque claro, estudiar también era muy difícil, había los que no podían por su capacidad...(EV 1928).

Por una parte, los informantes resaltan las dificultades de los estudios y por otra la cualidad innata de aquellos que los finalizaron. EV 1928 como miembro del grupo de estudiantes "capacitados" (con estudios superiores) se desmarca y separa de aquellos que no quisieron o no pudieron estudiar (*había mucha gente, había los que no quisieron estudiar, los que no podían por su capacidad*) y suma a este hecho diferencial la "dificultad de los estudios" como un factor que marca la oposición entre ambos grupos.

De otro lado, hemos de señalar que entre el discurso de los pequeños la asociación del paso de los años con el cambio de nivel, no parece albergar esta disrupción argumentativa y presentan las condiciones de acceso a los estudios como parte de la situación normalizada que vivieron (*allí del décimo grado se pasaba a la Universidad, EM, 1928*). La capacidad aquí no es valorada en el sentido de criterio seleccionador, ya que estos informantes no hacen hincapié en las rupturas de las trayectorias de vida (II GM y salida de la Casa de Niños); las reconstruyen siguiendo los lineamientos "lógicos" que caracterizaron su educación, desde los primeros grados en las Casas de Niños hasta la

formación universitaria. Al no incorporar otros factores situacionales que explicarían la diversidad de trayectorias, no hacen el distanciamiento propio entre su experiencia de vida y las condiciones que la propiciaron y construyen su relato como una "sucesión natural" de acontecimientos. La socialización escolar siguiendo una ordenación y programación del currículum académico del alumno como principio estructurador de la sociedad y educación soviética articula, en el discurso autobiográfico, no sólo la experiencia personal sino que se extiende al contexto más amplio de la historia de los niños españoles evacuados en la Urss.

Por otra parte, vemos que los agentes hablan de la capacidad como un atributo personal necesario para tener éxito en determinados ámbitos de la vida: *yo era muy capaz y rápidamente me cambiaron de nivel* (EM 1925 ES), *era una persona muy capaz, hasta inventó un no sé qué en la fábrica donde trabajaba* (EV, 1924, FZO). La capacidad como atributo es reconocida por los agentes porque fue aflorando en las distintas etapas que constituyen su trayectoria de vida y se ha mantenido hasta el presente. De este modo, los informantes identifican en la actualidad a aquellas personas con "capacidad" y esto sucede por ejemplo, cuando remiten al investigador a personas "capaces para" contar su historia y la del colectivo ya que reconocen la "capacidad memorística" que tienen, la formación cultural y lo "listas/os" que son. Este último rasgo adopta su contenido de la "capacidad" no ya intelectual, sino de la "habilidad" para salvar situaciones e ir avanzando dentro de la escala social pese a no tener una formación cultural muy fuerte. Aquellos que han sabido *ingeniárselas para hacerse con favores de todo tipo, lograr ventajas ante cualquier situación y saber arreglárselas para solventar los problemas*, estarían dentro de este grupo. Por otra parte, hay determinados contextos donde los miembros del colectivo perciben que es necesario actuar en defensa del grupo (caso citado anteriormente en referencia al artículo de César Vidal) y escribir cartas de denuncia por injurias o calumnias escritas en periódicos u otros medios de difusión que son abanderadas por los "más capaces". Asumir (más o menos de motu proprio) la organización de encuentros, veladas, exposiciones, homenajes y comidas anuales y *participar como portavoces del colectivo (jornadas, seminarios)*, son otras de las actividades en las cuales, la "fama" y el reconocimiento personal se basan en la capacidad demostrada (reforzada precisamente en la asunción de estas tareas).

VI.- EL TRABAJO.

Todas las tareas que nos ponían eran para prepararnos para estudiar y trabajar...(EV, 1930), con estas palabras el informante hace un balance de su vida en la Unión Soviética. El estudio y el trabajo son dos ejes centrales que estructuran la biografía de los informantes; la educación da contenido al pasado (infancia en la Casa de Niños y juventud en las residencias de estudiantes) y el trabajo a su etapa como adulto. Los agentes inciden en la importancia de este binomio inseparable (formación-trabajo) porque es algo que les va a diferenciar de los "otros", normalmente representados en "los españoles" según veremos en la distinción "ser ruso-ser español". Las ventajas comparativas de haber sido formados en la Urss y haber desarrollado allí la carrera profesional son destacadas por los informantes como características constitutivas de su identidad y de su formación como personas. En este sentido, cuando los agentes narran sus experiencias de vida, se remontan a las primeras etapas de la infancia, para mostrar que el trabajo estuvo presente desde los inicios en su educación:

...trabajábamos la lengua, lo demás todo oral, a leer libros que te tenías que estudiar, teníamos unas aulas especiales, nos sentaban juntos y hacíamos los deberes, trabajábamos cada uno individual y al mismo tiempo todos juntos (ibidem).

El trabajo en la Casa de Niños está definido en los discursos autobiográficos como la responsabilidad para cumplir la tarea de estudiar, *porque nos lo metieron ya esa educación que hemos recibido en la Casa de Niños* (EM, 1928), porque los agentes hablan del trabajo como una cualidad que tuvo sus raíces en la infancia y que forma parte, por tanto, de su identidad personal. El trabajo no adopta el significado de "actividad independiente" realizada por el individuo y necesaria para vivir en la sociedad, es más bien una "faceta" de la persona que se ha ido construyendo desde los primeros años de formación. Siguiendo este principio valorativo, los agentes acompañan y estructuran las etapas cronológicas de sus trayectorias vitales con la importancia del trabajo. En diferentes ocasiones hemos visto "el trabajo individual y social" que los niños desempeñaban en la Casa de Niños, sobre todo en la clase, según precisaban los informantes. Años más tarde, durante la evacuación (SGM) el trabajo vuelve a jugar un gran

papel en las biografías de los agentes, no sólo porque cuantitativamente sea distinto del desempeñado en la Casa de Niños, sino porque sirve a la persona que habla para apuntalar la imagen del colectivo (y la suya propia) como "personas trabajadoras". El trabajo en esta etapa actúa creando grupos (fundamentalmente de edad) que se unen para realizar una tarea (recolección, arado, siembra, canto, etc) y los informantes cuando recuerdan, lo hacen restableciendo ambos aspectos (tipo de trabajo y las personas que formaban *la brigada*):

...la ciudad no tenía leña para calentar, no había con qué calentar la ciudad ni las casas, ni los comedores, entonces enviaban pues de todas las empresas que había eso, enviaban gente a las montañas de Bakhchisarái, las montañas de Crimea, entonces enviaban brigadas para trabajar y hacer leña, entonces entre ellos nos enviaron a un grupo de nuestra Casa de Niños, a los mayores, nos enviaron y estuvimos allí haciendo leña...hicimos un trabajo muy bueno y eso, nos premiaron, nos dieron un premio, un traje a cada uno...luego lo único cuando nos marchábamos de la Casa de Niños, que nos marchábamos para Bolshevo, en la característica ponía que por buen trabajo nos han premiado y eso, eso parece ser que jugó un papel muy positivo para que el señor director de la Casa de Bolshevo dijera que "Ah son buenos trabajadores"...(EV 1927, Krasnovidovo).

Al segundo día de llegar a los chicos mayores nos mandaron a una brigada del koljós (...) Para comer nos dieron unas bolas de pasta cocidas en agua hirviendo y después fritas en mantequilla. Lagos puso a aquellos gorullos el nombre de migotes. Desde entonces este episodio en nuestra vida se conoce con el nombre de "la brigada del migote". (J. Fernández, 1990: 115-116).

En la reconstrucción de los recuerdos no hay una delimitación "objetiva" de aquello que pertenece al pasado frente a lo que forma parte del presente; la persona recuerda en la actualidad desde su experiencia de vida, de ahí que para contextualizar muchas de las imágenes discursivas sea necesario "salir" del texto y volver la mirada hacia el agente que habla. En el primer relato (EV,1927), el autor incorpora a los recuerdos de la infancia sus vivencias en el trabajo como adulto: la *característica* que recibe de manos del director de la Casa de Niños en la cual *ponía que por el buen trabajo nos han premiado*, tiene su referente en "la característica" que los trabajadores de la Unión Soviética poseían donde figuraban sus datos biográficos, los ascensos de categoría, los premios recibidos, las horas trabajadas, las sanciones, las faltas cometidas, etc. Este informe acompañaba la vida del trabajador desde que comenzaba en una fábrica o empresa hasta su jubilación; era como la "fotografía" de la trayectoria laboral de la persona. El premio recibido por *la labor bien hecha* que el agente recuerda como parte de la escena, constituye otro de los pilares del trabajo en la Unión Soviética; la emulación como método para fomentar la

iniciativa y la producción individual se veía recompensada con aumentos de salario, premios "en especie" (boletos para residencias de descanso, vales de comida y de ropa), reconocimientos y condecoraciones (medallas, diplomas, banderas) o subidas de categorías profesional. A lo largo del discurso de este informante (EV, 1927), la mayor parte de los recuerdos giraron en torno al tema del trabajo, no sólo por las referencias al mismo, sino porque el informante se definía como *trabajador*, definía su red de relaciones sociales en función de los compañeros de profesión y abría, en definitiva, las imágenes del pasado a una sociedad -la soviética- donde la actividad laboral regía y normativizaba todos los ámbitos de la vida: el acceso a la vivienda, la ciudad de residencia, el abastecimiento diario, la participación política, la organización de las vacaciones, el ocio, la escolarización de los niños (*allí todo depende de la empresa, es decir, una fábrica es empresa, allí todo es de la empresa todo se desarrolla, todas las actividades, deporte, música, todo es en la empresa...*, *es Estado, estatal, allí nos dirigíamos todos por eso...* contaba otro informante. EV, 1926).

En el segundo testimonio, el agente pone el acento en la anécdota que sirvió para identificarles como grupo; un suceso, un nombre propio y otros protagonistas legitiman la veracidad de la misma. Estamos ante un tipo de discurso escrito (memorias publicadas), en el cual el autor parece comprometido a contar la "historia del colectivo", dejando constancia de aquellos hechos que actuaban cohesionando al grupo y reforzando la imagen de unidad literariamente buscada.

Por otra parte, el trabajo como actividad es considerado por algunos "niños de la guerra" un paso que marca las etapas de desarrollo de la persona; en la Casa de Niños, chicos y chicas estaban *concentrados en el estudio* y toda la vida de la Casa giraba sobre ello, en cambio la evacuación supone un "salto" de la infancia a la juventud y los chicos asumen responsabilidades que les definen como *trabajadores y obreros*. Además, este paso es visto por los agentes como un cambio de identidad, en el cual algunos componentes que no estaban presentes en la etapa anterior, empiezan a despuntar:

...fuimos poco a poco ocupando una situación intermedia entre alumno y obrero. Tácitamente nos reconocieron algunos derechos adquiridos en la casa de jóvenes, como el fumar y el tutear a los educadores (J. Fernández, 1990: 138)

Los informantes no minimizan el trabajo desempeñado durante la evacuación, todo lo contrario; el tipo de tareas que tenían asignadas requerían cierto esfuerzo físico, algo que se había potenciado indirectamente en la Casa de Niños con la gimnasia diaria y el deporte, pero en este tiempo adquiere un valor importante. *Hacer leña, cargar agua, recoger el trigo, fabricar sillines de montar para el ejército o tejer*, son algunos de los trabajos descritos en los relatos de vida. Sobre estas escenas los agentes construyen su imagen como "niños trabajadores", educados para responder ante cualquier circunstancia. Estas representaciones aparecen como referencias en el discurso que versa sobre el trabajo de adulto, donde la formación recibida en la infancia es considerada fundamental por los agentes. Trabajo y formación tienen en los discursos el sentido de una dependencia complementaria, se muestran como un continuo que tiene sus raíces en la Casa de Niños:

Estuve trabajando en una fábrica como aprendiz haciendo muebles para la fundición, tenía 16 años. .. la vida de la Casa de Niños, toda esa disciplina te aburre también entonces a veces dices basta de todo esto ¡quiero trabajar!, en aquellos tiempos tener terminada la secundaria era mucho, y decidí irme a estudiar, bueno también me aconsejaron la gente, y estuve nueve años estudiando. (EV, 1930)

El informante (cit. supra) reconstruye con aparente unidad la ruptura de su trayectoria académica; en la actualidad es ingeniero superior y habla desde la posición de una persona que otorga mucho valor a los estudios, de ahí que la fisura que supuso "su decisión" (*a veces dices basta de todo esto ¡quiero trabajar!*) se diluya en el éxito conseguido finalmente. Durante la entrevista hizo un recorrido por su trayectoria académica y laboral, la de su mujer e hijos, destacando la exquisita formación alcanzada en la Unión Soviética (se repatrió en 1974) y las numerosas posibilidades para trabajar que se le abrieron, no sólo en la Urss sino también en España. En relación a este último aspecto, los agentes suelen estructurar el discurso sobre el trabajo a partir de la formación recibida en la Urss, derivándolo luego hacia el reconocimiento profesional del cual fueron objeto tanto en la Unión Soviética como a la vuelta en España.

a mí en el trabajo me apreciaban y por lo general yo creo que al conjunto de los españoles apreciaban en los trabajos, porque trabajamos siempre muy honradamente, nunca nos aprovechamos de nada, y pienso que la mayoría fueron así, los españoles que vinimos de España, porque nos lo metieron ya esa educación que hemos recibido en la Casa de Niños... (EM, 1928).

a los que habíamos llegado de la Urss nos apreciaban mucho, llegamos muy buenos especialistas, España estaba muy mal y necesitaban obreros y especialistas para trabajar... (EV, 1923)

En realidad, el análisis de los relatos nos ha ido mostrando que los informantes están constantemente construyendo un discurso sobre sí mismos; hablan en plural, apelando al colectivo pero la experiencia personal como médico en un hospital (EM, 1928) y como peón especializado de primera categoría (EV, 1925), subjetiva y da contenido a los recuerdos. Las características que definen a los "niños de la guerra" como *honrados trabajadores, que nunca nos aprovechamos de nada y buenos obreros*, suelen estar muy presentes en los discursos autobiográficos como un hecho generalizado e "incuestionable".

La emulación, en sus amplias variantes de incentivación, competencia, superación...es desarrollada en los discursos acompañando el tema del trabajo. En un sistema donde el problema del trabajo como tal problema no existía, la promoción personal y la contribución con la producción iban parejos al aumento del ritmo de trabajo¹³:

...en Moscú (1945) te admitía cualquier empresa porque lo mismo en Moscú que en cualquier sitio el trabajo hacia falta a barullo, a ver si me entiendes, entonces te admitían en cualquier parte..(EV, 1925)

...el trabajo era muy fácil encontrarlo, a él le dejaron aquí, teniendo ya la prapiska en Moscú él encontró trabajo, le dieron trabajo en Moscú y yo lo encontré muy fácil, era muy fácil, los médicos nunca tuvimos problema con el trabajo, hasta hoy día yo puedo ir a trabajar si quiero, hasta hoy día...(EM, 1928).

Además de las ofertas de trabajo, los agentes hablan de forma espontánea de sus "distinciones" en el trabajo como *estajanovistas*; esta forma de actuar, resultado del proceso de socialización en la sociedad soviética, fue progresivamente incorporándose a una forma de ser y de definirse como persona que supera -a veces- el contexto económico en el que nace (identifica una categoría profesional). Los informantes hablan de la disciplina, de la emulación y del rendimiento en el trabajo, pero estas consideraciones se extienden más allá de la vida laboral: en los estudios, en la formación cultural, en la manera de asumir los problemas o las obligaciones (familiares, sociales, académicas, etc), en la participación política, la defensa de los ideales se utiliza este símil como un atributo que define a la persona (estajanovista) y por

¹³Aquellos que superaban en un tanto por ciento la norma de trabajo establecida en la fábrica eran premiados como "estajanovistas". El "estajanovismo" fue un método de incentivación a la producción muy utilizado en aquellos años en la Unión Soviética .

extrapolación, a ellos mismos. Son representaciones actualizadas en los discursos autobiográficos de nuestros informantes y actúan en un proceso de retroalimentación continua (presente↔pasado), dando contenido a los recuerdos de "toda una vida".

VII.- SER RUSO-SER ESPAÑOL

El carácter ruso-español que define al colectivo es otro de los principios generales presentes en los discursos autobiográficos. Los agentes hablan haciendo un recuento de lo que han sido sus vidas, valorando simbólicamente los años pasados en la Unión Soviética y entresacando aquellos aspectos que les ayudan a definir su identidad. Desde esta óptica, los informantes dicen estar en una disyuntiva permanente: en la Unión Soviética eran "españoles", considerados huéspedes en un país que les otorgó la ciudadanía soviética, mientras que en España son los "rusos"¹⁴. La adopción de la ciudadanía es un elemento en juego en el discurso de los agentes; es además un asunto complejo no sólo por las divergencias discursivas que genera, sino porque hay determinados pasajes de la historia del colectivo relacionados con el tema que no son bien conocidos y contribuyen a mantener la confusión entre los argumentos esgrimidos. A tenor de los relatos, encontramos algunos informantes que hablan de ello poniendo de relevancia "la imposición" por parte de la cúpula del PCE para que *cogieran* la ciudadanía soviética; motivos de enfrentamiento ideológico y/o personal con los dirigentes comunistas, la creencia de que se trataba de una estrategia de "asimilación" dentro de la sociedad soviética y los temores al control policial justifican por parte de los agentes su negativa a solicitarla. Para otros, la obligación de renovar cada tres meses en el "obir" (ayuntamiento) el permiso de residencia, la prohibición de movimientos fuera de la localidad de adscripción y las posibilidades de promoción laboral, social y política propiciaron la petición de la ciudadanía soviética. Por otra parte, el hecho de que la nacionalidad española como "carta de naturaleza" fuera compatible con ser ciudadano soviético, reforzó favorablemente la obtención de esta última, *los españoles seguíamos teniendo la nacionalidad española aunque éramos ciudadanos soviéticos*, comenta una informante (EM, 1926).

Estos hechos juegan un valor estratégico en los discursos ya que acompañan la trama

¹⁴La ciudadanía soviética (prapiska/propiska) era un documento que daba derecho a residir en el lugar de trabajo y a tener acceso a los servicios sociales suministrados por la administración de dicha localidad.

desarrollada por los informantes en el momento de definirse como *español, ruso, hispano-soviético, híbrido...*

Si en términos del análisis planteamos la identidad como una categoría dinámica y en reconstrucción permanente, hemos de señalar la tendencia de los agentes a naturalizar lo cultural y lo histórico como hechos sustantivos de la identidad de la persona¹⁵. El "carácter de los españoles" es representado en los discursos como algo biológico, heredado, "que se lleva en la sangre" y se hizo manifiesto nada más llegar a la Unión Soviética.

...El primer año fue fatal, a qué extremo llegó lo de la psicología infantil que los chicos eran sobre todo muy indisciplinados... Pero eso era de la psicología de los chicos que lógicamente están fuera de su ambiente, y tenían que adaptarse a todo...y depende de lo que han visto en la familia y de la herencia biológica y de la otra, (EMA, 1914).

Las imágenes manejadas con mayor frecuencia por el colectivo, van en esta línea y los informantes aluden a la *herencia española, de sangre caliente, niños rebeldes y anárquicos*, idea ésta reforzada por la comparación con los niños rusos, más tranquilos y correctos en sus modales. Otros explican la inquietud de los niños recurriendo a la "fuerte presión emocional" que recaía sobre ellos; los recuerdos de los agentes se centran en las representaciones de los pedagogos soviéticos "cautivados" por el sufrimiento de los niños, "víctimas inocentes del conflicto", hijos de obreros que protagonizaron la revuelta social de Asturias en 1934 y se levantaron contra el fascismo:

<<los rusos nos dejaban hacer. Nos consideraban traumatizados por la guerra, por lo tanto debíamos reponernos psicológicamente antes de ser sometidos a los rigores de la pedagogía¹⁶>>.

Nos dejaban por imposible porque hacíamos muchas travesuras, travesuras inmensas. En mi Casa se decía "oye o haces esto o gallego", hacías lo que fuera, teníamos un pasamanos lleno de flores y había uno que te proponía que le tirarás un tiesto a uno, que rompieras los espejos de los pasillos...[P: ¿los mayores tomaban

¹⁵Las aportaciones de Bayart (1996) criticando el enfoque culturalista de la identidad y poniendo de relieve las imágenes arbitrarias, históricas, productos del campo político que intervienen en la percepción los individuos sobre la identidad, sirven como contrapunto a la reificación de la identidad que, en ocasiones, hacen los informantes.

¹⁶J. Fernández 1990: 19.

represalias?] *los mayores decían "pobretinos, como vienen" y la directora le comentaba al personal "comprender de dónde vienen nosotros tenemos el deber de educarlos"...*(EV, 1928: Casa 8 de Leningrado).

Son niveles distintos de interpretación pero no divergentes; los acontecimientos políticos internos citados con anterioridad (J. Fernández, EV 1928) sirven para ejemplificar el carácter "combativo, anárquico, valiente" del pueblo español (y por asociación de los niños españoles), de manera que estos argumentos refuerzan una imagen y a su vez justifican un comportamiento.

...éramos revoltosos como cualquier chiquillo, te metías por los tejados, te subías a los árboles (...) la disciplina era sí, dicen que de una Casa de Niños o sales una buena persona o sales... porque allí la disciplina, sales disciplinado... te levantas a una hora determinada, el desayuno, los estudios, los deberes, que si esto..., todo está controlado... (EV, 1930).

Los recuerdos se centran en tópicos sobre la infancia (traviesa, revoltosa, *como cualquier chiquillo*) pero en la construcción de la imagen sobre el colectivo, introduce el autor una diferencia fundamental: ellos vivían en una Casa de Niños¹⁷ y de allí sólo se podía "salir" *como buena persona o...* El informante toma finalmente partido: los niños españoles aprendieron a ser disciplinados porque ello formaba parte de su educación (*te levantas a una hora determinada, el desayuno, los estudios, los deberes...*). La disciplina es evocada como un valor "omnipresente" durante los años de estancia en la Casa de Niños, pero no tiene un significado unívoco, el término es más bien utilizado con distintas acepciones.

La disciplina actúa en dos sentidos: de un lado busca homogeneizar las conductas individuales integradas en el funcionamiento de un grupo y por otro diluye la diversidad individual (y en este caso regional) dentro del colectivo.

La disciplina adquiere también el significado de responsabilidad; es una cualidad que se manifiesta en la obediencia. Según escribe Makarenko, no puede ser considerada como una adherencia ciega a las normas sino como una "acción racional" encaminada a determinados fines:

<<En la sociedad soviética sólo tenemos derecho a llamar persona disciplinada a la que siempre y en cualesquiera condiciones sabe adoptar una conducta adecuada, la más provechosa para la sociedad, y que encuentra en sí firmeza para llevar hasta el fin esta línea de conducta, no importan los contratiempos y dificultades que tenga que salvar>>. A.Makarenko (Kudryashova, 1977:206).

Racionalidad entendida en términos de los intereses y bienes comunes -que son los únicos

¹⁷Vimos en capítulos anteriores los rasgos que caracterizaban esta Institución.

márgenes de la libertad individual según esta consideración- y disciplina tomada en una concepción amplia, es decir, como parte de un proceso con diferentes fuerzas en juego.

El sometimiento a unas normas y vivir en colectividad justifican desde el punto de vista de algunos agentes el uso de la disciplina y medidas correctoras (*...yo creo que claro, hubo muchos problemas en el sentido de... es que eran muy malos para subordinarse a las normas, es que si vives en una colectividad tienes que seguir unas normas de convivencia es que no hay otra forma...EM 1926*), ya que una idea repetida en los discursos ha sido la propia caracterización del grupo como indisciplinados, desobedientes y revoltosos:

Cada uno de nosotros trajo sus costumbres, su educación familiar. Por esta razón la misión de los educadores era de organizarnos, educarnos y someternos a una disciplina igual para todos¹⁸.

En la casa con los vascos éramos "guajes" todos... se unieron dos casas, en mi clase estaba XX, que era un vasco y un chico maravilloso, que siempre estuvimos juntos...al salir de Gijón yo estaba en la Quinta de Arango más allá de los Cuatro Caminos, que ahora ya no existe...había una chica que la llamaban "la vasca". De Gijón eran pocos, los demás eran de la cuenca minera, éramos todos igual, lo que es que claro nosotros en aquel tiempo hablábamos el asturiano y los vascos tenían su idioma, allá [en la Unión Soviética] hablábamos en castellano, en eso no había ningún problema.(EV, 1930).

Los niños compartieron el mismo espacio físico y de aprendizaje durante la infancia en las Casas de Niños; en la adolescencia, al convivir en residencias estudiantiles y fabriles, y de adultos, cuando se reencontraron en las ciudades de residencia y/o los lugares de trabajo. Estas etapas de inflexión en las trayectorias de los agentes han ido generando ciertos mecanismos de identificación nacional. En este sentido, las diferencias autonómicas objetivadas en los discursos tienen a veces contenidos específicos, sobre todo cuando los informantes las utilizan para caracterizar a una persona (*había una chica que la llamaban "la vasca" (...) lo apodaron "el calcetu" porque hablaba un asturiano que tiraba para atrás...*). Otras diferencias interiores se localizan en función de la expedición ("*la de los hijos de los pilotos*") o por acontecimientos relevantes para la historia del colectivo ("*hijos de los exiliados*", llegados al finalizar la guerra civil en España). Pero la "conciencia nacional" parece haber prevalecido como un nivel superior

¹⁸Memorias no publicadas, hombre 1928.

de presentación de la persona de cara al exterior: *a los españoles nos querían mucho en la Unión Soviética (...) éramos los niños españoles, los hijos de la heroica España Republicana (...) nosotros trabajábamos y nada más...teníamos el sueldo...estábamos como todos los rusos, estudiando como todos los rusos y trabajando como ellos también...* La identidad no es utilizada por los agentes solamente para señalar la adscripción a un lugar geográfico (España) o la denominación de un colectivo ("*los niños españoles*"), hay otros elementos discursivos que actúan definiendo una forma de ser con la cual la persona se puede sentir más o menos identificada. Por ejemplo la imagen de los niños españoles en oposición a los "otros" (los niños rusos):

...las españolas siempre fuimos muy anarquistas..., no, no anarquistas, muy rectas... por lo visto yo tengo el carácter de mi padre, por lo visto, decir lo que pienso y no callarme, yo no me callaba, pero nunca me pasó nada por no callar..., porque tenía razón, porque es que la verdad no le gustaba a nadie..., pero nunca pasaba nada, pero nosotros éramos...nos metieron tanta revolución, tanto comunismo, tanto, tanto, lo teníamos todos, lo teníamos tanto tanto metido en sí que luego cuando veías las cosas que no te gustaban pues no nos podíamos callar...(EM, 1928).

La experiencia subjetiva de la informante le lleva a remontarse a los años antes de la salida de España, (los recuerdos de su padre *siempre fuera de casa haciendo trincheras*, la muerte de su madre y dos hermanas en un bombardeo y su ingreso en un orfanato antes de evacuar a la Unión Soviética) para dar contenido a las imágenes que construye. Pero además, el agente desarrolla a lo largo de su discurso (cit. supra) algunos datos de su biografía que ayudan a contextualizar la percepción del carácter anárquico que la define y a establecer asociaciones entre la rectitud de su comportamiento y la herencia de sangre, así como la educación recibida. A simple vista no hay una delimitación espacio-temporal de la escena que representa (*nos metieron tanta revolución, tanto comunismo, tanto, tanto, lo teníamos todos...*) y los comentarios pueden situarse en cualquier momento de su trayectoria de vida. Pasado en España, la infancia en la Casa de Niños, la adolescencia y la participación política de adulta parecen converger hacia un mismo origen: la imagen que se hace de sí misma, anárquica, recta, defensora de unos ideales, crítica con la injusticia, fiel a una ideología. El siguiente pasaje ayuda a explicar los hechos que ella presenta en yuxtaposición continua, como una sucesión natural dentro de su biografía:

...porque al fin y al cabo tuve a mi padre, que sufrió tanto, que luchó tanto por algo, por unos ideales tan buenos, quería cosas buenas para el mundo y él quería mucho a este país y claro...a mi me quedaron cosas, pero la verdad es que viviendo

en este país hemos visto muchas cosas que no nos caía en gracia, mucho, muchísimo que no veíamos el comunismo 100% como nos lo habían metido en la escuela, desde pequeña, incluso las cartas que tengo yo de mi padre... se iba ya todo, pasado el tiempo se iba todo todo estropeando, estropeando...poco a poco iba... mucha desigualdad, hemos visto muchas cosas y que no las podías decir, entonces ya pensabas, y qué es el comunismo, madre del alma y qué es el socialismo en este país, en mi trabajo había desigualdad, muchísima desigualdad, esto se está pudriendo ya hace muchos años, este país empezó ya eso, se marchó el comunismo y el socialismo, se marchó hace mucho, los ideales, los que luchaban por estos ideales tan grandes, bueno, es que hoy día se sabe todo, todo se sabe, éramos ricos, éramos más ricos...

Sus recuerdos del pasado en España, la imagen construida del padre (representado metafóricamente en *la honestidad, la lucha por unos ideales, el sacrificio...*), la herencia familiar (*a mí me quedaron cosas*) y la posterior educación en la Casa de Niños (*no veíamos el comunismo 100% como nos lo habían metido en la escuela*) son argumentos que dan contenido a la posición que adopta esta mujer, matizando su versión de los hechos y su postura política crítica. La identificación con "la tierra" (España) en alusión a unos orígenes, un partido, una filosofía, unos ideales y el carácter revolucionario heredado de sus familias (como elementos que caracterizan una determinada época de la historia de España) son los baluartes de la identidad española que sostienen los informantes.

La educación en la Casa de Niños (en sentido amplio) es otro de los lugares del recuerdo en el cual se basan los agentes para visibilizar las diferencias entre ser ruso-ser español:

H: ...no se estudiaba la Filosofía como se estudiaba aquí, además no se estudiaba esta Filosofía, te podían dar más o menos nociones de la Filosofía burguesa y todo eso pero allí te daban más de la Filosofía aquella, marxista y eso, pero es que aquí hay unos textos tan difíciles, porque yo me acuerdo que venía mi hija con unos textos para que nosotros le tradujésemos y nosotros no entendíamos nada...

M: Es que nada...

H: Es que esa manera tan rara que tienen de escribir los filósofos... y muchos periodistas también...

M: Aquí yo me he dado cuenta que aquí los niños muchas cosas que se les dan lo estudian de memoria, memorizan todo, que se escapa luego todo, allí no, allí te hacían eso para que tú razonases, analizases, eso te queda luego para toda la vida, para toda la vida, entonces nosotros hemos tenido una base muy buena...(EV 1928: Leningrado nº 8; EM: 1928, Jarkov).

El relato refleja estos aspectos con claridad a través de la comparación con la situación en

la Urss (cuando ellos estudiaban) y la que se encontraron en España en 1980, cuando regresaron definitivamente. En el discurso, los informantes hablan de "la Filosofía burguesa y la marxista", "la de aquí y la de allí" en términos absolutos y genéricos, y destacan tan sólo un aspecto diferenciador entre ambas (*textos tan difíciles...que nosotros no entendíamos nada*) pero que es lo suficientemente poderoso como para introducir el argumento central que sostienen: la dificultad que entraña estudiar esos textos de la "filosofía burguesa", genera modos de aprendizaje basados en la memorización sin razonamiento, sin análisis y sin comprensión por parte del alumnado. En cambio, el análisis y razonamiento que acompaña el aprendizaje de "la filosofía marxista" propicia una forma de conocimiento basada en la fijación de conceptos a través de la comprensión. La oposición de ideas establecida por el informante al inicio ("allí - aquí": *no se estudia la Filosofía como se estudia aquí*) va acompañada de la diferente naturaleza conceptual y teórica de la misma (*además no se estudiaba "esta" Filosofía*) y progresivamente se van englobando, en categorías diferenciadoras, los elementos que participan de esta clasificación; la Unión Soviética y España, la filosofía marxista y la filosofía burguesa, el método analítico - comprensivo y el memorístico.

El agente habla del tipo de filosofía que aprendió en la Unión Soviética, pero en realidad el comentario puede extenderse a toda su educación; se alude a una educación en valores (burgués=individualista, egoísta; marxista=colectiva, solidaria), y a una determinada forma de pensar. La oposición dialéctica entre la filosofía difícil, que no se puede entender, que es oscura, y la filosofía clara y fácil de asimilar marca varias diferencias: entre generaciones (ellos y su hija), entre países (la Unión Soviética y España), sociedades (burguesa, comunista), ideologías (capitalista, marxista), formas de pensar y de ser (ruso, español)...

El idioma español, conservado por la inmensa mayoría de los "niños españoles" (*la educación española estuvo muy presente, la prueba está aquí todos hemos vuelto hablando español*), enseñado a los hijos y nietos, *hablado en casa*, es un valor que pone de relieve por parte de los agentes, la importancia que para ellos tuvo la cultura y el mantenimiento de sus raíces. En la actualidad, un hecho que marca las trayectorias como fue el regreso (en 1956-7 y durante la década de los noventa) ha propiciado la separación del colectivo y la reagrupación por Comunidades Autónomas; el lugar de nacimiento fue un factor determinante para fijar la residencia a la vuelta (sobre todo para aquellos que lo hicieron en las primeras repatriaciones) y fue (y sigue siendo) un criterio seleccionador de las administraciones autonómicas para

conceder pisos de protección oficial a los que regresaron con "la perestroika" y lo hacen en estos momentos¹⁹. Este hecho es significativo en la formación de grupos, pero en determinados contextos (celebraciones anuales, acciones de denuncia, actos en la televisión nacional pública, etc) la imagen de colectivo ("niños de la guerra"/"niños españoles evacuados a la Urss") prevalece por una cuestión de eficacia y de pragmática. La unión para defender sus derechos como retornados (cobro de pensiones, cotizaciones a la Seguridad Social), para reivindicar un papel en la Historia²⁰, para firmar obras conjuntas sobre sus vidas ("Nosotros lo hemos vivido²¹"), actúa como hecho que cohesiona y define artificialmente al colectivo. Aunque, según hemos visto a lo largo de esta tesis ellos se definen como "testigos y agentes de la Historia", no es éste un discurso únicamente autobiográfico, y la opinión pública también se hace eco de esta imagen; repasando las noticias sobre la repatriación de los años noventa, los periódicos hacen hincapié tanto en los acontecimientos que desencadenaron la salida a la Urss ("...aquellos niños que salieron de España cuando tenían entre 2 y 12 años (...) " "...Un exilio forzado, debido a las circunstancias de la Guerra civil de 1937 que obligó a sus padres a enviarle junto con otros muchos cántabros a la Unión Soviética")²² como en el mantenimiento de la identidad española ("somos cántabros y nuestro deseo es volver a casa" (...) "...vuelven a Cantabria convertidos en ciudadanos soviéticos, pero sin haber perdido el idioma español ni el apego a la cultura española" (...) "las reuniones entre ellos y el contacto con España a través de las emisiones españolas de radio serían constantes y les servirían para mantener vivo el recuerdo de unos orígenes que ahora

¹⁹"La situación de este grupo de españoles, una gran parte de los cuales son asturianos, se enfrenta principalmente al problema de la vivienda y de la necesidad de pensiones para subsistir" *La Voz de Asturias*, 8 de octubre de 1999. "Más de cien "niños de la guerra" piden casa en Asturias. Vivienda reforma las condiciones para que puedan solicitar pisos sociales" *La Voz de Asturias*, 12 de febrero de 1992.

²⁰"Los "niños de la guerra" forman parte de un exilio olvidado y su tragedia personal es tal vez la última herida abierta de la guerra civil que enfrentó a las dos Españas", *El Comercio*, 18 de agosto de 1995.

²¹VARIOS. *Nosotros lo hemos vivido*. Homenaje de los "niños de la guerra" al pueblo ruso. Madrid: Imprenta Garso, 1995.

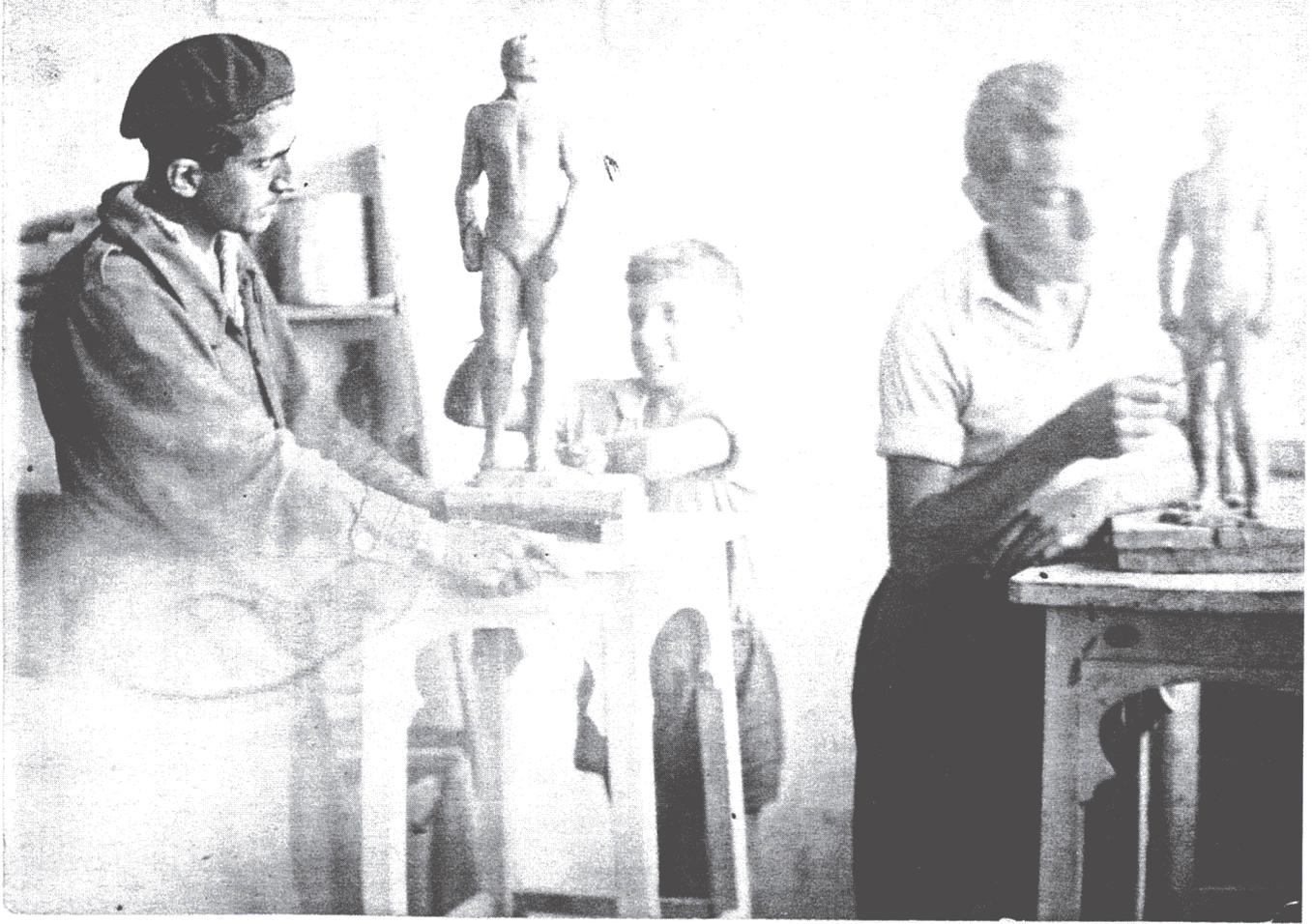
²²*Cantabria 102*, 7 de mayo de 1991; *La Voz de Asturias*, 25 de octubre de 1991.

van a recuperar")²³. El arraigo español y su condición de "víctimas" de la guerra, de las condiciones de vida en la Unión Soviética y ahora de la situación de desprotección en España (principios de los noventa) son imágenes recogidas en los periódicos y utilizadas, a su vez, frecuentemente por los agentes ("niños de la guerra") para argumentar su papel como "víctimas de la Historia". A pesar de ello, el discurso sobre los vínculos con España ("nuestra patria"), la identidad española y la autodefinición como "asturianos, cántabros o vascos de nacimiento y de sentimiento", sobresale como hecho que da continuidad a las diversas trayectorias de los agentes y cierra las rupturas, ausencias, separaciones y brechas que aparecen en el interior de los relatos de vida.

En definitiva, podríamos concluir que el análisis de los discursos autobiográficos ha puesto de manifiesto las diferencias semánticas de la identidad, la adjetivación individual y la apropiación de una forma de ser y de ver las cosas hecha por los agentes, al tiempo que ha revelado las diferentes formas de representarse como *ruso, español, hispano-soviético, híbridos*... Los elementos y aspectos que dan contenido a estas subjetivaciones de la identidad han sido desarrolladas en la tesis; la educación como pilar en la formación y construcción de la persona ha tenido un papel relevante en los recuerdos de la infancia y en la reconstrucción que los informantes hacen de su pasado y de sí mismos.

Espero que la multiplicidad de escenarios, agentes, imágenes y palabras no hayan sobrecargado al lector y haya podido disfrutar de este trabajo de investigación. Una parte del mundo que poco a poco se fue abriendo a mi alrededor ha sido explorado aquí, imposible contarlo todo; esta tesis es el resultado de un diamante en bruto cuidadosamente limado pero con sus aristas y desgarros.

²³*El Diario Montañés*, 7 de mayo de 1991.



I*



II*

I.- Taller de escultura en la Casa de Pravda. II.- Taller de costura en la Casa de evacuación de Kukus (Saratov).



I.- Prácticas de tiro en la Casa de Jersón. II.- Comedor de una Casa de Niños.



GRACIAS
AL CAMARADA **STALIN**
QUE HA DADO A NOSOTROS
LA SEGUNDO PATRIA.



Desfile de niños en el primero de mayo
en la Unión Soviética.



Пионерам
героической
Испании
от пионеров
города Ленин

дети одного из испанских детских
Ленинграда со знаменем, подаренным
пионерами города Ленинна.

Casa n 8 de Leningrado. En la bandera se lee:
"a los pioneros de la heroica España, de los
pioneros de la ciudad de Lenin".



Casa de Jerşón. Grupo de chicas con el carné
del Konsomol.



Preparación del periódico mural, Casa de Niños de Jersón.

Conclusión.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Concluir no resulta una tarea fácil; siempre estamos tentados de revisar el escrito, movidos tal vez, por el afán de mejorar lo presente, pero la necesidad de cerrar una etapa obliga a hacer un esfuerzo de síntesis sobre lo trabajado. De otro lado, poner un punto - final, seguido o incluso suspensivos- responde a la arbitrariedad/delimitación marcada por el investigador en base a la construcción de su objeto de estudio. Finalizar esta tesis supone concluir un proyecto que surgió con dos objetivos dilatados en el tiempo. Por una parte, pretendía conocer cómo los distintos agentes implicados construyen la historia del colectivo, analizar el discurso desde una perspectiva delimitada teóricamente y desarrollar las hipótesis de partida. Por otra, buscaba tener una base teórica, documental y analítica *fuerte para continuar profundizando en otros aspectos relacionados con las trayectorias de vida del colectivo*. Queda aún, por tanto, abierta la posibilidad de continuar con este trabajo inconcluso.

En esta situación, cerrar, presentar un aserto, una resolución (o varias) no significa zanjar el tema sino clausurar una fase de investigación dentro de mi formación profesional. La riqueza del material y complejidad del estudio, por su densidad y multidimensionalidad, incitan a continuar la investigación a fin de no menoscabar los resultados presentados.

A lo largo de estas páginas, he ido analizando las producciones discursivas (orales, escritas, visuales, gestuales) que forman parte de la memoria histórica del colectivo, en un intento por mostrar las múltiples y variadas situaciones en las cuales, los contenidos de la identidad personal y de grupo, su pasado, presente y futuro son objetos puestos en juego. Es, en definitiva un análisis diacrónico de cómo se habla del pasado y se construyen distintas imágenes sobre el colectivo, entendiendo esta acción como un proceso discursivo que ha de ser *deconstruido y reconstruido para dar cuenta de las mediaciones e*

interferencias que en él intervienen, el papel de los agentes¹, las condiciones de producción y situaciones en las que se pone en juego, los componentes temáticos del discurso, sus formas, funciones y presentación, etc.

Los agentes partícipes en esta investigación han sido muchos y variados, han actuado representados a veces, en un "yo textual" (cartas, memorias, biografías, artículos), oral (testimonios) o "mediático" (fotos, películas, reportajes, etc). Pero he querido deslindarme de aquellas concepciones que toman al agente que habla en función de su carga psicoanalítica, como si la actividad de recordar o de hablar sobre sí mismo pudiese ser equiparada a una actividad terapéutica (el "yo en crisis" de Olney (1991) el "yo saturado" de Gergen (1995) el "yo en conflicto con la historia social" de Páez, D. et alt. (1998)), un ejercicio de escritura que deriva en la "muerte del yo" (Paul de Man, 1991, Paul Jay, 1994), un mecanismo para descubrir y entender la propia vida (Weintraub, 1991, Gusdorf, 1991) o una ventana por la que observar el mundo (Eakin, 1994). En este estudio, los agentes han sido incorporados al análisis a través de un proceso de reconstrucción de las dimensiones constitutivas de la persona como actor social, de aquellas variables que les definen en circunstancias y contextos determinados y que ayudan a explicar y comprender las prácticas y contenidos de los discursos que emiten.

En cuanto a la tensión pasado - presente intrínseca a la actividad de recordar, memorizar, evocar, etc., he intentado poner de relieve de qué forma y con qué contenidos los distintos agentes expresan su relación con el pasado. Pero el carácter estructurante del pasado dentro del discurso autobiográfico ha de medirse a la luz del peso del presente. El pasado en los discursos no es más que una coloración del presente que se acompaña de formas semánticas apropiadas para recrear las situaciones, las imágenes y los personajes que pertenecen a otro tiempo. El agente habla sobre su pasado, y es en dicho proceso, cuando va construyendo y dando forma y contenido a su relato autobiográfico; es, en este sentido, un pasado actualizado en el presente (Ricoeur, P, 1987).

El discurso público, institucional, autobiográfico se nutre y responde a una experiencia basada -inicialmente- en las condiciones del momento de producción: el "momento" tiene sentido cuando hay un restablecimiento por parte del investigador, de los

¹En este sentido han sido consideradas las variables que explicarían el sistema de disposiciones prácticas incorporadas por el agente para el discurso de la acción y la acción del discurso.

contextos y trayectorias presentes de esos discursos. Como mediadores del discurso se han apuntado, entre otros, las negociaciones de sentido para hacerlos comprensibles, los intereses y mecanismos de rentabilidad puestos en juego por los interlocutores y la objetivación hecha por los agentes de aquellos acontecimientos que forman parte de sus trayectorias de vida. El análisis discursivo ha revelado y evidenciado cómo han actuado dichos mediadores según el tipo de relato, el agente y el contexto de producción.

A lo largo de estas páginas, hemos visto cómo algunos informantes manifestaban un trabajo continuo sobre sus recuerdos, afinando y perfilando las imágenes que dibujaban en sus discursos, intercambiando información sobre la memoria colectiva con otros agentes sociales y retroalimentando la versión de los hechos y de su vida. Para otros, en cambio, su historia (la que presentan al investigador) parece ser algo inmutable, que sucedió y se ha conservado "en el recuerdo" guardando fidelidad a lo que "realmente ocurrió"; que se ve amenazada además por la lacra del tiempo, que cambia siguiendo un proceso inversamente proporcional a la distancia y a los años, que separa momentos que poco tienen en común, etc. Los agentes sociales han ido enriqueciendo, conservando, madurando, reinterpretando, definiendo sus recuerdos; a distinto tiempo y en distintas circunstancias han puesto en marcha los mecanismos de conmemoración, discurrir (juntos o de manera individual) sobre el pasado, hablar sobre sí mismos y sobre la historia común, etc. Pero en pocas ocasiones los informantes adoptan una actitud de distanciamiento respecto a los hechos que relatan, y suelen afirmar en cambio, la coincidencia entre lo recordado y el pasado sin reconocer la existencia de una serie de elementos que pueden estar mediando en la reconstrucción de esos acontecimientos. La dialéctica objetividad - subjetividad, la imposibilidad de ruptura con la propia vida, es a veces manifiesta y manifestada por los informantes en una especie de "esquizofrenia personal" por conocer los hechos tal cual sucedieron. Pero en la mayoría de los casos, la "certeza" de haber "vivido una experiencia", de haber estado allí o de haberse informado, es superpuesta por los agentes como la prueba que legitima y verifica su narración. Pese a estas divergencias, una parte de los agentes sociales implicados subraya la complejidad que entraña reconstruir la historia del colectivo: la heterogeneidad de situaciones y de trayectorias de vida y la disparidad de los hechos narrados individualmente,

interfieren, según los informantes, en la reelaboración de los acontecimientos. A ello habría que sumar las contradicciones personales expresadas en las distintas formas de subjetivar el pasado y los cambiantes contextos de recogida de la información. En definitiva, los recuerdos que nutren los relatos analizados son de naturaleza discursiva y social; hacen referencia a una experiencia de vida que no debe confundirse con la "experiencia vivida" y son la expresión de aquellas imágenes, opiniones o anécdotas elaboradas en grupo y reinterpretadas, recreadas y pensadas por la persona.

La ambigüedad y la ambivalencia se tornan elementos oportunos (por la frecuencia de aparición) en las categorías que condensan los sentidos de las representaciones e imágenes de los discursos, pero lejos de romper esta tensión dialéctica homogeneizándolos, presentando generalizaciones u opiniones consensuadas, he intentado restablecer la articulación de significados que generan el juego entre lo ambiguo y lo ambivalente.

Por otra parte, las prácticas de las cuales hablan los agentes, y que hemos analizado en este estudio (educativas, conmemorativas, discursivas...), no son constitutivas de una identidad simple y común. Para presentarlas ampliamente he intentado complejizar los procesos de producción y actuación en función del carácter multidimensional que les define; las distintas variables implicadas (edad, sexo, clase social, Casa de niños, estudios, nivel cultural, participación política...), la naturaleza diversa del material (cartas, memorias, relatos de vida, noticias de prensa, biografías, documentos, bibliografía sobre el tema...), los contextos de producción (marcando los ejes espacio - temporales), la relación con el investigador, etc, han jugado un papel dinámico en el análisis.

Los años que abarca el estudio (desde la salida de España en 1937 hasta los inicios de la Segunda Guerra Mundial en 1941) han resultado ser un periodo prolífico para la construcción de imágenes positivas, de evocaciones nostálgicas que ensalzan el tiempo pasado y la importancia de esa experiencia en la trayectoria vital. Estamos ante los recuerdos de la infancia producidos por unas personas mayores, que hacen un balance intentando saldar cuentas con su pasado. De ahí la tendencia de los agentes a neutralizar los ejemplos negativos con lo positivo, a explicar desde el presente las circunstancias que motivaron el desarrollo de los acontecimientos y a justificar sus trayectorias. Las proyecciones desde el presente al pasado apuntan a los recuerdos que refuerzan la imagen de un grupo fuertemente cohesionado, sobre el cual ir montando la identidad personal. El

espacio entre las dos guerras (Guerra Civil Española y la Segunda Guerra Mundial) es asimismo recordado como un oasis de tranquilidad, alegría y desarrollo personal; asociado a una etapa (la infancia) en la cual, el discurso sobre las atenciones recibidas, la inocencia y felicidad de los niños, desplaza otros comentarios que no refuercen la imagen dibujada. Pero, como decíamos anteriormente, la variedad de circunstancias y casos barajados ha matizado estas reconstrucciones arrojando cuadros con tonalidades bien diferenciadas.

En ocasiones, para mostrar su riqueza y presentar un estudio pormenorizado, el material ha sido clasificado aparte (léase las cartas, redacciones y notas biográficas y un breve apartado sobre dos memorias), pero en la mayoría de los casos, *por y a pesar* de las dificultades que entraña mezclar géneros, autores, y fechas de producción distintas, se eligió un eje discursivo común como criterio analítico. Con ello se hicieron más evidentes las diferencias y semejanzas entre el oral y el escrito, el contenido de los recuerdos "inmediatos" (cartas) y las reconstrucciones del pasado, la importancia de variables como la edad y la formación de los autores en la elaboración del texto y la variedad de "pactos autobiográficos" establecidos.

La Casa de Niños se dividió en principio como el eje discursivo central no sólo porque en ella se enmarcaban los recuerdos de la infancia, sino también porque los agentes le otorgaban un papel esencial en su desarrollo y formación adulta. "A posteriori", hemos comprobado que al investigar sobre la etapa vivida en la Casa de Niños hemos completado importantes objetivos previstos inicialmente (abriendo otros) y ha supuesto avanzar en el conocimiento del colectivo. La Casa de Niños como nudo gordiano discursivo ha sido además, un tema propicio para contrastar cualitativa y cuantitativamente los relatos de vida. Los agentes reconstruyen esta etapa a través de imágenes sobre las personas que allí estuvieron, recrean las situaciones y espacios donde las relaciones personales se fueron generando, discurren sobre el tipo de educación que recibieron y la socialización de estos años, comentan anécdotas, etc. De otro lado, centrar la temática en la Casa ha dado pie para generar una clasificación de los recuerdos en función de categorías y representaciones analíticas: la Casa de Niños como el recuerdo de las cosas y de las personas, como

agradecimiento y reconocimiento de la Unión Soviética, como red de relaciones sociales, como unión/separación entre el pasado en España (antes de evacuar) y los años vividos en la Urss, como base de su formación personal, etc. Asimismo, han sido objeto de estudio las distintas funciones y estrategias del recuerdo de la Casa de Niños, instrumental, operativa y generadora analizadas según contextos y agentes de producción.

Independientemente de las divergencias o contradicciones (y sus antagónicos), el discurso sobre la Casa de Niños se caracteriza, en cuanto al contenido, por la fuerte presencia de recursos estilísticos hiperbólicos, descatalogando aquellos elementos sustantivos de una "infancia feliz", los privilegios de ser niños españoles, la calidad de la enseñanza y de la educación, las "inmejorables" condiciones materiales, etc. La concentración numérica de este tipo de discurso no es característica solamente de los que marcharon a la Unión Soviética en 1937 siendo niños; otros actores sociales como maestras/os, auxiliares, educadoras/es, periodistas, escritores, etc., partícipes de esta historia, se refieren a este periodo en los mismos términos, dotándolo igualmente de un valor simbólico y emotivo elevado en comparación con otros pasajes de sus experiencias de vida. De ahí que las imágenes que regularmente se repiten, remarquen los aspectos positivos de esta etapa (en contraposición a la experiencia negativa de la Segunda Guerra Mundial, marcando tiempos diferenciados y resaltando aún más las variaciones respecto a los años anteriores) y se habla de ella como "los mejores años vividos", los "más bonitos", y gratos de recordar. Como decía un informante, *ahora todos recordamos la Casa de Niños y los años de la infancia en la Urss como un cuento de hadas, y mira que también hubo sus dificultades...*, y han sido precisamente esas dificultades, las distintas formas de representar las imágenes sobre aquellos años, y las condiciones presentes que estructuran la producción de los discursos, lo que he intentado analizar en esta investigación. En relación al recuerdo de la Casa de Niños, vimos también que la Casa aglutina e identifica a cuántos allí vivieron y sigue actuando eficazmente como elemento clasificador en determinados contextos (reuniones anuales, presentación de la historia personal ante el investigador, encuentros informales, etc).

La investigación también estuvo centrada en la educación puesto que los informantes hablaban de ella como la faceta más importante de la socialización en su infancia. Tanto

es así que la educación ha destacado porque articula los discursos sobre la formación en todos los ámbitos de la vida del agente. Con la enseñanza en la Casa de Niños se inicia un proceso de desarrollo personal que es reconstruido por los informantes como un "continuum" hacia lo que son en la actualidad. Las posibilidades efectivas de estudiar (en sentido amplio) son valoradas retrospectivamente como una oportunidad que ha servido para: la construcción de la identidad personal, marcar diferencias con otras personas de su misma generación (comparación eficaz cuando ésta se establece con sus coetáneos españoles) y aglutinar la imagen del colectivo en torno a unas características propias (personas con alta cualificación profesional, estudios superiores, formación histórica e ideológica, etc.). Los agentes se definen como personas formadas cultural, profesional, ideológica y moralmente, y en base a unos principios subjetivos y valorativos estructuran sus discursos. Dichos principios han sido enumerados siguiendo las categorías utilizadas con mayor frecuencia en los discursos autobiográficos: la formación, la responsabilidad, la solidaridad, la igualdad, la disciplina, el trabajo y el ser ruso-ser español han sido analizados en un intento por agotar los ejes subjetivos y valorativos que dan contenido a los relatos de vida. La importancia de estos principios y de la educación en sí, reside en el hecho de no quedar acotada a un periodo de la vida del agente; los informantes proyectan los recuerdos del pasado en el presente y van identificando lo que ahora son (como personas maduras, formadas) con el aprendizaje en la infancia y con otros acontecimientos que dieron origen al desarrollo integral posterior. De este modo, los métodos educativos necesarios para conseguir ser disciplinados, responsables y solidarios y las personas que lo hicieron posible, sobresalen como lugares del recuerdo. El recuerdo de maestros, educadores y directores de las Casas de Niños ocupa una relevancia especial porque al hablar de ellos, los informantes se piensan siendo niños, como protagonistas actuando en diversos contextos. Estas imágenes son, en ocasiones, el pretexto para medir las transformaciones de la persona-autor-actor que narra, hablar de los métodos empleados por sus pedagogos, de la personalidad de los mismos y situar el marco más general donde los niños fueron socializados. Para ello, los informantes se posicionan respecto a dichas representaciones y lo hacen reconstruyendo sus recuerdos en función de juicios,

valoraciones, críticas, negaciones o reafirmaciones que son expresadas discursivamente. Las distintas maneras de clasificar a un personaje u otro, los méritos y faltas que se destacan, los contextos de actuación y las trayectorias futuras de los agentes han sido algunos de los núcleos centrales del análisis en este tema. En general, al igual que sucedía con el recuerdo de los años vividos en las Casas de Niños, el recuerdo de las personas es agradable y nostálgico; hay diferencias más o menos sutiles, pero pensar en aquellos que se ocuparon de su educación y les cuidaron en la infancia significa transferir parte de lo que ellos son ahora (padres, profesores, personas adultas...) en la imagen de los maestros, directores, educadores y auxiliares de esos años. Estas representaciones generan un tipo de discurso plagado de metáforas relacionadas con personajes destacados de la vida social y política de la Unión Soviética y de metonimias sobre el sistema educativo en la Casa de Niños y en otras esferas de la Urss. Las trayectorias de vida han sido el catalejo a través del cual hemos ido recomponiendo las piezas del discurso y entresacando el sentido de las figuras retóricas presentes en los relatos.

Por otra parte, en el marco educativo se insertan prácticas, conocimientos y aprendizaje de actitudes y disposiciones para la acción que adquieren gran valor social, simbólico e instrumental dentro del colectivo, a nivel individual y de cara a la sociedad. La Casa, la escuela es un espacio para aprender en colectividad, para estrechar los vínculos personales, para trabajar sobre una identidad -la española- (manifestada en la enseñanza de cultura española, historia de España, política, etc.) que va integrando progresivamente la cultura rusa; es en definitiva, el referente discursivo para ir construyendo el sustrato que da contenido a la definición y presentación que los agentes hacen de sí mismos. La enseñanza recibida en la Unión Soviética ha sido, según el discurso de los informantes, una educación completa, elitista (educación artística, musical, plástica...) que les proporcionó un capital cultural suficiente para continuar la enseñanza técnica especializada, media o superior, un capital añadido del cual (probablemente) hubiesen carecido en España.

A lo largo de la investigación, la deuda y el agradecimiento se han ido perfilando como dos componentes propios del discurso autobiográfico de "los niños de la guerra"; en determinados contextos parece estructurar la trama argumental y abrir en ramificaciones temáticas el grueso de los recuerdos. Éstos se proyectan hacia el pasado y hacia el presente

bajo el filtro de esa oposición (deuda-agradecimiento), a veces de forma complementaria y otras en contradicción abierta. Pero, a nivel general podemos decir que los polos de la deuda y el agradecimiento son escasamente intercambiables y normalmente suele haber una correlación entre el deber de España (las autoridades, los partidos políticos, la administración...) para con ellos, leído en términos de obligación moral, histórica por *cerrar las últimas heridas de la guerra civil*, y el agradecimiento al pueblo de la Unión Soviética o a Stalin, porque *nos acogió como a sus hijos, nos educó y nos formó como personas*. La presencia de estos elementos en los relatos de vida adquiere gran significado para el análisis del discurso, no sólo porque su naturaleza dicotómica determine las valoraciones que hace el agente en un sentido u otro, sino porque el hecho de que los informantes los utilicen nos está indicando, de forma sintética, su posición respecto a la historia colectiva y a la historia personal. En estas páginas que ahora concluyo, "lo que les dieron" en la Unión Soviética destaca como "la imagen" positiva, alegre y feliz de los primeros años en la Urss y acompaña el recuerdo de unos niños permanentemente agasajados, protegidos y queridos. La querencia de los agentes por los recuerdos de los objetos recibidos (vestidos, juguetes, alimentos, enseres para la higiene personal, lapiceros, papel, etc), las personas que les acompañaron y la educación recibida colorea y parapeta la etapa de la infancia de forma que ésta permanece apenas inalterable a las reconstrucciones que hace el agente desde el presente, al hilo de su experiencia de vida. El agradecimiento define los recuerdos de esos años y abre el discurso hacia otros caminos sembrados de dificultades, pero los relatos suelen acabar recalando en el pasado, en la infancia y en ese regustillo amargo que deja el sabor de lo vivido.

El agradecimiento hacia aquellos que me brindaron la posibilidad de acceder a la intimidad de los recuerdos y compartir su pasado, presente y algunos anhelos para el futuro queda pobremente representado en este trabajo. Espero, no obstante, saldar algunas deudas contraídas con quienes confiaron en mi y han sabido arañar energías y rigor para terminar la tesis.

Apéndices.

1.- FUENTES DOCUMENTALES: LAS CARTAS Y SU UBICACIÓN.

La comunicación entre las familias españolas y los niños que en 1937 evacuaron a la Unión Soviética sufrió también las consecuencias de la guerra que en esos momentos se desarrollaba. A las dificultades geográficas para mantener contacto directo se unía el clima de tensión durante la Guerra Civil Española, el aislamiento político y exterior de ambos países, la II Guerra Mundial y la guerra fría, que colapsaron las relaciones diplomáticas. El vacío político era cubierto por otras instancias internacionales (organizaciones gubernamentales o de carácter privado, autoridades que intercedieron a título personal, ciudadanos concretos) que actuaban como intermediarios. El intercambio de correspondencia con España fue cada vez más fluido, sobre todo una vez que la Segunda Guerra Mundial hubo finalizado; al principio a través de países de América del Sur o Francia, donde el colectivo de niños y mayores españoles (evacuados o exiliados) tenía conocidos, pero más tarde lo hicieron directamente con sus familiares.

Los niños españoles establecieron comunicación con sus padres desde la Urss mediante mensajes radiofónicos y por correo poco después de su llegada a Leningrado¹. En cuanto al correo, las misivas enviadas son relativamente cortas; los niños cuentan cómo pasaron el viaje y cuál fue la acogida que recibieron. La correspondencia procedente de la Unión Soviética jamás llegó a su destino y hoy día, estos documentos, se hallan catalogados en AHN (SGC). PS Santander 0 51/ Expedientes 5, 7 y 9².

Para plantear las dificultades, trayectorias y destino de la correspondencia generada en estos años he acudido a diversas fuentes: el Archivo Histórico Nacional, Sección Guerra Civil de Salamanca, documentos archivados en la Fundación Sabino Arana (Artea-

¹Radio Moscú, leído por uno de los niños españoles en Octubre de 1937, durante la celebración del XX aniversario de la revolución de Octubre. El muchacho está vestido con camisa y pañuelo de pionero al cuello, según aparece en reportajes televisivos como "Los niños de la guerra" (1983) proyectado en el programa Informe Semanal, o las películas "Sed bienvenidos", "Nuevos amigos", "El exilio: la tragedia medio siglo después", "Vivir y morir en Rusia", entre otros (Ver el *Catálogo General del cine de la guerra civil* compilado por Alfonso del Amo, editado por la Filmoteca Española, 1997).

²En relación a estos documentos quisiera agradecer a Rosalía Crego la gentileza por habernos dado a conocer el material que sostiene este análisis. El total de estos documentos está agrupado en dos carpetas distintas, unas corresponden a los primeros días de la llegada a tierras soviéticas y las segundas comprenden un periodo más extenso (septiembre 1937 - abril 1938).

Vizcaya), el artículo de Jesús García Sánchez *La correspondencia de los españoles en Francia (1936-1946)*³ y los discursos de los informantes sobre esta materia. Las cartas, escritas entre junio de 1937 y abril de 1938 (según aparece en los sobres originales), fueron mataselladas y enviadas a España desde distintas localidades (Jarkov, Leningrado, Odessa). Una vez en España, debieron pasar por el Negociado de Censura de la Comisaría General de Investigación Social, que era dependiente de la Dirección General de Seguridad y tenía su sede en Valencia, según escribe Jesús García, ya que en el margen izquierdo llevan el sello de "República Española Censura". Las autoridades republicanas establecieron este control postal como medida de precaución, interceptando, fichando y dando curso a mucha de la correspondencia que llegaba, sobre todo las de contenido ideológico, y la procedente de países extranjeros. Pero aunque J. García, comenta en su artículo que era destacado "el escaso cuidado de los censores del correo civil internacional", lo cierto es que estas cartas, procedentes de la Unión Soviética, no llegaron a sus destinos debido a diversas circunstancias que brevemente iré exponiendo. En las cartas fechadas en primer lugar (junio-julio de 1937) y catalogadas en un mismo legajo, el destino es el País Vasco. Los niños y auxiliares las escriben a sus domicilios particulares. La caída de Bilbao bajo el mando de las tropas franquistas el 19 de junio, sucedió cuando los niños iban camino a la Unión Soviética; algunos se enteraron en alta mar, otros a su llegada a Leningrado (según ellos se "corrían rumores, bulos", sobre su situación) y la mayoría no lo supo hasta más tarde. Las Delegaciones de Gobierno republicanas iban siendo desmanteladas al paso y conquista de los frentes nacionales, así sucedería con la Dirección General de Seguridad y el Negociado de Censura y con las Delegaciones de Asistencia Social de Euskadi, Valencia, Asturias, que tuvieron que trasladarse a Barcelona⁴. Por tanto las direcciones y destino del segundo legajo, con fechas de septiembre 1937 y abril de 1938, (PS Santander caja 51, expediente 7) vienen con las señas de Asistencia Social en Barcelona, sita, según los remitentes, en la calle Pi y Margall o en Paseo De Gracia. La razón para que las envíen

³Cuesta, J. y Bermejo, B (coordinadores), *Emigración y exilio. Españoles en Francia (1936-1946)*, Madrid, Eudema 1996.

⁴Cito aquí los organismos destinatarios de las misivas.

a Barcelona se debe a que allí estuvo instalado el gobierno republicano y "desde agosto de 1938 toda la revisión de la correspondencia enviada o recibida al extranjero se hace en Barcelona" (García, J: 1996: 332). Según consta en las cartas (*las españolas me han dicho que no escriba a Bilbao yo no se por que lo habran dicho*⁵), los maestros y educadores habían aconsejado a los niños escribir a esas direcciones ya que la población civil había salido evacuada, y aunque en algunos casos tuvieron la posibilidad de contactar con sus familias y tener noticias de su paradero durante los meses de guerra, (los informantes relatan que en ese tiempo les llegaron algunas cartas desde España), fueron los menos. Pero a tenor del contenido de las cartas -en las cuales preguntan por los demás familiares, por conocidos y parientes de otros niños- la situación de confusión sería tal que las remiten "probando suerte", a veces con preocupada insistencia (un niño que escribe 16 cartas a su hermano) y siempre dando muestras de la avidez por tener noticias.

Otro conjunto de cartas procedentes de la Unión Soviética y con destino a España se encuentra archivado en la Sección de la Guerra Civil en Salamanca catalogadas en PS Bilbao carpeta 206 legajo 8. Son un total de 10 cartas escritas por algunos de los evacuados y enviadas, según consta en dos de los sobres, a la Delegación de Euzkadi Paseo Pi y Margall nº 60 (Barcelona) y a las Oficinas de Evacuación de Valencia. El resto no vienen acompañadas de sobres pero en los encabezamientos se dirigen expresamente a los "*Apreciables camaradas de la Delegación de Euzkadi* " para pedir información sobre parientes, conocidos o terceras personas que el autor no conoce personalmente pero de los que desea saber el paradero. A diferencia de las anteriores, que estaban dirigidas a parientes y amigos, éstas tienen como destinatarios los responsables de las Oficinas de evacuación.

Las cartas archivadas en PS Santander caja 51 tienen como destinatarios a los familiares; fueron enviadas a las Delegaciones de Euskadi en Barcelona o Valencia, localidades hacia donde se fue desplazando la población, aunque muchos cruzarían más tarde la frontera francesa huyendo de los bombardeos. En cambio, en las 10 misivas archivadas aparte, la comunicación es entre el interesado (niños, maestras, madres de niños evacuados) y el organismo de evacuación y cambia, por tanto, el contenido y motivos de las mismas. Los sobres de las cartas tienen el membrete de correos "República Española Censura", pero además en el texto aparece un sello de registro de entrada con el número y

⁵CNO a su hermano, odessa, 9 de enero 1938.

fecha; probablemente estas cartas llegaron a las Delegaciones de Evacuación y allí les dieron curso. También consta alguna referencia sobre los trámites de registro y el funcionario anota al margen: "Pasa a Estadística e Información" y escribe a mano la fecha de publicación ("prensa 10-2-38").

Los periódicos de la época tenían un apartado abierto, la sección "llamamientos, avisos y convocatorias" al servicio de Instituciones, Organismos, Partidos y Sindicatos cuya finalidad consistía en aportar noticias de última hora a los lectores, establecer contactos personales o de interés general. Los rótulos de "Pasa a estadística e información" y "Prensa" que figura en las cartas pueden constatar el uso que de ellas se hizo y el cumplimiento de su función, o al menos los pasos a seguir en la tramitación de los objetivos con que fueron escritas, ya que son cartas en las que se detallan expresamente los nombres de los interesados (autor y persona reclamada), solicitando información sobre los mismos.

Una vez que la guerra hubo terminado, la correspondencia requisada y la recibida desde el extranjero es depositada en el Cuartel General del Generalísimo, donde tenía su sede el Gabinete de Censura de Correspondencia Extranjera. Allí "iban a parar, en última instancia, ciertas cartas que podían dar lugar a la persecución política o judicial de sus expedidores o receptores" (García Sánchez, J. 1996: 330), y efectivamente el temor a sufrir las represalias familiares era algo que, considerando el contenido de las mismas, parecían tener presente. Una informante lo recuerda así:

en las cartas poníamos mucho cuidado en no hacer ninguna alusión al sitio donde nos encontrábamos (...) no decíamos mucho en las cartas pero a veces en forma entrevelada nos decíamos cosas que otros no lo hubieran comprendido⁶

El triunfo de las tropas militares leales a la sublevación militar y la posterior dictadura franquista dificultaron las relaciones entre los familiares que terminaron por establecer comunicación a través de países de América y Europa, sobre todo con amigos y familiares que hacían las veces de "puente aéreo postal": España no mantenía relaciones diplomáticas con la Unión Soviética y el simple hecho de mantener correspondencia con residentes en

⁶Esta cita corresponde a una mujer que salió con 13 años y conocía los enfrentamientos políticos de cerca ya que era vocal del Socorro Rojo Internacional (sección infantil) en Bilbao. Memorias no publicadas, M 1923.

este país podía traer consigo una persecución constante por parte de la policía franquista. Por tanto, el parentesco era algo que se ocultaba en las cartas y las dirigían a "su amiga" o utilizaban otra palabra clave que tanto el emisor como el receptor conocían.

Desde distintas Instituciones, Ministerios y Embajadas, los representantes políticos mostraron su preocupación por reanudar la comunicación epistolar con personas que estaban en la Unión Soviética. Esto sucedía después de la Guerra Civil Española y en los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial. Las relaciones entre los distintos organismos para restablecer el contacto, lograr información y acelerar el proceso de repatriación de los "niños", generó una documentación que se encuentra archivada en la Fundación Sabino Arana (Artea -Vizcaya) y en el Archivo Histórico Nacional (Salamanca), entre otros. En una carta dirigida a Don Manuel Egileor, Ministro en el Gobierno de la República Española en París, con fecha de 4 de marzo de 1947 y sin remitente (tan sólo aparece la firma) se expresa la preocupación (y la hace suya) por la falta de correspondencia entre las familias:

la mayoría de nuestras familias no se relacionan con sus hijos, por falta de medios de comunicación ya que residiendo en el territorio de Franco, no pueden dirigirse a las autoridades soviéticas.

Manuel de Irujo, Ministro de Justicia de la República Española en París se dirige al Embajador de la República de los Estados Unidos de Méjico en París (3 de marzo de 1947) pidiéndole que le ayude en las gestiones de localización de los muchachos evacuados con el fin de poder reunirlos con sus familias, comentando (críticamente) que las autoridades soviéticas siempre han sido partidarias de establecer "conversaciones particulares" entre los familiares y la Cruz Roja, consiguiendo con ello dilatar en el tiempo la solución del problema⁷. El Ministro denuncia en esta correspondencia la ineficacia de las autoridades soviéticas para contactar con las familias, lo complejo del sistema de comunicación y lo poco efectivo que resulta ser en la práctica.

Apunta además:

...los organismos de la República Española han tratado de ponerse en relación con las autoridades rusas en diferentes ocasiones. Pero las autoridades soviéticas se han mostrado reacias a responder a este género de requerimientos oficiales, puesto que oficialmente el Gobierno republicano español no se halla reconocido por los soviets.

⁷ Archivo del nacionalismo, Fundación Sabino Arana. En la carta figura como Asunto: "Situación de los muchachos vascos evacuados a Rusia que desean reunirse con sus padres".

Por otra parte, el señor Ziaurritz⁸ envía una carta al Embajador Extraordinario y Plenipotenciario de la Urss en París, Sr. Alexandre Bogomolov solicitando información sobre los niños, ofreciéndose como intermediario para establecer contacto entre las familias y los muchachos y sugiriendo algunas posibles medidas de actuación:

...que la Section des Enfants espagnols du Ministère de l'Instruction Publique du Gouvernement de Moscou envoie une liste complète des ces enfants en précisant leur résidence et leur situation actuelles...que le Gouvernement de l'URSS donnait les autorisations de sortie de Russie...etc.

Las distintas Delegaciones y Ministerios tanto del Gobierno Vasco como de la República Española en el exilio⁹ intercambiaron información (epistolar) sobre los niños (en este caso de origen vasco, con especial atención a un grupo de Eibarreses) con el fin no sólo de cartearse con los respectivos padres, sino de intercambiar pareceres acerca de la posibilidad de reunión con aquellos que tuviesen familiares evacuados en Francia, Latinoamérica y España, al tiempo que muestran el propósito de recabar informes sobre la situación de los niños en la Unión Soviética. El contenido de estas cartas presenta una situación poco favorable para la repatriación de los niños, como hemos visto. Por esta razón, los responsables ministeriales, aprovechan las recomendaciones de aquellos que acaban de llegar de la Unión Soviética para conocer y aprender, de este modo, el procedimiento diplomático más rápido y seguro para concluir estas operaciones con éxito. Los datos que llegan a la Delegación del Gobierno de Euzkadi en México y que son transferidos al Consejero de Gobierno vasco Sr. Lasarte, son diversos: algunos, en este caso el señor Sanchez Arcas (Ministro Plenipotenciario de la República en Varsovia), haciéndose eco de "una opinión a su parecer generalizada", comenta:

...no me extrañaría que además en algunos casos, haya muchachos que se resistan a salir interrumpiendo, a veces para siempre, los estudios que la Unión

⁸No figuran más detalles sobre su persona.

⁹Carta de la Delegación del Gobierno de Euzkadi en Méjico al Consejero de Gobierno Vasco Sr. Lasarte; el Sr. Javier de Landaburu (Liga Internacional de amigos de los vascos) comunica con D. Manuel de Egileor (Ministro en el Gobierno de la República Española en París); Correspondencia entre D. Sanchez Arcas (Ministro Plenipotenciario de la República Española en Varsovia con Manuel de Irujo (Ministro de la República en París).

Soviética ha facilitado a nuestros jóvenes con tanta generosidad¹⁰.

Sin embargo, otro intermediario (según el responsable del Gobierno de Euzkadi en Méjico¹¹), expone su parecer sobre la situación de los niños españoles, amparado por la experiencia de haber vivido -o conocido de cerca- las Casas de niños en la Unión Soviética¹²:

*... con la guerra vino la desbandada: muchos fueron abandonados a su suerte, salvo alguno que otro que ha sido utilizado para fines de propaganda (...)
la correspondencia particular enviada a diversas Embajadas es destruida (...)
si alguno trata de marcharse de estos lugares es enviado a Siberia.*

Siberia es el lugar paradigmático de la soledad, la privación, el hambre, los trabajos forzados, la falta de libertad...y su simple evocación resume la difícil situación en la cual se encontraban, (según *un joven de apellido Lambarri*¹³) los niños españoles en la Unión Soviética. La falta de información *debido al silencio de las autoridades rusas sobre las peticiones de repatriación de los niños y sobre los informes solicitados*¹⁴, provocó el cruce de correspondencia y la circulación de noticias confusas entre los organismos oficiales, interesados tanto por motivos políticos como por cuestiones ideológicas o humanitarias¹⁵. La imagen de la Unión Soviética, el interés por sacar a la luz aquellos testimonios que reforzaran y justificasen la necesidad de repatriación de los niños, el ansia de protagonismo por parte de las autoridades para anotarse un éxito diplomático, las descalificaciones por

¹⁰Comentarios de Sanchez Arcas que a su vez es respondido por el Sr. Ziaurriz criticándole de " ser partidario de la política rusa y de elogiar desmesuradamente la política soviética en relación con nuestros niños".

¹¹Información proporcionada a este responsable por el Sr. Lambarri, uno de los niños evacuados a Rusia siendo su padre miembro del Partido Comunista (en el momento del informe había causado baja en el Partido).

¹²Comentarios elaborados a tenor de la información epistolar que reza: *sus referencias son las siguientes: Antes de la guerra los niños vascos residentes en Rusia estaban bastante bien, internados en Colegios o "lugares colectivos" según denominación rusa. Allí recibían instrucción y alimentos siguiendo la norma del país.* Son datos que el autor de la carta (miembro de la delegación del Gobierno Vasco en México) pone en boca de *un joven hijo de un miembro de Izquierda Republicana y posteriormente del Partido Comunista si bien ahora es baja en el mismo.*

¹³Persona que informa al autor de la carta.

¹⁴Nota del Sr. Ziaurriz sobre la situación de los muchachos vascos evacuados a Rusia (Fundación Sabino Arana).

¹⁵En carta del Sr Ziaurriz al embajador de Rusia en Paris escribe: "*todo cuanto hagamos por reagrupar lo menos espiritualmente nuestras familias, será un bien para Euzkadi*".

parte de los desafectos a la política soviética, son parte del contenido de este correo. En este sentido, M. De Castro Marcos, escritor contrario al régimen republicano, critica con saña los procedimientos seguidos por el Comité de la Infancia Evacuada y comenta:

"los niños servían de mercancía de exhibición y de pretexto para muchas cosas indignas (...) para obtener una serie de consideraciones de tipo político en el exterior, que llegó a conseguir, llamando más al corazón que al cerebro de las gentes"¹⁶.

Comentarios éstos que hay que leer bajo el prisma de la situación de enfrentamiento que vivían "las dos Españas" y que responde a los intereses del autor. En definitiva, las noticias de los familiares y amigos estuvo salpicada de obstáculos que, en cierta medida, algunas personas a través de organismos, Partidos políticos e instituciones trataron de solucionar a fin de normalizar la correspondencia y facilitar las tareas de búsqueda por parte de unos y otros. Parte de los documentos que este intercambio de noticias generó, pasaron luego al Servicio de Recuperación de Documentos (SRD) y se conservan en el AHN de Salamanca, Sección Guerra Civil, como es el caso de las cartas que nos ocupan.

El material utilizado "en y para" esta reflexión¹⁷ ha sido la base para analizar la estructura interna de las cartas, hallar posibles equivalencias en los contenidos temáticos y los distintos usos gramaticales que allí aparecen. A partir de su análisis se ha podido describir las características de la práctica de la escritura en la infancia, así como sus condiciones de producción. El contenido de este apéndice se basa en las posibles vías de investigación que nos ofrece la producción escrita (cartas, redacciones y biografías de niños y del personal que les acompañó a la Unión Soviética, archivadas en Salamanca) sin profundizar en los planteamientos críticos de la elaboración del discurso (tanto oral como escrito). Las cartas ocupan un lugar importante en este trabajo; su estudio ha permitido comparar la dinámica entre el discurso oral y el escrito, pero debido a las características del material (escrito frente a los discursos autobiográficos que son el sustento de la tesis) y al tipo de análisis puesto en juego (gramatical y de contenido frente a la reconstrucción del recuerdo) han sido separadas en un apéndice. El objeto del mismo es que el lector pueda

¹⁶De Castro Marcos, Miguel: 1939. Capítulo XXII: "la infancia evacuada".

¹⁷Además del material presentado en este trabajo se han utilizado otros documentos (cartas escritas desde el exilio) que se encuentran archivada en la misma sección (AHN. SGC. PS Santander).

encontrar en estas páginas un desarrollo complementario a los capítulos que estructuran la tesis y abra el abanico de representaciones e imágenes sobre el colectivo a otros agentes, discursos y contextos. Por otra parte, las peculiaridades de las misivas (escritas por niños, dirigidas a los padres, contando sus experiencias y expresándose en lengua oral) hacen que estemos ante un tipo de documentos personales difícil de encasillar, en el cual prima el oral frente a la reglamentación ortográfica. Pero estos aspectos los iremos viendo en el desarrollo de los apartados siguientes.

Las redacciones han sido analizadas conjuntamente ya que comparten la naturaleza de ser material escrito, los autores son niños y fueron producidas durante el mismo periodo. Otras características como la edad de los autores y el género literario las diferencian, pero han sido incorporadas como variantes del análisis escrito. El objetivo de este apartado es, en definitiva, incorporar comparativamente el estudio de estas variables para reconstruir el contexto desde donde y mediante el cual se produce este discurso escrito.

2.- FUNCIÓN Y EFICACIA

*Queridos padres y hermanos:
Yo quisiera que esta carta nos llegara a vuestras manos lo
escribo estas cuatro letras para deciros que me encuentro en la
Union Sovietica muy bien con los camaradas rusas y españolas*

CNO a su madre: Odessa 26 de febrero 1938.

Con este deseo inicia un niño la carta que envía a sus padres... anhelos no cumplidos cuando escriben "cuatro letras" para que los familiares sepan que están bien y para informar sobre su paradero. El desarrollo de los acontecimientos después de la caída de Bilbao imposibilitó la comunicación con España; cuando las noticias llegaban a la Unión Soviética el personal responsable era el primero en saberlo, y quizás éstas fueran transmitidas "filtradas" a los niños para no preocuparles, o al menos así lo creían algunos...

*Solo por que estoy un poco apurada por que
no recibo noticias de usted pues como todos reciben
noticias y yo no... me como toda por no saber algo de España
sí aquí hacen conferencias pero se sabe
pero ya saben que mejor es lo que dicen siem-
pre los padres por que aquí siempre decimos noticias
atrasadas(CNA a sus padres, Mosjor Crimea, 1-10-37.)*

La ansiada respuesta por escrito, las noticias sobre la salud de padres, hermanos y primos, los avances del frente y saludos a la familia son los comentarios más frecuentes en las cartas escritas en los meses inmediatos a la llegada a la Urss, y marcan diferencias cualitativamente considerables con el discurso de los niños nada más llegar a Leningrado. Además del cambio de tono (más pesimista que en las primeras), las preguntas, demandas y dudas están por encima (por lo numerosas que son) de las exclamaciones de asombro, enunciaciones y descripciones de la ciudad, del recibimiento, de las comidas; en el escrito priman los comentarios sobre el paradero de la familia, la situación de los conocidos¹⁸ y los sentimientos personales de angustia, preocupación y miedo. Las citas que a continuación se detallan son una muestra del carácter melodramático -con mensajes esperanzadores y a veces desesperados- que lanzan sus autores; los niños se dirigen a sus padres con palabras que no dejan de impresionar al lector, a pesar de los años...

...te mando tres cartas para saber donde estas y para saber noticias y por esto solo te escribo poco en las tres cartas...

...procura que me escribas pronto por con escribir y escribir se pasa la vida...

...maesquvirirme porque sino me esquiribis queeo que estay muertos...

A la madre le e escrito bastantes cartas y no me contesta, pues no puedo estar asi...

...reciban todo el cariño de quien les quiere y nunca en la vida las olvida ni las olvidara jamas aunque muera...

Las narraciones y descripciones del viaje con sus aventuras y expectativas, la ciudad de Leningrado (abierta y alegre de recibirles), las habitaciones, los baños, el comedor, tan novedosos, las comidas superabundantes... todos éstos, son elementos que figuran en las cartas, ocupando el texto íntegramente. He seleccionado esta carta porque, a pesar de su

¹⁸*Necesito saber vuestro paradero y tener noticias de ustedes...escribimos sin saber donde estáis y mandeme las señas y noticias de España.* CNO a su madre, día 2 de febrero de 1938, escribe uno de los niños en su carta.

extensión, se condensan en ella apreciaciones (personales) del viaje que bien pueden ser extrapoladas al resto de las cartas; el autor se vale de adjetivos superlativos (*muy, mucho, muy bien*) para describir consecutivamente las escenas e imágenes del momento, las instantáneas que él ha ido percibiendo y que tímidamente esboza sin desarrollar. El optimismo, alegría y buenas atenciones como metáforas del pueblo ruso y como imágenes que reproducen la llegada, terminan por construir un discurso estereotipado repetido por los niños:

querida madre : te escribo estas cuatro letras para decirte que me encuentro bien y deseo que usted tambien.

Lleguemos a Rusia por la noche y nos recibieron muy bien.

A la mañana siguiente desembarquemos y los pioneros rusos nos recibieron con musica.

En unos autobuses nos llebaron a una casa y al pasar por las calles beiamos muchas cosas muy bonitas.

En la casa abia muchos jardines donde jugabamos mucho y muy bien.

Sin mas se despide su hijo que mucho le quiere. (CNO a su madre: Leningrado día 24 de Junio de 1937.)

Las diferentes formas de contar las experiencias personales respecto al viaje, llegada, acogida y estancia están desplegadas como en una paleta de colores de más o menos intensidad; en este sentido podemos encontrar otro tipo de discurso más efusivo y entusiasta que el anterior y en el cual, además de resaltar las buenas condiciones materiales (comida, juguetes, baños...) y atenciones que gozan (cuidados médicos, besos y abrazos de los rusos, canciones y vítores...), los niños manifiestan su admiración por el país de acogida y ensalzan las conquistas sociales y económicas del país:

aquí no es como en España, aquí hay mucha civilizacion;... en Rusia estamos muy bien porque es un país del proletariado nosotros vamos a los teatros, cines, circos, a la opera que es la segunda de Europa y la tercera del mundo es muy bonita tiene piezas de oro...

El pueblo, el régimen político, su papel cultural, los paisajes, todo se mezcla dentro de la escena que este niño nos dibuja. Pero como vemos, estas imágenes no son simples descripciones de la ciudad sino que los autores abren su narración a otros elementos imperceptibles pero -para ellos- igual de necesarios...

...cuando llegemos a Rusia nos dieron un baño y una muda y luego nos trajeron otro baño y nos dieron además otra muda aquí estamos como queremos pasque tenemos muchos de todo y sobre todo de tranquilidad y de comida...

El tiempo que separa unas cartas de otras ha ido mellando en la imagen del país; ésta se ha visto reforzada, sublimada y acrecentada debido, en parte, a la predisposición de los niños a aprehender una realidad construida desde la óptica ideológica de la sociedad comunista. De otro lado, la separación temporal ha permitido una reconstrucción de los acontecimientos que tienen que ver con España carentes de la dimensión inmediata. Es decir, el tiempo que se "pensaba" como separación de los familiares ya no es tan corto (*asta la vista que pronto sera*, como escribía uno de ellos) porque los cambios en España (pérdida del frente norte) auguraban malas consecuencias, de manera que en el discurso es notable la preocupación por los que están lejos de ellos. Durante estos meses las respuestas de los familiares fueron bien escasas y esto mermó la información, aspecto que es recogido en las cartas como una preocupación constante y manifiesta.

... ¿recibiste una carta mía? Pues la escribí en la llegada a Francia ¿Ya comprendo que la que te escribí en el barco en la llegada a Rusia? también te escribí otra en la llegada a Rusia que no te llegará hasta el jueves de la semana que viene.. escribe el día 24 de junio un niño a su madre y padre.

Además de la aportación de noticias, los niños quieren confirmar los "bulos", rumores y comentarios que circulaban sobre la situación de Bilbao, y preguntan, como si de una reflexión en voz alta se tratara, sobre la familia y la salud de los suyos¹⁹:

Madre todos los días cada tres días una para ti y otra para el padre pero como ninguno contesta la mando aver si estais hay pues las cartas que vienen de los compañeros dicen casi toda la jente esta en Francia refugiada y yo telamando aquí. (Crimea 15 de Septiembre, cno a su madre.)

La carta como soporte material tiene una **función social y simbólica**. Ambas

¹⁹En este sentido, como indica C. García et al (1997), las cartas son "mensajes frustrados" porque al ser interceptadas no pudieron llegar a sus destinos.

funciones están encaminadas a conseguir una determinada eficacia en el medio donde se pone en funcionamiento el intercambio de correo. En el caso de la correspondencia "oficial" (entre embajadas, instituciones) además de informar, tiene según acabamos de ver, otras funciones políticas: los países y embajadas juegan un papel fundamental como intermediarios en la política internacional. La repatriación de los niños y el reagrupamiento familiar despierta gran interés en las relaciones diplomáticas, estos asuntos son intereses en juego que circulan a nivel internacional.

Al poner en movimiento el volumen de misivas enviadas a las familias se intercambiaban además noticias y dentro del espacio familiar, vecinal en el que actúan, sirven para fomentar la cohesión social y la reproducción de estos vínculos en el interior de la sociedad. Función y eficacia simbólica han de ser consideradas en un doble sentido: recibir una carta de la Unión Soviética conlleva un peso ideológico que repercute sobre los receptores de las mismas y de otro lado, la carta cumple una función simbólica de amistad, fraternidad, parentesco, etc. Por parte de los padres el hecho simbólico de recibir una carta de la Urss, se podía traducir en una comunidad de intereses políticos con la organización de la evacuación; ellos habían participado en el movimiento de evacuación, aceptado las condiciones de la misma y felicitado la propuesta de las distintas instituciones que patrocinaron la salida. En España, mantener correspondencia con la Unión Soviética significaba haber establecido vínculos de relación con quienes allí vivían; en este caso, los niños evacuados. Esta unión se manifestaba y/o ponía de manifiesto un "posicionamiento ideológico"²⁰ de los autores de las cartas compartido por los destinatarios. De otro lado, la carta se manda como símbolo de amistad, respeto (un niño que escribe a su maestro), amor (de una auxiliar a su novio), de cariño y añoranzas (de los hijos a sus padres).

La carta es una prueba de salud, paradero reconocido; en nuestro caso, al ser los niños quienes escriben a sus padres, las muestras de bienestar son claras y abundantes. Los niños escriben *para decirles que estoy bien, para que sepan que es tamos bien* o para confirmar que

²⁰ Los familiares que enviaron a sus hijos a la Urss y quienes les acompañaron pertenecían a un colectivo definido políticamente. Un grupo de niños salió desde Orfanatos e Instituciones benéficas pero las raíces familiares y la posición social de los padres eran semejantes a las del resto: la mayoría simpatizaba con los movimientos sociales de la izquierda. Concretamente los familiares destinatarios de las epístolas estaban unidos tanto por la proximidad física (barrio) como por la ideológica (comunistas, socialistas, republicanos, anarquistas, etc). Las alusiones políticas (vivas, comentarios y declaraciones de pertenecer a un grupo político de izquierdas) son abundantes.

ha recibido respuesta...

Queridos padres estoy muy contento por recibo de la carta en la que me dices que mi madre y hermanos evacuaron a los dos días de marchar nosotros. Estamos muy contentos estamos muy bien nos dan todo que necesitamos nos llevan a pasear en coche, espero contestación sin nada más se despide de ti tu hijo (CNO a su madre: Leningrado 5 de Diciembre de 1937.)

La carta es un "objeto" que actúa dentro de una red de relaciones: activa y estrecha vínculos, vehicula las relaciones familiares y vecinales *esta carta mamá da se la a la tía Julia... tío esta carta se la llevas a mi madre porque yo no sabía las señas de ella y te la he escrito a ti...* ya que hay un intercambio de material (de cartas) y de información (noticias, saludos...): *oye Felipa le dices a la Antonia que de las cartas pregunte a un militar de Burdeos y me dijo que con sellos españoles no valía... y le dices a Benigno que me escriba pronto²¹.* Se utiliza y sirve como medio de comunicación en las relaciones consuetudinarias entre vecinos, ampliándose el número de interlocutores (en la relación dialógica, que se pone en funcionamiento) y por tanto la frecuencia de intercambio social:

... mira a ver si puedes mirar donde está la madre de Mari a Luisa Landa la de la pedio dista me mandas las señas y la de Julio que solo estamos del pueblo las 3 las 2 hermanas y Julio... te digo también que está conmigo una maestra española que es de Ortuella... Angel a ver si haces un favor que te voy a mandar de una in tima a miga mía que todas van teniendo carta me nos ella a un que no la conoces a su madre o a su padre puestu preguntas al que sea. (25 de diciembre 1937, cna a su hermano.)

La correspondencia entre los niños que están en la Urss pero en distintas ciudades, sigue también este intercambio circular entre hermanos y conocidos: en las cartas ponen al corriente a sus interlocutores de la localización geográfica de los vecinos y familiares, y las redes de información que establecen entre ellos...

Madre le digo que le voy escribiendo unas cuantas docenas

²¹ Sin fecha. Cno a una amiga.

de cartas desde que he venido a la U.R.S.S todos los niños Españoles que estan conmigo cerca²² han tenido carta yo y vastantes ás no hemos tenido carta, alguno de los que han tenido han tenido carta hasta hocho o nueve cartas algunos, pero otros no más que una dos otres. Madre le digo que de no se (?) Paulino el hijo del Jose el que le mataron nada solo se de que esta en Moscú pero no se enque Sanatorio esta hasique ya boy escribiendo muchas cartas tambien a Moscú pero creo que pronto sabre su paradero, y tambien ago muchos esfuerzos para lograr su paradero, y tambien a otros chicos que tienen señas les pido que me las dejen y yo con esas señas la escribo a Paulino²³.

Dentro de este círculo familiar y vecinal, la lectura de la carta en voz alta estrecha las relaciones. Es un discurso para ser leído-oído, en familia, con los vecinos, a solas, una y mil veces, construyendo un espacio social en el cual se intercambian noticias, comentarios, las mismas cartas...funcionando, de este modo, la red de relaciones sociales de vecinos y parientes²⁴. La relación de los interlocutores (emisarios-destinatarios) con el texto es también de oralidad y de escucha²⁵; el autor dedica no sólo "cuatro letras" a la familia, sino que entabla una "conversación" con cada miembro de la familia, y manifiesta el deseo expreso de recibir respuesta:

me mandays una carta cadauno y cadauno de bosotros me es criveis cada una cosa²⁶)

²²Cerca aparece escrito en pequeño y en medio de las dos palabras añadido.

²³CNO a sus padres: Xapbkob 27 de Diicembre de 1937.

²⁴Otros usos de la correspondencia y la función que desempeña en la red de relaciones sociales se encuentra en Marie-Thérèse Duflos-Priot, "Au mur d'un bistrot: analyse d'un corpus de cartes postales", en *Ethnologie française*, 1978, VIII y Caroline Chotard-Lioret, "Correspondre en 1900, le plus public des actes privés ou la manière de gérer un réseau de parenté" en *Ethnologie française*, 1985, XV.

²⁵La lectura en voz alta fue la forma de relación con el texto más usual en los siglos XVI y XVIII. Los géneros literarios que se desarrollaron y las obras que se escribieron circulaban horizontalmente entre la clase media-baja del pueblo; los más letrados, las compañías de teatro ambulantes se encargaban de llevar al pueblo llano la representación de estas obras. En este sentido R. Chartier considera que además de compartir la cultura se cimentaban las formas de sociabilidad creándose una nueva esfera de lo público; los comentarios y las opiniones públicas, las críticas y las parodias que representaban las obras constituyeron una esfera de opinión frente a la autoridad del Estado (Chartier, R. *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Gedisa editorial. Barcelona 1992: 137 - 144).

²⁶CNO a sus padres: Odesa () de febrero de 1938.

la tía el Bira nos mandado chatos para zoroza los faciosos

Madre tengo un y dro a bion cuando quiere bamo por el
agua

Madre/ Felix estoy muy bien/ cuando baya le en seno las
peras como son/ tengo doce pesetas/ es to es de Felix

aní estoy muy bien cuan baya veras cosas boy alear
aniadios

Fede tener saluz para los faciosos que conoces

muchos recuerdos de y sabel les las ves y yo me alegro mucho

lucía estoy muy contento yo y vstes tan bien que los aparatos
de Rusia beras como luchan bien con las canallas faciosos²⁷.

En la carta siguiente no hay tal separación por persona y dedicatoria pero la relación dialógica - personal está presente, reafirmada con los nombres propios:

Bealinos me acuerdo mucho de ti y los demas camaradas y estoy deseando que termine pronto la guerra para hiraberos. Agustín aquí nos tratan bastante bien tenemos muchos gugetes tenemos gramola oradio y una placa en español que es la cucaracha.

Las peticiones y demandas también tienen su hueco y referencia personal; en este caso las fotografías *de cada uno* de los miembros de la familia, aparecen al final de la carta, después de la firma y a modo de "post data"...

Agustín memandas un fotografia que estes bein y sitientes una de rosi memandas de Natacha no tepido porque mela manda la tía Beolinos mandame una foto (CNA a su padre. Misjor ha 9 de setiembre de 1937 Crimea)

Las cartas dirigidas a las instituciones tienen una **función instrumental** de

²⁷Día 23 de junio cno a su madre. Las líneas discontinuas que separan los mensajes aparecen tal cual en la carta original.

mediación: el correo es el mejor medio para establecer contacto directa o indirectamente con otras personas. Tanto es así que la carta es el instrumento del que se valen para conseguir los objetivos que se proponen: conocer el paradero de las personas que detallan en sus cartas. Las cartas son cortas, casi telegráficas y se limitan a expresar sucintamente los motivos de la misma:

Odesa 19-3-38

Muy señor mio.

Por medio de estas líneas le pido tenga la vondad, de comunicarme si se encuentran en esa los nombres de los padres que en esta le indico.

Agradecidísimo de su amabilidad.

Se despide suya af.ss. qu, e. sm.

(firma)

La carta cit. supra está escrita por una de las auxiliares o quizás maestra que acompañó a las expediciones. Su contenido se centra exclusivamente en obtener información detallada de las personas que lista en su carta, ya que el personal mayor intercedía por los niños solicitando a instituciones y organizaciones nacionales e internacionales, noticias de los familiares de los niños. Los que escriben hacen de puente entre las Oficinas y Delegaciones de evacuación y aquellos que deseaban saber de conocidos y allegados; es el caso de la madre de una niña evacuada en Jarkov (URSS) que como cuenta en la carta, *Por conducto de mi hija XX que se encuentra en Rusia (...) me piden que indague por el paradero de las madres siguientes:...* Los niños se dirigen a los responsables de la evacuación porque según esta señora, *muchos de los chicos por la ayuda de usted an podido ayar el paradero de sus padres* y pide por favor que encuentren a algunos de los familiares utilizando los medios a su alcance:

...se ruega pongan la noticia en el periodico para ver si se logra saber algo en el periodico y me lo comuniquen a mis señas).

Los autores de las epístolas, aportan nombres, apellidos, edad de los interesados y lugares donde se encontraban cuando ellos (los remitentes) evacuaron. El correo, los mensajes radiofónicos y los periódicos que llegaban a la Unión Soviética, son los únicos medios posibles de estar al corriente de los acontecimientos en España. La movilización de los agentes activando circularmente la correspondencia para conseguir determinados fines, (intercambio de noticias entre niños que vivían en Casas distintas, comunicación de una familia a otra en España) no logra su objetivo inicial puesto que los hechos se desarrollaron por otros derroteros y quedaron frustrados los deseos de los autores: las cartas no llegaron

finalmente, a sus destinatarios.

3. -LA SEMÁNTICA DEL TIEMPO EN LAS CARTAS.

En esta investigación, la dimensión temporal atraviesa el análisis del discurso escrito no de forma unidireccional sino de manera **oblicua**²⁸ y **dialéctica**²⁹. Oblicua porque el tiempo no va a ser la suma lineal de unos momentos con otros, y dialéctica porque la percepción del mismo va a verse "traducida" en imágenes, expresiones, usos y perífrasis gramaticales que pertenecen al nivel del escrito, con algunas características que intentaré ir planteando. La estrategia irá encaminada a la reconstrucción de la refiguración de la realidad del pasado elaborada por los agentes, dando cuenta de la relación compleja que se establece entre hechos y situaciones objetivas y subjetivas, pasadas y presentes, conscientes e inconscientes, reales e imaginadas y los distintos usos del pasado. Todo ello nos ayudará a reintegrar en el presente (del texto) y desde el presente (análisis) hechos y situaciones históricas; personas y tiempos "presentificados" además de sus proyecciones en el pasado y en el futuro.

Quizás sea demasiado simple y reduccionista (o todo lo contrario) querer aventurar una definición de "tiempo" en pocas palabras, pero teniendo en cuenta que el objetivo de este apartado es presentar las percepciones del mismo de los autores y su traducción al escrito, manejo esta categoría como una **sucesión discontinua de acontecimientos** que los agentes sociales acotan en intervalos y relacionan con espacios, representaciones e imágenes, sensaciones psicofísicas, nombres y números que quedan institucionalizados por la mediación de diversas acciones (de asociación, unión, transposición, equivalencia, etc). Los agentes van encajando en el desarrollo de los hechos, apreciaciones individuales y/o colectivas que actúan como resortes prácticos en la vida diaria. El tiempo es un recurso que

²⁸Lo trato aquí descargado del contenido que pueda darle P. Lejeune (1991) al término; no es una estrategia de escritura autobiográfica necesaria para recuperar, reconstruir y proyectar lo obliterado ("il a pris exclusivement des voies obliques pour cerner ce qui avait été non oublié, mais oblitéré, pour dire l'indicible"), sino la consideración del tiempo como una dimensión que escapa a la linealidad que pueda aparentar la narración de una historia de vida.

²⁹Ricoeur, P. "El tiempo narrado", en *Tiempo y narración*, 1987: 160.

se utiliza a discreción. La apropiación personal, la vivencia y la experiencia que cada uno tiene del tiempo puede llevarnos a considerarlo como una categoría cerrada e inaccesible al análisis (por lo que tiene de mentalista, de subjetiva) o a presuponer la existencia de un espacio común de intersubjetividad en el cual es posible "ponerse en lugar del otro " y comprender e interpretar lo que para el otro es la experiencia interior del tiempo como "lo vivido"; lejos ya de aquellos científicos sociales que parten de la caracterización del tiempo como un atributo perteneciente al mundo de "lo social" en su concepción más reificadora y substancialista. No es ésta la finalidad que persigo al esbozar algunas hipótesis sobre la presentación y utilización del tiempo en los documentos personales, y más concretamente en las cartas estudiadas. Muchas han sido las clasificaciones y jerarquizaciones del tiempo en autores y disciplinas, de manera que este desarrollo viene a sumarse como una pequeña aportación al tema³⁰.

Partiendo de una clasificación simple del mismo, tendremos en cuenta el ciclo vital -"temporalidad" en Heidegger- como la secuencia de tiempo marcada por un principio y un final (nacimiento y muerte). En segundo lugar la historicidad, la historiografía del lugar en el que el individuo vive, marcado por el calendario institucionalizado, las pautas culturales, etc. También hay que introducir en el análisis el tiempo vivido, interiorizado, la intratemporalidad, y por último el tiempo necesario de la acción. Estos "tiempos" que marcan la biografía, la historiografía y la psicología de la persona, aparecen imbricados en la reconstrucción del pasado y se entrecruzan con los del investigador. A tenor de las definiciones que circulan entre diversos investigadores en ciencias sociales, parece ser tal la versatilidad del tiempo, que cabe preguntarse qué es lo que queremos decir cuando hablamos de la temporalidad y del tiempo. N. Elias (1989) redactó un tratado intentando aislar la categoría para arrojar más luz sobre su análisis, en esta investigación me centro en dos de sus posibles dimensiones: la objetivación del tiempo social que actúa en la construcción de las representaciones individuales y colectivas y la semántica y simbología del tiempo en los discursos escritos. El investigador trabaja en un momento distinto (presente) del de su objeto de estudio (pasado); por lo tanto se hace necesario reconstruir

³⁰"El tiempo" está alcanzando un interés creciente en la ciencias sociales y son muchos los estudios publicados sobre el tema; R.Ramos alude a la abundante literatura sobre el tema en la compilación que él dirige y que lleva por título *Tiempo y sociedad*, editada por el CIS en diciembre de 1992.

las condiciones de producción del discurso (que poco a poco se van perfilando en la investigación) para que no se produzca un salto cualitativo y cuantitativo de una época a otra. En estas páginas, centro el análisis sobre una categoría "tiempo" (de la narración y de la acción) que parte de varios presupuestos:

- La versatilidad y pluralidad que define(n) la(s) categoría(s) incita a reflexionar sobre su problemática.
- La confluencia de varias temporalidades distintas: el de la acción (pasada) de escribir, la narración en términos del presente, pasado y futuro y la del análisis desde el presente.
- La necesidad de objetivar la eficacia de su "puesta en funcionamiento", en este caso condensadas en las representaciones gramaticales sobre la concepción del tiempo y su uso.

A la hora de aplicar la categoría del tiempo al material de estudio (cartas, redacciones y biografías) nos encontramos con dos acepciones distintas. Por una parte estaría la **temporalidad intratextual** donde incluiríamos las imágenes sobre el tiempo en el escrito (usos gramaticales de los tiempos verbales, perífrasis y adverbios que indican temporalidad...). Por otro la **temporalidad situacional** que, como veremos, infiere tanto en la simbología sobre el tiempo como en su versión narrativa (términos, verbos, recursos lingüísticos...).

Como resultado tenemos el tiempo de la narración, en el cual los distintos estados se superponen a veces con movimientos espirales; son círculos concéntricos de un pasado que encierra a otro pasado, de un futuro constreñido por un presente, distintos estadios en el desarrollo de la acción. Es la semantización de la acción, la forma como está contada; es el tiempo literario que discurre narrativamente con movimientos homogéneos (p. e. utilizando siempre la forma verbal del presente en un párrafo), acciones repentinas de vuelta a atrás (introduce un pretérito), o que se adelanta a los acontecimientos (expresa la acción en futuro, en condicional). En definitiva, un determinado uso que forma parte de la acción creativa de escribir.

Es preciso considerar el tiempo como una dimensión del análisis para mostrar así, la transformación gramatical que corre paralela a las distintas apreciaciones del tiempo de la

acción, es decir, la utilización de los tiempos verbales y demás elementos necesarios dinamizadores de la narración. Con este motivo, analizo la expresión escrita de esta realidad modificada por la acción del tiempo como **elemento estructurador de la realidad**. El tiempo es en el texto una categoría variable, en movimiento; el autor maneja los tiempos gramaticales estratégicamente, respondiendo a intereses que pueden ir desde la reconstrucción de unos hechos y no otros, hasta la utilización de recursos estilísticos, verbos de movimiento, adverbios, complementos de lugar, etc, que impriman un determinado carácter a la narración³¹. Estas consideraciones han de ser reintroducidas en el análisis sin olvidar quiénes son los agentes de la acción: escriben niños de edades entre los 8-11 años con un dominio muy precario de las reglas gramaticales, un vocabulario reducido y una escritura deficiente. La edad, la procedencia social y los acontecimientos del momento (Guerra Civil) son algunos de los condicionantes desde donde hemos de partir para definir la situación y el grado de formación escolar/cultural con el cual contaban. En cuanto al capital cultural acumulado, podemos decir que es limitado. En las cartas lo más común son sucesiones de ideas ordenadas en frases sin puntuación ortográfica³². En cuanto a los tiempos verbales, a veces no los utilizan adecuadamente: el subjuntivo (*nos duchemos, bajemos, lleguemos, tiremos, desembarquemos...*) acompaña (en sucesivas yuxtaposiciones) a las proposiciones y define la acción de los sujetos. El pasado está contado en pretérito pero intercalando y anticipando el presente desde donde se sitúa el autor:

*...nos despidieron con musica los pioneros con musica y ya llegemos al otro dia a Moscu y dimos vuelta y fuimos a 150 kilometreos a un sanatorio/ fuimos en coches de que tienen camas muy grandes/ estamos alrededor de un bosque a cierta distancia y todas las mañanas silimos al bosque y comemos muchas fresas en el bosque, Nos recibieron muy bien los rusos
(CNO a su padre, Rusia 30 de junio de 1937).*

Los acontecimientos son reconstruidos en el texto; pasado, presente y futuro aparecen

³¹Son expresiones verbales muy significativas que muestran, en este caso "una impresión muy positiva" del país, cargadas de entusiasmo "político". Se adjuntan algunas al final del capítulo.

³²Blanche-Benveniste, C (1998: 33), incide en este punto siguiendo el desarrollo de D. Olson "la escritura está hecha para anotar lo que se dice, más que lo que se quiere decir". En consonancia con la autora, el análisis de la escritura infantil informa más del conocimiento de la lengua hablada que de la competencia escrita; las fronteras se diluyen ya que los niños no han alcanzado todavía el punto que señala la autora donde "el modelo que ofrece la escritura sirve para pensar la lengua, y seguimos nuestra escritura para hacer la introspección de nuestro lenguaje".

consecutivamente en saltos hacia atrás y hacia delante, en una especie de feed-back temporal. La cronicidad de la acción es contada siguiendo los hechos por estar más próximos al momento de la redacción, porque les impactaron más que otros o porque son reforzados colectivamente (recuedan las anécdotas del viaje en barco, la situación de España, etc). En el caso citado a continuación, el autor escribe el 3 de febrero de 1938 una carta a su madre desde Jarkov, donde está pasando el invierno. El único tema de la carta (corta) es la reconstrucción de lo que le sucedió en el sanatorio (verano) "mientras se bañaba": el niño mantiene vivo el recuerdo y lo sitúa próximo al presente, en la narración se otorga más importancia a este hecho que a otros asuntos más cercanos en el tiempo al momento de la redacción. Los sucesos inmediatos se resumen en una frase final:

*Tomas sabia nadar y iba muy legos pero una bez el sal ba
bida me se salio y estaba onde me cubria y baje al fondo y cogí
una piedra y subí ameda ción
de fuerzas a flote pero antes de subir me cogió un botero
que me llebo asta la orilla estube tumbau en la plalla y me
tomaron el pulso pero estamos fuertes nos cambiaron a otro
sanatorio que se llamaba Comunista aprende a nadar muy bien.
[Nos tras ladaron de la crimea al ucraína que pasamos (en
el momento de redactar la carta) el inbierno patinando y
estudiando.]*

El texto, y aquello que podríamos separar como perteneciente al nivel del discurso escrito, no es un calco de lo real sino una red de reconstrucciones sobre la experiencia personal que pertenece al nivel de la narración, de las imágenes, de las proposiciones y a veces de la ficción. Estas configuraciones socialmente adquiridas tienen los atributos del tiempo que el autor utiliza en sus composiciones escritas.

Otro de los vericuetos por donde se cuele el tiempo es el discurrido fuera del texto. Entendido como una temporalidad **contextual**, social, las sucesiones y acontecimientos que van paralelos al texto, infieren tanto en su producción (de la narración) como en las representaciones de su acción (la del tiempo) sobre los agentes sociales. En una de las cartas³³, larga en comparación con el resto, el autor relata los hechos siguiendo una

³³CNA a su *queridísimo hermano*: A 25 de Diciembre de 1937.

estructura cronológica: después del saludo y encabezamiento (*me alegrare...*), continúa contando la llegada (*pues muy bien te voy a contar como nos recibieron a la salida del barco pues lo primero*) y los progresivos traslados dentro del país (*fuimos las 3 días³⁴ que estuvimos lo pasemos muy bien y lu ego fuimos trasladadas a un sanatorio Aipanda donde estuvimos 4 meses ... y a ora te boy a de cir luego fuimos trasladadas a la capital de u gra nia en Kied*); pregunta por el paradero de los allegados (*dime si estan bien los padres...mira a ber si puedes mirar donde esta..*), da recuerdos a los conocidos (*me al cuerdo de todas en particular*), pide que le envíen fotos (*te digo que me mandes una foto gruesa tuya*) y hace saber a sus familiares que les llegan noticias de España (*a benido la de le gación Española y nos contaron muchas cosas de españa*); finalmente se despidе firmando por los 3 hermanos.

En las cartas, el tiempo mantiene una relación compleja entre los hechos pasados y presentes, entre lo que ya no está pero todavía permanece, entre lo que no es pero será y lo que pasó. En este sentido, el tiempo es tenido en cuenta en tanto que es una narración sobre el pasado (pretérito en ese momento), sobre el presente (pasado en el tiempo de la investigación) y sobre el futuro (del autor). Los espacios temporales se presentan como dimensiones interseccionadas, no son compartimentos estancos sino extensiones con puntos de inferencia recíprocos (el presente de la narración).

Los sucesos se objetivan tanto en fechas (que los ordenan y los fijan en el calendario, en la memoria colectiva) como en el espacio (España, el barco, Leningado...). Los acontecimientos pasados, presentes y futuros (el viaje en barco, la llegada a Leningrado, las actividades en la casa, la situación en España...), influyen en la percepción del tiempo por parte del autor, y éste es expresado de formas diferentes. Las temporalidades del sujeto de la narración (tiempo vivido) están en relación con el tiempo en el cual se desarrolla la acción; finalmente éste se sintetiza dialécticamente en la versión textual. La sucesión de acontecimientos donde se inserta la actividad del sujeto interfiere en la construcción de la realidad discursiva y en la producción del texto. Por ejemplo, en las cartas la narración a

³⁴"Fueron" para referirse a las actividades contadas con anterioridad.

veces es corta en tamaño, según parece debido al escaso tiempo que disponían para escribirlas, como en dos de ellas explican:

tes quribo estas cuatro letras por que no tengo tiempo y aprisa para que sepais algo de nosotros esta muy mal la letra³⁵ ...

La acción de escribir es una prueba contra el tiempo "material" (concretado en las horas del reloj), se desarrolla en una marcha atrás a contar a partir del momento que reciben la noticia de que va a partir un barco para España y pueden enviar su correo. Detenerse a pensar cómo se escribe una palabra es una "pérdida de tiempo", el abanico de posibilidades (de como suena a cómo se escribe) se cierra en la primera imagen que pasa instantáneamente por la mente³⁶. Las pausas y las separaciones de las palabras son calcos del oral; en ocasiones no escriben palabras sino sílabas, otras veces son oraciones enteras condensadas en un término....

...nos yevaron en enunatubus a unnacasa y es tuvimos dos dias y despues nos yebaron enautuvus alaestacion y tardellos dos dias emtren astacellegeMos (³⁷)alcolejio y nosaceMauelsoi (³⁸)...

Ismalin(³⁹) es un siberguenza y nos acecaso y no acecaso alarrusa/ el otro dia lellebo delaoreja el maestro rruso alacama y no le acia caso porquele manda adroni(⁴⁰) y nomeacecaso ani y cuandoes taenlaneso nosave estar sentao tiene ceenreda portodo elconedro (conedor)(⁴¹)... (CNO a su padre: Rusia a 1 de julio de 1.937).

En la carta hay una ausencia absoluta de puntuación ortográfica, las ideas están unidas

³⁵CNA a sus tios y primos: Misjor 9 de setiembre 1937.

³⁶**Sería ago así...:** lo escriben como están acostumbrados a pronunciarlo; la descripción alfabética implica un rodaje práctico de aprendizaje y tiempo para elegir acertadamente con las normas gramaticales. De lo contrario, a veces, el hábito se adelanta a la acción.

³⁷"Hasta que llegemos"

³⁸"Nos ha quemado el sol"

³⁹Ismael es su hermano.

⁴⁰"Dormir"

⁴¹"No sabe estar sentado tiene que enredar por todo el comedor"

("nosaceMauelsol") sin que se ciñan a normas de escritura (el niño contaba en el momento de la cartas con 8 años de edad) y es bastante común que aparezca en una carta la misma palabra escrita de dos formas distintas...Sin embargo, las tachaduras, correcciones o enmiendas no son tan abundantes como los errores gramaticales: el repaso de lo escrito requiere su tiempo, tiempo del que no disponen, las despedidas son presurosas y las faltas de ortografía son consecuencia (según los autores) de la imposibilidad para corregir *no le escribo mas que cuatro letras y lago mal porque las ago con prisa*⁴² temiendo incluso no poder terminarlas...*y no te escribo mas porque me quita la carta*⁴³. El horario de actividades como tiempo socialmente institucionalizado delimita estos actos de habla (*escribo de prisa por hay que ir a comer*⁴⁴) que algunos interrumpen momentáneamente (*y aora nos llaman a cenar(...) ya hemos venido de cenar*⁴⁵) o definitivamente (*en este momento son las 9 y llaman a dormir*⁴⁶).

No obstante, algunas narraciones son densas en contenido; a veces no son más que breves pinceladas sobre hechos ocurridos (como "cartas telegramas": *estamos muy contentos, nos dan vien de comer, nos andao unas sandalias y un pantanlon largo y meescri ba una carta*), pero en otras, se cuenta hasta el más mínimo detalle (la carta de un niño que relata a su hermano *lo que ocurrio en la frontera de Manchuria*). Hay algo que las caracteriza: el desorden a la hora de hilar los temas ya que los hechos aparecen sin orden ni concierto. Los niños escriben el mayor número de ideas en el menor espacio y tiempo posible. Es este un espacio y un tiempo *material*, esto es, la disponibilidad de papel y de tiempo determinado para escribir las cartas. La limitación de papel obliga a apiñar las ideas, aparecen yuxtapuestas, se obvian las perífrasis y los autores pasan directamente al tema central de lo que quieren contar. Las hojas para escribir fue proporcionado por el personal (*este sobre y papel nos an dao de balde y lapiz...*) pero en las cartas los niños aluden a las dificultades que tenían para escribir

⁴²CNO 37 a su padre: Moscu a 4 de julio.

⁴³CNO 37 a su padre: Rusia 30 de junio.

⁴⁴CNO 37 a su madre: Crimea 15 de Septiembre.

⁴⁵CNO 37 ?: Rusia, 24 de junio.

⁴⁶CNA 37 a su madre y hermano: Leningrado 24 de junio.

cuanto querían, ya que tenían "racionado" el papel:

...no tenía ni papel ni sobre y nadie me daba⁴⁷...

...no te pude escribir muchas cartas desde el barco porque no nos daban papel para escribir carta... a la Julia no le puedo escribir porque no nos dan dos cartas...

...también te digo que site a escrito Juanito que me mande las cartas y sobres y papel...

(Las dos últimas sin fecha pero de 1937 (AHN. SGC. PS Santander 51/5). Son dos niños que escriben a sus padres).

Esta limitación también se manifiesta en la escritura; en los márgenes de la izquierda, los niños añaden saludos o introducen frases entre líneas, apelmazando las palabras. En cambio, en las cartas escritas una vez alojados en las Casas de Niños y en los sanatorios, la preocupación por el papel parece haberse subsanado y las quejas se convierten en ofrecimiento:

...Si quieres papel te mandare... (CNO a su hermano: Odessa, 22 de febrero de 1938.)

...En la carta que me escribas medices a ver si tenís papel para escribirme pues yo tengo aquí mucho... (CNO a su padre: Jarco 12 - 1937.)

Hay que hacer algunas diferencias entre las cartas escritas nada más llegar y las cartas del año 38'; estas últimas son más extensas. La situación ha cambiado y la novedad de escribir una carta, enviar un mensaje tranquilizador (*no te preocupes (apures) por nosotros que estamos bien*) o seguir un consejo (de los mayores para que escribiesen a casa) ha cambiado de signo. Por otra parte, los niños van adquiriendo mayor práctica de redacción con la escritura y las cartas se suceden en el tiempo⁴⁸. En las cartas de la llegada la frecuencia es de una por niño, sin embargo aunque hay que tener en cuenta que nos movemos en periodos más amplios (7 meses) la cantidad de cartas que escribe cada niño es superior (dos o tres y en el extremo las 16 enviadas por la misma persona): la

⁴⁷CNA 37 ? : Basauri 29 de junio.

⁴⁸Uno de los niños escribe 16 cartas a su hermano durante los meses de septiembre a febrero.

comunicación es más fluida y propicia el desarrollo y profundidad de los temas. Las cartas del 38' están formadas por construcciones gramaticales más elaboradas que las primeras; los autores no "enumeran" los temas sino que van deslizándose desde los asuntos cotidianos hasta la narración de historias que otros les cuentan, los comentarios sobre la política en la Unión Soviética, la enseñanza en la escuela, las preocupaciones sobre la situación de los suyos o incluso algunas reflexiones sobre cómo afecta el paso del tiempo en las circunstancias de la vida. Aquí el niño salta en el lugar y en el tiempo y cuenta las situaciones "como si estuviera presente" (en España y con su familia):

Llose que martin sera tan fuerte como antes, y espero que la trini ya se abra casado con Ramon pero no parece que ya se caso; la juanita no sera tan valiente como antes por no decir que la Teresita estora de enfermera y manolito un gran miliciano Manuel el fuerte abra acendido a comandante y darles consejos al padre por que se no ace falta que me lo diais pues nada tan guapa y gordita como en San Sebastian y Antonio abra engordao mucho yo me acuerdo mucho de todos y un poco mas de la madre⁴⁹

El **tiempo gramatical**, intratextual, (tiempo discursivo de la acción) está ocupando un lugar relevante en el análisis ya que es una de las formas sintácticas a través de las cuales el autor se sitúa y escribe, ubicando al lector dentro de la narración. La acción contada pasa por el filtro del tiempo y la narración epistolar se sirve de la reelaboración de ese tiempo como hilo conductor temático; a veces, la expresión narrativa verbal no coincide con la "correcta" (según las normas ortográficas) y los tiempos verbales (gramaticales) utilizados por los autores se caracterizan más por el uso común (habla) que por el adecuado "académicamente" (lengua) (p.e. el subjuntivo en lugar del pretérito indefinido).

La medición del paso del tiempo, la vivencia subjetiva del mismo se expresa de distintas formas, para algunos no dura un segundo y para otros es una eternidad: en las cartas, los niños utilizan expresiones como ésta para despedirse *-por hoy basta otro día te escribiré mas, sin mas por hoy...-*. Sin embargo aquellas, parecen responder más bien a fórmulas de despedida, puesto que en otras epístolas, la percepción del discurrir del tiempo está relacionada con el calendario y con el cambio de circunstancias como vimos

⁴⁹CNO a los *queridos camaradas de Asistencia Social* y a su padres en caso en que busquen a la familia: 4 de Abril de 1938.

anteriormente. Los términos y la manera de contar los sucesos adquieren formas narrativas que son imágenes de hechos ocurridos en un tiempo real, difícilmente medibles ya que la duración del tiempo es, en cierta medida, consecuencia de la experiencia personal "de habitar el tiempo". "Un ratito" pueden ser cinco minutos o dos horas dependiendo a veces de la disposición para la acción (activa o pasiva) del agente:

...nosotros cuando nos levantamos por la mañana hacemos la cama estamos un ratito jugando en el pasillo y luego vamos a almorzar luego vamos al bosque con la camarada llevamos comida para las 10 al de un ratito vamos al sanatorio al de un ratito vamos al comedor a comer despues de comer a acer reposo despues del reposo jugamos un ratito despues a merendar despues a la playa (CNA a su padre: ?. La negrilla es mia.)

Los niños narran los hechos pasados pero acercándolos al presente, actualizándolos; en el texto se remontan a un pasado próximo, acontecimientos alegres que evocan otro pasado más lejano y más triste, cortado de golpe por el presente:

todas las demostraciones de cariño con que nos acogió el pueblo soviético nos hizo olvidar, por el momento, todos los sufrimientos que habíamos padecido en España

El poder evocador de las imágenes reconstruidas a posteriori adquiere en las cartas distintas texturas que activan los sentimientos: añoranza, tristeza, alegría, exaltación ideológica... son algunos de ellos... Este hecho es más frecuente en dos casos: entre las personas mayores (en este caso las auxiliares) y en las cartas escritas en el año 38' (niños y auxiliares).

...tu no sabes la pena que yo tengo por que mi hermana medice que mis padres no an podido salir y que con hellos se encuentran mis sobrinos y pensar que quiza no los vea mas ha hellos es como para hir a España y matar a esos canallas que tan mi serables nos han destrozado los hogares mas felizes asi que yo no se lo que estoy escribiendo porque estoy nerviosa el pensar que sera de hellos (C. Aux. a un amigo: Odesa 6-9/1937.)

Datar los hechos que se narran abre la posibilidad de situarse en un tiempo común, en el calendario, en el tiempo social que homogeneiza los tempos individuales. Las personas a quienes van dirigidas las cartas son sus coetáneos y habitan ese tiempo común (del calendario). El remitente les hace partícipes en tanto que habitan un tiempo real,

marcado por la propia acción e interacción en el mismo y con el mismo, es un tiempo dinámico, intrínseco a la acción y personal en su concepción. Pero esta "experiencia del tiempo" (no en un sentido personalista sino de "experiencia construida en sociedad") es compartida, el autor proporciona los elementos necesarios para que el lector reconstruya en su tiempo y en su espacio lo contado, y en definitiva sea capaz de "ponerse en situación", tener una predisposición para interpretar el texto e incluso metafóricamente "llegar a sentir" los hechos vividos y componer un escenario donde se desarrolle la acción. A continuación cito algunos ejemplos (casi todos relacionados con la comida como temática permanente en las cartas) que ilustran lo esbozado con anterioridad:

...hay muchas fresas que si las vieran vs se les aría la voca agua(CNO 37 a su padre:Rusia a 30 de junio de 1937.)

queridos padres y hermanos Saludhosdeseo la presente sirva para oírles que estamos vien en Rusia aunque nos acordamos mucho de ustedes alomenos alas horas de comer porque comemos muy bien(CNO 37 a sus padres y hermanos: Rusia 25 de junio de 1937.)

... y me dira tambien aber como se las arregla para llevar la comida(CNO 37 a su padre:Rusia a 25 de junio de 1937.)

madre si ustes pillaria esto se altaba de todo y yo tengo pantalones largos...cuando baya le en seno las peras como son (CNO 37 a su madre: Dia 23 de junio.)

...no le quiero decir la comida porque le daría un desmayo (CNO 37 a su madre y hermano:Leningrado 23 de junio de 1937.)

...iaber como andais de comer tal comonosotros andamos (CNO a su padre: Rusia 23 de junio 1937.)

...y tenemos un mecano para dos y ene el momento de escribir esta jugando(CNO a su madre y hermanas (*Refugio Españoles de Chateau de Soir*): 8 de septiembre 1937.)

..Juanito dime haber si está la Camila con vosotros pues ya sabras que yo la queria mucho hunque yo le acía mucho renegar pues cuando le pegó la bala en el brazo pues ya a bistes que yo yoré mucho pues es porque la quiero mucho(CNO a su madre y hermanos (*Francia Asistencia social de Bilbao*): Jarco 12- 1937.)

El intervalo de los acontecimientos no tiene la misma duración: la situación de

excepcionalidad de la guerra irrumpe en el tiempo cotidiano para alterar el modo como éste se percibe. El tiempo "normal" se compara con la situación del momento y queda reflejado directamente o a través de comparaciones con la comida (*hacemos cinco comidas al día donde por lo tanto estamos muy bien*), los alimentos (*pan blanco, carne todos los días, chocolate, galletas*), la higiene (*nos an dao un cepillo con una caja de polvos para los dientes y una jaboneta para cada uno, nos bañan todos los días*) o las actividades de la casa (*bamos a los teatros, cines, circos, a la opera que es la segunda de Europa y la tercera del mundo es muy bonita tiene piezas de oro. tambien bamos a la escuela en la que estudiamos ruso y español*). En fin, como resume uno de ellos: *Estamos muy bien mejor que en tiempo normal* (CNO ? : a 24 de junio de mil 1937.)

Las cartas fueron escritas durante el transcurso de una guerra (Guerra Civil Española) que en esos momentos alcanzaba las postrimerías del año 38' y que tenía consecuencias directas sobre la población evacuada: la incertidumbre del regreso marcaba el paso de los días. La expedición había salido "por unos meses", "hasta que terminara la guerra" y todos, expresan en las cartas el deseo de que fuese pronto. Sobre este tema, el caso de las auxiliares es más claro, y las inquietudes acerca del final lo aparece planteado con crudeza y tristeza:

En la tuya medices que sigues higual que as perdido toda esperanza en curarte yo tedigo que las esperazas no las pierdas por que entonces no se que hiva a ser de nosotros asi que animo y asta quenos beamos juntos y no tengamos que separarnos por que parece que el destino se muestra cruel con nosotros yo si se que los fascistas entran en Bilbao yo no hubiera benido por que ahora no tendríamos que estar como estamos tan lejos el uno del otro por que yo ahora estaria cerca de ti y podría hir haberte a ese sanatorio que tu estas por que es muy triste estar asi y no tener el consuelo de poder verte, cuanto sufro mi hinolvidable XX el estar tan lejos de ti por esa canalla fascista que quieren apoderarse de nuestra querida España

(C. auxiliar a un amigo: Odessa 1-9-37).

Diversas circunstancias sociales y políticas dificultaron la vuelta a España. En las primeras cartas esta idea parece factible y real (*adios asta vista que pontose A*

*dios*⁵⁰); los niños, contagiados quizás de un exceso de triunfalismo, son aparentemente conscientes de que *asta que los fascistas se rindan no sera*⁵¹, pero los mayores, mejor informados y desde una posición más pesimista, comentan *lo mismo puedo estar 3 meses que 5 años*⁵². La disponibilidad de tiempo se activa o se detiene de la misma forma, es una proyección hacia el futuro o un *yo quiero hir a Bilbao*⁵³, ahora, en este instante. Por otra parte, es destacable que tras haber transcurrido tan sólo 15 días desde su salida de España y sin saber hasta cuando iban a estar en Rusia, los niños habían "tomado posesión del tiempo", de todo el tiempo que les quedaba por delante. El colectivo disfrutaba de unas condiciones materiales magníficas que ayudaban a olvidar las necesidades y peligros que pasaron en España; estaban bajo el cuidado de mujeres y hombres que mantenía vivo el recuerdo de España, pero que sin embargo, transmitían a los niños la idea de estancia en la Unión Soviética como algo durable en el tiempo. La "novedad" de residir en un país extranjero fue dejando paso a la cotidianidad, con un tiempo pasado y otro por venir.

La apropiación discursiva del tiempo se materializa en una actividad, como por ejemplo el horario de comidas, el estudio, las visitas y las excursiones...En una de las cartas, la acción se narra en dos tiempos del reloj distintos; las comidas marcan su ritmo y el autor hace un esfuerzo por abarcar las dos temporalidades de las que quiere dar cuenta (la de la Urss y la de España):

...nos han dado muy bien de comer: a la mañana cuando nos levantamos nos aseabamos; tras de esto el desayuno que consistia en café con leche, pan blanco abundante y chocolate a eso de las diez en Bilbao eran las doce, y nos daban la comida que era un caldo o bien sea pasta o de verdura, despues lentejas o patatas con lo mismo a las tres que en esa son las cinco nos daban la merienda siendo esta galletas con caramelos y a las seis que en esa eran las ocho nos daban lo mismo o parecido que al mediodia con postres y salchichon (CNA a sus padres y hermana.)

⁵⁰CNA a sus padres y hermanos.

⁵¹CNA a su amiga.

⁵²CA a un amigo: 6/9/1937.

⁵³CNA a su madre:Leningrado a 4 de julio de 1937.

En otra de las cartas, las actividades están "insistentemente" marcadas por el tiempo del calendario...

...el 12 de junio...al día siguiente... a las 5 de la madrugada...a las 3 de la tarde...a las 6 de la tarde...pasemos dos días... y el martes a la tarde...a las 7 de la noche...el miércoles a la noche...dentro de 3 días...dentro de 5 días... estos 8 días... el martes a la noche... al día siguiente...dentro de 3 días...(CNO a su madre?:Leningrado 23 de junio del año 1937.)

El horario es el hilo conductor, estructura el relato, ordena los acontecimientos y los reinserta en un tiempo significativamente compartido por el lector, adquiriendo así las características de veracidad y objetividad del tiempo institucionalizado. Una consideración especial, dentro de esta dimensión analítica temporal, merecen los planes sobre el **futuro**. Los "juegos con el tiempo", al igual que los "juegos con el lenguaje" son ejercicios adivinatorios de promesas de futuro y de premonición del presente en otro espacio (España). Se fabrica un tiempo imaginario (el de la narración) en el cual se recrea el tiempo presente y se proyecta hacia el pasado y el futuro. Es un presente contextualizado en una experiencia vivida y en unas condiciones particulares que lo estructuran de manera que toma sentido, adquiere eficacia y se hace aprehensible; se alarga en una sucesión de momentos presentes hasta que se funde con el horizonte, se le pierde de vista y se le llama **futuro**. En algunas cartas, las previsiones y planes de futuro son tan contundentes como en otras la incertidumbre del mañana. El "llegar a ser" mecánico o aviador parecía una posibilidad real, del mismo modo que todo aquello que les rodeaba y de lo cual podían gozar. Los parámetros del tiempo se disponen en una línea horizontal donde tan próximo es el ayer como el mañana, los dos son simétricos en relación a hoy. Discursivamente, el niño se sitúa en el centro y sus juegos con el tiempo basculan hacia delante o hacia detrás con la misma facilidad. El futuro es un presente inmediato, en el cual los años no se saben muy bien cuánto duran...la extensión es tan variada que se pierde la "noción del tiempo".

...yo voy a ser aviador y Pedro oficial de marina, dice uno de ellos, para ser aviador hay que estudiar ocho años y para ser comande de aviación hay que estudiar tres años y al de año medio piloto de avion. Pedro va a ser oficial de marina que tarda cuatro años. Cuando terminemos el curso tenemos que

volver a España para Ingresar en el ejército. (CNO a su padre: Rusia 30 de junio de 1937.)

Poner la vista atrás, el deseo de regresar, la necesidad de avanzar son acciones que se confunden con el devenir, habitar el presente, vivir lo instantáneo, anhelar el pasado y soñar el futuro. La continuidad del espacio y del tiempo se ha roto con la separación. La estancia prolongada es el tiempo del que disponen, un abanico de posibilidades de acción: *visitar museos, la Plaza Roja, ver a Lenin "en balsamado", el tren metropolitano, hacer la instrucción, aprender a disparar, aprender ruso*, todo pertenece al presente inmediato, a un futuro momentáneo. El futuro no es otro que el ahora, dividido infinitamente en una sucesión de presentes hasta donde esa misma realidad, "ahora", lo hace posible, lo determina, constriñe y lo define. De ahí que hablemos de una prolongación del presente, de un futuro presentificado, de un presente futurible. La narración adquiere, en este sentido, un carácter marcadamente crónico y puntual; los hechos se acoplan a la cronicidad y periodización de la medición del tiempo. Es el lector quien reconstruye la escena, reintegra los elementos, piensa dialécticamente la paseidad del pasado y lo reinscribe en un tiempo mayor, el de todas las posibilidades del presente.⁵⁴

Hay que destacar que en las 3 cartas escritas por auxiliares, la experiencia del tiempo, y sobre todo del futuro que les queda por delante, se halla condicionada y marcada por acontecimientos personales que obligan a repensar los hechos :

...te decia que no seria mas que de un mes, pero una vez vistas las cosas he decidido quedarme y lo mismo puedo estar aqui 3 meses que 5 años: todo dependera de las circunstancias. (CA a un amigo: 30 de junio 1937.)

El inexorable paso del tiempo es algo que juega en contra de la autora. Los planes para el futuro son una incertidumbre. Según se desprende de los comentarios de esta auxiliar (solicita que le envíen la estilográfica, el gorro de baño y el bañador), la letra, ortografía y expresiones de la carta (*entre el calor, los niños y el polvo crei morir*), su nivel cultural era medio-alto. Escribe a su madre (en Francia) contándole el desarrollo del viaje, las actividades de la casa y algunos planes:

El plan que nos han propuesto es el de que aprendamos el ruso en estos 2 o 3 meses y despues ir a Odessa a estudiar cada cual lo que quiera. Pero como mas arriba te digo no podemos decir nada fijo pues este tiene varios inconvenientes. El

⁵⁴Ricoeur, opus. cit.

primero es que hace un calor asfixiante y que el invierno hara un frio a (?) y luego las comidas. ¡Que cosas mas raras comen!

Frente a la disponibilidad del tiempo, que parecía percibirse como favorable en los niños, la separación de los seres queridos condiciona hasta tal punto la vivencia del mismo que se concibe como un enemigo contra el cual, las autoras, no pueden luchar. Gramaticalmente los autores utilizan expresiones que demuestran la angustia, el sufrimiento y la tristeza: *tan lejos de todos figuraros la pena que tendre (...) cuanto mas tiempo pasa en vez de disminuir mi amor hacia ti aumenta cada dia más y más (...) sentimientos que forman parte de estos "actos de habla" que son el discurso escrito. La rítmica, el vocabulario y las expresiones apresuradas (...no te digo mas por hoy por que estoy muy nerviosa perdoname portodas las faltas porque tu nosabes lo que yo sufro le tener que estar tan lejos de todos vosotros ⁵⁵), caracterizan esta angustia del paso del tiempo en soledad. La representación del tiempo como "la insoportable levedad del devenir" adopta su significado desde la vivencia personal, del acontecer que no es otro sino la separación física de los seres amados. Los sentimientos modelan la vivencia del tiempo, lo plastifican y adjetiva; el tiempo se hace pesado, lento, denso, ubicuo como la soledad, como la ausencia⁵⁶.*

Finalmente queremos hacernos eco de la pregunta que Ricoeur intenta contestar formulada como "¿de qué manera la experiencia normal del tiempo de la acción y el sufrimiento cotidiano está remodelada a su paso por la narración?". De distintas maneras, diríamos, según quien sea el agente de la acción. El tiempo se habita según unas disposiciones adquiridas socialmente, según lo marquen las circunstancias exteriores que influyen en la construcción que la persona hace de esta dimensión y su forma de ponerlo en práctica cotidianamente. A lo largo de este desarrollo han aparecido diversos agentes, situaciones y tiempos distintos; he reintegrado los elementos puestos en juego para su

⁵⁵Citas de las cartas de auxiliares.

⁵⁶Una de las auxiliares escribe: *poco tiempo es que estoy fuera de vosotros pero se me hace larguísimo como os pasara a vosotros.*

reconstrucción y análisis. Los ritmos y tiempos son y adquieren sentido al ser rellenos, nombrados, adjetivados y significados con la experiencia práctica. El agente dinamiza el tiempo y lo pone en relación con otras series de condicionantes que están actuando en la construcción de la realidad. Esta actividad propicia la evocación de acontecimientos por parte del sujeto, activa la memoria, el recuerdo, la imaginación y los sentimientos, posibilita la rememoración de un pasado, la experiencia de un presente y la planificación de un futuro. Todos se construyen desde el presente, desde las condiciones del aquí y ahora.

En la forma verbal y escrita de esta concepción del tiempo (discurso narrativo) intervienen otros elementos condicionantes como es el dominio de la lengua en el manejo de los tiempos verbales (comodines sin apenas variedad) y el uso de partículas que denotan distancia temporal y espacial para delimitar los diferentes ritmos. Con este desarrollo he intentado rescatar en el presente hechos del pasado, rememorando las imágenes que los niños construían en la narración y mostrando cómo contaban los sucesos acompañados con el ritmo de los tiempos de la acción, narración y percepción.

4.-DIMENSIONES DEL ANÁLISIS: SOCIAL, GRAMATICAL Y DE CONTENIDO.

He estudiado el contenido de las cartas centrándome en la construcción del discurso narrativo (agentes de producción, texto, contexto, destinatario, funciones) y analizando cuáles y a qué prácticas educativas podrían responder los elementos variables (categorías semánticas sobre todo) que allí aparecen. Tanto la temática como las expresiones, formulaciones y retórica de las que se valen los autores para construir el discurso, cambian si comparamos las cartas escritas nada más llegar con las posteriores (hasta ocho meses después). Tanto los acontecimientos como los destinatarios y agentes de producción van a ser los elementos "disruptores". Estos factores serán analizados como parte de un proceso en el cual se desarrolla y practica la escritura y donde la formación del autor (en este caso intelectual y política) juega un papel importante. Como veremos, la argumentación discursiva que gira en torno a hechos cotidianos mediatiza la elaboración de la narración y es la que marca las diferencias en todos los ámbitos (contenido, retórica, semántica, temporalidad, etc). Utilizaré estos factores integradores y diferenciadores para profundizar

en las dimensiones sociales, gramaticales y de contenido de las cartas.

4. 1.-Análisis estructural y gramatical.

Desde la filosofía del lenguaje, la lengua como sistema deja paso al estudio de la lengua como proceso. El lenguaje es un modo de acción y tanto la situación en la que se da como la estructura dialógica de la enunciación forman parte del sentido del enunciado; la pragmática del discurso centra el análisis sociolingüístico. Si consideramos que las palabras y los signos lingüísticos son polisémicos, variables en su uso, significado y función, la literalidad de los mismos variará según atendamos al significado proposicional, lógico, conceptual o cognitivo y a la situación social (contexto y agentes) en la cual se actúa. El estudio de las cartas de los niños españoles se aleja de un análisis hermenéutico de lo que el autor "quiso o no decir" e intenta centrarse en una reconstrucción de las estructuras gramaticales como instrumentos "para": dar sentido y contenido al texto, leer coherentemente la carta, "recrear las habilidades retóricas del autor", recomponer el marco social, cultural desde donde se escribe, etc. Por tanto, en la medida de lo posible, recupero *en y para* el análisis las circunstancias personales, la posición social del autor, el momento de la enunciación, los destinatarios de las mismas (reconstruidas en el texto) que afectan a la producción del discurso escrito.

Lectura y análisis son una combinación entre la *literalidad del texto* y los datos aportados por los acontecimientos histórico-sociales que nos permiten una **lectura entre líneas** mucho más rica y sugestiva. Distintas son las formas de análisis de este discurso como distintos son los aspectos que centran los estudios de los científicos sociales. Stubbs, M (1987) plantea que dependiendo de la profundidad del análisis y del método que queramos utilizar, podemos estudiar el discurso como una "crítica literaria" (hallando la organización superficial), una "etnografía de la comunicación" (examinando las funciones subyacentes de las emisiones) o un "análisis lingüístico" (desarrollando un estudio sintáctico y semántico del discurso). Como vemos, cada uno se centra en un aspecto pero es necesario tenerlas en cuenta conjuntamente para mostrar: la coherencia interna, la estructura gramatical (la organización y cadenas semánticas, proposicionales), la posición

del emisor (abánico de condiciones sociales y personales), el tiempo y lugar en el que se escriben, el sentido práctico que los autores les otorgan y un análisis teórico de las "funciones del discurso" (eficacia social y simbólica). Lozano, J. et al (1986) va más allá del "*análisis de la forma en que las personas hablan realmente en marcos habituales*" (Stubbs, 1987: 22) y se centran en la semiótica de la interacción textual. Lozano, J. estudia la influencia del sujeto, del espacio y del tiempo en el discurso, los actos locucionarios, ilocucionarios y perlocucionarios y los distintos tipos de enunciados performativos que componen el discurso⁵⁷. A pesar de todo ello, aunque intentemos controlar las convencionalidades del lenguaje, reglas gramaticales, arbitrariedad y estilos de habla, Stubbs nos avisa que "*ninguna descripción por sí sola puede explicar el amplio conjunto de factores lingüísticos, pragmáticos y sociales que contribuyen a la coherencia del discurso*" (Stubbs, 1987:71).

Por otra parte, atenderé a los "postulados de sentido", esto es, a los ejes temáticos, recursos estilísticos, dotaciones de significados, que utilizan los autores para dar coherencia interna al texto. En las cartas, las reconstrucciones de la realidad se centran mayormente en expresiones y comentarios sobre las condiciones materiales y afectivas que los niños disfrutaron al llegar a la Unión Soviética. Los ejemplos, palabras y en definitiva, el discurso escrito, gira repetidamente (con distintas formas) en torno a la idea de mostrar la buena situación en la cual se encontraban los niños.

La estructura narrativa de las cartas sigue una periodización cronológica. Las fórmulas gramaticales de los encabezamientos y las despedidas, delimitan un desarrollo textual que gira sobre los siguientes ejes temáticos:

- Barcos.
- Recibimiento.
- Comida.
- Actividades en la casa.
- Saludos.

En general, en las cartas, la diversidad en cuanto a los tipos de encabezamientos es escasa. El estilo de enunciación responde a las fórmulas de cortesía utilizadas en su época. Los autores comienzan las cartas interesándose "formalmente" por la salud de los suyos:

⁵⁷Austin, J. 1990; Searle: 1980.

Queridos padres y hermanos (salud) vos escribo estas cuatro letras para deciros que estamos muy bien como supongo se encuentren ustedes asta la fecha⁵⁸. (CNA: Moscu 1-7-1937.)

Queridos padres y hermanos me alegrare que al recibo de esta se encuentren vien yo por la presente bien. (CN? a su madre: 2 de julio año 1937.)

En una o dos frases, los niños se dirigen a los padres utilizando formulaciones retóricas cuya función es saludar brevemente a la familia y apuntar alguna noticia sobre su situación, desarrollada posteriormente en el texto:

Queridos padres primos y demas parientes: Me alegrare que al recivo de esta carta se encuentren en el mas perfecto estado de salud pues me alegro mucho no hayan tenido alguna nobedad (Rusia a 30 de junio de 1937 cno 37 a su padre).

Querida madre y hermanos, salud: estas cuatro líneas sirven para comunicarlos que estamos bien en un sanatorio de Rusia, a ustedes les deseamos que esten bien y Enrique que no haya sufrido ninguna desgracia en el frente (Rusia a 4 de julio de 1937, cno 37, a su madre)

Pasaron sólo 12 días entre la salida de España de los autores (niños y personal acompañante) y el envío de las primeras cartas (24 de junio), pero las circunstancias bélicas y políticas habían cambiado; las tropas leales al general Franco se habían hecho con el poder en Bilbao y la población civil evacuó a otras zonas más seguras. Entre los comentarios de las cartas escritas nada más llegar (51/5), este hecho es mencionado por las auxiliares que dicen haberse enterado en el barco de la noticia (*aqui nos hemos enterado de la triste suerte de Bilbao*⁵⁹). En algunas cartas los niños comentan el suceso, pero en otras no hay tales referencias⁶⁰, de manera que el enunciado (en términos de "preocupación"

⁵⁸ "Salud" aparece muchas veces separando las dos frases: "Queridos padres y hermanos salud. Os escribo...".

⁵⁹ Carta de una Auxiliar, 25 - 6 - 37.

⁶⁰ Entrevistando a una auxiliar recordaba este episodio y la prudencia con los pequeños para que no se alteraran al conocer las noticias sobre la caída de Bilbao.

por la salud) cobra un sentido literal dependiendo de la situación que dejaron en España (p.e. algunos padres y familiares estaban en el frente, otros enfermos, etc). A esta información sólo podemos acceder a través de la narración de las circunstancias que hacen los remitentes. En las primeras cartas los niños presentan algunas peticiones a sus padres:

...me cuentes algo de la gerra de Euskadi... y ...me dices habes si han llegado aviones pues nos han dicho que han ido muchos... tambien nos diras como ban adelantando los nuestros en los frentes de Vizcaya y Burgos

Les aconsejan tener cuidado con los obuses y que se pongan a salvo en los refugios. En ocasiones mencionan que *de rumores Bilbao esta rodeado de fascista...* que han oido *que estan evacuando para Santander...o que an quojido los republicanos Segovia y Oviedo*; pero en la mayoría (salvo tres excepciones de cartas de niños y una de las 4 auxiliares que escriben) los comentarios son acerca de los aviones que, según cuentan, Rusia iba a mandar para España (*los rusos dicen que ban llevar chatos y cañones*) y sobre el deseo de ganar la guerra para volver pronto con la familia (*saluz vencer asta que les derroten a esos traidores salud a todos*). En tres de las cartas los niños enuncian los rumores sobre Bilbao, aunque la carga de escepticismo está presente....

...a ver si han llegau chatos o sea cazas porque unos nos dicen que an llegau y una vez cogieron en el barco una radio Fascista que havian cogido Bilbao y todos estuvimos llorando y luego nos digo que era mentira que era Fascista y aver sino llegan los cañonazos.

...le bantaron cinquenta aparetos para Izarra padre y esta en casa an dicho que los fascistas esta en Bilbao

...en el sontay se metio un bulo que habian puesto algunos periodicos franceses que habian cogido Bilbao y las auxiliares todas lloraban

(cartas del 25 de junio, 2 de julio y sin fecha).

En las cartas fechadas con posterioridad al 24 de junio los autores siguen la misma fórmula escrita arriba indicada, pero la salud de los familiares está desarrollada como contenido temático; el enunciado tiene la función de encabezar o introducir la narración que

vuelve sobre lo apuntado al comienzo⁶¹. Hay algunas versiones cuyo encabezamiento sirve de punto de integración entre el autor y el texto: *Mis queridos padres y hermanas les voy (yo bien gracias a dios) les voy a relatar⁶²... /... Querida madre nosotros bien y te deseo otro tanto salud cojo la pluma para decirte⁶³*. En la última versión, el autor utiliza en la misma frase fórmulas de saludos y despedidas junto con una expresión poco común en el resto de las cartas, hace una mezcla personal con los recursos lingüísticos que ha aprendido. En las cartas del 38' los autores introducen alguna variación a esta fórmula; son comentarios con leves connotaciones políticas que unen como coetilla al inicio de las cartas: *me alegrare que al recibo de estas cuatro letras os encontreis bien yo por la presente muy bien aquí en el país de los trabajadores⁶⁴*. Otras veces, repitiendo lo anterior cierran con... *gracias al camarada Stalin⁶⁵*. Estas cartas fueron escritas pasados unos meses desde su llegada a la Unión Soviética; los niños ya habían iniciado el periodo escolar, poco a poco se iban adaptando tanto a las condiciones de vida como al aprendizaje de las prácticas educativas, sociales y políticas que incorporaron como miembros del colectivo y de la sociedad soviética. En todas las cartas los saludos son afectivos; *queridos, queridísimos, inolvidable o estimada amiga*, son los términos más utilizados para entablar comunicación con los seres más queridos o con los amigos.

4. 2 .- Análisis de contenido.

⁶¹En García Encabo et al. hay algunos apuntes filológicos sobre un material de 65 cartas escritas en 1942, objeto del estudio *Cartas muertas. La vida rural en la posguerra*, cuyas fórmulas de salutación (como las llama la autora del análisis) coinciden con las utilizadas por los remitentes de las cartas que yo analizo. Algunos rasgos que caracterizan la lengua vulgar de las cartas allí estudiadas están presentes en las del 37', así como la tipología temática y las despedidas. Ver págs 131 - 153.

⁶²CNO a su padre: Rusia 30 de junio de 1937. Lo escrito entre paréntesis aparece añadido entre renglones en la carta original.

⁶³CNO ?: Leningrado 24 de junio de 1937.

⁶⁴CNO a su padre: 4 de abril de 1938.

⁶⁵CNO a su hermana: ?.

El contenido de las cartas lo compone un discurso lineal, en el cual los autores van contando sus experiencias ayudados de conectores (copulativas, adverbios, comas, muletillas...) para enlazar un tema con otro o "haciendo uso" del asíndeton (*también les digo* (asunto)...*les dire* (tema)...). Mantienen un diálogo con la familia de manera que los asuntos desarrollados aparecen concatenados, los remitentes van saltando de una cosa a otra sin puntuación, frases u orden, casi sin aliento...

y Gregorio esmalo y estamos bin y aber si Juan esta bien y allegara a guas a lemanas los mareemos todo y aber silaben a mipadre y aber sia mimadre selequito el miedo...

Las ansias de saber noticias precipita el desarrollo del texto, como en la carta anterior, mientras que en ésta, la cantidad de cosas que ha recibido es enumerada de corrido:

me an dao cepillo ipolbos igabom isandalias

El desarrollo temático de las cartas se inicia normalmente relatando la llegada a Leningrado. Algunos escriben desde *Rusia*, "*Leningrado*" *puerto Crostan* y cuentan que ... *mas alante de Fislandia nos salieron a recibimos 15 submarinos y dos portaviones*.. además de la flota que describe otro de los niños...

...nos salieron a recibir muchos con banderas cerca al entrar al puerto nos salieron 4 submarinos y un cruceros rusos en los diques bimos muchos submarinos, ?, destroyeses y cruceros los marineros de esos bacos nos saludaron mucho y tambien nosotros a ellos enseguida entremos en el puerto y dormimos en el mismo barco

El asombro por las muestras de cariño que les dispensó el pueblo soviético también es objeto de atención no sólo para los niños sino también para las auxiliares:

nos hicieron un recibimiento apoteósico habia en la estación de embarque una muchedumbre imponente con banderas banda de música los pioneros uniformados y numeros de la "Guardia Roja"(CA a su madre: 29 - 6- 37.)

...en todas las estaciones nos recibian con musica y nos daban caramelos cayetas y muchas cosas y una dejente que no tepuedes ficurar asi que hahora no tepuedo decir mas porque seria hinterminable.(Carta de una auxiliar a su amiga).

Según hemos estudiado en la correspondencia infantil, la documentación bibliográfica, los testimonios orales, las memorias y los reportajes de la época, los niños

iban bajando saludando con el puño en alto. La población de Leningrado los recibió con pancartas y con muestras de admiración y cariño:

...la gente que nos recibían la vemos unos lloraban, otros nos decían algo que nosotros no entendíamos, otros nos animaban y algunos pudieron pasar la cadena de policías y nos abrazaban, besaban y acariciaban con lágrimas en los ojos...(Memorias no publicadas, H: 1928.)

...había lo menos 300 personas esperando con banderas y nosotros contando la internacional el igno de riego con el puño en alto...estaban llorando todas las personas auxiliares y estaban llorando y nosotros cantando y una banda de música tocando (CNO a ?: Bilbao a 24 de junio de 1937)

Los ciudadanos soviéticos estaban muy sensibilizados por los acontecimientos políticos en España; el frente común de la izquierda había hermanado a ambos colectivos en los dos países, pero en España el proyecto de una sociedad democrática, libre e igualitaria se había visto truncado por la sublevación militar. Según comentan los informantes, en las avenidas de Leningrado (hoy San Petersburgo) había un mapa donde se iban señalando los avances de las tropas en España, la prensa recogía noticias de la guerra y de la llegada de los niños que fueron recibidos como "los heroicos niños del pueblo español", según expresan ellos, aunque en realidad las aclamaciones eran para "los niños del heroico pueblo español". Una *gran manifestación, un recibimiento emocionante, apoteósico, estupendo, fantástico*, vivas, cantos, flores, grupos de pioneros, bandas de música, y *reflectores muy grandes de colores alumbrando*⁶⁶ hicieron de la llegada un momento "para la posteridad". Una de las auxiliares (que muestra un estilo más culto en la presentación y lexicografía de la carta, citada con anterioridad) reconstruye la situación destacando las muestras de afecto y solidaridad del pueblo:

...en todas las estaciones que prabamos por modestas que fuesen, nos esperaban todo el pueblo con música, flores, dulces y sobre todo con un ambiente acogedor emocionante.(CA a su madre, 29 - 6 - 37).

Las cartas escritas pasados unos meses de estancia, cuentan la llegada con el

⁶⁶CN? a su padre: Urss 30 de junio de 1937.

distanciamiento del tiempo; este hecho ocupa poco espacio en el desarrollo del texto⁶⁷, y los autores no utilizan adjetivos calificativos tan expresivos como en los casos anteriores, pero enriquecen la narración aportando datos, indicando al lector los posibles motivos de tan magno recibimiento porque según dicen:

los camaradas rusos nos fueron a vernos y pioneros tambien ellos cantaban y tocaban musica y nosotros tambien estuvimos cantando, nos sacaban cines, y tambien focos muy grandes (CNO a su hermano: 12 de febrero de 1938)

...y nos recibieron como si fuésemos unos heroes que benimos de la guerra y hubiesemos hecho tremendas azañas (CNO a su padre: Odessa 31-1-38.)

Según se desprende de las cartas, el tiempo de estancia en Leningrado estuvo densamente organizado; los niños comentan los pormenores y las actividades realizadas, la ducha (*de una hora*), las ropas y comidas que les dieron, las visitas, etc., todo en una sucesión ordenada de acontecimientos:

Nos llevaron a bañar comer mudar y dormir. (Cna 37 a su madre Leningrado 23-6-37)

...nos llebaron en autocares a una casa que habia ducha y nos quitaron las ropas nos duchemos y nos bistieron a todos higuales como hermanos nos dieron de comer... (Cno37 ? Leningrado 24 de junio del año 1937)

nos sometieron a una reconocimiento de manos vista y boca luego nos hicieron dar una ducha (Cno37 ?, Rusia, "Leningrado" puerto Crostan 24 de junio de 1937)

despues nos dieron pantalon canzonzillo camisa y camiseta un par de calcetines y sandalias (cno 37 ? Rusia, "Leningrado" puerto Crostan 24 de junio de 1937)

nos llevaron a unos autobuses que nos trasladaron a una sala higienica donde nos llevaron a ducharnos seguidamente

⁶⁷En dos cartas de las 60 hay referencia a este hecho; la descripción de otros lugares por donde fueron pasando y los acontecimientos cotidianos presentes ocupan un lugar más destacado que la llegada a Leningrado: *cuando desembaquemos delbarcosontai fuimos a leningrado de leningro fuimos al baranoba del baranoba fuimos al comunista del comunis taaljarco*, escribe un niño a su madre el 5 de diciembre de 1937. En este caso cita el barco Sontay, Leningrado, los sanatorios Baranoba y Comunista y por último la casa de Jarco donde reside.

nos dieron de comer un vollo de pan dulce queso y otra rodaja de pan con mantequilla y chocolate y nos dieron uniforme calcetin y zapatos y muda (Cna a sus padres y tios: Leningrado Junio 24 de 1937)

estamos en Leningrado Rusia comemos todo lo que queremos al llegar al baño nos rebisaron el medico y las enfermeras rrusas en un sanatori despues nos mandaron a las duchas de agua erbida des nos bistieron de arriba a bajo (Cno a su madre: Dia 24 Junio de 1937)

..nos han dado unos calcetines, un pantalón largo, un interior delgado, calzacillo morado que parece un patarrabos, una camisa verde com las amarillas pero delgadas y de manga larga para poner corbata (Cno a su padre: Leningrado a 24 de junio de 1937).

nos dieron a todos el mismo uniforme pantalones largos y a las chavalas vestidos rojos (cno 37 a su madre: sf).

En las cartas escritas en 1938, el vestuario que recibieron en las Casas donde vivía también es descrito minuciosamente. Éste ya no se limitaba a los trajes de verano (llegaron en junio) sino a la equipación del invierno, ropas, esquies, enseres para el aseo, etc:

...los pequeños, les han dau unas trajes, muy bonitos, y que abrigan mucho, y a nosotros nos van a dar 3 trajes, uno para los días de fiesta, que es muy bueno, y 2 para los días de labor, uno de pana, y otro tambien muy bueno, tambien nos han dau, 2 pares de medias, y chanelos, y bota y nos van a dar creo que botas, catiuscas, o otra cosa buena (CNO a su hermano: Odessa, 6 de enero de 1938).

Las demostraciones de la buena situación que gozan son impresionantes, la comida y las ropas que recibieron llaman su atención no sólo por la cantidad (debió ser abundante a juzgar por los comentarios y el "hartazgo" que dicen tener), sino también por la calidad de los alimentos, que escaseaban en España debido a la situación de racionamiento y penuria que padeció la población durante la Guerra Civil.

...nos han dado pan con queso y mantequilla y una cosa que no nos aha gustado a nadie que nos han dicho que valia mucho dinero y luego nos han llevado otra vez en autovus a comer y nos

han dad patatas y merluza muy buena una naranja pan y en un plato una tarta que hemos dejado la mitad porque no teniamos hambre (...) nos regalaron los niños Rusos mucho chocolate y dos estampas y el chocolate era muy buenos y tiremos casi la mitad porque no teniamos hambre (...) al zenar nos dieron bien un plato de fideos lomenos casi media gallina y un platito pequeño hasta arriba de zerezas pera ciruela u unas cosas pequeñitas que sabian muy buenas y el caldo del dulce lo mejor de todo pero yo deje casi todo el dulce porque no tenía yo hambre (CN? a su padre: Rusia 24 de junio de 1937.)

El pan blanco, la mantequilla, el queso, eran productos que no abundaban en las ciudades y/o eran muy costosos; para algunos quizás fueran alimentos poco habituales en su dieta, para otros no estaban al alcance de la economía familiar, de manera que tenerlos ahí, delante de sus ojos y en grandes cantidades, debió ser una grata sorpresa para los niños españoles. En las misivas hay muchas alusiones a las comidas; no encontramos ni una sola carta en la cual este tema no sea tratado como una enumeración sin fin de las mismas, con los horarios, cantidades y alimentos que ingieren...Son demostraciones de "lo bien" que están en la Unión Soviética, mensajes tranquilizadores para los padres, y comentarios sobre lo que más les impresionó a su llegada.

Nos dan de comer a base de cocletas carne y pollo mas luego postres y pan todo lo que queremos... estamos como en jaija (Cno a su madre, 4 de julio de 1937.)

...en Rusia no come nadie cocido...(Cno a su padre: Rusia 30 de junio de 1937)

...Avelina y yo estamos bien comemos muy bien, patatas con pollo postre manzanas y guindas cerezas lo que queremos pero a hora lo parten en torrijas fuimos a una casa a ducharnos y nos dieron ropa nueva y despues fuimos a un colegio ...comemos lo que queremos. ..El primer día que fuimos onde nos duchamos dieron un pastel grande dos cachos de queso, un cacho de pan con mantequilla una taza de cocolate echo y para comer vaso y medio de cafe con leche, dos platos de arroz con leche el arroz estaba molido y otras muchas cosas(cno a su padre:Lenin Grado 24-5-1937).

El pan blanco representa la calidad, abundancia y el bienestar del que gozan... *comemos vien y apunte pan blanco*, dice uno de los niños. Es tan

importante que no pueden olvidarse de ponerlo en la carta o en el sobre como en este caso: *la arboleda nº 6 biscalla aquí se come pan blaco en la calle la liberta Vizcaya.*

La comida es uno de los postulados de sentido cuyas imágenes funcionan eficazmente: éstos aparecen con la finalidad de transmitir mensajes con una intencionalidad definida, dirigido a los padres, que adquieren forma tanto en la escritura como en las acciones. Son actos de habla que acompañan a un incipiente lenguaje, más activo que representativo:

Queridos padres y hermanos Saludhos deseo la presente sirva para oírles que estamos vien en Rusia aunque nos acordamos mucho de ustedes alomenos alas horas de comer porque comemos muy bien

...de nosotros no te tienes que acordar de nosotros que comemos lo que queremos

...nos dieron de comer que era chocolate pasteles pan con queso y mantequilla ... no le quiero decir la comida porque le daría un desmayo

...y sí podría mandarte un paquete de pan porque aquí tenemos de sobra⁶⁸

La salud y la higiene fueron también objeto de numerosos cuidados, los niños llegaron con enfermedades, sucios después de 12 días de viaje en barco, mal alimentados y "con miseria" (*nos miro el medico y algunas chicas que tenían las cabezas sucias las an cortado el pelo al rape*), así que el personal sanitario soviético, tuvo que extremar las precauciones y proporcionar los recursos necesarios para su higiene personal⁶⁹.

⁶⁸Son cartas escritas el 23 y 25 de junio y el 4 de julio de 1937.

⁶⁹Comentan que hierven el agua para desinfectarla y les dan *para beber agua caliente por que sino se coje enfermedad* además de *un cepillo con una caja de polbos para los dientes y una jaboneta para cada uno.*

Siguiendo con el clima de optimismo y alegría que dirige el hilo discursivo de las misivas, la descripción de la vida cotidiana es significativa y representativa, sobre todo en las cartas del 38' una vez que se han ido aclimatando a la situación. En las cartas escritas en los primeros momentos de la llegada, la sorpresa por el recibimiento, comidas, duchas y ropas es narrada en tono entusiasta, con expresiones onomatopéyicas, en términos de euforia y grandilocuencia, mientras que en las escritas a lo largo del año 38', la descripción de otros acontecimientos como fueron las actividades lúdicas y educativas, los trajes para el frío, la nieve y los juegos ocupa temáticamente el mismo lugar.

Aquí a nosotros nos han dado muchos cuadernos y libros cuadernos tengo 13 y libros tengo 4 y tenemos tambien una caja con un lápiz y una pluma y goma un plumier (...) Aquí tenemos buenos colchones y buenas camas. Una cama para cada uno, tenemos buenos trajes y ahora nos ban a dar unos trajes, 2 dos trajes para diario y uno para los días de fiesta, y tenemos buenos abrigos y gorros muy buenos..(CNO a su hermano: Odessa, 23 de diciembre de 1937.)

Haciendo una reconstrucción diacrónica de los hechos, los niños cuentan que tras su llegada (niños vascos en verano de 1937) pasaron unos días en la playa, jugando a la pelota, bañándose, viendo cine y haciendo ejercicio físico hasta que en septiembre iniciaron la actividad escolar y las actividades en los círculos de aprendizaje. Las cartas señalan la "buena"⁷⁰ organización escolar:

Tambien le digo que estudiamos mucho sobre todo el español y el Ruso y tambien muchas lecciones. Y tambien nos estan dando muchos libros de Ruso y español, tambien tenemos diccionarios y libros de Dolores Ibarruri (Pasionaria). Tambien tenemos muchos maestros y buenos... tambien a los primeros días de venir a Jarco nos dieron escuela teniamos muy buen material escolar y tambien muy buenos, Doctores, y por eso estamos muy sanos y en buenas condiciones para estudiar (CNO a su padre: 21-1-38)

Otra de las divisiones temáticas que articulan las cartas son las referencias sobre la situación política de España. Las consignas políticas de "no pasaran", las alusiones a los "cobardes fascistas", y los vivas al comunismo, a "España roja", "bravas milicias", la FAI, el camarada Durruti, etc, son continuas. En la narración, las actividades que podíamos

⁷⁰ Es el calificativo más utilizado y **bien** el adverbio más corriente en las narraciones.

considerar dentro del campo de la política, se yuxtaponen a otras que ocupan el resto del día; los niños recibieron visitas de militares y emigrantes políticos españoles que residían en la Unión Soviética, la situación de España era un tema que estaba siempre en el candilero y las comparaciones son frecuentes (... *dile al aguelo que aquí no es igual que España aquí hay mucha civilización*, dice un niño a su madre). Las imágenes sobre la situación política del momento son síntomas de exaltación, admiración por el país del comunismo, ansias por unirse (física y simbólicamente) a la construcción de una "España roja y libre", que se representa en expresiones de rabia y en sentimientos de angustia a causa del desarrollo de la guerra de España. Las charlas y los comentarios entre los mayores, las dudas sobre el regreso, la necesidad de conocer el avance de la lucha durante la guerra y la curiosidad por aprender "algo más sobre la Unión Soviética", nutrió las representaciones y las concepciones elaboradas por los agentes. Los niños no carecían de formación política antes de ir a la Urss; la reconstrucción que hicimos en el capítulo dos sobre la procedencia social de los mismos, puso de manifiesto que las familias tenían una frecuencia de afiliación política alta, ya fuera en sindicatos como en organizaciones y partidos. Entre los documentos encontrados, hay cartas enviadas por las comisiones de los sindicatos y partidos proponiendo la evacuación de hijos de militantes, los testimonios de los entrevistados confirman la posición política de los familiares e incluso la propia; me estoy refiriendo a algunos niños que salieron con la edad máxima permitida (incluso con 14 - 15 años) y que ya participaban en España en algunas actividades políticas. Por otra parte, las referencias sobre los personajes políticos, los dibujos (en una de ellas aparece un coche con una hoz y un martillo en la puerta) y consignas políticas son manifestaciones de la incipiente "formación política" que los niños habían iniciado en España. Lo que sigue son algunos ejemplos extraídos de las cartas con referencias a las canciones de la época, las milicias, los "fascistas" y los protagonistas políticos del momento:

*...los pioneros rusos estan muy disciplinados...
Desembarquemos cantando vivas a Rusia y a Espana, y a
Euzcadí, a Estalin Lenin Calinin y otros pasando nosotros
cantando la internacional y otros cantares con el puño en alto
y ellos nos daron viva a Euzcadí (Cn? a su padre: URSS 30 de junio de
1937)*

fúimos cantando la internacional (Cno 37Rusia, "Leningrado"
puerto Crostan 24 de junio de 1937)

*...me an dao un muñeco demiliziano tien un gorito con la
borla...*(Cna 37 a sus padres i ermanos).

*...estamos en la escuela donde todos somos
muy aplicados para mañana u otro día
valgamos para luchar contra esa
canalla fascista que tanto daño esta
haciendo en España...VIVA LA FAI y el camarada
DURRUTI*

*VIVA España libre de
toda esa canalla
Fascistas*

*VIVA RUSIA y el
camarada*

ESTALIN (Cno a su hermano, odessa, 5 de diciembre de 1937)

*..quiero estar en mi linda casa con mi gato bullejos y la
pasionaria y con la cabra Rusia...* (Cna a sus padres, mosjor, crimea, 1-
10-37)

Según se desprende del texto, poco a poco se fue filtrando y afianzando una determinada manera de ver las cosas, los niños construyeron la imagen de una sociedad de ideología comunista, y a tenor de los comentarios de las cartas, manifiestan y se apropian de unos ideales formados bajo la égida de la sociedad soviética. Conocen a los personajes de la vida política española y soviética, y empiezan a aprender (identificar) el significado de algunas consignas. Los niños españoles citan con interés personajes del Ejército Popular y destacan los vínculos que les unen; en este caso son alumnos del hermano de un general⁷¹: *En esta colonia estamos con el hermano del general Miaja heroico defensor de la España Republicana...* A veces la consecución de las palabras suena como una pequeña cantinela que repiten sin ton ni son, en otras ocasiones la unión entre un universo de sentidos y sus sinónimos no parece encajar demasiado, pero de todo ello resalta la "alegría" que expresan los niños al "reconocer" determinados protagonistas

⁷¹Don Pablo Miaja, director de la colonia de verano de Salinas, partió como responsable de la expedición de Asturias y una vez allí ejerció como maestro en la Casa de Pravda.

públicos, al oír hablar en castellano...

...Feliciano lucha lucha vbenzer a esos canallas fascistas...Estudia vigorosamente. Estáte preparado como un bravo combatiente para luchar por la felicidad de la patria⁷² (cno a sus padres: sf)

...Me aplico bastante estoy en el 4º clase que le estudio esloque hace falta para cuando vayamos a España de fender nuestro pueblo español a echarles a esos canallas que an levantado esta guerra (...) nos ehcan cines Españoles dos y nos angustado mucho asalido Dolores ibarruri Jose Díaz y an salido los milicianos con banderas rojas y conletras españolas y Dolores ibarruri ablado en Español y nos acausado mucha alegría (CNA a su madre: Jerson día 9 de febrero de 1938)

...en un clu muy grande, y a lla hay muchas fotografia de Lenin y Estalin y la Pasionariay Lina Odena y borochiloz (...) estamos lomejor bien que estamos de lo mejor mejor que en francia y en francia alas mujeres les mado el gobierno de España porque hacia falta para acer trajes a los milicianos y a las mujeres que estan aciendo trincheras.

Y alos de Ingalaterra les dan para comer pan solo que nos an dicho camaradas Españolas....

VIVA ESPAÑA ROJO

VIVA RUSIA

VIVA LENIN

VIVA STALIN

VIVA BOROCHILOC

VIVA CARLOSMAR

VIVA LAUNION SOBIETICA (CNO a su madre: Día 24 de febrero de 1938.)

Podemos decir, en definitiva, que los niños estaban al tanto de la situación de España; uno de ellos en su misiva, remitida a la Delegación de Euzcadi pidiendo información sobre el paradero de sus familiares (archivadas en Salamanca PS Bilbao 206/8), parece querer constatar la satisfacción que, a su parecer y vistas las circunstancias, deberían sentir las

⁷²La caligrafía no corresponde con la de la carta, parece una consigna política escrita por otra persona, de mejor letra y posiblemente mayor que él.

autoridades españolas:

Ustedes los del gobierno de la República pueden estar satisfechos por lo bien que nos tratan en nuestra segunda patria hermana la URSS. Aquí nos estamos preparando con nuestras armas que tales armas son los libros para cuando seamos mayores reconstruirla porque está quedando deshecha por la criminal aviación alemana e italiana (Cno a la Delegación de Euzkadi: sf).

Las conversaciones entre ellos (suponemos que más frecuentes a mayor edad) debieron girar sobre España en tanto que el intercambio de información y noticias acerca de la situación política y los movimientos de la población civil se perfila como importante. De ahí la existencia de correspondencia establecida entre los niños españoles y las Delegaciones y Oficinas de evacuación y Asistencia Social (en Barcelona, en Francia, en Valencia). También en este aspecto existe diferencia entre las cartas de 1937 y 38'; éstas últimas tienen un tono más afectivo y a su vez más politizado, que se traduce en vivas y saludos con las siglas de los partidos políticos (UHP y SRI:)

- *...papá h. no les digo mas por hoy muchos besos para todos los que hallan conocidos y ustedes dos y mis hermanos que reciban todo el cariño de quien les quiere y nunca en la vida las olvida ni las olvidara jamas aunque muera.*
- *...aquisedespide sus hijos que le quieren mucho muchos muchos besos. Saluz.*
- *...VIVA Dolores Ibaruri <Pasionaria> me despido uste con un saludo antifascista.*
- *...Saluz todos camaradas*

Viva el comunismo

Viva España roja

Vivan nuestras brabas milicias

- *...Saluz camaradas hasta la vista aluchar hasta vencer. Viva la republica. Viva el comunismo. Viva nuestros brabos gudarís. Viva el batallon Peresagua UHP.*

PASAREMOS NO PASARAN

SALUZ

Al final del texto algunos niños dibujan el símbolo del Socorro Rojo Internacional,

del Frente Popular y del Partido Comunista⁷³; son símbolos que los lectores reconocen, compartidos por los familiares a quienes van dirigidas las cartas y manejados no tanto en la amplitud de lo que políticamente podía significar sino por el uso de la costumbre.

En algunas cartas dirigidas a las autoridades y Delegaciones de evacuación⁷⁴, los niños se despiden con vivas y alusiones políticas en un tono muy optimista:

*Viva el gobierno del Frente Popular
Viva nuestro acogedor y camarada Stalin.
Viva nuestro querido presidente don Manuel Azaña
NO PASARAN
hagan el favor de contestarme lo más pronto posible
Salud que venceremos*

Otro de los apartados temáticos dentro de las cartas lo forman el conjunto de "*las normas de la Unión Soviética*"⁷⁵; los autores destacan la disciplina, el orden, el estudio como ideales de un futuro inmediato, tanto para ser pionero como para *ir a levantar España*. En este sentido, los valores de camaradería y solidaridad, la disciplina y la moral en el cumplimiento de la norma son pilares básicos de la educación que recibieron: es bastante representativo el relato de uno de los chicos que cuenta a su hermano lo que ocurrió en la frontera con Manchuria. La historia es una condensación semántica de los valores de una sociedad ideal y los peligros que la amenazan: están representados la valentía del soldado, la amenaza de los espías, el soborno, el castigo de los traidores, la condecoración del personaje convertido en héroe, la honradez, la defensa de la patria... Además de los tópicos, los recursos estilísticos refuerzan (y sobrecargan) las imágenes que reconstruye con partes de lo narrado por otros y con partes que son producto de su elaboración "imaginativa-creadora". Reproduzco íntegramente el párrafo en cuestión para no resumir la historia y

⁷³Ver cartas al final del apéndice.

⁷⁴AHN (SGC) PS Bilbao 206/8.

⁷⁵*estudiamos muy bien para que el día de mañana poder enseñar a la gente que deben saber las normas de la Unión Soviética*, escribe un niño a su padre el 4 de abril de 1938.

correr el riesgo de perder la carga simbólica y épica del texto:

Los soldados del ejército rojo estaban haciendo guardia en la frontera y una muchacha le preguntó al soldado haber si le dejaba pasar la frontera y el soldado le dijo que no y esa muchacha iba todos los días haber al soldado y le dijo otra vez la muchacha haber si le dejaba pasar la frontera que le daba 50.000 pts en oro el soldado le dijo que sí que iría a pasar la frontera dentro de tres días, pero el soldado pensó que una campesina no podía tener tanto dinero entonces dijo será espía y cuando iba a pasar la frontera la muchacha el soldado se montó encima de caballo entre unas ramas de árbol, y cuando iba a pasar la frontera el soldado le dijo alto y la muchacha le dijo no me conoces y el soldado le dijo si ven con migo vamos, sinobienes te parto en dos pedazos con el sable encima la cabeza.

Ese soldado la llevaba y por el

camino le decía la muchacha si dices que soy espía le digo que tu tambien querias pasar la frontera que por no darte mas dinero me as traído: y el soldado no la dejaba, ese soldado la llevó al cuartel la desnudaron y no tenia nada miraron en el

tovillo y tenia un papel y ella decía que era de compresa que se habia retorcido el toவில்lo y el capitán que entendia un poco de médico le dijo que para ponerse compresa hace falta algodón. Ese papel que tenia esa muchacha lo miraron con aparatos y vieron que en ese papel traía los puntos de defensa donde estaban las fabricas principales, donde estaban los jefes principales donde solian estar. Esta muchacha fué afusilada inmediatamente y a ese soldado el camarada Vorosilov le regaló una insidnia de premio por haber salvado a su patria de las 50.000 pts que le dió al gobierno el soldado el gobierno le dió 20.000 pts y 10.000 se quedó el soldado y las otras 10.000 para sus amigos y así termina este relato se muchos mas pero no puedo mandarte porque te mando mucho escrito.

(CNO a su hermano: 12 de febrero 1938)⁷⁶.

El autor del relato anterior lo es también de otras 15 cartas que envía igualmente a su hermano. Esta carta es la más larga de todas las analizadas y su autor, además de narrar la historia anterior, comienza contando a su hermano el viaje y la llegada a Leningrado. Después de ocho meses, el niño narra los acontecimientos en los mismos términos vistos en las primeras cartas: el retraso de la salida (*a las cuatro de la mañana le quitaron las cadenas [al barco] y empezó a andar*), la visita del *traidor barco Cervera*, la comida del Abana (*nos dieron un paquete de caramelos, galletas y un panecillo y otras cosas*), el reinicio del viaje en el Sontay desde Francia y el paso por *las aguas Alemanas que parecen que son tan malas como ellos*, las naciones que vieron, el recibimiento en Leningrado (*los pioneros cantaban y tocaban la música, y nosotros también estuvimos cantando, nos sacaban cines, y también focos muy grandes*), las duchas y comidas que les dieron... (*nos desnudaron y nos bañaron muy bien, en esa misma comimos, nos dieron chocolates muchos*). Cuenta cronológicamente los sucesos, se detiene en los mismos hechos (cartas de la llegada) y utiliza idénticas imágenes y expresiones para describirlos, como es el caso de la asociación de las aguas con los habitantes del país (Alemania). El autor muestra buena facilidad para la escritura, sigue las fórmulas de salutación y cortesía propias del género epistolar pero se dirige al destinatario en términos coloquiales, con fluidez verbal y expositiva.

La preocupación por la disciplina y el orden acaparó la atención de los niños, algunos de ellos muy observadores escriben al día siguiente de llegar a Leningrado...

...la educación es correcta... miles de almas salían a ver a los niños Españoles dando vivas a España roja y Rusia. Aquí aprenderemos a ser hombres y para que el día de mañana sepamos defender nuestra España roja y para hacer una España nueva haremos como Rusia el que trabajo comera. Rusia es muy bonita tiene grandes monumentos tiene una circulación muy rápida y una educación muy correcta. (cno 37 a sus padres: Leningrado 23 de junio de 1937)

⁷⁶Según comenta J. Fernández en *Mi infancia en Moscú*, (1990: 55) "en los años treinta la frontera era el tema principal del cine soviético" como también sería objeto de comentarios en clase, entre los chicos o en los círculos de sociabilidad de la Casa de niños.

En el manifiesto deseo expresado por una de las niñas (*estoy deseando de ser pionera*), se transparentan aquellos valores apenas esbozados (*si es que vosotros no quereis trabajar por mi mi deber es el de trabajar por ustedes*) y que con el tiempo fueron incorporando:

estoy deseando de ser pionera (...) yo cojere aviadora para que cuando digan a <España> se ha terminado la guerra y estar todas las casas construidas entonces iremos y si es que vosotros no quereis trabajar por mi mi deber es el de trabajar por ustedes como ustedes velasteis por mí (Cna a su madre: MOsjor (Misjor), Crimea, 1-10-37)

La despedida con "recuerdos para", dedicatorias y expresiones de afecto, cierran el desarrollo temático de las cartas. Cuando analicé la función social de la correspondencia aludí a su eficacia para estrechar los vínculos familiares y vecinales, ya que algunos niños del mismo barrio salieron juntos en la expedición. Los saludos y recuerdos son más abundantes en las cartas de 1937; después de 15 días de estancia las saluciones constituyen un apartado que a pesar del poco tiempo transcurrido, los niños consideran "necesario". Más tarde, los rumores sobre la evacuación de la población civil y la preocupación por saber dónde se encuentran (si los familiares están bien y todos juntos), va desbancando las atenciones que dedican a sus allegados. En el estudio sobre la teoría del autor también hice hincapié en la comunicación multipersonal que los niños establecían con los lectores en una misma carta. Los recuerdos son personales y se nombra a cada uno de ellos, a veces en enumeraciones que parecen interminables...

Recuerdos a Nieves y al tí pedro y al tí Virgilio a Nene a las tías a las primas al tí Simeon y al tí Fermín y al nene de la tía Aurelia que se llama Aurelio a Elena una mujer que es de a lau de mí casa y a primitiva a Belen y a Porfiria a María a la abuela a Precisa de Parte Mia que no me cojía en la de mí mama y a Vitorí. (Cna 37: SF,)

mire tambien le dijo aber que tal esta las becinas y dile a la buela de emilio que no llore que estamos muy bien recuerdos para la Cesaria y ala Luisa dile a angulin que estamos muy bien que se apuntey a Tonianin esta en leningrado estamos todos guntos los de Eusebi y nosotros recuerdos para Juaneruz que estamos muy bien como sabra que le escribi la otra bez que le dije que le abia buscado una rrusa pues dile que si puede venir que

benga(Cno a su madre: Dia 24 Junio de 1937)

...lesmanden una carta a Estanislao que su primo le envia salud si tiene y recuerdos y Bernardino a ver si tiene lamano curada ya delen recuerdos y que tenga salud, y escriban otra carta a Anestasio si tiene salud. Si pasa algo en casa lo digan y Eulogio que tenga salud que su hermano le vea salud y suerte, y mi querido padre que tenga salud que su hijo le envia salud y suerte (Cno a su madre y hermano. Leningrado a 24 de Junio 1937)

La palabra "Salud" tiene aquí cierta ambivalencia: el interés por el estado físico era la forma más común para saludar a los conocidos pero era además una consigna o saludo político de la época (en España y en determinados círculos), de ahí la frecuencia con que lo utilizaban. En las cartas escritas en el otoño de 1938 tan sólo hay 3 personas que lancen recuerdos a familiares y conocidos; los saludos vienen reforzados por expresiones de fuerte añoranza, agravados por la separación de los seres queridos.

...me acuerdo mucho de ustedes y un poco mas de la madre (CNO a su padre:4 de abril de 1938)

...me acuerdo de todas en particular de la madre y el Padre y de las hermanas y de las abuelas y de la tía Aurora y tan bien de micala y de todas esas de las que mas y de Reimunda y de mi tía Ramona y pepita y de Nisia y Felipe Maño Jose y de la Jose falu y de todas pero del abuelo me acuerdo mucho cuando le llevaba la comida al zarzal y lo biego que estaba y aber si sea salvau de la metralla(CNA a su hermano: 25 de diciembre de 1937)

Por último las fórmulas de despedidas varían entre la construcción de una frase larga como la que sigue o "salud" con algunas variantes:

- *sin mas que decirte se despide tu hijo que te quiere y nunca te olvida...*
- *....que mucho le quiere y verle desea...*
- *salud y suerte...*
- *salud camaradas..*

Con esto concluyo la estructuración temática que atraviesa la narración de las cartas, ahora veremos las figuras retóricas más abundantes, expresiones, construcción de las proposiciones y variaciones estilísticas que caracterizan tanto las cartas de los niños como

las redacciones escritas por éstos.

5.- CUESTIÓN DE ESTILO.

Las cartas y las redacciones ocupan el lugar más importante en esta "cuestión de estilo". En las misivas que los niños escriben hay bastantes ejemplos sobre las distintas formas de escribir una carta. En las de los más pequeños la caligrafía es incipiente y las palabras se escriben tal cual suenan, los niños dibujan con trazo grueso las letras, y éstas bailan sobre el papel. El habla parece escapar al filtro del lenguaje escrito y esto se nota no sólo en la transcripción de las palabras sino en su cadencia. La separación, entonación y puntuación del texto corre a cargo del lector ya que escriben de corrido, mezclando palabras, ideas, frases y letras (Blanche-Benveniste, C. 1998); lo que el investigador-lector tiene ante sus ojos es un juego de artificio a veces indescifrable...

....nos rrecibieron conbaderas lospioneros rrusos y luego nos yevaron enenuatibus a unnacasa y es tuvimos dos días y despues nos yebaron enautuvus alaestacion y tardellos dos días emtren astacellegeMos alcolejio y nosaceMaueIsol (CNO a sus padres y tios: Rusia a 1 de julio de 1937.)

La "h" y "r" al principio de palabra, los sonidos de la "c", "q", las confusiones entre "b", "v", "y" e "i", etc son frecuentes: *que se hen quuentren vien, en hesta, quojido, quando, rrepublicanos, yebaran, igabom...*

En cuanto a la forma, los pequeños se valen de renglones fabricados por ellos mismos como soporte del texto; responde a una práctica de la escritura (las cartillas de caligrafía) aprendida en la escuela. Los niños escriben procurando "no salirse", aunque hay quien se aventura sobre lo inmaculado del folio y va peligrosamente ladeándose hasta convertir el párrafo en un trazado oblicuo, como si cayera en un precipicio. El autor se cansa de escribir y la lectura se deja llevar por la inclinación de las letras; el tono va decreciendo, apagándose y volviendo a subir en el renglón siguiente. Las palabras se abren perezosamente en el texto, el peso del lápiz, la habilidad y destreza con el bolígrafo o con la pluma modela la forma de la letra y lo que resulta del esfuerzo por mantener el pulso y la concentración en lo que escriben a veces no suele ser inteligible. En mi caso, la "traducción-transcripción" ha servido para hacer el texto más manejable a efectos de análisis que el original, pero la homogeneidad de la letra de ordenador ha restado a las cartas parte de la carga "emotiva-

simbólica" que reincorporamos al leerlas. Las faltas de ortografía no han sido modificadas a fin de conservar la caracterización de la propia escritura, pero las idas y venidas hacia la carta original han sido constantes, no sólo por una mera cuestión de formalismo o necesidad sino también para recrearme en su textura, color e imaginación.

Siguiendo con los rasgos de la lengua escrita que presentan las cartas, hemos de señalar que las repeticiones se suceden entre las cartas y dentro de la misma⁷⁷; el lenguaje es limitado, pobre y a veces vulgar, con expresiones como:

*...nos dieron una jama hasta que no queriamos mas
...nos sentemos llenemos la tripa y nos echemos en unas
macas que habia en un bosque
...El primer día que fuimos onde nos duchamos dieron un
pastel grande dos cachos de queso, un cacho de pan con
mantequilla...
...nos han dado pantalon largo con tirantes y el cinto lo tiré
paque jóder lo queria...
...nos han dau un camiseta de verano y patarrabos cortos...
...digale a Cartagena que haver porque no salio en busca del
tren que cuando valla le voy a meter un puñetazo le voy a hacer
ver las estrellas...
...tenemos nieve y nos divertimos mucho vajando por cuestras
y nos caemos muchas trompadas y nos pegamos con los trineos
pero, no tenga cuidao que no nos hacemos daño lo que es que nos
destripamos riendonos...*

A veces los niños rebuscan en el lenguaje palabras que eleven el estilo literario de sus misivas. Utilizan giros, adjetivos calificativos y expresiones verbales que adornan el texto, de manera que el autor parece distanciarse del lector y se concentra en la "creación literaria"; atraviesa el umbral del discurso hablado al escrito mediatizado por un lenguaje elevado, de mayor calidad, imitación de una cuidada prosa alguna vez leída, aprendida o copiada del compañero... Uno de los niños escribe a su padre al día siguiente de la llegada a Leningrado que llegaron *sin causar daño alguno*, que les esperaban *una gran intensidad de personas* y finalmente *se efectuo el desembarque sin*

⁷⁷"Bien" escrito 5 veces en 5 líneas, "muy bien y mucho" otro tanto, "salud y suerte" aparece 8 veces en 8 líneas, "también les digo", "y les dire" utilizados cada vez que cambian de tema (en este caso 10 veces en medio folio que ocupa la carta).

novedad.

Las cartas analizadas son parte de la correspondencia privada entre los miembros de la expedición a la Urss y sus familiares y amigos⁷⁸. Anteriormente vimos las distintas funciones que podía cumplir el texto, ahora, atendiendo al estilo en la composición del mismo propongo varios ejemplos de cartas que podrían clasificarse como cartas-redacción, cartas-telegramas y cartas-diccionarios. Con esta tipología no se pretenden estereotipar los modelos epistolares sino tan sólo ampliar el análisis dentro de las variables estilísticas en base a una clasificación más o menos rigurosa y contextualizada.

La carta que uno de los niños escribe a su padre el 24 de junio desde Leningrado está escrita como una **carta-redacción**. El autor describe los acontecimientos con un lenguaje poético, puliendo las frases e introduciendo tropos que elevan la calidad estilística del texto, rozando el lirismo... Comienza introduciendo al lector en "el relato" para que sea espectador-protagonista de los acontecimientos que narra. La discursividad del texto lleva al lector por un viaje "virtual" que es descrito con un lenguaje metafórico, lírico, poco familiar. Sin embargo, la carta va dirigida a sus tios y primos y quizás por ello ha perdido el tono coloquial e íntimo que caracteriza las enviadas a padres y hermanos.

En esta carta les voy a relatar lo mejor que pueda el viaje que hemos hecho en el vapor Habana/ dormimos con poca comodidad por motivo de estar juntos los de Francia y Rusia (...)

El día 22 por la mañana apareció a nuestra vista una de las puntas de Finlandia que está a la entrada del golfo de su nombre; dejamos a la izquierda esta parte de tierra y despues vimos a la derecha los montes de Lituania, seguimos por el golfo adelante distrayéndonos en ver la tierra que a uno y otro lado nuestro se veía (...) unos dos kilómetros antes de llegar a Leningrado se veían numerosas casas en el agua de modo que parecía una ciudad en el agua (...) el barco iba como por una carretera pues a uno y otro lado de él había unas tiras de tierra con flores muy bonitas y por esta especie de camino llegamos al fin del viaje donde nos esperaban numerosas gentes rusos y rusas que con cantos muy bien cantados que aunque no los

⁷⁸También he tenido en cuenta la correspondencia entre organismos públicos - oficiales y los interesados, madres, niños, maestros que solicitan algún tipo de información sobre la población civil evacuada a otros países; he revisado (aunque no aparezcan en el escrito) cartas escritas en la misma época (durante la guerra civil española) entre familiares y amigos que no tenían ninguna relación con las expediciones a la Urss, pero que han resultado interesantes para analizar el estilo, temática, contenido y estructura de las mismas y establecer una comparación que enriqueciera las dimensiones de mi estudio.

entendíamos nos agradaba el tono... (CNO a sus tios y primos: 23 de junio de 1937.)

Siguiendo este mismo ejemplo temático, otro niño/a describe el momento que bajaron del barco y llegaron a la estación de tren; el autor va reconstruyendo aquellas imágenes que no escaparon a su curiosidad y lo hace con un estilo metafórico y descriptivo, con abundantes adjetivos calificativos:

...habia reflectores muy grandes de colores alumbrando a todos nosotros y al barco aquello parecia de día (...) ademas la estacion hera muy vonita y llenito de vanderas; ademas habia un oso de 2 metros largo 10/2 ancho blanco hera muy grande y el suelo brillaba como un sol y por el habia pieles de oso; habia escaparates llenos de joyas, perfumes retratos todas las clases de colonias las paredes estaban llenas de retratos (cn? a su padre: URSS 30 de junio de 1937).

Otro tipo de cartas podrían clasificarse como **cartas-telegramas**: en ellas los niños sintetizan "en tres renglones" las distintas actividades realizadas, como dejando claro que ese es el motivo por el cual escriben. En las cartas, el bienestar y la abundancia de alimentos son sinónimos: la enumeración de las comidas es metafóricamente la definición del estado de salud y con ello se cumple la primera función de la carta. Por otra parte, la demanda de noticias, la actitud de espera y la nostalgia por los seres queridos es otro de los mensajes que acompañan a estas cartas telegramas.

...Estamos muy contentos estamos muy bien nos dan todo que necesitamos nos llevan ha pasear en coche, espero contestacion (Cno a su madre: leningrado 5 de diciembre de 1937.)

Con estas dos frases resume un niño aquello que tenía que contar a sus familiares (*nos han dado todo lo que necesitamos y nos llevan a pasear en coche*); son cartas escritas nada más llegar, y aunque cualitativa y cuantitativamente los acontecimientos han sido novedosos para ellos, la finalidad de algunas de estas cartas es enviar un "mensaje tranquilizador" a los padres.

*Querida madre y ermanos nos encontramos bien y me alegrare que se encuentren ustedes bien
aquí nos dan bien pero muy bien nos dan tortilla chocolate*

pan todo lo que queremos y ahora nos llaman a cenar. Ya hemos venido de cenar y nos han dado bacalao con huevo y patatas y después nos han dado un vaso de café y dos rosquillas de pastel. A Carmen no la he visto desde que desembarquemos pero me parece que la encontrare

sin más se despide con un fuerte abrazo y muchos besos.

Alejandro:

madre mande aquí a Simeon Fausto que aquí está muy bien (CNO a su padre y hermano: Rusia, 24 de junio de 1937.).

Además de este comentario, las noticias sobre sus hermanos, primos y conocidos completan la exposición de motivos para escribir. En otras como la siguiente, el único mensaje-telegrama es el deseo de ir a Bilbao, expresado como un absoluto que pasa por encima incluso del reconocimiento del bienestar "material" en la Unión Soviética.

Querida Madre. Hemos embarcado bien y comimos un pastel chocolate queso. Mama me trae en otra carta todo lo que quiera y mormimos en camas y tenemos cine y fútbol y que ayer vimos cine y que comemos muy bien y yo quiero ir a Bilbao. (CNO a su madre: Leningrado 4 de julio de 1937).

Querido padre y abuela. Nosotros estamos muy bien nos dan mucho de comer y nos llevan mucho a la playa y al monte tengo muchas amigas. Dejo la mantequilla a montones y me han cortado el pelo a la macho y no solo a mí sino a muchas chicas. Manolito es muy malo dice muchos pecados me acuerdo mucho de usted. Recuerdos a la tía y a la María Pilar y usted reciba un abrazo de su hija Conchita que mucho le quiere y no le olvida (CNA a su padre y abuela: Odessa 2 Junio 1.937.)

En la misma línea que las anteriores, esta última ofrece algunas pinceladas de temas a desarrollar pero aquí están enunciados a modo de telegrama: abundancia de comida, salud y noticias sobre los hermanos. La forma de la enunciación no está exenta de significación; no es una narración "neutra", la autora destaca los aspectos más relevantes y simbólicos de los hechos (*dejo la mantequilla a montones, me han cortado el pelo a lo macho y Manolito dice muchos pecados*). La niña cierra la carta con recuerdos para la familia y para el padre. La manera de dirigirse al padre (*usted, le*) implica pequeñas diferencias en cuanto a la forma de la carta pero no altera la temática y sentido en su conjunto; este hecho (2ª persona del plural) puede responder más bien a una práctica ¿gramatical, de "respeto hacia"?

mantenido en la época, sin embargo, el distanciamiento con su/s interlocutor/es expresado en estos formalismos, es poco utilizado por los niños al escribir. En ocasiones aparecen juntos (tu-usted) o se valen de nombres propios si es para hablar con/de terceras personas.

En relación a las cartas del 38' se notan diferencias de contenido pero no de formas: los niños envían unas pocas líneas solicitando información sobre el paradero de sus familiares o dando consejos útiles a sus interlocutores.

Querido hermano, ya te e escrito unas cuantas cartas, y no me respondes ni haces nada, casi todos tienen cartas, y yo tengo pocas, de lo que me dices que estas en Barcelona, dime en la calle, que es por que no cojo ninguna carta. Yo te mando mis señas muy bien y tu a mí no se, por para escribir cartas y cartas y no recibir como si no escribiria, pues ya sabes lo que te digo si quieres tener carta cartas mandame las señas bien. Victor ya hemos empezao la escuela. Te escribo poco para decirte eso, yo no puedo mandar muchas cartas por que no ahy sobres cuando los train yo siempre cogo y Luis tambien, y se despiden tus queridos hermanos

que tanto le quieren. (CNO a su hermano: Odesa 15 de enero 1938).

...leben go ade cir questo y bien como patu deseo madre estoí mubi en el sanato río delas españoles en el sana torio come mosbien madre ju egamos bienlas camastenemos lipias man tas lipias nosdu chamos bien dor mimos bien y me diras siacefuo por ai querida madre y padre y ermano y toda la familia

biba el ca

ma rada estalin

biba

mis señas son

Proletarsky Bulbar N° 77

Casa de niños españoles N° 3

Odessa

*U.R.S.S.*⁷⁹ (CNO a sus padres: Odesa dia 25 de enero)

Entre las cartas analizadas hay ejemplos de **cartas-diccionario**: con esta categoría

⁷⁹Encabezando la carta que va dirigida a la delegación de Euzcadi en Barcelona aparece escrito: *desearía mecumuniquen el paradero de mis padres sellaman Nieves de la Mata y mí padre Eduardo Rubio.*

me refiero a aquellas donde figura una lista de palabras en ruso y su traducción al español (normalmente al final). El idioma ruso, nuevo y desconocido para los chicos, llama la atención de algunos que se lanzan a contar lo aprendido:

Además me entusiasma la lengua Rusa y pongo todos mis sentidos en aprender a hablarlo

Así:

No. -Nier

Sí. -Dá

Y otras palabras que ahora no recuerdo.

En estos momentos son las 9 y llaman a dormir

En el ejemplo siguiente, la autora ofrece a su/s interlocutor/es un conjunto de palabras que se manejan corrientemente en su ámbito de actuación. En la carta original algunos términos están escritos por la niña que escribe a sus padres y otros (a partir de zapato) por una segunda persona, que, a tenor de la escritura, domina el ruso.

*madre esto es ruso
jajachu pii. forta. quiere beber agua
Y jaduspacha quiero dormir
yajachukusacha quiero comer
espina espalda
verper abanico
ñas nariz
glota cabeza
gruch pecho
seyo cuello
ruka brazo
lapiz carrandas
cabeza yoldola
nariz nos
pie noga
dientes- jubi
labioguli
benaca idy suda
madre esto es Ruko
zapato -bdtenkin
media- chulnki
camiseta- rubaja
sombbrero- jlapa
pared- stiela
ventana- okno
puerta- dver*

Las palabras traducidas pertenecen al lenguaje ordinario, de uso común y coloquial; a pesar que había intérpretes-traductores del español al ruso, es de suponer que la convivencia dentro de la casa multiplicaría los intercambios idiomáticos entre el personal ruso y los niños y entre niños rusos y españoles. La carta está fechada el 2 de julio de 1937, y del total analizadas (180 cartas), es en ésta donde el idioma ruso tiene más importancia (por el espacio que ocupa). En las cartas de 1938 las direcciones están escritas en ruso por los propios niños (entre las enviadas nada más llegar las señas están copiadas por otra persona), y no hay expresiones rusas traducidas al español, tan sólo un caso -que como el anterior hay que tomarlo aisladamente porque no es la práctica habitual- donde aparece escrito: *no pasaran pasaremos en ruso es Niedpraidud prayas..* (CNO a su madre: 13 de diciembre de 1937).

La recreación de la situación en el discurso escrito es construida por los niños a través de la comparación: en sus inicios como corresponsales (escribiendo "crónicas epistolares"⁸⁰), los niños hacen uso de símiles y figuras literarias que elevan el estilo de sus comentarios:

...nos tratan como hijos y nosotros les queremos mucho a ellos... comemos como Reyes y dormimos como princesas...

...hay camas de hierro como si serian de un hospital...

...entoda via no nos an day libros para leer ni cuadernos para escribir...

...reciban un gran abrazo 10000000 y besos el corazon el alma

...pan todo el que queremos, de todo lo mejor...

Las metáforas utilizadas están muy arraigadas en la experiencia cotidiana y en lo que son: niños, hijos (*nos tratan como hijos*), alumnos (*libros para leer y cuadernos para escribir*), que con pocas palabras transmiten imágenes condensadas de significados para

⁸⁰No es una categorización formal sino una manera de nombrar la acción en un sentido amplio y nada riguroso.

aquellos que saben recoger e interpretar sus mensajes. Hablan del pan porque era escaso, de la forma de las camas⁸¹ y en definitiva, como hemos visto a lo largo de este desarrollo, del bienestar material que encontraron en la Unión Soviética, de ahí que las comparaciones, exageraciones y epítetos tengan tanta importancia en sus narraciones. El abanico de estilos es muy amplio ya que estamos ante niños de edades y estudios diferentes y este hecho se deja ver y sentir en la transcripción del oral al escrito.

6.- EL RECUERDO ESCRITO DE "MIS PRIMERAS IMPRESIONES AL LLEGAR A MOSCÚ".

En este apartado me centraré en el análisis de contenido y estilo gramatical de las redacciones escritas por los niños españoles durante el curso escolar en la Unión Soviética. Teniendo en cuenta los resultados del estudio de las cartas, la aproximación (no exhaustiva) que vamos a hacer de las redacciones podrá aportar elementos para la comparación tanto gramatical como temática y funcional. Los ejes temáticos y el contenido están muy definidos en las redacciones porque éstas tienen fijado un tema para desarrollar ("Mis primeras impresiones de la Urss"). Las redacciones están estructuradas cronológicamente; comienzan narrando la llegada y el recibimiento que los rusos les dispensaron, destacando igual que los autores de las cartas, la banda de música y los bailes de los pioneros rusos. Una de las autoras se detiene un poco más a explicar los motivos que podrían estar motivando la producción de esta imagen:

Me impresionó mucho nuestra llegada a Leningrado bonita ciudad proletaria. Nuestra llegada a Leningrado me impresionó tanto porque después de venir agotadas de España por la metralla fascista fuimos recibidos con los brazos abiertos y cariñosos saludos, buenas duchas, sanatorios de reposo y buenas escuelas para estudiar.

Los niños hacen referencia y escriben correctamente los nombres de destacados protagonistas de la vida soviética: Stalin, Molotov, Borochilob, Kalinin, entre otros. Las redacciones presentan en general una imagen de "euforia colectiva"; los niños demuestran textualmente su admiración por la Unión Soviética y sus dirigentes, en términos de gratitud por la acogida en aquel país. Debemos contextualizar el momento de producción de las

⁸¹Quizás la metáfora tenga como imagen de comparación la disposición de las mismas en habitaciones amplias, ya que se trataban de colegios o residencias, y no de su composición material ("hierro").

redacciones para barajar en su justa medida la carga simbólica y la fuerza emotiva que se desprende de ellas; fueron elaboradas con motivo de la visita del Inspector de enseñanza español, Antonio Ballesteros, a la Urss (13 de enero) y fueron escritas por alumnos de 5º y 6ª clase. Todas tienen una unidad temática y se centran sobre los mismos contenidos:

- Llegada y recibimiento.
- XX Aniversario de la revolución rusa.
- Mausoleo de Lenin.
- Metro.

Los comentarios sobre estos temas van acompañados de epítetos que indican grandiosidad, majestuosidad, felicidad y abundancia, además de las connotaciones políticas presentes en cada una de sus "impresiones". Asistieron a la fiesta y desfile del XX aniversario, el *7 de noviembre fecha en que cumple los veinte años en que este país está gobernado por los obreros y campesinos...y quedaron impresionados al...ver al camarada Stalin, Borochilof, Kalinin Molotof, etc, delante del potentísimo ejército rojo hijos del pueblo soviético que defienden sus fronteras para que ningún saboteador a la clase obrera pueda penetrar en la URSS*". El Mausoleo de Lenin, *cosa nunca vista por nosotros, en la cual vimos al camarada Lenin, tumbado dentro de una caja de cristal* les llamó mucho la atención, al igual que otros edificios culturales ("*cosas instructivas*") como fueron los museos y el Metro *obra de gran mérito y más por estar hecho en tan poco tiempo ...y sobre todo la estación Kiefskaya, hecha por las jumentudes comunistas en un año*. Las redacciones son bastante interesantes desde el punto de vista estilístico ya que narran los acontecimientos cuidando mucho la expresión, las faltas de ortografía y poniendo en práctica todos los recursos literarios aprendidos, cuestión ésta que veremos a continuación.

En cuanto a la retórica de las mismas, vemos que en las redacciones, tanto la forma como el contenido son consecuencia de un intento por sistematizar las ideas y su integración en la escritura. Algunas están encabezadas por un título original (personal) que parece responder al tema de desarrollo propuesto: contar qué ha sido lo que más les ha gustado desde que llegaron a la Unión Soviética.

Mis impresiones al llegar a la Urss, Llegada a la Urss, En la Unión Soviética... son algunos de estos títulos. Los escolares narran sucinta o pormenorizadamente (hay de todo

en las redacciones) lo que más les llamó la atención; utilizan adjetivos calificativos, interjecciones y figuras retóricas que proporcionan densidad estilística al texto. Los autores se expresan utilizando un vocabulario rebuscado (*...presenciamos al camarada Stalin; ...a nuestro proceder*) y variable: describen la celebración del vigésimo aniversario de la revolución en la Unión Soviética con distintos términos, *veinte años... XX aniversario...vigésimo aniversario... 20 años*. En el texto abundan los epítetos, las perífrasis verbales, tropos como la metonimia y la metáfora, etc; cantidad de recursos que construyen una narración dinámica, a veces cargada y sobre todo exultante de entusiasmo por la Unión Soviética. Los niños llegaron al *Pais del socialismo*, a la *tierra del pueblo hermano*, atracaron en el puerto de Leningrado *bonita ciudad proletaria* donde fueron acogidos *calurosamente, grandiosamente, nos cuidaron muy bien como si fuéramos sus mismos hijos*. Disfrutaron tanto y fueron tan *sumamente felices* que rápidamente se integraron en el País, *en fin*, como escribe una de las escolares, *me parece que tan rodeada estoy de cariño que me siento como en una segunda patria*.

Los niños comienzan las redacciones "*contando*" su llegada a la Urss, remontándose al inicio de su historia (*Nosotros los niños españoles fuimos evadidos de España por causa del fascismo; nos trajeron al pais del socialismo...*) y reconstruyendo las imágenes que más les gustaron y recuerdan:

En la segunda expedición que llegó a la U.R.S.S., llegé yo en conjunto con todos mis compañeros pero la causa que más me impresionó fue la gran recibida que tuvimos al entrar en un puerto de la Crimea llamado de Yalta⁸²...

Algunos no utilizan preámbulos para desarrollar el tema, se lanzan directamente a expresar sus "impresiones" : *Qué gran alegría experimenté cuando pisamos por primera vez tierra rusa*) y para otros la forma de narrarlo es más bien poética ... *Ya se veía "Yalta" y el "Cabo de Palos" entro en el puerto...* A partir de esta introducción la redacción va adquiriendo densidad, el discurso se va transformando gramaticalmente en una condensación de significados, ordenados cronológicamente, aderezados por recursos lingüísticos y cargados de expresividad. Además de la retórica que caracteriza estas narraciones, los autores resaltan algunos de sus comentarios, nombres propios o cosas que

⁸²Este niño evacuó con la primera expedición que salió desde Valencia en 1937. Una vez allí fueron trasladados al campamento de pioneros de Artek y cuando iniciaron el periodo escolar se integraron en las Casas de niños españoles. En el texto original la palabra "amigo" está tachada y encima escrita "compañero" tal y como lo he reproducido.

consideran importantes haciendo uso del entrecomillado: "el ataque aéreo", "el Mausoleo de Lenin", "Yalta", "el Cabo de Palos". En algunos casos la práctica de este tipo de recursos fuerza el texto, consiguiendo un efecto contrario que acaba por perder el sentido primario: *El Crembrial edificio que me gusta mucho aunque comprendo es muy antiguo*. Otras veces, los autores se enredan en proposiciones explicativas como la que acompaña la descripción del recibimiento en Leningrado:

...nos acogian con gran entusiasmo y alegría tirandonos al coche flores y gritando unas consignas que aunque no las comprendiamos veíamos que nos lo decian con gran satisfacción por ver que eramos los hijos del pueblo español él que se libraba del fascismo para poder ser tan felices como lo son ellos...

Según describen los niños, ellos estaban deslumbrados por los aviones cuatrimotores capaces de sembrar el terror solamente con vertos, por el potentísimo ejército rojo, el mausoleo de ¡Lenin! que siempre habia (n) tenido ganas de conocerlo, la gran obra del Metro, el campamento de Artek donde hemos pasado un verano tan feliz y lleno de comodidades y satisfacciones; todas ellas, son imágenes construidas y recreadas en sus narraciones. En fin, tal y como expresan, esta experiencia les causó una emoción que no podéis haceros una idea... Pero estos sentimientos, difíciles de transmitir por escrito, la "emoción" y "felicidad" se ven, al parecer, ensombrecidos por el recuerdo de España...

Una vez que bajamos del barco "Cabo de Palos" yo experimenté un poco de tristeza por dejar el barco pues era el único pedazo que puedo decir de tierra española que teníamos...

...Todas las demostraciones de cariño con que nos acogió el pueblo soviético nos hizo olvidar, por el momento, todos los sufrimientos que habíamos padecido en España...⁸³

⁸³Este último párrafo corresponde a un niño de sexta clase que debido a la calidad del escrito, la prosa poética de su discurso, la caligrafía tan esmerada y los comentarios que hace, considero interesante adjuntarla en el anexo. El autor además de ser buen prosista parece destacar como orador, a tenor de los comentarios de S. Carrillo durante la conferencia pronunciada en la Maison des Syndicats (París, 1947) con motivo del décimo aniversario de la llegada de los "niños de la guerra" a la Unión Soviética:

"...Vicente Delgado, uno de nuestros mejores jóvenes, hablando en nombre de los estudiantes, en una reunión de la emigración española en Moscú:

<<Estamos haciéndonos ingenieros, técnicos, especialistas; eso está muy bien. Procuraremos terminar los estudios con las mejores notas. Pero al hacerlo, no pensamos en <<nuestra carrera>>, como los estudiantes burgueses; pensamos en la España que tendremos que reconstruir; no olvidamos que nos estamos educando en el País del Socialismo, que somos hijos de la clase obrera, y estudiamos más y más, para poderla servir mejor el día de mañana, en nuestra patria liberada>>"

7.- CARTAS Y APUNTES BIOGRÁFICOS DE LAS MAESTRAS, EDUCADORAS Y AUXILIARES QUE EVACUARON A LA UNIÓN SOVIÉTICA: VARIACIONES EN LA EXPRESIÓN ESCRITA.

Por último, y para cerrar el contenido de este apéndice, me detengo unos instantes en las biografías escritas con motivo de la visita a las Casas de Niños del Inspector de Enseñanza de España A. Ballesteros y en las cartas enviadas por educadoras y auxiliares a familiares y amigos. En ellas la variedad de estilos se desliza en un gradiente de aquellas jóvenes que parecen tener un conocimiento básico de la lengua escrita, y otras que demuestran haber cultivado un poco más la redacción. Temáticamente los ejes que estructuran las cartas son similares a los vistos con anterioridad, de ahí que me centre en algunas cuestiones de estilo gramatical que pueden ayudar a definir y contextualizar mejor al grupo de educadoras españolas que acompañó a los niños a la Unión Soviética. Las notas biográficas siguen un desarrollo temático diferente, según un guión que articula la sucesión de datos que ahí figuran, pero algunas de ellas escapan a este corsé estructurador e incluyen desarrollos relacionados con España, sus actividades y sus proyectos de futuro.

Las hojas de vida escritas por las/os maestras/os presentan, en cuanto a la forma y el estilo literario, características que denotan un nivel cultural alto (en comparación con los escritos de las mujeres auxiliares): la caligrafía es clara, los folios están numerados y no hay faltas de ortografía. Los autores puntúan el texto con comas, dos puntos, punto y aparte, comillas, paréntesis, sangrías, etc. y tienen una firma elaborada. Las biografías de las auxiliares se caracterizan por tener una letra poco trabajada, casi infantil, a veces ilegible, sin definir y con tachones; las letras se deslizan en horizontal y en vertical, se retocan, y se emborronan, los datos son escuetos y no suelen acompañarles la firma. Según hemos comprobado, siete de ellas están escritas por la misma persona, siguiendo idéntico estilo de presentación y caligrafía a modo de "formulario" u "hoja de vida": la estructura del texto sigue un modelo de apartados por variables de sexo, edad, nombre, partidos políticos, profesión, sueldo, número de escalafón (maestros), etc. que los autores completan con sus propios datos. Algunas están hiladas a modo de narración o redactadas en forma de carta; los estilos literarios van desde aquellos que demuestran tener un alto nivel cultural y dominar la lengua escrita hasta quienes resumen en 3 líneas su trayectoria de vida. En

general están escritas en estilo directo, hay variaciones entre las personas gramaticales (desde donde se habla y de quiénes se habla según vimos en la teoría del autor), contextualizando los hechos presentados en orden cronológico y utilizando adjetivos calificativos, adverbios y expresiones verbales que realzan el tono optimista (aunque con cierta preocupación), entusiasta y altamente ideologizado que las caracteriza.

En cuanto a las biografías del personal mayor que salió con la expedición de Asturias, temáticamente se estructuran de forma que demarcan perfectamente las etapas del ciclo vital; aportan además, datos de interés sobre el desempeño de sus profesiones. Participación política, asociaciones a las que pertenecen y personas que puedan dar referencias sobre las mismas completan las variables que componen las biografías. Al final, los autores solicitan información sobre los familiares porque, según dicen, llevan dos meses sin tener noticias. Una de las auxiliares se dirige personalmente *Al inspector de las colonias de niños españoles*: lo hace en forma de carta y con un tono más cercano le dice al *Estimado camarada*: *Espero que como perteneciente al Partido Comunista no me tengan en olvido*. Puede que los objetivos e intereses que estaban detrás de las palabras no fuesen los mismos para unos y otros (para el Inspector y para los autores); complementarios sí. Probablemente para el primero el fin fuera obtener una relación por escrito del personal laboral de las Casas de Niños y las funciones que desempeñaban. Para los autores pudo ser la ocasión propicia para construir su imagen, estatus profesional, valía personal y el medio para conseguir información sobre el paradero de los familiares, peticiones sobre la situación laboral, etc. ¿Se trataba de alegar los méritos profesionales propios?, ¿de demostrar afinidades y relaciones políticas con miembros de la izquierda?, ¿de pedir información sobre el paradero de las familias?, ¿aclarar los deseos sobre los haberes que les correspondían?...está en juego de todo un poco. El objetivo principal pudo ser elaborar un informe sobre los datos personales y profesionales; ahora bien, cada cual pudo añadir lo que fue considerando oportuno, eficaz y operativo para conseguir sus propósitos. En este caso también funcionó positivamente la circulación y el intercambio de las experiencias, habilidades y conocimientos tanto profesionales como intelectuales; la mejor forma de redactar, cual debía ser el contenido, las cuestiones de tipo ortográfico que dan pie a la redacción parecen derivarse de una puesta en común. En este sentido, no hemos de olvidar

que este colectivo lo formaban maestras pero también modistas y obreras y, a tenor del texto, el nivel de alfabetización entre estas últimas era bajo, de ahí que la ayuda recíproca en la redacción actuara eficazmente.

Los autores demuestran mucho entusiasmo político; además de las referencias a la colaboración y militancia personal y familiar, la descripción de la situación se presenta con términos altamente ideologizados. Al igual que en las cartas, se repiten las consignas políticas, vítores a España y saludos antifascistas. Un muestra de ello son las fórmulas que utilizan en las despedidas:

*...Salud y República
...Viva España libre
...Y para terminar les dedico un fraternal saludo para todos los combatientes que luchan igual en la retaguardia que en la vanguardia y por la libertad de España. Viva España Comunista. Viva Asturias Roja.*

Los términos utilizados en la última referencia son los mismos que figuran en la carta de otra auxiliar. Las expresiones son calcadas y las palabras idénticas. A tenor del análisis de contenido, el tono de exaltación política es mayor entre las auxiliares que entre las maestras. Muchas de estas chicas destacan su empeño en las funciones encomendadas dejando patente que *procuro cumplirla como con verdaderos hermanos míos a fin de que en todas partes encuentren los pequeños la parte de alimento moral y material...*⁸⁴. Expresan también la satisfacción sentida porque *encontrándome en este gran país del proletariado, rodeada de cuanto moral y materialmente necesito*⁸⁵, la felicidad parece ser completa. No todas las biografías alcanzan este grado de ánimo y exaltación ideológica, algunas se limitan a exponer sus datos biográficos con la única referencia política de la afiliación y participación en asociaciones; en otras, es manifiesta la "simpatía" por una línea ideológica pero no es explícita en el texto⁸⁶ y una cuantas escriben con un estilo que roza a veces lo "panfletario" ya que priman, por encima de todo, la demostración del alto grado de concienciación ideológica y actividad política que quieren hacer constar.

Entre las cartas de las auxiliares también hay diferencias no sólo en la caligrafía sino

⁸⁴Biografía de una Auxiliar, 1917.

⁸⁵MAA, 1908.

⁸⁶Hablan de la "sublevación fascista" y de la "aceptación voluntaria y gustosa" del nombramiento como maestro y director de la expedición (MAO, ?).

en los comentarios, el vocabulario y la forma de presentación. En algunas, las faltas de ortografía y los errores gramaticales (perífrasis mal construidas, alteraciones en el orden de la frase, etc) son notables y dan muestra de un aprendizaje básico de la lengua escrita. En otras (como la siguiente), el contenido, la letra, la redacción y la presentación, advierte que estamos ante una autora con un nivel cultural medio-alto, con bastante dominio en el campo del idioma y de las artes:

...cuidar a los niños y yo mas que nada hacer de interprete pues ruso no se si aprender pero el frances desde ahora te aseguro que lo estoy perfeccionando de una manera asombrosa...

Según se desprende del discurso, la autora (antes hicimos mención a otros aspectos recogidos en sus epístolas) pertenecía a una clase social que cultivaba el aprendizaje de los idiomas y los deportes; manifiesta "buenos modales" y expresa un vocabulario cuidado (*excuso decirte*). Más que una expresión literaria utilizada ad hoc, la forma de la carta parece seguir un modelo aprendido en el grupo de procedencia. Otro de los elementos que permiten contextualizar este análisis es el contenido de la carta y las peticiones que hace a su madre:

...mandame todas mis cosas porque estoy sin nada y gracias a que aqui todas las chicas van con un pantaloncito y una camisa Mandame tambien el traje y gorro de baño y la estilografica y todos mis papeles (EDA a su madre: Odessa 29-VI-37)

Continúa la autora narrando el viaje, la llegada a Odessa y los planes para el futuro; algunas apreciaciones sobre la forma de vivir en Rusia y la extrañeza que le causan sus costumbres se cuelan entre sus palabras:

¡Que cosas mas raras comen!, dice, no hay agua corriente asi que nos lavamos como los gatos y yo me he cortado hoy el pelo pues sino no iba a conseguir tan limpia la cabeza, el agua que bebemos es malisima y siempre caliente. (misma autora a un amigo: 30-junio 1937.)

Parece ser que los rigores de la guerra y su situación en la Unión Soviética la han obligado a iniciarse en otros hábitos...*me baño, nado y remo todos los dias pero tambien trabajo pues ahora me es necesario hacerlo*, poco practicados por ella en España y Francia, donde residía antes de evacuar. Las diferencias con la carta de otra educadora revela los

desniveles sociales y de formación: en esta última hay bastantes faltas de ortografía y fallos en los nombres de las ciudades y países que cita: "Incalaterra" por Inglaterra, "en el Incrado" en vez de Leningrado, etc. El texto está sin puntuar, las ideas desordenadas, y las frases con tachones. En cuanto al contenido temático, se centran no tanto en las comparaciones con su situación anterior (educadora citada arriba) sino en lo novedoso de su trabajo, las características del mismo y la responsabilidad que han adquirido:

A nosotros nos han puesto para tener cuidado de ellos acada una uncrupo de chiqillos con una de aqui para si quieren algo o les pasa alguna cosa para que l es entendamos mejor asi que ban a laplaya pues menos que hir con ellos estan en el jardin con ellos a comer con ellos asi que eso estodo loque tenemos quia hacer y si estamos una por la mañana otra por la tade asi que medio dia temos libre para hacer loque queramos ...

...las que estamos españolas no nos qupamos de los niños mas que estar por lamaña o por latarde pues las que estamos por lamaña temos libres las tardes y la que esta por las tardes le toca libre la mañana y no consiste mas que estar con los niños para si quieren algo ho hacen alguna cosa reprenderles...(Auxiliar a sus tíos y primos: Odessa 29 de junio de 1937 y a una amiga: Odessa 1 de junio (sería julio) de 1937.)

En otras epístolas la expresión está cuidada, hay un intento por puntuar el texto, no cometer faltas de ortografía (salvo algunas "h" iniciando una palabra...) y resumir sintéticamente todas las actividades cotidianas: *...no hacemos más que comer y pasear...nos salia a recibir una muchedumbre imponente...* escriben. En referencias a la presentación, las autora ssiguen el modelo epistolar formal, con encabezamientos y saludos a familiares y amigos: *Queridos tios y primos me alegrare que al recibo de estas cuatro letras se allen todos vien*. En ocasiones, cuando la carta va dirigida a un amigo especial, utilizan un apodo familiar y comienzan con un *inolvidable Felix* o *mi queridísimo Fito*. Las despedidas formales o familiares (según el destinatario) están acompañadas del nombre, apellido y firma:

...sin mas por la presente se despide esta su sobri que les quiere y verlos desea...

Esperando les hagan este favor quedan agradecidissimas esperando poderles devolver tan grande favor estas que les quieren...

...sin mas recibe un fuerte abrazo y berse a tu lado desea asta la tuya quiero que sea pronto...

A tenor del estudio desarrollado, las diferencias más destacadas se hallan en los intersticios entre el oral y el escrito y en los distintos gradientes dentro de cada uno de ellos: la gramaticalidad entre las cartas de las auxiliares y la oralidad de las cartas infantiles. Estas últimas se caracterizan porque no hay una estructura formal (de normas gramaticales) que guíe la redacción; la "frescura" del texto remite al lector a la lengua hablada, sin mediar formalismos que son necesarios para el escrito pero prescindibles en el oral. La reconstrucción que hace el lector no se basa en las unidades de la lengua escrita (letras, palabras, frases y párrafos), sino en la restitución del significado en conjunto, de forma que los errores gramaticales y ortográficos son imperceptibles (o restituidos) por la oralidad-lectura. En este sentido, las fronteras entre el oral y el escrito en las cartas infantiles es débil y podemos hablar de la oralidad del texto como una característica que las define. Por otra parte, si atendemos tanto a la función de ser "transmisoras de mensajes de tranquilidad, añoranza, deseos, etc." como a quiénes iban a ser sus destinatarios (padres y familiares) se pueden dejar a un lado "formalismos lingüísticos" ya que no hacen variar el sentido del texto. A pesar de ello, hemos querido profundizar en el análisis de contenido, forma y función de las cartas, redacciones y notas biográficas escritas al llegar a la Unión Soviética para contrastar las diversas maneras de expresar la vivencia de ciertos acontecimientos, en tanto que son ejercicios de reflexión-acción⁸⁷ y nos están informando de la subjetividad de sus autores.

⁸⁷"Acción" en el sentido de considerar el discurso escrito (sobre todo de los niños, más espontáneo y directo) como actos de habla y a su vez como "la acción de escribir".

Queridos padres y hermanos me alegro
de que al recibo de hasta se han guarn
trem vien yo vien asta la fecha.

madre he oido que an guojido los irrup
bliguanos de gobia y Oviedo. madre guar
do le mande las señas me va a decir
dónde se encuentran por el en Bilbao.

me encuentro en ~~inglaterra~~
~~esta~~ esta en Bilbao y aver en qui es

do se encuentran todos los de la

sa. madre si estamos algun tiempo

pienso aprender en verso. madre nos di

dadu ropa no nos falta de nada me an

dadu un traje de pantalon largo y se

calias y camisa interior si yo se ge

dan tanta ropa no traigo nada mas que

lo puesto por que seguramente nos quer
ran todo lo que traje y sin mas que

erle se despipe su
yo

Pedro

AHN. SGC. PS SANTANDER 0. Caja 51. Exp. 7. Carta escrita por Pedro a sus padres y hermanos.

Victoriano Kueda
Abastio

Delegación de Cuscadi
en Barcelona 9L

Uauauu

Espana

Barcelona

5/7
66

CHER.

Тимопуа

Пусга
Маалымпо

Дестерацион
ге Сускага

ети Сапсеа

Дената

Сапсеа

DEPARTAMENT

Remite, L. uis Kueda

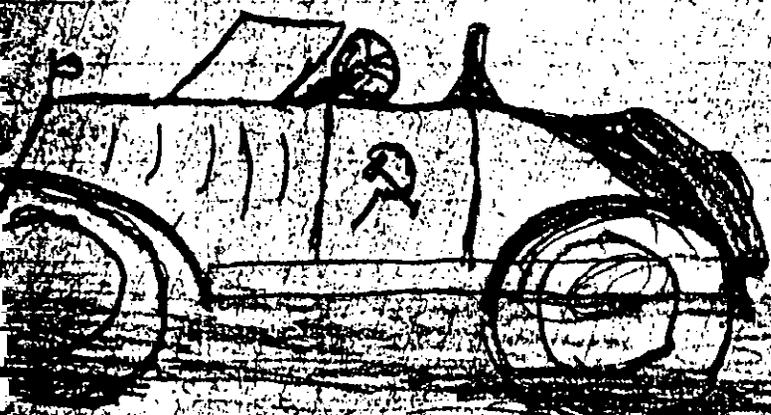
Proletarkii B ulova 174
casa de muros
espanoles 113

C. g. g. g.

REPUBLICA ESPAÑOLA
GOBIERNO GENERAL

AHN. SGC. PS SANTANDER 0. Caja 51. Exp. 7. Sobre de la carta de Lucio Rueda enviada a la "Delegación de Euscadi en Barcelona".

... es un siberguerra y no a casa
no ~~no~~ acceso al arusa
... de la oreja el ...
... a la casa y no le caso
... a dironi, y no me oca
... y cuando esta en la mesa nos ave
... tiene cenreda por todo el conedro
conedor



AHN. SGC. PS SANTANDER 0. Caja 51. Exp. 7. Carta dirigida a la sastreria de Máximo Hernandez.

V O P A Z A R A M

V I V A L E T P A N I A

fuerza Rojo

y el gran camarada

Estadín

y toda la unión

soviética

from como están que están en mano
a mi non se también

Utopía Juvenca

ya. Omeña, ves, yemgou. N13

z. Ofiel, Comonuco

CCCP
Oparniko apne:

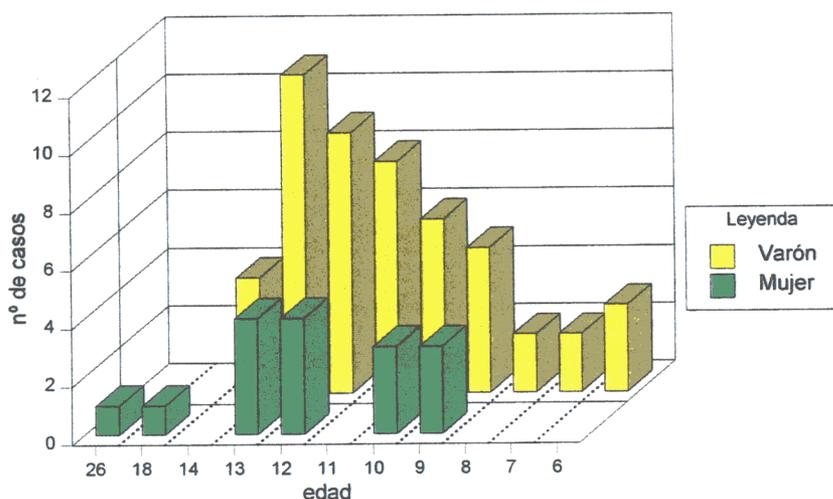
AHN. SGC. PS SANTANDER 0. Caja 51. Exp. 7. Carta escrita por Isidro Bilela. La traducción de las palabras escritas en ruso es la siguiente:
Remite. URSS. Ciudad de Kiev. Sbiataishino. Calle Yuzhnia, casa de niños nº 13. Isidro Bilela.

*LAS CARTAS DE LOS NIÑOS ESPAÑOLES ENVIADAS DESDE LA UNIÓN
SOVIÉTICA: DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL.*

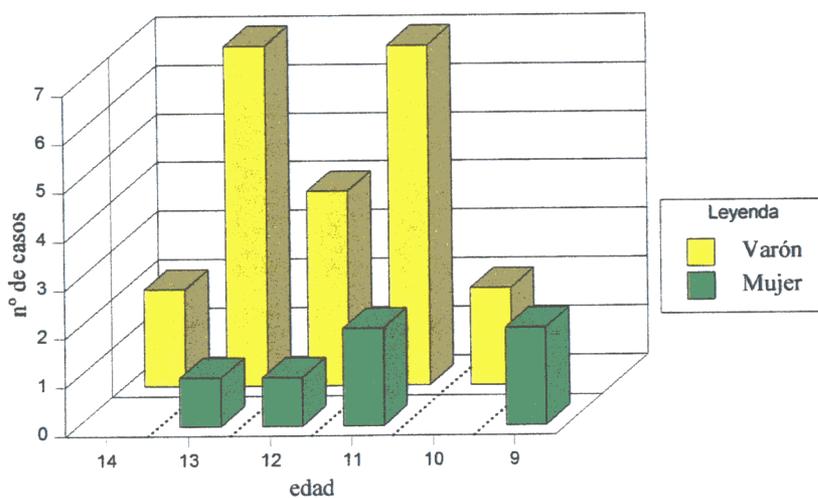
El material está compuesto por un total de 180 cartas, de las cuales 120 están catalogadas en el Archivo Histórico Nacional (Sección Guerra Civil) de Salamanca, PS Santander 0 51/5 y 60 de ellas se encuentran en PS Santander 51/7. Por las fechas de emisión, destino y autoría de las mismas se deduce que corresponden a los niños de la expedición vasca que salió desde el puerto de Santurce el 12 de junio de 1937 y llegaron a Leningrado el 22 de junio. Como sabemos, esta expedición estaba compuesta por 1.585 niños (aprox.); constituían el 54,7% del total del colectivo evacuado (2.895 niños) y fueron ocupando las Casas habilitadas en la antigua región de Ucrania (mayormente). Comparativamente en las cartas analizadas se halla representado el 11,3% del total de niños vascos (1.585), pero si tenemos en cuenta algunos factores que veremos a continuación, este porcentaje podría incrementarse o ver multiplicada su representatividad cualitativa en términos relativos. En primer lugar, muchas de las cartas están escritas por el hermano mayor en nombre de todos los hermanos (en una familia evacuaron 4-5 hijos) y en otros casos los niños pequeños que salen solos (con 6-9 años) no saben escribir. En segundo lugar, esta representatividad queda contrarrestada por el hecho de que los niños escriben más de una carta (en el extremo estarían las 16 cartas escritas por la misma persona). Además, del total de Casas para niños españoles (14 o 16 según las fuentes) la procedencia de las cartas corresponde a tres de ellas (Odesa, Obninskoye y Jarkov). Por último, hemos de constatar que éstas (junto con Pravda) fueron Casas con una población infantil bastante elevada: en total son unos 900 niños los que allí vivían.

En el siguiente diagrama represento el perfil por edad y sexo de los autores de las cartas catalogadas en AHN Salamanca PS Santander 0. 51/5 y 0. 51/7:

Cartas del 37'



Cartas del 38'



Fuente: elaboración propia.

La lectura de los datos estadísticos representados en los diagramas anteriores, se basa en el número de niños que escriben cartas y no en la cantidad de cartas existentes ya que hay

niños que escriben más de una carta. A pesar de haber consultado otras fuentes para completar la información sobre el grupo con cierto rigor y fiabilidad, hay que tener en cuenta que los comentarios siguientes son una forma de presentar la información cuantificada y no están exentos de posibles errores. Por poner un ejemplo, hay un grupo de 27 niños de los que tan sólo sabemos el sexo; algunas cartas están sin firmar y no van acompañadas de sobre, por lo tanto es imposible identificar a los autores; en otras, los niños firman con el primer apellido y en ocasiones suele ser uno bastante frecuente entre la población española (García, López...) y si además coincide con el nombre (José, Francisco, Luis, como son los casos analizados), nos encontramos más de una carta acuñada con el mismo nombre y posiblemente con autores diferentes. Ante la escasez de datos y huyendo de vanas elucubraciones, he optado por reconstruirlos como indicadores que ayuden a contextualizar el análisis de las epístolas.

En cuanto a las primeras cartas enviadas (120, que han sido denominadas "cartas del 37") encontramos, a veces, que los remitentes escriben más de una (10 niños en total). Además, hay archivadas dos tarjetas postales incluidas en la correspondencia llegada de la Unión Soviética. En un 85,4% de los casos sabemos algún dato como el sexo, la edad o el número de hermanos con los que salió. De los 110 niños que escriben, hay mayor cantidad de varones (74) que de mujeres (20); esta diferencia entre sexos se mantiene si tomamos como referente el colectivo total (1.676 varones y 1.197 mujeres). Están contabilizadas también las 8 cartas escritas por las educadoras que les acompañaron, 4 chicas que escriben dos cartas cada una¹.

Sobre la relación sexo/edad, el mayor porcentaje se concentra en los varones nacidos en 1924, es decir que tenían 13 años en el momento de escribir (1937), seguidos por aquellos que contaban con 12 y 11 años cuando evacuaron. Entre los casos extremos hay contabilizados 4 chicos nacidos en 1923, es decir, que llegaron con 14 años a la Unión Soviética y 5 varones de 6 y 7 años. Estos datos son necesarios para comprender el análisis gramatical, semántico, estructural y de contenido realizado ya que pueden ayudar a explicar, entre otras cuestiones, las relacionadas con el dominio de la lengua escrita. Entre las chicas, hay 8 niñas de 13 y 12 años (4 casos respectivamente) y seis de 10 y 9 años. Tres

¹Eran, según las fuentes consultadas, chicas jóvenes, aunque tan sólo en dos casos sabemos la edad con exactitud (26 y 18 años respectivamente).

de las contabilizadas en el apartado "no se sabe" ("N.S") forman parte de las educadoras que evacuaron con los niños y desconocemos otro tipo de información adicional.

Atendiendo a la composición familiar, hemos de señalar que 32 niños salieron acompañados de sus hermanos; en 3 casos la unidad familiar estaba compuesta por 4 niños (con ego) y 6 de ellos evacuaron con dos hermanos más. Este aspecto es importante porque a veces tanto la autoría de la carta como las firmas son múltiples, y aparecen al final de la carta, los nombres de todos los miembros de la familia, independientemente que hubiera sido escrita por una sola mano (la participación, a todos los efectos, se considera conjunta).

Cabe preguntarse a qué Casa/s pertenecían los niños que escriben; a tenor de las direcciones desde donde remiten las cartas, los colectivos estaban pasando la temporada estival en sanatorios próximos a la costa del mar Negro, en la península de Crimea. Por tanto las escenas narradas son los acontecimientos cotidianos de ese momento. Según el primer destino tenemos: 25 niños son de la Casa de Obninskoye, 16 de Odesa (sin especificar), 10 de la Casa de Pravda, 9 de Moscú² y dos de Eupatoria.

En relación al segundo conjunto de cartas del 38' (AHN - SGC: PS Santander 57/7) sigo el mismo procedimiento que en el caso anterior: al margen del cómputo total (60) lo que interesa es saber cuántos autores son. En este sentido, he contabilizado 32 niños, de los cuales siete escriben más de una carta³. Como resultado tenemos la información sobre 56 autores de las cartas, casi la totalidad de los casos. La edad de estos niños se concentra entre los 13 - 11 años (con 18 casos), el mismo intervalo que en la estadística anterior. No hay máximos tan dispares como en el legajo 51/5 y la población se distribuye en los extremos entre los 14 años (dos varones) y los 9 años (dos mujeres). Esta diferencia se nota no sólo en la caligrafía de las cartas, sino también en el contenido, estilo gramatical y

²Tanto en varias de estas 9 cartas, como en otras fuentes consultadas, Moscú aparece con el nombre de Planernaya o n° 3; por adoptar un criterio común de lugar que las identifique las he agrupado en Casa de niños de Moscú.

³La representación numérica es en base a los 32 autores ya que se da el caso de un niño de 13 años de edad (en 1937, fecha de redacción) que escribió 16 cartas.

utilización de expresiones escritas⁴. Las cartas enviadas a finales del 37' y durante el año 38' tienen un contenido sustancialmente distinto a las escritas en el verano de 1937; los autores pasan de largo por las actividades ordinarias (comida, aseo, ropas...) y se centran en narrar hechos relacionados con la escuela, juegos, excursiones, visitas, etc. además de extenderse en comentarios personales sobre la familia, inquietudes sobre el correo o los planes de futuro. En este sentido, conocer la Casa de niños del autor/a aporta información para reconstruir comparativamente el desarrollo de los acontecimientos en cada una de ellas. Mientras los autores de las cartas de verano procedían, en su mayor parte de Obninskoye (25 casos), aquí nos encontramos con 12 niños que viven en Odesa, 11 en Jarkov y algunos casos aislados en Kiev o Krasnovidovo. Trece niños salieron con hermanos, de los cuales 7 de ellos partieron acompañados de dos hermanos y seis chicos/as marcharon con un hermano/a más.

A modo de resumen y como representación conjunta del análisis es preciso señalar que:

- ▶ Los niños formaban parte de la expedición que salió desde Bilbao el 12 de junio de 1937.
- ▶ Hay más niños que niñas⁵.
- ▶ El mayor número de autores ronda los 12 años⁶.
- ▶ Es muy frecuente la evacuación de varios miembros de una familia.
- ▶ Las cartas pertenecen -fundamentalmente- a niños que vivieron en Obninskoye y Odesa.

Un factor a tener en cuenta es el periodo comprendido en la narración de los acontecimientos: representa un tiempo mínimo (8 meses, desde junio de 1937 hasta febrero de 1938) en comparación con el número de años que pasaron en la Urss (al menos 20 años). Pero este dato no ha sido significativo para analizar el contenido, ya que no se trataba (en

⁴ Sobre dichas consideraciones versará el análisis en curso.

⁵ Colectivo total: 1676 varones y 1197 mujeres.

⁶ Tomando como marco comparativo las cifras totales del colectivo tenemos:

- Nacidos en 1925: 236 varones y 149 mujeres.

- 1926: 184 varones y 140 mujeres.

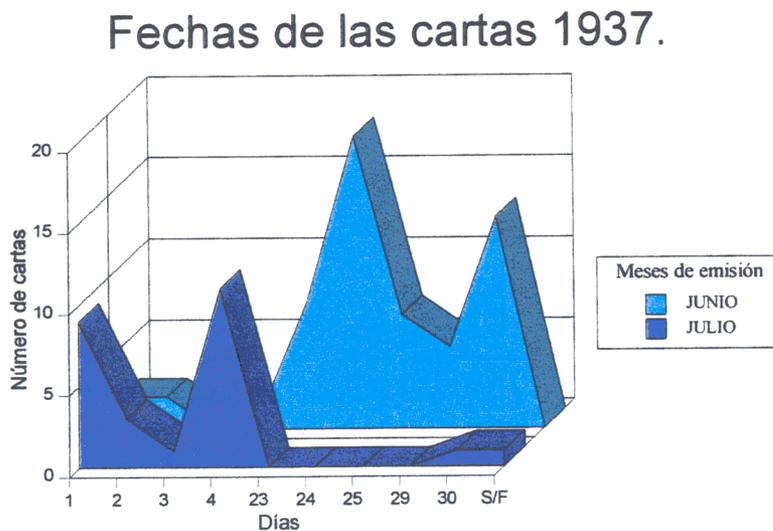
- Nacidos en 1927: 202 varones y 140 mujeres.

La mayor cantidad de varones tenía 12 años al salir frente a las mujeres cuyas cifra más alta (159) se sitúa en 1928, es decir, contaban con 9 años.

el capítulo al efecto) de estudiar toda la correspondencia intercambiada entre el colectivo evacuado y sus familiares y reconstruir por tanto los acontecimientos históricos, sino de analizar el discurso escrito, las formas que adopta el "recuerdo reciente", las diferentes formas de expresión, las diferencias con el oral, los formalismos gramaticales, la elaboración de los hechos narrados y la restitución de los agentes y contextos de producción de las epístolas.

Las cartas archivadas en PS Santander 0. 51/5 describen las escenas de los primeros días de la llegada a Leningrado, a los Sanatorios y a las Casas donde fueron alojados. Hay 33 cartas que fueron escritas entre el 23 y el 25 de junio, justo al llegar. Una semana después, el día 30 de junio, se enviaron 13 cartas. Señalo estos 2 periodos porque corresponden a los movimientos del colectivo espacio-temporalmente: uno cuando desembarcaron en la Unión Soviética, concretamente el puerto de Leningrado donde pasaron unos días, y otro cuando se desplazaron a los sanatorios situados en las orillas del Mar Negro. En 39 cartas no figura la fecha y en algunas está equivocada (¿escritas los días 1 y 2 de junio cuando aún no habían salido de España?).

En el siguiente diagrama quedan representadas las fechas según consta en las cartas.



Fuente: elaboración propia

La frecuencia correspondiente al legajo 51/7 (1938) no se traduce en días señalados como en los casos anteriores, sino que abarca un margen de fechas amplio: desde finales del año 37' hasta abril del 38'. A tenor de las fechas de expedición de las cartas, tenemos que hablar de meses más representados, ya que hay un goteo constante de cartas escritas entre septiembre y abril, intensificado durante diciembre, enero y febrero. De las 60 cartas analizadas, la mitad fueron escritas en estos tres meses y no parecen coincidir con días o acontecimientos importantes, como era el caso de las anteriores. En el resto, la festividad de la Navidad parece ser el motivo que propicia el mayor número de mensajes a los familiares, haciéndolos coincidir (felicitaciones) tanto con la celebración en España (24 de diciembre hasta el 6 de enero) como con las fechas rusas (8 de enero). Un niño escribe a su hermano el 9 de enero de 1938 desde Odesa y le cuenta que *Nosotros el día de navidad navidad lo pasamos muy bien, nos dieron caramelos y otras cosas más. Nosotros tenemos 10 días de vacaciones ya faltan 3 días para la escuela...* y continúa su narración describiendo la casa, las duchas, la calefacción y todas las comodidades disponibles. En cuanto a la temática, estas cartas nos difieren mucho de las anteriores y los niños se detienen a contar el viaje, la llegada, el recibimiento y algunos detalles de la vida en las colonias; según su contenido, la celebración de la Navidad estaba desprovista de otro significado (religioso, familiar...) que no fuesen las vacaciones y los regalos materiales. Respecto a la acción de escribir, este caso parece responder a una iniciativa particular, los niños no se vuelcan "masivamente" en el envío de cartas (como ocurrió en las cartas escritas nada más llegar a Leningrado) pero lo hacen con insistencia; contestan las cartas recibidas a vuelta de correo y mantienen una correspondencia fluida con sus familiares. En cambio, las escritas nada más llegar, parecen dar cuenta de una acción conjunta, animada por el personal que les acompañó con la finalidad de dar noticias a los familiares, mensajes tranquilizadores y comentarios sobre la situación, el bienestar y la satisfacción por haber llegado *sin novedad*; de ahí quizás la concentración de las mismas en torno a los días consecutivos a su llegada.

En cuanto a las localidades de destino, las primeras cartas enviadas van dirigidas mayormente a: Bilbao capital (52 de las 120), San Salvador del Valle (10) y Baracaldo (7). Espacialmente los barrios bilbaínos (destino de las cartas) se sitúan en el margen izquierda

de la ría, en el Casco Viejo (las siete calles) y en las Alamedas de la ciudad. Algunos vivían próximos a las minas hoy abandonadas, tanto de la capital como de las localidades cercanas (Ortuella, Gallarta..) y otros en núcleos inminentemente obreros como Dos Caminos (Basauri), Arrigoriaga, La Arboleda o Baracaldo. Hay además, algunas destinadas a lugares donde se produjo una evacuación civil masiva (Salamanca o Santander) y hacia poblaciones o países de acogida (Valencia, Francia). En las cartas figuran algunos datos específicos sobre el paradero de los familiares como *el taller de Juan Jose Krug, la sastrería, la panadería, la fábrica de briquetas o Casas baratas la Mutua* en Arrigoriaga (Vizcaya). Otras fueron enviadas al frente (*Batallón Bakunin Sección de dinamiteros y batallón Zergaitik, EZ Santurce, Vizcaya*) donde combatían padres, hermanos, tíos, primos y amigos de los que escriben: *madre le digo que me manden una foto de casa y sin falta la de Pepe cuando esta de miliciano..* dice uno de los niños en la carta. Los niños envían las cartas haciendo explícitas más o menos, las localidades donde se encuentran. En algunas detallan la ciudad y el "edificio" donde fueron acogidos (*Leningrado en un gran colegio*), retoman el nombre antiguo de la ciudad (*Petrogrado*) o aportan el número de la escuela (*Rusia Leningrado escuela 20*). En cuanto a la dirección de los sanatorios donde pasaron unos días o de las Casas de Niños donde vivieron hasta la Segunda Guerra Mundial, la información es bastante completa en ocasiones:

URSS Region de Moscú Belousaskoye Sanatorio Narkomsdraba 3 internado muy parecido al de Olavarrí ...

*Odessa Sanatorio revolucion de octubre ST Daschnaga Odessa
Sanatorio Rebolucion Octubre corpus 4 salon 9. Odesa*

Pero, a veces, se limitan a dar algún apunte sobre la situación geográfica del lugar:

*Casa de campo a las afueras de Moscú.
Pueblo de Moscú.
Sanatorio de la estacion.
URSS una ciudad que esta a 4 km del puerto.
...a 105 km de Moscú.*

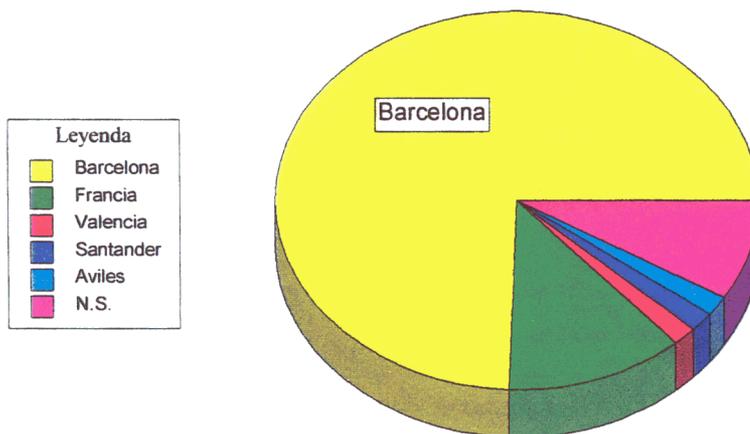
A medida que las provincias del norte iban siendo ocupadas por las fuerzas militares

⁷NARKOMSDRABA(Narodni Komisariat Zdraba) = Comisariado Popular para la Salud.

del General Franco, las familias se desplazaban hacia la zona del mediterráneo, de ahí que salvo siete cartas que se envían a Francia (algunas al *Partido Comunista en París*), el resto tenga como dirección la ciudad Condal (*Delegación de Euzcadi, Asistencia Social de Euzcadi o Socorro Rojo*) o Santander, Valencia y Avilés (*Refugiados de Aviles*). En el siguiente diagrama por sectores quedan representadas numéricamente las cartas enviadas desde finales de 1937-38' (AHN. SGC. PS Santander 51/7).

Localidades de destino

Cartas PS Santander 51/7



Fuente: Elaboración propia.

El personal auxiliar que acompañó a los niños conocía los movimientos de la población civil, ya que según consta en las cartas, los mayores aconsejaban escribir a organizaciones de refugiados de la zona republicana:

De lo que me dices que estáis todos bien yo no se cuales sois los que estáis en Barcelona (...) las españolas me han dicho que no escriba a Bilbao yo no se por que lo habran dicho^s ...CNO a su hermano: Odesa a 9 de Enero 1938.)

La incertidumbre sobre el paradero de la familia es una constante que se transmite en el escrito con comentarios del tipo:

nosotras nosabemos nadade boso tras y queremos saber algo yo ya mefigurare que es taran bajo los bombardeos facis tas...pues us ten

abraebacuao afrancia ya otras pueblos...(CNO a su madre: Rusia 5 de diciembre de 1937)

..yo solo te escribo poco para ver si coges la carta pues yo e recibido carta tuya y te e mandado muchas cartas con las senas Socorro Rojo Internacional Barcelona, pero no me mandas la calle que es, y yo escribo y escribo y ya no me llega ninguna carta más..(CNO a su hermano: 26 de enero de 1938).

Los niños muestran gran preocupación por recordar a sus padres y hermanos que escriban bien la dirección; en algunas cartas ésta aparece escrita en ruso por una persona mayor (rusa) y otras veces los niños copian la grafía cirílica o la transcripción del nombre de la ciudad al alfabeto latino:

URSS Casas de viviendas "kievskaya" (de kiev).

Región de Moscú. Belousobskoye n.otg. (OTDIEL= Sección)

Además de la casa de Obninskoye, los niños escriben desde "Moscou Estación Pusquino. Casas de niños Españoles nº1" (Región de Moscú), "Odecca Proletarski bulibar nº 77 Kirova", Jarkov, Crimea y Misjor (estas últimas en Ucrania). Hemos de tener en cuenta algunos factores contextuales: eran niños, tenían una formación escolar escasa en la mayoría de los casos, era la primera vez que se enfrentaban a una lengua extraña, la grafía rusa era diferente y el dominio del escrito frente al oral era incipiente. Según se desprende de los textos (y fue corroborado en los discursos recogidos), el personal mayor (ruso y español) escribió y les dictó, en ocasiones, las señas; en el material estudiado éstas aparecen escritas en el mismo folio de la carta o en un papel aparte, con distinta letra. En otras cartas figuran como "datos suficientes" el nombre de la ciudad donde se encontraban y la identificación del colectivo (*niños españoles*). Detalles como éste pueden mostrar por una parte la consideración de "los niños españoles" dentro de la sociedad soviética y por otra cómo esta imagen iba calando entre ellos...la omnicomprensión atribuida a unas expresiones llenas de sentidos...

Las señas son Moscú nº 1 / La Casa de los niños que han venido de España

Francia Asistencia social del Bilbao (...)Ebacuada de Bilbao o de Barcelona .Madre de un hijo de la expedición a la URSS.

Departamento de Asistencia Social en Barcelona para entregar a la evacuada de Vizcaya (...) España (Niño de la expedición que salió de Bilbao a la URSS).

En AHN (SGC) PS Bilbao carpeta 206 legajo 8, se encuentran archivadas 10 cartas (tanto de niños como del personal auxiliar); 9 de ellas fueron enviadas desde la Urss y una de ellas desde Francia. Concretamente, las cartas escritas por los niños están enviadas desde sus Casas en la Unión SOviética: Odesa (3 cartas), Moscú (2 cartas) y Jarkov (dos cartas). Una maestra escribe desde Pravda y otra desde Odesa. La última carta que completa las 10 que se conservan, está escrita por la madre de una niña evacuada en la Unión Soviética (Jarkov) desde Francia; la envía al "*Excelentísimo gobierno de Euzkadi*". En cuanto a las fechas de emisión éstas se extienden a lo largo del año 38'; una es de diciembre de 1937, dos están escritas en enero de 1938, tres en febrero, una en mayo y otra es de julio. Por su distinta ubicación y catalogación podríamos pensar que quizás se conserve este legajo aparte porque los autores se dirigen expresamente a las autoridades competentes para pedir información, no son cartas familiares y por tanto fueron separadas del resto para cursar dichas peticiones.

1.- PERSONAL LABORAL DE LAS CASAS DE NIÑOS ESPAÑOLES EN LA UNIÓN SOVIÉTICA: COMPOSICIÓN DEL GRUPO.

La tabla que figura infra. recoge la cifra total del personal laboral que trabajó en las Casas de niños sin diferenciar periodos en el desempeño en el cargo, Casas o fechas de incorporación/salida. Están contabilizadas aquellas personas que en algún momento -durante los años que estas estuvieron en funcionamiento antes y después de la Segunda Guerra Mundial- tuvieron un papel activo (laboral - educativo) en las diferentes Casas de niños españoles habilitadas en las repúblicas de la Unión Soviética.

Personal laboral de las Casas de niños españoles

Año nacimiento	Maestros			Educadores			Auxiliares y otros			N.S.			Nº total personal		
	V	M	T	V	M	T	V	M	T	V	M	T	V	M	T
1881-85							1		1				1		1
1886-90	2	1	3				1		1		1	1	3	2	5
1891-95	3		3		1	1		2	2		1	1	3	4	7
1896-00	1	4	5	3		3		2	2				4	6	10
1901-05	2	5	7	2	2	4	2	2	4		1	1	6	10	16
1906-10	14	8	22	8	4	12	3	5	8		3	3	25	20	45
1911-15	12	16	28	4	18	22		2	2	3	6	9	19	42	61
1916-20	2	9	11	3	27	30	2	8	10	1	4	5	8	48	56
1921-25		1	1	1	5	6	1	1	2		1	1	2	8	10
TOTAL	36	44	80	21	57	78	10	22	32	4	17	21	71	140	211

Fuente: Elaboración propia

En total surman 211 trabajadores censados (desde 1937 hasta 1950, fecha de cierre de la última Casa de niños) aunque a ésto hay que añadir un margen de error de 21 personas más, de las cuáles no constan ni su profesión ni los servicios que desempeñaron en la URSS.

En el caso de educadores y auxiliares (ambos sexos) la media de edad, si atendemos a la distribución por año de nacimiento, es de 19 años ya que los años de mayor índice son el intervalo de 1916-20 (es decir, tenían entre 21 y 17 años al salir). Para los educadores (varones), esta media de edad se eleva a 29 años, concentrándose el mayor número del total de éstos (21) entre los años 1906-10 (8 educadores). Respecto a las educadoras (mujeres), de la cifra total (57), 27 nacieron en el periodo de edad más representado (entre los años 1916-20).

Ocurre lo mismo en cuanto a la media y la distribución por año de nacimiento si atendemos a los auxiliares; tenemos más auxiliares varones nacidos entre 1906-10 (tenían 31-27 años al salir) que mujeres nacidas en estas fechas. En 1937, la media de edad del colectivo de mujeres auxiliares evacuadas (8 de un total de 22) se sitúa entre los 21 y 17 años. Como vemos, una gran parte de las educadoras y auxiliares son jóvenes -19 años- y dentro de este colectivo, el grupo de las auxiliares es comparativamente más numeroso. La mayoría de estas chicas no tenían estudios y fueron destinadas a labores domésticas de servicio en cocina, lavandería y ropero¹, comedor, etc. ya que algunas se habían dedicado a estos trabajos como profesión o en sus hogares. Las mujeres más jóvenes que contaban con estudios, y las que aún sin tenerlos se manejaban bien con los niños, fueron destinadas como educadoras de un grupo de chicos de la Casa de Niños.

Siguiendo los datos que figuran en las notas biográficas² (analizadas en el capítulo dos y en el apéndice 1.), tenemos que en España el grupo de auxiliares y educadoras trabajó

¹En algunos testimonios recogidos, la persona dedicada a esta tarea es designada con el nombre de "castellansa", término ruso que algunos informantes han incorporado en su uso del castellano.

²AHN. SGC. PS Barcelona, carpeta 87.

fundamentalmente de modista (taller de bordados, sindicatos del vestir y aseo, textil) y en labores domésticas (en su casa, en distintos orfanatos como el Orfanato Miliciano Alfredo Cotos, Rosario Acuña, etc). Dentro del grupo, hay una de ellas que se dedica a Artes gráficas y tres que en España, según atestiguan, fueron encargadas por su sindicato (UGT) a "trabajar con los camaradas rusos" sin especificar en qué consistía dicha tarea.

Según la tabla de afiliación política vemos que el índice de adscripción es muy alto, dándose incluso el caso de afiliación simultánea en 4 organizaciones distintas (UGT, JSU, SRI y AFA). El número de casos de participación sindical y política no corresponde por tanto con el número de biografías ya que se daban casos de afiliación unilateral y multilateral simultáneamente. Hay que destacar, como rasgos que van a ir definiendo el colectivo, que entre ellas no es frecuente solamente la afiliación sindical sino también la participación en agrupaciones independientes femeninas, que tuvieron un papel muy importante en la guerra, como era la Agrupación Femenina Antifascista (AFA).

Tabla de afiliación política (1937). Educadoras, auxiliares

UGT	JSU	SRI	AMA	CNT	PC	SP
1	1	1	1			
2					2	
3			3			
					4	
5				5	5	
						6
	7		7			
8						
						9
				10		
11			11			
12	12					
					13	
			14	14		

	15				15	
16			16			

UGT: Unión General de Trabajadores.

JSU: Juventudes Socialistas Unificadas.

SRI: Socorro Rojo Internacional.

AMA: Asociación de Mujeres Antifascistas.

CNT: Central Nacional de Trabajadores.

PC: Partido Comunista.

SP: Sin partido.

En la tabla, cada número representa a una persona, de manera que se pueden apreciar los casos de militancia doble tanto en partidos como sindicatos.

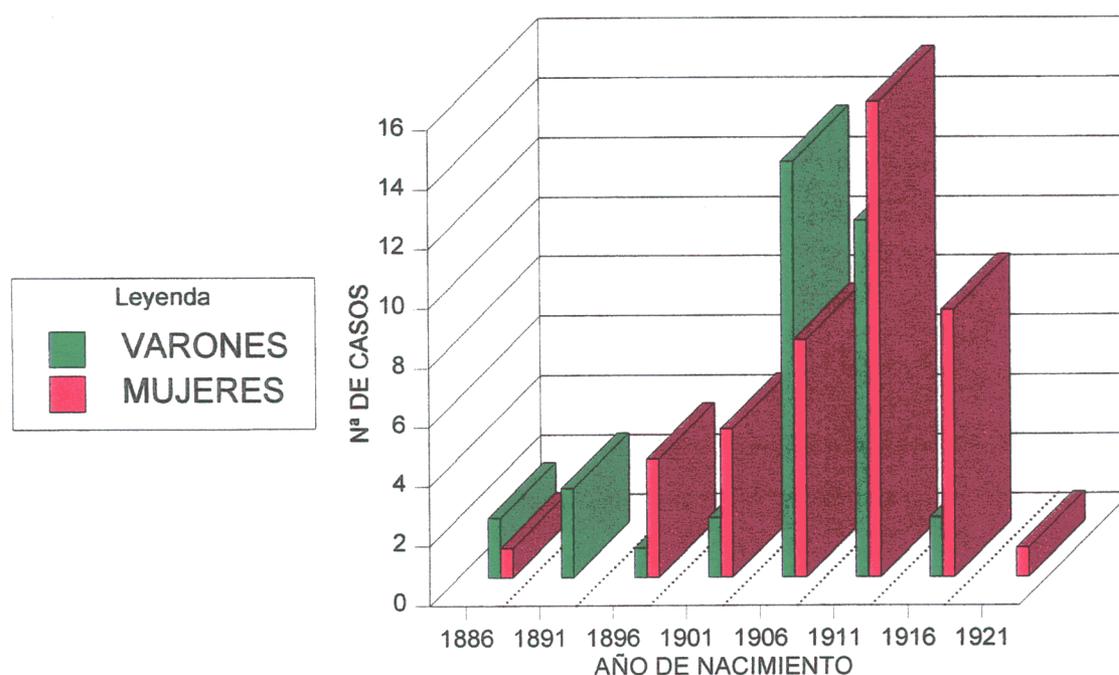
2.- EL GRUPO DE MAESTROS.

Registrar una cifra total consensuada del profesorado de las Casas de Niños es tarea ardua y difícil ya que los movimientos de población dentro del colectivo fueron frecuentes. Los informantes, tanto los niños como el personal mayor que compuso las expediciones, cifran esta cantidad como "escasa" y poco precisa; en ellas incluyen tanto los que salieron en el año 37' como los que llegaron exiliados más tarde. De otro lado, algunos de estos maestros/as desempeñaron el cargo sin tener la titulación oficial, debido a la falta de personal necesario para cubrir la docencia en las Casas de niños. A efectos estadísticos han sido contabilizados como maestros o educadores, según el criterio de la persona que elaboró las notas biográficas sobre las cuales me baso para hacer el cómputo total³.

³ Documentos del Centro Español en Moscú, fecha de redacción 1972-75. Una informante (EM, 1926) comentaba sobre la redacción: *XX lo elaboró a base de un archivo pequeño que había en el Centro, luego cogió algún material en la Cruz Roja y después cogió materiales en el Ministerio de Instrucción Pública, en el NARKOMPROS, tenían materiales de ahí... de las Casas de Niños tenían en el NARKOMPROS todo muy eso ahí*

Representación estadística del colectivo.

NÚMERO DE MAESTROS



Fuente: Elaboración propia

La relación en cuanto a la edad es inversamente proporcional entre hombres y mujeres. En el grupo de hombres la edad media ronda los 28 años (nacidos entre 1906-10) y para las mujeres la cifra más alta se halla comprendida entre las nacidas en 1911 y 1915, siendo la edad media de 23 años. De los 80 casos censados, más de la mitad (50) corresponden a los nacidos entre 1905 y 1915, quedando el resto bastante disperso entre los años anteriores y posteriores.

y él cogió de allí, así poco a poco, tenía mucha paciencia.

*NOMBRES Y NÚMEROS DE LAS CASAS DE NIÑOS.
COMPOSICIÓN DE LA POBLACIÓN INFANTIL POR EDAD Y SEXO.*

Antes de iniciar el periodo escolar algunos niños, sobre todo el grupo procedente del País Vasco llegados en la segunda expedición, fueron instalados en Casas localizadas en Ucrania. Una parte de ellos pasó el verano en sanatorios como el "Bandera Roja", "Komunist", "Revolución de Octubre" o "Ay Panda" situados en el sur. A orillas del Mar Negro estaban las Casas de Kiroba y Semasko (en la ciudad de Odesa) y la de Jersón. En la casa de descanso "Revolución de Octubre" pasaron el verano los aproximadamente 140 niños (en su mayoría vascos) que formaron la Casa denominada "Semasko". Tras el periodo estival y las reorganizaciones internas los niños fueron distribuidos por colectivos en cada una de las que ellos definen como *mi [su] Casa de niños*.

Las Casas se iban inaugurando al tiempo que llegaban las expediciones. Las cifras del número de Casas así como su composición no está consensuado. De hecho, el que se ignore el número exacto da pie a constantes negociaciones dentro del colectivo para establecer la cifra "real", actividad que resulta muy interesante a efectos del análisis discursivo por cómo los informantes construyen la identidad de una Casa, definen criterios para su identificación, se interesan por saber una cifra exacta, etc. Los informantes, documentos y libros estudiados citan 14 y 16 Casas: 5 en Ucrania, 4 en Leningrado y el resto en la región de Moscú. La variedad de fuentes consultadas y los resultados obtenidos obligan a manejar las cifras con un margen de error ya que no sólo se trata de aportar datos más o menos objetivos -que aquí tienen una función indicativa-, sino que para los propios agentes protagonistas de esta historia, los números adquieren un significado que va más allá del meramente contable. El número total de Casas es un dato que reclaman contrastar al investigador ya que las cifras están dotadas de ese "aura" que valida los hechos por su representación cuantitativa. Agentes institucionales, escritos sobre estas cuestiones y

algunos informantes, hablan de 16¹ Casas de Niños, pero esta cifra no es concluyente ni taxativa: dentro del colectivo ("niños de la guerra") manejan, juegan, negocian con el dato de 14, respondiendo este número más bien, a las Casas que se abrieron justo en el momento de la llegada a la Unión Soviética.

He separado en un cuadro el nombre, el número, la dirección, el origen (de sus componentes) y el nombre del director; a pesar que los datos recogidos han sido cotejados con diversas fuentes, no son lo suficientemente precisos como para tomarlos con absoluta fiabilidad. En la tabla resumen (fig. infra.), los nombres de los directores que apunto son aquellos que los informantes recuerdan; en el dato sobre la dirección aparecen las posibles ubicaciones recogidas en diversas fuentes. Sobre la composición geográfica hemos de apuntar que en la expedición desde el Musel (Gijón) partieron niños procedentes de otras provincias como Santander o Madrid. La primera evacuación (Valencia marzo de 1937) estaba compuesta por niños madrileños, andaluces y valencianos (en su mayoría); en función de la edad, de las posibilidades de alojamiento, etc. éstos fueron distribuidos entre las Casas que se iban formando, al igual que el conjunto de niños que salieron desde Barcelona en la última expedición. De ahí, que aunque designe al grupo de niños por la región más representada (p.e asturianos o vascos), ello no es óbice para recordar que la composición de la misma fue heterogénea.

Para contextualizar y poder interpretar mejor los datos elaborados en función de la fuente anteriormente citada ("libro del Centro Español en Moscú") hemos de anotar:

- En la referencia sobre la Casa de niños está computado el primer destino; probablemente algunos de los niños contabilizados (los de menor edad) fueran "hijos de" los mayores (exiliados). Una parte de estos mayores se incorporó más tarde a las Casas de niños para trabajar como maestros o educadores y con ellos sus hijos y los nacidos posteriormente.
- No sabemos exactamente cuál fue el proceso seguido por el autor de los apuntes

¹Cifra recogida en el informe de A. Ballesteros, Zafra et al y el MOPOR (Cruz Roja Rusa).

biográficos para la recogida de los datos.

Algunos informantes comentan sobre este último hecho que se les pidió (vivían en ese momento en la Unión Soviética - año 1986) escribir en unas líneas su trayectoria de vida. Quizás fueron completados con datos procedentes de otras fuentes y documentos internos del Centro Español en Moscú, pero no tenemos una información certera. A partir de ahí el autor redactó las reseñas biográficas con la consiguiente carga de interpretación "subjetiva" que esto conlleva; datos relevantes o no, modificaciones, formas de interpretar, redactar parte de una historia personal escrita... son consideraciones que hay que tener en cuenta para calibrar las fuentes que manejo, que no por inexactas dejan de ser útiles sobre todo para reconstruir aproximadamente parte de hechos.

Cuadro 1. *Casas de Niños españoles*

<u>NOMBRE</u>	<u>NÚMERO</u>	<u>DIRECCIÓN</u>	<u>REGIÓN</u>	<u>ORIGEN GEOGRÁFIC O</u>	<u>DIRECTOR²</u>
Pravda	1	Leninskie / Sievernoi Yelesnei Daroga, 1.	Rusia (región de Gorki, Aldea de Tishkovo.)	Asturianos	Nikolai Andreivich Panshin
Krasnovidovo	2	Mosaiks (dom Ispanski, 2)	Rusia	Asturianos	Chaplin/ Liajovich
Pushkino	4	Staroe Shosse	Rusia. ¿Tatanski?	Asturianos	

²En algunos casos los directores fueron sustituidos por subdirectores (a veces la esposa de éste como en Krasnovidovo y Obninskoye); los cambios se hicieron frecuentes a raíz de la Segunda Guerra Mundial cuando parte del personal de las Casas participó en los frentes de combate, y posteriormente, debido a las reagrupaciones de las Casas.

Apéndice 4: Composición de las Casas de Niños

Obninskoye	5	Malajaroslaviet e (Kievskaya Selesnaya Doroga)	Rusia	Vascos	Miakotin/ Voronchov/Din aida Shakalova
Eupatoria	6	Sovietskaya	Ucrania (península de Crimea)	Asturianos y vascos (débiles de salud)	Bulatov/ Balazovski / Seliametov
Piragovskaya	7	Bolshaia Piragovskaya	Rusia	Vascos, madrileños, asturianos	Brovkin /Semionov
Leningrado	8	Tverskaya, 11	Leningrado	Asturianos	Lena
Leningrado	9	Nievsky Prospiekt	Leningrado	Asturianos	
Pushkin	10 y 11	Kolpinskaya. Oktiabriask Boulevard, 43	Leningrado	Asturias / Santander	Shakosky/ Maria Barna
Kiroba	12/ nº 1 de Odesa	Proletarsky Boulevard	Odesa (región de Ucrania)	Vascos	
Semasko	13/ nº 2 de Odesa	Arcadia, Sanatori imena Semashko	Odesa (región de Ucrania)	Vascos	
Kiev	14	Sviatoshino Thusnaia, 65	Ucrania	Vascos	Shushky/ Eugenia Shiforovskaya
Jarkov	15	Poltava. Pomerki, 27	Ucrania	Vascos	Lisakova (patronimico)
Jerson	16	Piervogo Maia, 40	Ucrania	Vascos	Anton Vasilievich Kravchenko

En la tabla siguiente ordeno la información sobre las Casas que se abrieron progresivamente (años 39, 40 y 41); en algunos casos funcionaron durante un periodo corto (un año, año y medio como Kuibishev) pero ésta y otras cuestiones son difíciles de precisar ya que la falta de documentación sistemática, oficial o institucional, el inicio de la Segunda Guerra Mundial y la evacuación y los desplazamientos masivos, los datos recogidos son reconstrucciones aproximadas y habrá que tener en cuenta la naturaleza, alcance y posibles interpretaciones, de los mismos.

<u>NOMBRE</u>	<u>NÚMERO³</u>	<u>DIRECCIÓN</u>	<u>REGIÓN</u>	<u>COMPOSICIÓN GEOGRÁFICA</u>	<u>DIRECTOR</u>
Planernaya	3	Yasnaha Poliana	Rusia	Hijos de refugiados políticos. Refugiados políticos.	Abraham Semionovich Spariental
Kuibishev	14	Poliana Frunze	Rusia ⁴	Asturianos y vascos	
Kaluga			Región de Moscú	idem.	
Tarasovka		Raior Mitichi	Región de Moscú (Yaroslav)	idem	Groski

Hay que hacer una salvedad con el caso de Planernaya: los informantes se refieren a esta Casa como un lugar de paso donde llegaron exiliados políticos y emigrados que posteriormente fueron a trabajar en las Casas de Niños españoles. Fuentes bibliográficas consultadas parecen corroborar esta situación⁵, sin embargo en la investigación se dió el

³Estas Casas no suelen ser citadas por el número que tenían, los informantes hacen referencia al nombre.

⁴Cerca de Novosibirsk.

⁵Leonor Estévez: 1993.

caso de una informante que trabajó como educadora en Planernaya y la consideraba como Casa de Niños españoles. En los datos estadísticos elaborados a partir de las biografías que se conservan en el Centro Español de Moscú⁶ se recogen cifras de niños que estuvieron en la Casa nº 12 y a continuación tachado el nombre de Planernaya (o el de casa nº 12), de ahí, que basándome en estas informaciones haga esta referencia. Los informantes no consideran a Planernaya como "Casa" (con la carga simbólica, funcional, instrumental apuntada); no llega a tener el status de Casa como adscripción, "Casa vivida y compartida", y por tanto como Casa "dato" (contabilizada, función instrumental) que forma parte de la historia del colectivo. Sin embargo, presento el caso de Planernaya porque los agentes sociales hacen referencia a ella, aunque sea en argumentos contradictorios.

La que fuera Secretaria General del Socorro Rojo Internacional en España, Leonor Estévez, escribió en 1993, una exposición cronológica de los recuerdos, hechos y personas que la acompañaron durante la Guerra Civil Española y los años que vivió en la Unión Soviética (1939 - 1971). Trabajó como educadora en la Casa de Pravda y más tarde se colocó de obrera en una fábrica en Moscú. Según cuenta, Planernaya estaba integrada por personas que habían participado en las organizaciones políticas en España (dirigentes y militantes) y allí se formaron como cuadros políticos con el fin de destinarlos a los "países satélites comunistas". Este grupo de exiliados estuvo cursando en la Urss estudios de la doctrina comunista⁷ y se formaron para trabajar algunos en fábricas, colectivos agrícolas (koljós), otros como redactores, traductores o responsables de formaciones comunistas en otros países. Algunos fueron destinados a las Casas de Niños como educadores y maestros y las trayectorias se diversificaron, otros continuaron estudiando carreras superiores o

⁶Es una compilación biográfica de la emigración española en la Unión Soviética. Fue elaborado por un miembro del Centro Español en Moscú con fecha del 10 de marzo de 1986 (habiendo sufrido varias modificaciones). En él se hallan computados, además de los niños evacuados en las 4 expediciones organizadas desde España, hijos de exiliados que por edad y trayectoria pasaron por las Casas de niños españoles, y que llegaron a la Urss procedentes de Francia, España u otros países.

⁷...un idioma extranjero, marxismo- leninismo, historia rusa e historia del Partido bolchevique, historia del movimiento obrero internacional, geografía física y económica, economía política y ruso...(L. Estévez, 1993: 251)

comenzaron a trabajar, y unos pocos marcharon para países de Latinoamérica y Francia.

A continuación presento como valor meramente indicativo las cantidades totales de niños en función de la edad/Casa donde estuvieron. En las tablas de distribución de la población infantil elaboradas a partir de los datos que figuran en el libro del Centro Español⁸ hay que tener en cuenta -además de lo apuntado con anterioridad- que:

1.-Algunas Casas han sido contabilizadas juntas y bajo el mismo nombre (generalmente aquellas que estaban situadas en la misma ciudad) como es el caso de las dos Casas de Odesa (Kiroba y Semasko) con el número 13, al igual que las Casas de Pushkin (Región de Leningrado) y las dos de Leningrado (números 8 y 9).

2.-La Casa nº 12 que en el cuadro anterior correspondía a la Casa de Kiroba (Odesa) ha sido contabilizada aquí como Moscú (junto con la denominada "Pushkino", también situada en sus proximidades) ya que en las biografías aparece este dato tachado (Casa 12) y en su lugar han escrito "Moscú". Otras veces está escrito Planernaya, más tarde tachado y encima acuñado Casa nº 12, de manera que no podemos establecer con certeza la correspondencia entre número y nombre de la Casa. Los informantes citan la Casa nº 12 y la ubican en Moscú pero ignoran el nombre que pudiera tener y comentan que era conocida por "la número 12".

3.-Hay un grupo de población difícil de clasificar ya que faltan datos sobre la Casa de niños donde vivieron; es una cantidad pequeña (55 personas) en relación con el subtotal (2.683 de los 4.500 emigrados españoles listados en el libro del Centro Español) de modo que los hemos separado del resto (n. s.).

4.-Al leer la tabla hay que tener en cuenta que en las cifras va incluido un margen de error (sin especificar el porcentaje, son datos aproximados) constatado cuando algunos informantes manifestaron en las entrevistas el reconocimiento "tardío" de su fecha exacta de nacimiento: unos lo achacaban a la ignorancia de los padres, que no sabían las

⁸He tomado esta fuente por ser la más completa en cuanto a las trayectorias personales. Se hallan computadas un total de 4500 personas; la información que allí aparece ha sido estadísticamente procesada (en la tesis utilizo algunos datos), analizada y presentada (artículo en preparación).

edades de sus hijos (sobre todo si eran muchos en la familia y se llevaban pocos años), otros explican este hecho diciendo que los familiares apuntaron a los hijos a las expediciones con menos años (o con más, según el caso) de los que tenían para que pudiesen evacuar, etc. Este último ejemplo pertenece a aquellos que en 1937 habían superado (no llegaban a) la edad límite admitida oficialmente (estaba entre los 4 y 12 años); por tanto la edad media del colectivo se podría ver algo elevada si le sumamos esta desviación. Pero, si como apuntamos, es posible el caso contrario (aumentar la edad de los niños menores de 4 años), sucede que en la suma y resta de estas diferencias de edad, los márgenes de error quedarían contrarrestados.

Con todo ello, a pesar de la aparente homogeneidad y encaje que podría interpretarse a partir de los datos ofrecidos, las tablas han de leerse a la luz del análisis elaborado sobre la composición social, movimientos de población, conceptualización y redefinición de las Casas presentado a lo largo de la tesis), para poder restituir dinamicidad a una realidad que la misma distribución estadística oblitera.

Cuadro 2. Tabla estadística de distribución por edad y Casa de Niños

	<u>PRAVDA</u>			<u>KRASNOVIDOVO</u>			<u>MOSCÚ/Pushkino.</u>		
	Nº 1			Nº 2			Nº 4 & 12		
	V	M	T	V	M	T	V	M	T
1922	1	1	2						
1923	20	3	23	1	4	5	4	2	6
1924	38	15	53	13	14	27	5	7	12
1925	41	23	64	14	14	28	15	5	20
1926	28	16	44	16	17	33	10	7	17
1927	30	11	41	21	22	43	13	3	16
1928	30	20	50	28	16	44	5	5	10
1929	30	14	44	16	18	34	5	4	9
1930	28	13	41	20	22	42	8	6	14

Apéndice 4: Composición de las Casas de Niños

1931	21	14	35	13	10	23	1	5	6
1932	20	9	29	3	4	7		1	1
1933	4	5	9	4	4	8		2	2
1934	5	2	7	1		1			
N.S	1	1	2						
TOT.	296	146	442	150	145	295	66	47	113

OBNINSKOYE

Nº 5

EUPATORIA

Nº 6

PIRAGOVSKAYA

Nº 7

LENINGRADO

Nº 8 & 9

	V	M	T	V	M	T	V	M	T	V	M	T
1922	5	4	9	1		1	1	1	2			
1923	19	9	28	4		4	11	5	16	10	10	20
1924	30	13	43	15	8	23	10	3	13	18	13	31
1925	33	22	55	20	10	30	6	4	10	36	24	60
1926	19	23	42	13	9	22	5	3	8	19	15	34
1927	30	30	60	10	12	22	6	5	11	10	10	20
1928	25	23	48	11	11	22	2	1	3	24	27	51
1929	31	19	50	15	10	25	3	2	5	14	14	28
1930	17	21	38	7	10	17		1	1	9	14	23
1931	25	11	36	5	3	8				6	7	13
1932	9	5	14	6	2	8		1	1	3	6	9
1933	6		6	2	2	4	1		1	3	2	5
1934		1	1		1	1		2	2		1	1
N.S	2	1	3	2	2	4	2	4	6	1		1
TOT.	251	364	615	111	80	191	48	32	80	153	143	296

PUSHKIN

Nº 10 & 11

ODESA⁹

Nº 12 & 13

KIEV

Nº 14

JARKOV

Nº 15

⁹Casas de Kiroba y Semasko.

Apéndice 4: Composición de las Casas de Niños

	V	M	T	V	M	T	V	M	T	V	M	T
1922	3	1	4	1		1						
1923	16	7	23	10	1	11	3	1	4			
1924		1	1	11	22	33	9	9	18	7	6	13
1925		1	1	25	24	49	7	8	15	4	7	11
1926		2	2	29	28	57	9	5	14	7	5	12
1927	3	2	5	20	15	35	7	2	9	13	5	18
1928	5		5	28	19	47	6	3	9	6	8	14
1929	5	1	6	21	15	36	2	2	4	9	6	15
1930	11	2	13	26	8	34	4	2	6	7	6	13
1931	5	3	8	12	10	22		2	2	6	5	11
1932	2	1	3	2	3	5		1	1	2	2	4
1933	4	4	8	3	1	4				1		1
1934		1	1								1	1
N.S		1	1	1		1						
TOT.	54	27	81	189	146	335	47	35	82	62	51	113

JERSON

N. S.

Nº 16

	V	M	T	V	M	T
1922		1	1			
1923	2	4	6		1	1
1924	5	6	11	3	2	5
1925	3	1	4	5	2	7
1926	2	6	8	8	2	10
1927	5	8	13	2	2	4
1928	2	3	5	4	2	6
1929	4	4	8	3	3	6
1930	2	4	6	4	2	6

1931	2	5	7	2		2
1932	2	3	5	1	1	2
1933	1	1	2			
1934		1	1			
N.S		2	2	2	2	4
TOT.	30	49	79	34	21	55

Fuente: Elaboración propia.

El cómputo total de niños (según estas tablas) asciende a 2.683. Las cifras que se manejan a nivel "oficial" son de 2.895, aunque entre los miembros del colectivo, el baile de números es relevante, y algunos elevan esta cantidad a 4.000 niños sobrevalorando la historia del grupo por las importancia que revelan estos datos. En la tabla no aparecen los datos sobre la Casa de niños nº 3; la base documental en la cual nos basamos tenía computada bajo este número a la Casa de Planernaya. Siguiendo los argumentos proporcionados con anterioridad (cuadro 1), no he incluido dichos datos en este análisis con el fin de no confundir o proporcionar datos poco fiables.

En Pravda, siendo la Casa más numerosa, la distribución por edad/grupo es homogénea; hay más o menos la misma proporción de niños desde los 6 años hasta los 13 (nacidos entre 1931 y 1924) y los grupos de edad rondan los 50 niños. En Krasnovidovo los grupos de edad más numerosos se halla comprendido entre los niños de 7, 9 y 10 años, igual que en Obninskoye donde la mayor cantidad de población ronda los 10 años. En general los intervalos de edad con más niños contabilizados se distribuye entre los 8 y los 12 años (la edad fijada por las autoridades españolas para permitir la evacuación de los niños fue desde los 4 a los 12 años), pero hay que hacer algunas salvedades por Casas. Piragovskaya y la Casa nº 9 de Leningrado cambian de estatus y función en 1940 y pasan a ser Casas de jóvenes donde residían los estudiantes de los Institutos, Academias, Técnicos y aquellos que estudiaban y trabajaban en las Escuelas de aprendizaje obrero. En estas Casas la media de edad se dispara, ya que se concentraban jóvenes de 15 años en adelante

(más o menos) que habían llegado de otras Casas de niños. En el otro extremo estarían las Casas de Pushkin con una media de edad de 7 años aproximadamente; en esta ciudad había dos Casas pequeñas que funcionaban a modo de jardín de infancia, con pocos niños en edad de escolarización (a partir de 8 años) y es conocida entre el colectivo como "la Casa de los pequeños".

Los movimientos de población fueron frecuentes, bien por el paso de un nivel escolar a otro (en grupos ya formados en otras Casas), por reagrupación familiar de hermanos que habían sido ubicados en sitios distintos, por razones de salud (se abrieron Casas en el sur, a orillas del Mar Negro (Casa de Eupatoria) donde el clima era más suave que en el interior del país), por la edad que tenían y la necesidad de salir a estudiar formación profesional o estudios superiores (desplazamiento hacia las Casas de jóvenes), etc.

En cuanto a la composición por sexo: la diferencia siempre es más elevada para los chicos salvo en el caso de Jersón con una población de 49 niñas por 30 niños. En el resto de las Casas, las proporciones son bastante desiguales; en Pravda y Obninskoye, las dos Casas más grandes la diferencia asciende respectivamente a 152 y 70 varones más que mujeres. En la Casa nº 12 de Moscú, Piragovskaya, Leningrado (8 y 9), Pushkin (Leningrado), Kiev y Jarkov la balanza se inclina en unos 15 varones por encima de las chicas; sin embargo en Krasnovidovo apenas hay diferencia (7 niños más que niñas) y en Odesa (sin separar ambas) la proporción se eleva a 44. En total la división por sexo es de 1.551 varones y 1.132 mujeres.

A pesar de estas cifras, cuando los informantes hablan de sus trayectorias por las Casas de Niños, establecen diferencias entre las Casas que se abrieron desde el principio y aquellas como Eupatoria y Kuibishev que se habilitaron más tarde o los lugares de la evacuación durante la II Guerra Mundial. Sobre este último aspecto los agentes se refieren en ocasiones a una aldea (Marx, Engels), un pueblo (Saratov), una zona o región (Bashkiria), una Casa (Bolshevo, Solnechnogorst, Cherkísovo), etc. para contar sus relatos

de vida¹⁰. Las diferencias cualitativamente entre unas y otras y el sentido que otorgan a la adscripción a las Casas de niños, así como las representaciones discursivas sobre las mismas han sido analizadas en el capítulo monográfico sobre las Casas de Niños españoles.

¹⁰Ver la ubicación de estos lugares en el mapa adjunto.

SIGLAS, ABREVIATURAS Y TÉRMINOS RUSOS.

BIBLIOTECAS, ARCHIVOS, FUNDACIONES.

Archivo Histórico Nacional de Salamanca, Sección Guerra Civil. Sección Político Social (AHN. SGC).

Fundación Sabino Arana (FSA).

Biblioteca Nacional. (BN)

Hemeroteca Nacional. (HN)

Catálogo General del cine de la guerra civil. Alfonso del Amo. Filmoteca Española.

Centro Ruso para la Conservación y Estudio de Documentos de Historia Contemporánea (RTsJIDNI).

CARTAS

CA: Carta de un auxiliar, persona a quien va dirigida, lugar y fecha.

CNO: carta de un niño, persona a quien va dirigida, lugar y fecha.

CNA: Carta de una niña, persona a quien va dirigida, lugar y fecha.

ENTREVISTAS

EAux, fecha de nacimiento: Entrevista a un auxiliar.

EV, fecha de nacimiento: Entrevista a un varón.

EM, fecha de nacimiento: Entrevista a una mujer.

EMA, fecha de nacimiento: Entrevista a una maestra.

EMO, fecha de nacimiento: Entrevista a un maestro.

EDA, fecha de nacimiento: Entrevista a una educadora.

EDO, fecha de nacimiento: Entrevista a un educador.

DICCIONARIO RUSO - ESPAÑOL.

Ispanskie Dieti Dom: Casa de Niños Españoles.

Obshiesitie: residencia. Las hay para estudiantes y para obreros; puede pertenecer a un Instituto, a una Escuela Técnica, a una Academia o a una Fábrica.

Remeslennoye Uchilische (RU): Escuela de artes y oficios, escuela laboral. Dos años a partir de 7º grado. Título de obrero cualificado.

Fabrichno-zavodskoi obuchenie (FZO): Instrucción laboral. Escuela de formación en

industria ligera y pesada (grandes fábricas). Dos años, a partir del 7º grado.

Profesionalnoye teznicheskoye uchilische (PTU): Técnico. Es enseñanza media. El título equivale al décimo grado. Paso automático a la enseñanza superior.

Institut / Fakultiet / Universitiet: Educación superior. Dividida en Institutos y Academias (dentro de las distintas Universidades y repúblicas) donde se incluían las especialidades y divisiones técnicas y sociales¹ (Instituto Pedagógico, Academia de Agricultura, Instituto Energético, Facultad de Lenguas, Filología y Literatura, etc).

Perevodchisha/ perevodchil: intérprete.

Bozhati: dirigente, organizador de un grupo.

Vospitatiel / vospietatielnicha: educador.

Uchitiel / uchitielnicha: maestro

Atriad: destacamento.

Profsoyus: que viene de soyus (unión) y prof (profesional): sindicato.

B.T.S.S.P.S. (Nota: Bsiesoyuzmii Tsentralnii Cobieta Professionalnii Soyuzov: Consejo Central de la Unión de Sindicatos de la Unión Soviética): organismo de los sindicatos encargado de las cuestiones de cultura y abastecimiento (vestidos, vivienda, comida, vacaciones).

Klass: clase.

Narkompros (Narodni Komisariat Prosvieshenie): Comisariado del pueblo para la Instrucción Pública.

Kanikuli: vacaciones escolares.

Putiovkas: vales para ir a descansar a sanatorios, tanto en invierno como en verano. Los billetes son proporcionados por los sindicatos y el individuo paga el 30% del importe total.

Própusk: salvoconducto para desplazarse para trabajar o viajar de una ciudad a otra. Concedido por las milicias.

Anketa: "cuestionario de cuatro páginas que hay que rellenar decenas y decenas de veces, cada vez que uno se dirige a la policía o a cualquier otra institución oficial. Hay preguntas

¹La 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...

que atañen al origen social y las ideas políticas de los padres y hasta de los abuelos"
E.Vanni, 1950: 157.

Trudabaya kinishka: Libro del trabajo.

Bibliografía.

BIBLIOGRAFIA

ABERASTURI, J. L. *Colección documental para el estudio de la Guerra Civil*. Bilbao: Diputación Foral de Vizcaya, 1988.

AGUILAR, P. *Memoria y olvido de la Guerra Civil Española*. Madrid, Alianza, 1996.

AJURIAGUERRA, J. de, *La escritura del niño*, Barcelona: Laia, 1984.

ALBA TERCEDOR, C. La educación en la II República, en *Estudios sobre la II República*, Madrid: Tecnos, 1975.

ALONSO, L. E. *Sujeto y discurso: El lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa*. Madrid: Síntesis, 1994.

ANDER-EGG, E. Obstáculos para el desarrollo de una actitud científica. En: Ander Egg, E. *Acerca del pensar científico*. Alicante: Humanitas, 1986, 93-103.

ANGUERA, M. T. *Metodología de la Observación en las Ciencias Humanas*. Madrid: Cátedra, 1978.

La autobiografía y sus problemas teóricos, en *Suplementos Anthropos*, nº 29. Barcelona, diciembre 1991.

ARANZUEQUE, G. (editor), *Horizontes del relato. Lecturas y conversaciones con Paul Ricoeur*. Madrid: Cuaderno gris, Vicedecanato de la Facultad de Filosofía y Letras de la UAM, 1997.

ARRIEN, G. *La Generación del Exilio. Los niños vascos del exilio*. Bilbao: Diputación Foral de Vizcaya, 1983.

ARRIEN, G (bis) *La generación del exilio. Génesis de las escuelas vascas y las colonias escolares 1932 - 1940*. Vizcaya, Colectivo pedagógico ONURA, 1983.

AUSTIN, J. L. *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona: Paidós. 1990

AYALA DE LA PEÑA, A. (et al) *Antropología de la educación 1: la contribución de las ciencias sociales*. Murcia: DM, 1996.

BALLY, CH. *Le langage et la vie*. Ginebra: Droz, 1965.

BARDIN, L. *El análisis de contenido*. Madrid: Akal Universitaria, 1987.

BARTHES, R. *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona:

Paidós, 1994.

BARTHES, R. Semántica del objeto. En *Revista de Occidente*. Págs: 5 - 18.

BARTHES, R. *Le bruissement de la langue*. Essais critiques, IV. París: éditions du Seuil, 1984.

BAYART, *L'illusion identitaire*. París: Fayart, 1996.

BLANCHE-BENVENISTE, Clarie, *Estudios lingüísticos sobre la relación entre la oralidad y la escritura*. Barcelona: Gedisa, 1998.

BEINHAUER, W. *El español coloquial*. Madrid: Gredos, 1968.

BELMONTE, N.; GOSSIAUX, J. F. *De la voix au texte. L'Ethnologie contemporaine entre l'oral et l'écrit*. París: Éditions du Comité des Travaux Historiques et Scientifiques, 1997.

BEREDAY, G. Z. F. *Política de la Educación Soviética*. Barcelona: Lumen, 1965.

BERREMDONER, A. *Elements de pragmatique linguistique*. París: Editions de Minuit, 1981.

BOLTANSKY, L. *Prime éducation et morale de classe*, París: Éditions de l'École des Hautes Etudes en Sciences Sociales, 1984.

BONET, P y GUEDANI BORDIUGOV, "El doble exilio en la Urss", en *El País*, 7 de febrero de 1993.

BOURDIEU, P. *La ontología política de Martin Heidegger*. Barcelona: Paidós, 1991.

BOURDIEU, P. *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa, 1993.

BOURDIEU, P. *La misère du monde*. París: Seuil, 1993.

BOURDIEU, P. *El sentido práctico*. Madrid: siglo XXI, 1993.

BOURDIEU, P. *Las Reglas del Arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama, 1995.

BOURDIEU, P. *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama,

1997.

BOURDIEU, P. *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI, 1997.

BOURDIEU, P. ET PASSERON, J. C. *Les héritiers (les étudiants et la culture)*, París: Les éditions de minuit, 1964.

BOURDIEU, P.: PASSERON, J. C. *Rapport pédagogique et communication*. París: Ed. Mouton, 1965 (en collaboration avec M. de Saint - Martin).

BOURDIEU, P: PASSERON, J. C. *La Reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. París: Éditions de Minuit, 1987.

BLASCO COBO, J. *Un piloto español en la U.R.S.S.*, Madrid: editorial Antorcha, 1960.

CÁMARA VILLAR, Gregorio. *Educación y política en España, 1936 - 1951*. Tesis doctoral de la Universidad de Granada, 1980.

CANCIO, M. *La enseñanza reproductora y/o transformadora: sociología de la educación y de la cultura de Pierre Bourdieu*. Santiago de Compostela: Revista Coordinadas Monografías, 1988.

CAPITAN DIAZ, A. La política educativa en la España Nacional durante la guerra civil (1936- 1939). En *Historia de la educación en España*, Madrid: Dykinson, 1994.

CARO BAROJA, J. 1971, *Los vascos*, Madrid: Itsmos colección fundamentos.

CARDONA, Giorgio Raimondo, *Antropología de la escritura*. Barcelona: Gedisa, 1990.

CARRILLO, S. "Los niños españoles en la Urss", París: Publicaciones del Mundo Obrero, 1947.

CASADO VELARDE, M. *Lenguaje y cultura: la etnolingüística*. Madrid: síntesis, 1988.

CASTRESANA, L. DE. *El otro árbol de Guernica*. Barcelona: Ediciones Internacionales, 1996.

CASTRO MARCOS, M. *El Ministerio de Instrucción Pública bajo la dominación roja*. Madrid: Librería Enrique Prieto, 1939.

CASTRO DELGADO, E. *La vida secreta de la Komintern. Cómo perdí mi fe en la Urss*. Madrid, 1950.

CASSON, R. W. Schemata in cognitive anthropology. En *Annual Review Anthropology*.

1983. Nº 12: 429 - 62

Catálogo de carteles de la República y de la Guerra Civil Española. Biblioteca Nacional, 1990.

CIMORRA, E. MENDIETA, I.R. ZAFRA, E. *El sol sale de noche*. Moscú: Progreso, 1970.

CLAPARÈDE, E. *La educación funcional*. Madrid: Espasa Calpe, 1911.

CLAPARÈDE, E. *La escuela y la Psicología experimental*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1935.

CLAPARÈDE, E. *La Psicología y la nueva educación*. Madrid: Revista de Pedagogía, 1933.

CLAPARÈDE, E. *Psicología del niño y Pedagogía experimental. Problemas y métodos*. Madrid: Librería de Francisco Beltrán, 1911.

CONDE MAGDALENO, P. En busca de la verdad soviética. ¿Porqué huyen en baúles los asilados españoles en la Urss?. Argentina, 1951?

CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTIFICAS *Problemas actuales de la Enseñanza y la Investigación en la URSS*. Madrid: Servicio de Documentación Científica, 1958.

COSSIO, M. B. *La Enseñanza Primaria en España*. Madrid: R. Rojas, 1914.

CREGO NAVARRO, R. 1993, "El Ministerio de Instrucción Pública y la reforma de la escuela durante la Guerra Civil", tesis doctoral inédita. Madrid: Dpto de Geografía e Historia, UNED.

CUESTA, J; BERMEJO, B. (Coords), *Emigración y exilio (Españoles en Francia 1936 - 1946)*. Madrid: Eudema, 1996.

CHARTIER, R. *El mundo como representación (Historia cultural: entre práctica y representación)*, Barcelona: Gedisa, 1992.

CHOTARD-LIORET, C. Correpondre en 1900, le plus public des actes privés ou la manière de gérer un réseau de parenté. *Ethnologie française*, XV, 1985, nº 1 (63 - 71).

DAEB, B. *Huéspedes españoles en la patria de Sadkó. Resultado de una búsqueda periodística*. Publicado en ruso; la traducción ha sido facilitada por una informante.

DE MIGUEL, A. *La perversión del lenguaje*. Madrid: Espasa Calpe, 1985.

DECROLY, O. *La función de globalización de la enseñanza*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1927.

DELGADO, J. M.; GUTIERREZ, J. (Coords.) *Métodos y técnicas cualitativas en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis, 1994.

DEVILLARD, M.J. y otros, Biografías, subjetividad y ciencia social. Crítica del enfoque biográfico desde una investigación empírica, en *Política y Sociedad*, nº 20: 143 - 157. Madrid: Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, 1995.

DEWEY *El niño y el programa escolar*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1925.

DIAZ G. VIANA, L.; FERNÁNDEZ, M. (Coord) *Entre la palabra y el texto (Problemas de la interpretación de fuentes orales y escritas)*. Madrid: CSIC, 1997.

DIAZ DE RADA, A. *Los primeros de la clase y los últimos románticos*. Madrid: Siglo XXI, 1996.

DÍAZ - PLAJA, Fernando, *Anecdotario de la Guerra Civil Española*. Madrid: Plaza & Janés, 1998.

DIENELT, K. *Antropología pedagógica*, Madrid: Aguilar, 1980.

DOMINGO, M. La escuela y el maestro de la República, en *Revista de Educación*, marzo 1936.

DOUGLASS W. A. 1977, *Oportunidad y éxodo rural en dos aldeas vascas: Echalar y Murélagu*. San Sebastián: colección Auñamendi.

DOVY, G. *Elements de Sociologie*. París: J. Vrin, 1950.

DUCOS, H. *¿Qué es la Escuela única?* (Adaptación de Rodolfo Llopis). Madrid: Juan Ortiz (ed.), 1936.

DUFLOS-PRÍOT, M. T. Au mur d' un bistrot: analyse d 'un corpus de cartes postales. *Ethnologie française*, XX, 1978, VIII, 1. (71 - 82).

DURKHEIM, E. *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución*

pedagógica en Francia. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta, 1982.

EAKIN, P.J. *En contacto con el mundo*, Madrid: Megazul-Endymion, 1994.

El Dossier: *La utilización del testimonio oral para el estudio de la Historia Contemporánea*. Madrid: Espacio, tiempo y forma. UNED, Serie V 3/2, 1990.

ELORZA, A. y BIZCARRONDO, M. *Queridos camaradas. La Internacional Comunista y España, 1919-1939*. Barcelona: ed. Planeta, 1999.

ESTÉVEZ, L. *La vida es lucha*. Madrid: A-Z Ediciones y Publicaciones, 1993.

FABIAN, J., *Time and the Other*. New York: Columbia University Press, 1983

FABRE, D. (Comp.) *Par écrit. Ethnologie des écritures quotidiennes*. Paris: Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1997.

FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, J (I). *Cuando el mundo era Ablaña*. Estampas de una nostalgia. Madrid: Ediciones del Museo Universal, 1990.

FERNÁNDEZ, SÁNCHEZ, J (II). *Mi infancia en Moscú*. Estampas de una nostalgia. Madrid: Ediciones del Museo Universal, 1990.

FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, J(III). *Memorias de la Habana*. Estampas de una nostalgia. Madrid: Ediciones del Museo Universal, 1990.

FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, J. *Memorias de un niño de Moscú*. Barcelona: ed. Planeta, 1999.

FERNÁNDEZ SORIA, J.M. Revolución versus reforma educativa en la Segunda República Española. Elementos de ruptura. En *Revista de Historia de la Educación*, vol. 4. Universidad de Salamanca, 1985.

FERNÁNDEZ SORIA, J.M. La asistencia a la infancia en la guerra civil. Las colonias escolares, *Historia de la educación* nº ?, año ?, p. 118-119.

FERNÁNDEZ SORIA, J.M. *Educación y cultura en la Guerra Civil (España, 1936 - 39)*. Valencia: Nau Llibres, 1984.

FERNÁNDEZ SORIA, J, M. La Educación en la España Republicana durante la guerra civil (1936 - 39). En *Bordón*, nº 252, 1984.

FERNÁNDEZ SORIA, J. M. y MAYORDOMO PÉREZ, A. Perspectiva histórica de la protección a la infancia en España. En *Historia de la educación*, revista interuniversitaria, nº 3, 1984: 191 - 213.

FERRAROTTI, F. Acerca de la autonomía del método biográfico. En DuVinaug, J (comp), *Sociología del conocimiento*. México, FCE, 1982.

FERRAROTTI, F. *La historia y lo cotidiano*, Buenos Aires: Bibliotecas Universitarias, Centro editor de América Latina, 1990.

FERRAROTTI, F. Las biografías como instrumento analítico e interpretativo. *Debate* (Madrid), 1993.

FERRIÈRE, A. *La ley de la biogénica y la escuela activa*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1933.

FITZPATRICK, S. *Lunatcharsky y la organización soviética de la educación y de las artes: (1917-1921)*. Madrid: Siglo XXI, 1977.

FOLGUERA, P. *Cómo se hace historia oral*. Madrid: Eudema, 1994.

FOUCAULT, M. *Las palabras y las cosas*. Madrid: Siglo XXI, 1997.

FRANZINA, E. Autobiografías y diarios de emigración. *Historia Social* (Madrid), 1992, 14, 121-142.

FRASER, R. *Recuérdalo tú y recuérdalo a otros. Historia oral de la Guerra Civil Española*. Barcelona: Grijalbo, 1979 (Grijalbo-Mondadori, 1997).

FRASER, R. La formación del entrevistador. *Historia y Fuente Oral* (Madrid), 1990, 3, 129-150.

FRASER, R. La historia oral como historia desde abajo. *Ayer* (Madrid), 1993, nº 12, págs: 79-93.

FULLAT, G. *La educación soviética*. Barcelona: Nova Terra, 1972.

FULLAT, O. *Antropología filosófica de la educación*. Barcelona: Ariel, 1997.

FUSI AIZPURUA, J.P. 1979, *El problema vasco en la II República*. Madrid, Turner.

GALLINI, C. Le téléphone. *Ethnologie française*, XX, 1990, nº 3 (301 - 307).

CARCÍA CASTAÑO, F. J. *Antropología de la educación: el estudio de la transmisión -*

adquisición de cultura. Madrid: Eudema, 1994.

GARCIA ,C; JUBERÍAS, R; MANRIQUE, A. *Cartas muertas. La vida rural en la posguerra*, Valladolid: Ambito, 1996.

GARCIA ESCUDERO, J. M. *De Cánovas a la República*. Madrid: Rialp, Biblioteca del Pensamiento Actual, 1951.

GARCIA FERRANDO, M.; IBAÑEZ, J.; ALVIRA, F. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial, 1986.

GARCIA GARCIA, J. L. (Coord.) *Etnolingüística y Análisis del Discurso. VII Congreso de Antropología Social*. Zaragoza, 1996.

GARCIA GARCIA, J. L. El discurso del nativo sobre su propia cultura: Análisis de un Concejo Asturiano. *Fueyes Dixebraes de Lletres Asturianas*. (Gijón), 1987, 23 (113-124).

GARCIA GARCIA, J. L. El Discurso sobre el espacio y la identidad cultural. *Actas Simposio Internacional de Antropología. Identidad y Territorio*. La Coruña, 1990 (73-88).

GARCIA GARCIA, J. L. El Tiempo cotidiano en Vilanova D'Oscos. *Enciclopedia Temática de Asturias* (Gijón), 1988, 9 (13-30).

GARITAONANDÍA, C.; GRANJA, J. DE LA (Edit.) *La Guerra Civil en el País Vasco 50 años después*. Bilbao: Servicio Editorial Universidad del País Vasco, 1987.

GONZÁLEZ, V (El Campesino). *Comunista en España y antiestalinista en la Urss*. Madrid: Júcar, 1979.

GONZÁLEZ, V (El Campesino). *Yo escogí la esclavitud*. Biblioteca Nacional de España, edición ?. año ?).

GONZÁLEZ, V (El Campesino). *La vie et la mort en U.R.S.S. (1939 - 1949)*. París, Les Iles d'Or.

GONZÁLEZ, M. Y GARMENDIA, J.M. *La posguerra en el País Vasco*. Donostia, Kriselu, 1989.

GREGORY, G. Las ediciones comunitarias como autoaprendizaje. *Taller d'Historia* . Centres d'Estudis d' Història local. Diputació de València, 1995. 1er semestre, nº 5 (57 -

74).

HABERMAS, J. *Textos y contextos*, Barcelona: Ariel, 1996.

HALBWACHS, M. *Les cadres sociaux de la mémoire*. París (1924). Éditions Albin Michel. Bibliothèque de "L'Évolution de l'Humanité", 1994.

HALBWACHS, M. *L'Ordre de la mémoire*. París: Presses Universitaires de France, 1968.

HALBWACHS, M. *La mémoire collective*. París: Presses Universitaires de France, 1968.

HAMMAN, B. *Antropología pedagógica: introducción a sus teorías, modelos y estructuras*. Barcelona: Vicens Vives, 1992.

HARO TECGLÉN, E. *El niño republicano*. Madrid: Santillana, 1996.

HERNÁNDEZ ALONSO, J.T. *Yo fui ministro de Stalin*, Memorias de la Guerra Civil Española. Madrid: G. del Toro, 1974.

HERNÁNDEZ ALONSO, J. T(bis), *En el país de la gran mentira*. Madrid: G del toro, 1974.

HISTORIA Y FUENTE ORAL, Nº 1 Y 2, Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona, 1996 (2ª edición)

IBAÑEZ, J. *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*. Madrid: Siglo XXI, 1994.

IBÁRRURI, D. *El único camino*. Madrid: editorial Castalia, 1992.

INIESTA, A. *Guerra marxista en la infancia*. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez (eds.), 1939.

ISMAEL QUILES, S. J. *Vida y educación en los países comunistas*. Buenos Aires: Columba, 1964.

Ispaniskie Dietich y SSSR. "Los niños españoles y la Urss, 1937". Título de una película que se encuentra en el Catálogo General del cine de la guerra civil. Alfonso del Amo. Filmoteca Española.

Ispaniskie dietich radostnootpraznovali XXI Duadtsar piervuyu godovshinu velikoi oktiavroskoi sotsi a listicheskoi Revolyutsoi.: Los niños españoles festejan alegremente el XXI aniversario de la Gran Revolución Socialista de Octubre, 1938. Título de una película que se encuentra en el Catálogo General del cine de la guerra civil. Alfonso del Amo.

Filmoteca Española.

JANER MANILA, G. ANTONIO J. COLOM CAÑELLAS, El modelo cultural en la construcción de la Antropología de la Educación. En Castillejo J.L *Teoría de la Educación*, Madrid, Anaya, 1985.

JIMÉNEZ, A. *Antropología cultural: una aproximación a la ciencia de la educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Instituto Nacional de Ciencias de la Educación, 1979.

KANT, I. *Kant, Pestalozzi y Goethe sobre educación*. Madrid: Daniel Jorro, 1989.

KAYE, H. J. *Los historiadores marxistas británicos*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 1989.

KOZULIN, A. *La psicología de Vygostki: biografía de unas ideas*. Madrid: Alianza Editorial, 1994.

KRUPSKAYA, N. *La educación comunista. Lenin y la juventud*. Madrid: Nuestra Cultura. Mano y cerebro, 1978.

KUDRYASHOVA, A. (Comp.) *Anton Makarenko, su vida y labor pedagógica*. Moscú: Progreso, 1975.

KUZIN, N. *La instrucción pública en la URSS*. Moscú: Progreso, 1972.

LABAJOS, E; VITORIA, F. *Los niños españoles refugiados en Bélgica (1936-1939)*. Oliva (Valencia): Gráficas Colomar, 1997.

LAHIRE, Bernard. Sociologie des pratiques d'écritures. Contribution à l'analyse du lien entre le social et le langagier. *Ethnologie française*, XX. 1990, nº 3 (262 - 273). *Entre l'oral et l'écrit*.

LAHIRE, B. *L'homme pluriel*. París: Essai & Recherches, 1998.

LAPESA, R. *Historia de la lengua española*. Madrid: Gredos, 1983.

LEJEUNE, P. *L'Autobiographie en France*. París: A. Collin, 1971.

LEJEUNE, P. *La mémoire et l'oblique*. Georges Perec autobiographe. París, P.O.L. 1991.

- LEJEUNE, P. *El pacto autobiográfico y otros estudios*, Madrid: Megazul-Endymion, 1994.
- LEJEUNE, P et al. *L'auteur et le manuscrit*. París: Presses Universitaires de France, 1991.
- LEGARRETA, D. *The Guernica Generation*. Basque Refugee Children of the Spanish Civil War. University of Nevada Press, Reno, 1984.
- LE GOFF, J. *El orden de la memoria (el tiempo como imaginario)*. Barcelona: Paidós, 1997.
- LE GOFF, J. *Pensar la historia (modernidad, presente, progreso)*. Barcelona: Paidós, 1997.
- LISOVSKI, V.; KOBLIAKOV, V. (Comps.) *La educación moral de la juventud*. Moscú: Progreso, 1972.
- LOMBARDO-RADICE, G. *Lineas generales de filosofía de la educación*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1928.
- LOZANO SEJAS, C. *La educación republicana, 1931 -1936*, Barcelona: Universidad de Barcelona, 1980.
- LUZURIAGA, L. *Antología de Herbart*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1932.
- LUZURIAGA, L. *Bibliotecas escolares*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía 1927.
- LUZURIAGA, L. *Bibliotecas Populares*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1927.
- LUZURIAGA, L. *Concepto y desarrollo de la nueva educación*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1928.
- LUZURIAGA, L. (Comp.) *Documentos para la Historia Escolar en España*. Madrid: Junta para la ampliación de estudios e investigaciones científicas. Centro de Estudios Históricos. J. Cosano (imp.), 1917.
- LUZURIAGA, L. *Escuelas activas*. Madrid: J. Cosano, 1925.
- LUZURIAGA, L. *Historia de la Educación Pública*. Buenos Aires: Losada, 1946.
- LUZURIAGA, L. *La educación nueva*. Madrid: J. Cosano, 1927.
- LUZURIAGA, L. *La enseñanza primaria en el extranjero*. (3 vol.) Madrid: R. Rojas,

1915.

LUZURRIAGA, L. *La Escuela unificada*. Madrid: J. Cosano, 1922.

LUZURRIAGA, L. *La Institución Libre de Enseñanza y la Educación en España*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 1957.

LUZURRIAGA, L. *La preparación de los maestros*. Madrid: J. Cosano, 1918.

LUZURRIAGA, L. *Las Escuelas Nuevas alemanas*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1929.

LUZURRIAGA, L. *Programas escolares e instrucciones didácticas en Francia e Italia*. Madrid: J. Cosano, 1928.

LUZURRIAGA, L. *Programas escolares en Bélgica y Suiza*. Madrid: J. Cosano, 1930.

LUZURRIAGA, L. *Programas escolares y planes de enseñanza en Alemania y Austria*. Madrid: J. Cosano, 1918.

LLEDO, E. *El silencio de la escritura*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1992.

LLEDO, E. *El surco del tiempo. Meditaciones sobre el mito platónico de la escritura y la memoria*. Barcelona: Crítica, 1992.

LLOPIS, R. *La escuela del porvenir según Angelo Patri*. Cuenca: Ediciones de la lectura, 1924.

LLOPIS, R. *¿Cómo se forja un pueblo? (La Rusia que yo he visto)*. Madrid: Ed. España, 1929.

LLOPIS, R. *Pedagogía*. Madrid: Editorial Reus, 1931.

LLOPIS, R. *La escuela única: Hacia una España comunista*. Madrid: España, 1932.

LLOPIS, R. *La Revolución en la escuela. Dos años en la Dirección General de Primera Enseñanza*. Madrid: Aguilar, 1933.

LLOPIS, R. *Hacia una escuela más humana*. Madrid: España, 1934.

- MADELÉNAT, D. *La biographie*. París: Puf, 1984.
- MAGNAN, A. (Comp.) *Experiences limités de l'epistolaire*. París: Honoré Champion Editeur, 1993.
- MAKARENKO, A. S. *Bandera sobre las torres*. Barcelona: Planeta, 1970.
- MAKARENKO, A. S. *Colectividad y Educación*. Madrid: Nuestra Cultura, 1979.
- MAKARENKO, A. S. *Conferencias sobre educación infantil*. México: Cultura Popular, 1979.
- MAKARENKO, A. S. *La Educación Infantil*. Madrid: Nuestra Cultura, 1978.
- MAKARENKO, A. S. *Poema Pedagógico*. Madrid: Akal, 1985.
- MAKARENKO, A. S. *Problemas de la educación escolar: Experiencia del trabajo pedagógico. (1920-1935)*. Moscú: Progreso, 1982.
- MALRAUX, A. *La esperanza*. Barcelona: Edhasa sudamericana, 1978.
- MARCO SANZ, J. A de, *Cultura, educación y personalidad*. Zaragoza: J. A. de Marco, D. L. 1991.
- MARINAS, J. M; SANTAMARINA C, *La historia oral: métodos y experiencias*, Madrid: Debate, 1993.
- MARQUÉS, J. V. *Digalo por carta. Manual de correspondencia*. Madrid: Temas de Hoy, el Papagayo, 1992.
- MARQUÉS, P. *Les enfants espagnols refugiés en France (1936-1939)*. París: Autoedición, 1993.
- MATESANZ, J.A. *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de Méjico*. Méjico, UNAM, 1980 (en especial capítulo: "De Cárdenas a López Portillo: México ante la República Española, 1936-1977").
- MILLÁN, F. *La revolución laica: de la Institución Libre de Enseñanza a la escuela de la República*, 1938, ?.
- MOLERO PINTADO, A. *La reforma educativa de la Segunda República Española. Primer Bienio*. Madrid: Santillana, 1977.
- MONJO, A y VEGA, C. *La clase obrera durante la guerra civil española: una historia*

silenciada. *Historia y Fuente Oral* (Barcelona), 1990, nº 3, 67 - 91

MONTERO DIAZ, S. *La política social en la zona marxista*. Bilbao: Ediciones Libertad, La Editorial Vizcaína, 1938.

MONTERO DIAZ, S. *Política del Frente Popular en Instrucción Pública*. Madrid: Ediciones Españolas, 1937.

MONTESORI, M. *Ideas generales sobre mi método*. Madrid: Tipografía Nacional, 1932.

MUNN, N. D. The Cultural Anthropology of Time: a critical essay, en *Annual Revue Anthropology*. 1992

MUÑOZ DARDE, V. Bourdieu y su consideración social del lenguaje. *REIS*, CIS (Madrid), 1987, enero - marzo, nº 37, 42 - 56.

NOGUERA, JOANA (coord) *Cuestiones de antropología de la educación*. Barcelona ediciones CEAC, 1995.

ORTEGA VALCÁRCEL, M. E. *La represión franquista en Asturias. Ejecutados y fallecidos en la cárcel del Coto de Gijón*.

PÁEZ, D. VALENCIA, J.F, PENNEBAKER, J.W. RIMÉ, B, JODELET, D. (Eds). *Memorias colectivas de procesos culturales y políticos*. Bilbao, Servicio editorial Universidad de País Vasco, 1998.

PAMIÉS, T. *Los niños de la guerra*. Barcelona: Bruguera, 1977.

PAZOS, A. El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo (K. Gergen). En *Revista Internacional de Sociología*. Córdoba: Instituto de Estudios Sociales avanzados, CSIC. nº 10: enero - abril, 1995.

PÉREZ, T. *Memorias de Lara*. Ediciones del Magisterio Español, 1977.

PÉREZ DELGADO, T. Diario de un miliciano de la cultura y la infancia en la cartelística republicana de guerra. En *Historia de la educación*. Revista Interuniversitaria (Documentación e información).

PÉREZ GALÁN, M. *La enseñanza en la Segunda República Española*. Madrid: Cuadernos

para el diálogo, 1975.

PÉREZ GÓMEZ, A. *Las fronteras de la educación, epistemología y ciencias de la educación*. Madrid, ed. Zero, 1978.

PESTALOZZI, J. H. *El Método*. Madrid, Trad. 1ª ed. 1880.

PIAGET, J. *El Lenguaje y el pensamiento en el niño*. Madrid: La Lectura, 1929.

PINKIEVITCH, A. *La nueva educación en la Rusia soviética*. Madrid: Aguilar, 1930.

PLA BRUGAT, D. *Los niños de Morelia*. Méjico, Colección Divulgación. Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1985.

PLA BRUGAT, D. *Los "niños de Morelia". Una historia azarosa*. Madrid, divulgan en edición "pro-manuscrito": Integración Iberoamericana y Fundación Gumiel con la colaboración del Instituto Español de Emigración. 1988.

PLUMMER, K. *Los documentos personales. Introducción a los problemas y la bibliografía del método humanista*. Madrid: Siglo XXI, 1989.

PONS PRADES, E. *Las guerras de los niños republicanos (1936-1995)*. Madrid: Compañía Literaria, 1997.

POSADAS, J. *Cartas a camaradas padres y niños para la organización de la lucha por el comunismo*. Barcelona: Ediciones Ciencia Cultura y Política, 1981.

RAMOS TORRE, R. *Tiempo y sociedad*, Madrid: Siglo XXI (CIS), 1992.

REICHARDT, C. S.; COOK, T. D. Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y cuantitativos. En: Reichardt, C. S.; Cook, T. D. *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata, 1986.

RICOEUR, P. *El discurso de la acción*, Madrid: Cátedra, 1977.

RIVIÈRE, A. *La psicología de Vigotsky*. Madrid: Visor, 1985.

RODRIGO, S. *El español correcto, el español eficaz*. Barcelona: De Vecchi, 1979.

ROMERA, J; YLLERA, A; GARCÍA-PAGE, M; CALVET, R (Eds), *Escritura autobiográfica*, Madrid: Visor, 1993.

ROUSSEAU, J. J. *Emilio o la educación*. Barcelona: Hogar del libro, 1988.

- RUBIO, J. *La emigración de la guerra civil de 1936 - 1939*. Historia del éxodo que se produce con el fin de la Segunda República Española. Madrid, San Martín, 1977.
- RUIZ VARGAS, J. M. (Comp.) *Las claves de la memoria*. Madrid: Trotta, 1997.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J.; ISPIZUA, M. A. *La descodificación de la vida cotidiana: Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto, 1989.
- RUSSEL, B.; KILLWORTH, P.; KRONENFELD, D.; SAILER, L. The problem of informant accuracy: the Validity of Retrospective Data. *Annual Review Anthropology*, 1984, 13, 495-517.
- SAFÓN, R. *La educación en la España revolucionaria (1936 - 1939)*. Madrid: La Piqueta, 1978.
- SALAUN, S. *Romancero Libertario*. Paris: Ruedo Ibérico, 1971.
- SAMANIEGO BONEU, M. *La política educativa de la Segunda República durante el bienio azañista*. Madrid: CSIC, 1977.
- SÁNCHEZ DE HORCAJO, J.J. *La cultura: reproducción o cambio: el análisis sociológico de P. Bourdieu*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1979.
- SAVATER, F. *El valor de educar*, Barcelona: Ariel, 1997.
- SEARLE, *Actos de habla*, Madrid: Cátedra, 1980.
- SEMPRÚN, J. *La escritura o la vida*. Barcelona, Tusquets, 1975.
- SEMPRÚN, J. *Autobiografía de Federico Sánchez*. Barcelona: Planeta bolsillo, 1995.
- SERNA MARTÍNEZ, Roque, *Heroísmo español en Rusia, 1941-1945*. Madrid, gráficas Cañizares, 1981.
- SIGUÁN, M (coord); BLANCK, G. et al. *Actualidad de Lev. S. Vigotski*. Barcelona: Anthropos, 1987.
- SOPEÑA MONSALVE, A. *El Florido Pensil*. Barcelona: Crítica, Grijalbo Mondadori, 1997.

SCHÜTZ, A. *La construcción significativa del mundo social (Introducción a la sociología comprensiva)*, Barcelona: Paidós, 1993.

STUBSS, M. *Análisis del discurso*. Madrid: Alianza Psicología, 1987.

SUÁREZ FERNÁNDEZ, L. *Franco y la URSS*. Madrid: Rialp, 1987.

TACUSSEL, P. Las leyes de lo no dicho. Notas para una sociología del silencio. En *Revista de Occidente*, págs: 67 - 88.

TAYLOR; BOGDAN Ir hacia la gente. En: Taylor; Bogdan *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós, 1992, 15-27.

TAYLOR; BOGDAN El trabajo con los datos. En: Taylor; Bogdan *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós, 1992, 153-176.

TIANA FERRER, A. *Educación de la clase obrera en Madrid en el siglo XX (1898-1927)*. Madrid: UNED, 1985.

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.

TRUJILLANO SÁNCHEZ, J. M. *Historia y Fuentes Orales: memoria y sociedad en la España contemporánea*. Jornadas "Historias y Fuentes Orales", UNED: Ávila, abril, 1992.

TUÑÓN DE LARA, M. (Dtor), *La crisis del Estado: dictadura, república, guerra (1923 - 1939)* en *Historia de España*, Madrid: Labor, 1988.

VALLÉS, M. S. La entrevista psicosocial. En: Clemente, M. (Comp.) *Psicología Social, métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Eudema, 1992, 246-263.

VALLÉS, M. S. Notas sobre una experiencia de investigación sociológica cualitativa. *Cuadernos de Ciencia Política y Sociología* (Madrid), 1988, 20, 41-54.

VANSINA, J. *Oral tradition: an study in Historical methodology*, Gran Bretaña: Penguin Books. 1965.

VAN DIJKT, T. A. *Texto y contexto, semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra, 1980.

VAN DIJKT, T. A. *Estructuras y funciones del discurso*. México, siglo XXI editores, 1995.

VANNI, Ettore. *Yo, comunista en Rusia*. Barcelona: ediciones Destino S.L. 1950.

VARIOS. *Nosotros lo hemos vivido*. Homenaje de los "niños de la guerra" al pueblo ruso. Madrid: Imprenta Garso, 1995.

VÁZQUEZ, M. La reforma educativa en la zona republicana durante la Guerra Civil, en *Revista de Educación*, nº240. Madrid, septiembre - octubre 1975.

VÁZQUEZ MONTALBÁN, M. *Pasionaria y los siete enanitos*. Barcelona: Planeta, 1995.

VEGA, J. VIVES, P. "Las puertas de México, abiertas", en *Historia 16*. Madrid, 1987.

VELASCO MAILLO, H.; GARCIA CASTAÑO, F. J.; DIAZ DE RADA, A. (Comps.) *Lecturas de Antropología para educadores*. Madrid: Trotta, 1993.

VIDAL, C. *Recuerdo mil novecientos treinta y seis*. Una historia oral de la Guerra Civil. Madrid, Anaya y Mario Mucnick, 1996.

VIGOTSKY, L. S. *Obras completas*. Ciudad de la Habana: Pueblo y educación, 1995.

VIGOTSKY, L. S. *Obras escogidas*. Madrid: visor, 1993 - 1995.

VILLARÁN RODRIGO, C.R. *Antropología educativa: retos actuales antropológicos y axiológicos de la educación*. Lima: Consorcio de Centros Educativos Católicos del Perú, 1995.

WERTSCH, J. V. *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós, 1988.

WYNECKEN, G. *Las comunidades escolares libres*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1926.

ZAFRA, E.; CREGO, R.; HEREDIA, R. *Los niños españoles evacuados a la URSS (1937)*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1989.

ARCHIVOS Y DOCUMENTALES.

AHN (SGC). PS SANTANDER 0. Carpeta 37 (1936).

AHN (SGC). PS SANTANDER 0 51/ Expediente 5. (1937)

AHN (SGC). PS SANTANDER 0 51/ Expediente 7. (1938)

AHN (SGC). PS SANTANDER 0 51/ Expediente 9. (1938).

AHN (SGC). PS SANTANDER. Carpeta CU (1948)

AHN (SGC). PS SANTANDER 0. Cajas 11 - 142.

AHN (SGC). PS BARCELONA 87.

AHS (SGC) PS BILBAO 206/8.

AHS (SGC). PS GIJÓN. series F, I, J, K.

Fundación Sabino Arana.

Biblioteca Nacional. (BN)

Hemeroteca Nacional. (HN)

Centro Ruso para la Conservación y Estudio de Documentos de Historia Contemporánea (RTSJIDNI).

Catálogo General del cine de la guerra civil. Alfonso del Amo. Filmoteca Española.

"Vivir y morir en Rusia", Euskal Telebista (serie) (1995?).

"El exilio: la tragedia medio siglo después", Informe Semanal (1996?).

"¿Quién sabe dónde?", TVE, 1997.

"Mujeres en la Guerra Civil, 1936", Documentos TV, 1999.