

MEMORIA Y EXPERIENCIA DE LA EDUCACIÓN BAJO EL FRANQUISMO (1957-1972)

Por GUILLERMO CASTÁN LANASPA. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca, colección Estudios Pedagógicos, 2022, 253 páginas. ISBN 978-84-1311-682-2. Prólogo de Antonio Viñao Frago

No sucede con frecuencia que un eminente medievalista, cuya obra sobre el alcance letal de la Peste Negra en España¹ ha abierto nuevos horizontes historiográficos, dedique parte de su tiempo, de sus energías intelectuales y de su afilada pluma al testimonio y memoria de su propia experiencia como alumno. En buena medida se explica tal inclinación por el hecho de que nuestro autor fuera durante casi toda su vida profesional catedrático de Instituto y también, desde el tardofranquismo y la Transición, ciudadano comprometido con las pugnas por la transformación y mejora del miserable artificio educativo heredado del franquismo. Se me antoja que Guillermo Castán pertenece a esa especie de colegio invisible compuesto por quienes acudieron al ejercicio docente para efectuar su particular forma de venganza retrospectiva. Por lo demás, ya en su novela *El orden de las cosas* nos adelantó la perfecta concordancia entre la literatura de fuste y la crítica de la institución escolar, en esta ocasión a través de una hilarante, desenfadada y esperpética representación de la educación escolapia.²

El texto que ahora comento, siendo obra de marcado acento subjetivo e individual, se puede comprender mejor si lo consideramos dentro de las corrientes profundas y subterráneas que han dado carta de naturaleza a un fenómeno que suelo tildar de *historia con memoria*, esto es,

¹ Guillermo Castán Lanaspa, *La construcción de la idea de la Peste Negra (1348-1350) como catástrofe demográfica en la historiografía española*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2020.

² Guillermo Castán Lanaspa, *El orden de las cosas*. Madrid: Visión Libros, 2017.

a una alianza entre rigor científico y consideración del sufrimiento humano; en el caso que nos ocupa, los desaguisados cometidos en las personas de carne y hueso por las instituciones de enseñanza privada o del Estado en nombre y a mayor gloria del ya de por sí glorioso Movimiento Nacional. A mi modo de entender, detrás de los giros historiográficos de las últimas décadas hacia la subjetividad y lo cultural, puede adivinarse eso que se concibe como nuevo *régimen historiográfico*,³ aires que naturalmente también han llegado a la historia de la educación, disciplina que ya tiene interiorizado como paradigma dominante y carta de legitimidad el de la historia cultural. Claro que otra cosa sería explicar, más allá de lo declarativo, qué se entiende por tal sintagma en cada caso.⁴

Sea como fuere, que este libro se encabece con el rubro «Memoria y experiencia...» nos invita a no pasar por alto la palpitante actualidad de la que goza el género literario que convoca los recuerdos subjetivos de vivencias pasadas. Sin exageración alguna, se diría que la *razón anamnética* se ha ido apoderando del pensamiento occidental de estirpe progresista tras los horrores de las experiencias desgarradoras de la *era de las catástrofes*, cuya memoria, tras años de olvidadizo retraso, se afianza en las dos décadas finiseculares del siglo pasado.⁵

³ Comparto este juicio con María Inés Mudrovicic, «Regímenes de historicidad y regímenes historiográficos: del pasado histórico al pasado presente», *Historiografías* 5 (2013): 11-31. Esta historiadora sigue la célebre tipificación de François Hartog que distingue modalidades de conciencia histórica, los *régimes d'historicité*, como materialización de las relaciones existentes en cada época entre presente, pasado y futuro. Vivimos, en efecto, en una era de carácter presentista, pero tal mutación también ha obligado a la historiografía a ensayar un método de aproximación a la realidad mediante un nuevo entrecruzamiento entre presente y pasado. Así, el pretérito deja de ser un depósito inerte de hechos y solo cobra significado desde el presente, de modo que la nueva mirada repercute en el oficio de historiador y en sus dispositivos epistemológicos.

⁴ Al menos desde los años noventa se experimenta el viraje hacia la cultura de la escuela entre los principales historiadores de la educación, senda ya presente en la tradición francesa como es el caso «sobresaliente de Dominique Julia. Entre los más constantes y brillantes cultivadores de tal enfoque en España se encuentra Agustín Escolano Benito sobre cuyo sugerente libro *La escuela como cultura. Experiencia, memoria y arqueología* (Campinas: Alínea Editorial, 2017) escribí una revisión crítica acerca de las potencialidades y limitaciones del nuevo enfoque de la cultura de la escuela (Raimundo Cuesta, «La escuela como cultura. Espejismos historiográficos», *Con-Ciencia Social*, 2.^a época, n.º 2 (2019): 150-162). Por otra parte, la mirada subjetivista ha cobrado firme presencia en la historiografía general merced a la hibridación de historia y literatura. Véase al respecto, el libro de Ivan Jaklonka, *L'histoire est une littérature contemporaine*. París: Seuil, 2014.

⁵ En mi libro *La venganza de la memoria y las paradojas de la historia* (Salamanca: Lulú, 2015) tracé la genealogía de un itinerario evolutivo de la razón anamnética en diversas disciplinas humanísticas, que se remonta a los trabajos pioneros de Maurice Halbwachs y de Walter Benjamin, y que prosigue en el pensamiento rememorante de los años sesenta alojados en la Escuela de Fráncfort o la teología política de Johann Baptiste Metz. En los noventa ya la nueva racionalidad cobra presencia masiva y

Naturalmente, este largo exordio no trata de justificar cualquier tipo de trabajo que enarbole la bandera del vocablo «memoria», porque, como también ocurriera con la libertad, en su nombre se han cometido atropellos copiosos e infames. Desde luego, no estamos ante un libro que perpetre un atentado ni contra la historia rigurosa ni contra la naturaleza impugnadora y terapéutica que ha de rodear a la delicada práctica del género confesional. En sentido general, el relato de esta clase si quiere reunir relevancia y atractivo, ha de ser crítico en un doble aspecto: por una parte, en lo que se refiere al orden institucional del pasado y, por otra, en lo que hace el propio sujeto de la narración. Al fin y a la postre, se trata de indagar desde una atalaya subjetiva acerca de las limitaciones de la sociedad y del individuo.⁶

Por lo tanto, no ha de extrañar que en este ensayo nuestro historiador, desde las primeras páginas de la presentación, procure mostrar explícitamente una denuncia contra las sevicias y abusos de poder consumados contra la infancia durante el franquismo y, por tanto, levante acta de acusación contra la marcada inclinación al olvido de este cruel pasado por parte de algunos historiadores y por muchos de los seráficos herederos de las instituciones educativas de antaño.⁷ Al mismo tiempo, este tipo de egoliteratura ha de servirnos para distanciarnos críticamente de nosotros mismos, de manera que seamos capaces de comprender y transmitir a los demás cómo se gesta un individuo empapándose del humus social del momento. Y por añadidura y por descontado, otra faceta que cumple perfectamente este libro consiste en proporcionarnos una valiosa fuente de información primaria, muy útil para el historiador o historiadora de la educación, especialmente si se tienen en cuenta las múltiples, significativas y sabrosas experiencias de su autor como estudiante, que no en vano recorre su *curriculum* a través de ocho instituciones escolares distintas.

se impone un pensamiento más atento al sufrimiento humano, una nueva alianza entre pensar y rememorar. En todo caso, no hay espacio aquí para evaluar más en profundidad las poliédricas versiones, algunas detestables, a las que ha dado lugar lo que hoy llamamos *memory turn*.

⁶ Algo de esto intenté en mi narración autobiográfica titulada *Las lecciones de Tersites*, Madrid: Visión Libros, 1917.

⁷ Después de tantos años y tantas resistencias, el Parlamento español y el Defensor del Pueblo han tomado cartas en el asunto e iniciado una pesquisa sobre los abusos sexuales en centros de la Iglesia católica, lo que ha empezado a romper los sellos de un secreto a voces, pero inaccesible al escrutinio público durante muchos años.

En efecto, el libro se compone de siete capítulos que se desarrollan cronológicamente, conforme se desenvuelve la vida escolar de su autor entre 1957 y 1972, desde su primera educación infantil a los cuatro años en Jaca (Huesca) hasta los primeros cursos de su formación universitaria en Zaragoza y Salamanca en el transcurso del lapso que abarca de 1970 a 1972. Su memoria de la educación recibida, una tarea que, como él mismo reconoce, no es una mera evocación neutra, sino una consciente reconstrucción y subjetiva reinterpretación desde el presente de sus vivencias pasadas, se verifica mediante el recurso a tres ejes o anclajes de socialización y de atención recurrentes: la escuela, la familia y la calle. En cada sección del libro, pues, se aborda la sintomatología y evolución del sistema educativo español a través de la remembranza y expliación de los momentos, lugares y comportamientos institucionales y personales vividos, cuya memoria se beneficia de una portentosa retenitiva capaz de atrapar y escrutar tanto situaciones generales como mínimos detalles significativos, y todo ello sin eludir el trasfondo sociopolítico que envuelve el transcurso de los días y las horas en la escuela, en casa y en la calle. Ya en el prólogo del libro, aderezado por Antonio Viñao Frago, se explica la importancia de los egodocumentos, los relatos de la memoria individual sobre la escuela, en el rumbo de las nuevas tendencias historiográficas que están sirviendo para fundar una renovada historia de la educación.⁸ Sin duda, es así aunque a menudo la memoria escolar se muestra transida de un empalagoso azúcar de una nostalgia añorante y de un empachoso fetichismo de las cosas y los objetos (espacios y ajuares de la escuela), que contribuyen a embadurnar con una inaceptable pátina de olvido y complacencia un pasado plagado de agravios y arbitrariedades. No es, por supuesto, el caso de nuestro autor que no renuncia a la acusación pero que, como luego mostraré, tampoco elude afirmar que la educación le supuso una vía de escape y ascensión social, de acumulación de capital cultural, de cuya voluntariosa adquisición en su condición de brillante estudiante becario nunca deja de sentirse orgulloso.

⁸ Antonio Viñao fue, al respecto, autor de un texto ya clásico sobre la materia, a saber, su «Autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos», que forma parte de un libro canónico sobre una materia que se abría un lugar a pasos agigantados en las postrimerías del siglo XX. Me refiero al conjunto de trabajos editados por el profesor Julio Ruiz Berrio, *La cultura escolar en Europa. Tendencias históricas emergentes*, Madrid: Biblioteca Nueva (2000), 169-204.

Como fuente histórica, el libro de Guillermo Castán, además de beneficiarse de la ya mencionada capacidad de remembranza, goza de una particularidad descollante, a saber, la polivalencia de espacios institucionales y geográficos por los que atraviesa su particular *Bildung*, su peculiar carrera de autoformación humana y espiritual. En efecto, cada uno de los siete capítulos en que se divide la obra (desde el primerizo bautizo pre-escolar entre monjas hasta su «camino hacia la madurez» universitaria) se exhiben y juzgan los pormenores de la vida cotidiana de una rica gama de centros educativos. El lejano pero vívido recuerdo del colegio de las monjas Misioneras Esclavas del Inmaculado Corazón de María de Jaca, en el que ingresa en 1957 con cuatro años, compone el primer capítulo que también se acompaña de muy pertinentes pinceladas del modesto hogar familiar sobre el que iría erigiendo un universo de deseos y aspiraciones. El segundo versa sobre su nefasto traslado durante un curso a un colegio de la Escuelas Pías de la misma ciudad, en donde se practicaba con saña una humillante violencia nada simbólica, experiencia que seguramente estuvo en la base de *El orden de las cosas*, su desternillante y jocosa ficción *adversus* pedagogía escolapia.

Transcurrido un curso lamentable, el niño es llevado a las aulas típicas de la escuela pública franquista durante el curso 1962-1963, donde la penuria intelectual se daba la mano con la miseria material. En el cuarto capítulo el narrador cuenta su ingreso y estancia durante tres años escolares en el Instituto Nacional de Enseñanza Media de la localidad recientemente resucitado (este centro, como otros muchos de su especie, había sufrido con la dictadura un lapso de forzada extinción), vivencia educativa que, visto lo visto hasta entonces, tilda de «oasis en el desierto». Este juicio no me resulta nada sorprendente. Los institutos públicos de bachillerato, comparados con el resto de centros, eran, con sus más y sus menos, ínsulas baratarias frente a la troglodítica y agobiante máquina escolar de la era franquista. Pero no terminó nuestro autor sus estudios medios en ese tipo de establecimientos, porque ya hizo su cuarto curso (último del Bachillerato Elemental según la Reforma de las Enseñanza Medias de 1953) gracias a ganar la correspondiente beca, con la que pudo rematar y culminar con éxito su formación preuniversitaria en una peculiar institución de ese tiempo: las universidades laborales creadas por el Ministerio de Trabajo bajo jurisdicción falangista. Así, los capítulos 5 (1966-1967) y 6 (1967-1970) relatan con

firme pulso narrativo las tribulaciones, dudas y éxitos académicos cosechados por un estudiante dentro del incógnito mundo que suponía para un adolescente como él estar interno y estudiar a muchos kilómetros del hogar jacetano. Primero, durante un curso, en la Universidad Laboral de Zamora, de infiusto recuerdo, y después, durante tres, en la de Córdoba, de memorable evocación («un regalo inesperado»). En estos capítulos se aporta, en mi opinión, una información relevante y poco frecuente sobre el funcionamiento de estos mastodontes formativos de la dictadura administrados por los falangistas desde el Ministerio de Trabajo y en cuyo funcionamiento docente contaban con la participación de órdenes religiosas (los salesianos en Zamora y los dominicos en Córdoba). Finalmente, el último de los capítulos versa sobre los dos primeros cursos de la carrera de Filosofía y Letras, que el joven Guillermo Castán hizo en Zaragoza y Salamanca, respectivamente. Esta parte final posee más que nada un valor expresivo sobre los pilares en los que se alimentó el giro ideológico del autor (que ya se percibe al final de su bachillerato), sobre las lecturas y personas que influyeron en su trayectoria antifranquista. Posiblemente esta sección resulta quizás menos interesante como fuente sobre el marco institucional y se ve perjudicada, en mi opinión, por una clausura excesivamente brusca de un relato que posee mayor densidad en los seis capítulos anteriores.

Además del carácter testimonial y crítico que mueve al profesor Castán, cabe resaltar, como él mismo hace ya desde la parte dedicada a la presentación de su libro (que como todas las de su clase suelen tener un *spoiler* del final), su tesis conclusiva según la cual «no existió una educación franquista como tal a pesar de los esfuerzos de la dictadura, sino una multiplicidad, una rica variedad de maneras, métodos y proyectos educativos » (p. 17). Tesis, creo yo, que merece ser matizada en esta reseña.⁹ En efecto, no debe olvidarse que su experiencia escolar

⁹ A tal fin es aconsejable repasar el libro colectivo *La alargada sombra del franquismo. Naturaleza, mecanismos de pervivencia y huellas de la dictadura* (2019). En esas páginas, fruto de un congreso internacional celebrado en la Universidad de Valladolid, se incide sobre la naturaleza del régimen de Franco y sobre el significado de la educación dentro del mismo. Con tal ocasión, presenté una radiografía del primer franquismo educativo: Raimundo Cuesta, «Cirugía de cuerpos y almas. Totalcatolicismo y educación franquista», en *La alargada sombra del franquismo. Naturaleza, mecanismos de pervivencia y huellas de la dictadura*, eds. Asunción Esteban, Dunia Etura y Matteo Tomasoni (Granada: Comares, 2019), 171-192. En fin, el franquismo educativo fue, desde el punto doctrinal y real, un amasijo de *fascismo con curas* amasado y fermentado en las mentes de los intelectuales de Acción

(entre 1957 y 1972) se inscribe y desenvuelve en una coyuntura decisiva de lo que he llamado la transición rápida del *modo de educación tradicional-elitista* al *modo de educación tecnocrático de masas* (consagrado jurídicamente en España con la Ley General de Educación de 1970). De manera que por entonces se vivió una época de cambios no premeditados conscientemente por el régimen político, mutaciones hijas de una especie de «revolución silenciosa» que estaba carcomiendo los pilares de la vieja educación. Por lo demás, el franquismo no inventó sistema educativo nacional alguno (cuyos orígenes, instituciones y usos corporativos datan del siglo XIX), sino que, una vez eliminada la herencia republicana, extremó el carácter represivo, elitista, machista, nacionalista y ultracatólico sin tocar, en última instancia, la racionalidad intrínseca y las cadencias de la enseñanza formal como sistema institucional, que, como es bien sabido, constituye una instancia relativamente autónoma de la esfera cultural de la sociedad que no se ciñe a lo estrictamente político. Lo nuevo, lo que se superpuso al ritmo lento de las estructuras educativas, consistió en una alianza expresa de la dictadura con la doctrina de la Iglesia católica y una incorporación tácita y formal con algunas piruetas retóricas del falangismo (al que se concedió el control de algunas áreas institucionales como la universidad), lo que, mal que bien, se sustanció, no sin tensiones, en la versión española del fascismo, esto es, el *totalcatolicismo*. El entramado de ese pacto implícito comienza a disolverse, sin advertencia y ante la impotencia de las partes, con la eclosión de la escolarización de masas durante el decenio de los sesenta, fenómeno perfectamente congruente con la tesis de nuestro autor acerca de la inexistencia de una única educación franquista, dado el caliginoso y movedizo estado de la educación en la «década prodigiosa». En realidad, si bien se mira, los sistemas educativos son estructuras de dilatada maduración y pervivencia que no pueden sin más caracterizarse o periodizarse acudiendo simplemente a la lógica política, aunque esta sea tan radical y perversa como la que inspiró a los vencedores de la guerra española de 1936.¹⁰ Esa consistencia cuasi

Española y luego aplicado como cirugía con distintos grados de pureza ideológica. La Iglesia católica, pese a los falangistas, siempre mantuvo una posición estratégica y finalmente su protagonismo fue superlativo.

¹⁰ La primera aproximación sistemática al desarrollo de los *modos de educación* en España figura en Raimundo Cuesta. *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*, Barcelona: Octaedro, 2005. A partir de ahí el llamado Proyecto Nebraska reunió un conjunto de investigaciones

geológica de muchas persistencias, no quita un ápice de responsabilidad al incremento de la barbarie que, sin traba de ningún tipo, pudo reinar en muchos de los establecimientos escolares de entonces dedicados al maltrato y acoso de la infancia con la complicidad del Estado, la Iglesia católica y los cuadros político de la dictadura, e incluso, en no pocas ocasiones, con el concurso más o menos consciente de las familias ahormadas en el miedo ambiental de la época.

Todo este variado itinerario de escolarización del niño y adolescente Guillermo Castán transcurre al lado de una realidad doméstica típica de una familia numerosa de entonces dotada de escaso capital económico, aunque con un peculiar cabeza de familia, empleado de banca, que amasaba un notable y excepcional capital cultural obtenido de manera autodidacta y transmitido, con el método escolanovista de guante de seda y una irrevocable voluntad de hierro, a sus descendientes. Este marco familiar construye la circunstancia particular de la infancia y adolescencia de nuestro autor cuyo éxito como estudiante-becario me evoca lo que Pierre Bourdieu llamaba *miraculés*, estudiantes-milagro, esto es, alumnos que, proviniendo de un origen modesto (como el propio eminentе sociólogo francés que fue hijo de un cartero), interiorizan, triunfan y brillan dentro del sistema escolar.¹¹ Fenómeno que para los defensores a ultranza y sin matices de la bondad de la escuela se convierte en prueba y testimonio viviente de la importancia del individuo en el éxito académico, negando así sus determinantes sociales. Esta realidad, que el sociólogo francés tilda de «advenedizos de la cultura», suele encontrar su refugio en familias de maestros, de campesinos pequeños propietarios, funcionarios y empleados que encuentran en la

sobre el tema. Véase una aplicación al caso español, a cargo de Raimundo Cuesta, Juan Mainer y Julio Mateos, «Reformas y modos de educación en España: entre la tradición liberal y la tecnocracia», *Revista Andorra* 11 (2011): 8-95.

¹¹ En 1964 Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron dieron a la luz el ya clásico *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, París: Les Éditions de Minuit. En esa obra efectuaban una disección muy documentada y disolvente de la anatomía del sistema escolar, que comparece más como una vía reproductiva de herencias (la cultural y la económica, principalmente), las propias de un legado familiar privilegiado, que como un logro del éxito individual. Sobre esos fundamentos se erigió la teoría de la reproducción. Véase una síntesis muy vigorosa y todavía interesante en Pierre Bourdieu, *Capital cultural, escuela y espacio social*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2005. Por otro lado, cabe recordar aquí que los grandes teóricos sociales comprometidos en la labor crítica de la educación no tienen fecha de caducidad (y sí lecturas incesantemente nuevas). En España no debemos olvidar la señera y magnífica aportación de Carlos Lerena, *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*, Madrid: Akal, 1983.

escuela la plataforma ideal para el ascenso social de sus hijos. De ahí que a veces la negación a aceptar teorías, como la de la «reproducción» de Pierre Bourdieu, que ponen en solfa la finalidad aparentemente salvadora de la realidad de la escuela como institución, tenga excelente acogida no solo entre las clases dirigentes, sino también en las personas de izquierdas (el propio Bourdieu reconocía la fuerte oposición a sus tesis entre los *miraculés* que en los años sesenta poblaban el Partido Comunista Francés) que usaron la institución escolar como salvavidas social.

Finalmente, fuera de estas consideraciones de radio más amplio, la obra del profesor Castán Lanaspa me parece una aportación no solo relevante como fuente de conocimiento de la escuela del pasado, sino también como meditación sobre algunas de las claves de la historia del vuelco ideológico que se opera en el tardofranquismo, especialmente por lo que se refiere a las modalidades de socialización y a los esquemas metamórficos que hicieron posible una nueva configuración mental y de hábitos sociales. Su testimonio, por ende, muestra la morfología de cómo surgió de las entrañas del franquismo, dentro y fuera de sus instituciones de enseñanza, un tipo humano juvenil contrario a la dictadura, una generación despegada del significado y comportamiento político de un régimen que, pese al «milagro económico» de la tecnocracia franquista, comenzaba a morir de éxito. Es, pues, este libro uno más de los testimonios subjetivos que contribuyen a la microhistoria de la macrotransformación sociológica que se encuentra en la base de la actual democracia y de sus muchas insuficiencias. Visto el presente que nos circunda, es una prueba más, en mi opinión, de cómo la historia posee una cierta dirección pero no de manera lineal, sino más bien en un sentido cíclico y oscilante. Entre los estudiantes de la generación de nuestro autor de forma no unánime pero sí dominante, maceró progresivamente dentro de las instituciones de la cultura un pronunciado sentido antifascista que hoy se ha ido apagando hasta límites impensables entonces.

Por lo demás, el texto, aparte de ofrecer una ilustración de los vuelcos ideológicos de base durante el tardofranquismo, se beneficia de una prosa fluida y eficaz que contribuye a hacer más grata e interesante una lectura que ya solo por el tema abordado resulta apetecible. En suma, es un libro muy recomendable para personas preocupadas por

la historia de la educación y, en general, para una ciudadanía que a menudo ignora o trata de eludir los fantasmas de un pasado que sigue al acecho.

Raimundo Cuesta
Fedicaria-Salamanca
raicuesta2@gmail.com