

Contar la historia de la educación en el franquismo desde la experiencia personal

Telling the history of education under Franco's regime from personal experience

Francisco F. García Pérez
Fedicaria-Sevilla
ffgarcia@us.es

Recibido: diciembre de 2022
Aceptado: diciembre de 2022

DOI: 10.7203/con-cienciasocial.6.25942

RESUMEN

Una autobiografía bien enmarcada en su contexto histórico puede decirnos tanto sobre un determinado periodo del pasado como un estudio académico al uso. De hecho, en los últimos años han aparecido bastantes obras de este género (autobiografías, memorias, diarios), frecuentemente escritas por docentes, en las que se combinan la biografía, la memoria y la historia. Es el caso del libro de Guillermo Castán, objeto de este artículo, *Memoria y experiencia de la educación bajo el franquismo (1957-1972)*, una peculiar e inquisitiva mirada sobre la experiencia de la educación (y, específicamente, sobre las instituciones escolares) en el franquismo. El hilo conductor es la trayectoria educativa personal del autor, sólidamente enmarcada en el transcurso histórico español, desde mediados de los años 50 hasta comienzos de los 70, en el pasado siglo XX. Su contenido permite la aproximación y el debate sobre temáticas de gran interés, como la educación en el contexto social, con tres referentes básicos (la familia, la escuela y la calle), el miedo como componente fundamental del control ejercido por la dictadura o el surgimiento de la conciencia social y el compromiso político.

Palabras clave: memoria de la educación, historia de la educación, sistema educativo, dictadura franquista, conciencia social, compromiso político.

Referencia

García Pérez, F.F. (2023). Contar la historia de la educación en el franquismo desde la experiencia personal. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 6, 207-220. DOI: 10.7203/con-cienciasocial.6.25942

ABSTRACT

An autobiography, properly framed in its historical context, can tell us as much about a particular period of the past as a standard academic study. In fact, in recent years a number of works of this nature (autobiographies, memoirs, diaries) have appeared, often written by teachers, in which biography, memory and history are combined. This is the case of the book by Guillermo Castán, the subject of this article, *Memoria y experiencia de la educación bajo el franquismo (1957-1972)*, a peculiar and inquisitive look at the experience of education (and, specifically, school institutions) under Franco's regime. The guiding thread is the author's personal educational trajectory, solidly framed in the Spanish historical course, from the mid-1950s to the beginning of the 1970s, in the last 20th century. Its content allows for an approach to and debate on subjects of great interest, such as education in the social context, with three basic referents (family, school, and street), fear as a fundamental component of the control exercised by the dictatorship or the emergence of social conscience and political commitment.

Keywords: memory of education, history of education, education system, Franco's dictatorship, social conscience, political engagement.

ABORDAJE

Abrir el libro de Guillermo Castán, *Memoria y experiencia de la educación bajo el franquismo (1957-1972)*, supone, para la lectora o lector interesado, adentrarse en una experiencia vivencial del conocimiento. Es una obra muy bien escrita, con gran riqueza léxica y expresiva, y con un trasfondo de ironía, que fuerza a reflexionar sin poder evitar una sonrisa (que a veces se te hiela en la boca). Y mucho más cuando el lector —en este caso, yo mismo—, siendo de una edad sensiblemente similar a la del autor y habiendo tenido, por tanto, similares experiencias vitales, se ve continuamente reflejado y casi coprotagonista de las andanzas narradas. Resulta, en ese sentido, difícil separar la identificación con el narrador (con el disfrute correspondiente) y el análisis más distanciado que una obra como esta merece.

Estamos ante un estudio —ensayo podría considerarse— riguroso, concienzudamente trabajado y documentado (por citar un dato, se maneja una extensa bibliografía, 77 obras citadas). El hilo conductor —como se verá— es la trayectoria educativa personal del autor, sólidamente enmarcada en el transcurso histórico del franquismo, desde mediados de los años 50 hasta comienzos de los 70, en el pasado siglo XX. La propia elección de los títulos de los capítulos constituye una síntesis de su contenido al tiempo que una sugerente invitación a adentrarse en sus vericuetos. Permítaseme esbozar el itinerario vital y educativo que traza el autor.

- Cap. 1: *Siglo XX. Finales de los años 50. Bautizo escolar entre monjas. Una infancia acorralada en un mundo de adultos acorralados*. Recoge los inicios de su vida escolar en Jaca, en el colegio de las Misioneras Esclavas del Inmaculado Corazón de María, desde 1957, con 4 años, hasta el curso 1960-1961 (con 8 años).
- Cap. 2: *Los primeros sesenta. Pedagogía de postguerra en un colegio de curas*. Un solo curso, 1961-1962, de dura experiencia en el colegio de los Escolapios.
- Cap. 3: *1962-1963. En manos de los maestros nacionales. La escuela pública franquista*. Otro año en la escuela pública de primaria en el curso 1962-1963.
- Cap. 4: *1963-1966. Un oasis en el desierto. El instituto nacional de enseñanza media*. Una etapa liberadora, en parte, en el instituto durante el bachillerato elemental.

- Cap. 5: 1966-1967. *Universidad Laboral de Zamora. La adolescencia encadenada*. Ya fuera de Jaca, por primera vez, soportando de nuevo los rigores de la educación franquista en una institución dirigida por los Salesianos.
- Cap. 6: 1967-1970. *Universidad Laboral de Córdoba. Un regalo inesperado*. Una rica y decisiva experiencia educativa, en una especie de oasis de libertad, dirigido por los Dominicos, con una gran cantidad de estímulos.
- Cap. 7. *Epílogo. 1970-1972. Camino de la madurez: darse de bruces con la realidad*. La etapa universitaria contemplada en la obra, un primer curso en la Universidad de Zaragoza (1970-1971) y el siguiente (segundo curso de Filosofía y Letras) ya en la Universidad de Salamanca, ciudad y sociedad en la que terminará la carrera y establecerá su vida profesional y familiar.

El autor da por terminado el libro en el curso 1971-1972, valorando ese punto como el momento de su incorporación a la ciudadanía; en sus propias palabras, “cuando creo haber pasado de mi condición de simple ‘estudiante’ a la de ciudadano; es decir, cuando en el universo de mis preocupaciones, de mi actividad y de mis afanes se incluye la ‘polis’, la sociedad entera, su estudio, su análisis y los intentos por transformarla y mejorarla” (Castán, 2022, p. 17)¹.

El libro abarca, pues, un tiempo largo, delimitado por la experiencia del autor en diversas instituciones educativas, que permite contemplar una trayectoria formativa que abarca de la diversidad institucional a la social e individual. Lo que no puede hacernos olvidar que, aunque así nos lo parezca a quienes nos hemos movido en el mundo escolar, no muchas personas de la generación del autor pudieron seguir esa trayectoria. A ese respecto nos recuerda, en el prólogo, Antonio Viñao

el hecho, constatado en 1969 en el llamado Libro Blanco, de que de cada 100 alumnos que habían iniciado la enseñanza primaria en 1951 con seis años — quedan fuera del cómputo quienes no la iniciaban—, solo 27 llegaron a ingresar en la enseñanza media, 18 aprobaron en 1967 el [bachillerato] elemental y 10 el superior, 5 el preuniversitario y 3 culminaron los estudios universitarios en 1967. (p. 23; véase también nota al pie 11)

¹ Dado que la gran mayoría de citas de este artículo estarán referidas a la obra reseñada (Castán, 2022), en lo sucesivo para las citas de dicha obra solo haré constar el número de la página o páginas citadas. Para citas de otras obras mantendré el estilo habitual.

ENCUADRE

¿Qué ha pretendido Guillermo Castán al escribir este libro y en qué tipo de producción científica podemos encuadrarlo? Para explicitarlo se remite a dos autores de referencia:

[...] si el historiador francés Roger Chartier sostenía que la historia “nunca puede olvidar los derechos de la memoria, que es una insurgencia contra la falsificación o la negación de lo que fue”, Enzo Traverso advertía que la historia puede y debe examinar y someter a la memoria a “un proceso de verificación objetiva, empírica, documental y fáctica, señalando, si fuera necesario, sus contradicciones y sus trampas”. (p. 13)

O sea: memoria para “desvelar la ‘desmemoria’ del franquismo y esa nueva memoria blanqueada que se difunde sin cesar desde sectores interesados de la sociedad”, que muchos jóvenes ignoran y que muchos responsables educativos minimizan (para ejemplo la Transición española), e historia con “un papel objetivador, que permite trascender la memoria y la experiencia personal”. Así, la memoria es contextualizada “en la historiografía, la sociología o la psicología social”. Por eso, el autor ha pretendido “anclar la memoria, mi experiencia personal, en la historia”, huyendo de una mera autobiografía (cfr. pp. 13-15).

El libro forma parte, pues, de los llamados “egodocumentos” (autobiografías, memorias y diarios). Se trata —como señala Viñao en el Prólogo²— de un “género híbrido, ambiguo, que se mueve entre lo memorialístico y lo histórico, entre la autobiografía y la historia” (p. 21), con aportaciones en las que, especialmente, docentes de distintos niveles y modalidades de enseñanza han expuesto sus vivencias profesionales³. Y parece que Guillermo se mueve bien en esas aguas. Esta obra puede servir, por tanto, como fuente histórica, primaria, para el conocimiento de la educación durante el franquismo, pues —como continúa Viñao (ibid.)— “bien puede contrastar lo conocido, las tendencias o cuestiones educativas debatidas en cada momento, con lo que nos dicen los casos y experiencias

² Puede consultarse más ampliamente, a este respecto, el capítulo de Viñao (2000) en la obra compendiada por J. Ruiz Berrio.

³ Por citar algunos ejemplos destacables: Esteve (1998), Trillo (2012) o, en nuestro ámbito fedecariano, Cuesta (2017) y Rozada (2018). También incide en la temática la obra reciente del médico jubilado A. Santos Barranca (2022).

individuales, bien para mostrar sus similitudes y diferencias, lo que de general y específico puede haber en cada caso”.

Pese a que el eje del libro se configura a través de las diversas etapas escolares, el autor maneja un concepto de educación que, como indica en la Presentación, “va mucho más allá de la institución escolar, de la actividad reglada, para extenderse también sobre otros dos cimientos esenciales en la formación, en la educación de las personas, a saber, la familia y la calle” (p. 16).

EL COMPLEJO ENTRELAZAMIENTO DE LO BIOGRÁFICO Y LO HISTÓRICO

Entre las posibles aportaciones de esta obra que podríamos presentar, destacaré aquí algunas de las que considero de mayor interés. Quizá la que merece comentarse primero es, como se ha señalado más arriba, el entrelazamiento de lo biográfico y lo histórico, utilizando la memoria; y esto lo hace el autor con fluidez, manteniendo el hilo de la narración de la experiencia personal enmarcado con comentarios y análisis que fundamentan los temas que se van tratando. Bien es verdad que esta combinación no siempre mantiene el mismo equilibrio, pues en ocasiones (como en la etapa infantil) se intenta una fundamentación bastante detallista, mientras que en otras (por ejemplo, en la etapa del instituto) predomina más la narración experiencial; pero siempre se mantiene una interacción fructífera entre ambos componentes del contenido. A destacar, a ese respecto, como más adelante se verá, el análisis de los dos modelos de educación representados por las universidades laborales de Zamora (control “duro”) y Córdoba (control “blando”) (cfr. pp. 181 y ss.).

Como resultado de ese análisis interactivo, quizás la primera conclusión —que no por sabida deja de ser relevante— es que la educación refleja el modelo social y político, de la España franquista en este caso, y es, a su vez, reforzadora de ese modelo. Una interacción, asimismo, muy explicativa. Por consiguiente, este tipo de literatura —como antes también se indicaba— constituye una fuente histórica para el conocimiento de la educación bajo el franquismo. En ese sentido, el libro proporciona una gran cantidad de datos y referencias —como también destaca Viñao en el Prólogo— en relación a

los métodos y organización de la enseñanza, al predominio de la enseñanza memorística con base en el libro de texto y el examen, al espacio escolar — edificios, instalaciones, aulas, mobiliarios, etc.—, a actividades y tareas

Francisco F. García Pérez, Contar la historia de la educación en el franquismo... escolares concretas, al profesorado y a las diferentes disciplinas impartidas, a los castigos físicos, a las “dos Españas, dos destinos, distintas oportunidades” que suponía el sistema educativo dual con la separación de la población escolar a los 9-10 años, a la figura de los universitarios “absentistas”, al contraste en la universidad entre los catedráticos y los profesores no numerarios, y en la enseñanza media entre los institutos con solera y los de nueva creación, como el de Jaca. O, desde una perspectiva general, al clima de terror y miedo reinante en la educación reglada y en la calle, al barrio —trazado urbano, viviendas, ausencia de vehículos y espacio de libertad...—, al consabido silencio familiar y social sobre la guerra [...]. (p. 24)

Y mucho más. Especialmente con respecto a los años 60, en los que frente al funcionamiento oficial del franquismo se manifiestan los intentos de cambio, incontenible, de una sociedad que buscaba unos mínimos de libertad. Hay, pues, un buen análisis de cómo las contradicciones van resquebrajando el sistema franquista. Y algo tuvieron que ver en ello las contradicciones específicas que se estaban dando en el propio campo de la educación.

Es interesante, asimismo, cómo se van narrando los procesos, presentados por el autor como autorreflexión (y desde luego metarreflexión) de su trayectoria educativa. Esto es apreciable, al menos, en dos escalas: una escala micro —podríamos decir— en la que se puede observar, por ejemplo, cómo, desde la infancia, va tomando progresivo contacto con asuntos como la naturaleza, la lectura, las cuestiones políticas, etc.; y también en una escala macro (o de tiempo más largo), en la que se puede entender cómo va madurando su visión del mundo y su conciencia ciudadana y política.

LAS TRES PATAS DE LA EDUCACIÓN

Una idea clave que Guillermo Castán va destacando, de forma reiterada, es que la educación (como resultado generado en el individuo, y, por tanto, en la sociedad) se produce no sólo —como suele ser lugar bastante común— en el ámbito que pudiéramos llamar escolar, o académico, sino que procede también de otras fuentes que no por menos contempladas dejan de ser decisivas, como son la familia y la calle (entendida esta como el contexto social en el que se desarrolla la vida). Son, así, tres patas (familia, escuela y calle) que el autor considera claves y que han tenido un peso diferente en cada etapa de su periplo vital. Bien es verdad que le

concede un peso especial a la institución escolar, en gran parte sobre todo por su peculiar experiencia en las universidades laborales de Zamora y Córdoba, pero también insiste en la relevancia de la calle y de la familia.

A la calle le concede el autor gran importancia, desde sus años infantiles en Jaca (y que echa de menos en algunas de sus etapas vitales posteriores), entre otras razones porque ese ámbito se halla más a salvo del control del sistema y, de alguna forma, permite la transgresión. De hecho, cuando llega a Salamanca, en su etapa universitaria, pone énfasis en cómo vuelve a vivir la calle, vivir la ciudad (amigos y actividades) como gran contexto educativo, coincidiendo con la búsqueda de mayor independencia y con el inicio de la actividad política (cfr. p. 233)⁴. En ese sentido, el autor considera la calle, el barrio, como “un medio social bastante homogéneo que reacciona según unas pautas aprendidas y tácitamente consensuadas [...] Y es precisamente este ‘vivir en la calle’ lo que incrementa el papel ‘educativo’ de ese microcosmos al suministrar todo tipo de experiencias en unas relaciones sociales fluidas, constantes y abiertas” (p. 48); un aprendizaje informal que permite entender mejor el mundo y actuar en él.

Hay que resaltar, asimismo, el contexto familiar, cuyo papel en el caso de Guillermo es evidente, desde los valores asumidos en una familia numerosa modesta (que con esfuerzo saca adelante los estudios de nueve hijos e hijas), con una madre que gestiona el ámbito doméstico (donde se asumen las normas básicas de comportamiento) y un padre que lo inicia en distintos campos de aprendizaje (amor por los libros, contacto con la naturaleza, aficiones como el ajedrez, práctica de la conversación y el debate en familia, sabiendo “escuchar mucho y hablar poco” —aspecto en el que Guillermo confiesa no haber aprendido mucho—, etc.), pasando por la compleja relación con los hermanos y hermanas.

En la familia comienza su afición por la lectura (desde los tebeos a la prensa, especialmente la deportiva, los libros de ciencia ficción, novelas diversas...), que llegará a hacer de él un insaciable lector y un promotor de la lectura, sobre todo a través de la biblioteca pública. Esta sensibilidad hacia la importancia de las bibliotecas como mecanismo privilegiado de difusión de la cultura le llevaría, ya siendo profesor en el IES Fray Luis de León, de Salamanca, a desarrollar un interesante proyecto de “biblioteca escolar”, cuya génesis y resultados plasmó en un

⁴ Con el paso del tiempo y la llegada de la democracia, la ciudad —que mejoró mucho respecto a los años universitarios del autor— le cautivará y acabará viviendo allí con su mujer.

sugere libro (Castán, 2002). En la Universidad Laboral de Córdoba se consolidará su hábito lector, abriéndose a un amplio abanico de literatura y posteriormente (sobre todo ya en los años universitarios) de filosofía, historia y todo el campo de las ciencias sociales. Bien sabida es por quienes conocemos al autor su voracidad lectora y su curiosidad científica.

EL MIEDO COMO COMPONENTE FUNDAMENTAL DE LA EDUCACIÓN FRANQUISTA

Esta es una de las temáticas, en mi opinión, más incisivamente tratadas en el libro, aportando datos —pruebas, me atrevo a decir, que podrían ser perfectamente corroboradas por quienes somos de la misma generación—, análisis y reflexiones que iluminan una dimensión clave del sistema dictatorial franquista. El terror, aplicado a gran escala, y el miedo, a escala micro, permeando todos los resquicios del funcionamiento social, en especial el ámbito educativo.

De los primeros años infantiles destaca Guillermo el contexto de miedo intenso que se metía en las cabezas de los niños (aunque matiza que en su colegio de monjas era un miedo blando), como reflejo del miedo existente en la sociedad (cfr. p. 31)⁵. Y no solo en la escuela, sino en todo el contexto social de la época: los cuentos tradicionales de miedo, las historias de mártires... Se trataba de sembrar el miedo, porque, con palabras tomadas de Weber, “tener miedo es prepararse para obedecer” (p. 34). Es el objetivo de la pedagogía de postguerra, donde juega un papel fundamental el maestro, respaldado por las familias, la Iglesia y el Estado.

Describe con detalle el autor, a su llegada a la educación primaria con los escolapios (a los 8 años, pues se le había permitido, excepcionalmente, seguir un año más con las monjas), la “brutalidad pedagógica de una congregación religiosa especializada en la ‘educación’ de la infancia” (p. 51). De hecho, la violencia era generalizada en los colegios religiosos (maristas, capuchinos, benedictinos, carmelitas, jesuitas, agustinos, salesianos, corazonistas, hermanos de la Salle, etc., aunque haya que reconocer que hubo cierta diversidad en los modelos educativos de dichos centros)⁶, y sin duda está relacionada con la “construcción de la identidad masculina” (o producción de la masculinidad) en el franquismo (p. 54), “una

⁵ A modo de refuerzo de lo dicho sobre el terror infundido a los niños y niñas, conviene recordar que en esa época se consideraba que con 7 años ya se tenía “uso de razón” y, por lo tanto, “responsabilidad” sobre los propios actos; así que, además de hacer la primera comunión, estaba siempre presente la posibilidad de pecar y de ir condenado eternamente al infierno... si uno moría de forma repentina, sin oportunidad de confesarse.

⁶ Cita el autor, entre otros, el libro de José Manuel Esteve (1998), *El árbol del bien y del mal*, así como el de Armengou y Belis (2016), *Los internados del miedo*.

masculinidad cuartelera”, y clasista (pues no la sufrían igual los hijos de buenas familias), el “modelo medieval del monje-soldado” (p. 60).

La “pedagogía de postguerra” se justificaba por “la necesidad de formar ciudadanos disciplinados al servicio del nuevo orden y del bien común”, un modelo de instrucción como “formación cristiana [...], una educación moral de carácter negativo, prohibicionista y tácito, carente de incentivos y de alegría; una educación triste [...]” (p. 69). Ello se traducía, en el funcionamiento interno de los colegios, en la estimulación de una cruel competitividad (que marginaba a los menos dotados) e incluso en el fomento de la delación y el “colaboracionismo” —algo tan terrible a escala social en el franquismo—, que convertía a los niños en “víctimas y verdugos” (p. 71). Educar se entendía, pues, como domar, dominar “la natural tendencia negativa de los niños”, “uniformar las mentes”, contra la pluralidad; lo que iba en consonancia con “los objetivos de la dictadura” (cfr. p. 90).

Esto ocurría en un contexto en el que la violencia estaba omnipresente en la cultura española del franquismo, hundiendo sus raíces seguramente en la idea del pecado original del cristianismo, así como también en la negación y desviación de la sexualidad, que termina apareciendo en forma de violencia incontrolada (sadismo y también masoquismo, sin entrar ahora en el escándalo de la pederastia en los centros religiosos). Bien es verdad que, poco a poco, la legislación va intentando acabar con los castigos corporales, pero no se puede olvidar que en España perduran, sin ser abolidos legalmente, hasta 1987. El marco general es el “terror institucionalizado por los rebeldes y amparado por las leyes del Nuevo Estado”, como destaca Casanova (2020), en su libro *Una violencia indómita* (cit. en Castán, 2022, p. 59).

CONTROL SUAVE VERSUS CONTROL DURO

La violencia, característica de los colegios religiosos, y, en menor medida, de los centros públicos de primaria, se atempera —un breve paréntesis para el protagonista— en la enseñanza media (el instituto), donde se ejerce más bien una violencia “simbólica” (a través de los boletines de notas firmados, las faltas de orden, el influjo de los curas y de los profesores falangistas...) (cfr. pp. 118-121). En todo caso, tarda en desaparecer y mientras se mantiene lo que podría llamarse un “control duro” va apareciendo, y convive con el anterior, un sistema de “control suave”.

Una muestra de la resistencia del control duro es la nueva experiencia de vivencia del miedo y de la opresión que tiene el autor durante el año que pasa en la Universidad Laboral de Zamora (1966-1967), gestionada por los salesianos (que le recuerda el sufrimiento de los años con los escolapios). Vuelta a una disciplina férrea, siempre en fila y en silencio, vigilados por los curas, sin apenas comunicación con los compañeros —lo que facilitaba el control y la manipulación—, misa diaria, rezos en el comedor, ambiente de opresión religiosa e incluso de misoginia..., un verdadero régimen de internamiento disciplinario (cfr. pp. 152-154).

La pedagogía salesiana que allí se ejercía se reducía a disciplina férrea y obsesión por los horarios, en coherencia con la pedagogía de postguerra, a la que nos hemos referido. Una aplicación un tanto desviada de las palabras de su fundador, Don Bosco, el llamado “sistema preventivo salesiano”, que pretendía prevenir a los jóvenes de los peligros y orientarlos hacia una vida mejor, surgido en el Turín de mediados del XIX para encarrilar a los jóvenes marginales hacia una conducta considerada correcta y hacia el trabajo. Por lo demás, en este modelo educativo del internado faltaban esos dos pilares fundamentales para el autor (que lo vivía como una mutilación): familia y calle.

Frente al modelo de control educativo (y personal) “duro”, perfectamente ejemplarizado en el régimen de la Universidad Laboral de Zamora, está el caso de control “blando” de la Universidad Laboral de Córdoba, donde Guillermo, a los 14 años, empieza su formación como “adulto”, en un ambiente abierto, alegre, totalmente distinto al de Zamora, con buenas instalaciones y un régimen de libertades que permitía llevar una vida bastante “normal”, tanto dentro del espacio escolar como en las salidas permitidas a la ciudad (cfr. pp. 176-178).

Este modelo educativo —ejercido por los dominicos, que gestionaban la institución— no se basaba en la imposición directa de la autoridad, sino más bien en la capacidad de integración y persuasión, en la tolerancia y la comprensión. Guillermo Castán lo refiere al “poder blando” (*soft control*) de Joseph Nye, o al “poder cocido”, como lo reformuló Boaventura de Sousa Santos, o a la “violencia simbólica” de Bourdieu (cfr. pp. 181-182).

Esta institución —al igual que otras grandes universidades laborales, como la emblemática de Gijón— funcionaba como una ciudad autosuficiente para unos 1.500 alumnos. Inicialmente para alumnos de preparatorio, oficialía, maestría y peritaje (ingenierías técnicas), a los que más adelante se añaden el bachillerato superior de letras, el curso preuniversitario, el bachillerato de ciencias y, por último, algunos

cursos del bachillerato elemental; lo que muestra el giro que desde mediados de los años 60 iban dando las familias en cuanto a sus preferencias en los estudios de sus hijos. Guillermo valora esta etapa como un auténtico regalo para un adolescente de familia humilde, y en el capítulo a ella dedicado se trasluce el agradecimiento por haber tenido esta oportunidad formativa. Como síntesis de dicha experiencia, afirma que la cultura del esfuerzo y la consideración ética de los propios actos fueron los aspectos más duraderos de la educación allí recibida (cfr. p. 183).

Si bien es evidente que las universidades laborales —el proyecto estrella del ministro falangista Girón de Velasco— se crearon al servicio de la propaganda franquista, vinculadas a la utopía fascista de crear “el hombre nuevo”, no es menos cierto que en estas instituciones educativas, como en muchos otros ámbitos, ya en los años sesenta se empiezan a manifestar comportamientos y actuaciones mucho más libres. Son reacciones contra el régimen, contradicciones que se irán agravando hasta el final de la dictadura. Esto muestra que, dentro del franquismo, sobre todo en esta etapa, la situación, en la educación, en lo sindical, en algunos ámbitos eclesiásticos⁷, incluso en la concienciación política... era compleja, pues —como en el caso que nos ocupa— podía existir al mismo tiempo, dentro del sistema educativo, el modelo Zamora y el modelo Córdoba.

LA CONCIENCIA SOCIAL Y EL COMPROMISO POLÍTICO

El trayecto educativo de Guillermo Castán representa un cierto paradigma de personas de esa generación que, en los años 50 y 60 del pasado siglo, fueron (fuimos) pasando desde una experiencia social de control y sometimiento (ejercidos por la dictadura a través de múltiples mecanismos, entre los que el papel de la iglesia no fue el menor) hacia otra experiencia —en la adolescencia y, sobre todo, en la juventud— de apertura, descubrimiento de otros territorios intelectuales, desarrollo del sentido crítico, práctica de la rebeldía y toma de conciencia social y política. Bien es verdad que, ya en su infancia, conoce experiencias de desigualdad e injusticia que le impactan, como la de los “andaluces” que llegaron a Jaca para la construcción de una presa en el río Aragón, y vivían en la marginalidad, o la de la mayoría de los compañeros de estudio que desde la primaria iban directamente, como aprendices, al mundo del trabajo (cfr. pp. 114-115). Pero es, sobre todo, al

⁷ No se olvide que era el contexto del Concilio Vaticano II y de encíclicas como la *Gaudium et Spes* y la *Populorum progressio*.

final de su etapa en la Universidad Laboral de Córdoba y en los dos años de Comunes en la universidad —primero en Zaragoza, luego en Salamanca— cuando se desarrolla a fondo esa conciencia política, ampliándose la escala más allá de las fronteras de la España franquista⁸.

Algunas actividades específicas, como las sesiones de cineclub —un fenómeno tan característico de los años 60 y que permitió tomar contacto con un cine selecto a toda una generación con hambre de otra cultura— y ciertas experiencias, como la visita a su familia en Francia —un tío materno era exiliado y estaba establecido en Tours, y le da a conocer libros antifranquistas de la editorial Ruedo Ibérico⁹—, refuerzan la toma de conciencia y desarrollan el interés del joven Guillermo por profundizar en el análisis de las realidades sociales; así llegará su contacto universitario con la filosofía, la historia y, en general, las ciencias sociales.

Por lo demás, los acontecimientos políticos de ese momento le hacen “darse de bruces con la realidad social y política de España” (p. 216). El ambiente de revuelta, desde 1966, en las universidades, agravado por el asesinato del estudiante Enrique Ruano en enero de 1969, por la huelga desencadenada en octubre de 1970 a raíz de la Ley Villar Palasí (verano de 1970) y por las protestas contra el Consejo de Guerra de Burgos (a militantes de ETA) en diciembre de ese año, desemboca en el cierre de la universidad y el establecimiento de (un tercer) estado de excepción. En ese contacto con la calle se forja su experiencia y su evolución personal en el ámbito político; un proceso que podría ser aplicable —como he dicho— a una parte importante de la juventud de aquel momento.

De la universidad de Zaragoza (curso 1970-1971) sale Guillermo “con una adhesión, progresivamente más sólida y fundamentada, al pensamiento crítico contemporáneo y con una inicial inclinación hacia la participación social y política en él inspirada” (p. 228). A partir del pensamiento de Henri Lefebvre (que defiende que todo conocimiento es práctico y que por ello teoría y práctica son indisolubles) se va decantando por los estudios de Historia y terminará eligiendo esa especialidad de Filosofía y Letras, tras los dos años de Comunes, ya en Salamanca. Allí se

⁸ Contribuyen a esta ampliación las noticias de acontecimientos internacionales, como el proceso de descolonización del Congo, la guerra de Vietnam, el asesinato de Martin Luther King o, más adelante, la trunca experiencia de Allende en Chile. Resulta llamativo, sin embargo —y lo corroboro como experiencia personal— que acontecimientos más cercanos, como el mayo del 68 (en Francia y en general en Europa), causaran menos impacto en la juventud, en parte, sin duda, por el control de la información existente en España.

⁹ En el otro extremo del espectro ideológico, otro de sus tíos, franquista en este caso, intenta apartarle de sus convicciones recomendándole un libro de un “comunista arrepentido” (p. 226).

aproximará, posteriormente, a la historiografía francesa, así como a los marxistas británicos y a algunos autores francotiradores españoles (Sacristán, Trías, París, Castilla del Pino, Tamames, Fontana...); este elenco se completará con otros que serán también claves, Marx, Freud y, más tarde, Nietzsche (cfr. p. 228), los llamados por Paul Ricoeur “filósofos de la sospecha”, que constituyen una referencia fundamental en Fedicaria.

El segundo curso de Comunes (curso 1971-1972) en la universidad de Salamanca —viviendo con otros tres hermanos en un piso de estudiantes y, por tanto, con mayor autonomía y responsabilidad personal— supone la maduración de la conciencia y el compromiso político, a lo que contribuyen la experiencia académica (que le permite tomar contacto con otros paradigmas de historia o con la geografía crítica y la geopolítica) y la experiencia social de toma de contacto con el movimiento obrero vallisoletano (pues la familia se traslada a Valladolid, en el verano de 1972, por el cambio de trabajo del padre).

El conocimiento de su compañera (y futura esposa durante 44 años, a la que Guillermo profesa una gran admiración), muy implicada políticamente y que estudiaba Trabajo Social en Madrid, le permite contactar con el ámbito de la Ciencia Política, la Psicología Social, los Informes FOESSA, la revista *Documentación Social*... y, en general, con el pensamiento sociológico, a partir de la Sociología crítica. Así lo sintetiza: “[...] he considerado indisociables la Historia, la Sociología y las demás Ciencias Sociales para intentar analizar y tratar de comprender la realidad en la que nuestra vida se desarrolla y donde cobran fuerza y racionalidad nuestros anhelos de mejorar el mundo” (p. 248).

Sin duda, la sólida formación humanística, interdisciplinar, del autor ha constituido un bagaje fundamental de su profesionalidad docente. Considero, en ese sentido, que el proceso formativo, cuya construcción puede apreciarse en el libro, y la reflexión sobre esa trayectoria son una referencia de gran interés no sólo para entender mejor la educación en una etapa histórica como la expuesta sino para ilustrar un buen ejemplo de docente ilustrado y con profundo sentido crítico.

REFERENCIAS

- Armengou, M. y Belis, R. (2016). *Los internados del miedo*. Ara Llibres.
- Casanova Ruiz, J. (2020). *Una violencia indómita: El siglo XX europeo*. Crítica.
- Castán Lanaspá, G. (2002). *Las bibliotecas escolares: soñar, pensar, hacer*. Díada.

- Castán Lanaspá, G. (2022). *Memoria y experiencia de la educación bajo el franquismo (1957-1972)*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Cuesta Fernández, R. (2017). *Las lecciones de Tersites. Semblanzas de una vida y de una época (1951-2016)*. Visión Libros.
- Esteve Zarazaga, J.M (1998). *El árbol del bien y del mal*. Octaedro.
- Rozada Martínez, J.M^a (2018). *Enseñar, y pensar la profesión. Autobiografía de un docente*. Gráficas Eujoa, Oviedo.
- Santos Barranca, A. (2022). *Una educación. La formación vital de un niño en los años de asentamiento de la dictadura nacionalcatólica*. Diputación de Huelva.
- Trillo Alonso, F. (2012). Apuntes para una memoria escolar: mi experiencia en el colegio de Santa María del Mar. *Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación*, 16, 73-80.
<https://doi.org/10.17979/srgphe.2012.16.0.4095>
- Viñao Frago, A. (2000). Autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa. Tipología y usos. En J. Ruiz Berrio (ed.), *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes* (pp. 169-204). Biblioteca Nueva.