

**Retazos, memorias y relatos del bachillerato
El Instituto Fray Luis de León de Salamanca
(1931-2009)**



**RAIMUNDO CUESTA
ANTONIO MOLPECERES**



Salamanca, 2010

Diseño de cubierta: IGNACIO GÓMEZ
Publicaciones del Instituto Fray Luis de León
Salamanca, 2010

ISBN: 978-84-613-9594-1
Depósito Legal: S. 445-2010

Imprime: Imprenta KADMOS
Salamanca, 2010

Introducción

Cuando alguien te cuenta su vida...es siempre un logro cognitivo más bien que un relato transparente de algo dado unívocamente. Al final, es un logro narrativo... Contar la vida de uno es una hazaña interpretativa.

PAUL RICOEUR (*Tiempo y narración*, 1987, 12-13)

Este libro ha sido la consecuencia y el resultado final de un variado haz de voluntades, motivaciones y participaciones. Es, por un lado, una investigación histórica sobre una institución escolar entre 1931 y 2009, y como tal está regido por algunos de los requisitos, convenciones y moldes propios de la indagación científica. Pero, al mismo tiempo, es también una criatura intelectual que se genera en un contexto y dentro de las necesidades de un proyecto pedagógico impulsado desde el propio IES Fray de León, que, bajo la denominación de *Memoria de la educación y educación de la memoria*, se realizó durante los cursos 2007-2008 y 2008-2009. Este proyecto, a su vez, se encuadra en un marco más amplio cual es nuestro trabajo de los últimos años sobre *Los deberes de la memoria en la educación* (Cuesta, 2007). De modo que, siendo su contenido una irrenunciable responsabilidad personal de quienes firmamos como autores, su gestación y proceso de producción se podría calificar de fruto colectivo de los profesores y alumnos que se vieron durante estos años implicados en las tareas de enseñanza y aprendizaje sobre las que versa el libro que ahora prologamos. De ahí que el capítulo de agradecimientos haya de ser tan extenso e innumerable como de casi imposible reconocimiento individualizado.

Hemos huido de la enfermedad más frecuente que anida en ese tipo de monografías escritas por miembros de instituciones escolares que se dedican a construir una leyenda heroica, plagada de anécdotas e inundada de ditirambos y panegíricos dentro de una lógica secuencial ridículamente triunfalista en virtud de la cual la historia de su centro se representa cual marcha triunfal hacia un destino cada vez mejor. Esta huera apologética desvirtúa y degrada la explicación histórica seria y resulta incompatible con el perspectiva crítica que se sostiene en este libro.

Como tal investigación, este texto pertenece al género de la historia de la educación. El lector o lectora que se aproxime a sus páginas podrá encontrar en ellas un ensayo interpretativo de la historia del bachillerato español desde la II República hasta la actualidad y, en sentido más amplio, una explicación peculiar de los grandes ciclos reformistas de la educación en la historia de España, que ya quedaron apuntados en otro de nuestros libros (Cuesta, 2005). Ahora bien, simultáneamente esta visión global de la historia educativa de nuestro país se pone al servicio del estudio, durante el mismo lapso, de los cambios y continuidades acaecidos en una institución escolar, el Instituto Fray Luis de León de Salamanca, auténtico microcosmos en el que se verifican de manera peculiar las grandes mutaciones del bachillerato español durante la transición entre el modo de educación tradicional elitista y el modo de educación tecnocrático de masas. El centro, auténtico espejo y laboratorio de las transformaciones y continuidades, se convierte, de esta suerte, en observatorio privilegiado de las grandes tendencias socioculturales que animan el devenir de la historia de España en los últimos ochenta años.

Para nosotros es obvio el interés cognitivo y educativo de la memoria. De donde se sigue que la utilización de testimonios orales atraviese toda esta obra por su indiscutible dimensión científica y pedagógica. Lo cierto es que la memoria ha devenido en categoría central y de creciente valoración tanto en el análisis histórico como en la investigación social. La historia oral y la sociología cualitativa convergen en otorgar un papel preferente a las experiencias de los sujetos, a las palabras de la gente corriente. Aunque este libro no pueda decirse que, en sentido estricto, pertenezca al canon de la historia oral, el testimonio verbal principalmente del alumnado y también del profesorado, adquiere un lugar muy destacado como objeto y fuente de conocimiento relevante.

Sin embargo, como se menciona en la cita de Paul Ricoeur que encabeza esta introducción, todo testimonio es un *logro cognitivo más bien que un relato transparente de algo dado unívocamente*. Las

voces de los sujetos sociales no transparentan la realidad social, en cierto modo la construyen. De ahí que toda nuestra pesquisa esté sometida a un inacabado proceso de interpretación de las voces y los ecos que evocan el pasado. Los testimonios personales que urden el relato no nos permiten decir, parafraseando a Ronald Fraser (1979), que “así es cómo ocurrió”, sino que “así se recuerda lo que sucedió”. Además, esta obra utiliza otras muchas fuentes no orales, de manera que, si bien la huella crítico-hermenéutica, aparece a cada paso, también otras aproximaciones no cualitativas están muy presentes.

Si bien se mira, el mismo título del libro “Retazos, memorias y relatos” posee una intencionalidad nítida y precisa. El plural de las tres palabras alude a la concepción de nuestro trabajo como una agregación de fragmentos expresivos de la vida de un centro en conexión con el más amplio horizonte de la historia de la educación española. De ahí que, por lo que se refiere a los testimonios obtenidos, no se haya buscado una muestra exhaustiva propia de las técnicas cuantitativas de investigación social. La relevancia frente a la representatividad funda el criterio capital y el método predominante a la hora de seleccionar los testimonios, conforme al proceder de lo que se llama *muestreo teórico*. En este tipo metodológico ni la extensión, ni el tamaño, ni los rasgos de la población se conocen de antemano y el muestreo acaba cuando se ha alcanzado la saturación teórica (Flick, 2004, 75 y ss.).¹ Y es que, en cierto modo, podría afirmarse que las propiedades de la muestra se van configurando al tiempo que se va acotando y perfilando el mismo objeto de la investigación. Pero, claro, éste a su vez se define progresivamente en función de la relevancia de las preguntas que formulemos en cada momento. Una investigación social sin preguntas ni enunciación de problemas se torna ciega y carente de significado.

Naturalmente, las preguntas las formula quien hace la investigación dentro de y desde un determinado marco teórico. En nuestro caso, dentro de un paradigma social crítico, inicialmente tratábamos

de percibir los cambios y continuidades entre modos de educación a través de la historia de un centro, pero también perseguíamos comprobar cómo la institución escolar, cuyas funciones subyacentes y ocultas (seleccionar socialmente, inculcar la cultura dominante, etc.), provee a sus usuarios de unas imágenes mentales y unos recuerdos que, atravesados por la nostalgia, refuerzan el valor altamente positivo de la educación escolar como benéfico aparato de justa retribución del esfuerzo y de equitativa promoción de la igualdad de oportunidades.

Para alcanzar estos propósitos y otros que fueron apareciendo en el curso de la indagación fue necesario recurrir a formas y fuentes convencionales de análisis histórico y a herramientas conceptuales que ya habíamos manejado en otros estudios. La entrevista fue la técnica más empleada, una “entrevista narrativa”, en la que el papel de intérprete del texto transcripto resulta sumamente importante.

Por consiguiente, el grado de subjetividad de esta modalidad de análisis cualitativo está incorporado al libro. Creemos que no como un defecto, sino más bien como un punto de vista coherente con una posición teórica que rechaza el objetivismo positivista al uso. Naturalmente, esa subjetividad, que no arbitrariedad, se hace más notable si tenemos en cuenta que en nuestro caso, el investigador es sujeto que participa como profesor del centro en el campo objeto de estudio. Como decía el sociólogo Jesús Ibáñez (1994, 13), “las rosas no son conscientes de su belleza, y en todo caso no hacen ciencia botánica: los humanos somos conscientes de la cualidad y hacemos ciencia social”. De modo que cabe recordar que al hacer ciencia social estamos produciendo conocimiento sobre nosotros mismos, y que esto es mucho más cierto, como ocurre en nuestra circunstancia, si nos dedicamos a examinar el medio institucional donde ha transcurrido una buena parte de nuestra vida profesional. En una palabra, el carácter interpretativo, sobre todo de los testimonios orales, ha de contemplarse como una invitación a la apertura, tomando las mismas fuentes u otras semejantes como recursos susceptibles de nuevas y diversas actividades hermenéuticas. Las veintiséis entrevistas y las más de treinta horas de transcripciones constituyen ya hoy un depósito de recursos documentales para esa tarea flyuyente

1 Por ejemplo, en el capítulo 3, las cinco entrevistas, de manera no preconcebida, corresponden a alumnos que estudiaron opciones de letras, lo que sin duda no deja de introducir un sesgo valorativo y perceptivo no buscado de antemano.

que siempre acompaña al conocimiento histórico. En fin, una vez extinguidas las certezas cartesianas de un método científico impoluto, en las ciencias sociales de hoy los criterios de validez son cada vez más contextuales o, para usar la denominación de Deleuze-Guatarri, más "rizomáticos".

En este sentido, la escritura y la narración constituyen también parte del método de investigación. Frente a la descripción aséptica y desadjetivada, se impone una escritura en forma de relato y de "retazo", que es, creemos, la forma mejor de captar, esa exudación de memoria que contiene toda entrevista.

El libro se divide en cuatro capítulos (cada uno de los cuales toca una época distinta), que se componen de un texto narrativo sobre la historia de la educación y del Instituto Fray Luis de León de Salamanca, de la transcripción de las entrevistas a los antiguos alumnos y de sus respectivos álbumes de documentos gráficos. Cada etapa o capítulo puede leerse por separado, aunque la disposición secuencial inclina a una visita en sentido cronológico desde el pasado al presente. No obstante, esta obra viene a ser una historia del presente, una explicación genética de los problemas de la educación secundaria y de la institución escolar hoy. Al punto que éstos se presentan como los motivos más profundos de una proyección del pasado que se efectúa a modo de genealogía de los problemas del presente, tal como venimos trabajando desde años dentro de Fedicaria, la federación de grupos de pensamiento crítico a la que pertenecemos.

Los dos autores de este libro son o han sido profesores de la institución que estudian. Raimundo Cuesta, actual catedrático de historia, escribe los tres primeros capítulos, los que tienen más densidad histórica, mientras que Antonio Molpeceres, antiguo catedrático de matemáticas, es responsable del cuarto, donde se muestra una mayor proclividad por lo actual y lo cuantitativo. Esperamos que las dos plumas, los dos estilos de ver los problemas y de presentar el contenido de este libro resulten distintos pero complementarios.

Al escribir un libro siempre los autores piensan en sus hipotéticos lectores. En esta ocasión la variedad de potenciales receptores (profesores del centro, investigadores de historia y sociología de la educación, antiguos alumnos, aficionados a la his-

toria local, etc.) comportaba una dificultad añadida, pues cada destinatario demandaría una especial dedicación. Después de no pocas dudas, optamos por renunciar al aparato formal y crítico propio del estilo universitario y optamos, sin renunciar al rigor necesario, por aligerar las exigencias más académicas, sustituyendo al máximo las notas y citas por un anexo donde figura el aparato de fuentes primarias y secundarias donde hemos bebido y de las que somos deudores. Con ello y gracias a un estilo literario ágil, hemos pretendido hacer más legible un texto que nos iba irremediablemente creciendo hasta tornarse demasiado extenso (en parte, por la transcripción literal de 14 entrevistas). Tenemos la esperanza de haber conseguido nuestro propósito y, si ello no es así, nos acogemos a la benevolencia de los lectores y al interés que para ellos (y ellas) pueda sugerir el tema por encima del mérito acreditado por sus autores.

Son muchas las deudas que hemos contraído en estos casi tres años de trabajo. Una muy importante con Antonio Carrascal, el director del centro, que siempre impulsó y facilitó este quehacer, y, también, claro, con Caja Duero que contribuyó a hacer viable nuestro proyecto. Estamos agradecidos al personal del Archivo Central de la Universidad de Salamanca, especialmente a Carmen Rosell que nos facilitó el acceso a fondos documentales fotográficos inéditos, que hemos empleado en este libro junto a otros procedentes de otras instituciones públicas y privadas, como la Filmoteca Regional y otros. Y, desde luego, debemos mencionar a Ignacio Gómez y Juan de Manuel Alfageme que nos acompañaron y asesoraron en todo momento y además son coautores del video que complementa e ilustra el contenido de este libro. Es preciso también mencionar a Natividad Salvador, coordinadora de una de las entrevistas. Por su parte, debemos recordar a Bienvenido García Martín, entrañable colega ya fallecido, al que cabe el mérito de haber desbrozado el camino con un primer estudio sobre la historia del centro. Pero la principal memoria de agradecimiento ha de situarse, una vez más, en los alumnos y profesores que nos impulsaron hasta poder llevar a buen puerto nuestro proyecto inicial. A ellos va dedicado este libro. Muchas gracias.

RAIMUNDO CUESTA y ANTONIO MOLPECERES
Salamanca, febrero 2010

CAPÍTULO I

Encrucijada de esperanzas y desolación (1931-1944)

1.1. El programa reformista de la II República: la educación como palanca de redención social

Los tres ciclos reformistas de la educación española

El pasado, se dice a menudo, pasa y pesa. Pero hay pasados que pesan más que otros. Y éste es sin duda el caso de la II República que, después de más de treinta años de restablecida la democracia político-formal en España, concita la admiración irrestricta de unos y el rencor sin fondo de otros. Esto ocurre, en efecto, con algunos momentos históricos decisivos, éstos que poseen un carácter “matricial” (que diría el historiador Julio Aróstegui) y de legitimación o deslegitimación del presente y hasta de nuestra identidad personal y la de los otros.

En nuestro mundo presente, cuando los supervivientes de ese pasado representan una minoría prosecta que ya rebasa largamente los ochenta años, el régimen republicano comparece, en razón de factores muy complejos, con una gigantesca fuerza de actualidad impulsada por los deseos de conocer de los hijos y nietos de los trágicos protagonistas de aquel tiempo. La conciencia histórica de los ciudadanos de la actual democracia española se levanta sobre una lectura interesada del pretérito más traumático de nuestro siglo XX. Para unos, los que se proclaman de izquierdas, la actual situación política constitucional y de libertades tiene su precedente en el momento inaugural de 1931 luego abruptamente interrumpido por la dictadura franquista. Para los otros, los que con menos entusiasmo se autocalifican de derechas, el 14 de abril de ese año fue una efímera primavera que traería el crudo y necesario invierno de la guerra y el franquismo. La apologética de los unos y el catastrofismo de los otros forjan los dos paradigmas de interpretación más duraderos de esos trascendentales años. Sin embargo, a veces ambos extremos, según la coyuntura política que corresponda, se tocan desembocando en una común loa al actual sistema político como cima de un envidiable proceso histórico, que, inaugurado en la Transición, llega hasta nuestros días. En una palabra, “España va bien”.

Como Pangloss, el célebre personaje de una narración de Voltaire, estamos, pese a todo, en el mejor de los mundos posibles.

La verdad es que, si nos fijamos bien, la historia está plagada de paradojas. La República vencida y humillada, hoy es motivo aquí y allá de veneración y hasta de una tardía reparación de sus partidarios. La Dictadura vencedora y todopoderosa ayer, ahora sólo merece el reproche o como mucho una vergonzante y procaz rehabilitación a través de la revisión historiográfica de un lenguaraz frente mediático. Y es que puestos a mirar hacia atrás cualquiera alcanza a ver que no pocos de los elementos más identificadores de nuestra actual democracia (Estado social, derecho al autogobierno de los territorios, sufragio femenino, etc.) se ensayaron en los años treinta. Uno de los ensayos principales fueron las reformas educativas.

Estas reformas han tenido el privilegio y el aura de ganar la batalla de la opinión después de muertas. Han obtenido un éxito clamoroso de su forzado fracaso como exponente, entre la opinión de izquierda, de las “buenas” ideas sacrificadas en el altar de las buenas intenciones. Como de costumbre, aquí y allá, la educación se juzga como un mero ramillete de sugerentes iniciativas que deben ser puestas en circulación en las instituciones escolares a través de los nuevos misioneros de la acción pedagógica. Esta proclividad a juzgar procesos históricos complejos por las ideas e intenciones de los agentes perturba un verdadero análisis crítico de la realidad. Un análisis que debería ir mucho más allá de lo que decían los decretos republicanos o de lo que escribían y opinaban los intelectuales orgánicos de los grupos de poder que entonces se forjaron.

Conviene, pues, apartarse un tanto de ese idealismo que pervive y actúa con fuerza impresionante entre quienes recuerdan (los que vivieron la época) y entre quienes mantiene viva una memoria histórica atravesada de angelismo propio de una religión laica. La historia crítica es la mejor arma contra los espejismos más al uso; pensar históricamente significa, también el caso que nos ocupa, des-esencializar nuestras convicciones y ver la otra cara de la realidad.

Ciertamente, las reformas educativas republicanas se inscriben y encuentran pleno significado dentro de un tracto mucho más amplio. La historia de la educación española en lo que habitualmente se llama época contemporánea posee tres grandes hitos reformistas:

- a) El proceso constituyente de un sistema nacional de educación y la consagración jurídica del modo de educación tradicional elitista, que emprendido por Gil y Zárate y otros ilustres liberales doctrinarios, culmina en la duradera Ley Moyano de 1857. Representa un modelo de dominación social de la vieja nobleza y la gran burguesía a través de una opción estatal centralista e intervencionista, que se abre posteriormente a una participación y reparto de funciones educativas con la Iglesia católica
- b) El intento republicano de realizar un modelo de escuela única y laica, que, situando al Estado en el eje de la educación, rompía el *modus vivendi* con la Iglesia, y se “adelantaba” acelerando la transición entre modos de educación. Tras ello habitaba un conato de alianza antioligárquica entre sectores de la pequeña burguesía y de la clase trabajadora frente a las clases que tradicionalmente habían detentado el poder. Rodolfo Llopis, director General de Primera Enseñanza durante el periodo 1931-1933, es la figura más representativa de la nueva política republicana.
- c) Las reformas educativas que, alimentadas por la lógica racional tecnocrática, culminan la escolarización de masas. Tienen su momento cumbre en la Ley de Educación de 1970 y se prolongan en las políticas educativas del *Gobierno largo* del PSOE (1982-1996). Ricardo Díez Hotchleitner encarna mejor que nadie la profecía educativa tecnicista que él patrocina y después se impone con matices propios de las diversas opciones políticas que se han alternado en la democracia española desde 1977 hasta hoy.

Esos tres hitos pueden relacionarse con tres tipos de reformismos educativos que respectivamente podemos denominar: el liberal decimonónico (1838-1857), el liberal-socialista (el de la II República) y el tecnocrático (desde 1970 hasta hoy). Este último engloba, deglute y transforma el programa educativo liberal y socialista dentro de una amalgama de representación y legitimación políticas que se expresa bajo el nuevo rostro de la lógica y el dogma racional de la eficiencia. Cada uno de estos momentos modélicos posee un *ethos* propio y unos supuestos ideológicos característicos.

El primero de ellos, el liberal tradicional, propio del siglo XIX, que remontaría sus lejanos orígenes hasta el *Informe Quintana* de 1813, sirve para erigir un sistema nacional de educación basado en tres rasgos definitorios básicos: elitismo, nacionalismo y centralismo. El elitismo comporta una escolarización muy restringida para las clases populares, pero, sobre todo, un estricto y profundo dualismo entre la primera enseñanza (primero, entre seis y nueve años; luego, desde principios del siglo XX, entre seis y doce) que no conduce a otro nivel educativo, y el resto. La segunda enseñanza se presenta, respecto a la primaria, como un compartimiento estanco del sistema en el que se ingresa a los diez años y en el que estudia una pequeña minoría de la mesocracia y de las clases dominantes destinadas a la gestión y dirección de la sociedad. Así se configuró un sumario y duradero sistema educativo, que a través de la red centralizada de institutos provinciales, auténticas sucursales del poder político central y del poder académico universitario, contribuyó no poco a difundir la identidad nacional como equipaje del capital cultural de las clases medias. Es éste un verdadero arquetipo decimonónico que hemos venido a llamar *modo de educación tradicional elitista*.

El segundo reformismo, el liberal-socialista, se sitúa en el contexto de una transición larga, en el curso del siglo XX, entre el modo de educación elitista y el de masas. En cierta manera, comporta un intento de rectificación de algunos de los supuestos del modo de educación tradicional. En el terreno ideológico la fuente nutricia de la política

educativa republicana fue una alianza de ideas entre la tradición de la Institución Libre de Enseñanza creada en 1876 y las primeras especulaciones del PSOE que había visto su fundación pocos años después. El liderazgo y los proyectos que se sembraron en los entornos de los “dos Franciscos” (Giner de los Ríos e Iglesias) vinieron a darse la mano en 1918 merced a la aprobación en el Congreso del PSOE de la célebre ponencia presentada por la Escuela Nueva de Madrid, propuesta educativa que iba a marcar de por vida el bagaje del socialismo español. En esa operación tuvo mucho que ver el socialista Lorenzo Luzuriaga, discípulo de Ortega y pedagogo institucionalista, que obra como puente entre la tradición pedagógica burguesa y la obrera, elaborando una síntesis programática acerca de la idea de escuela unificada, laica, activa y democrática de indudable atractivo y de duradera eficacia movilizadora entre la opinión de izquierda.

El tercer reformismo, que se sitúa sobre todo entre 1970 y 1990, obedece a las necesidades perentorias, una vez fracasado el programa republicano, de llevar a efecto una escolarización de masas bajo los dictados de los expertos, desplazando la tensión reformista de la lucha política e ideológica hacia el terreno de la eficacia y las recomendaciones de los organismos internacionales. Esa racionalidad se impone desde el tardofranquismo hasta nuestra época.

El programa educativo republicano y la escuela unificada

Pero volvamos al terreno que nos ocupa, esto es, centrémonos en el significado de ese segundo modelo reformista que es el proyecto educativo republicano, ya que se trata del telón de fondo y el escenario panorámico sobre el que se desenvuelve la microhistoria del Instituto y la vida escolar del alumnado que han sido objeto de nuestras entrevistas recogidas en las postrimerías de este primer capítulo.

El proyecto educativo republicano-socialista se levanta sobre un conjunto de ideas-fuerza que está atravesado por la creencia de que la escuela

ofrece la posibilidad de redención social de las clases populares. Esta optimista y alta consideración de la escolarización como palanca de progreso social se acompaña de una concepción armonicista e idealista de la institución escolar, pues, como decía Rodolfo Llopis, el más preclaro exponente de las principales reformas realizadas entre 1931 y 1933:

Que los niños que trabajan juntos y que juegan juntos puedan también comer juntos. Estos niños que para trabajar, para jugar y para comer no han necesitado saber quién es pobre y quién no lo es, tiene adelantado mucho para cuando la vida los sitúe en plena lucha social. La escuela es de todos, tiene que ser un oasis en el proceso de nuestra existencia.

Rodolfo Llopis: *La revolución en la escuela. Dos años en la dirección General de Primera Enseñanza*. Biblioteca Nueva, Madrid, 2005, p. 225.

Existe una frecuente reincidencia, dentro del idealismo pedagógico, en considerar el espacio escolar como “jardín” o, en este caso, como “oasis”. La escuela, por tanto, se entiende como algo distinto a la totalidad social, como una isla y un laboratorio, en el que, al margen de las turbulencias del mundo circundante, sea factible moldear el nuevo ciudadano que precisaba el naciente régimen. Había República y ahora tocaba crear republicanos. De modo que, a pesar de todas las apelaciones a los derechos de las sagradas e impolutas mentes infantiles, la figuración de la escuela como oasis se combinaba con su contraimagen comeniana: la escuela como taller de hombres, donde se esculpen a fuego lento las subjetividades del niño-semilla, de las criaturas dispuestas a ser fecundadas y dar frutos por la acción docente de funcionarios al servicio del Estado. Un Estado que figuraba como instancia neutral y como árbitro social. En este orden de cosas, el carácter laico de la escuela y el Estado constituye una petición de principio dentro de la arquitectura mental de las reformas que inspira a los políticos republicanos del primer bienio (1931-1933).

Como es sabido, esta concepción laica de la educación y del Estado enconó el debate político y suscitó la oposición radical de los grupos y movi-

mientos conservadores de inspiración católica, que no estaban dispuestos a perder posiciones dentro de los espacios sociales donde se fraguaba la hegemonía y de ese modo ceder el control de las plataformas tradicionales de inculcación a los advenedizos procedentes del republicanismo y el socialismo. Pero siendo este tema el que alcanzó mayor notoriedad, escándalo y oposición, el principio de la escuela laica era inseparable de otro de mayor amplitud, ambición e importancia: nos referimos al concepto de escuela unificada o única (ambos términos se emplearon indistintamente), que envolvía la genuina pretensión de extender y generalizar una educación igual para todos. En palabras de Marcelino Domingo, al ocupar por primera vez la cartera de Instrucción Pública: "La escuela única sintéticamente equivale a abrir paso al talento al borrar la desigualdad más irritante y más perturbadora que existe: la desigualdad ante la cultura (Domingo, 1932,7). Pero fue el principal pedagogo socialista Lorenzo Luzuriaga, director de la *Revista de Pedagogía* e influyente en grado sumo en los perfiles doctrinales del reformismo republicano, quien supo dibujar una genealogía del significado y alcance histórico de ese nuevo tipo de escuela.

Para nosotros, la escuela única constituye esencialmente la prolongación del movimiento de educación popular iniciado en el siglo XVIII, de un lado, por los reyes ilustrados de Prusia, que crean la «escuela pública», la escuela instituida, sostenida y dirigida por el Estado, y, de otro, por la Revolución francesa que idea la «educación» nacional, es decir, la educación por encima de las clases, la del pueblo en su totalidad. Este movimiento encuentra su plena realización en el siglo XIX, que establece la escuela pública, obligatoria, gratuita y nacional en todo el mundo civilizado...

En el fondo en este movimiento se percibe la tendencia a la unificación espiritual de la nación (...). La escuela única aspira a facilitar la fusión de todas las clases, de todas las fuerzas políticas, de todas las confesiones religiosas en una unidad espiritual superior, el alma nacional, que inspire a todos y cada uno de sus miembros.

Lorenzo Luzuriaga: *La escuela única* (1931). Biblioteca Nueva, Madrid, 2001, pp. 51-52.

Estas consideraciones están muy lejos de ser una caprichosa elucubración hispana, como el mismo Luzuriaga sabía por los excelentes estudios salidos de su pluma acerca de la historia comparada de los sistemas educativos modernos. Lo cierto es que en el periodo que transcurre entre las dos guerras mundiales se estaba abriendo paso el mensaje de los nuevos heraldos de una escuela de masas, de una educación superadora de las barreras sociales y la separación entre enseñanza primaria y secundaria. En 1924 R. H. Tawney publica en Londres su *Secondary Education for All. A Policy for Labour*, un texto que conocía muy bien el director de *Revista de Pedagogía* y que recogía inquietudes e iniciativas que se habían empezado a plasmar de forma todavía muy incompleta en otros regímenes republicanos avanzados como el de Estados Unidos o la III República francesa, o en el movimiento internacional de la Escuela Nueva. Por aquel entonces la idea de escolarización universal hasta las puertas de la universidad o el mercado laboral era todavía una utopía sólo pensable entre los movimientos obreros (por ejemplo, la ponencia del PSOE en 1918 que establecía un tramo obligatorio de cinco a dieciocho años) o de innovación educativa, que luego vendría progresivamente en utopía realizada y tangible en algunos países tras la Segunda Guerra Mundial. Pero cuando se proclama la II República en 1931 el sistema educativo estaba a una distancia infinita de ese ideal de escolarización universal. No se habían conseguido ni siquiera los mínimos de escolarización primaria y alfabetización inherentes a un modo de educación tradicional elitista.

Ahora bien, la capacidad de imaginar un programa fundado sobre la escuela unificada expresa, de manera rotunda, la crisis de legitimidad y aceptación entre los sectores progresistas de los viejos moldes dentro de los que se había desenvuelto la educación española. Una fracción del bloque social antioligárquico, ganado cada vez más a la causa de la socialdemocracia, apuesta por romper amarras con la escuela tradicional y, siguiendo el variopinto eco de la Institución Libre de Enseñanza, el regeneracionismo y los intelectuales tipo Ortega o Azorín, afronta la imperiosa necesidad de recurrir a la

educación como terapia sustitutiva y sucedáneo del cambio social. Se diría que la vanguardia política e intelectual republicana se propone una expansión y universalización escolar que luego se verá reconocida en las leyes generales educativas de 1970 y 1990. En época republicana tal pretensión todavía no era imprescindible; luego ya sí lo fue. Hoy, *mutatis mutandis*, el ideal de escuela para todos (hasta los dieciséis años) se ha oficializado. Los políticos de la II República actuaron intentando forzar, quemando etapas, el camino hacia un modo de educación tecnocrático de masas que sólo esbozaba sus rasgos; en cambio, los tecnócratas entre los años sesenta y noventa fueron detrás de una realidad que les iba desbordando. Hoy el ideal escolarizador de la escuela unificada queda sólo relativamente cumplido, pues su realización burocrática se ha materializado merced a un consenso constitucional que consagra la dualidad pública/privada de la oferta educativa y desdibuja otros muchos aspectos de la alternativa republicana de los años treinta.

Las reformas republicanas, por tanto, hemos de situarlas en un momento de aceleración de los procesos de transición que llevan de un modo de educación tradicional elitista a un modo de educación tecnocrático de masas. Este carácter de gozne y aceleración convierte a esta etapa de la educación española en una auténtica encrucijada, donde la acumulación de cambios estructurales de carácter socioeconómico y de otro tipo acaecidos desde los años veinte necesitan ser gobernados de una nueva manera. Desde los años veinte la sociedad española es un caballo que corre más que sus clases dirigentes. De ahí que, en un momento dado, la República suponga la posibilidad de una alternancia de jinete.

Es precisamente Manuel Azaña quien representa a las mil maravillas la conciencia lúcida de que el nuevo jinete habría de ser republicano o no sería. En 1924 publica su célebre folleto *Apelación a la República* donde equipara democracia con república, y ambas con una labor docente, porque, dice, “si al que se le da el voto no se le da la escuela, padece una estafa. La democracia es fundamentalmente una avivador de la cultura” (Puelles,

2008, 253; y S. Juliá, 2008). Todos estos años serán de reflexión sobre el alcance de esa tarea histórica de hacer fructificar la democracia. Labor que, con toda lucidez, considera inviable sin la participación de la clase trabajadora. De modo que estamos ante quien mejor supo entrever la necesidad perentoria de un pacto entre los intelectuales y las fuerzas provenientes del movimiento obrero socialista. Él mismo y gentes como Luzuriaga pretendieron hacer de cemento de un bloque democrático capaz de cabalgar con decisión hacia la hegemonía a lomos del corcel de una sociedad cambiante y sumamente conflictiva. La pretensión de modernización desde el Estado y a través de un pacto de clases es, en parte, común a todas las grandes transiciones de la historia de la España contemporánea. Siempre que se ha intentado instaurar un régimen de libertades democráticas se ha recurrido a ese molde. En el caso de la II República, ese pacto clasista tendrá su máxima expresión durante las reformas del primer bienio, las más fieles y representativas del espíritu azañista, que se mantuvieron dentro de los márgenes inherentes y propios de las clases medias.

Por otra parte, como es sabido, la época de la II República no fue un todo homogéneo y la política educativa sufre una importante variación entre una etapa reformista muy dinámica (1931-1933), otra más conservadora e incluso contrarreformista (1934-1936), y, finalmente, otra frentepopulista y de guerra (1936-1939) que registra las experiencias más radicalmente nuevas. La prioridad fundamental y casi instantánea del primer bienio siempre fue la escolarización primaria, la alfabetización y, en general, la extensión de la cultura por todos los rincones de España, unida a la profesionalización de la figura del maestro y a un primer intento de descentralización de la gestión del sistema educativo que incluía el respeto y utilización de las lenguas propias de los distintos territorios de esa república que se autocalificaba como “integral”. El Estado asumió la responsabilidad de un plan de escolarización masiva: el impresionante proyecto quinquenal de construcción de escuelas, la multiplicación de nuevos institutos, la feminización, la sustitución de las órdenes religiosas... En la escuela primaria

el programa de construcciones y dotación de maestros tuvo la finalidad de cubrir y paliar un profundo y duradero déficit histórico. Menos interés y esfuerzo se mostró hacia la segunda enseñanza y la Universidad, aunque en ambos casos se sometieron a discusión proyectos de cierta envergadura. Pero, como se verá más adelante, habrá que esperar a 1934 para que se apruebe un nuevo plan completo de bachillerato.

En cuanto a la profesionalización del profesorado, se empezaron a cambiar los sistemas de formación y de acceso dentro de una reconsideración de los requisitos científicos y pedagógicos necesarios para el ejercicio de la acción docente. Seguramente la reforma más instantánea e importante es el plan profesional de 1931 para la instrucción de una nueva generación de maestros, pero también merecen ser destacadas la creación de las secciones de Pedagogía en la Universidad, o la exigencia del Certificado de Estudios Pedagógicos para el acceso a la enseñanza secundaria. En suma, se realiza un primera profesionalización de la docencia aumentando y pedagogizando la dotación inicial, eliminando el intrusismo, y acentuando la escisión entre la teoría (pedagogos universitarios e inspectores) y la práctica (maestros y profesores). Este plan de profesionalización se sostuvo en un trípode: los normalistas (unos 532), los inspectores (unos 377) y los maestros (unos 50.000) (Pérez Galán, 1977). Estos agentes mediadores y ejecutores, espléndidamente estudiados por J. Mainer (2009), obran, claro está, dentro en una pirámide de cuerpos docentes muy jerarquizada en la que había que encajar también al cuerpo de catedráticos de instituto (unos 839). En el caso de la enseñanza media, la expansión numérica de centros y la prevista sustitución de los colegios religiosos engendran nuevas exigencias y modalidades aceleradas de reclutamiento (cursillos de acceso) y una primera ampliación de las plantillas docentes, lo que implica, por ejemplo, la primera ruptura histórica del restringido caparazón del coriáceo cuerpo de catedráticos de instituto creado a mediados del siglo XIX.

Pero el asunto nodal de las reformas republicanas fue hasta qué punto se aplicó en las leyes e

implantó realmente el proclamado modelo de escuela unificada. La primera verificación normativa de más alto rango se anticipa ya en el artículo 48 de la Constitución: "el servicio de la cultura es atributo esencial del Estado y lo prestará mediante la escuela unificada. Será laica, gratuita, con libertad de cátedra, método basado en el trabajo, solidaridad y coeducativo". Pero los esfuerzos de llevar a cabo este tipo de escuela resultaron, a todas luces, insuficientes porque no alcanzan, ni mucho menos, a materializar lo que en 1918 había propuesto Luzuriaga en el programa del PSOE, ni tampoco lo que él mismo había elaborado en 1931. En efecto, en abril de ese año Luzuriaga escribió "Ideas para un reforma constitucional a la educación pública", que se publicó en su *Revista de Pedagogía* y que ejerció un gran ascendiente en la elaboración de los artículos de la Constitución de 1931 referidos a la educación. Poco más tarde el ministro del ramo Marcelino Domingo encargaría al Consejo de Instrucción Pública presidido por Unamuno la formulación de un proyecto con vistas a la elaboración de una nueva ley de educación. El Consejo delegó en Luzuriaga y éste pergeñó unas "Bases para un anteproyecto de Instrucción Pública inspirado en la idea de la escuela única" que se publicó en septiembre de 1931 en *Revista de Pedagogía* (vol. X, 417-420). Ambos textos defienden una versión de escuela pública, unificada, laica, gratuita, activa, social y coeducadora que rebaja las aristas más fuertes de la ponencia de 1918 y de las propias pretensiones más radicales del PSOE que perseguían una total estatalización de la enseñanza y abogaban por una completa laicidad. La Constitución, como el propio Luzuriaga reconoce, recogió el espíritu cuando no la letra de sus propuestas. Otra cosa fue cuando se trató de trasladar esas ideas y los preceptos constitucionales a una auténtica ley de educación. El Gobierno republicano, pese a que lo intentara, no logró en ningún momento aprobar una ley general de educación que recogiera el espíritu de su nueva idea de escuela unificada y que sustituyera a la Ley Moyano de 1857, vieja norma que había conferido rango y consagración legal al modo de educación tradicional elitista.

El 9 de diciembre de 1932, al año de vigencia del texto constitucional, el a la sazón ministro de Instrucción Pública, el socialista (y sobrino de Giner de los Ríos) Fernando de los Ríos, presentó al poder legislativo un proyecto de ley de bases de primera y segunda enseñanza que ni siquiera llegó a discutirse, como ocurrió también con el proyecto de reforma universitaria de 17 de marzo de 1933. Ambos textos buscaban dar un basamento jurídico de nueva planta a la ordenación del sistema educativo, pero se malograron porque los tiempos no estaban para grandes leyes y además otras prioridades como la sustitución de los colegios de las órdenes religiosas se impusieron en el panorama de una coalición gubernamental republicano-socialista muy cuarteada ya en 1933. (Viñao, 2004, 48; Molero, 1991, 52-53).

El interés del proyecto de ley de Fernando de los Ríos para primaria y segunda enseñanza radica no en sus efectos prácticos (que no los tuvo), sino en su significado como viraje ideológico hacia el pragmatismo y el posibilismo. Así se concebía, siguiendo la vieja tradición decimonónica, la primaria (de tres a catorce años) y el bachillerato (de diez a dieciséis años) como dos líneas paralelas incommunicadas. Con ello la primigenia idea de escuela unificada y tronco curricular común quedaba mortalmente herida. No extraña que esta obra de Fernando de los Ríos, preclaro representante del *ethos* profesoral de las clases de la cultura, contara con el aplauso y aquiescencia del cuerpo de catedráticos de instituto, aportando de esta guisa un basamento de un cierto consenso que se materializaría después en el plan de 1934.

Como sea que, en la realidad, siempre se mantuvo el doble canal de escolarización (primera enseñanza en las escuelas y segunda enseñanza en los institutos), aunque la presión y crecimiento de la demanda educativa propios de una primera transición hacia la escolarización de masas obligó a buscar soluciones sobre la marcha como las escuelas preparatorias adjuntas a los institutos, los nuevos institutos elementales y colegios subvencionados (presión e improvisación que recuerda a la que luego se daría de forma irreversible en los años sesenta), lo cierto es que, salvo el plan general de

educación del Consell de la Escola Nova Unificada (CENU), publicado en septiembre de 1936, no se cumplen los presupuestos de la escuela unificada. Sólo en plena guerra civil, en el CENU, encontramos una versión importante a través de una experiencia de unificación y graduación de todo el sistema que puede considerarse, en palabras de Viñao (2004, 53), un precedente del plan Langevin-Wallon de 1945 en Francia, de la Grundskola sueca de 1962 e incluso de las reformas españolas de 1970 y 1990.

Balance de una encrucijada

De ahí que pueda decirse que la vía reformista se hizo mediante decretos y circulares que trataron de quebrar, sin demasiado éxito, las formas tradicionales de educar. Esto es especialmente cierto por lo que hace a la enseñanza media. En el transcurso de la República no hubo nunca, excepto parcialmente durante la guerra, un bachillerato que rompiera radicalmente con la pesada herencia del modo de educación tradicional-elitista. Las reformas normativas del bienio se limitaron a devolver a los institutos, frente a los intereses de la enseñanza privada, las competencias examinadoras, pero el plan de estudios fue una reactualización relativamente modernizadora de plan de 1903. Por lo demás, el famoso Plan Villalobos de 1934, pese a la fama que le acompaña, quizás por comparación con el nefasto de 1938, nada tiene de progresivo, pues dibuja un bachillerato de siete años que resulta, a pesar de su declarado carácter cíclico, de un agregado académico de asignaturas tradicionales.

Todas las evidencias disponibles parecen indicar que la enseñanza en los centros continuó, con República o sin República, con Villalobos o sin él, por los mismos derroteros. El lector puede comprobar, a poco que se fije, que las tres entrevistas que hemos mantenido con estudiantes del Instituto de Salamanca en esos años evocan un panorama didáctico nada innovador. Por eso resulta desmesurado confundir la proliferación de normas e indicaciones metodológicas innovadoras (que en eso la República fue generosa) con los cambios reales en la vida escolar. No conviene, pues, mezclar las reali-

dades con los deseos o con nuestras propias ideas, tal como sucede cuando algunos historiadores de la educación suelen afirmar que nunca estuvo tan cerca la cultura pedagógica de la cultura escolar.

Naturalmente, tampoco se puede enjuiciar la política educativa de la República como contraste y en comparación con la que se empezó a efectuar en 1936 en el bando militar finalmente victorioso (obligatoriedad de la religión en los centros, fin de la coeducación, eliminación del “exceso” de oferta pública suprimiendo institutos rurales, depuración de los profesores, intervención en el acceso a la función docente, asunción de las doctrinas educativas papales, etc.). Ésta fue una contrarreforma bárbara, cruel y zafia que no merece mucho más espacio que la denuncia. Desde luego el nuevo Plan de Bachillerato de 1938, perpetrado por Pedro Sáinz Rodríguez, es todo él un despropósito pedagógico (excepto la supuesta supresión de los exámenes en sus siete años de duración sustituidos por un macroexamen de Estado), pero no carece de interés como síntoma reaccionario, porque supone un intento de fijar y detener el tiempo en un bachillerato de *élites* al cubo, de faz retrohumanista y de connotaciones imperiales fascistoides y clericales. Esta extraña criatura sólo será posible en momentos de desolación y aislamiento.

Por todo lo dicho hasta aquí hay que evitar la mitología complaciente y teleológica, según la cual se convierte *el fracaso real en éxito hoy al fin logrado*. Hay que desterrar toda la empalagosa literatura del apostolado, del martirologio de un magisterio que triunfa después de su sacrificio, en el que hoy encontramos las simientes de nuevos intentos reformistas. No debemos admitir todo ese tipo de imágenes y metáforas complacientes con nosotros mismos; son absolutamente innecesarias y fuera de lugar, sobre todo cuando perseguimos un conocimiento riguroso. El fracaso real fue lo que ocurrió...

Es preciso además huir como de la peste de las representaciones planas y adialécticas de la política republicana. Desde luego, el intento reformista republicano ha sido el más ambicioso del siglo XX. Pero no fue ni mucho menos un clamor unánime.

Fue muy conflictivo y desató una lucha social intensa. De ninguna manera las fuentes permiten hablar de que todos los maestros y otros cuerpos profesionales dieron un paso adelante. Hubo maestros que colaboraron, otros que no. La indudable labor de formar y prestigiar la profesión de maestro atrajo muchas simpatías y el magisterio y los normalistas actuaron, en gran medida, como puntas de lanza de la renovación escolar, pero las resistencias corporativas no fueron pequeñas. Fueron, ciertamente, muy grandes entre los catedráticos, que apoyaron la idea de un bachillerato más largo y saludaron la devolución de facultades examinadoras a los institutos frente a los colegios confesionales, pero no fueron muy bien recibidas las nuevas orientaciones metodológicas, ni los nuevos sistemas de acceso, ni la misma idea de una escuela unificada desde la primaria hasta la Universidad. Una de las entrevistadas cuenta una anécdota de su catedrático de Matemáticas en el Instituto de Salamanca (jubilado en 1935), quien tomaba del cajón de la mesa del profesor la *Gaceta de Madrid* y leía en voz alta en la clase: “el alumno debe en todo momento razonar” (FGG, 2009). Tras lo cual sacudía un cero al hipotético ente racional que tenía delante. A nadie se le oculta, después de lo aportado por los estudios comparados de las reformas educativas, que hay una gran distancia entre hacer leyes y efectuar cambios educativos profundos y duraderos, porque existe lo que se ha llamado la *gramática de la escuela*, esa realidad no visible a primera vista configurada por los códigos de la cultura escolar. La II República no fue en esto ninguna excepción.

Fuera de las anécdotas, el sentido de las reformas educativas del periodo republicano no es nada sencillo de comprender ni explicar mediante el uso de simplificaciones racionales o afectivas. Los sujetos históricos, además, no son transhistóricos. Hay que *evitar la idealización del sujeto histórico*: no se puede vestir al maestro de hoy con los ropajes de ayer. No hay una identidad común invariable y no podemos pensar aquella época con los esquemas mentales de hoy.

Por otra parte, no debe olvidarse que el tiempo republicano fue muy corto como para que fructifi-

caran grandes cambios inducidos desde el Estado. Corto y muy variable, pues hubo muchas repúblicas y múltiples políticas educativas. Sólo en cuestiones tan importantes y cuantificables como la inversión educativa, la expansión de centros escolares del alumnado de ambos sexos, la alfabetización y otras es posible un amplio y compartido juicio de valor.

No hubo, como se ha dicho, un marco legislativo general; lo cual tampoco puede considerarse el fracaso fundamental, porque las reformas educativas no necesariamente se hacen con leyes generales. El fracaso fundamental es que las ideas de aplicación de la escuela unificada se fueron haciendo más dubitativas. El programa, en definitiva, no se cumplió. Quedó muy incompleto el modelo de escuela unificada y ello mismo era un síntoma de la fragilidad de la base social y el bloque histórico que encabezaban gentes como Fernando de los Ríos. En resumen, no se llevó a las leyes ni a la práctica la escuela unificada prevista en los programas del liberal-socialismo.

Y estas dudas expresan una disonancia profunda entre la amplitud teórica de los principios e ideales reformistas y la fuerza del bloque social capaz de llevarlos a efecto, opinión que se puede mantener en lo que hace al conjunto de la experiencia histórica republicana. Al respecto, resulta esclarecedor el ejemplo de la hipotética sustitución de la enseñanza confesional católica, que, merced a una determinada interpretación del Estado laico, la Constitución prohibía. Como en su momento dijera el famoso periodista Bello, infatigable viajero por las escuelas de España, la Iglesia católica se “auto-sustituyó” (creando una sociedad privada, SADEL, que seguía regentando los colegios privados como formalmente no confesionales) y se “infiltró” animando al clero titulado a presentarse a las nuevas pruebas de acceso a la enseñanza estatal. De modo que la polémica con la Iglesia católica alimentó la munición antirrepublicana sin que las medidas gubernativas pudieran consolidarse. Se dio pábulo a “una guerra escolar en balde”, una guerra de palabras que ocasionó enormes problemas; se gastaron inútilmente en el debate político muchas fuerzas.

Más éxito que la sustitución (éxito dentro de la estricta lógica que movía a sus promotores), revisió el proceso de escolarización estatal en primaria y segunda enseñanza. Los datos generales de matrícula y de centros, la extensión de la enseñanza media por las zonas rurales, la feminización, que, según Grana (2007, 263-264), pasó, entre 1929-1930 y 1935-1936, del 14,8% al 32,2%, y la creación de escuelas preparatorias (por no hablar del bachillerato obrero durante la guerra) apuntan hacia una superación de las barreras que convencionalmente habían convertido la educación secundaria en un patrimonio restringido y casi exclusivamente masculino.

En cualquier caso, un balance del tiempo reformista republicano requiere no desdeñar la persistencia de las tramas pedagógicas constitutivas de la *cultura escolar*. No hay datos para afirmar una clara cercanía de las tres culturas que marcan el ritmo de la institución escolar (la política, la científica y la profesional): la de los políticos que ordenan, la de los pedagogos que orientan y la de los profesores que hacen. Valga como ejemplo el caso de la revuelta de los catedráticos de Instituto que tan fielmente se ha repetido en los tiempos de la educación tecnocrática de masas cuando se ha querido implantar un modelo de escuela *comprehensive* que atenta contra las relaciones de saber-poder históricamente constituidas en los centros. En este caso como en otros, se puso en práctica el primer mandato de las corporaciones públicas docentes: “se acata pero no se cumple”.

Por último, cualquier reforma realizada desde el poder político entra en un campo de fuerzas donde juegan actores de muy diversa naturaleza e intención. Hay medidas que por su inmediatez pueden ejercer una gran influencia (por ejemplo, dentro del ámbito de la educación, la modificación del calendario escolar; o la convocatoria de unas oposiciones de nuevo cuño). En cambio, hay otras (como la determinación de la forma de enseñar y de hacer en el aula) que por su difícil comprobación y por otros factores inherentes a la realidad escolar son prácticamente irrealizables en un corto espacio de tiempo. Otras, en fin, como la de la escuela lai-

ca, implican disposiciones y fuerzas políticas muy variadas. Una república precisa crear una cultura republicana y eso implicaba la consolidación de la alianza de un bloque social nuevo capaz de arrebatarse la hegemonía a las viejas clases oligárquicas. Ni la alianza fue lo suficientemente fuerte ni el tiempo fue lo suficientemente largo. Y es que, a poco que reparemos en ello, la educación siempre es mucho más que educación. Los cambios a fondo de las sociedades requieren motivos profundos, y sólidas y poderosas alianzas.

1.2. El Bachillerato como problema: la incesante pugna por su definición social y pedagógica

La batalla de los exámenes entre el Estado y la Iglesia por el control de la graduación en el bachillerato

Desde su fundación, dentro del proyecto modernizante del liberalismo doctrinario decimonónico, el Bachillerato figura como una dimensión estratégica y fundamental de la operación mediante la cual el Estado burgués va absorbiendo y acumulando tareas de producción y distribución del conocimiento, que había detentado o incluso monopolizado la Iglesia católica durante el Antiguo Régimen. Este grado educativo, intermedio entre la educación primaria y la universitaria, adolecerá a lo largo de su historia de una fuerte carga de indeterminación acerca de sus metas, contenidos y beneficiarios. Por lo demás, habiendo adoptado el programa liberal el modelo napoleónico de control, monopolio y centralización estatal de la enseñanza universitaria, quedaba por ver si tal situación se repetiría en la segunda enseñanza, o, si por el contrario, el Estado dejaba una oportunidad de estar presente a lo que en la historia de España ha sido su sombra: la Iglesia católica. De ahí que, en toda la historia contemporánea, el lugar privilegiado de confrontación entre la Iglesia (durante buena parte de nuestra historia ese nombre se pronunciará en singular) y el Estado haya sido el espacio escolar donde se formaban los estratos medios y superio-

res de la sociedad española, y donde se forjaban los hábitos mentales y corporales de las *élites* dirigentes.

Ya Antonio Gil y Zárate en su célebre ensayo *De la Instrucción Pública en España* (1855) había alcanzado a ver que, por encima de los discursos y las apariencias, la educación era una cuestión de poder. En el segundo volumen de su obra, el referido a la segunda enseñanza, afirmaba rotundamente la voluntad de que lo que se jugaba en la hora de la creación de los nuevos institutos (que, gracias a él mismo, vieron la luz con el Plan Pidal de 1845) era elegir entre el poder del Estado o el de la Iglesia, pues no era posible servir al mismo tiempo a dos señores. Esta voluntad de servicio al Estado y de centralización de atribuciones en sus instituciones, propia de un intelectual moderno, empapado de un liberalismo moderado (el antiestatismo educativo será más propio de un neoliberalismo muy posterior), reaparecerá intermitentemente en la política española teñida de diversas fórmulas ideológicas. A principios del siglo XX, con la legislación educativa de 1901, el conde de Romanones tomará el testigo y proseguirá la senda abierta por Gil y Zárate, creando la trama funcional de la segunda enseñanza hasta la guerra civil.

No obstante, durante el siglo XIX el genuino proyecto de Gil y Zárate, un modelo de enseñanza elitista (reservada a un sector de las clases medias), fuertemente centralizada en el instituto de cada capital de provincia y secularizada sufrió múltiples vaivenes. Es cierto que la red de poco más de medio centenar de institutos contribuyó a afirmar los tres rasgos fundamentales de un sistema educativo nacional entonces emergente, a saber, el centralismo, el nacionalismo y el elitismo. Los centros de enseñanza secundaria, en verdad, se constituyeron en terminales del poder central del Estado a través de los cuales circuló la inculcación de una identidad nacional unitaria destinada a la formación de los pequeños grupos llamados a dirigir y gobernar los nuevos aparatos del Estado pergeñados por el naciente Estado burgués.

No es menos verdad que, en esta operación de despliegue del nuevo Estado burgués, las ne-

cesidades de pacto con la Iglesia, llevaron a una suavización del primigenio carácter cívico y estatal de la nueva enseñanza secundaria. El Concordato de 1851 y las políticas de los liberales más clericales amortiguaron la carga secularizadora y dejaron abierta una espita al intervencionismo e intromisión de la Iglesia en las instituciones del Estado. Pero fue en la Restauración, especialmente en el gozne entre los dos siglos, cuando el subsistema educativo medio se vio sometido a las fuertes presiones del programa de recristianización protagonizado por diferentes grupos de presión empeñados en dar un nuevo relieve, peso y autonomía a la enseñanza privada de tipo confesional.

Hasta entonces, durante buena parte de la segunda mitad del siglo XIX, la enseñanza confesional estaba reservada a los seminarios conciliares (que competían con los institutos en la formación de bachilleres) y poco más (la orden escolapia también estaba facultada para la enseñanza). La Iglesia, gracias al mencionado Concordato era la guardiana de la ortodoxia religiosa en los centros y se beneficiaba de un currículo en el que, aunque fijado por el Estado, la religión figuraba como asignatura. Por tanto, el instituto decimonónico era una prolongación del brazo del Estado y, como tal, mantenía la facultad indiscutida de otorgar títulos y grados a través de los exámenes.

En cierto modo, y como consecuencia de la nula expansión del número de centros oficiales de Bachillerato hasta finales de la Dictadura de Primo de Rivera, al mismo tiempo que aumentaba de manera espectacular la enseñanza privada confesional católica, los institutos devinieron en macrooficinas examinadoras, que vivían no tanto del crecimiento de sus propios estudiantes como de las matrículas y derechos de examen percibidos por el alumnado de una multitud de centros colegiados y de la enseñanza libre. Así, en 1918 los centros oficiales de enseñanza media no recogían más que aproximadamente el 30% de la matrícula total (Díaz de la Guardia, 1988).

No sorprende que, dada la situación que comentamos, y una vez que la Iglesia encontrara recursos y resquicios (empezando por la propia

Constitución de 1876 que declaraba la condición confesional del Estado) para implantar una numerosa y densa red de centros en las principales ciudades del reino, apareciera una nueva estrategia de penetración y control: arrebatar a los centros de Bachillerato oficiales la facultad examinadora que tradicionalmente habían detentado. Examinar o no examinar: *That's the question*.

Los términos de la facultad examinadora habían sido fijados por Romanones en el famoso *Reglamento de exámenes y grados* de 10 de mayo de 1901. El célebre e incombustible político durante su primer mandato como ministro de Instrucción Pública, ministerio de muy reciente creación (1900), se erigió, pese a la oposición y las feroces diatribas eclesiásticas, en defensor de la competencia del Estado y sus centros a la hora de atribuir validez a los grados y titulaciones. Efectuó el esbozo, siempre aplazado, de construir un sistema nacional-estatal de enseñanza, retomando parte del primer impulso liberal. En el caso que nos ocupa, con el decreto y la nueva regulación del Bachillerato (revisada levemente en 1903) se crea la nueva planta de los Institutos del siglo XX que pervivió hasta finales de la Dictadura (el Plan Callejo de 1926) y la II República.

Desde finales del siglo XIX, la segunda enseñanza había entrado en una encrucijada de polémicas y descrédito dentro y fuera de España. Fuera de nuestro país se habían ensayado fórmulas modernizadoras y de segmentación en vías distintas del vetusto esquema elitista y humanista de los bachilleratos clásicos. En España, con la modalidad de los Institutos Generales y Técnicos de Romanones, se optó por mantener un bachillerato único de seis años de duración (10 a 16 años), dándole un cierto cariz modernizante al introducir nuevas asignaturas de sabor técnico-profesional. En lo que a nosotros ahora nos interesa, el esquema, fiel a la defensa de los poderes estatales, establecía el monopolio examinador en manos de los establecimientos oficiales, donde todos los estudiantes, cualquiera que fuera su procedencia geográfica o institucional, a final del curso tenían que rendir cuentas ante el tribunal de profesores del Instituto provincial corres-

pondiente de todas y cada una de las asignaturas de los seis años de bachillerato y de un examen final para la obtención del grado de Bachillerato. Este entramado de filtros estatales se completaba con examen de ingreso a partir de los diez años y un curso preparatorio y examen de acceso para entrar en la Universidad.

Este modelo acreditativo uniforme y de fuerte impronta estatal ocasionó la reiterada oposición del *lobby* de la enseñanza privada, que promovió de todas las maneras imaginables el debate acerca de la conveniencia de separar la facultad docente y la examinadora. Este grupo de presión estaba constituido por una tupida red de plataformas de movilización y apostolado como la Acción Católica, la Confederación Católica de Padres de Familia, la Federación de Amigos de la Enseñanza (FAE), la Sociedad Anónima de Enseñanza Libre (SADEL), junto a un ejército militante de prensa como *El Debate* y una multitud de revistas semiprofesionales, boletines parroquiales, etc. A todo ello se añadió en 1933 la creación de un partido eclesiástico, la CEDA. Desde ese horizonte se introdujo la interesada disputa acerca de la segregación de la función docente y examinadora, debate traído por los pelos por la militancia doctrinal católica partidaria de expropiar a los centros y a los profesores de los institutos del control que, a través de los exámenes, de manera directa ejercían sobre los aprendizajes de todo el alumnado. Ciertamente, el poder del benemérito cuerpo estatal de catedráticos se beneficiaba de esa potestad examinadora, que además se prolongaba y ampliaba gracias a los beneficios (complementarios de un salario no demasiado abundante) que les procuraban la edición de los programas de cada asignatura y los respectivos libros de texto que algunos de ellos escribían. Materiales que, sin ser obligatorios, marcaban de manera decisiva las "cuentas" que habían de rendir los alumnos de la enseñanza privada y los libres. De modo, que por mucho que se revistiera tal polémica (textos, sí; textos, no) de argumentos pedagógicos, la disputa sobre las pruebas de acreditación dejaba asomar la cara de los juegos de poder entre grupos de presión de diferente naturaleza. Los defensores del Esta-

do a menudo se presentaban como guardianes y apologistas de la función pública de los exámenes; los pensadores y escritores aledaños a la Iglesia católica argumentaban, con no pocos embelecos pedagógicos, contra el examen y los libros de texto de los catedráticos. Los centros privados confesionales, no obstante, como sea que los fines siempre justifican los medios, no hacían ascos a mostrarse obsequiosos *ad nauseam* con los examinadoras encargados de evaluar a las criaturas discentes que poblaban las aulas de los colegios de las múltiples órdenes religiosas del primer tercio del siglo XX.

La Dictadura de Primo de Rivera (1923-1930), primer ensayo general de lo que luego se conocerá como nacionalcatolicismo, terció en esta agria disputa inclinando la balanza hacia los intereses eclesiásticos. En efecto, el *Plan Callejo* de 1926, de efímera existencia, dibujó un nuevo Bachillerato de seis años dividido en dos ciclos otorgando carácter terminal a ambos (elemental y universitario). Además, se establecía la novedad sin precedentes (ni consecuentes) del texto único oficial y se revisaba el sistema de exámenes hasta entonces en vigor. La revisión hecha en nombre "del abrumador y exagerado número de exámenes" (Ministerio de Instrucción, 1928, 6) escondía una vieja aspiración del *lobby* católico: la reserva de la colación del grado de bachiller a la universidad y la consiguiente expropiación de la facultad examinadora a los institutos oficiales. Quedaba así bendecida la deseada separación entre función docente y examinadora. Incluso esta competencia interventora se reducía en el primer escalón del nuevo bachillerato de tres años (de 10 a 13 años), donde la rendición de cuentas dejaba de ser por asignaturas y se daba opción a que fuera por conjuntos de materias semejantes o mediante un examen final único y de conjunto al término del bachillerato elemental. Por añadidura, en el ciclo superior del bachillerato (13 a 16 años), era voluntario para los alumnos examinarse por grupos de asignaturas, siendo sólo obligatorio el examen de conjunto final en la Universidad ante un tribunal formado principalmente por catedráticos de ese nivel educativo.

Ya se puede suponer que tales medidas dejaron agraviados a los catedráticos de los centros oficiales que no acababan de asimilar ni el alcance pedagógico de la reforma, contra la que se alzaron las voces más ilustres del *lobby* pedagógico laico, ni la pérdida de funciones en un momento en que precisamente empezaba a remontar el vuelo el número de alumnos e institutos. En efecto, la década de los veinte, que posee más de una semejanza con la de los años sesenta de franquismo, contempla los comienzos de una larga transición entre el bachillerato de *élites* y el de masas. Esa expansión tuvo que ver, sin duda, además de factores socioeconómicos estructurales, con la creciente escolarización femenina y con el hecho de que se creara un nivel elemental de bachillerato que se podría terminar a los trece años y ofrecía una pasarela para el desempeño de oficios de mediana capacitación profesional. Sea como fuere, entre el curso 1926-1927 y 1930-1931 se pasó de 66 institutos a 94, una parte de los cuales tuvieron la condición de locales (como el creado en Ciudad Rodrigo, en la provincia de Salamanca, en 1928) y la otra la constituyeron los primeros centros femeninos en algunas grandes ciudades (Lorenzo Vicente, 2003, 10).

La victoria de las plataformas integristas católicas fue, sin embargo, flor de un día. El *Plan Callejo* gozó de muy corta vida y el advenimiento de la II República significó su sentencia de muerte (incluso ya fue impugnado durante el breve periodo de 1930 cuando tras la dimisión de Primo de Rivera se pasó de la dictadura a la "dictablanda"). Los defensores del examen de madurez único fuera de los institutos y de la privatización de las formas de evaluación anuales tuvieron que afrontar la llegada al poder de algunos de los más preclaros representantes del *lobby* educativo laico, defensores a ultranza de la función docente del Estado, que no se anduvieron por las ramas. Si la República fue proclamada con notable entusiasmo el 14 de abril de 1931, trece días después, el 27 del mismo mes y año, el Gobierno provisional imprimió un nuevo decreto por el que quedaba abolido el examen universitario y se devolvía a los institutos la facultad de ejecutar la reválida final del bachillerato. En aquel entonces, *El*

Debate, una de las voces de la coalición de intereses eclesásticos, no acaba de ver las razones de tal cambio a no ser "un malentendido espíritu de clase por parte de los catedráticos de instituto" (Molero Pintado, 1979, 113). Desde luego, tal celeridad del Ministerio de Instrucción Pública, a la sazón, dirigido por Marcelino Domingo, llama la atención y es indicativa de una clara voluntad de intervención en ese nivel de enseñanza (Molero Pintado, 1979, 101). Poco después, el 13 de mayo, otro decreto dejó sin efecto alguno los planes de Segunda Enseñanza y Universidad de la época de Primo de Rivera. Incluso los alumnos que terminaron su bachillerato durante 1930-1931 empezaron el curso rigiéndose por las normas de la Monarquía y lo terminaron bajo la égida de la República, de modo que sorprendentemente tuvieron que realizar sus exámenes conforme a la nueva normativa republicana.

Las reformas republicanas del Bachillerato y el Plan Villalobos de 1934

Estas primeras medidas republicanas a nadie se le ocultaban que eran algo más que una revancha coyuntural sobre un tema concreto del pasado dictatorial. Por el contrario, es bien sabida la pretensión republicana, especialmente durante el primer bienio (1931-1933), de construir, de arriba abajo, unos nuevos planes educativos en concordancia con las ideas reformistas que, plasmadas con total expresividad en la Constitución de 1931, resultaban de la confluencia del liberalismo laico y el socialismo democrático. Ya dejamos sugerido por qué fracasó el proyecto de escuela unificada, por qué no llegó a cobrar forma legal pese al muy incompleto y parcial intento del ministerio del socialista Fernando de los Ríos (1932-1933). La prístina idea de una ordenación del sistema educativo integral dentro del que el Bachillerato habría de mutar su figura tradicional y elitista en otra de nuevo cuño se fue diluyendo y sometiendo a las exigencias del realismo y del pragmatismo.

Desde luego ese tipo de bachillerato también encontró adversarios dentro de los cuerpos docentes, especialmente del cuerpo de catedráticos de

instituto a través de la Asociación Profesional de Catedráticos, típica organización corporativa que tuvo más de un desencuentro con las decisiones ministeriales por considerarlas atentatorias contra la dignidad profesional. La hostilidad alcanzó una gran intensidad a cuenta de una orden de Domingo Barnés, subsecretario del ministerio, que, con fecha de 24 de septiembre de 1932, coincidiendo con el nuevo curso y la puesta en marcha de un plan de estudios de transición o “moderno”, instaba a los catedráticos a que dejaran de utilizar los libros de texto y se sustituyeran por apuntes y notas de clase. A los pocos meses, el 28 de noviembre, el Consejo Nacional de Cultura (nuevo nombre que se dio al Consejo de Instrucción Pública) remachaba el clavo enviando unas instrucciones que inducían a los centros a remitir un informe sobre los métodos de enseñanza, las actividades extraescolares y la asistencia. A ello se añadía como algo nuevo la creación de Inspección General de Enseñanza Secundaria, la proliferación de normas de diverso rango, la disposición de formas rápidas de acceso a la función docente, etc. Ahora los catedráticos de Instituto que habían vivido tantas veces la hostilidad de la derecha católica empeñada en quitarles atribuciones examinadoras y facultades sobre la elección de libros de texto, se tomaron las normas ministeriales como un desafío, “a su moral, su crédito científico, su honorabilidad” (Boyd, 2000, 184; y 183-186). Su malestar sería pronto aprovechado por el andamiaje de la prensa de la derecha católica, que presentó a los catedráticos, seculares competidores de la función educativa del clero, como víctimas y mártires de una conspiración izquierdista (Boyd, 2000, 185).

Valga este ejemplo histórico, que más o menos se repite en procesos reformistas posteriores y muy cercanos a nosotros, de cómo las reformas educativas siempre actúan sobre un campo minado de intereses y poderes, nunca sobre un espacio en blanco en el que pueda escribirse fácilmente. Las resistencias a la alternativa de escuela unificada, no se reducían, pues, a los enemigos tradicionales de la función docente del Estado. Ahora provenían de las mismas entrañas del poder público, cuando

un grupo profesional veía en peligro su preeminencia y autonomía. Claro que el modelo de bachillerato finalmente no fue tampoco motivo de más encono, pues el Plan de Villalobos mantenía, como ahora veremos, un perfil elitista tradicional. Y lo que sabemos que ocurría en las aulas no debía ser motivo de mayor preocupación. En todo caso, conviene apreciar estas resistencias como situaciones típicas que se dan en momentos de transición entre modos de educación.

Hasta la aprobación del Plan Villalobos en 1934, hubo varios bachilleratos republicanos fruto de la abolición del Plan Callejo, de su adaptación y de la transición hacia un nuevo tipo. Por tanto, antes de ese plan de estudios, la complicada urdimbre jurídica del bachillerato de los primeros momentos republicanos se hizo a base de decretos. Además de los dos ya comentados, el 7 de agosto de 1931 se confeccionó otro para regular los estudios sólo durante un año (1931-1932). Se trataba de un plan de adaptación que, una vez abolido el Plan Callejo de 1926, que permitiera la transición hacia otro de nuevo cuño. A tal fin se restablecía y readaptaba el de 1903. De tal modo que esta voraz legismanía hizo posible la existencia simultánea de tres planes distintos: los que habían empezado con el Plan de 1926 y debían seguir una adaptación para 1931; los que empezaron ese curso 1931-1932 con un plan nuevo de un año de duración; y los que deberían someterse a un plan totalmente renovado en el curso 1932-1933 (Molero Pintado, 1979, 118). Finalmente, con la aprobación del Plan de 1934 se redujo esta multiplicidad y se pasó a una etapa de cierta normalidad, que quedó fatalmente interrumpida durante la guerra civil en el curso de la cual se sustituiría este plan por el de 1938, obra del ministro de Educación Pedro Sáinz Rodríguez, miembro del primer Gobierno de Franco en Burgos.

En una palabra, los alumnos que entrevistamos del instituto de Salamanca, estudiantes en los locales del Noviciado de los jesuitas entre 1932 y 1942, conocieron el Plan de 1932, lo que una de ellas llama “plan moderno”, el de 1934 y el de 1938. Pero sin duda el plan de 1934 (que los tres entrevistados compartieron en algún momento de su vida

docente) es el más representativo de la época republicana.

Su representatividad estriba en que, pese a ser realizado cuando ya había empezado la resaca contrarreformista (el llamado bienio radical-cedista entre 1934 y 1936), es un texto legal que no rompe en exceso con los planteamientos expresados por Fernando de los Ríos en su proyecto de la *non nata* ley de bases. Se diría que durante el primer bienio republicano la facción más moderada y pactista del socialismo español, apoyándose en los informes del Consejo Nacional de Cultura se inclinó hacia un tipo de bachillerato tradicional y elitista con siete años de duración y examen final de reválida. Éste se perfilaba como un cierto consenso transpartidario fuera del que se situaban, por un lado, los defensores a ultranza de la escuela unificada y, por otro, los católicos más conservadores partidarios de la enseñanza confesional.

De manera que, Filiberto Villalobos, celeberrimo político de las tierras salmantinas, cuando llega al ministerio, trae a su lado al catedrático de Matemáticas del Instituto de Segunda Enseñanza de Salamanca, Victoriano Lucas, como director General. Villalobos desempeñó en dos ocasiones la cartera de Instrucción Pública, primero en el gabinete de Samper (entre abril y diciembre de 1934) y más tarde en el de Lerroux (diciembre 1935 y febrero de 1936). En su primer mandato, el más fructífero con mucho, es en el que ve la luz, con no pocas dificultades, el plan de bachillerato que lleva su nombre.

La figura del ilustre político salmantino (el otro ilustre charro era Gil Robles) hoy a menudo es reivindicada como exponente de una tercera vía centrista de una España que, ante los radicalismos de diverso signo, no pudo ser. Sin duda, el crédito de su personaje se ha visto mejorado por el paso del tiempo. Sea como fuere, la acción ministerial de "Don Fili" (nombre cariñoso que se le dispensaba en su tierra) buscó una cierta equidistancia entre las posiciones políticas y pedagógicas en juego, y ello proporcionó un tono muy desigual a sus medidas más relevantes. Por un lado, la supresión de la coeducación en la enseñanza primaria (que, en realidad, todavía no se había generalizado), la ra-

lentización de la sustitución de las órdenes religiosas y el freno al plan profesional de formación de maestros (se eliminará la exigencia de bachillerato completo para acceder a los estudios de magisterio), provocarán el aplauso de la derecha católica y la enemiga de la izquierda. Justamente lo contrario ocurrirá con el mantenimiento de la coeducación en el bachillerato y de la facultad examinadora en los institutos. Dentro del conjunto de esas medidas destaca, sin lugar a dudas, la reforma del plan de estudios del bachillerato por el procedimiento de urgencia, y con gran oposición de la CEDA, el 29 de agosto de 1934.

En ese momento la segunda enseñanza se encontraba en un claro proceso de expansión. Si hacemos caso de los datos manejados por el ministro en una de sus comparecencias parlamentarias, en el curso 1934-1935 habría 202 institutos (107 Institutos Nacionales; 18 locales; 39 elementales, y 38 colegios subvencionados). En un solo curso la cifra total de alumnos de la enseñanza oficial había alcanzado la suma de 51.587, lo que suponía un crecimiento de 13.991, de ellos 9.292 en Institutos Nacionales (Rodríguez Heras, 1985, 224, 233-234). Sólo en el año 1933 para atender con urgencia a la sustitución de las congregaciones y órdenes religiosas se habían creado 20 Institutos Nacionales, 28 elementales y 40 Colegios subvencionados (Viñao, 2004, 49). Y ese incremento general era todavía más rápido en la incorporación de la mujer a los estudios medios, que ya había superado el 30%. En una palabra, esas magnitudes, más allá de lo que tuvieran que ver con la sustitución de la enseñanza privada religiosa, señalaban una evidencia: la ruptura de las ya casi centenarias pautas y marcos de escolarización del bachillerato propio del modo de educación tradicional elitista. Estaba, no cabe duda, empezando una crisis ineluctable.

Ciertamente, para afrontar tal situación el bachillerato diseñado en tiempos de Villalobos se quedaba muy corto. En realidad, el decreto de 29 de Agosto que daría nacimiento al Plan de 1934 debía mucho a la herencia y el trazado dibujado por la *non nata* ley de bases del ministro Fernando de los Ríos. La verdad es que Villalobos tuvo que

actuar en una carrera contra el reloj, sorteando una permanente inestabilidad política y siempre con la espada de Damocles pendiendo sobre la cabeza de su actuación ministerial. El informe elaborado, a instancias del ministro, por el Consejo Nacional de Cultura (cuya composición no era nada conservadora) fue el fundamento del nuevo decreto, que se aprobará por procedimiento de urgencia como decreto y no como ley, y en medio de una constante obstrucción y crítica de los parlamentarios de la derecha y de prensa afín. El *Debate* al día siguiente de su aprobación decía que el nuevo plan “ata de pies y manos a la enseñanza privada”. Como ya se dijo, el pago de esa cuenta le quedaría pendiente al político salmantino durante muchos años. Tampoco se le perdonaría otra factura: la de ejercer el paternalismo social desdibujando así la labor de quienes se sentían llamados a monopolizar la redención de los pobres por las obras de caridad.

El plan de 1934 se ha rodeado de una aureola glorificadora que es preciso atemperar. La oposición derechista provenía fundamentalmente de que mantenía la coeducación, seguía la no impartición de la religión en las aulas y, sobre todo, establecía un bachillerato de siete años con dos exámenes (uno de conjunto al terminar tercero y otro de reválida al terminar séptimo), en los que los alumnos oficiales y no oficiales habían de examinarse en los institutos ante tribunales formados por catedráticos de los cuerpos estatales.

En su momento este plan tuvo las bendiciones de un vasto sector de opinión, porque ampliaba el bachillerato en un año y porque venía a introducir una cierta racionalidad, estabilidad y normalidad en una vida académica viciada por la continua variación de la normativa. También la evaluación se planteó de manera nueva e interesante, ya que introducía un cierto criterio de continuidad, progresividad y colegialidad en la tarea de calificación final. Así, según disponía el artículo 8, se creaba una junta calificadora que, reunida a partir del 20 de mayo, y formada por todos los profesores del curso, debía juzgar y tener en cuenta la labor realizada por el alumno oficial durante todo el año y los ejercicios escritos que debían hacerse al menos una vez por

trimestre (Art. 8). Si el veredicto era favorable, el alumno había de pasar sin prueba final alguna y, si estuviera no apto en alguna materia, podría presentarse en septiembre, siendo causa de repetición de curso el dejar dos o más asignaturas pendientes.

Existían además dos exámenes de final de ciclo. El ciclo de formación general remataba el tercer curso con un examen de conjunto, para toda clase de alumnos, oficiales y no oficiales, ante un tribunal compuesto de catedráticos de instituto y, en el caso de los colegios privados, con un representante de los mismos en calidad de observador. El ciclo de formación disciplinar conducía a una reválida final obligatoria para todos los alumnos que buscaran obtener el título. En este caso también el tribunal se residenciaba en los institutos, pero ahora variaba algo la composición (tres catedráticos de instituto y dos de universidad). Además, al terminar el quinto curso (lo que era factible a los quince años de edad), se entregaba un certificado de estudios que servía para el ingreso en las Escuelas Normales de Magisterio.

El plan de Villalobos fue atacado con extraordinaria virulencia por la CEDA que veía cómo, una vez más, su tesis de la separación entre la función docente y examinadora, quedaba en agua de borrajas. En el equipo ministerial del político salmantino estaba el catedrático del instituto de Salamanca Victoriano Lucas y el propio ministro quiso, en cierto modo, garantizar y devolver una cierta dignidad competencial a un cuerpo docente que, durante el primer bienio, se vio molesto y “atacado” por las disposiciones pedagógicas republicanas que propugnaban una enseñanza más activa e innovadora. Sea como fuere, la ojeriza de la CEDA no cesaría hasta que, gracias a su fuerza parlamentaria, haría dimitir en diciembre del 1934 al ministro que, según ellos, negaba el pan y la sal a la educación católica y pretendía triturar lo que de ella quedaba. Para colmo, el buen “Don Fili” había ignorado que, como se sostenía en la encíclica *Divini Illius Magistri* de Pío XI, “la coeducación (está) fundada en el naturalismo negador del pecado original”. Claro que después, desde 1936, en el bando franquista, a nadie se le olvidaría tal doctrina y nunca más se in-

curriría en la práctica de tan salaz “naturalismo”. La mencionada encíclica será la fuente más genuina de la política nacionalcatólica durante la dictadura que siguió a la guerra.

Por lo demás, el plan no contenía ninguna revolución de ninguna clase. Se diría que apostaba por un bachillerato unitario de siete años con una disposición disciplinar muy tradicional, aunque ahora sustentada en una doctrina cíclica que establecía la repetición en sucesivos grados de complejidad de un parco abanico de asignaturas centrales. Era una continuidad del proyecto de Fernando de los Ríos y no ponía en cuestión cualquiera de los ejes organizadores de la dualidad primaria/secundaria, binomio que había dado carta de naturaleza al modo de educación tradicional-elitista. Era un bachillerato unitario, enciclopédico y ecléctico, que no atendía a las voces y experiencias que en otros países conducían hacia una mayor segmentación horizontal, hacia un bachillerato con más bifurcaciones, de contenidos más modernos y de aspecto más científico-técnico. De ahí que se haya dicho, frente a quienes mantienen una cierta leyenda retrospectiva (nuestros entrevistados son una muestra muy expresiva), que la criatura más notable de Villalobos posee “un diseño netamente conservador y clásico” (Molero, 1991, 72). En definitiva, se había confeccionado un traje corto de medidas para cobijar las necesidades de un sistema educativo que empezaba a dar las primeras muestras de una transición hacia la educación de masas. Por lo demás, su corta vigencia no dejaría tampoco, en esta ocasión, ver que la criatura prosperara. Sí medró, no obstante, ese canon de bachillerato en otras circunstancias políticas.

Ciertamente, estamos ante una coronación de ese bachillerato propedéutico, casi sin puentes con la educación primaria, que casi desemboca como algo natural en la universidad. En la vieja disputa entre el bachillerato como unidad formativa en sí misma o como lanzadera hacia estudios más altos, se impuso de manera rotunda esta última cara. El plan de 1938 llevará esta dimensión propedéutica hasta un grado hiperbólico. Y, desde luego, ni la Monarquía, ni la República ni luego la Dictadura

cambiarían el canon de pedagogía memorística y la obsesión examinadora que marcó a este nivel educativo desde su nacimiento en el Siglo XIX. En suma, estamos a miles de leguas de ideal educativo de la escuela unificada.

Es más las reformas republicanas tuvieron más repercusión y alcance en lo organizativo que en la práctica docente en los centros, como se demuestra, en las fuentes y testimonios de época. A pesar de las órdenes y circulares orientando la práctica hacia los principios de una escuela activa, las profundas aguas de la vida cotidiana en los centros no parece que variaran de manera sustancial. Esta instantánea de un periódico de la época recoge muy bien lo que estamos sugiriendo.

En las aulas de los institutos sigue aconteciendo aproximadamente lo mismo que antes. Han cambiado, acaso, los nombres de las asignaturas. Pero nada más. Los profesores siguen tomando la lección dada y explicando la siguiente. Los alumnos siguen estudiándose de memoria unas cuantas páginas diarias de textos para recitarlas a requerimiento del profesor. Los niños siguen asistiendo a los institutos unas pocas horas al día y quedan el resto de la jornada abandonando a su propia iniciativa a la vigilancia mezquina de sus padres. Perduran los pasillos lóbregos y húmedos, las aulas tristes, destartaladas, inhospitalarias

Diario de Madrid, 12 de diciembre de 1934.
Citado en Rodríguez Heras (1985, 248).

Luego vino el terrible resurgir de España. En tiempos de esa desolación se pretendió borrar toda huella de la República y se aprobó el nuevo plan de bachillerato en 1938. Una versión superlativa de la educación elitista se impuso cuando era un tiempo de llanto y cruir de dientes.

El Plan de 1938 y el triunfo de la contrarreforma nacionalcatólica

En plena guerra, siendo ministro del ramo, Pedro Sáinz Rodríguez vio la luz (la “luz de Trento”, como se decía en el propio texto legal) el Plan de 1938, que, si bien mantuvo los siete años y una válida final, acabó con el legado ideológico republi-

cano erigiendo en contraposición un molde elitista en grado superlativo y un conglomerado de ideas bañado en las espesas aguas de un tradicionalismo menendezpelayista. Ello, por fin, satisfacía los intereses y aspiraciones del *lobby* católico que durante tantos años luchó por despojar de funciones a los centros oficiales, abogando por la subsidiariedad del Estado en materia de enseñanza y por la separación de la función docente y examinadora. Quince años duraría este molde que, en el terreno académico, ha pasado a la historia por la rigurosidad y el elevado fracaso del examen de Estado a cargo de la universidad, tal como históricamente reivindicaba el sector privado católico. Durante este tiempo se cernió sobre los centros oficiales un largo declive (reducción de institutos) del que no empezaría a salirse hasta finales de los años cincuenta.

Se trata de un plan pergeñado en plena guerra cuando se forma en Burgos el primer Gobierno de Franco a principios de 1938 y se crea el Ministerio de Educación Nacional. Antes había existido una Comisión de Cultura y Enseñanza, dependiente de la Junta Técnica del Estado, presidida por el ínclito escritor José María Pemán, que había volcado sus esfuerzos en restablecer la religión como obligatoria en todo tipo de establecimientos, terminar con la coeducación, purgar a los elementos docentes sospechosos de simpatías por el Frente Popular y expurgar y destruir libros peligrosos. Además, por el camino, en 1937, se habían dictado varias disposiciones mediante las cuales quedaban clausurados varios de los institutos de nueva creación (entre ellos, en la provincia de Salamanca, los de Béjar y Peñaranda) y al mismo tiempo se ampliaba y restablecía la preeminencia de las órdenes religiosas dentro de la enseñanza media.

Con la llegada del nuevo ministro en 1938 prosiguió la política de privatización y desmantelamiento de la enseñanza estatal, conforme al principio de subsidiariedad o subordinación del Estado al interés supremo de la Iglesia en tanto que sociedad perfecta (más perfecta que la civil). Pedro Sáinz Rodríguez tuvo un paso fugaz pero importante por el ministerio. Amigo de Franco desde los tiempos jóvenes de Oviedo, el nuevo ministro era un in-

telectual de sólida formación literaria y forjado a la sombra y estela dejada por el pensamiento de Marcelino Menéndez Pelayo y del francés Charles Maurras. Junto a los hombres de letras que se reunieron en torno al grupo político y la revista *Acción Española*, con Ramiro Maeztu a la cabeza, defendió una opción monárquica, autoritaria y ultracatólica. Este grupo proporcionó una parte de la artillería ideológica que sirvió para atacar a la República. Él mismo estaría muy presente en la trama civil de la conspiración que en 1936 daría lugar al golpe de Estado y la guerra. De estilo intelectual rumboso y con pretensiones, era un conspirador nato y voluble, cuyo periodo ministerial acabará, en abril de 1939, poco más de un año después de tomar posesión y a raíz de algunas desavenencias con Franco. Al poco, en 1941, pasará al servicio de la plana mayor de Don Juan, iniciando una larga etapa portuguesa de servicios e intrigas a favor de la causa monárquica.

Más allá de la anécdota y los devaneos propios del personaje, la política educativa de Sáinz Rodríguez constituye un jalón muy importante porque durante su mandato se dibujan las líneas maestras del nacionalcatolicismo escolar, que, de una forma u otra, va a ocupar la mayor parte de régimen. El experimento de ese diseño ideológico cobra, en efecto, una suma perfección retórica en el plan de estudios de 1938, cuyo preámbulo plasma un ejercicio insuperable de las ideas que a la sazón se manejaban. Observe el lector que Franco, haciendo gala de un astuto pragmatismo, siempre cultivó la costumbre de poner al frente de la educación nacional a un ministro de impronta católica y cercano al mundo eclesiástico, mientras que otros ministerios o tareas (por ejemplo, la educación política en los centros) se dejaba en manos de los aguerridos seguidores de la Falange. La cuadratura de círculo consistió en levantar un Estado de apariencia fascista y totalitaria y al mismo tiempo entregar uno de sus aparatos (la educación primaria y secundaria) a la Iglesia. Este juego de manos se pudo verificar, entre otros factores, merced a la configuración de una doctrina contrarrevolucionaria de inspiración ultracatólica enraizada en el tronco menendezpelayista.

De una forma embrionaria los componentes de esta melodía nacionalcatólica se expresan en el primer tercio del siglo XX y se hacen patentes en la encrucijada republicana. Ahora con la Ley de 20 de septiembre de 1938 (BOE del 23), cuando todavía no ha finalizado la guerra, refulgen con todo su esplendor en la exposición de motivos de la nueva norma reguladora del bachillerato:

Formadas las jóvenes inteligencias con arreglo a estas normas, se habrá realizado, para plazo no muy lejano, una total transformación en las mentalidades de la Nueva España y se habrá conseguido desterrar de nuestros medios intelectuales síntomas bien patentes de decadencia; la falta de instrucción fundamental y de formación doctrinal y moral, el mimetismo extranjerizante, la rusofilia y el afeminamiento...

El ser auténtico de España, espada imperial y la luz de Trento, era el legado de guerreros legendarios y eminentes teólogos defensores de un destino universal católico y nacional. Para ello nada mejor que un bachillerato universitario al que, por primera vez desde los textos fundadores del siglo XIX, no se disimula su carácter clasista y elitista: "otras enseñanzas de carácter más práctico y utilitarismo más inmediato vendrán a recoger a otros sectores sociales". Por lo tanto, se apostaba por unos institutos nacionales de enseñanza media (ahora ésa será su denominación) que impartieran siete años de escolarización rematados por un examen de Estado ante tribunal especial de la universidad. Había, pues, continuidad con el plan de Villalobos, en el carácter unitario, en los siete años de duración y en la prueba final. La diferencia principal estribaba, además de los muy diferentes contenidos ideológicos adheridos a todo el plan, en el reconocimiento muy explícito de la escisión entre la función docente y la examinadora, de modo que el examen de Estado se arrebatara definitivamente de las manos de los catedráticos de instituto (a los que, a modo de vicaria compensación, se ponía por la nubes en el mismo texto legal) y se venían a convertir a los institutos en una especie de centros de referencia y ensayo.

En cuanto a las asignaturas y las formas de evaluación, el carácter enciclopédico prosiguió y se exageró. Además se añadieron materias como la religión y las conferencias semanales de educación patriótica. Una materia, cosa insólita, se dedicaba a estudiar el imperio español. Otra novedad: el carácter diario de la educación física, que era motivo de rituales de acompañamiento político. En 1940 se reguló la educación religiosa convirtiendo a los profesores de religión en directores espirituales y a los centros en lugares de ejercicios de prácticas piadosas, ejercicios espirituales y cosas así. Finalmente, por Orden de 16 de octubre de 1941 se establecía la disciplina de educación física y política a cargo del Frente de Juventudes. Además, por Orden de 16 de octubre de 1941 se regulaba el régimen interno de los institutos y se establecían asignaturas "femeninas" de enseñanza de hogar que perdurarán en diferentes planes hasta 1967.

Por otra parte, se mantuvieron las juntas de profesores que tenían la potestad de otorgar la suficiencia para pasar al curso siguiente. Las calificaciones de curso se daban como medias globales y el examen realmente importante, a pesar de que había tres ciclos que no producían ninguna acreditación autónoma, era el de Estado. Con él se conseguía el título de bachiller y todo el esfuerzo se volcaba en la tarea de superarlo con éxito. En los diez primeros años de existencia del plan el índice de aprobados se situaba normalmente algo por debajo del 40% (Viñao, 2004, 239) y el número de matriculados mostraba una exigua presencia de bachilleres (en torno a 30.000 en toda España). Es como si las tendencias hacia un bachillerato de masas quedaran obturadas por nuevas compuertas. No obstante, el "tapón" pronto saltaría y tendría que desatascarse como consecuencia de la presión escolarizadora que empieza a percibirse en los años cincuenta y que se materializa con la nueva Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953. Pero ésa es otra historia que trataremos en el segundo capítulo.

1.3. El Instituto de Segunda Enseñanza de Salamanca entre 1932 y 1944. República, guerra y posguerra

Apuntes históricos

Toca ahora ir de lo general a lo particular, de los grandes problemas de la política educativa a la microhistoria de una institución escolar, lo que, no obstante, nos obligará también a regresar de vez en cuando por el camino inverso de lo particular a lo general, ya que las partes no son nada fuera de un todo, y éste no cobra plena expresividad si no es a partir de los fragmentos de su realidad vital. La acotación cronológica por la que nos hemos inclinado se justifica por el hecho que entre ese lapso discurren las memorias y las experiencias escolares de las personas entrevistadas en esta primera parte del libro en un mismo espacio material (la nueva sede del Noviciado). Estos poco más de diez años están atravesados por tres momentos claves del desarrollo histórico de la ciudad de Salamanca y de España: la esperanza republicana hasta julio de 1936, la terrible guerra hasta 1939 y los tiempos más duros de la posguerra hasta el traslado del centro a su nueva ubicación en 1944. Pero antes nos permitiremos una incursión en la historia de una institución, que, en la fecha prevista de comienzo de nuestra indagación, acarreaba ya sobre sus espaldas una historia casi centenaria.

En efecto, el nacimiento del centro se remonta a 1845 dentro de la generalización de Institutos Provinciales de Segunda Enseñanza. Ya, desde los años treinta, en algunas provincias que carecían de Universidad pero que estaban ávidas de ilustración, se habían levantado los primeros establecimientos, conforme a las ideas recogidas en 1836. El Plan Pidal de 1845 generalizaba tal iniciativa en todas las provincias, creando un centro en cada capital y estableciendo en la ciudad cabecera de los diez distritos universitarios, conforme a un plan uniforme y centralizado, una modalidad de institutos agregados al *alma mater*. Así pues, el centro de Salamanca ve a la luz como una emanación universitaria.

El lugar donde se asentó nuestro primer instituto hoy goza de gran aprecio turístico monumental.

Se ubicó en las Escuelas Menores, terminadas de construir en 1533, junto a la archiconocida fachada central de la Universidad. Entre 1845 y 1932-1933 las Escuelas Menores alojaron lo que mucho más tarde habría de llamarse Instituto Fray Luis de León. Por tanto, la tutela arquitectónica universitaria, por no hablar de las de otro tipo, ha sido profunda y duradera y ha distinguido a estos centros durante la mayor parte de su existencia. Pero, en su larga historia, los institutos han sido terminales de poderes ajenos a ellos: el ministerio de turno, la Universidad y la Diputaciones Provinciales.

Desde luego la paleohistoria del instituto es una mera prolongación de la burocracia universitaria. Entonces además la Universidad de Salamanca había perdido el esplendor que le diera fama otrora. La falta de pulso vital y de actividades económicas modernas levantaba la imagen, que nos transmiten todas las fuentes, de una ciudad mortecina, clerical, ajada, sucia y rutinaria, dominando un espacio provincial que apenas superaba las 250.000 almas y que imponía su peso y su sello agropecuario a la entonces exigua capital charra. Allí se alojaban las *élites* burocráticas, las clases rentistas y comerciales. De modo que la nueva oferta de educación secundaria nacía dentro de un contexto más bien desolador. Entre las dudas sobre la propia viabilidad de la vieja universidad y las razonables conjeturas sobre el futuro de la criatura recién nacida.

Por lo dicho, se verá que el recién nacido instituto se rodea, en sus comienzos, de un ambiente poco estimulante. No obstante, la demanda de escolarización secundaria se mantuvo y, pese a los naturales enemigos de estas instituciones (el clero integrista), el centro pudo mantenerse y sostenerse. Los primeros procesos de selección de profesorado, realizados por la Universidad, se iniciaron en 1847, por esa fecha se estabiliza la matrícula en torno a los 200 asistentes, se afianza el claustro de profesores y desde 1859 se compone un somero aparato administrativo. El instituto era entonces, y lo seguirá siendo en exclusiva hasta los años veinte del siglo pasado, una correa de transmisión del poder central que actuaba prestando servicios educativos de segunda enseñanza a toda la provincia,

gestionando, como único centro, las matrículas, exámenes y otros actos administrativos en nombre del poder gubernamental.

El ciudadano soñado por este tipo de enseñanza se troquela entre las clases más influyentes y poderosas. De ahí que el alumnado de los institutos hasta los años treinta del siglo XX sea numéricamente escaso y de género casi exclusivamente masculino. El modo de educación tradicional elitista, que ahora se crea, funda su razón escolarizadora en una rotunda separación entre la primaria y la secundaria, creando un doble y paralelo ramal de escolarización cuyos componentes nunca se mezclan. Estudiar era estudiar bachillerato; lo "otro" era cosa distinta. De ahí que las exiguas tasas de escolarización y de feminización en educación secundaria constituyan uno de los mejores indicadores de los cambios y permanencias del conjunto del sistema educativo, de los procesos que finalmente conducen al establecimiento de un modo de educación tecnocrático de masas.

El alumnado del Instituto Provincial de de Salamanca no era una excepción. Todo parece indicar que a diferencia de otros de nuestra región, como fue Zamora, Ávila o Segovia con dificultades de atraer clientes, mantuvo un nivel medio en torno a los 200 alumnos (todos varones) a lo largo del siglo XIX, con una cierta estabilidad, que, como se ha dicho, demuestra la precaria existencia de la pequeña burguesía y clases medias (Hernández Díaz, 1986, 259). Así pues, siguiendo la lógica escolarizadora del naciente modo de educación tradicional elitista, una ínfima minoría de personas, entre nueve años (edad mínima de acceso) y veinte, estudiaba bachillerato durante el siglo XIX. Pocos años arrojan una cifra superior a 500 alumnos en las tres variedades (oficial, privada y doméstica o libre) y escasamente se superaban los 200 asistentes al propio instituto ubicado en la capital. La provincia de Salamanca no daba para mucho y sólo la presencia de alumnos procedentes de las localidades más importantes y algunos del distrito universitario, formado por las provincias de Zamora, Cáceres y Ávila, mantenían un mediano pasar. Los matriculados ajenos a la provincia podían valorarse, en algunos años, en torno

al 30% (Hernández Díaz, 1986, 260), cifra considerable que sólo es explicable como consecuencia del poder de atracción que todavía ejercía una declinante universidad.

Como se dijo, el centro ubicado en las Escuelas Menores, dependiente a efectos académicos de la universidad, hacía las veces de organizador y supervisor de toda la enseñanza secundaria. Ésta podía ser oficial (la que se daba dentro del instituto), privada y doméstica o libre. La segunda enseñanza era un nivel no gratuito y los seminarios diocesanos eran, antes de la masiva llegada de órdenes religiosas en la Restauración, los principales competidores de los institutos. Los colegios privados adscritos al instituto Provincial de Segunda Enseñanza de Salamanca variaron en número: sólo eran cinco en 1878-1879 pero fueron aumentando conforme el pacto de la Iglesia católica con la Restauración implantó la recristianización de la sociedad a través de la creación de una oleada de nuevos centros confesionales. De tal modo que a finales de siglo el Instituto Provincial, que había ostentado un porcentaje superior al 50% del alumnado, queda reducido a valores en torno al 30% (Hernández Díaz, 1986, 257).

Este alumnado exclusivamente masculino (la primera y excepcional alumna data de 1885) perteneciente a las clases pequeño burguesas y medias apenas comparece en las fuentes si no es para que las autoridades reclamen de él más disciplina y menos tolerancia con las vacaciones anticipadas que, al parecer, solían tomarse sin demasiados reparos. Su carácter bullicioso y un tanto pendenciero se adhiere a la larga historia de la condición de estudiante. Las interesadas nostalgias del pasado mejor que aducen muchos docentes de hoy ignoran una larga tradición de poco estudio y abundante holganza que reflejan diversas fuentes.

En cuanto a los profesores, fue necesario acudir a un rápido expediente de invención, porque, como dijera un atribulado Antonio Gil y Zárate, "todo fue preciso crearlo": los programas, los libros de texto y los docentes capaces de manejarlos conforme a las nuevas disposiciones emanadas del Plan Pidal de 1845 y otras normativas que rápida-

mente fueron proliferando. En estas circunstancias tan constituyentes del ser de la segunda enseñanza se construye el cuerpo de catedráticos de instituto, verdadera columna vertebral del sistema docente durante el modo de educación tradicional-elitista.

Una abigarrada plantilla de doce cátedras nos sugiere un claustro de reducidas proporciones. Ya la *Gaceta de Madrid* (6 de septiembre de 1850) daba publicidad a los nombres de los catedráticos claustrales de los Institutos agregados a Universidad. El de Salamanca constaba de diez catedráticos y una vacante. Así, desde muy pronto, se prefigura un molde de plantilla que en la mayoría de los institutos provinciales estaba en torno a la docena, y que con el tiempo se completará con otras clases de profesores como ayudantes y auxiliares, o profesores especiales de las nuevas asignaturas que irán apareciendo con el transcurso del tiempo. De modo que durante la mayor parte del modo de educación tradicional elitista el número de institutos osciló entre 52 y poco más de 60, lo que arroja en los escalafones de cátedras una media de catedráticos en toda España entre los 600 y los 700. Este reducido cuerpo profesional, exclusivamente masculino hasta 1910, dirigió los destinos científicos y pedagógicos de la enseñanza media en España, pues, además de gobernar los institutos, ejercían su ascendiente, a través de los libros de texto que publicaban y el papel que ejercían representando la potestad acreditadora del Estado en los exámenes. Notarios del poder académico y celosos guardianes de la tradición, crearon un *ethos* profesional duradero y generaron un *habitus*, en la acción pedagógica y científica, fácilmente reconocible todavía hoy.

La *Memoria* leída en la solemne inauguración del curso en 1859 da cuenta de un ramillete de once asignaturas que se impartían a 261 alumnos (todos varones), en horario de mañana y tarde, de lunes a sábado inclusive, entre mediados de septiembre y mediados de junio, en unas llamadas "salas", que poco se parecen a las celulares aulas de nuestros días. Noble porte, techos altísimos y escasísima funcionalidad pedagógica. A poco que forcemos nuestra imaginación sobre el hipotético ajuar de

aula, habremos de suponer bancos corridos y mesas de mismo tipo, quizás alguna en forma de grada. El testimonio de Felisa García (FGG, 2009) que hizo el examen de ingreso en el viejo instituto reconstruye convincentemente lo que estamos sugiriendo. Queda, eso sí, un testimonio gráfico del aula-gabinete de Historia Natural, una de las dependencias más ilustres de las antiguas Escuelas Menores, que no por casualidad se incorporó al Catálogo Monumental realizado por Manuel Gómez Moreno. Allí resplandece en todo su esplendor una techumbre de madera sustentada sobre grandes arcos carpaneles para dejar amplio espacio a un muestrario de armarios, expositores con vitrinas, esqueletos y mesas de trabajo, donde se adivinan muestras llamativas de los tres reinos de la naturaleza.

En cuanto a los métodos de enseñanza, sólo de manera indirecta podemos colegir su naturaleza. Como es sabido, el modelo precursor de los sistemas educativos nacionales posee una fuerte impronta religiosa, pues reside, en último término, en las aportaciones del *Ratio studiorum* jesuítico para la enseñanza media y el de los lassallianos y escolapios para la primaria. Lo que hoy reputamos de emanación natural no lo era en absoluto. Los cursos por edades, grados, premios y castigos, aulas separadas, disciplina, silencio, competición, etc. son una creación muy limitada en la Edad Moderna, que se generaliza con el triunfo del capitalismo y la expansión de la escolarización.

Dentro de ese formato, las disciplinas mandaban. Y cada profesor era dueño y señor de una de ellas y de los métodos de enseñanza. Una y otra vez los reglamentos y circulares se quejan y advierten a los docentes de que frenen su facundia: "Los profesores cuidarán muy particularmente de acomodar su enseñanza a la capacidad de los alumnos, no remontándose a teorías superiores a su alcance, y procurando que alternen en la explicación y la conferencia, a fin de mantener viva su atención". Sabio consejo si se considera que, por término medio, los estudiantes entraban en nuestro instituto en el siglo XIX a los 12 años (y no eran pocos los que lo hacían a la edad mínima de 9 años). Esas mentes tan tiernas algo deberían sufrir y menos compren-

der al típico profesor que confundía la tarima con la tribuna parlamentaria. Las clases que duraban hora y media, conforme a una secuencia indicada por el propio reglamento: tomar la lección, explicar la siguiente, ejercicios prácticos y preguntas sobre las lecciones anteriores.

Un cerro testigo que ha superado la erosión del tiempo son los libros de texto. Se impusieron como una ley física ineluctable. En las memorias del Instituto de Salamanca de mediados del siglo XIX todas las asignaturas echan mano de tal artilugio. No hay ningún texto que fuera escrito por personal del centro (esto no siempre será así). En Historia toca el libro de Fernando de Castro, insigne personaje de brillante trayectoria profesional y pública. Si tomo como muestra ese manual, he de pensar que los libros carecen de cualquier asomo de intención pedagógica, que suponen un alumno culto capaz de memorizar un discurso extenso y árido. En todo caso, predomina la obsesión por la disciplina más que otra cosa. El afán memorista se plasma en las pocas muestras de exámenes del siglo XIX que hemos podido espigar en nuestro instituto. Claro que la corporación de profesores, en sus tiempos inaugurales, no podía hacer otra cosa que hablar desde su cátedra.

Esa puesta en escena podía ser rutilante y nada pedagógica en aulas en las que el Reglamento de 1901 ponía un límite de 150 alumnos. Ese ceremonial cobraba especial suntuosidad en los exámenes finales. Frente a la actual manía examinadora, en el instituto los exámenes eran sólo finales ante tribunal, tenían un componente más oral y aleatorio (sistema insaculatorio de temas), y reportaban primas económicas (en el Reglamento de 1901 queda suprimido el cobro de derechos de examen).

Todo parece indicar, pues, que nuestro instituto no tuvo un nacimiento demasiado esplendoroso pero mantuvo un cierto decoro y continuidad de tradiciones durante muchos años. Llama la atención la continuidad de ese pasar modesto y limitado. Pero todo esto empieza a romperse por los años veinte, aunque ya en los años que hacen de gozne de siglos, en pleno auge del regeneracionismo, como en su momento documentara brillantemente

E. Díaz de la Guardia (1988), existe un clamor frente a las limitaciones de más de cincuenta años de enseñanza secundaria rutinaria y en perpetua crisis de identidad. Entre los años finales de la Dictadura de Primo de Rivera y la República se asiste a los comienzos de un nuevo modelo de escolarización y los primeros síntomas de transición hacia una incipiente masificación.

La II República y la aceleración hacia la educación de masas

El Instituto de Salamanca perdió una gran oportunidad de mejorar y modernizar sus instalaciones en 1918. Para entonces ya su nombre se había transformado en Instituto General y Técnico, denominación que, nacida del Plan de Estudios de 1901, pretendía responder a la necesidad de superar el modelo clasicista tradicional de educación secundaria, ampliando las posibilidades de profesionalización y ofreciendo un currículo más técnico-científico. Lo cierto que entre 1898 y 1903, en el fragor de la crisis de fin de siglo y el rampante regeneracionismo, se darían hasta cinco planes de estudio, que no llegarían a superar las paradojas tradicionales de la enseñanza secundaria en España, incapaz de dar respuesta a las nuevas necesidades sociales. No obstante, aprovechando la marea regeneracionista y la influencia política, en las dos primeras décadas del nuevo siglo se erigieron una tanda de institutos que todavía conservan orgullosamente en su fachada el apelativo de “General y Técnico”, como es el caso, entre otros, de los de Valladolid, Palencia o Zamora. Esta generación de nuevos edificios, algunos de gran valor artístico dentro de un notable eclecticismo formal, contribuyeron a mejorar el capital arquitectónico de una enseñanza media, que creía lentamente todavía dentro de patrones tradicionales. En 1899-1900 en Salamanca el Instituto atendía a un total de 502 alumnos oficiales, privados y libres, mientras que en 1920-1921 llegaban a los 641, estando escolarizados por la vía oficial en torno al 30%, según estimaciones más fiables (Hernández Díaz, 1986 y García Martín, 1988).

Todavía a la altura de 1920 se registraba en la provincia una baja tasa de escolarización en secundaria, que hemos calculado en 199 por 100.000 habitantes, que seguía siendo más baja que la media nacional. No había todavía signo alguno de explosión educativa. Y eso que la capital, desde 1860 hasta 1920 había duplicado su población (era a la sazón de 33.215 habitantes) y la provincia en su conjunto también había crecido, aunque con menos intensidad (llega a los 321.615 habitantes por estas fechas).

Posteriormente a la frustrante experiencia de búsqueda de una nueva sede en 1918, se inicia a escala nacional la primera fuerte expansión de la enseñanza media. En efecto, tras el Plan Callejo de 1926, que, como ya indicamos, establecía una división entre bachillerato elemental (tres años) y universitario (tres años más con especialización ciencias/letras), se asiste a un rápido crecimiento de nuevos institutos para atender las necesidades de escolarización en el segmento de edades comprendido entre los 10-13 años. El número de institutos que en toda España había permanecido invariable, en torno a los 50/60, rompe moldes con la creación desde 1928 de una serie considerable de institutos locales. Por R.D. de 28 de Agosto de 1928 se funda el Instituto Local de Ciudad Rodrigo. Se quiebra de este modo el secular monopolio del instituto de la capital. Poco después, en el curso de 1933-1934, en el conjunto figura un instituto provincial y otros dos más dependientes de él, en Béjar y Peñaranda. A ellos habría que sumar el de Ciudad Rodrigo. Algo estaba cambiando.

El cambio poseía dimensiones cuantitativas y cualitativas. En 1920 estudiaban bachillerato 52.288 en toda España; en 1935-1936 alcanzaban la cifra de 124.707. La tasa de escolarización secundaria había pasado de 272 por 100.000 en 1927 a 500 en 1933. La explosión cuantitativa resulta de todo punto espectacular durante la II República, pero, con diversos ritmos, seguirá su crecimiento incluso después. Fuerzas profundas operan en este punto; se trata de algo más que de políticas educativas o formas de gobierno. En realidad, como consecuencia de profundas mutaciones de las estructuras eco-

nómicas y sociales, se estaba empezando a romper el resistente basamento elitista del bachillerato tradicional. Y ello se apreciaba también en fenómenos más políticos como fue la reestructuración de la triple red (de escolarización) con un descenso relativo de la privada frente a un crecimiento de la oficial y libre, que son las que encauzan la nueva marea escolarizadora. Todo ello rompió los topes y moldes de los viejos cuerpos e introdujo no poca preocupación entre algunos docentes incapaces de comprender el rumbo que la educación había ya ido tomando en otros países:

Lo que alarma y causa terror es la avalancha de muchachos y muchachas, muchos de ellos sin afición al estudio, que invade los institutos, porque allí les mandan sus padres para liberarse del estorbo de sus hijos (...) y solo una minoría de estudiantes, a los que es lástima verlos envueltos en la masa de matriculados sin voluntad o entendimiento de aprender.

Juan Domínguez Berrueta, "Inundación de Bachilleres". *El Adelanto*, 12 noviembre de 1933. Citado por García Martín (1988, 90).

El autor del artículo, catedrático de Matemáticas del Instituto (entre 1904 y su jubilación en 1935), erudito de amplia gama temática, colaborador en la prensa local, ilustre salmantino, con su nombre estampado en una calle, quintaesencia del *ethos* de catedrático decimonónico, manifiesta su escándalo ante el primer brote de masificación, "inundación", "avalancha", invasión que, dice en otra parte, nos lleva "esa malentendida democracia de las masas". Semejantes lamentaciones dejaba caer el ministro Fernando de los Ríos en algunos de sus discursos parlamentarios. Y es que la venida de la República traía consigo, entre las elites sociales, el pavoroso fantasma de una educación que sobrepasaba las compuertas "naturales" impuestas por las clases de la cultura. Y para mayor duelo y escándalo, ese desbordamiento, la inundación, también era cosa de gentes del género femenino.

La primera mujer de la que se tiene noticias en el instituto se remonta a 1885. La primera alumna en obtener el título se registra en el curso 1894-1895 (Hernández, 2001). En efecto, junto al creci-

miento cuantitativo se produjo un impresionante empuje en la escolarización femenina. En el curso 1909-1910 las chicas representaban el 1,5%; en 1920-1921 había llegado al 9,7%, y en 1935-1936 alcanzaba ya al 35,2%. Y, después de la guerra, la cosa no paró. Todos los indicadores de cantidad y calidad (incluida la rápida reducción de las altas tasas de analfabetismo) apuntan hacia la transición entre un modo de educación tradicional hacia otro de masas.

Si nos fijamos en Salamanca, los datos también son concluyentes. En el curso 1932-1933 estudian bachillerato 2.573 alumnos, lo que supera muy holgadamente (más de 700) el 500 por 100.000 de la tasa media general de escolarización; el índice de feminización en toda la provincia alcanza el 26,4%.

FIG. 1.1

ALUMNADO DE SECUNDARIA E ÍNDICE DE FEMINIZACIÓN EN LA PROVINCIA DE SALAMANCA. CURSO 1932-1933

	TOTAL	CHICAS	
Total provincial (Pública+privada+libre)	2.573	680	26,4%
Total oficiales	867	286	33,0%
Instituto de Salamanca	615	217	35,3%
Instituto de Bejar	114	34	29,8%
Instituto de Ciudad Rodrigo	138	35	25,4%

F: Elaboración propia a partir de *Anuario estadístico de España. 1934*. Sucesores de Ribadeneyra, Madrid, 1935, pp. 96-99.

El proceso parece ya manifiestamente irreversible. Las tasas de feminización se hacen evidentes y si comparamos el perfil del instituto de la capital ahora con el del siglo XIX las distancias cuantitativas y cualitativas son ya enormes. Crecimiento rápido de los escolares, incremento del papel del Estado (la iniciativa privada, por razones económicas, nunca ha podido hacer frente a los momentos de expansión general de la secundaria y menos en plena República, que proscribió la enseñanza de las órdenes religiosas), diversificación espacial y de tipos de centro. Todavía quedaba mucho por llover: hoy sólo el Fray Luis de León, uno de los once centros de la capital, escolariza un número comparable

al de todos los bachilleres de toda la provincia en 1933. ¡Qué diría el doctor Berrueta si levantara la cabeza! Esto sí que es una invasión.

Ciertamente, el doctor Berrueta y sus compañeros de claustro también tendrían otros motivos de preocupación. Él había ganado su cátedra en 1903 y tuvo su primer destino en San Sebastián y su jubilación le cogió en 1935 en plena "inundación". Los componentes de los claustros empezaban a ser más numerosos, pero todavía conservaban la vieja estructura de cátedras y asignaturas. En 1922-1923 la fotografía del claustro del Dr. Berrueta no era demasiado diferente a la del siglo XIX. Había trece catedráticos y se contaban ocho más entre auxiliares y ayudantes (Castro Marcos, 1924).

En el curso 1932-1933 el número de profesores ya se había elevado a 36, aunque el centro de gravedad seguía siendo la docena de componentes del benemérito cuerpo de catedráticos. Acaecía una suerte de primera proletarización de un cuerpo que sólo alcanzaba la cifra de 669 en toda España, y que iba afectando principalmente al nuevo personal femenino egresado de las Facultades de Filosofía y Letras y de Ciencias. Todavía el índice de feminización era muy bajo en el cuerpo. De todos los docentes del claustro del actual Fray Luis de León, sólo 2 (el 5,5%) eran mujeres (Escalafón, 1934). Permitido el acceso a la docencia en 1910, hay que esperar a los años treinta para apreciar las primeras presencias femeninas, que en nuestro instituto resultaban modestas, pero no tanto como en los institutos de Béjar (23%) y de Ciudad Rodrigo (9%).

El traslado al Noviciado y el plan de Villalobos

El mayor cambio que sufrió el Instituto de la capital fue su traslado al Noviciado de los Jesuitas durante la II República, un edificio que había sido inaugurado en 1926 y que todavía hoy vierte su arrogante porte y su colosal figura hacia el paseo Paseo de San Antonio (donde se ubicaba la iglesia de San Antonio de las Afueras). Como ya se mencionó, desde los años veinte existe una amplia coincidencia en denunciar las condiciones de

degradación que había sufrido la sede del Patio de Escuelas. Tras el fallido intento de levantar un instituto nuevo en 1918 en la Alamedilla, durante el año 1926 se produce en *El Adelanto* una campaña, que, bajo el nombre de *El viejo caserón del Instituto de Salamanca*, da lugar a la intervención de periodistas, notables locales, autoridades y algún profesor del centro. La campaña se inicia el 25 de abril con un artículo rubricado por el *Licenciado Vidriera* sobre *Las transformaciones de los centros docentes y la visita del ministro*. Y continúa, en primera plana, con la pluma del periodista que se oculta bajo el pseudónimo de Yo.

Cualquiera que allí entre podrá darse enguida perfecta cuenta de lo horrendo de las aulas que se destinan para las clases y de lo inaudito de aquellos tristes y lóbregos locales que se han dado en llamar gabinetes de Física e Historia Natural y laboratorios de Química, que, como dice acertadamente, el señor Díaz Jiménez [el catedrático de Literatura] «no sirven ni para alojamiento de seres irracionales», teniendo uno que cerrar los ojos «ante el espectáculo repugnante de un verdadero enjambre de ratas» que en todo momento se pasea por gabinetes y laboratorios, clases, oficinas, sala de profesores y dirección»...

La mayor parte de los salmantinos nos hemos pasado por él; unos como estudiantes en aquellos años dorados y deliciosos de la niñez, otros como curiosos visitantes y no pocos como padres que allí tienen a sus hijos encerrados cinco horas diarias, mortales y terribles para seres que toda luz y todo campo es poco para atender a su formación psicológica...

El Adelanto, sábado 8 de mayo de 1926.

El diagnóstico era, con diversos matices, compartido: la sede se había quedado desfasada por la erosión provocada en sus instalaciones por el paso del tiempo y por la estrechura del mismo espacio incapaz de albergar la creciente matriculación de alumnado. Incluso las noticias de la "campaña" a veces se ilustran, cosa rara entonces, con algunas fotos de las instalaciones, en las que aparecen todo tipo de desperfectos y suciedades. Las tintas se cargan con todo género de adjetivos y alguna

que otra exageración periodística sobre el número de alumnos matriculados. Sea como fuere tal pléthora de noticias y encendidas opiniones se dirige a sensibilizar a las autoridades de la dictadura de Primo de Rivera y al nuevo ministro Callejo, bajo cuyo mandato se ocasionó la primera expansión escolar. Se ofrecieron varias soluciones como retomar el proyecto de nuevo edificio en la Alamedilla o el traslado al Palacio de Anaya, previa rehabilitación del mismo, pero nadie abogaba por la continuidad en el Patio de Escuelas que unánimemente se consideraba edificio inapropiado e insalvable. La movilización alcanzó cierta importancia y en ella tuvo un papel relevante el catedrático de Literatura Eloy Díaz Jiménez Molleda, que se mostró partidario, en una entrevista que se publicó el 11 de mayo, de fomentar un amplio movimiento de opinión a base de profesores, padres, periodistas y autoridades. A su lado también comparecieron el catedrático de Matemáticas, Victoriano Lucas de la Cruz, y el de Historia, Ricardo Beltrán González, que al parecer fueron los más animosos dentro del claustro en la defensa de un local digno. Aunque las gestiones llegaron hasta el ministerio (una comisión visitó al ministro en octubre) y en un momento parece que se abrió paso la idea y la esperanza, tantas veces frustrada, de un nuevo edificio (telegrama de 4 de diciembre de 1926 del Director General de Primera y Segunda Enseñanza), al final todo quedó en nada y el malestar respecto a los locales del vetusto instituto prosiguió en la prensa con esa cansina intermitencia propia de las causas perdidas.

El advenimiento de la República en 1931 reprodujo en Salamanca los comunes entusiasmos abribeños que inundaron la España de entonces. La bandera republicana en la sede de Correos (actual plaza de Santa Eulalia) y esa célebre foto del balcón principal del Ayuntamiento en el que las autoridades asomaban sus esperanzas a la plaza Mayor son dos imágenes fundacionales de una nueva época. Además, en ese mirador sobresale la figura única de Miguel de Unamuno, quintaesencia del sentido trágico de la época que le tocó vivir al final de sus días salmantinos.

En Salamanca fue izada en el balcón principal del Ayuntamiento la bandera republicana el mismo día [14 de abril] a las dos, con la Plaza Mayor atestada de gente abrazándose y con asistencia del comité republicano-socialista, presidido por don Casto Prieto Carrasco y de don Miguel de Unamuno. Tomó posesión de la alcaldía el socialista Primitivo Santacecilia, y no hubo más incidente que el producido por un exaltado de dudoso republicanismo, que arrojó dos bustos al suelo, con notoria repulsa de los que estaban en el balcón y más airada que ninguno por parte de don Miguel.

Manuel Sánchez: Maurín. *Gran enigma de la guerra y otros recuerdos*. EDICUSA, Madrid, 1974, 45-46.

La II República se lanzó, desde un principio, a una tarea de reformas profundas en todos los campos. La Constitución de 1931, aprobada en diciembre, fue la más importante de ellas y su artículo 26, referido a las órdenes y congregaciones religiosas, fue uno de los que más polémica levantaría. En una parte del mismo se decía: “Quedan disueltas aquellas Órdenes religiosas que estatutariamente impongan, además de los tres votos canónicos, otro especial de obediencia a autoridad distinta de la legítima del Estado. Sus bienes serán nacionalizados y afectados a fines benéficos y docentes”. Dicho y hecho, el decreto de 23 de enero de 1932 se disolvía la Compañía de Jesús, asociación religiosa que caía de lleno en lo contemplado en el mencionado artículo. Como nos recuerda una de nuestras entrevistas (FGG, 2009), no era la primera vez que ocurría en nuestra historia, pero sí era esta ocasión la que tendría consecuencias más trascendentes, pues, en el caso que nos ocupa, la disolución de los jesuitas (que no expulsión como se dice) venía a ser la primera piedra, dentro del orden laico republicano, de la sustitución jurídica de las congregaciones y órdenes religiosas de la enseñanza a las que el mismo artículo prohibía taxativamente “ejercer la industria, el comercio y la enseñanza”.

La Compañía de Jesús, en el momento de su disolución manejaba una extensa red de centros educativos y de formación de todos los niveles. Disponía de más de veinte colegios de educación secundaria y más de 5.000 alumnos (Molero, 1979, 229-232). En Salamanca existía el centro que hacía

de noviciado, bajo el nombre de San Estanislao. Lógicamente la noticia de la disolución causó un gran impacto entre los residentes, que habían vivido la proclamación de la República como un hecho terrible y amenazante:

La proclamación de la República nos cogió tan de sorpresa en Salamanca como en otras poblaciones. Eran poco más o menos la cinco de la tarde, cuando los campanillos de la Universidad y del Ayuntamiento, el estampido de los cohetes y el alboroto callejero de estudiantes y obreros nos trajo la inesperada noticia.

Las primeras horas fueron para todos de incertidumbre angustiosa. La pareja de la Guardia Civil, que con motivo de las elecciones había permanecido en nuestra casa durante varios días, se hallaba igualmente desconcertada, sin órdenes a qué atenderse. No restaba sino ponerse en manos de Dios.

Se expuso el Santísimo Sacramento en la capilla del Noviciado y se convocó a ella a las diversas comunidades, que permanecieron un largo rato en oración hasta que llegó la hora de la cena.

Enclavado como está el Noviciado en un barrio obrero numeroso y no de los más tranquilos, el alboroto en torno a la casa salía de punto, por lo que se creyó conveniente apagar el mayor número posible de luces con el fin de no atraer la atención.

A las pocas horas de la proclamación de la república tomó el mando de la ciudad el alcalde Sr. Santa Cecilia, jefe de los socialistas de Salamanca, pero desde los primeros momentos se interesó extraordinariamente a favor nuestro y dio órdenes para que la Guardia Civil siguiera custodiándonos.

Tranquilizada con esto, se acostó la comunidad, pero quedando expuesto el Santísimo y reanudándose los que velaban delante de él.

A. Barcenilla Mena (2002, 45-46).

La crónica del Padre Barcenilla resulta de una elocuencia suma para comprender el clima subjetivo de miedo y recelo que trajo a las gentes de orden el advenimiento del nuevo régimen, que contrasta con el júbilo de otros, que el mismo texto narra. El temido decreto de disolución no haría más que agravar la situación: “Nos sorprendió en plena ac-

tividad escolar. El día 24 de enero de 1932, cuando los junioreos estaban en distribución de improvisación, el P. Rector se presentó en la clase para comunicarles la noticia. La impresión fue grande si bien atenuada por estar preparados ya los ánimos con el largo tiempo que veníamos esperando" (Barcenilla, 2002, 50). En diez días los ocupantes tuvieron que dejar el edificio y trasladarse a sus nuevos centros de residencia. El desalojo y viaje final, en las jornadas siguientes, no estuvieron exentos de ciertas tensiones y algunas manifestaciones de apoyo y repulsa en la estación del ferrocarril, con "vivas" y "muera" bien al "cuarto voto" (la obediencia la Papa), bien a España, bien a la República, que finalmente obligaron a la intervención de la fuerza pública.

Terminada la operación del desalojo del noviciado, la tarea siguiente consistió, tras el correspondiente inventariado de bienes, en dar uso a una inmensa finca urbana que entonces albergaba en los márgenes de la ciudad un amplio espacio campestre con una vaquería y un enorme edificio en el que teóricamente cabrían varios institutos como el del Patio de Escuelas. Como las necesidades benéfico-docentes eran muchas se discutió, por activa y por pasiva, su destino. Finalmente, las autoridades académicas y políticas acordaron que era una solución factible para satisfacer la vieja aspiración de que el Instituto de Segunda Enseñanza de Salamanca gozara de una sede amplia y digna (el edificio a la sazón no tenía más que seis años de vida). Otra parte se dedicaría a Escuela Elemental de Trabajo con una granja agrícola para tareas experimentales, que inauguraría el ministro Fernando de los Ríos. Como luego veremos, el uso del edificio se multiplicaría como consecuencia de las exigencias de la guerra y aunque ya en agosto de 1936 los jesuitas reclamaron su devolución a la Junta de Burgos, ésta no se concedería legalmente hasta el 13 de mayo de 1938. Los jesuitas empezarían a reocupar el centro en el año 1939 cuando todavía estaba allí el instituto.

La cesión de parte del Noviciado para Instituto de Segunda enseñanza de Salamanca lo recoge un decreto de la Gaceta de Madrid, de fecha 29 de abril

de 1933. Desde entonces era oficialmente su sede, pero *de facto* las cosas resultaron más complicadas. En efecto, ya en marzo de 1932 el director del Instituto y catedrático de Historia Natural, Manuel Jerónimo Barroso, había presentado una instancia en la Comisión creada al efecto de dar un destino al Noviciado y en ella proponía instalar completamente allí, en la parte de la derecha y con acceso por la entrada principal, el Instituto Nacional de Segunda Enseñanza, dejando parte de la huerta para deportes y educación física, propuesta que se elevó a Patronato encargado de gestionar los bienes de los jesuitas.

Pero en los comienzos del curso 1932-1933 se produjo un verdadero colapso de la sede del Patio de Escuelas que obligó a anticipar, con urgencia e improvisación, el traslado de algunos grupos de alumnos. El día 4 de octubre *El Adelanto* informaba en sus titulares: "Se clausuran las clases de primero y segundo hasta nuevo aviso. El problema de la falta de local se ha convertido en conflicto". En el interior de la noticia se explicaba que trescientos alumnos de primero y doscientos de segundo de bachillerato no habían podido encontrar acomodo, y el periodista proponía, como solución provisional, su traslado al Noviciado. En este mismo mes venían dos reportajes, uno sobre el nuevo instituto de Béjar y otro sobre no tan nuevo de Ciudad Rodrigo. Todas las informaciones refuerzan la idea de una nueva plétora de escolarización en el bachillerato (por ejemplo, el día 6 en el mismo periódico se afirma: "Los nuevos institutos de Madrid. 15.000 estudiantes y nuevos institutos").

Casi un mes transcurrió entre la suspensión de las clases de los dos primeros cursos y su definitivo traslado al Noviciado, y en ese lapso menudearon en la prensa las alusiones, con incluso algunas pruebas gráficas (una de ellas reproduce fotográficamente la "sala" del Patio de Escuelas donde se examinara de ingreso, en 1932, una de nuestras entrevistadas), de las lamentables instalaciones. Finalmente. El día 27 de octubre, por fin, se anunciaba el comienzo de las someras obras de adaptación para el traslado al Noviciado de los dos cursos. Y finalmente en noviembre de 1932 se cursa

propuesta de destino definitivo de todo el centro al mismo lugar, lo que se recogerá oficial y legalmente en el decreto de 29 de abril.

Que en sesión celebrada el 23 de Febrero último la Junta de Gobierno del Patronato Universitario acordó por unanimidad solicitar que el edificio que fue del Noviciado de la Compañía de Jesús se destine a instalación completa del Instituto de 2ª Enseñanza y que en el mismo se establezcan "Permanencias", Escuelas preparatorias y Residencia o Internado de Estudiantes.

Actualmente están instalados los dos primeros cursos del instituto con más de quinientos alumnos en dos pisos del pabellón de la derecha (entrando). El día que se establezca los cuatro cursos restantes, con las permanencias y las escuelas preparatorias será necesario utilizar los restantes pisos del mismo pabellón y los tres pisos de que consta el cuerpo central del edificio, con la Biblioteca y salón de actos existentes entre ambos, con mayor motivo estando divididos los cursos en secciones de cincuenta alumnos como hoy están organizados, única manera de que la enseñanza que sea eficaz.

Archivo Universitario de Salamanca (AUSA)
AC. D1 (5), 149/1

Allí, en efecto, funcionó el centro y anejo a él una residencia para estudiantes durante poco más de diez años. No parece que, a tenor de lo que cuentan nuestros entrevistados, el cambio significara pasar de la miseria a una prosperidad sin límites. Aunque es difícil buscar fuentes estadísticas homogéneas y del todo fiables (la serie histórica del INE incurre en no pocas paradojas), en cuanto al alumnado todo parece indicar que el crecimiento fue notable: los 615 de 1932-1933 pasan 988 en 1939-1940, evolucionando la tasa de feminización de 35,2% a 41,5%, aunque también se aprecia en los primeros años cuarenta una nítida tendencia descendente y un rápido y correlativo aumento de la enseñanza privada.

En cuanto al claustro de profesores, aumentó y llegó hasta los 36, pero siguió existiendo el eje central de los once o doce catedráticos de las asignaturas centrales, que, como puede verse, eran todos varones excepto la profesora de francés.

FIG. 1.2
CATEDRÁTICOS DEL INSTITUTO NACIONAL
DE SEGUNDA ENSEÑANZA DE SALAMANCA
EN EL CURSO 1934-1935

NOMBRE	ASIGNATURA	CARGO
LINARES HERRERA, Antonio	Filosofía	Director
DÍAZ JIMÉNEZ MOLLEDA, Eloy	Lengua y Literatura.	
RIESCO LORENZO, Cristóbal	Latín	
BELTRÁN GONZÁLEZ, Ricardo	Geografía e Historia	
DOMÍNGUEZ BERRUETA, Juan	Matemáticas	Secretario
LUCAS DE LA CRUZ, Victoriano	Matemáticas	
LATORRE GARCÍA, Enrique	Física y Química.	
JERÓNIMO BARROSO, Manuel	Historia Natural	
HOLGUERA VADILLO, Antonio	Agricultura	
DÍEZ DE OÑATE CUETO, María	Francés	
SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, Domingo	Alemán	

F: Escalafón del cuerpo de catedráticos del año 1934...

Este grupo de profesores reproducía aún la tradición corporativa de los catedráticos de instituto, que inspiraba, como puede verse en todos los testimonios recogidos en las entrevistas, una alta consideración intelectual y social. El 1 de octubre de 1935 la primera plana de *El Adelanto* se hacía eco de la jubilación voluntaria de Juan Domínguez Berrueta, a los sesenta y cinco años de edad y tras cuarenta de servicio. Este polifacético y recatado exponente de la vida local levantaba admiraciones sin cuento en el periodista encargado de cubrir el evento.

Esa docena de cátedras habían constituido parte de la columna vertebral del bachillerato de *élites* y siguieron haciéndolo con todos los planes de estudios que pergeñó la República. Con el de Villalobos de 1934, con buen criterio, se redujeron

las asignaturas centrales a fin de ejercitar mejor su estudio cíclico. Pero, antes y después, no se apreciaban transformaciones de bulto, a no ser el triunfo de la coeducación que, a la vista de los testimonios recogidos, no iba mucho más allá de la reunión dentro de una misma aula de chicos y chicas. Llama poderosamente la atención, sin duda, que la obsesión republicana por el cambio en los métodos de enseñanza quedó en poco o en nada. No se percibe, en modo alguno, cambios de fondo pedagógico entre 1934 y 1938, por poner las fechas de planes de estudio antagónicos en lo ideológico. A pesar de las orientaciones metodológicas de la administración educativa y de las intenciones de los nuevos planes, vemos por todas las partes el libro de texto, la clase tradicional y, siempre, el valor educativo que emanaban de sí mismos los profesores. Entre 1934 y 1935 estaban en vigor libros de texto como el del propio Eloy Díaz-Jiménez y Molleda (*Prácticas de Lengua y Literatura españolas*; o *Las lecciones de Geografía e Historia* para 5º curso, del que era autor Ramón Otero Pedrayo; o la *Historia de la Edad Moderna*, de José Ibáñez Martín, futuro segundo ministro de educación de la era de Franco, por citar algunos). Libros convencionales que no se salían un ápice de la tradición largamente acuñada. Nada más implantarse la religión obligatoria, destacarán también los libros de texto escritos por Ruano Ramos, el famoso presbítero y duradero profesor de religión al que inevitablemente se refieren todos los entrevistados.

Tampoco deja de ser digno de mención el hecho de que el traslado al Noviciado no significase una mejora rotunda. Allí vuelven a comparecer los mismos esquemas espaciotemporales, las mismas rutinas docentes y una sorprendente falta de uso de medios de educación como la biblioteca, los laboratorios, gabinetes, etc. El aula desnuda aparece como el ajuar antes y después de la fatídica fecha de 1936.

Por otra parte, las declaraciones de nuestras fuentes orales coinciden en la distancia entre el ambiente político y social de cada época y la asepsia existente en el interior del instituto, donde los conflictos o contenidos ideológicos quedaban al margen de la vida diaria. Eso a pesar de que ya

existían organizaciones estudiantiles, tipo FUE o de estudiantes tradicionalistas que tenían alguna presencia. La prensa que hemos podido rastrear no registra ningún conflicto o acontecimiento de esta clase en el recinto del instituto. El tipo de noticias que afectan al centro (que todavía era el único de la ciudad) se referían a algo parecido a lo que se entiende como “ecos de sociedad”. Así, por ejemplo, se hacía un amplio despliegue informativo, *El Adelanto* de 2 de junio de 1933, sobre la excursión que los alumnos de sexto curso de bachillerato habían realizado a Santander, con la inclusión de un detalladísimo relato a cargo de una alumna, Fátima Hassem Martín, quien acababa agradeciendo a su director, Manuel Jerónimo Barroso, y los señores Riesco y Huarte, “por llevar a nuestras inteligencias conocimientos nuevos”. Por lo que parece estaba extendida la costumbre de esa excursión de fin de curso; y había también alguna otra al Escorial y Madrid, dedicada a los alumnos más estudiosos. Curiosamente la madrileña revista ilustrada *Estampa* da a conocer en las páginas de su número 440, de 20 de junio de 1936, un reportaje con fotos sobre un intercambio con alumnos de Alemania (Hitler estaba en el poder desde 1933). Allí aparece uno de los pocos testimonios gráficos de la vida del centro. El catedrático Domingo Sánchez, aparece en el aula tipo de entonces (con pupitres y bancos corridos de cinco plazas) con sus alumnos y alumnas (faltaba muy poco para que dejara de ser mixto). En otra foto posan en la huerta de la trasera del Noviciado. El titular del reportaje ya dice mucho sobre el enfoque de sus contenidos: “Españolas y alemanes en Salamanca. Las españolas no quieren hablar alemán, porque se ponen feas; los alemanes saben decir *jermosa* y *faeno*”.

No era precisamente cosa de risa lo que por aquel entonces estaba ocurriendo en España. Pues los pocos días de tan simple y risueña noticia, se hizo realidad la guerra civil tras el golpe de Estado de los militares sublevados contra la República. La Salamanca militar, siguiendo el impulso marcado por Valladolid, cayó del lado rebelde. Comenzaba una nueva época y un nuevo escenario para el instituto enclavado en el Noviciado de los jesuitas.

Guerra y posguerra en el Noviciado

El 19 de julio, que era domingo, se produjo el célebre “tiro de la Plaza”. Cuando un militar leía el bando que declaraba el estado de guerra, alguien gritó ¡Viva la República! Acto seguido se desencadenó un tiroteo del que resultaron varios civiles salmantinos muertos, entre ellos una niña. Según nuestra entrevistada Felisa (FGG, 2009), a ella le avisaron el día anterior de que no fuera a pasear por la plaza. Y no fue.

A los pocos días del “alzamiento nacional”, la *Gaceta Regional* (21-7-1936) llevaba a la primera plana la noticia: “Se ha producido un patriótico levantamiento de fuerzas militares en toda España”. Desde julio de 1936 la ciudad y, la prensa también, se pobló de glorias imperiales y de una cruel represión. Salamanca se convirtió, merced a la acción combinada de varias instituciones eclesiásticas, en el laboratorio de ideas del nacionalcatolicismo, con el canónigo Aniceto Castro Albarrán a la cabeza, y de las justificaciones de la rebelión militar y de la concepción de la contienda como guerra de religión, como Cruzada (Robledo, 2007, 84). Desde la famosa pastoral del obispo Plá y Deniel sobre *Las dos ciudades* y a las múltiples manifestaciones de un resurgido y superlativo fervor religioso, hasta el tono castrense en la vida cotidiana crearon las condiciones para que el espacio público de la ciudad cambiase radicalmente. No en vano, además, Franco, que habitó el palacio cedido por el obispo, convirtió a la ciudad del Tormes en cuartel general de operaciones militares, compartiendo con Burgos la capitalidad de la nueva España franquista. Toda la vida social salmantina se vio impregnada de ese hecho que se aceptó con aprensión por muchos y con entusiasmo por algunos. La militarización del espacio público y la obsesión por las conmemoraciones y desagravios (al atentado a la virgen del Pilar, al Corazón de Jesús, etc.) tiene un lugar preferente en el punto cardinal de la ciudad. Y así “la Plaza Mayor se refuerza como espacio de sociabilidad, como lugar de celebración, de manifestación y de conmemoración, como escenario de representación política” (Cuesta Bustillo, 1997, 383). Hay una foto tomada en ese lugar el 16 de enero de 1939

de la manifestación que se hizo para celebrar la toma de Tarragona, en la que se sintetiza simbólicamente el clima político de entonces: el cardenal Gomá y Millán Astray conducen a paso firme y desafiante a una comitiva en cuya primera línea figuran de jerarcas falangistas y militares, y a continuación una marea de tricornos, alguna teja y algún sombrero civil. Todos hombres: la nueva España. En este teatro urbano donde se representa el drama de la guerra desde el ángulo de los vencedores, habrá dos escenarios complementarios y de sumo valor simbólico: la Catedral y la Universidad, convertidos en altavoces autorizados del crispado y duro ambiente reinante. Sólo se produjo una disonancia en la melodía de la victoria: el apasionado y lúcido discurso de Unamuno el 12 de octubre de 1936 en el paraninfo universitario: “venceréis pero no convenceréis”. La foto que recoge la salida de la Universidad del rector salmantino, increpado y a punto de ser agredido, por la turba fascista, es otro documento de máxima expresividad del ambiente bélico. También lo son los documentos escritos y visuales del Unamuno que vive su agonía desde ese momento hasta su muerte el 31 de diciembre de ese fatal año.

La celebración de actos patriótico-festivos en el Coliseum, sala de cine vecina a la plaza, y la colaboración de Inter-Radio Salamanca o el nacimiento en el Palacio de Anaya de Radio Nacional, o la presencia de Celia Gámez, Miguel Fleta, u otros artistas, diplomáticos, etc. ofrecían el contrapunto: la curiosa mezcla de una ciudad de renovada estirpe levítica y pueblerina transformada en babilonia de sueños imperiales, ambiciones personales y manejos políticos. De manera que el periodo de la Guerra Civil es difícilmente descriptible. Salamanca, capital militar de Franco, experimentó un rápido crecimiento demográfico (73.550 habitantes) y un nuevo cosmopolitismo donde alemanes, italianos y portugueses, aliados de la causa de Franco, una vez sí y otra también daban a las calles y lugares de ocio un aspecto fascista multicolor.

En los meses primeros, tras 18 de julio, la represión, mediante pseudojuicios o meros asesinatos, se cebó brutalmente entre sectores de trabaja-

dores manuales, maestros y profesiones liberales, entre ellos el alcalde de la ciudad, Casto Prieto Carrasco (catedrático de Medicina y aventajado alumno cuyo expediente se conserva en el archivo del Instituto) o el profesor de la Normal y diputado socialista Manso (López y Delgado, 2007). Carmen Martín Gaité nos ayuda a recordar un suceso digno de no ser olvidado:

Entre los muchos papeles aparecidos por los armarios y cajones en casa de mis padres a raíz de su muerte, a mi hermana y a mí nos emocionó especialmente uno de color azul desvaído que mamá guardaba en la caja de joyas. Es la copia de un telegrama que don Miguel de Unamuno mandó a primeros de agosto de 36 al Gobierno provisional del general Franco (...): « Pido clemencia para los encartados de Ciudad Rodrigo». Todos mis recuerdos de la guerra civil, deshilachados y confusos, se aglutinaron en torno a este telegrama con nitidez fulminante.

A uno de aquellos encartados, Joaquín Gaité, director de Instituto de Ciudad Rodrigo, lo fusilaron en el patio de la cárcel de Salamanca, sin mediar proceso alguno, el 31 de aquel mismo mes de agosto.

Esa fue la primera vez que vi llorar a mis padres...

Carmen Martín Gaité. *Coto cerrado de mi memoria*. Selección de textos a cargo de Charo Ruano, Salamanca, 2002, p. 58.

La Plaza Mayor se convirtió en centro simbólico de la nueva España y en lugar de encuentro de paradas militares y celebraciones de las gestas bélicas del bando nacional, donde sotanas, uniformes militares y camisas azules marchaban, como en la fotografía comentada más arriba, marcando el mismo paso y en la misma dirección.

La militarización del espacio tuvo grandes consecuencias sobre el edificio que alojaba el instituto. El Noviciado sufrió una total y compleja transformación en tiempos de guerra. El proceso de militarización se hacía por cesión de locales o, sin demasiadas contemplaciones, por simple ocupación. Las requisas y apropiaciones del poder militar tenían como fundamento la excepcional situación de la

que a la sazón gozaba la omnipresente autoridad militar. Una parte considerable de edificios salmantino fueron destinados a usos bélicos o parecidos, de modo que la tradicional capital de provincias se transforma, en muy poco tiempo, en plaza armada (Cuesta Bustillo, 1997, 404).

En efecto, todo mudó en el inmenso inmueble del Paseo de San Antonio. Y todo mudó en el Instituto que empezó a ser compartido por falangistas, aviadores, sanitarios y toda clase de personal adyacente a la guerra. Los propios testimonios orales recibidos apuntan a que allí había un frenético ir y venir de actividades de muy diverso signo, y nos advierten del peligro de que un instituto estuviera situado en un lugar que era objetivo militar, y donde no muy lejos cayeron algunas bombas de la aviación republicana. Si hacemos caso a los documentos de incautación de edificios manejados por la profesora Josefina Cuesta (1997, 406-410) en el Noviciado se albergó las Oficinas de la Jefatura del Aire, un Hospital Militar (El Generalísimo), el Parque de Automóviles y una Sección de la Recuperación de Documentos (base del célebre archivo de la represión que luego sería convertido en polémico Archivo de la Guerra Civil Española). Pero también, según parece, estuvieron alojadas milicias de Falange, la columna Doval que luchaba en el frente del Alto del León, y la escolta de Franco compuesta por requetés. Y, en cuanto a las milicias falangistas, el Padre Barcenilla cuenta:

En octubre de 1936 la Falange ocupa el pabellón oriental. Para más independencia abre una puerta en el primer piso con una escalera exterior y entrada por una ventana convertida en puerta. Según una crónica antigua, por esta escalera pasaron más de uno a la llamada capilla de los condenados a muerte instalada en la actual primera sala de televisión. Esta es una huella triste de esta casa en su pasado. Otra huella: al volver los jesuitas en septiembre-octubre de 1939, encontramos a la entrada derecha del cementerio una tumba abierta. Parece que estaba destinada a los sentenciados a muerte arriba indicados. Pero alguien intervino para que no fueran sepultados en nuestro cementerio sino en el de la ciudad.

En este pabellón residió Hedilla, Jefe de la Falange al morir José Antonio. Y allí se vivieron días de tensión cuando Franco promulgó, en 1937, el decreto de unificación de las milicias.

Barcenilla (2002, 89).

En aquellas circunstancias llama la atención que el instituto funcionara como una especie de espacio insonorizado y aislado del fragor y la brutalidad del conflicto. Sólo el leve murmullo de los hijos de represaliados, por lo que nos dice una de ellos, se podría advertir en un ambiente políticamente plano. Nos dice A. Pérez Fiz (APF, 2007), respondiendo a la pregunta sobre si había algún ritual político o cántico patriótico: “Nosotros, no. Ignoro si los colegios lo hacían. Por la radio oíamos el *Cara al sol* y terminamos por aprenderlo, aunque nunca lo cantamos en el instituto”. Quien más quien menos, muy especialmente entre el profesorado, trataba de no manifestar y a veces esconder sus inclinaciones ideológicas. Si exceptuamos la obligatoriedad de la religión y la prohibición de la coeducación desde 1936 pocos cambios hubo en la vida del centro hasta el nuevo Plan de estudios de 1938. Incluso es como si la preferente atención a la guerra en la calle, dejara para otro momento el adoctrinamiento político dentro del centro, que luego en la posguerra si cobraría más fuerza y se daría con más aparato y ritual simbólico (canto del himno a la entrada, conferencias de formación política, desfiles, etc.)

Como ya dijimos, la reforma del bachillerato de 1938 venía a extremar los rasgos elitistas, selectivos y retrohumanistas del bachillerato tradicional de siete años, que se veía coronado por un examen de Estado terrorífico, al que hacen ineludible mención todos los entrevistados de este capítulo y del siguiente, que lo sufrieron en sus carnes.

Por lo demás, los recuerdos de los tres entrevistados no dan pie a percibir grandes cambios. El profesorado prácticamente siguió siendo el mismo, porque, según parece, de los 36 profesores del centro sólo una sufrió sanción y, como se aprecia en el escalafón de 1941-1942, era notoria la continuidad del cuerpo de catedráticos. En los institutos de la provincia fueron sancionados uno en la capital, tres

en Béjar, uno en Ciudad Rodrigo y uno en Peñaranda (López y Delgado, 2007,118). Pero, como afirma Martín Gaité (2002, 58), el director del Instituto de Ciudad Rodrigo, Joaquín Gaité, fue fusilado el 31 de agosto y sin proceso en la cárcel de Salamanca.

Fig. 1.3
CLAUSTRO DE CATEDRÁTICOS DEL INSTITUTO
PROVINCIAL DE ENSEÑANZA MEDIA (MASCULINO)
DE SALAMANCA EN EL CURSO 1941-1942

NOMBRE	NACIMIENTO	POSESIÓN	ASIGNATURA
BELTRÁN GONZÁLEZ, Ricardo	1887	1917	Historia
DÍEZ GUTIÉRREZ, José	1874	1940	Dibujo
JERÓNIMO BARROSO, Manuel	1887	1913	Historia Natural
LATORRE GARCÍA, Enrique	1894	1920	Física
LUCAS CRUZ, Victoriano	1892	1920	Matemáticas
HOLGUERA VADILLO, Antonio	1887	1912	Agricultura
GOY RUANO, Julián	1900	1932	Agricultura
RIESCO LORENZO, Cristóbal	1876	1905	Latín
SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, Domingo	1876	1926	Alemán
ESPINO GUTIÉRREZ, Gabriel	1895	1926	Lengua y Literatura

F: Escalafón de los catedráticos numerarios de Institutos Nacionales de Enseñanza Media redactado por la Revista Información Universitaria a 1 de octubre de 1941. Infor. Universitaria, Madrid, 1941.

En todo caso, en los testimonios aflora el miedo y la angustia por la guerra. El ambiente era claramente nefasto y la memoria infantil, de una forma u otra lo recoge. Esto siguió igual o peor en la inmediata posguerra. No es extraño que las descripciones de lugar se tornen de tonos grises. Aulas frías; separación de chicos y chicas (en turnos de mañana y tarde), espacio comprimido, falta de recursos didácticos o de cualquier entretenimiento. A partir de 1939 regresaron los jesuitas y venían, al decir de uno de nuestros testimonios, “resabiados”. Se inició una pugna incruenta que duró varios años para echar del

Noviciado a los institutos que desde 1940 jurídicamente se habían dividido en masculino y femenino. Valga de ejemplo una narración literaria.

Lo peor era dar las clases en el instituto en una aula grande de baldosín, con orientación al norte, donde las alumnas apenas llenaban los dos primeros bancos. La calefacción no la encendían por falta de presupuesto. En las dos otras alas que pertenecían a los jesuitas, tenían una calefacción estependa...

(...) Don Salvador Mata me explicó, al otro día, que la parte que ocupaba ahora el instituto no era más que un ala muy reducida de los grandes pabellones que estaban a continuación, propiedad todo de los jesuitas.

—Todo eso de ahí, ¿no lo ve usted?

Estábamos de pie junto a la ventana de la sala de visitas, y se veía un jardín muy hermoso, con campo de fútbol. Al fondo y a la izquierda corrían unas altas edificaciones de piedra con ventanales. Don Salvador extendió la mano, abarcándolas, y me señaló la parte que ocupaba el instituto al principio, recién instalado, mucho más amplia y con acceso por la entrada principal, pero luego la Orden había necesitado más espacio y se iban adueñando de lo que habían cedido al instituto, como si lo reconquistaran.

Carmen Martín Gaité: *Entre visillos*, Destino, Barcelona, 2001, pp. 181-182.

Éstas y algunas otras noticias, reelaboradas por la ficción novelesca, aporta la entonces alumna salmantina Carmen Martín Gaité. Ése y otros testimonios abonan la idea de un edificio lóbrego, frío, nada acogedor...: “aquellos años pasados en sordidas clases, con material prestado y exiguo, con ningún elemento complementario docente, sin vida reglamentada y hasta sin nombre”. A la realidad, sin duda, se añadía esa reelaboración del pasado que se cuece en la subjetiva cocina de la memoria.

El Noviciado de los Jesuitas atendió al alumnado masculino por la mañana y al femenino por la tarde. En 1938 se aprobó un nuevo plan de estudios de fortísimo aroma fascista y nacionalcatólico, y entre ese año y 1940 se verificó la depuración del cuerpo de catedráticos.

El triste atardecer de la democracia republicana, fue sucedido por un franquismo cerril y aterrador, que se dedicó a entregar la enseñanza al clero nacionalcatólico. Es fama que, desde 1937, se suprimen un conjunto de institutos en toda España, entre los que se encontrarán los de Béjar, Peñaranda y Ciudad Rodrigo, aunque éste último es restablecido en 1940. Por tanto, el equipamiento oficial queda reducido al de la capital y al de esa otra ciudad. Más novedoso será que en 1940 se cree, dentro del mismo espacio del Noviciado, el Instituto Femenino. Es decir, tiene lugar la separación del viejo centro en masculino y femenino. Poco más tarde, en 1943, el masculino tomará el nombre actual de Fray Luis de León, gracias a la propuesta de uno de sus catedráticos, el de Literatura, don Gabriel Espino, a quien debemos agradecer que el centro no lleve títulos tan aciagos como el de “Los Caídos” o tan poéticamente discutibles como el de “Gabriel y Galán”, que también fueron sugeridos en el claustro (García Martín, 1988). Afortunadamente el nombre del fino poeta Luis de León ha sido garantía de la pervivencia y concordia.

Finalmente, ante las presiones de los jesuitas, se decidió buscar un nuevo emplazamiento específico para los dos institutos (masculino y femenino) que compartían el inhóspito Noviciado, y que se turnaban de mañana y tarde, según sexo. Y se dio en reconstruir de nueva planta el Colegio Menor del Trilingüe para albergar al masculino y el femenino. En el curso 1944-1945 se hizo el traslado del masculino (ya con el flamante nombre de Fray Luis de León) y hasta 1974, o sea, durante treinta años, ése será el centro que presencie el ya seguro y definitivo advenimiento de la educación de masas.

1.4. Ecos y voces del pasado: el instituto recordado por sus alumnos. Entrevistas

Un testimonio oral constituye un texto vivo cuyo flujo de información admite una variada hermenéutica. La memoria es siempre una construcción del pasado, un eco de voces que se pronuncian desde el presente. Esa faceta constructiva de la

memoria es, a su vez, expresión de regularidades que provienen del ambiente social en el que se ha desenvuelto la vida de cada persona, pero también del cedazo de experiencias intransferibles de cada sujeto. De ahí que cada entrevista vaya precedida de un retrato social de cada individuo.

Estos tres testimonios no buscan la representatividad. Están casi elegidos al azar en el curso de la investigación y son por lo tanto material que ha de tomarse como “indiciario”, que debe cruzarse con otras fuentes y otra experiencias. La misma composición de género (dos mujeres y un hombre) no es nada representativa de la composición del alumnado de aquella época, pero sí resulta relevante por lo que de decisivo tuvo la incorporación femenina a los estudios de bachillerato durante los años treinta. Sí es cierto que se ha buscado una selección de testimonios concatenados temporalmente entre 1932 y 1942. Por lo tanto, el lector o lectora, esté atento a la significatividad del relato más que a otra cosa. Por lo demás, las personas entrevistadas exhiben un tono vital e ideológico muy diferente entre sí. Los dos primeros testigos pueden situarse en un ámbito ideológico un tanto neutro y, en un caso, explícitamente apolítico, mientras que el último obedece a una cosmovisión de izquierdas con un fuerte componente religioso.

Una lectura de las entrevistas permite obtener múltiple información. Por nuestra parte, dejando al arbitrio del lector su libre interpretación, enunciaremos algunos rasgos comunes y relevantes de los tres testimonios:

- El común regusto amargo de la guerra y de la dureza de unos tiempos difíciles, que lo son en grado sumo para la niña hija de padres represaliados.
- La contraposición entre el ambiente político de confrontación durante la República y de terror durante la guerra y la vida en las aulas, que discurre como si se tratase de un espacio insonorizado respecto al mundo exterior. Lo que, por lo demás, remite a la histórica escisión entre la institución escolar y la vida.
- Las formas de enseñar y aprender, a lo que se ve, a pesar de cambiar, los planes de estudio, y de manera traumática las circunstancias políticas, se presentan como un conjunto de rutinas inscritas en una larga tradición profesional. Ni la República trajo al instituto grandes innovaciones en la realidad de la vida cotidiana escolar, ni el franquismo produjo una contrarrevolución pedagógica. A no ser que por ello se entienda la segregación sexual (lo más importante), o la obligatoriedad de la religión.
- La alta consideración del capital cultural adquirido en la institución y las dificultades (por origen social o condición de género) en todos los casos entrevistados. La cultura se concibe, unas veces, como trampolín en la escala social (todos los casos) o como escudo protector de la condición femenina o, en un caso, del historial familiar republicano.
- La mayor importancia otorgada a la oralidad en los métodos de enseñanza y evaluación, nota característica de un modo de educación con fuertes tintes tradicionales y elitistas.
- La pervivencia de los esquemas espacio temporales de la cultura escolar convencionales no demasiado diferentes a los actuales: aula, calendario semanal, duración de las clases, etc.
- La fuerte estima y compartida percepción de la profesión docente y la unánime comprensión de las relaciones pedagógicas como una comunicación basada en la autoridad del profesor.

En las tres entrevistas que hemos efectuado el personaje es alguien que busca una consideración superior o igual a la de su origen sociocultural. El trayecto normal en estos casos es el de un usuario de la escuela pública nacional (rural o urbana), que, gracias al empeño de sus maestros y padres, se incluye entre aquellos que “valen”, es decir, que pueden abandonar los estudios primarios y hacer el

ingreso en el Instituto, iniciando así una vida de auténtico estudiante. Sólo se desvía un tanto de esta pauta la trayectoria de Matilde Garzón Ruipérez, que posee de partida un alto capital cultural más propio de las clases medias y altas, devaluado, sin duda, por las condiciones de persecución política a que es sometida su familia. Quizás el contrapunto y ampliación de la composición de estos estudiantes pueda ser el caso de Carmen Martín Gaité, que fue alumna en el Noviciado de los jesuitas y que nos narra así su carrera escolar:

Nací [en 1925] en la Plaza de los Bandos número 3, que fue nuestra vivienda hasta que a mi padre lo trasladaron a Madrid en 1950... Al colegio no fui. Mi padre era poco amigo de la educación impartida por frailes y monjas, y en Salamanca (ciudad de costumbre rígidas y de muchos prejuicios) colegios no religiosos y de cierta calidad no había prácticamente ninguno. Mi hermana y yo tuvimos varios profesores particulares de dibujo e idiomas y de cultura general, pero fue sobre todo mi padre quien nos aficionó personalmente al arte, a la historia y la literatura... toda la guerra la pasamos en Salamanca, con bastante miedo, debido a las ideas liberales de mi padre y de todos sus amigos, muchos de los cuales-entre otros don Miguel de Unamuno- sufrieron persecución o cárcel por parte del general Franco, que tenía en Salamanca su cuartel general y reprimió cualquier conato de liberalismo...

Hice el bachillerato en el Instituto femenino de Salamanca, un caserón destartado y frío... En el instituto tuve buenos profesores como don Rafael Lapesa y don Salvador Fernández Ramírez, a quienes la guerra había pillado por casualidad en Salamanca. Creo que a estos dos excelentes profesores les debo mi definitiva vocación por la literatura...

Carmen Martín Gaité: *Coto cerrado de mi memoria*. Selección de Charo Ruano, Consorcio Salamanca 2002, pp. 7 y 8.

Este destello de recuerdos es un fragmento ilustrativo de los usos y su memoria de una determinada clase social. El padre de la novelista, notario en Salamanca, profesaba el credo de la libertad, pero él y su hija no tenían por colegios dignos las escuelas públicas de entonces: "colegios no reli-

giosos y de cierta calidad no había prácticamente ninguno". Pues eso.

1.4.1. Felisa García González (FGG, 2009)

LA NIÑA QUE JUGABA A SER MAESTRA

Nuestro personaje nació en Salamanca en 1919, en la calle Tentenecio. Estudió con mucha diligencia y aprovechamiento la primaria en el colegio de prácticas de la Normal de la capital, y, a los 12 años, hizo su ingreso, en junio de 1932, en una de las vetustas salas del caserón que, situado en el Patios de Escuelas, cumplía las funciones de Instituto de Segunda Enseñanza desde su fundación en 1845.

Felisa es un personaje que, a sus casi noventa años, conserva una mirada penetrante y una voz robusta, como si hubiera mantenido a raya la infatigable labor erosiva del tiempo. Una mujer jovial, inteligente y de una memoria prodigiosa, abstracta y casi táctil a un tiempo. Se diría que lleva incorporada a su talante vital el *ethos* escolar en el que se forjó un espíritu amante de la cultura y pronto enamorada del saber.

Su lenguaje y sus gestos, sus recuerdos también, son los de una mujer de su tiempo, donde el "eterno femenino" luchaba y se mezclaba con los nuevos horizontes que empezaban a abrirse con la ampliación de la escolarización a nuevos estratos de clase y de género. Para las mujeres como ella la educación era una necesidad compulsiva y a ella se entregaron sin exigir otra cosa de la institución escolar que se reconociera su mérito.

La memoria de la minucia alcanza en su mente cotas inigualables. Por ejemplo, su descripción del examen de ingreso a los doce años constituye toda una fuente histórica de primer orden. Todo su testimonio de sucesos escolares, pero también de hechos y ambientes en este laboratorio de la Cruzada que fue Salamanca desde 1936 resultan de sumo interés para el historiador. Más aun si tenemos en cuenta que su narración aparece atravesada por un cierto desinterés ideológico y una calculada distan-

cia respecto de los trágicos momentos que hubo de vivir.

Su bachillerato de siete años se desarrolló entre un confuso magma de planes de estudios, entre los que destaca el pergeñado por el ilustre salmantino Filiberto Villalobos en 1934. Los siete cursos de enseñanza media transcurrieron en la sede del Noviciado de los jesuitas, entre 1932 y 1939. Sus recuerdos permiten rehacer una parte muy difusa del viejo Instituto y de la historia local.

Finalmente, a pesar de que, tras el bachillerato, hizo Magisterio, la carrera de Correos (se jubiló como perteneciente al cuerpo de gestión) y el matrimonio desviaron a Felisa de su vocación más profunda y temprana: quería ser maestra. Así nos dice: “desde el primer momento mis diversiones infantiles eran jugar a ser maestra. No tenía muñequitos ni casitas ni comiditas. Jugaba a ser maestra”.

Si, por un momento nos paramos a ver las fotografías de sus años mozos, que amablemente nos ha prestado, se puede percibir en todas ellas un aire alegre y confiado. En una aparece con dos de sus amigas paseando jovialmente por Salamanca en febrero de 1936, muy al margen de lo que se venía encima. En las otras prima una cierta coquetería propia de una chica agradable y presumida que se sabía muy bien que las armas de la mujer de entonces no sólo residían en los libros.

Pues ésa era y es la Felisa que, a continuación, nos ofrece el regalo de sus recuerdos.

*Persona entrevistada: Felisa García González.
Nacida en 1919 en Salamanca jubilada del
cuerpo de gestión de Correos y alumna
del instituto entre 1932-1933 y 1938-1939.*

Entrevistador: Raimundo Cuesta (con la ayuda de Asunción Millán).

Lugar y fecha: marzo 2009 en el domicilio de la entrevistada.

Entrevistador: —Buenas tardes, estamos en casa de Felisa García González que amablemente se ha prestado a charlar con nosotros. Queremos hacer un recordatorio de su paso por

el instituto que hoy llamamos Fray Luis de León y que ella frecuentó en los años treinta. Pretendemos recobrar una muestra de la memoria personal acerca de la historia de esta institución docente. Y vamos a empezar preguntándole sobre los cursos en que empezó a estudiar en el instituto.

Felisa García González: —Yo hice el examen de ingreso, con doce años de edad, en el Instituto de Segunda Enseñanza en junio de 1932. Estaba entonces ubicado en el Patio de Escuelas Menores. Sin embargo, al curso siguiente, 1932-1933, que era mi primer año de bachillerato, empezamos a utilizar el edificio del Noviciado de los jesuitas, que se encontraba vacío por la expulsión e incautación por el Estado de los bienes de esa orden religiosa. Allí permanecí hasta 1938-1939, los siete años de mi bachillerato.

Entrevistador: —Nos dice que en junio de 1932 hizo el examen de ingreso en la vieja sede del Patio de Escuelas, el “viejo caserón” al que frecuentemente aludía la prensa local. Se hacía a partir de los diez años y, según creo, se revestía de gran solemnidad, ¿no es así?

Felisa García González: —Perfectamente, sí. Recuerdo con muchos detalles el lugar donde se desarrolló el examen. Entramos en un aula muy desgastada, ya se veía que estaba muy usada con sus maderas viejas, pero el conjunto era muy bonito e impresionante. La sala del examen —porque entonces a las aulas, que estaban numeradas, se les daba ese nombre— estaba en un lateral del claustro, frente a la entrada principal, donde hoy existe un espacio de exposiciones y museo, donde actualmente se encuentra la célebre pintura del “cielo de Salamanca”.

Hicimos primero el ejercicio escrito —que eran unas cuentas—, y un dictado, y luego ya pasamos al oral con preguntas de cultural general. Me acuerdo nítidamente de la forma y el mobiliario de la sala donde tuvimos el oral. Las paredes eran muy bonitas y el tribunal se disponía sobre una elevada tarima o estrado. El

estrado estaba rodeado de una barandilla de madera de color azul ya muy desvaído por la acción del tiempo, al que accedíamos por una escalera. Los catedráticos se situaban tras una mesa en unos sillones. Enfrente de la mesa, a la izquierda, en el estrado, había una silla para los alumnos. Nos llamaban en voz alta.

El examen era público. Los espectadores se sentaban en un graderío en forma de anfiteatro. Allí estaba mi abuelo que se encontraba presenciando el acto, con el resto del público y los alumnos esperando, con nerviosismo, oír su nombre. A veces recuerdo estos detalles a alguno de mis antiguos compañeros y me dicen: “sí, sí, es verdad, así era...”.

Ahí hice, pues, el ingreso en junio. En aquel momento terminó mi corta vida en ese viejo instituto. Entonces en los institutos se había derogado el Plan Callejo de 1926, el de la Dictadura, y regía un plan de adaptación elaborado por la II República, que había tomado como base el Plan de 1903. Luego empezó el plan nuestro, el plan moderno, que fue el plan que se instituyó después con Filiberto Villalobos como Ministro de Instrucción Pública en 1934.

Entrevistador: —Bueno, pues hablemos de los planes de estudio. La II República abolió de inmediato todos los planes de la Dictadura, pero hasta llegar al Plan de Villalobos de 1934, tuvo que hacer un proceso muy complicado de adaptación (de los que habían empezado con el Plan Callejo) y de transición.

Felisa García González: —Yo empecé en octubre del curso del 1932-1933 el primero de bachiller. Entonces el Instituto se llamaba Instituto Nacional de Segunda Enseñanza y no tenía un nombre propio, ni estaba dividido en masculino y femenino. Había coeducación al principio.

Entrevistador: —Luego, con el Plan franquista de 1938 se llamaría Instituto Nacional de Enseñanza Media, y, unos años después, cuando ya se habían desdoblado en masculino y femenino, se daría al masculino el nombre de Fray Luis de León.

Felisa García González: —Yo el nombre que recuerdo es Instituto Nacional de Segunda Enseñanza y así figura en mis papeletas de examen.

Entrevistador: —Pero volvamos a la sede. Usted empezó el primer curso en octubre de 1932 ya en el edificio del Noviciado de los jesuitas, lo que quiere decir que efectivamente el desembarco se inició en ese momento. Los jesuitas habían dejado la nave en 1932. Sin embargo, según mis noticias, en el curso 1932-1933 sólo una parte de los alumnos se trasladaron, porque cuando se ocupó completamente me parece que fue al año siguiente.

Felisa García González: —Solamente iniciamos el curso el alumnado de primer curso del plan moderno. Durante el curso 1933-1934 pasaron los de segundo curso del plan antiguo, que habían comenzado su primer curso en el Patio de Escuelas Menores.

Entrevistador: —En una palabra, en el primer curso estuvieron sólo ustedes.

Felisa García González: —Y luego ya pasaron los demás al segundo curso. Allí coexistimos los alumnos del plan antiguo y el plan moderno en clases diferentes. Teníamos los mismos profesores, pero a horas distintas y nos veíamos en los pasillos

Nosotras a pesar de haber ingresado ya con el plan moderno pudimos voluntariamente pasarnos al plan antiguo, por mi madre, bien aconsejada, prefirió que siguiera con el nuevo. Parece que acertó pues este plan siempre fue muy bien considerado.

Entrevistador: —Con la República, tomando como base la Constitución de 1931 y su desarrollo en 1932 se disolvió la Compañía de Jesús y sus bienes fueron incautados. La demanda creciente de escolarización y el mal estado del viejo instituto se trató de solucionar con la ocupación del Noviciado del Paseo San Antonio.

Felisa García González: —Pero en la historia de España ya habíamos pasado por ahí. La expul-

sión de los jesuitas no era una cosa nueva; ya se hizo en tiempos de Carlos III, en el siglo XVIII. Digo esto porque acaso la gente pueda pensar que se les expulsaba por primera vez.

Entrevistador: —Bien, vayamos al Plan de 1934 y al Noviciado. Esta obra ministerial del salmantino Villalobos siempre ha atraído la atención de los estudiosos de la educación secundaria y, sin duda, constituye una experiencia interesante. Además, en su caso, inauguró plan de estudios y centro nuevo.

Felisa García González: —Completamente.

Entrevistador: —¿Cómo recuerda usted el centro? ¿Cómo estaba ubicado?

Felisa García González: —Pues era muy grande y tenía galerías espaciosas y los ventanales eran muy bonitos y amplios. Me llamaba la atención el sistema de calefacción que tenía, con unas rejillas por donde salía el aire caliente, algo parecido a las “glorias”. En aquel tiempo no teníamos calefacción en las casas. Sólo métodos para calentarnos con estufas y braseros.

En la parte de atrás estaban las huertas. Allí había muchos árboles y muchas flores. Pero a esa parte no nos dejaban pasar, como tampoco podíamos subir por unas preciosas escaleras de madera que había entrando por la puerta principal.

El Instituto estaba en el lado derecho del edificio. Tenía los mismos cuerpos que hoy existen, los cuerpos centrales y dos laterales. En la derecha había algo adherido al edificio que era por donde entraba. Y además teníamos un sótano, al que bajábamos cuando en la guerra venía la aviación. Éramos un objetivo militar y allí nos tenían. ¿Cómo no nos matarían?

Entrevistador: —El edificio, como consecuencia del inicio de la guerra civil, se convirtió en un lugar peligroso, ¿no?

Felisa García González: —En un objetivo militar.

Entrevistador: —Un objetivo militar y en una enredadera de actividades de todo tipo. También se alojaba en el Noviciado, según recuerda

Basilio Martín Patino, una dependencia muy curiosa, que se llamaba el Centro de Recuperación de Documentos.

Felisa García González: —Sí, sí. El Centro de Recuperación de Documentos que luego pasaría al célebre archivo de San Ambrosio, el de la polémica de los “papeles de Salamanca”. Estuvo a cargo todo él de chicos navarros de los requetés. Pero, sí, allí empezó la tarea recuperación de los documentos como archivo de la guerra civil.

Entrevistador: —Que era un embrionario archivo para ejercer las acusaciones y represalias contra los republicanos. En una palabra, había un poco de todo...

Felisa García González: —Desde luego: Jefatura de cursos, el parque de aviación, la jefatura de aviación. Recuerdo que ahí estaba el novio de mi amiga Tere, que a menudo se asomaba para verlo. Otra amiga le decía en tono de guasa: “pero, mujer, asómate y sonríele”...

Entrevistador: —Entonces el ambiente era eso, muy frenético y confuso...

Felisa García González: —De mucho miedo, angustia y peligro.

Entrevistador: —Miedo, ¿verdad?

Felisa García González: —Claro porque era un objetivo militar. Ah, por cierto, afortunadamente los aviones pasaban y no atinaban, pero siempre caían las bombas y dejaban desperfectos por aquí y por allá. Olía a pólvora porque aunque eran terrenos grandísimos nos llegaba el sonido y también el olor. ¿Cómo permitirían que estuviéramos ahí? Una vez mataron a un burro y al basurero en el Paseo de Canalejas, por donde acababa de pasar yo. Había impactos de la metralla. Era horrible, ¿Cómo permitían que estuviéramos ahí? ¡Dios mío! Jóvenes, y a todos nos tenían ahí metidos.

Entrevistador: —Y luego hablando sobre el instituto en la vida cotidiana, ¿se notaba la guerra, sólo por los aviones y las noticias de los muertos? ¿No se apreciaba en cuanto a las ideas?

Felisa García González: —Durante la República había muchos enfrentamientos entre los estudiantes tradicionalistas y los de la FUE. Tenía amigos de los dos bandos, que siempre estaban peleándose. Estaban los nacionalistas de derechas, y los republicanos que eran de izquierdas. Recuerdo que en una de esas trifulcas murió un chiquito de Vitoria, apellidado Bulnes. Cuando fui destinada como funcionaria de Correos a Palencia, curiosamente conocí a una prima suya, que fue compañera y buena amiga.

Las trifulcas y las escaramuzas eran frecuentes.

Entrevistador: —Pero ¿dentro del instituto se notó este tipo de sucesos? ¿O no?

Felisa García González: —No, no. Era solo afuera. Yo creo que de niños éramos más respetuosos entonces y no seríamos capaces de hacer valer nuestras ideas en el instituto. No había nada de ese ambiente político entre nosotros ni antes ni durante la guerra. Nuestros temas eran propios de la edad: hablar de chicos y de las notas.

Entrevistador: —Y en cuanto al ambiente físico del instituto, en todas las descripciones literarias, como las de Martín Gaité en su novela *Entre visillos*, y en otros testimonios personales, se alude al frío, la fealdad y los tonos grises que rodeaba todo aquello. ¿Lo ve así usted también?

Felisa García González: —Martín Gaité fue posterior a mí en el instituto, ya con el plan del 38 (el de mi hermana), cuando todo aquello estaba más abandonado. Era seis años menos que yo. Ellas convivieron con los jesuitas que habían regresado del exilio, quienes consideraban al instituto como un intruso y dificultarían la convivencia que no debió ser fácil.

Entrevistador: —Hubo además una época en donde había una cierta tensión entre los jesuitas, que ya se les habían quitado la propiedad y...

Felisa García González: —Exactamente, como he dicho, después de que los echaran, cuando re-

gresaron venían algo resabiados y es de suponer que hicieran la vida imposible al instituto para hacerse pronto con todo el edificio.

Entrevistador: —Se cuenta una anécdota en el libro sobre la historia del Noviciado que escribió del Padre Barcenilla: el director del instituto tuvo que ir a suplicarle que no los echaran ese año.

Felisa García González: —Sí, sí. Entonces yo no estaba porque había terminado en 1939 y ellos regresaron después. Pero sí ha llegado a mis oídos eso que cuentas...

Entrevistador: —Usted me ha proporcionado una foto actual en la que posa delante de la puerta de entrada. A ese edificio se entraba por una especie de pequeño patio, ¿no?

Felisa García González: —Sí, sí. Había abierta una puerta donde estoy yo fotografiada, entre la entrada y la tapia de la vía del tren.

Entrevistador: —¿La gimnasia la hacían fuera?

Felisa García González: —La gimnasia la hacíamos fuera, en una nave que había sido granja agrícola. Se hacían tablas de gimnasia sueca. Pero aquello no era muy instructivo tampoco. Además hacía mucho frío y yo ni me quitaba el abrigo de encima. Era la "señorita del abrigo permanente".

Entrevistador: —Vamos a centrarnos un poco ahora en el plan de estudios. El plan de Villalobos de 1934 constaba de siete años y tenía exámenes de conjunto y una reválida al final. Después con el Plan de 1938 se siguió con los siete años y el examen de Estado.

Felisa García González: —Era muy duro el examen de Estado. Había alumnos que, después de hacer el bachillerato, no conseguían el título porque no eran capaces de pasar el dichoso examen de Estado.

Felisa García González: —Yo hice el examen en 1940. A mí me tocó en el tribunal los catedráticos de Ciencias de la Universidad señores Nogareda, Galán y Baltá. Y de Letras estaban César Real de la Riva, Manuel García Blanco y el Sr. Tejerina. El tribunal estaba formado

exclusivamente por profesores de la Universidad. El examen era de todo el bachillerato.

Los del plan moderno, al terminar tercer curso, hicimos una reválida. Luego se suprimió y no se tuvo en cuenta. En el examen de Estado me tuve que examinar de todo el temario de los siete años de bachillerato.

Entrevistador: —¿Usted tiene como me ha dicho una idea positiva de ese plan?

Felisa García González: —Sí. Era un plan muy bien considerado, muy completo.

Entrevistador: —Ciertamente, introduce algunas novedades importantes: bachillerato único de siete años, cíclico y con examen final de conjunto.

En la dictadura del Rivera existía en el Plan Callejo de 1926 una división entre Bachillerato Elemental y Universitario, de tres años cada uno. Con el primero, se obtenía, tras un examen, una titulación. Pero luego con los planes de 1934 y 1938 se volvió al bachillerato único con prueba al final.

Felisa García González: —En el plan antiguo se obtenía el título de bachiller al finalizar los seis años del instituto; pero para acceder a una carrera universitaria había que pasar un examen en la facultad elegida para continuar estudios superiores.

Entrevistador: —Y en cada año, cada curso ¿cómo daban las notas? ¿Eran notas globales, totales, o cómo?

Felisa García González: —Primero fueron de conjunto, luego ya no. Teníamos papeletas de examen por materia. Los profesores explicaban todos los días la lección. Nosotros tomábamos apuntes a los que daban preferencia sobre el libro de texto. Nos evaluaban a partir de las notas de todo el curso, pues preguntaban la lección con frecuencia, más la nota del examen final. Si se suspendía alguna asignatura, había que pasar otro examen en septiembre. Lo que no sé es el procedimiento de calificación que seguían, si se reunían para calificar

e intercambiar opiniones o si cada profesor ponía su nota sin más consideraciones.

Entrevistador: —El examen final era para todos los centros, oficiales y privados.

Felisa García González: —Para todos incluidos los colegios privados. Los que estudiaban por libre, generalmente en colegios de monjas y frailes, tenían que pasar los exámenes en el instituto oficial obligatoriamente. Nosotros éramos los “oficiales”, porque recibíamos directamente la enseñanza de los profesores oficiales.

Entrevistador: —Villalobos era un hombre liberal de centro, que tomó como base de su plan ideas republicanas anteriores. La obligatoriedad de que los colegios privados se examinaran en los centros oficiales del examen de conjunto del primer ciclo y de la reválida final le trajo muchos problemas. Las derechas de la CEDA le acusaron de “atar de pies y manos a la enseñanza privada”. Estas posiciones le costaron dimitir a finales de 1934 del Ministerio de Instrucción Pública. Y eso no se lo perdonaron jamás...

Felisa García González: —Efectivamente, don Filiberto Villalobos tuvo los problemas que usted cita y que le costaron su dimisión. Era un liberal demócrata íntegro, una persona admirable, generosa. Lo demostró en el ejercicio de su profesión, especialmente con las personas económicamente más débiles. Construyó escuelas en la provincia de Salamanca y llevó a cabo la reforma agraria a favor de los trabajadores de la tierra. Aun así, estuvo algún tiempo en la cárcel, se salvó de la peor suerte por intervención directa de Franco. Años antes don Filiberto había atendido a su esposa que resultó herida en Calvarrasa de Abajo, cuando el coche en el que viajaban atropelló a un ciclista.

Entrevistador: —Pasando al alumnado. Los datos que tengo son los siguientes: había dos institutos en la provincia de Salamanca, éste y el de Ciudad Rodrigo, que se creó en 1928. Luego

durante la República se levantaron ya los de Béjar y Peñaranda, que más tarde desaparecieron con el nuevo régimen. En el de Salamanca había 600 alumnos y de ellos un 35% eran chicas.

Felisa García González: —Ya empezaban a estudiar las mujeres. Es un fenómeno que se destacó mucho durante esta época. El aumento de chicas se debió, en parte, a la necesidad, a partir del plan moderno, de tener el examen de Estado para cursar cualquier carrera después, magisterio incluido, que era la carrera más solicitada por las mujeres.

Entrevistador: —En todo el siglo XIX casi no había chicas en el bachillerato oficial (la primera noticia en Salamanca data de 1885) y hasta 1910 no se reguló oficialmente su estancia en los centros.

Felisa García González: —Sí, era algo nuevo. Se hacía notar.

Entrevistador: —Eso lo notarían ustedes, porque, después de un primer intento de crear institutos femeninos a finales de los años veinte, ahora los aires republicanos abrían un nuevo panorama: la coeducación.

Felisa García González: —Sí, así fue hasta que llegó 1937 y nos separaron. Recuerdo que en el primer curso estaba yo sentada; había poquitos bancos, entre dos estudiantes uno a cada lado. Cuando te llamaba el profesor ellos tenían que levantarse para que yo saliera al estrado a dar la lección. Muy educados ellos, y nunca había problema de nada, eran muy respetuosos. Pero ya en la guerra, desde el curso 1936-1937, nos pusieron a los chicos a un lado y las chicas al otro, los chicos a la derecha y las chicas a la izquierda. Sin embargo luego cuando estudié Magisterio iban por la mañana los chicos y por la tarde las chicas, así que los muchachos nos dejaban notas en los pupitres.

Entrevistador: —O sea, que a usted no la separaron nada más que dentro del aula. Pero todo el mundo dice que luego en el Noviciado se es-

tableció el turno de mañana para los chicos y de tarde para las chicas. Pasando a otro tema, ¿qué cambios hubo al pasar del sistema republicano al otro sistema en Salamanca, ciudad unida al bando de Franco?

Felisa García González: —Cuando estudió mi hermana, que fue del plan de 1938, por la mañana los chicos y por la tarde las chicas. Se estableció la asignatura de religión. El profesor Juan Antonio Ruano Ramos era duro y exigente con la materia. A propósito de este profesor contaré una anécdota.

Al terminar la carrera de Magisterio, gané las oposiciones a Correos, a las que por primera vez se podían presentar “señoritas”. Estando trabajando en Correos (estuve 42 años en la empresa) tuve ocasión de atender los envíos de sus libros de texto que hacía don Juan A. Ruano todos los domingos en la ventanilla de certificados. Un contrasentido que un sacerdote se dedicara a esto en el día de descanso (del Señor).

Entrevistador: —Y eso se notó porque claro en la época de la República no había ningún tipo de enseñanza religiosa, eran laicos. ¿Se hacía con alguna frecuencia algún ritual político?

Felisa García González: —No, nunca tuvimos que jurar los Principios del Movimiento. Tampoco nadie nos llevó a ningún acto franquista. Luego, por lo visto, sí se exigían este tipo de cosas, pero en esos primeros momentos el ambiente del instituto era más bien neutro.

Entrevistador: —¿Notaban ustedes alguna distinción o trato especial del alumnado de familia republicana? Una mujer, hija de de represaliados, me dice en una entrevista que ella sí sintió una disposición poco agradable hacia ella por sus antecedentes familiares.

Felisa García González: —Quizás. Si alguien destacaba un poco, se decía “ése es de familia de rojos, o de la cáscara amarga”. Se notaba siempre un poquito.

Hubo una depuración de todos los funcionarios. Y los funcionarios de correos la sufrieron

muy fuerte. Ya sabe usted que en el Palacio de Comunicaciones es donde se proclamó la República en Madrid. Aquí Correos estaba en la plaza de Santa Eulalia y fue donde se puso la primera bandera republicana. Los de correos estábamos un poco señalados por el Gobierno de Franco. Mandaron a muchos al Norte, pero en 1944, cuando yo ingresé, ya habían regresado casi todos.

Entrevistador: —También pasó eso en la educación. Pero en el cuerpo de catedráticos del instituto de Salamanca no hubo sancionados.

Felisa García González: —Que yo recuerde, no.

Entrevistador: —La profesora de Francés es la única sobre la que tengo alguna duda.

Felisa García González: —Se llamaba María Pilar Díaz de Oñate.

Entrevistador: —De esta mujer no tengo ninguna información.

Felisa García González: —Parece que la estoy viendo. Era mayor ya, de unos cincuenta y tantos. Quizás, por el apellido, fuera vasca. Se la notaba algo que podía ser más de izquierdas, cuando explicaba solía dejar caer a veces: “como dicen los católicos”.

Entrevistador: —Eran sólo doce catedráticos y había una sola mujer. El porcentaje de mujeres era muy pequeño todavía. En 1933 había dos mujeres, según tengo sabido. El profesorado en ese entonces eran treinta y seis profesores, un claustro más pequeño que ahora. Había un grupo central que eran los catedráticos, una docena. Había muy pocas mujeres.

Felisa García González: —Manuel Jerónimo Barroso, de Ciencias Naturales, fue el director por mucho tiempo. Lo fue durante la guerra civil. Un hombre que dibujaba en encerado de maravilla, pero que tenía un lenguaje de risa.

Entrevistador: —Estaba también Victoriano Lucas, que colaboró con Villalobos. También Ricardo Beltrán que era el de Geografía; luego estaba Antonio Holguera, Eloy Díaz Jiménez Molleda...

Felisa García González: —Victoriano Lucas cuando no le entendían se enfadaba y exclamaba: “¡Por los clavos de Cristo”!, y los alumnos respondían: y “por los de una puerta vieja”. A Molleda se le escapaban los alumnos de clase. Pasaba lista y todos estaban presentes, pero al poco, se fugaban gateando. Y cuando preguntaba a alguno de lo fugados: “¡pero qué pasa aquí si éste acaba contestarme que estaba presente!”.

También me acuerdo de Antonino Holguera de Ciencias Naturales y Agricultura. Era muy curioso este señor. Daba las clases paseando. Le hacían el pan integral y nos contaba que pensaban que era para los perros y no para él, y dejó de tomarlo porque cada vez se lo hacían peor.

Entrevistador: —En el profesorado no se notaba mayormente ninguna inclinación política.

Felisa García González: —No se manifestaban a favor de ninguna idea.

Entrevistador: —Y en cuanto a la preparación, ¿eran buenos profesores?

Felisa García González: —Eran buenos catedráticos. Las enseñanzas que nos impartían estaban muy bien.

También tuve al principio por catedrático de Matemáticas a Berrueta. Daba la clase paseando. Don Juan Domínguez Berrueta era el señor de los porqués, con su perilla. Te ponías de pie cuando te llamaba e ibas al estrado... Y empezaba, “y por qué”; le contestabas, porque... y otro “por qué”, y cuando ya te agotabas y no sabías el porqué, abría un cajón y sacaba la *Gaceta de Madrid* de fecha tal y de página cual y leía lo siguiente: “hágase razonar al alumno en todo momento”. Y añadía: “síntese, tiene un cero”.

Entrevistador: —Y los chicos que estudiaban en ese momento eran muchos menos que ahora, ¿cómo eran los comportamientos de los muchachos en las clases?

Felisa García González: —Eran como de camaradería. Teníamos diez minutos entre clase y clase que aprovechábamos para estar con

ellos. A la salida de clase bajábamos por Sancti Spiritus e íbamos a dar la vuelta por la plaza, pues quien más quien menos teníamos allí “nuestras ilusiones”. Por cierto, el día 19 de julio de 1936, que era domingo, fue cuando se proclamó el bando de la sublevación militar en Salamanca. Los domingos solíamos ir a pasear a la plaza después de misa de doce. Pues bien, el día antes me advirtieron algunos amigos: “no vayas mañana la plaza”. Algo debía saberse de lo que luego ocurrió, el famoso y desgraciado “tiro de la plaza”. El caso que en nuestra panda había gente de todas las tendencias políticas y todos éramos amigos.

Fernando, el hijo de Villalobos, también era del grupo de amigos. Era un caricaturista fantástico que hizo una caricatura a su padre, rodeado de maestros y de todo tipo de gente de todas las clases sociales. Don Filiberto Villalobos era un hombre tan generoso, y como médico atendía a todo el mundo por igual.

Entrevistador: —¿Y las clases? ¿Cómo era el método de enseñanza.

Felisa García González: —Todos los días explicaban.

Entrevistador: —Todos los días preguntaban.

Felisa García González: —Y se nos llamaba a salir a la palestra. Tomábamos apuntes. Los profesores llevaban un orden para preguntar y entonces estaba la picardía de cuando sabías que no iban a pasar lista y aprovechar para irnos a dar una vuelta por la Aldehuela. O sea, explicaban, se tomaban notas y había preguntas orales. Muchas preguntas orales, precisamente se evaluaba a través de ellas y el cómputo de los exámenes finales.

Entrevistador: —Los exámenes finales eran de semestre o finales de junio.

Felisa García González: —No, no, claramente eran más cerca de junio. No eran tantos trimestres o cuatrimestres, como ahora. Eran más al final. Había menos exámenes que ahora.

Entrevistador: —¿Y el número de alumnos por aula?

Felisa García González: —Habría unos cuarenta y tantos. En bancos corridos. A un lado las chicas.

Entrevistador: —Parte del mobiliario pasó al Trilingüe...

Felisa García González: —Sí, a lo mejor.

Entrevistador: —Y de la biblioteca, ¿se acuerda usted algo? ¿De algún otro gabinete, laboratorio o medios didácticos diferentes al aula normal?

Felisa García González: —No. De biblioteca, nada. Por lo demás ya dije que todo consistía en la clase con la pizarra, la explicación del profesor y las preguntas. Los “bichos” de Ciencias Naturales quizás se veían en las fiestas. La pizarra siempre ha estado y la tarima también. Las clases eran salas normales sin graderío.

Entrevistador: —Antes sí había clases de graderío. Actividades extraescolares no debían ser frecuentes y cuando se hacían eran motivo de noticia pública, como un intercambio con alumnos alemanes y una excursión a Santander, que recoge una revista y *El Adelanto*.

Felisa García González: —Yo no hice ninguna excursión. Cómo íbamos a hacerlas, si estábamos en la guerra.

Entrevistador: —Me refiero a los años inmediatamente anteriores a la guerra.

Felisa García González: —Entonces los de la excursión serían los alumnos del plan antiguo.

Entrevistador: —Y el director, entonces, ¿me decía que era...?

Felisa García González: —Manuel Jerónimo Barroso.

Entrevistador: —¿Se notaba algo la figura del director en la vida diaria?

Felisa García González: —Yo creo que nada. No existía casi relación con los alumnos. La relación con los profesores no era de confianza o cercanía. A veces pedíamos al director que nos leyera las notas. Recuerdo que nos hacía mucha gracia el director, porque, con todo lo que tenía de inteligente, manejaba un vocabu-

lario coloquial, tan coloquial que era de baja ralea. Así decía las notas: “Doña Mariana Artega. ¡Ah, paé, paé que s’ha enterao algo!”. Y luego, cuando lo llamábamos “¡Ándale, demonio de las vacas que no tienen dientes! Pero mire usted que es famoso, paé que s’ha enterao algo”. Queríamos que nos leyera las notas para reírnos un rato. ¡Qué risas nos pasábamos!

Entrevistador: —Entonces las notas se daban al final del curso.

Felisa García González: —Sí, al final del curso. La papeleta. Yo tenía bastantes buenas notas excepto en Dibujo. En cuarto curso cuando salía con mi carpeta había un vendaval y al querer abrocharme el abrigo salieron todas las láminas volando. Y así tuve que volver hacerlas en verano y presentarme a Dibujo en septiembre. Talón era el profesor de Dibujo.

Entrevistador: —Las actividades culturales dentro del centro eran...

Felisa García González: —Nada, no teníamos nada.

Entrevistador: —¿Obras de teatro?

Felisa García González: —Nada, eran unos años muy difíciles. Y sobrevivimos. Entrabas a la clase, no preguntabas nada. Los profesores te trataban de usted; no había ninguna relación de confianza.

Entrevistador: —¿Y se hablaba de las consignas y acontecimientos de la guerra?

Felisa García González: —Había mucho secretismo. No había que destacarse. Se hablaba algo, pero... con la mano así, en voz baja, como haciendo escuchos.

El ambiente era de mucho uniforme y muy militar. Y, claro, se daba eso del saludo con la mano en alto. Había requisas de coches y otros bienes. El oro se entregaba voluntariamente para las necesidades de guerra. También se entregaron alhajas. Se reunió bastante oro para hacer frente a las necesidades de la guerra.

Entrevistador: —Y el personal que no era ni profesores ni alumnos, el personal administrativo, los bedeles, los conserjes, ¿vivían allí?

Felisa García González: —No. Había un bedel, Nicolás, muy famoso, que estaba tuerto. Estaba también Juan.

Entrevistador: —Y los padres, ¿participaban en la vida del centro?

Felisa García González: —Nada, nada. Ni tampoco había notas que tuvieran. Ahora veo como cosas raras esas reuniones de padres, o que los padres tengan que ir a ver al tutor y cosas semejantes. No existía nada eso. Supongo, además, que los chicos de una y otra época son parecidos...

Entrevistador: —¿Qué imagen tenía el centro en la ciudad?

Felisa García González: —Destacaba la universidad. Pero el centro, no.

Entrevistador: —¿Había mucha diferencia entre los alumnos que estudiaban en el instituto oficial y los privados?

Felisa García González: —Hombre, los resultados del instituto siempre eran mejores, siempre se notaba una mejor formación. Y es que antiguamente —ya no, eso cambió— una monja daba clases, a lo mejor de Matemáticas y de Literatura, sin la debida cualificación. Y, por su puesto, eso bajaba un poco el nivel de la enseñanza privada.

Entrevistador: —Para terminar ya, la última pregunta: ¿qué balance pueden hacer de su experiencia en el instituto para su formación posterior, para lo que usted ha sido, para cómo ha sido?

Felisa García González: —Yo quedé intelectualmente bastante bien armada. La poca cultura que pueda tener se la debo a aquellos profesores, desde luego. Yo era una chica bastante estudiosa y aplicada. Además me gustaba saber. Desde el primer momento, mis diversiones infantiles eran jugar a ser maestra. No tenía muñequitos ni casitas ni comiditas. Jugaba a ser maestra. Y Estudié Magisterio. Siempre

me gustó el mundo de la enseñanza, aunque luego hice mi carrera profesional en Correos.

Por tanto, el balance es positivo. Y yo he estudiado siempre con mucho interés, porque me han gustado mucho los libros. Era mi vocación. La ilusión mía era estudiar.

Entrevistador: —Entonces era infrecuente una mujer con estudios.

Felisa García González: —Parece de vanidad lo que te digo, pero en el colegio la directora, que era regente del colegio de prácticas de la Normal de Salamanca, nos llevaba a las niñas más destacadas a los exámenes de prácticas. Me apoyó mucho la maestra que tuve en toda la primaria, y eso, claro, vale mucho.

Entrevistador: —Además se ve que conservó los libros de su bachillerato, que gracias a usted he podido conocer. Ese es un ejemplo de su gusto por el estudio.

Felisa García González: —No me obligaron a estudiar. La maestra siempre tuvo claro que era una niña que tenía que estudiar. Y yo también.

Entrevistador: —Muy bien. Muchas gracias por su inestimable ayuda.

1.4.2. Alberto Pérez Fiz (APF, 2007)

EL CHICO QUE CALCULABA BIEN

Alberto Pérez Fiz nació un 18 de abril de 1926 en Salamanca en una familia numerosa, modesta y sin estudios, pero muy atenta a formación de sus hijos. Su padre, también nacido en la capital del Tormes, regentaba una peluquería y su madre, oriunda de Tamames, era profesora de corte y confección. Su vida de estudiante fue, a pesar de sus deseos, corta. Entró en el Instituto en 1937 y salió en 1941, con cuatro años de bachillerato. A los quince se vio obligado a ingresar en la carrera de banca. Hizo oposiciones a los dieciséis, y diez años después era jefe de gestión, y finalmente durante mucho tiempo desempeñó el cargo de director de varias e importantes plazas. Trabajó en el Banco del Oeste y en el Banco Hispano Americano.

Alberto Pérez Fiz acredita una memoria portentosa y un entusiasmo encomiable hacia sus años de estudio. Su testimonio nos proporciona una ingente cantidad de detalles sobre la vida escolar cuando el instituto estuvo, en plena guerra, situado en el Noviciado. Seguramente los más destacable es lo bien que valora las enseñanzas recibidas a pesar de los pocos recursos existentes entonces. Rememora un ambiente frío y poco acogedor, con casi ningún medio didáctico que no fuera el profesor, parece como si nuestro personaje llegara a advertir, cual hiciera Unamuno en su Instituto de Bilbao en los años setenta del siglo XIX, la luz de la ciencia, el sol vivificante del saber a pesar de todas las condiciones adversas en las que estudió.

Una constante de su testimonio es la altísima consideración hacia sus profesores y la distancia que se toma respecto a un ambiente sofocante en lo político, que, sin embargo, al parecer, no llegaba demasiado a las aulas, donde se nos dibuja la figura de un profesor ajeno al conflicto bélico y los sucesos consustanciales al mismo. El recuerdo de sus profesores y de las clases es de primera categoría. Entre todos los evocados destaca la semblanza agradecida que hace de uno de los catedráticos de Matemáticas que más relieve llegaron a tomar en la historia del dentro: don Victoriano Lucas.

Pérez Fiz se presenta con los rasgos propios de un alumno que “sabe a lo que va” al instituto, porque comprende la importancia de los estudios como instrumento de dotación de capital cultural y futuro profesional. Es un chico estudioso, probablemente serio y responsable, que destaca sobre todo lo demás en el cálculo matemático. En las clases de Victoriano Lucas, confiesa con un punto de orgullo, que oficiaba de secretario-ayudante trasladando al encerado las explicaciones de su eximio profesor.

Esta vocación Matemática quedó truncada por la necesidad de su temprano ingreso en la banca. Nunca pudo hacer efectiva su inclinación hacia el estudio de Ciencia Exactas. No obstante, sus dotes matemáticas le sirvieron, y mucho, en su profesión, quedando el cálculo mental como una afición permanente hasta el día de hoy.

Su testimonio se hace desde una posición que se autocalifica de apolítico. Un apoliticismo que, a lo que se intuye de sus declaraciones, fue producto del duro aprendizaje del desolador y terrorífico ambiente de guerra.

El personaje que se asoma a la foto posee, tras las gafas, una mirada penetrante, rasgos finos e inteligencia despierta. En suma, un calculador que responde con sintética exactitud matemática a nuestras preguntas.

Alberto Pérez Fiz

Nacido en 1926 en Salamanca, empleado jubilado de banca y alumno del instituto entre 1937-1938 y 1940-1941

Entrevistador: Raimundo Cuesta

Lugar y fecha: Gabinete Geohistoria del IES Fray Luis de León 5 Noviembre 2007

Entrevistador: —Buenas tardes. Estamos con Alberto Pérez Fiz,—hoy 5 de Noviembre de 2007— en el Gabinete de Geohistoria del Instituto Fray Luis de León de Salamanca. Por lo que sé, usted nació en 1926 y su vida profesional ha transcurrido en la banca como empleado de todas las categorías hasta la de Director en varias plazas de España. Estudió el bachillerato en los años treinta, un momento, especialmente delicado de la historia de Salamanca y de España. ¿Durante qué cursos y a qué edades estudió en el centro?

A. Pérez Fiz: —Yo cursé el ingreso de bachillerato en junio de 1937, recién cumplidos los once años. Estuve hasta el año 1941, o sea, cuatro cursos en el instituto masculino de enseñanza media. Ubicado entonces en la Residencia actual de los padres jesuitas, en un edificio que había en su parte derecha, junto a la vía. Su fachada estaba sin construir del todo. El edificio tenía una fachada de ladrillo pero no de ladrillo cara vista, sino de un ladrillo de construcción, con sus agujeritos. Un típico ladrillo de las construcciones que quedan a medio de terminar. Esto era de los jesuitas antes de su expulsión de España en el año 1932.

Entrevistador: —Sí, el instituto se trasladó al Noviciado de los jesuitas. Entonces en la capital sólo había un instituto. Bueno, había otro en Ciudad Rodrigo desde el año 1928. Pero hasta esa fecha en toda la provincia sólo estaba “el” instituto. Estaba ubicado en el Patio de Escuelas Menores y en 1932-1933, en virtud de la disolución de la Compañía de Jesús, se desplaza al Noviciado y empieza una nueva etapa. Usted entra en el curso 1937-1938. ¿Recuerda cómo era aquel espacio? ¿Cómo era el instituto pegado al edificio de los jesuitas?

A. Pérez Fiz: —El instituto era como continuación del edificio central. En la parte derecha contigua a las vías del ferrocarril. No existía la parte saliente actual, era totalmente como continuación de la fachada central. Y como decía antes, aparecen esos ladrillos propios de un edificio que no había sido terminado. Creo recordar que no teníamos más que dos plantas, creo que ocupamos la primera y no sé si también la segunda. Fundamentalmente nosotros dábamos las clases en un pasillo largo del primer piso, donde, a derecha y a izquierda, se disponían las aulas.

Una de las habitaciones era la sala de profesores, otra la de servicios. En fin, era un espacio totalmente comprimido, muy comprimido. Sin embargo, la hora de los recreos y la hora de entrada y salida teníamos una amplitud grandísima porque delante había un vastísimo campo de tierra corriente, en el que podíamos jugar a la pelota.

Entrevistador: —El lugar que hoy está delante del Paseo San Antonio.

A. Pérez Fiz: —Esta nave de la derecha según se mira la fachada principal desde el Paseo de S. Antonio no existía; entonces era un patio donde salíamos a correr. Hoy día esa parte está construida. Me causó muchísima sensación cuando vi, por primera vez, esta construcción. Siempre pensé que era una pena que esa zona no hubiera estado terminada del todo cuando fue instituto. Porque hubiéramos tenido unas aulas mejores, hubiéramos tenido unas habi-

taciones donde poder estar más tiempo, donde la enseñanza sería más provechosa. La verdad es que estábamos francamente apretados y comprimidos. En el primer curso recuerdo que éramos ochenta alumnos, quizás ochenta y dos. Estábamos todos metidos en una sola aula, con un solo profesor. Hoy día me llama poderosamente la atención cuando comparo lo que se usa hoy con clases de veinte o treinta máximo.

Entrevistador: —¿Entonces, el edificio en general reunía unas malas condiciones?

A. Pérez Fiz: —Tan pobre, ¿verdad? Sus instalaciones eran malas por falta de aulas y por falta de amplitud espacial dentro del centro.

Entrevistador: —Sí. La salmantina y ex alumna, Carmen Martín Gaité, en una de sus novelas, evoca el lugar como frío y lóbrego.

A. Pérez Fiz: —En general, más bien desangelado, propio de lo provisional de su utilización. Las aulas estaban ventiladas y recibíamos luz suficiente.

Entrevistador: —De ventanas que daban todas a la vía. ¿Todas daban a la vía del tren?

A. Pérez Fiz: —No todas las aulas sino que parte daban a la parte frontal del instituto en que había un patio. Pero fundamentalmente las aulas estaban en la parte de la derecha, que sí miraban todas hacia las vías del tren Ruta de la Plata. Coincide que en la parte izquierda estaban los servicios. También la sala de profesores...y el despacho del director. Eran más bien seis, siete, ocho aulas. No eran más en la parte derecha.

Entrevistador: —¿Las aulas qué mobiliario tenían, recuerda?

A. Pérez Fiz: —Nada, muy pobre. Recuerdo, unos pupitres...

Entrevistador: —¿Eran pupitres corridos?

A. Pérez Fiz: —Eran unos pupitres con mesa y bancos corridos. El profesor se situaba en el ángulo superior izquierdo, encima de una tarima, y estaba totalmente enfrente de nosotros con

un lienzo para escritura en la pared. Lo recuerdo perfectamente.

Entrevistador: —Tipo pizarra ¿no?

A. Pérez Fiz: —Sí, tipo pizarra.

Entrevistador: —¿Pero en las clases no había gradería, no?

A. Pérez Fiz: —No, nada, totalmente lisas y llanas.

Entrevistador: —Eran aulas para cursos, no para asignaturas. ¿O daban las asignaturas en la misma aula?

A. Pérez Fiz: —No, cada asignatura tenía un aula. Normalmente era así, No me acuerdo con exactitud, pero sí, nos tocaba ir a distintas aulas...

Entrevistador: —¿Tenían las aulas algún tipo de adorno o de gráfico, de mapas, qué se yo, de objetos?

A. Pérez Fiz: —Nada.

Entrevistador: —Los típicos mapas, ¿no había?

A. Pérez Fiz: —Muy poco.

Entrevistador: —¿Usted se acuerda de que en el instituto se exhibieran o usaran en las clases colecciones, como por ejemplo de Ciencias Naturales, de todo el espectro del mundo mineral o animal. Animales disecados y otros objetos...

A. Pérez Fiz: —Eso no lo recuerdo.

Entrevistador: —¿Quiere decir que usted pasaba el día escolar en el aula normal desnuda y nada más?

A. Pérez Fiz: —Sí.

Entrevistador: —¿Biblioteca había? ¿Usaban ustedes la biblioteca?

A. Pérez Fiz: —Creo que sí había una pequeña biblioteca, pero no recuerdo bien.

Entrevistador: —¿Y laboratorios?

A. Pérez Fiz: —En los cuatro primeros cursos que estuve en el Instituto no conocí laboratorios.

Entrevistador: —Antes de la entrevista he comentado con usted algo que aparece también en la novela de Martín Gaité y en otros testimonios

que he obtenido, me refiero a la coexistencia dentro del mismo edificio de chicos-chicas, que se solucionaba haciendo turno de mañana para chicos y turno de tarde para chicas.

A. Pérez Fiz: —Sí, así era con total seguridad. Que nosotros íbamos a las nueve de la mañana; y por la tarde, las chicas. Y esto lo digo con total certeza, porque coincidió que una hermana mía también estudiaba el bachillerato en el instituto femenino. Ella iba por las tardes y yo por la mañana. En los dos turnos había algunos profesores comunes.

Entrevistador: —Claro. Y usted me dice que había algunos profesores comunes, pero algunos no lo eran.

A. Pérez Fiz: —Exactamente.

Entrevistador: —Pero claro todavía hasta el año 1940, no se crea oficial y jurídicamente el instituto femenino. En realidad, como se prohibió en 1936 la coeducación, lo que se hizo fue desdoblar turno de mañana y el turno vespertino dentro del mismo centro. O sea, turno de tarde para las chicas y turno de mañana para los chicos.

Entrevistador: —Nos dijo que entró en el curso 1937-1938 y estuvo hasta 1940-1941. ¿Verdad?

A. Pérez Fiz: —Eso es.

Entrevistador: —¿Recuerda a los jesuitas? En 1938 hubo ya una orden de reocupación del edificio y desde 1939 parece que empiezan a regresar. Lo cierto que durante la guerra civil el inmenso edificio de los jesuitas hizo de todo, además de instituto.

A. Pérez Fiz: —Todo aquello tenía un aire militar en aquel momento. Había más que nada hospital. Ahí vivíamos y veíamos pasear desde nuestras ventanas, que daban al patio posterior, a personas con muletas, también en carritos empujados por enfermeras. O sea, que se veía que era un hospital. Luego tenía cierto carácter militar. Creo que eran del ejército del aire. Y había un destacamento. Algún otro servicio propio de tiempo de guerra.

Además, se notaba que todo aquello era una cosa totalmente circunstancial. Se veía que era una cosa del momento. Como si se pensara que la guerra se terminaría en un corto plazo de tiempo. Y aquello se prolongó, se prolongó más de lo previsto. Pero el edificio estaba como en mantillas y continuó así. Gracias a Dios, terminó la guerra.

Entrevistador: —Pasando a otro tema, al del alumnado. ¿Qué tipo de alumnos? Los datos que tengo indican que en 1933 habría unos 600 alumnos en total, de los que ya el 35% eran chicas ¿Usted recuerda o se hace idea de cuántos alumnos aproximadamente eran chicos?

A. Pérez Fiz: —No, no recuerdo. Éramos ochenta y dos en el primer curso. Y dio un bajón a sesenta y tantos en el segundo. Después se quedó en esa cifra...Desde luego en el femenino eran menos.

Entrevistador: —Pero sesenta en cada grupo o en cada curso.

A. Pérez Fiz: —En cada curso. Bueno, estamos hablando del mío concretamente. Había seis grupos y luego siete con el nuevo bachillerato. Entrábamos a las nueve de la mañana. Salíamos a las dos de la tarde. Las chicas entraban a las tres y media, o las cuatro de la tarde, y estaban hasta las siete o las ocho.

Entrevistador: —Dicen algunos testimonios que había una residencia adjunta, como para internado de alumnos. ¿Había algo de eso? ¿Había alumnos de la provincia?

A. Pérez Fiz: —Algunos de ellos vivían cerca, a cuatro o seis kilómetros de aquí, e iban y venían en bicicleta todos los días. Uno de ellos llegó a canónico y se salió al terminar el bachillerato e ingresó al seminario. Era de los Villares. Algunos otros procedían de pueblos más lejanos. Pero se quedaban en familias. Los tenían alojados en alguna pensión o en alguna casa familiar.

Entrevistador: —¿Conserva algún documento gráfico o de otro tipo de aquella época? ¿De claustros, de compañeros?

A. Pérez Fiz: —Nada, nada.

Entrevistador: —¿Se usaba algún tipo de uniforme o vestimenta especial?

A. Pérez Fiz: —Claro que no.

Entrevistador: —¿La educación que entonces se daba en el Instituto cómo era considerada?, ¿elitista?, ¿liberal?, ¿popular?

Pérez Fiz: —No sé cómo decirle. No pude apreciarlo. Quiero pensar que era como continuación de la que recibía en mi casa. En general, en aquella época estudiaba poca gente, una pequeña parte de la sociedad. Pero en la calle se decía que el alumnado más selecto estudiaba en los Salesianos, también en los Agustinos de Calatrava; después de la guerra llegaron los Maristas. Una buena parte de los hijos de las familias con más recursos económicos lo hacía en los colegios religiosos.

Entrevistador: —Usted estudió el Plan Villalobos de 1934. Y luego también el Plan de Sáinz Rodríguez de 1938; este último ya estaba marcado por la guerra, era un plan del bando nacional. El alumnado que había entonces, ¿cómo era el comportamiento en general? ¿Cómo era el comportamiento de los chicos, sus compañeros de los años treinta? ¿Su comportamiento merecería algún calificativo, positivo o negativo?

A. Pérez Fiz: —Había bastante conciencia, en líneas generales, de a lo que se iba al instituto. Había también casos de los que iban a pasar el rato y a engañar a sus padres. Pero no había muchos. En general, su comportamiento era positivo.

Entrevistador: ¿Se controlaba la puntualidad y la disciplina?

A. Pérez Fiz: —Todo. Mis padres estaban muy pendientes de todo. Y lo cierto es que también existían las clásicas travesuras de chavales. Las clásicas jugarretas de un amigo a otro. Pero sin gran importancia.

Entrevistador: —¿En cuanto a las actividades deportivas, de ocio y demás y el juego?

A. Pérez Fiz: —No había nada, o sea, que no había ninguna actividad de ese tipo.

Entrevistador: —¿Pero allí tenían para jugar, no?

A. Pérez Fiz: —En la entrada jugábamos mucho a la pelota.

Entrevistador: —¿Y juegos y diversiones tradicionales?

A. Pérez Fiz: —Nada. También era debido a que pasábamos momentos muy difíciles. Bastante era con que dispusiéramos de unas instalaciones totalmente provisionales, no hechas para el instituto, y que, por herencia, se venían utilizando desde años atrás.

Entrevistador: —¿El ambiente de la guerra se notaba entre los chicos?

A. Pérez Fiz: —Estábamos pendientes. Sí, se hablaba. Si nos iban a venir a bombardear los unos, si venían los rusos... Si los de aquí se iban a bombardear a Madrid. Pero no era muy habitual.

Entrevistador: —Los chicos no estaban politizados.

A. Pérez Fiz: —No, no. Probablemente, si estaban politizados era por las ideas de los padres. Pero no hacíamos ostentación, no había enfrentamientos entre nosotros por estos motivos para que prevaleciera nuestro criterio. Debemos considerar que éramos unos jovencitos de 11 ó 12 años de "los de antes".

Entrevistador: —¿Y en las clases el tema de la guerra?

A. Pérez Fiz: —No, nada. Lo único que era curioso eso porque el primer año cuando fuimos al ingreso —al firmar el ejercicio escrito— poníamos "segundo año triunfal". Al siguiente, "tercer años triunfal". Y luego ya "año de la victoria". Sí, eso estuvimos poniéndolo una temporada.

Entrevistador: —¿Hacían filas y se cantaba el himno de la Falange u otros?

A. Pérez Fiz: —Nosotros, no. Ignoro si los colegios lo hacían. Por la radio sí oíamos el *Cara al sol*

y terminamos por aprenderlo, aunque nunca lo cantamos en el instituto.

Entrevistador: —En una palabra, no se practicaba ningún ritual político obligatorio.

A. Pérez Fiz: —No. Si lo había, no lo recuerdo.

Entrevistador: —Pasemos al profesorado y al interior de las aulas. Tengo aquí una relación de once catedráticos del curso 1932-1933. ¿Reconoce sus nombres?

A. Pérez Fiz: —Sí. Hubo continuidad entre los que había en el Patio de Escuelas Menores y los que después fueron al edificio de los jesuitas. Lo sé por un médico amigo mío, seis años mayor que yo, que al contarle los profesores que yo había tenido el decía: “los mismos, los mismos”.

Entrevistador: —En el año 1933, había en el centro treinta y seis profesores y dos eran mujeres.

A. Pérez Fiz: —No ha mencionado una señorita que fue durante un curso nada más.

Entrevistador: —¿Se acuerda del nombre?

A. Pérez Fiz: —No, nada, ni idea. Ella era profesora de unas clases particulares. Me acuerdo que era licenciada y nos daba algunas clases. Pero fue por una circunstancia porque entonces no estaba el profesor titular. No sé si estaba fuera de España. Por eso el primer curso lo dio ella.

Entrevistador: —¿Entonces sólo tuvo una mujer como profesora?

A. Pérez Fiz: —Durante un curso nada más. También recuerdo que tuvimos otros tres o cuatro profesores ayudantes, algunos el curso completo y otros parcialmente.

Entrevistador: —¿En general, qué imagen guarda de los profesores que le dieron clases desde 1937 hasta 1941?

A. Pérez Fiz: —Guardo un recuerdo francamente extraordinario, sensacionalmente extraordinario. Yo recuerdo su forma de enseñar, cómo interesaban al alumno por la clase que estaban dando, las enseñanzas que estaban explicando.

Entrevistador: —Y eso a pesar de los pocos medios.

A. Pérez Fiz: —Únicamente, el habla. Y nada más. Conservo un recuerdo sensacional. Si los veías en la calle, te saludaban; y tú a ellos. Había un profesor de religión, el sacerdote Ruano Ramos. Estando enfermo de una gripe muy mala, fue a verme a casa. Alguno de ellos tuvo amistad con mi familia, con mi padre. Para mi su recuerdo me es muy grato; no sé si para los demás, no puedo decirlo. Me gustaba especialmente ir a la lección de matemáticas. Estaba Victoriano Lucas, un matemático sensacional. Este hombre daba unas explicaciones siempre a partir de preguntas que se hacía. Creo que fue en el tercer curso, no sé si el tercero o cuarto, que cuando explicaba la lección, me sacaba a la palestra y yo iba escribiendo en el encerado lo que él iba explicando. Yo estaba todo el curso haciendo eso. Algunos ejercicios escritos, algunos problemas. Y al final del curso me calificó con la nota máxima. Tengo un recuerdo gratísimo de este señor. Al finalizar ya mi vida activa de banca, al llegar a Salamanca, saludé a su hijo Antonio (Lucas Verdú). Y le contaba estas cosas y se emocionaba. Su hijo, Antonio, me agradeció infinito ese recuerdo que tenía de su padre. Y además había otros muchos profesores dignos de ser recordados.

Entrevistador: —¿Por ejemplo?

A. Pérez Fiz: —Ricardo Beltrán González, que era de Geografía. Latorre, en fin, todos...

Entrevistador: —¿Y Cristóbal Riesco, que era de latín?

A. Pérez Fiz: —Era un hombre muy cariñoso con el alumno. Recuerdo que al finalizar el tercer curso, salíamos ya para irnos de vacaciones y me encontré con él y me dijo: “Pérez, ven acá. Yo creí que tú sacabas notas mucho más amplias. Te has quedado un poquito corto”. Y luego me enteré que me habían dado “notable” en conjunto. Entonces puntuaban y decían, “siete, ocho, la puntuación de cinco a diez”. Y me

dijeron que había tenido entre ocho o nueve y me calificaron como “notable”. Cristóbal Riesco poseía un conocimiento del alumno y dialogaba con los estudiantes. Teníamos un respeto grandísimo a los profesores. Pero no quita para que hiciéramos algún chiste o pusiéramos algún mote. Éramos chicos, no monjes.

Entrevistador: —¿Le dio clases Domingo Sánchez, el catedrático de alemán?

A. Pérez Fiz: —Sabía que vivió muchos años en Alemania. Era un germanófilo, dominaba su lengua y su cultura. En fin, tenía mucha simpatía por los alemanes. No ya como nación, ni como política, sino como personas. Él admiraba las virtudes de los alemanes. Nos hablaba del pueblo alemán trabajador y capaz cuando estalló la Segunda Guerra Mundial.

Entrevistador: —Victoriano Lucas fue director general en el Ministerio de Instrucción Pública con Villalobos cuando se hizo el plan de bachillerato de 1934. ¿Los demás profesores tuvieron alguna proyección cultural, política importante en la ciudad?

A. Pérez Fiz: —Tampoco creo que Victoriano Lucas tuviera una implicación política directa. Político, político no era. Se fue a prestar servicio en un ministerio en un momento determinado. De lo que se desligó antes de 1936, en el curso de la última República española.

El que era muy amante de recitar a los alumnos era Gabriel Espino, que era de literatura.

Entrevistador: —Él fue quien en 1943 propuso dar al instituto el nombre de Fray Luis de León.

A. Pérez Fiz: —Lo tuvimos ya en el tercer curso, era un hombre que nos imbuía mucho en la idea de que teníamos que oír poesías, que teníamos que leer y acudir a sitios donde viéramos cómo se divulgaba la cultura. Nos recomendaba libros, sobre todos los clásicos. Era un amante de los clásicos. Nos empujaba a la cultura. Era muy espiritual en su forma de enseñar. Tenía la voz un poco apagada, un poco baja, tono bajo, pero él era una persona muy

recta, que se imponía con su autoridad hasta a los alumnos que eran más pillos.

Entrevistador: Sus respuestas confirman la valiosa tradición cultural de los cuerpos docentes en la enseñanza media. Y probablemente la pervivencia de un cierto talante liberal. Dos factores que entonces no se daba en la enseñanza privada confesional. En todo caso, en el instituto, entre los catedráticos, la depuración franquista que vino con la guerra no causó sanción a ninguno de ellos.

A. Pérez Fiz: —Sí, era valiosa esa tradición cultural. De lo otro no tengo información.

Entrevistador: —Usted estudió entre el republicano Plan Villalobos de 1934 y el Plan Sáinz Rodríguez de 1938 del bando nacional. Era un bachillerato de siete años. Se entraba de muy pequeño a los diez años.

A. Pérez Fiz: —Creo recordar que el bachillerato duraba seis años.

Entrevistador: —No, no. Se hacía el ingreso y luego se entraba al bachillerato, a los diez años. Había un examen de ingreso. Eso era como el bautismo del bachillerato. Se empezaba ahí. Aunque algunos lo hacían algo más tarde porque estaban en la escuela hasta los doce, trece, y luego entraban el bachillerato.

A. Pérez Fiz: —Todavía recuerdo el ejercicio de dictado que nos pusieron. Había que escribir una frase y terminaba la frase así: “que vomitaba la zaragüeta”. Palabra impresionante.

Entrevistador: —Bueno, entonces con respecto a las clases, una clase tipo ¿Cómo sería? Ya sabemos que no había mobiliario didáctico ni nada, que eran bancos corridos y el profesor. ¿Qué hacía normalmente el profesor? ¿Estaba preguntando, estaba explicando?

A. Pérez Fiz: —Se supone que había libro de texto. Era normal el libro de texto. El número de alumnos le había dicho antes que era de sesenta o incluso más. Las clases eran un poco reducidas. Las clases duraban una hora o cincuenta minutos. Durante una buena parte de

este tiempo el profesor normalmente, explicaba. Era frecuente que hiciera preguntas.

Entrevistador: —¿Qué me puede decir del horario semanal?

A. Pérez Fiz: —De nueve a una. De lunes a sábado inclusive.

Entrevistador: —Sábado, ¿por la mañana? ¿Y había vacaciones algún día por la tarde?

A. Pérez Fiz: —El jueves toda la tarde, sí. El sábado era un día lectivo como cualquiera, era un día normal.

Entrevistador: —Las clases entonces, ¿cómo eran? ¿Qué hacían los profesores? ¿Preguntaban la lección y explicaban?

A. Pérez Fiz: —No recuerdo exactamente a todos, tendría que particularizar. Por ejemplo, el caso del Victoriano Lucas. Llegabas y te trataba de explicar la lección, y la enseñaba con mucha tranquilidad, y se volvía y preguntaba “¿esto es así?, ¿esto es de tal forma?”. Había veces que se planteaba la solución de uno o dos problemas, y otras veces él preguntaba al final de la clase de lo que él había partido y las dudas que podíamos tener respecto de la materia que estaba explicando. Pero no era una pauta general, porque había otras ocasiones que también empezaba con un examen o, a lo mejor, con preguntas.

Entrevistador: —¿Examen escrito?

A. Pérez Fiz: —Problemas de matemáticas, pero ejercicios escritos no había muchos. Había exámenes pero eran poco frecuentes. Era el examen de diciembre. Había tres o cuatro momentos, pero fundamentalmente el de junio, que a veces era incluso global. Los exámenes eran distintos a los de ahora, porque eran incluso de conjunto de varias materias.

Entrevistador: —¿Cómo eran los exámenes, cada profesor hacía los suyos o había tribunales?

A. Pérez Fiz: —No, eran totalmente independientes. Cada profesor hacía el suyo. Hacían una calificación final global o de conjunto. A mi no me dijeron nunca que había obtenido un cinco

en matemáticas y un diez en geografía. Ése era un mandato del Plan Villalobos, tenían que ser calificaciones globales. Se reunía la junta y decía “el alumno es notable o sobresaliente”...

Entrevistador: —Parece un buen sistema de calificación, porque sabías de cada alumno su valía en cada materia, pero luego entre todos los profesores le daban una nota.

A. Pérez Fiz: —Exactamente, era un buen plan de calificación. Sin embargo había otros que decían “bueno, has aprobado estas asignaturas y te quedan el latín y las ciencias naturales. Tienes que repetir esos exámenes.” Si el curso era en octubre, a final de septiembre había exámenes. Los cursos terminaban el 22 de junio, en el horario de verano las semanas eran más cortas.

Entrevistador: —¿Los estudiantes usaban algún otro libro además del manual de cada asignatura?

A. Pérez Fiz: —Teníamos libros. En el instituto había libros. Pero no. Como mucho se nos mandaba leer fragmentos del mismo libro de texto. Por ejemplo, el de Literatura. A lo mejor dos páginas con poemas. Había que leerlos y después explicar lo que te parecían. E incluso a veces nos mandaban declamar.

Entrevistador: —¿Y hacían algún tipo de trabajo los alumnos? Por trabajo quiero decir escritos que se presentaran sobre alguna novela que se hubiera leído, una obra de filosofía o de otra materia.

A. Pérez Fiz: —Muy poco, muy poco. Las evaluaciones eran sobre todo por los comentarios orales en clase. Y al final del curso, el examen escrito. Eso era lo vital. Había algún momento, sobre todo en Literatura, en que había algo distinto. Por ejemplo, decía “hombre, ¿habéis visto un libro que fue escrito por tal?, preguntad a vuestros padres y explicarme qué os parece”. El de matemáticas utilizaba más bien los problemas o la solución de ecuaciones. Y luego no había actividades culturales del ins-

tituto, no había excursiones, cine, teatro. La cosa se reducía exclusivamente a la clase para obtener el título de bachiller. Influyó, claro, que también los tiempos eran muy difíciles.

Entrevistador: —Claro, eran los más difíciles.

A. Pérez Fiz: —Hasta abril de 1939 y los primeros años cuarenta la situación era muy mala, había un ambiente extraño en la calle. Luego, en fin, ya se fue normalizando la vida. Pudimos vivir muchísimo mejor y pudimos expresarnos muchísimo más, menos en el aspecto político. Aunque yo siempre he sido apolítico.

Fueron unos años muy duros. Yo no es que tenga la ideología muy definida pero me cuesta recordar aquello. Eran carencias, dificultades. Cualquier cosa era un lujo, comparado con lo que hay ahora. En una palabra, el día consistía en ir al instituto volver a casa, y pasar frío e incomodidades.

Entrevistador: —En el plan de 1938 la educación física teóricamente era muy importante.

A. Pérez Fiz: —. No teníamos gimnasio ni nada. En 1939 quién iba a enseñar educación física. Estaban todos dedicados a la guerra. Y luego los primeros años fueron muy difíciles. No había frente de batalla pero el clima era horrible.

A mi me tocó a los quince y dieciséis años, cuando ya estaba en el banco, asistir a una clase semanal de educación política que daban a los empleados. Se les exigía a los empleados que hicieran una clase semanal o quincenal, de tipo político. No había ni gente preparada para eso. Habían mandado a uno que había estado en la División Azul. También a veces teníamos que ir a algún desfile.

En fin, me da la impresión que me he vuelto un poco apolítico, debido a esa enseñanza, donde dejábamos totalmente a un lado, como si no existieran, algunos temas. A mis padres les oía hablar de cosas, les oía hablar del Frente Popular en el año 1936, cuando era pequeño. En fin, oía hablar de muchas cosas. Me tocó oír hablar. Porque el abuelo paterno estuvo un año, de febrero de 1937 a febrero de 1938, en

la cárcel de Salamanca de la forma más absurda e inmotivada que se puedan imaginar— y yo entonces pensé que lo mejor era olvidarme por completo de aquello, me quedó un mal sabor de boca. Iba una chica de casa todos los días a llevarle la comida. Y, después, con mi madre íbamos una vez al mes a verle. Me producía una impresión enorme. ¡El cariño que yo tenía a aquel abuelo! Cuando era su santo me iba con él a la novillada que había en Salamanca el día de Santiago, en el año 35. Luego me llevaba a la barra del bar a tomarme una Orange, que era la limonada o la naranjada, importada de Francia, y unas patatas fritas. No había más donde elegir que gaseosa y Orange. Tenía un cariño grande a mi abuelo y todo lo que cuento influyó para que mi actitud y mi postura fueran apolíticas.

Entrevistador: —Con el nuevo plan de estudios la Religión era asignatura obligatoria. ¿Había capillas o algo así en el instituto?

A. Pérez Fiz: —No, ahí no había nada que no fuera laboral.

Entrevistador: —¿De la inspección tiene usted alguna idea, de que fuera alguna vez algún inspector, un profesor o alguien? A las clases normalmente no entraba nadie que no fuera el catedrático o el titular, o el ayudante.

A. Pérez Fiz: —No, no entraba nadie.

Entrevistador: —¿De personal no docente que me puede decir?

A. Pérez Fiz: —Portero no existía. Jardinero, sería el de los jesuitas. El señor Domingo era el conserje que se encargaba de esas funciones. Había uno o dos. Eran los que daban la hora y cosas así. La hora se daba llamando a la puerta: “profesor, la hora”. También había un timbre en el pasillo.

Entrevistador: —En el tema de la participación de los padres, ¿cómo era?

A. Pérez Fiz: —No existía participación de los padres. No tenían demasiada información.

Pero no era normal que fueran a preguntar al Instituto, en absoluto. Se podrían enterar por-

que eran primos de un amigo, de su vecino, pero, por lo demás, nada. No tenían demasiada información. Sólo al final se daba una papeleta. Y claro no había asociación de padres ni nada parecido.

Entrevistador: —¿Recuerda si había un aparato administrativo, una gestión administrativa para los matrículas y los traslados?

A. Pérez Fiz: —Sí, sí, había una oficina. Un secretario y dos señoritas.

Entrevistador: —¿Las matrículas eran muy caras, o muy costosas, muy gravosas? ¿Sí había un derecho de matrícula? ¿No había?

A. Pérez Fiz: —Yo creo que escaso. Era mucho más barato que en la enseñanza privada porque además, en esta época, había muchísimos alumnos libres.

Entrevistador: —Con la República empezó a crecer la enseñanza oficial y libre, sobre todo. El coste de las matrículas no era muy alto. Los institutos desde el año 1887 estaban metidos en el presupuesto general del Estado, por lo que tenían una financiación por otro lado.

A. Pérez Fiz: —No recuerdo lo que mi padre pagaba, no tengo idea. Sería una cantidad insignificante.

Entrevistador: —Usted tiene idea de la consideración de la figura del director, ¿eso tenía algún relieve en el Instituto? Me gustaría que me dijera el tipo de profesores que había, si los profesores eran catedráticos, que era el cuerpo superior, o ayudantes o tenían auxiliares, ¿se notaba alguna diferencia o ustedes notaban alguna diferencia entre el director y el resto?

A. Pérez Fiz: —No. El director, en primer lugar, la idea que tenemos es que con los alumnos no tenía ninguna relación. Nunca hablé con él. Lo vi pasar alguna vez. Creo que había independencia de los profesores. No era muy influyente la labor del director, según la impresión que saqué yo, porque todos actuaban a su aire.

Entrevistador: —Era una figura más probablemente de contacto con la administración educativa.

A. Pérez Fiz: —Representativa del instituto.

Entrevistador: —Porque, vamos, en temas de disciplina y algo así, no recuerda usted casos, que hubiera algún expediente.

A. Pérez Fiz: —No creo que hubiera nada.

Entrevistador: —Y luego, estaban los actos académicos al comienzo del curso. Ahora no hay ninguna ceremonia, porque eso es una tradición que se perdió. ¿Qué imagen podía tener el centro dentro y fuera de la ciudad.? Si no el instituto en sí mismo, la que tenía el profesorado.

A. Pérez Fiz: —Sí, eran personas de... peso, sobre todo la figura del catedrático. Se les admiraba. Fuera del instituto, el instituto en sí, no lo sé.

Entrevistador: —Pero cuando han hablado con las otras personas de esto, con sus antiguos compañeros, ¿Tienen buenos recuerdos?

A. Pérez Fiz: —Sí, sin duda.

Entrevistador: —Para ir finalizando, el balance de su experiencia como alumno, los recuerdos, más bien parece que se inclina más por lo positivo, pero me gustaría que haga usted como un resumen de...

A. Pérez Fiz: —Yo no le pongo ninguna pega. Únicamente la pobreza de instalaciones que posiblemente no permitía desarrollar mejor la actividad docente y perjudicaba el aprendizaje del alumno. Hoy, en los chicos de estos momentos, que la relación que tiene el profesor con el alumno es, se diría, de una cierta camaradería. Hay una relación muy distinta. Entonces los profesores eran serios y quizás no muy dados a hablar con la gente, pero en fin, había cierta buena relación con los alumnos. Ahora bien, se circunscribía a cuando te veías en el pasillo con ellos, o te encontrabas ya a la salida, ya en el camino de las clases o en algún paseo por el centro de la ciudad.

Entrevistador: —Puede decir que usted si compara lo que usted vivió con lo que ahora ve, por ejemplo, en el aula que estamos haciendo la entrevista...

A. Pérez Fiz: —Diferencias abismales. Yo tengo sobrinos y sobrinos-nietos y conviví mucho con ellos y compruebo que las diferencias son muchas entre su época y la mía.

Entrevistador: —Usted, que era un buen estudiante, de haber sido en nuestra época habría seguido estudiando, ¿le hubiera gustado alguna carrera de ciencias?

A. Pérez Fiz: —Me hubiera encantado seguir estudiando, pero tuve que dejar el instituto demasiado pronto. Me habría inclinado por ciencias exactas. Siempre destacué en el cálculo mental, y eso me sirvió mucho en mi profesión posterior en la banca, cuando los cálculos y anotaciones se hacían a mano. Yo hacía las operaciones de memoria. Y a pesar de mis ochenta y un años conservo esa facultad.

Entrevistador: —Nosotros hoy echamos en falta que haya más alumnos como fue usted, con entusiasmo por saber, porque ahora sí que hay medios para aprender, como ha comprobado en este instituto. Por ejemplo, tenemos una biblioteca con más de 20.000 libros y unas magníficas instalaciones. Claro que importa mucho el nivel sociocultural de la familia de la que proceden los alumnos.

Bueno, pues no sé si quiere añadir alguna consideración. Sí me gustaría que diga si recuerda algunos alumnos de aquella época, quizás con los que usted pueda en algún momento hablar.

A. Pérez Fiz: —Muy pocos. Ya le dije, hace veinte años cuando me jubilé, estuve en el archivo del Instituto una mañana tomando nota de los nombres; intenté hablar con dos o tres, y eran apáticos totalmente, y ya no los molesté más. Los que yo confiaba en que podían ser los pilares de este movimiento de recuperación de la memoria del centro, los quince o veinte que viven en capital, hay dos o tres que han muerto, es muy difícil, muy difícil. Recuerdo los ochenta y uno que éramos en el primer curso. Aprobamos el curso completo nada más veinte. Entre los veinte había uno que era el de

matrícula, que un día lo encontré en un aeropuerto, y me reconoció.

Entrevistador: —De su época está Matilde Garzón Ruipérez, que también entrevistaremos. Ella luego ha sido catedrática de instituto. Estudió en el femenino en el edificio del Noviciado.

A. Pérez Fiz: —Ella iba con mi hermana. Empezó a estudiar en el año 1938.

Entrevistador: —Pues bien, su colaboración ha resultado muy valiosa para este intento de reconstruir la historia del que fuera su centro educativo. Muchas gracias, ha sido muy amable.

1.4.3. Matilde Garzón Ruipérez (MGR, 2007)

LAS CUITAS DE UNA NIÑA REPUBLICANA

Peñaranda de Bracamonte (Salamanca), cabecera de una de las comarcas agrícolas salmantinas vio nacer a Matilde Garzón Ruipérez en 1926 dentro de una conocida familia local. Hizo sus primeros estudios básicos en la escuela pública graduada de esa localidad. Su madre y su tía eran maestras; la familia poseía una fábrica de alpargatas, de modo que su primera niñez estuvo protegida por los medios propios de clases relativamente acomodadas e ilustradas. Confiesa Matilde en su libro autobiográfico (*Memoria y esperanza*, Salamanca, 2007): “Mi familia era republicana. Sin pertenecer a ningún partido mi padre tenía devoción por Fernando de los Ríos y por Azaña. Tanto que cuando alguien me preguntaba: *¿de quién eres niña?*, yo decía sin vacilar: *de don Fernando de los Ríos*”. Estas simpatías políticas causarían graves perjuicios, a partir de 1936, a “los Ruipérez de Peñaranda”. El exilio y la cárcel se cebaron con muchos de los parientes de Matilde, empezando por su padre y su madre.

Esta experiencia traumática marca toda su vida y determina muy vivamente su experiencia escolar en el Instituto cuando comienza a estudiar en el edificio del Noviciado en 1938. Su recuerdo de esos años, entre 1938 y 1942, es el de una niña inteligente y muy estudiosa pero llena de desconfianza y miedo por un entorno relativamente hostil.

En el curso de la entrevista la palabra que más se repite es “represaliados”, “éramos hijos de represaliados”. Hay en toda su narración un halo de temor, tristeza e incomprensión hacia la percepción que los demás, incluidos los profesores, proyectaban hacia esa niña desvalida que utilizaba como coraza protectora, y en cierta medida como venganza simbólica, el capital cultural heredado de su peculiar familia.

Las tribulaciones y cuitas de Matilde en estos años de desolación se hacen patentes en algunos de sus juicios sobre el centro educativo. Sus recuerdos están atravesados de una mirada situada y de una cierta obsesión por la injusticia cometida con sus seres más queridos y con ella misma. A diferencia de los otros dos testimonios de esta época, el suyo es una confesión “de parte”, comprometida sin disimulos. Ella fue (y será toda su vida) una “niña republicana”. Ya entonces buscó respuestas y en quinto de bachillerato, a los dieciséis años (“alguien tocó a mi puerta y le abrí”) descubrió sorprendentemente una vocación religiosa que, para estupor de sus allegados, nunca abandonará. Eso sí, la combinará con el socialismo. Sus muchas militancias religiosas, sindicales y políticas posteriores estarán entreveradas de socialismo y cristianismo.

Durante su brillante bachillerato de siete años y examen de Estado Matilde tuvo que vencer dos obstáculos: ser mujer y ser, como dice otra entrevistada, de la “cáscara amarga”. Ambas cualidades forjarán un carácter inasequible al desaliento, una perfecta criatura de sistema escolar fundado en la superación de pruebas. En 1959 sacó su cátedra de Latín en Enseñanza Media y en sus muchos destinos por toda España, hasta su jubilación, es como si estuviera dándole vueltas a esos porqués que tanto esculpieron su personalidad desde infancia.

Esta mujer que vemos en la foto, escueta y dura como el sarmiento, ha sido y es intrépida como el famoso hidalgo de la Mancha, pero todavía anda preguntándose si son molinos o gigantes. En la entrevista nos evoca muy valiosas indicaciones sobre la vida escolar y algunos de los fantasmas de su pasado.

Matilde Garzón Ruipérez

Nacida en Peñaranda de Bracamonte (Salamanca) en 1926 y alumna del Instituto de Segunda Enseñanza en el Noviciado de los jesuitas entre 1938-1939 y 1941-1942

Entrevistador: Raimundo Cuesta

Lugar y fecha: en el domicilio entrevistada. 10 de noviembre de 2007

Entrevistador: —Bueno días. Estamos en la casa de Matilde Garzón Ruipérez que se ha prestado a conceder esta entrevista para ayudar a la reconstrucción de la historia del Instituto que hoy se llamamos Fray Luis de León, y que antaño fuera el viejo Instituto Provincial de Segunda Enseñanza. Para empezar, quería preguntarte, Matilde, en qué cursos y en qué edades estudiaste en el Instituto que se había instalado en el Noviciado de los jesuitas.

Matilde Garzón: Recién cumplidos los 12 años, en 1938. Mi primer curso fue 1938–1939.

Entrevistador: Y dices en tus memorias (*Memoria y esperanza*) que estuviste ahí hasta 1942-1943.

Matilde Garzón: —En el curso 1940-1941 fue cuando nos quedamos en Peñaranda y nos correspondía estudiar tercero. Nos quedamos en Peñaranda en un colegio que se llamaba San Miguel. Y al año siguiente volvimos a Salamanca a estudiar cuarto con los dos primos de la familia Sánchez Ruipérez, de la Librería Cervantes, los cinco hijos con mi madre. Nos vinimos a una casa del paseo de Canalejas donde actualmente está Viajes Halcón. Una casa que era de unas tías mías. También vivimos meses antes frente al cuartel de infantería, que ahora se ha demolido para hacer el Corte Inglés.

Entrevistador: —Así pues, entre 1938 y 1942, conociste el Noviciado de los jesuitas del Paseo San Antonio, donde estaba ubicado el Instituto.

Matilde Garzón: —Sí. Aquello había sido un búnker de Falange. Pero nosotros en aquellos tiempos ni nos enteramos.

Entrevistador: —Todos los testigos de la época dicen que era un centro que albergaba actividades muy diversas, un verdadero espacio multitosos durante la guerra civil. Había, parece, incluso un hospital, había también aviadores. ¿No?

Matilde Garzón: —Yo no recuerdo bien. Nosotros no nos enterábamos de nada. Entrábamos en nuestro pabellón y no sabíamos nada. Pero sé que había sido un búnker de Falange hasta tal punto que cuando yo estudiaba primero de bachillerato, cuando vivíamos en José Jáuregui, en casa de unos tíos, hubo un bombardeo. Fue el único bombardeo del que he sido testigo. Y cuando al día siguiente fuimos al instituto, encontramos un gran boquete en el medio de la calzada en el cruce entre las calles Campoamor, Canalejas, La Raqueta. La bomba destinada al búnker fue a parar allí, desviada del objetivo. Creo que, además, en ese búnker encarcelaron a muchas personas. Incluso, las mataron allí mismo. Y algunos pensamos que habría que hacer una excavación en la parte de atrás del Noviciado, pues es posible que haya gente allí, enterrada.

Entrevistador: —De esto último no tengo noticia. Sí sabía que allí había actividades de Falange, entre otras muchas.

Vamos a hacer memoria sobre el edificio. El solar y la construcción, como tú y los que conocen Salamanca saben, es de dimensiones gigantescas. Este enorme edificio del Noviciado de los jesuitas se terminó de hacer a la altura de 1926 y una parte de él fue dedicado a instituto desde 1932–1933.

Matilde Garzón: —Sabes que esto estaba expoliado, por tanto no había jesuitas ahí.

Entrevistador: —En efecto, desde 1932, los jesuitas, en virtud de la Constitución de 1931, abandonan el Noviciado en 1932, sus bienes son incautados y se dispone que se traslade el instituto que a la sazón estaba ubicado en las Escuelas Menores de la vieja Universidad. Entonces, si miras estas fotos, me gustaría

que me dijeras en qué parte del edificio estaba situado.

Matilde Garzón: —Según se mira, desde el Paseo San Antonio, en la parte de la derecha, que ahora está junto a lo que hoy llamamos parque de los jesuitas.

Entrevistador: —Y cercano a la vía, también.

Matilde Garzón: —Muy cerca de la vía.

Entrevistador: —Esa referencia espacial aparece siempre en la novela *Entre visillos*, de la salmantina Carmen Martín Gaité, cuando describe las idas y venidas de uno de sus protagonistas, ese joven profesor de alemán; siempre indica que está cerca de la vía, hay una tapia...

Matilde Garzón: —Claro. Porque antes atravesábamos las vías por encima, por un puente.

Entrevistador: —Había un puente. Por debajo pasaba el tren, luego había una gran tapia ahí...

Matilde Garzón: —Sí. Entonces, el tren ha sido un testigo permanente.

Entrevistador: —La imagen que tú guardas de El Noviciado de los jesuitas, se parece a la de esta foto, ¿no?

Matilde Garzón: —Claro. Aunque no recuerdo con toda precisión. Éramos pequeñas, íbamos y veníamos, entrábamos y salíamos de las clases con rapidez. Además, había mucho miedo y teníamos que estudiar, entonces, no podíamos entretenernos demasiado en detalles. Dudo sobre si estaban todas las plantas que aparecen en la fotografía. Por ahí, al ver la cornisa, es posible que la parte alta no existiera. Ahí veo ese saliente lateral, que no recuerdo.

Entrevistador: —Probablemente fuera un añadido posterior.

Matilde Garzón: —Yo creo que si hubiéramos dispuesto también de toda la planta superior, a lo mejor hubiéramos podido tener simultáneamente las clases chicos y chicas. Porque las clases se daban a unos en turno de mañana y a otras en turno de tarde.

Entrevistador: —Tú entraste allí en el 1938. Es decir, en una época que llevaba ya varios años funcionando el instituto. Porque, claro, ese instituto al principio era de chicas y chicos con distintos turnos, pero era la misma entidad. Hasta que en 1940 se creó el femenino como tal. Es decir, existe una orden de 1939 estableciendo la segregación por sexos y para romper con el tema de la coeducación, haciendo más efectiva y visible la ruptura. Entonces, dice Martín Gaité a través de uno de los personajes de su novela, que al principio de instalar el Instituto en el Noviciado se entraba por la puerta principal y que luego los alumnos fueron siendo desplazados y arrinconados. Los jesuitas, gracias a la victoria de Franco, al final de la guerra fueron regresando y durante unos años coexistió la presencia de jesuitas con la del Instituto. ¿Recuerdas algo de esa coexistencia?

Matilde Garzón: —Las cosas que recuerdo de los jesuitas se vinculan todas a la Clerecía y la Universidad Pontificia. Yo no recuerdo haber visto por aquí jesuitas.

Entrevistador: —Probablemente es que no habían regresado del todo, aunque legalmente ya estaban en disposición de hacerlo y hay noticias de su presencia, y no sólo en la novela de Martín Gaité.

Matilde Garzón: —Martín Gaité era algo mayor que yo y estudiaba tres cursos más. Entonces, es posible que en esos tiempos primeros los alumnos entraran por la parte central. En mi época, no. Entrábamos directamente en el ala de la derecha según miramos la fachada principal.

Entrevistador: —Por aquel entonces todos los testimonios directos o indirectos que he recogido hasta ahora coinciden en que en el Instituto era un espacio insuficiente, muy comprimido. Incluso lóbrego, frío; era desagradable.

Matilde Garzón: —Sí. Era muy desagradable. Las aulas eran relativamente pequeñas. Yo lo que recuerdo es que las aulas se disponían a los

lados de unos pasillos que no eran demasiado anchos. Y, seguramente, aprovecharían la disposición que tenía anteriormente.

Entrevistador: —Sí, era un pasillo y las aulas a un lado.

Matilde Garzón: —Muy poco acogedor. Era feo, triste, inhóspito y muy frío. Lo que pasa es que los chicos de entonces estábamos acostumbrados a todas las inclemencias. Por aquel tiempo incluso íbamos a la escuela con unas estufitas...

Entrevistador: —Y aquel edificio, en efecto, evoca a un refugio de guerra, un cuartel improvisado; fachada gris, ventanas altas, simétricas. Y, además, según parece, las aulas eran también muy frías y desnudas porque no tenían nada.

Matilde Garzón: —Nada, nada.

Entrevistador: —Eran los bancos corridos, ¿no?

Matilde Garzón: —Sí. Bancos corridos.

Entrevistador: —Como de iglesia. Con una pieza para poder sentarse y un pupitre corrido.

Matilde Garzón: —Para poder escribir.

Entrevistador: —El instituto éste, como sabes, tiene un mobiliario y unos instrumentos didácticos muy interesantes de los cuales todavía se conservan algunos. ¿Había algo de esto en las aulas?

Matilde Garzón: —No, nada. Bueno, no sé si algún mapa de esos escolares. Pero nada más.

Entrevistador: —¿No había laboratorio?

Matilde Garzón: —Ni biblioteca.

Entrevistador: —¿Gimnasio?

Matilde Garzón: —Pues, tampoco. Yo sólo recuerdo que había aquí un patio, aquí al lado...

Entrevistador: —Se entraba por aquí, ¿verdad? Por el frontal de la calle San Antonio.

Matilde Garzón: —Pues, no estoy segura. Creo que entrábamos por el patio. Y en ese pequeño patio me acuerdo que jugábamos a la pelota. Pero mal, porque era pequeño. Y eso era a lo único que podíamos jugar.

Entrevistador: —¿Tú no recuerdas si existía algún internado adjunto al instituto, dentro del mismo espacio?

Matilde Garzón: —No, no lo recuerdo. Yo creo que no existía nada.

Entrevistador: —En fin, todo parece confirmar que aquello era inhóspito, frío, desagradable. Pero esa especie de rechazo emotivo o sentimental hacia el recuerdo del espacio, probablemente se agudice al evocar el ambiente vital y socio-político que rodeaba a todo aquello. ¿No es cierto?

Matilde Garzón: —Sí, bueno. Fue peor para mí esto último que todas esas condiciones estructurales. Se estaba sufriendo una represión todavía muchísimo peor, porque profesores que, fíjate, yo ahora he sabido que fueron perseguidos, como, por ejemplo, Borrás, el profesor de matemáticas, que era cojo, bajito, achaparrado y siempre con un bigote y con cara muy seria. A mí los bigotes siempre me recordaban a Hitler. Pero, además, nos trataba con cierta dureza. Recuerdo una vez que me preguntó... Nos llamaba, teníamos que salir al tablero a hacer cuentas y cosas parecidas. Y yo me estaba equivocando y comenzó a gritarme "¡tontorola, tontorola!", con lo cual te dejaba aturrida. Entonces pensé que sería un tío de Falange o algo así. Yo creo que ellos también tenían miedo, porque había otros represaliados como Beltrán, don Ricardo Beltrán, que era de Historia. Pero nunca nos trataban con cercanía. Yo creo que ellos mismos tenían miedo.

Entrevistador: —Sí. Pero yo te preguntaba más bien por el ambiente, porque luego vamos a hablar de los profesores. El ambiente que se respiraba, en general. O sea, al ambiente que envolvía a la guerra civil. En tu caso...

Matilde Garzón: —¿Te refieres dentro del instituto?

Entrevistador: —Sí. El ambiente entre los chicos y el ambiente exterior. O sea, el clima reinante.

Matilde Garzón: —El clima. Bueno, en general, las personas que íbamos al instituto, los chicos, las chicas, éramos gente de una extracción

social más bien media y baja. Por otra parte, entre nosotros no había confianza en cuanto a hablar de cosas de la guerra. De esto, nada. Pero había camaradería, eso sí. Salvo raras excepciones, me refiero a ese tipo de personas que se empeñaban en sacar matrícula de honor y nunca decir nada a los demás compañeros. En general, sí que había camaradería. Y yo tuve ocasión de intimar con una chica que vivía cerca de mi casa, que todos los días íbamos y veníamos juntas. Nos contábamos todo; ella era hija de un maestro fusilado. Pero en general era gente humilde... Yo creo que había gente contra la que habían tomado represalias, sabes, aunque no nos lo decíamos. Sobre todo hijos de maestros...

Entrevistador: —Había como miedo de hablar en esa situación. ¿No?

Matilde Garzón: —Había miedo de verdad, porque eso era generalizado. Incluso en nuestras propias familias. Entonces, no hablábamos de cosas de éstas. Pero entre los chicos, entre las chicas, había camaradería. Yo, por ejemplo, que era muy estudiosa, siempre tenía amigas que me preguntaban y siempre nos ayudábamos. Salvo una persona que era muy cerrada, que era hija de maestros no represaliados y se guardaba todo lo que sabía.

Entrevistador: —¿Y en los profesores había algún comentario, alguna indicación, sobre la situación política-social de entonces?

Matilde Garzón: —Nada de nada.

Entrevistador: —Nada de nada. Silencio absoluto...

Matilde Garzón: —Nada de nada. Ése era el ambiente. Me parece que algunos habían sido castigados, y ellos tenían también miedo. Incluso a nosotros, mi familia, mis hermanos, que éramos un montón de estudiantes; nos trataban con cierta prevención y distancia, dada la adscripción republicana de nuestra familia.

Entrevistador: —Con cierta distancia, como por si acaso.

Matilde Garzón: —De ninguna manera con simpatía. Tampoco con agresividad, pero notábamos esa falta de cercanía. Algún profesor, como la señora Revilla, creo que no era de ni un lado ni de otro. Eso sí, como éramos buenos alumnos, te lanzaban de vez en cuando buenas sonrisas, pero en general...

Entrevistador: —Claro, es bien sabido que hacíais turnos de mañana y de tarde. Los chicos por la mañana y vosotras ibais por la tarde.

Matilde Garzón: —Estoy dudando si nosotras íbamos por la mañana y los chicos por la tarde. Pero yo creo que las chicas íbamos por la mañana.

Entrevistador: —Lo que pasa es que al principio... Siempre habéis estado separados chicos y chicas, porque la coeducación desapareció nada más triunfar el movimiento nacional en 1936. Eso es evidente. Y teníais dos turnos separados. Y bueno, todos los testimonios que he recogido dicen que era la mañana para los chicos y la tarde para las chicas. La separación era la idea que nos interesaba. Fíjate, en el año 1933 el instituto tenía 600 alumnos, de los cuales ya el 35% eran chicas. En el año 1933, con la República se produjo una expansión del número total de estudiantes y, especialmente, de las chicas. Eso lo percibiste tú también, ¿no?

Matilde Garzón: —Sí, aunque las chicas éramos excepcionales en nuestras localidades de origen. Es decir que estudiábamos contadísimas personas. Yo, en mi generación, fui la única. Y aquí había chicas de pueblos, que yo creo que eran las únicas del pueblo que venían.

Entrevistador: —Había, además, chicas y chicos que procedían de los pueblos. Porque en la provincia de Salamanca sólo estuvo el instituto de la capital hasta 1928; entonces se levantó el segundo instituto que fue el de Ciudad Rodrigo. Y después, en la República, se crearon los de Béjar y Peñaranda, los cuales dependían también del provincial. Pero después de 1937 ambos desaparecieron dentro de la cirugía franquista de eliminación de centros estatales. Pero en todo caso, parece claro que

seguía viniendo gente de estas clases medias, medias bajas; sobre todo este tipo de maestros, funcionarios y demás...

Matilde Garzón: —Con muchos sacrificios, viviendo en pensiones...

Entrevistador: —Viviendo con muchas dificultades. Y además, la enseñanza aunque era barata no era gratuita, había que pagar matrículas...

Matilde Garzón: —Y además no había becas.

Entrevistador: —Pero, bueno, parece que el perfil sociológico del asistente era así.

Matilde Garzón: —Recordando al alumnado, me vienen a la memoria hijas de represaliados. Por ejemplo, había una chica que es muy amiga de Carmen Martín Gaité, que se llamaba Sofía Bermejo, y eran íntimas. Yo creía que Carmina, al ser de clase muy alta, era más bien simpatizante del régimen, porque ella siempre iba muy bien vestida. Sin embargo, era íntima amiga de Sofía Bermejo, cuya madre, maestra también, había sido perseguida. Por esas relaciones deduje que su familia era más bien liberal, al ver que era amiga de esta chica... Entonces los hijos de represaliados no nos dábamos a conocer, pero quizás en algunos casos nos llamábamos, al saberlo. Luego, también había bastantes hijas de maestros. Mucha gente de zona rural. Y de Salamanca...

Entrevistador: —Algo de esto dices en tus memorias. Y bueno, Martín Gaité, en uno de los pasajes de su novela reafirma la idea: "no es de buen tono estudiar aquí". Parece que las hijas de la burguesía iban a centros privados.

Matilde Garzón: —La gente que estudiaba, mis compañeras, eran todas niñas muy trabajadoras e inteligentes. Y bueno, casi todas las salidas fueron hacia el magisterio.

Entrevistador: —Se podría decir que, en general, la escolarización en los institutos era para las clases medias y bajas. Para las chicas, sobre todo, el instituto constituía una palanca de promoción intelectual y de posibilidad de salir del ambiente social originario, sobre todo

hacia la enseñanza, hacia la profesión más "femenina".

Bueno, cambiando de tema, nos dices que el profesorado que tuviste en el Noviciado no expresaba una predisposición o cercanía al alumnado. Eso parece que sea norma de la época.

Matilde Garzón: —Sí, además había mucho enchufismo. Siempre lo ha habido, pero entonces era bastante descarado. Yo recuerdo en mis memorias a una chica que tenía una hermana en Alemania y que debía trabajar en algo cercano al régimen político de Hitler. Pues bien, a esta chica que podía tener una media de notable, le dieron matrícula de honor, cuando había gente muchísimo más inteligente y que había trabajado mucho más. Y ya te digo, en las notas creo que influía muchísimo el ser de una corriente o de otra.

Entrevistador: —Y de los profesores, ¿qué podías colegir o suponer en la orientación ideológica que tenían?

Matilde Garzón: —Era imposible porque nadie se manifestaba y porque había ese miedo... Yo supongo que mis hermanos experimentarían igual; me sentía un poco marginada, porque iba muy bien preparada. Entonces no recibías ningún elogio de ningún profesor y te miraban con cierta distancia. Era un ambiente serio, los profesores no eran tus amigos. Pero también les notaba una distancia querida, calculada, para que no se notara que se tuviera afecto a nadie. Salvo en raras excepciones, como el caso de esta chica que le dieron matrícula de honor.

Entrevistador: —Tengo aquí una relación de los catedráticos del Instituto Segunda Enseñanza de Salamanca, sometidos al proceso de depuración, entre 1938 y 1940. Todas las listas del cuerpo de catedráticos figuran en el Archivo de la Administración Pública. Y no aparece ninguno sancionado expresamente.

Matilde Garzón: —Del instituto...

Entrevistador: —Del instituto en Salamanca. En la provincia hay al menos dos sancionados, que

yo sepa. Y aquí te estoy hablando de una docena de catedráticos que es los que he podido ver en la lista, donde figura, por ejemplo, Ricardo Beltrán González, que era el hijo de un famoso geógrafo y que era el catedrático de Geografía e Historia.

Entrevistador: —Figura en la relación una mujer, profesora de Francés, ¿Te suena?

Matilde Garzón: —No...

Entrevistador: —Latorre sí, ¿verdad? Que era de Física. Y Victoriano Lucas...

Matilde Garzón: —A Latorre no lo tuve, pero mis hermanos sí lo tuvieron. Lucas era muy piadoso. Yo pensaba al revés, cuando he visto las listas...

Entrevistador: —Pero fue, como sabes, fue un alto cargo del Ministerio de Instrucción, con Filiberto Villalobos cuando la famosa reforma del plan de Bachillerato de 1934.

Matilde Garzón: —Sí, pero esas cosas yo no las sabía en esos tiempos. Este señor sí que manifestó simpatía hacia mis hermanos, sobre todo un hermano que era muy matemático. Y bueno, en una época que ya estábamos en el otro instituto, que cambió mucho el panorama.

Entrevistador: —Bueno, Holguera, también lo conociste...

Matilde Garzón: —También lo conocí.

Entrevistador: —¿De qué era Holguera?

Matilde Garzón: —Creo que era de Ciencias Naturales, de Física. Yo conocí después a una hija, de ese señor.

Entrevistador: —Domingo Sánchez, que era el de alemán.

Matilde Garzón: —Domingo Sánchez, siempre pensé que era un hombre germanófilo. No fue profesor mío, fue de mis hermanos. Ellos hablaban de sus profesores y de don Domingo siempre se hablaba con simpatía, pero siempre pensamos que era un hombre afín a lo alemán...

Entrevistador: —Sí, y lo era...

Matilde Garzón: —¿Era un represaliado?

Entrevistador: —No, ¡qué va! La lista que estás mirando no es una lista de castigados. Esto es una lista de depurados. Pero la depuración se hacía en todo el cuerpo, tras la cual se dictaba sanción o no. La depuración era un procedimiento automático. Cada cuerpo sufría un proceso de revisión, entonces se pedían informes. Había una comisión y se resolvía una cosa u otra. Este señor sí era filoalemán y no sé si algo más que eso. Era catedrático de alemán, y luego su hija fue también catedrática, Isabel Sánchez. No sé si la conoces. Yo sí, he sido compañero suyo en el centro cuando ella era catedrática de alemán.

Según mi impresión, era un claustro más bien poco significado políticamente. No obstante, hay que suponer que los profesores tenían que aguantar mucha presión, porque todos estaban sometidos a ese proceso de depuración.

Matilde Garzón: —Recuerdo a una mujer, no sé si en el otro instituto o empezó ya en éste. Doña María Comas, que era profesora de Historia.

Entrevistador: —La conozco como autora de libros de texto.

Matilde Garzón: —Yo con ella tuve tres o cuatro cursos.

Entrevistador: —¿Ella era catedrática o no?

Matilde Garzón: —Sí. Y yo creo que empezó en este instituto. Sí, yo creo que estuvo en este instituto. Era buena profesora.

Entrevistador: —¿Y del profesorado, en general, que impresión sacas de su calidad profesional? Quiero decir de su formación científica. El profesorado que te he mencionado pertenecía al cuerpo de catedráticos. También había otros profesores...

Matilde Garzón: —Sí, por ejemplo la Revilla, que debía ser una penene, como diríamos ahora, una auxiliar.

Entrevistador: —Ayudante me parece que era.

Matilde Garzón: —Luego recuerdo mucho a Ruano Ramos, que era el de religión, que escribía y ponía sus libros de texto. Juan Antonio Ruano Ramos.

Entrevistador: —Era de religión, sí. ¿Te acuerdas de alguien más?

Matilde Garzón: —Ahora estoy recordando a los de este instituto y no recuerdo a nadie más, aunque tuvo que haber más, claro.

Entrevistador: —Este Ricardo Beltrán tenía un libro, también.

Matilde Garzón: —Sí, lo usábamos.

Entrevistador: —Es que tengo su libro en mi colección de manuales escolares de Historia. ¿Y qué te parecía en general?

Matilde Garzón: —En general no me parecían mal. Salvo una excepción, ocurre que en los institutos hay de todo. Pero siempre he pensado que en los institutos eran muchísimo mejor, en comparación con los docentes que iban a los colegios. Luego se veía en los resultados. Entonces, como te dije, estaba descontenta del ambiente, por lo que a mi me afectaba, por la distancia; pero yo tampoco conocía otros institutos, era el primero en el que entraba. Pero, en general, creo que eran buenos profesores.

Entrevistador: —Yo creo que su cualificación profesional era infinitamente superior a cualquier otro profesorado del mismo nivel educativo. Cuando tú estudiaste, aquí en el Noviciado, te regías por el plan de 1938.

Matilde Garzón: —Empezamos nosotros con ese plan, lo estrenamos nosotros.

Entrevistador: —O sea, empezasteis el plan que era de los siete años y examen de Estado...

Matilde Garzón: —Lo llamaban plan cíclico. De manera que teníamos todas las asignaturas de primero hasta séptimo, salvo los idiomas, que al llegar a quinto elegíamos. Teníamos francés e italiano. Y luego elegíamos entre inglés y alemán. Pero cuando a mi me tocó elegir, me obligaron a escoger alemán, porque entonces éramos germanófilos y teníamos que escoger obligatoriamente alemán.

Entrevistador: —El plan éste, que era el del ministro Pedro Sáinz Rodríguez, que se hizo en plena guerra y luego fue un exponente del nacionalcatolicismo. Tenía los siete años como

el de Villalobos, pero había muchas más asignaturas...

Matilde Garzón: —Catorce. Era horrible. Cuando pasamos al Trilingüe teníamos que ir mañana y tarde. Eran catorce asignaturas y la única ventaja es que como las dábamos desde primero hasta séptimo (Matemáticas, Ciencias Naturales, Historia..., hasta séptimo) llegabas a saber la materia. Nunca tuve más cultura que cuando terminé séptimo de bachillerato.

Entrevistador: —Claro, pues se estudiaba de todo.

Matilde Garzón: —La Lengua, la Literatura...

Entrevistador: —¿Y los exámenes cómo eran? Los exámenes eran más finales que otra cosa, y de totalidad.

Matilde Garzón: —Algún examen nos hacían entre medio. Pero bueno, no es que contara mucho. Te preguntaban mucho en clase, a diario el profesor preguntaba a cinco o seis personas.

Entrevistador: —Esa es la particularidad mayor. Tú que después has sido profesora, al igual que yo, sabes que la diferencia principal estribaba en que el mayor peso del examen escrito final, en que se hacía más la valoración del alumno por las preguntas orales en clase, todos los días.

Matilde Garzón: —Eso influía muchísimo, te ponían sus notas. Yo me acuerdo de una chica, que era compañera mía. Las dos éramos de matrícula a partir del quinto curso; ella era muy estudiosa. Y un día que teníamos a la Comas, nos tocaba todo el régimen feudal. Yo me lo había leído en un libro de mi madre, que era precioso, que, de tanto usar, estaba ya sin tapas. A mi me gustaba mucho leer los libros que tenía en casa, y yo me lo había estudiado porque me encantaba. Después del recreo, nos tocaba la clase de María Comas y mi compañera no había estudiado nada. Estuve todo el recreo contándole. Y después le preguntaron a ella y no sabes cómo se lució, le pusieron sobresaliente. Era obligación estudiar a diario. Con lo cual, al final, aunque nos dábamos los atracones —siempre nos dábamos los atracones para preparar el examen final—, no era ir

en blanco, sino que ya llegábamos con todo bastante machacado.

Entrevistador: —Y luego, el examen más duro, el que tenía ya más la fama, el final; la revalidación a través del célebre examen de Estado.

Matilde Garzón: —Era terrible, era como examen universitario. El tribunal estaba compuesto por profesores de la universidad. Había, primero exámenes escritos de las distintas materias y luego orales, pasando por un tribunal de ciencias y otro de letras... Y a mí me daba muchísima pena, porque suspendían a muchísima gente.

Entrevistador: —Era demasiado.

Matilde Garzón: —Muchos se preparaban en academias, en los pueblos con el cura y con algún maestro. Los pobres se metían en aquel examen y caían como moscas. Contaditos éramos los que pasábamos el examen.

Entrevistador: Volviendo a los profesores y su relevancia social o intelectual...

Matilde Garzón: —Eran muy buenos profesores. A Latorre yo no lo tuve porque era de Física, lo tuvieron mis hermanos. Pero de Latorre siempre tuve muy buenas referencias. Pero en general los profesores no eran personas consideradas tampoco socialmente. Fueron más bien desconsideradas, tanto maestros como profesores. Y el hecho de estudiar, tampoco tenía una consideración, al contrario, éramos las pobres las que estudiábamos, la gente rica no se dedicaba a eso. Las chicas, sobre todo, se dedicaban a pasear por la plaza con vestidos caros para casarse bien. Y los buenos estudiantes yo creo que en general tuvieron que marcharse de Salamanca. Había muchas dificultades, no había investigación. Y a estudiantes que lo destacaban, como el caso de mi hermano o mi primo Martín; les costó mucho trabajo sacar las cátedras, porque siempre llegaban informes contrarios...

Entrevistador: —Martín Sánchez Ruipérez, el célebre especialista en Filología griega, estudió también en el Noviciado.

Matilde Garzón: —Sí. Y también mi hermano León.

Los dos se sacaban siempre matrículas, mi hermano era más bien científico; el hombre siempre queriendo investigar y no teniendo medios. Y era una persona que hubiera podido llegar a ser un gran científico. En estas circunstancias, mi hermano el médico, lo mismo, era un hombre maravilloso, no pudo ir a hacer una especialidad a ninguna parte. En todas esas generaciones, salvo raras excepciones, se situó bien la gente que tuvo posibilidades de que sus padres la mandaran a otros lugares para hacer especialidades y tal, a los demás les cortaron las alas.

Entrevistador: —Y además de lo que estás diciendo, alumnos que estudiaran por entonces y que luego hayan alcanzado alguna relevancia social, política, económica, intelectual, ¿se te ocurre?

Matilde Garzón: —Pues yo en este momento, ya te digo... Los Rodríguez Adrados...

Entrevistador: —¿Los Rodríguez Adrados estudiaron aquí contigo?

Matilde Garzón: —Sí, eran varios hermanos. Y vivían en lo que es hoy la Hospedería. Ahí estaba la Normal y ellos vivían ahí.

Entrevistador: —¿Y Francisco Rodríguez Adrados siempre estudió ahí entonces?

Matilde Garzón: —Sí, estudió griego, Paco, el mayor, estudió griego. Bueno, todos los hermanos estudiaron en el instituto. Fueron compañeros de mis hermanos. Francisco era un año mayor que mi primo Martín.

Entrevistador: —Por tanto, que estaría en el Noviciado y luego en el otro.

Matilde Garzón: —Claro, en el Noviciado y en el otro instituto. Los dos se destacaron en todos aquellos años en la Universidad.

La familia Rodríguez Adrados no era de izquierdas; eran liberales y a ellos no les hicieron nada. La madre, Doña Victoria, conocía mucho a mi madre y la apreciaba como maestra, porque esa señora era inspectora e iba por los pueblos.

Entrevistador: —Era inspectora.

Matilde Garzón: —Era inspectora y su marido también. Y después de que mi madre salió de la cárcel, y nos vinimos a Salamanca, llegó a ser muy amiga, se visitaban mucho, salían juntas a veces. Su hija Mari fue la única mujer y porque esta niña era media enfermiza, no la pusieron a estudiar, fue la única que no estudió ninguna carrera. Durante algún tiempo fui su amiga.

Entrevistador: —Francisco Rodríguez Adrados es una persona que ha adquirido mucho relieve, además no sólo como estudioso del mundo clásico, sino también porque en el ABC y otros medios lanza habituales soflamas conservadoras contra las reformas educativas de los últimos años.

Matilde Garzón: —Era más majo Felipe, que llegó a ser médico otorrino, me parece. Felipe se fue a Valladolid. Es pena que todas estas personas en Salamanca no han podido triunfar, porque Salamanca expulsa cerebros...

Entrevistador: —Eso es lo que te quería decir. Tú hablas de vuestra familia que también dio una buena cosecha de notabilidades...

Matilde Garzón: —Mi hermano León, que fue por Ciencias, tuvo dificultades para sacar su cátedra de Universidad de Oviedo por las actuaciones del Opus Dei. Mi hermano que es un científico, que ha escrito en revistas extranjeras, es un hombre al que le cortaron las alas. Porque mis primos, los de la librería Cervantes, se dedicaron a ese mundo empresarial. Sólo mi primo Martín ha tenido más suerte, porque supo irse a Madrid.

Entrevistador: —Martín estudió la carrera en Madrid.

Matilde Garzón: —No, la carrera la estudió aquí, pero luego se fue a Madrid a hacer el doctorado. Lo hizo rápidamente, en un año y sacó la oposición. Tuvo también dificultades, porque en las primeras oposiciones llegó un informe del obispo contra él. Pero entonces el tribunal no hizo caso.

Entrevistador: —Y tu primo Germán Sánchez Ruipérez, que por otros motivos muy distintos ha

triunfado en el mundo de los negocios, que es una persona muy conocida, también estudió ahí.

Matilde Garzón: —Sí, estudió conmigo. Estudiamos juntos, ellos y nosotros. Pero de sus hermanos sólo siguió estudiando el mayor.

Entrevistador: —Es una familia de celebridades...

Matilde Garzón: —Pero hay de todo. Seguramente la presencia de maestras entre las mujeres de nuestra familia explica algunas cosas...

Pues bueno, respecto a los de la librería Cervantes, como mi tío era librero tenía una visión más industrial y cuando puso aquí la librería dedicó a sus hijos a la empresa, excepto a Martín que ya estaba en la universidad. A Germán le sacrificaron por la librería, pero él aceptó. Estudiaba quinto de bachillerato conmigo, estábamos todos juntos en mi casa. Germán era muy estudioso, yo sacaba un poquito mejores notas, pero él era muy trabajador. Después, como estuvo en la librería muchos años, le plantó a su padre porque él quería montar una editorial. Pusieron una pequeñita, pero él quería emprender vuelos más altos. Le plantó a su padre y se independizó.

Entrevistador: —¿Recuerdas que Beltrán de Heredia, que fue alcalde de Salamanca, ¿estudiar en el Noviciado?

Matilde Garzón: —Beltrán de Heredia creo que fue al instituto también, con mis hermanos, porque yo he oído hablar de ello. Éstos eran una familia un poco tendiendo a la derecha, sin ser extremadamente de derechas.

Entrevistador: —Bueno, vamos a terminar aludiendo a cuando el Instituto pasa del Noviciado al Trilingüe. Primero pasó el que ya era femenino. Dices en tus memorias que en el 1943-1944 el Instituto femenino, el Lucía de Medrano, se trasladó al edificio del Trilingüe.

Matilde Garzón: —Estoy dudando que no fuera el 1942-1943, porque yo hice en el Trilingüe tres cursos, quinto, sexto y séptimo. Tiene que ser en el curso 42-43. No sé; quizás lo he puesto mal en mis memorias. A ver, voy a hacer memoria: 1940-1941 en Peñaranda; 1941-1942

en Salamanca, volví al Noviciado. Yo creo que, en efecto, el traslado fue en el curso 42-43.

Entrevistador: —Sí, así fue.

Matilde Garzón: —En el Trilingüe las cosas eran diferentes y mejores. Las clases normalmente estaban bien, salvo las de espíritu nacional y las del hogar. Bueno, las de religión eran terribles, eran terribles. Pero en las demás no nos obligaban los profesores ni a levantar el brazo ni a cantar a *Cara al sol*, ni cosas así.

Entrevistador: —Bueno, Matilde, para ir terminando, ¿tu formación en los institutos que ha representado en tu vida profesional? ¿Ha significado algo importante?

Matilde Garzón: —Ha representado mucho. Sobre todo, los últimos años de mi bachillerato cuando ya era alumna del Instituto Lucía de Medrano en el Trilingüe. Para mí, junto con la escuela —yo de la escuela tengo un recuerdo gratísimo, fíjate tú que a los seis años sabía la conjugación en castellano—. Mi madre y mi tía eran maestras. Y realmente de niñas aprendíamos enseguida a leer. Leíamos mucho. Claro, la educación familiar es muy importante, es fundamental. Pero yo del instituto tengo un recuerdo muy bueno. No de todos los profesores, pero sí de muchos. Recuerdo con especial placer la relación y el trato con el profesorado que fue maravillosa durante el último curso.

Entrevistador: —¿El último, la despedida de tu bachillerato?

Matilde Garzón: —Sí me gustaría que conocieras lo que me escribió el profesor Rafael Lapesa a mí, siendo alumna suya en el Instituto Lucía de Medrano cuando ya estaba en el Trilingüe. En un cuadernito de autógrafos me dejó escrito algo que sé de memoria: “La vida es, bien lo sabes, amarga como la retama, pero la retama alegre ahora [era primavera] las sierras con su flor amarilla. La flor de la vida es el amor. Amemos a los demás aunque nos hieran, aunque sepamos que ellos y nosotros somos indignos del don sublime del amor”.

Entrevistador: —Muy bien, pues no hay manera mejor de acabar. Muchas gracias.

ÁLBUM DE FOTOGRAFÍAS

CAPÍTULO I



1.1. Entrada al Instituto Provincial de Segunda Enseñanza en la sede del Patio de Escuelas
(Vicent, Freál et cie, Paris).



1.2. Alumnos en el patio del Instituto Provincial en torno a 1926.
(F: Col. Gombau. Ayuntamiento de Salamanca y Filmoteca Regional).



1.3. Instituto en el Patio de Escuelas con estatua de Fray Luis de León. (F: Archivo Ansede).



1.4. Felisa García González fotografiada en 2009 en el claustro del Patio de Escuelas del Instituto Provincial de Segunda Enseñanza, donde hizo el ingreso en 1932.



1.5. La prensa se hace eco de la instalación del instituto en el Noviciado. 10 de octubre de 1932.



1.6. El Noviciado de los jesuitas, nueva sede del Instituto desde 1932-1933 (F: Col. Padre Barcenilla).



1.7. Vista del Noviciado en la actualidad.



1.8. Felisa García González fotografiada en 2009 a la altura de lo que fue la entrada del Instituto instalado en el Noviciado durante al República y la guerra civil.



INSTITUTO NACIONAL DE 2.^a ENSEÑANZA
DE SALAMANCA

ESTUDIOS DEL BACHILLERATO

Enseñanza oficial Secundo Curso de 1933 a 1934
D. María García González
matriculado con el núm. en la asignatura de EDUCACION FISICA, ha obtenido la calificación de

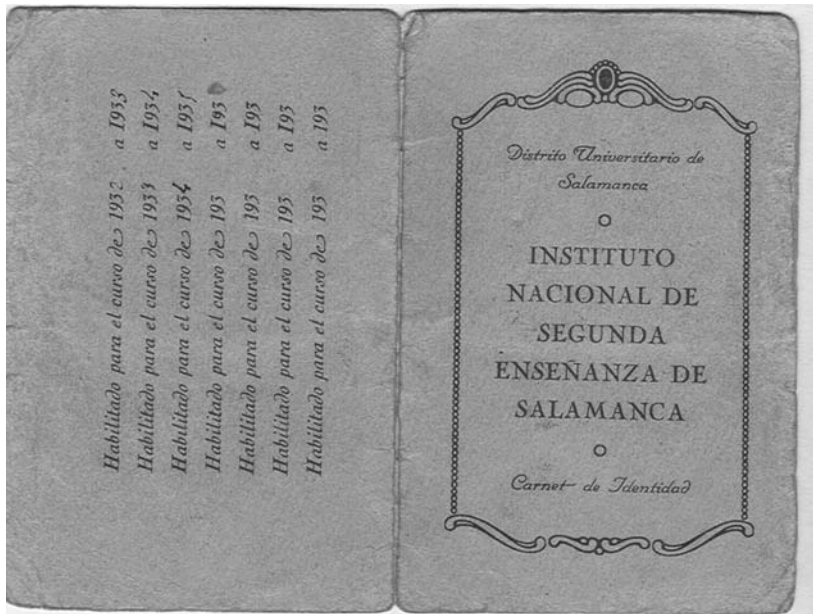
Aprobado

Salamanca, 10 de Mayo de 1934

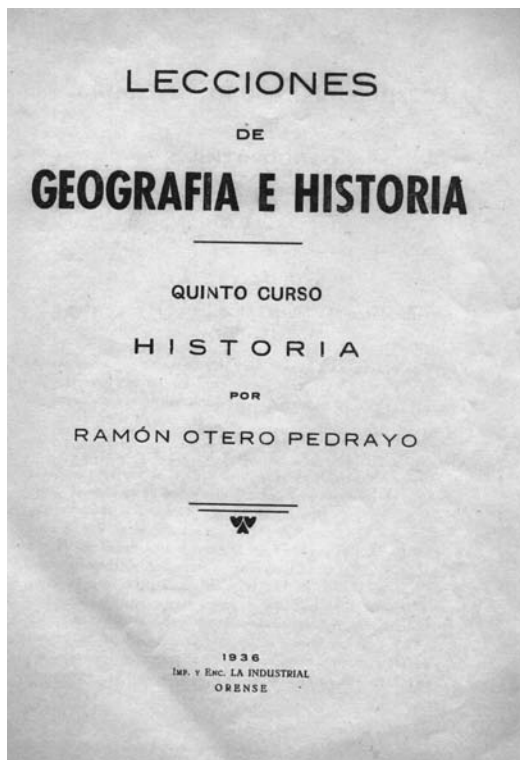
El Secretario
[Signature]
Portillo



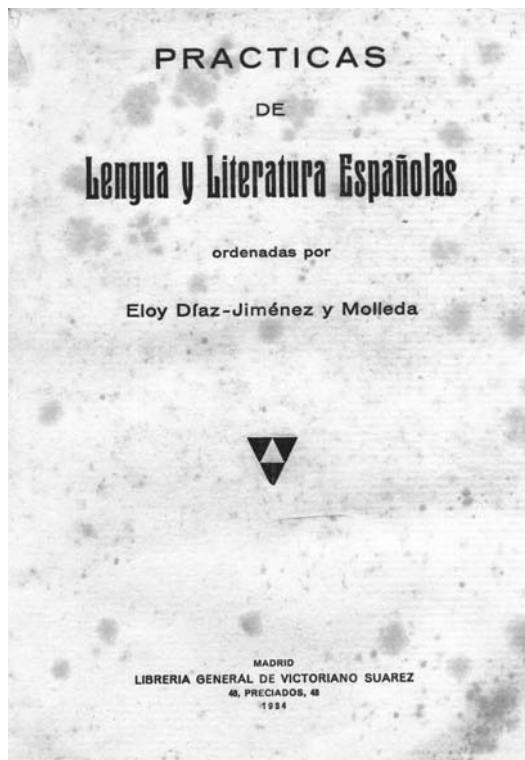
1.10. Carné del alumno Pedro García Pocero.



1.11. Carné.



1.12. Libro de texto empleado en el Instituto.



1.13. Libro de texto empleado en el Instituto, cuyo autor era profesor del centro.

AÑO 51 — SALAMANCA — N.º 15.777

Toda la correspondencia se dirigirá a nombre del
Director o Administrador de **EL ADELANTO**
Apartado de Correos 10

NO SE DEVUELVEN LOS ORIGINALES

Administración: Librería de Núñez, Rúa, 25. Tel. 1018
Redacción y Talleres: Ramos del Manzanao, 42. Tel. 1924

DOS EDICIONES DIARIAS

El Adelanto

DIARIO DE SALAMANCA

Estatuta de alcance

DEFENSA Y NEUTRALIDAD

Hay conceptos que al ser contrarios a la realidad suelen aparecer de manera más compleja que los imaginamos en el instante de exponerlos, sobre todo si la mente se dejó llevar por el calor exultante de una discusión violenta. Y con conceptos muchos veces se presentan matices y tonalidades de ellos mismos derivados; sencillez que se acrecienta a medida que la realidad nos descubre contornos cuya imprecisión va haciéndose forma clara poco a poco hasta que al fin adquiere cuerpo de tangibilidad.

"España debe permanecer neutra". La frase ha corrido de boca en boca como de mano en mano entre el balón ovalado de jugar al "rugby". Igual. Pero lo cierto es que todos, lógicos y pacifistas, coincidimos en el "contenido sustancial" de la frase. Hablar de "neutralidad" equivale a decir "no me metamos en líos". Es curioso cómo puede advertirse que, coincidiendo en el "contenido superficial", no coincidimos en el "contenido sustancial".

"Ser neutral" equivale a ser indiferente, a inhibirse, no mezclarse. Empero, ¿ello es posible? ¿Se puede ser indiferente cuando la historia reclama el concurso de un país, cuando los tres tiempos del verbo de las realidades objetivas se juegan ante nosotros mismos un imperioso insobornable para que cumplamos con la obligación que el Destino encomendó a surtidos y a nuestros hombres? Claro, inesperadamente surge la respuesta. Ni debemos, ni podemos ser, neutrales. El indiferentismo es un crimen, cuando no es suicidio cobarde a la manera de una indolente y desgana de la acción del derecho a vivir.

Los timoratos de explicito verán en estas y en otras afirmaciones

La neutralidad, practicada en ese sentido que quiere dársele a la frase—que no es el autismo— lleva implícita esa desgracia que supone toda renuncia. Renuncia, y desgana que no tiene posible justificación cuando atañen tan directamente al concepto de defensa nacional. Esto es una necesidad ineludible que todo país está en el deber de garantizarla. El país que no trata de defenderse a sí mismo, no merece la consideración de tal. Quiera a la guerra, es luchar por la paz. Y luchar por la paz, es defenderse a sí mismo. Lo cual, naturalmente, no quiere decir que defenderse a sí mismo sea prepararse para la guerra. Hay un abismo entre una cosa y otra. Todo país, toda nación, todo pueblo, todo hombre tiene derecho a garantizar su tranquilidad y a preservarse de los ataques de otros pueblos o de otros hombres. Esto es lo justo y lo humano: otra cosa no dejaría de ser una imprevisión cobarde y suicida, un abandono injustificable del que hubiera que dar cuenta a la Historia y a los hombres en el Juicio de las responsabilidades morales.

España no puede ser neutral, no puede ser indiferente, no puede renegar de un pasado heroico y epopéyico para convertirse así de pronto en un ente sin personalidad, sin voliciones propias de una historia como la suya. España tiene que prepararse para su defensa y no renunciar a ella; no puede ser neutral, en una palabra. La defensa organizada del Estado es una obligación social, histórica y humana, que tiene que cumplir todo pueblo civilizado. Nosotros no podemos permitir que por las puertas del solar patrio se nos entren en nuestro siglo viejos ni nuevos bárbaros invasores.

No es el ser neutral España,

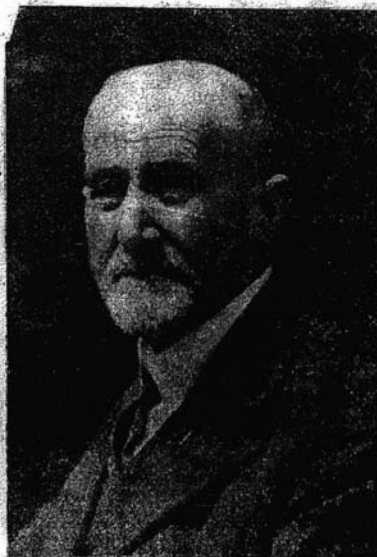
FIGURAS DE SALAMANCA

El profesor don Juan D. Berrueta, jubilado de su cátedra del Instituto

En todas las provincias, en los silentes rincones españoles, suelen vivir su vida unos hombres, pocos, que son espejo de la vida ciudadana. En ellos se refleja su pueblo. Son como tramos vivos de su historia, conservadores de sus altas virtudes y cantores, encendidos de sus tradiciones. Viven rodeados

brillante de "El Libro"—cuando era mozo don Juan—a hoy, formarían una colección sugestiva y educativa.

Toda esta labor copiosa, en alternativas fecundas con su cátedra, a la que jamás faltó—digamos, a la hora en punto—durante más de cuarenta años, don Juan



EL SUCESO DE AYER

Niño atropellado por un carro

Sobre las nueve y cuarto de la mañana, entre el vecindario del Paseo del Rollo, se produjo gran emoción ante el hecho de haber sido atropellado por un carro el niño de cuatro años Félix González Hernández, hijo de Benito González, obrero ferroviario, y Remigia Hernández y, domiciliados en la Avenida de Rodríguez Sampedro, 21.

A la indicada hora, en la llamada playa del muelle, en el Rollo, Vicente Martínez, obrero ferroviario, se encontraba con otros compañeros cargando un vagón, y su hijo Santiago, de doce años, transportaba una cama para cargarla en el vagón. Detrás de éste marchaba el niño Félix González, y en aquel momento penetraron a una marcha excesivamente ligera, por no decir desbocadas, las caballerías que conducían un carro de la fábrica de "El Ángel". Entonces Vicente Martínez, al ver la velocidad con que penetró el carro, se fue rápidamente a coger al niño y ambos fueron atropellados; Vicente, con una ligera emoción, y Félix tuvo la desgracia de que una de las ruedas le pasase por la parte carnosa de la pierna izquierda.

Rápidamente, en el automóvil con don Tomás Martín Bazán, y acompañado de Vicente Martínez y el padre del niño, fue trasladado a la Casa de Socorro, donde fue curado de contusiones, en la cabeza y una herida, también contusa, de gran extensión, en la pierna izquierda.

Una vez restablecidos los servicios



1.15. Felisa García González (primera por la izquierda), en febrero de 1936, paseando por Salamanca con dos amigas.



1.16. Felisa García González a la edad de 18 años, alumna del Instituto.

QUE HIZO AYER

Minima, 11,0. Seco, 25,0.
1. Cielo, cubierto. Tiempo de ayer, 0,0.

El Adelanto

DIARIO DE LA MANANA

Sol: 4,47. pas. mer.
12,12. pón. 19,39
Luna: 15,32. pas. mer.
20,56. pón. 1,45

IMPRESIONES DEL VIAJE A SANTANDER HECHO POR LOS ALUMNOS DE SEXTO CURSO DE BACHILLERATO

Dejando atrás nuestra provincia de Salamanca nos internamos en la Valladolid y Palencia con sus terrenos yesosos del terciario.

En Tordesillas hemos admirado el hermoso puente sobre el Duero a propósito de su convento, allí existente, se nos explicó la curiosa historia de doña Juana la Loca. Comienza a cambiar el paisaje,

esta villa montañesa comenzó a tintarse de gris, se fue encapotado y abierto en franca lluvia. El panorama aquí es algo precioso: montañas cubiertas por la vegetación característica de nuestras provincias noroñas, praderas y bosques de verano; el Ebro, chiquito aún, parece un riachuelo, atravesando el poblado.

de apuntes según se nos explicaban.

Invitados al salir a pasear por la bahía en la gasolinera perteneciente al acuario, la recorrimos hasta llegar inclusive a alta mar, distrayendo nuestra atención los veleros, pesqueros y buques de carga que en ella estaban anclados, como también los arcos naturales hechos por la erosión marina sobre las rocas.

Las cuevas de Altamira son, sin duda, la primera joya del arte español prehistórico, encerradas en el estuche divino de las montañas santanderinas.

La de las pinturas, revela el ingenio, la inteligencia del hombre troglodita que yo sustentaría superior al del actual, teniendo en cuenta que con los materiales que le prestó solo la naturaleza, pintó y aprendió a defenderse de sus peligrosos enemigos: el clima y las fieras.

Se nos dijo que solo la parte anterior de la cueva era destinada a habitación, mientras que en la posterior, dedicada a "sala de estar", es donde aparecen las pinturas. Hablar de las pinturas de la cueva de Altamira es algo muy aventurado en un alumno del bachillerato; recogeré, no obstante, algo de lo dicho por don Jesús Carballo, director del museo prehistórico provincial de Santander y a quien tuvimos el honor de llevar de "cicerone". El color está hecho con ocre rojo, mineral abundante en la región y negro de hulla mezclado con médula de animales, como lo demuestran gran cantidad de huesos cortados longitudinalmente que se han encontrado, resultando de esta mezcla una verdadera cerámica.

Noten—nos decía el señor Carballo—la gran inventiva de estos hombres que se valían del saliente de la roca del techo para representar el relieve.

Se han encontrado en los alrededores de la cueva fósiles de gran valor, huesos, restos humanos.

emocionados, sus años de estudiantes, cuando frecuentaban nuestro Instituto.

Retornamos a Salamanca por Burgos para tener ocasión de contemplar el panorama que ofrece a la vista las montañas cubiertas de niebla en las cumbres, que forman el puerto del Escudo con sus bajadas peligrosas, y más adelante fenómenos de erosión que hacen

el pedón que en las Navas de Tolosa, arrancó Alfonso VIII a los musulmanes.

La Cartuja de Miraflores tiene además de sus cuadros, una silla de roble, estilo gótico, verdadera preciosidad, el sepulcro de los padres de la Reina Católica, cosas estas que de no ser vistas es imposible darse cuenta de su valor. Quisiera expresar la satisfacción



Parte superior: Grupo de alumnos que hicieron la excursión.
Parte inferior: La visita de los excursionistas a "Las Huélgas", de Burgos

lugar que otro montículo sin ve-

Se nos ha mostrado la Cueva de



Arriba: Un alto en el camino. El auto en un puerto de Vizcaya.
Abajo: Frente al mar. En la playa del Sardinero



Los estudiantes alemanes que han venido a hacer un mes en Salamanca, invitados por alumnos y alumnas de aquella ciudad.

ESPAÑOLAS Y ALEMANES EN SALAMANCA

Las españolas no quieren hablar alemán, porque se ponen feas; los alemanes saben decir "jermosa" y "faeno"

riamiento por sus calles, la diferencia entre la natalidad y la mortalidad, nombres más frecuentes entre las mujeres españolas y cuáles eran sus etimologías. En la última carta que me envió antes de salir para nuestra tierra me confesaba que vivía en una casa a orillas del Wesser; me habló de la corriente impetuosa de sus aguas, de la vegetación que orlaba su cauce y de las flores que crecían en el jardín de su residencia familiar.

El doctor Ernst Schuetz, jefe del grupo de estudiantes alemanes, lección, en perfecto castellano:

—Estas cartas de escolares españoles eran proyectadas sobre la pantalla del salón de conferencias de la Facultad, leídas en voz alta y animadas por los estudiantes. El día que recibí la carta de mi compañero de Salamanca, invitándome a una gira a esta ciudad, la hice proyectar sobre la pantalla, y apenas los estudiantes se percataron de su contenido prorumpieron en un entusiasmo ¡hurra! a España. Pocos días después comprendimos el viaje, y aquí estamos.

Los estudiantes alemanes que han venido a España son todos varones, y muy jóvenes, y los estudiantes que van

Se halla actualmente en Salamanca un grupo de estudiantes alemanes, que han venido a la ciudad castellana con el fin de perfeccionar sus conocimientos de nuestro idioma aprovechando la hospitalidad gratuita que les han ofrecido las familias de otros tantos alumnos de la citada población. Es éste el primer ensayo de intercambio escolar colectivo, llevado a cabo en Salamanca, y, a juzgar por los resultados, ha obtenido pleno éxito.

Don Domingo Sánchez Hernández, catedrático de Alemán del Instituto de Salamanca, ha sido el organizador del intercambio.

—Yo—me dice una de sus alumnas—venía manteniendo correspondencia con un alumno de Alemán de uno de los doce institutos de Bremen. En un principio, mi comunicante se circunscribía en sus epístolas a hablarme de la abusiva persistencia del mal tiempo en su país, y yo, como también aquí tenemos bastantes quejas que hacer sobre el particular, le correspondía con cargos parecidos contra la conducta atmosférica de España. Cuando a mi comunicante de Alemania le pareció bastante profundizando este tema, se extendió sobre otras preguntas.

—¿Se podrá saber cuáles?

—Cuántos habitantes caben en Salamanca, el número de automóviles que vendrían a circular día-



Una lección en el aula de alemán, del Instituto de Segunda Enseñanza.



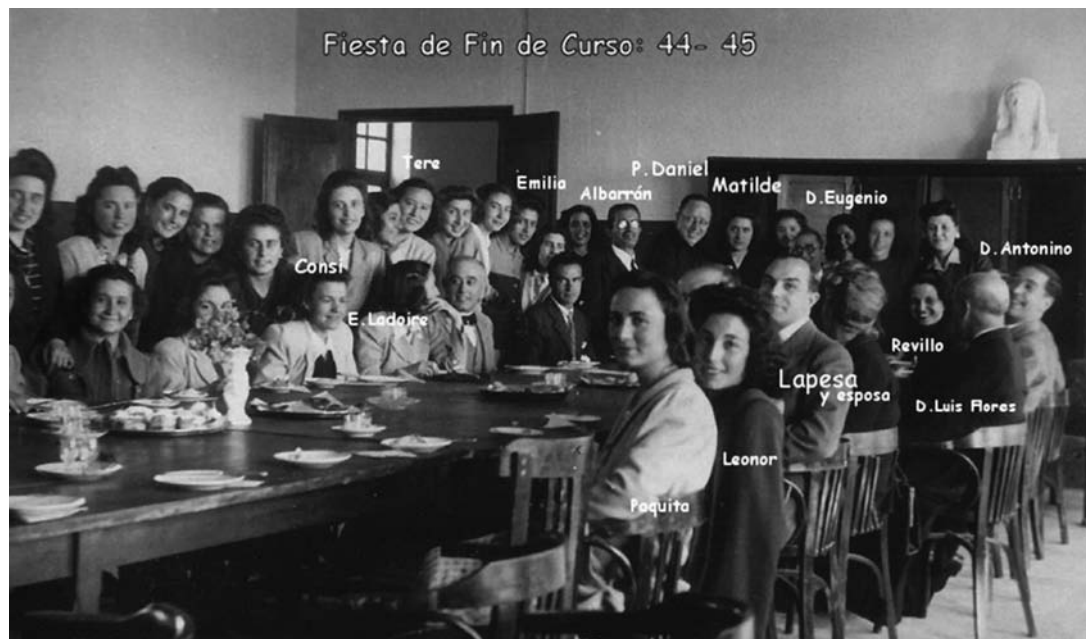
1.19. Alberto Pérez Fiz, antiguo alumno a la edad de 15 años.



1.20. Alberto Pérez Fiz, entrevistado en 2007.



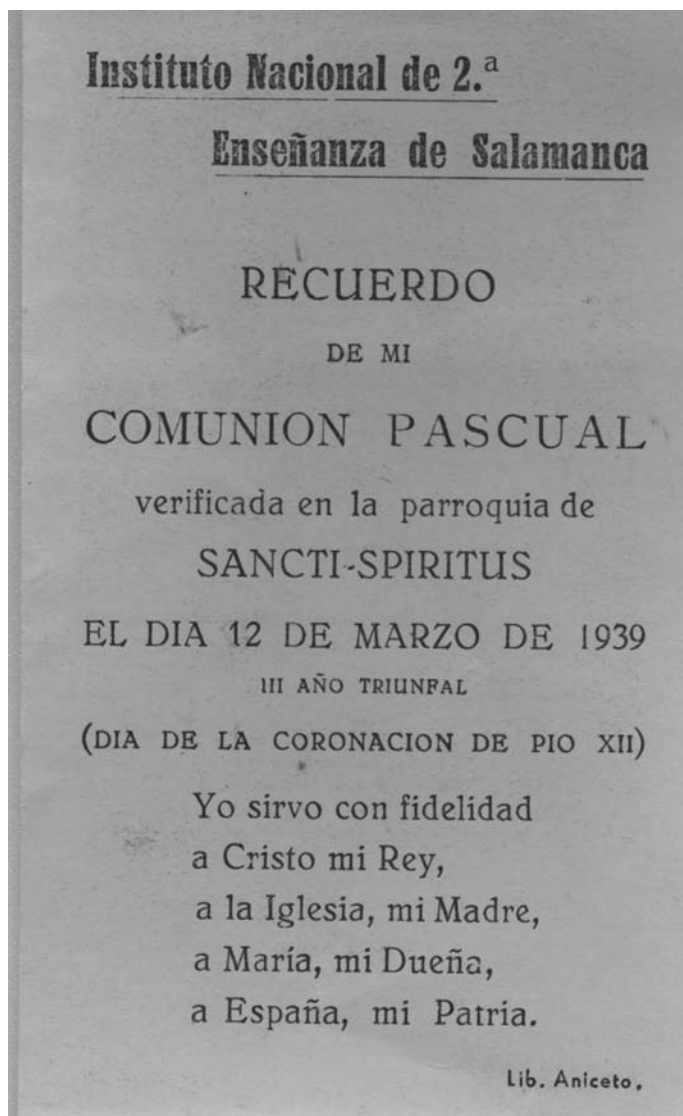
1.21. Matilde Garzón Ruipérez, antigua alumna del Noviciado y luego del Instituto Femenino en el Trilingüe.



1.22. Matilde Garzón Ruipérez, con otras alumnas y profesores del Instituto femenino ubicado ya en el Trilingüe.



1.23 Matilde Garzón Ruipérez, durante la entrevista realizada en su domicilio en 2007.



1.24. Recuerdo de la comunión pascual en 1939.

CAPÍTULO II

Entre azules imperiales y tecnócratas *Dei* (1944-1974)

2.1. La educación española durante la dictadura: ascenso y caída de la educación tradicional-elitista

El significado del franquismo y de los cambios educativos durante la transición entre modos de educación

En vísperas y en torno al centenario de la crisis española de 1898 apareció una literatura historiográfica que invitaba a repensar la historia de España en términos de “normalidad”. El libro de Juan Pablo Fusi y Jordi Palafox, *España: 1808-1996. El desafío de la modernidad* (Espasa-Calpe, Madrid), vino a representar una suerte de paradigma de la conversión de muchos historiadores a la tesis que sostenía el carácter no excepcional de la vía española hacia la modernidad socioeconómica y política. Este giro optimista hacia el pasado mucho tenía que ver con el ingreso en la Unión Europea en 1986 y con la percepción retrospectiva del logro que el país habría conseguido en la transición hacia la democracia. Tal mirada, alegre y confiada, que exorcizaba y expulsaba a los ancestrales fantasmas de la historia más traumática, era la propia de una cierta autosatisfacción de quien habría probado, por fin, las mieles del éxito. Pero tal discurso autocomplaciente siempre, de una manera u otra, venía a darse de bruces con esa parte del pasado, el régimen de Franco, que, a pesar de las emulsiones salibares que segrega la glándula del olvido, se negaba a pasar. El franquismo era y es una losa que pesa y no pasa.

En efecto, la dimensión conflictiva y la herida dejada en el cuerpo social, convertían al franquismo en un problema de interpretación historiográfica y en una época difícil, si no imposible, de alojar en el troquel de una historia sin anomalías y semejante a la del mundo europeo occidental. Pese a todas las sutilezas argumentativas y disquisiciones explicativas, el hecho era que mientras en Europa al fascismo sería derrotado durante la Segunda Guerra Mundial, en España, un régimen hijo de aquellas terribles circunstancias de los años treinta, persistiría, nada más ni nada menos, que hasta la muerte de su

máximo dirigente en 1975. Casi cuarenta años de ir con el paso cambiado respecto a ese mundo europeo occidental (como dijera en su momento Ortega, España era el problema y Europa la solución) no es poca cosa, que pueda despacharse como un mero accidente en el despliegue histórico de una nación. Claro que la cuestión es más grave, a efectos de explicarnos a nosotros mismos, si a la cuenta de deudas añadimos la factura de los años de la Dictadura de Primo de Rivera (1923-1930). Sumadas ambas dictaduras militares superan sobradamente las cuatro décadas de Estado de excepción militar (casi medio siglo; o sea, casi uno de cada dos años) que se vivieron en la España del siglo XX.

Otra cosa es que supongamos, incurriendo en un error manifiesto al confundir nuestros prejuicios con la realidad, que el fascismo y las dictaduras de entonces fueron sistemas encargados de frenar el desarrollo del capitalismo y la modernización socioeconómica. Fueron, eso sí, fenómenos más o menos coyunturales, de excepcionalidad política para combatir los movimientos de carácter democrático y revolucionario. En tal sentido, y sólo en ese sentido, podría valernos la imagen que explica esos regímenes como estados de excepción, más o menos duraderos, de una de las fases críticas del capitalismo. En todos ellos se mezclaron elementos de retórica retardataria y tradicional con otros de acentuada racionalidad científico-instrumental. El guerrero y el ingeniero fueron tipos humanos idealizados al mismo tiempo. Lo que quiere decir, entre otras cosas, y la experiencia española lo demuestra, que estos regímenes, inspirados en una racionalidad autoritaria, también compartían y compatibilizaban los principios de la razón burocrática, propios del Estado de la modernidad.

En una palabra, esos regímenes no eran incompatibles con un desarrollo social y económico moderno. En este sentido, y sólo en éste, se puede entender que el desarrollo económico español tuvo, con los consabidos desfases seculares, una dirección semejante a la de otros países de su contorno cultural. Es decir, la dictadura franquista, cuya larga duración es una peculiaridad sólo parangonable a la de Portugal, no fue impermeable ni incompati-

ble con los cambios estructurales del momento histórico que le tocó vivir. Los pulsos del cambio y la continuidad latieron a ritmos distintos, pero la resultante final acabó tomando una misma dirección. Precisamente, entre esas mutaciones, cobró una importancia muy singular la educación, hasta el punto de que, como bien señalara ya hace años un insigne técnico ministerial, Utande Igualada (1982), aconteció una auténtica *revolución silenciosa*.

Sucede a menudo que los estudiosos de la historia de la educación al enfrentarse a esta época manejan y aplican el molde del franquismo como mera contrarrevolución retardataria y ponen el acento en la ruptura con la época republicana. Naturalmente, si adoptamos una perspectiva valorativa de carácter democrático, el régimen del general Franco nace de un acto brutal de fuerza contra la legalidad republicana y supone un radical distanciamiento de los ideales cívicos que la habían inspirado, pero la evolución de los sistemas educativos tienen que ver, en gran medida, con determinaciones estructurales que poco o nada deben, a veces, a las intenciones de las *élites* dirigentes del Estado. Creo que en el curso de la microhistoria del Instituto Fray Luis de León que hacemos en este libro puede adivinarse el alcance de este argumento: la continuidad y el cambio de las instituciones escolares obedecen a razones que van más allá de la situación gubernamental imperante.

Los fenómenos culturales, como lo es el sistema escolar, se inscriben en una lógica de larga duración que excede y va más allá de los regímenes y momentos políticos concretos. No queremos decir que la intención política no incida en nada dentro de la institución escolar, pero a menudo las verdaderas revoluciones educativas se han dado, con mayor o menos apoyo político, a pesar de las reformas efectuadas desde el poder gobernante. La política educativa de la II República buscó sin éxito (a causa de la guerra y por otros motivos) acelerar el paso hacia la educación de masas; en cambio, la primera política educativa franquista, inspirada en una contrarrevolución educativa tradicional y elitista, desembocó en los años sesenta, a pesar de los pesares, en un sistema educativo tecnocrático

y de masas. Se efectuó, por otros medios y contra la inicial pretensión, una *revolución silenciosa* que condujo a la Ley General de Educación de 1970, norma normativa en la que se mira y a partir de la que se desarrolla nuestro actual sistema educativo.

De lo que se infiere que, desde el punto de vista pedagógico y educativo, el franquismo es una realidad sumamente compleja y contradictoria (como, asimismo lo es, desde el punto de vista político) al punto de que no se puede comprender si no como una agregación heterogénea, y a veces caótica, de principios, de fuerzas y de actuaciones pragmáticas. Los tres principales pilares del régimen (el Ejército, la Iglesia y la Falange) se mueven internamente y en sus relaciones externas a menudo en direcciones no concordantes y se coordinan en virtud de un liderazgo personal de Franco, al que se delega un arbitraje sin discusión. Ese conglomerado de ideas y fuerzas expresan cómo una dictadura militar nacionalista de inspiración ultracatólica se viste (o desviste, según conviene) con los aditamentos fascistas de la época, formando un entramado de intereses, principios y oportunismos de muy diversa especie. Dentro del propio régimen no hubo un interés por formular y afirmar una ideología coherente o sistemática, más bien las construcciones mentales se hicieron acudiendo a los lugares comunes tomados del pensamiento contrarrevolucionario hispano que nace como consecuencia de la Revolución francesa (idea de conspiración revolucionaria, de la masonería, etc.). Algunos de sus miembros, sin embargo, como José Pemartín o el cardenal Gomá emplearon un término, "nacionalcatolicismo", que luego con la difusión de la obra de G. Cámara Villar (1984) hará fortuna y será utilizado por la historiografía para designar la plataforma ideológica del franquismo.

Se trata, sin duda, de un término descriptivo que pretende acotar una cierta uniformidad dentro de la diversidad de facciones ideológicas que mostraron lealtad al régimen del 18 de julio. Ahora bien, el ultranacionalismo y el ultracatolicismo que el vocablo encierra, no comportaban ni mucho menos una misma manera de entender, por ejemplo, la educación y el papel de los diversos agentes in-

tervinientes en la misma. La Falange era partidaria de una enseñanza de fuerte presencia estatal y de acendrado contenido doctrinal fascista, mientras que la Iglesia reclamaba, en tanto que sociedad perfecta de finalidades sobrenaturales, el propio derecho a la educación mediante centros no estatales y confesionales católicos. En términos generales, los gobiernos de Franco dieron prioridad a los intereses de la Iglesia en la enseñanza primaria y media, dejando mayor protagonismo falangista en la Universidad. Pero curiosamente, y no por un motivo atribuible al deseo de los legisladores, lo que empezó siendo, hasta los años cincuenta, una entrega descarada de la educación a la Iglesia, acabó transformándose, durante los años sesenta y setenta y por motivos estructurales no buscados *a priori*, en una creación masiva de centros estatales. Y esta suerte de desprivatización del sistema educativo la tuvieron que pilotar fervientes católicos cercanos al *Opus Dei*. Paradojas de la historia...

Lo más característico de la época franquista es que un régimen conservador en las ideas y en las formas se ve obligado a manejar "involuntariamente" una revolución educativa jamás prevista en los tiempos fundacionales. Esta "revolución sin querer" o "silenciosa" comporta la aceleración del paso de un modo de educación tradicional-elitista, donde la escolarización general era muy escasa y el reclutamiento en la enseñanza media se limitaba de manera estricta, a otro modo de educación de masas donde se tiende a buscar la segunda enseñanza para todos. Este proceso, hoy día universal y que había comenzado a expresarse rotundamente en Estados Unidos y Europa occidental tras la Segunda Guerra Mundial, se lleva a cabo en España durante los años sesenta, que son la época de la transición rápida hacia el modo de educación tecnocrático de masas. La partida del Ministerio de Educación pasó del 9,65% de los Presupuestos del Estado en 1962 al 14,7% en 1969; los 3,5 millones de alumnos de primaria en 1962 se transformaron en 4,3 en 1968; los 564.111 estudiantes de bachillerato de 1962 pasaron a 1.124.936 en 1968; la Universidad duplicó

sus efectivos en el mismo lapso, y en 1968 la población escolarizada hasta los 14 años llega al 89% (Fusi, 2001, 462-463). Y, claro, todos estos cambios se acompañaron de mutaciones en la estructura productiva, en los niveles de población urbana y en la ampliación de los servicios sociales del Estado. Toda una profunda metamorfosis social que llega hasta nuestro tiempo.

Así pues, el franquismo educativo fue voluntariamente conservador y elitista e involuntariamente revolucionario y de masas. Esa doble faz, llena de contradicciones, hicieron de la necesidad virtud y la educación, como otros indicadores de consumo, llegó a convertirse finalmente en uno de los nuevos estandartes propagandísticos de los éxitos económicos de la tecnocracia.

Pues bien, en todo este proceso la pieza clave de la transición consistió en cómo pasar de un bachillerato restringido a otro masivo y cómo, por tanto, otorgar sentido unitario al tramo final de la primaria y al inicial de la secundaria, a través de una ampliación de la escolarización comprendida entre los 12 y los 14 años. Toda la época que estudiamos en este capítulo expresa los distintos tiempos en que ese camino se transitó en la leyes y en la práctica. Resumiendo mucho un itinerario, a menudo polémico y conflictivo, se diría que el régimen comienza, en plena guerra, como ya vimos, con la reforma de 1938, un intento fallido de resucitar y dar nueva vida a un bachillerato elitista en grado superlativo. Más tarde, en 1953 se teje el nuevo bastidor sobre el que se va a dibujar una enseñanza media más inclusiva y amplia; en los años sesenta, con reformas parciales sobre la base normativa creada en la década anterior, se accede a la educación de masas en lo que correspondía al bachillerato elemental. La Ley General de 1970 confirma y da nuevo impulso a lo ya acontecido y crea el Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) que durará hasta 1990 con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Veamos con algún detalle cómo se produjo este peregrinaje nada fácil hacia un bachillerato para todos.

La imposible resurrección del bachillerato tradicional: las limitaciones del plan de 1938

Ya tuvimos ocasión de conocer en el capítulo anterior cómo, en plena guerra civil, se formó el 1 de febrero de 1938 el primer gobierno de Franco, con sede en Burgos, y se adjudicó la cartera de Educación a Pedro Sáinz Rodríguez, un integrista católico, encargado de aderezar la Ley de Reforma de la Segunda Enseñanza, de 23 de septiembre de 1938. Poco más de un año detentaría la responsabilidad ministerial este díscolo y voluble intelectual metido a conspirador (primero contra la República y luego como asesor de don Juan de Borbón). Su sucesor, José Ibáñez Martín, estableció una relación más fiel, estrecha y duradera con Franco, lo que contribuyó a que permaneciera en el cargo durante más de once años (entre 1939 y 1951), un lapso en el que se verificó la aplicación del bachillerato, elitista en grado superlativo, ideado por su ínclito antecesor.

José Ibáñez Martín (1896-1969), licenciado en Derecho y Filosofía y Letras, catedrático de Geografía e Historia con destino último en el Instituto San Isidro de Madrid, había pertenecido, como Sáinz Rodríguez, a *Acción Española*, principal factoría de las ideas que bañaron y apuntalaron el endeble edificio ideológico del nacionalcatolicismo franquista. Era, por lo tanto, un político adscrito a la familia de los “católicos”, es decir, a la defensa integral de los intereses de la Iglesia. Franco reservaría habitualmente a esta facción los asuntos de la educación nacional, y el ministro, fiel a dos señores (el Caudillo y la Iglesia), sería gratificado con la dirección del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, con la cartera del ramo y, finalmente, con la Embajada de España en Portugal. Este antiguo diputado de la CEDA durante la República ostenta el *record* de duración y aguante de un político en la cabina de mandos del Ministerio de Educación.

Los once años y once meses de estancia del ministro en el Gobierno significaron un largo invierno para la educación española dentro de un clima político y social irrespirable. El porcentaje de gasto educativo sobre el total del Estado pasó del 6,60%

en 1935 a 4,79% en 1945. La enseñanza oficial sufrió un fuerte retroceso en los aspectos cuantitativos y cualitativos: el porcentaje de alumnado en centros de bachillerato oficiales era del 34,1% cuando toma las riendas del misterio y acaba en 16,2% cuando las deja, un mínimo jamás alcanzado antes en la historia de España (Viñao, 2004, 195). Ahora se hace efectiva la célebre doctrina de la subsidiariedad del Estado respecto a la educación, o sea, el papel subordinado y marginal de la autoridad pública respecto a la educación nacional. Incluso expresamente se introduce en la legislación educativa, por ejemplo en la Ley de Educación Primaria de 1945, el sometimiento del legislador a las ideas y principios recogidos en la encíclica de Pío XI, que databa de 1929, *Divini Illius Magistri*, piedra angular de toda la doctrina católica sobre la superioridad educativa de la Iglesia, en tanto que sociedad perfecta de fines sobrenaturales, sobre el Estado. Los convenios de 1941 y 1946 entre el Gobierno y el Estado papal, precedentes del Concordato de 1953, redundaban en la obligatoriedad de someter cualquier legislación educativa al veredicto de la Iglesia.

De modo que salvo en el hueco dejado a los falangistas en la Universidad española, el conjunto de la educación se entregó al ideal de un adoctrinamiento ardiente y fuertemente confesional. Eliminada durante la guerra civil la coeducación (por estar fundada, al decir de la susodicha encíclica, “en el naturalismo pedagógico negador del pecado original”), establecida la obligatoriedad del dogma católico en todos los centros y niveles de enseñanza, ahora tocaba al ministro poner en acción el programa contenido en leyes como la del Bachillerato de 1938.

Al terminar la guerra civil, una España triste, destruida y desolada, con 25,8 millones de habitantes, con una población activa agraria equivalente al 51,9%, cualquier política educativa era un capítulo subordinado a otras necesidades. Aún no se había descubierto la teoría del capital humano y los pensadores y políticos del régimen tenían para sí que la educación media y superior era un manjar sólo reservado para paladares refinados. Como dijera Gentile, teórico del fascismo italiano, no era conveniente arrojar margaritas a los cerdos, de modo

que, por lo que ahora nos interesa, el bachillerato de esta época recobró su vetusto lustre elitista.

En efecto, como vimos, la reforma de 1938 había dibujado una enseñanza media moldeada conforme a un esquema de estudios centrados en las humanidades clásicas y en aspectos ideológicos muy tradicionales y autoritarios. Se ha dicho (Utande, 1982, 30) que este molde de enseñanza secundaria entrañaba una utopía porque el mundo iba por un lado y el plan por otro. Pero mejor sería afirmar que, en realidad, proponía una *cacotopía*, es decir, una utopía negativa y no deseable, una suerte de imposible e indeseable regresión al pasado. En efecto, se establecía un Bachillerato único de siete años con una sola prueba final, el examen de Estado, a cargo de las Universidades de cada distrito. Sólo quien accediera y aprobara esa prueba, podía obtener la titulación que le facultaba para proseguir estudios universitarios. Se afirmaba así la vieja aspiración de la Iglesia de separar la función docente de la examinadora, arrebatando a los institutos la facultad de juzgar y otorgar el título de bachiller. Este bachillerato largo, único y de fuerte sabor gregolatino había quedado, en la mayoría de los países avanzados, como una arcaica reminiscencia del siglo XIX. Ahora resucitaba en la desgraciada España de guerra y posguerra como la utopía reaccionaria de las fuerzas vencedoras de una contienda civil.

En efecto, desde finales del siglo XIX, como estudian clarivamente Müller, Ringer y Simon (1992) los estudios medios habían sufrido un proceso de segmentación horizontal y de diversificación según tipos de centro y clase de enseñanza. Por ejemplo, la trayectoria clasicista y tradicional de los viejos liceos franceses o de los *Gymnasium* alemanes había sido completada con estudios modernos y técnicos, dibujándose de esta forma un universo de enseñanzas medias que ofrecían ramales y posibilidades distintas. El cerril elitismo y clasicismo del plan de 1938 era una excepción, una exageración incluso en un país donde todavía el desarrollo industrial era precario y, por tanto, el mercado de trabajo no requería la variedad de cualificaciones propias de una sociedad capitalista avanzada. La irracionalidad alcanzaba cotas muy

altas si tenemos en cuenta que de los muy pocos alumnos que terminaban entonces este bachillerato de siete años sólo un poco más del 30% aprobaba el terrorífico examen de Estado, única prueba global en todo el trayecto académico de la enseñanza media de entonces.

La ineficiencia y el caudal de tiempo que buena parte del alumnado perdía para nada hicieron que pronto las propias autoridades ministeriales se dieran cuenta del despropósito que entrañaba mantener una única vía para cursar el bachillerato. Así, José Pemartín, Director General de Enseñanza Media y Universitaria (obsérvese la fusión funcional de ambos niveles, no en vano el bachillerato se llamaba “universitario”), apologista de una enseñanza que mantuviera su carácter selectivo y restringido, pero abierto a poner en funcionamiento modalidades más profesionales de bachillerato, pergeñó en 1942 un proyecto de Ley de Coordinación de las Enseñanzas Medias. En él se mantenía el bachillerato universitario para “los hijos de las clases medianamente acomodadas, que tienen otras necesidades o fines en la vida, necesariamente desigual y diversa” (Lorenzo Vicente, 2003, 10), pero al mismo tiempo se dividía en dos ciclos, uno común y elemental de cuatro años, y otro, de duración variable, que contenía hasta siete tipos, entre ellos el clásico vigente, otro nuevo denominado “femenino” y otros cinco de carácter profesional. Este plan nunca pasó de las musas al teatro.

Tampoco descendió al escenario de la educación española otra iniciativa ministerial más tardía. En efecto, en 1947 se elaboró un anteproyecto de Ley de Enseñanza Media, que afrontaba el tema de la ramificación de las enseñanzas medias ofreciendo tres tipos de bachillerato (clásico, científico y científico-técnico), desarrollado en seis años y dos ciclos, con prueba de madurez al final en los centros de enseñanza media. Este modesto intento de racionalización y diversificación profesional también salió malparado gracias a un fulminante informe del Consejo Nacional de Educación (el equivalente franquista a los consejos de instrucción pública de la tradición educativa liberal), que arremetió contra

la reforma apelando, una vez más, a que no se garantizaban suficientemente los derechos de la Iglesia conforme a la inevitable *Divini Illius Magistri*. En el fondo se contemplaba con recelo la inspección educativa estatal y las nuevas atribuciones (en verdad, modestas) que se concedían a los catedráticos de instituto. En fin, un ministro ultracatólico sufrió en sus propias carnes la humillación de ver rechazada su iniciativa por del Consejo Nacional de Educación, que, al parecer, era más papista que el Papa.

La obligada e imperiosa necesidad de construir una vía paralela al bachillerato tradicional sólo se conseguirá parcialmente, tras los fracasos mencionados, con la Ley de Bases de la Enseñanza Media y Profesional de 1949 merced la cual se crea una opción técnico-profesional llamada a tener una paupérrima acogida. Ya el legislador advertía, como para no molestar a nadie, que “no se trata de igualar estos nuevos centros [los del bachillerato laboral] con los prestigiosos institutos nacionales de tan vieja raigambre” (Puelles, 1980, 378). Los institutos laborales, pocos y dejados de la mano de Dios, serán un paliativo muy deficiente y nacerán con la marca del desprestigio social, inorganicidad y marginalidad que, por otra parte, casi siempre padeció la enseñanza técnico-profesional en España, incluso después de aprobarse las posteriores leyes de formación profesional de 1955, 1958 y otras normativas posteriores.

Así las cosas, el plan de bachillerato de 1938 se levanta hoy a la contemplación de nuestra mirada como un cerro testigo que nos permite conocer el pétreo sustrato reaccionario y nacionalcatólico del régimen en su etapa autárquica. Y ese cadáver funcional era una de las peores herencias que recibió el ministro Joaquín Ruiz-Giménez.

El examen de Estado como síntoma y la forja de un nuevo bachillerato: la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953

Es fama que Franco aprovechaba los calores caniculares para proceder a los cambios ministeriales, quizás fuera porque en julio de 1936 se labró su

fortuna como conductor de los destinos de España, quizás, más probablemente, por razones más prosaicas de oportunidad. El caso es que el 18 de julio de 1951 designaba un nuevo Gobierno, en el que Joaquín Ruiz-Giménez era investido como ministro de Educación Nacional. El nuevo responsable, también como sus dos antecesores pertenecía a la “familia católica” en versión, no obstante, aperturista. Era hijo de un ex ministro del mismo ramo en la época de Alfonso XIII, pertenecía, pues, a la vieja *élite* política, era además doctor en Derecho y desempeñó cátedra en las universidades de Sevilla, Salamanca y Madrid. Presidente de Pax Romana siempre mantuvo estrechos lazos con el Vaticano (embajador entre 1948 y 1951), incluso después de que su carrera política cambiara de bando y se pasara, con armas y bagajes, a la oposición democrática al franquismo. Fundador de *Cuadernos para el Diálogo*, su extensa vida política culminó con el nombramiento de Defensor del Pueblo en 1982 estando en el Gobierno el PSOE. En sus tiempos de ministro representaba el ala más reformista del catolicismo, una suerte de democracia cristiana *sui generis* que pretendía una cierta equidistancia o distancia óptima, entre la fidelidad a Franco y a la Iglesia, repartiendo sus devociones entre Dios y el César. Su muerte, en agosto de 2009, se produjo al poco tiempo de terminar de escribir este capítulo.

Pronto manifestaría, en su competencia ministerial, las ganas de introducir transformaciones, sin perjuicio alguno para la Iglesia, en el caduco y reaccionario sistema educativo español. Así, a poco de ser nombrado, con ocasión de la clausura de la veraniega Universidad Menéndez Pelayo, en septiembre de 1951, declaraba a la prensa que quería buscar “el modo de hacer más racional y humano el examen de Estado y con ello el acceso de la Enseñanza Media a los grados superiores”. Una vez más, las prioridades ministeriales venían a apuntar a la segunda enseñanza y a su finalidad formativa y propedéutica, como clave de la bóveda de la educación nacional. Las carencias de dotaciones en primaria eran monumentales, pero el acento, una y otra vez, se ponía en el peldaño capital en el que se educaban las clases dirigentes. Y esa preocupación sobre cómo los

vástagos de las clases medias y altas accedían a la Universidad adquirió por aquel entonces notoriedad pública, porque el descrédito del examen de Estado era ya un clamor, y casi sólo algunos sectores de la Iglesia se aventuraban a defender su pervivencia con entusiasmo y públicamente.

El estado de la opinión pública (la opinión que se dejaba publicar), tras las declaraciones del ministro, se espoleó e hizo más sensible, y de esta forma en la prensa las quejas sobre los males de la enseñanza media y del dichoso examen de Estado no se hicieron más que incrementar. Todo ello contribuyó a dar la munición suficiente para legitimar una reforma de la enseñanza que se plasmará en la Ley de 1953.

Ahora bien, el mismo debate sobre el examen de Estado es como si resumiera el síndrome de una tendencia irremediable que ya se avizoraba: la crisis del modo de educación tradicional elitista. Claro que en el debate no sólo se discutía sobre un tipo de bachillerato u otro, sino sobre en dónde debería residir la potestad educativa y de colación de grados. Ahí fue la oportunidad del profesorado de los Institutos, de la benemérita tradición de los catedráticos (también de Universidad) para defender la soberanía del Estado y sus centros oficiales frente a las órdenes religiosas, sus organizaciones y publicaciones, propugnadoras a ultranza de la “libertad de enseñanza” entendida como preeminencia de la función educativa de la Iglesia sobre el resto de las instancias sociales.

El debate sobre el examen de Estado significó además poner en evidencia las seculares lacras del sistema educativo. Pero su recuerdo nos sirve hoy como un ejercicio de desvelamiento de las leyendas, según las cuales frecuentemente se suele recaer en aquel tópico de que cualquier tiempo pasado fue mejor. Incluso todavía hoy, después de fenecido, el célebre examen y el bachillerato que lo acompañó, algunos nostálgicos de oídas lo tratan de presentar como el *non plus ultra* de la enseñanza de alta calidad hoy preterida.

Es hora de que nos asomemos a las páginas de un periódico salmantino para apreciar lo que, en 1951 en plena campaña de preparación de la refor-

ma, expresaban algunos de los protagonistas de la educación. En la edición del 4 de octubre de 1951 de *El Adelanto* el periodista preguntaba a Fernando Lázaro Carreter, a la sazón catedrático de la Universidad de Salamanca (que lo fuera antes del Instituto Goya de Zaragoza), sobre el nivel cultural de los alumnos de bachillerato, y respondía así:

Bajísimo. Llega a límites inconcebibles. Por experiencias, no ya de los exámenes de esta convocatoria de reválida, he podido comprobar que un setenta por ciento de los alumnos bachilleres, no saben conjugar; no han leído absolutamente nada; ignoran por completo la cronología de centurias; hacen vivir en la época actual a los escritores de la edad media; los autores son para ellos un nombre y uno o dos títulos; dan como resultado que el Quijote está escrito en verso, que Garcilaso es un historiador...

Su colega Ramón Bermejo, en las mismas páginas, abundaba en el nivel del alumnado: “sumamente bajo, tristísimamente bajo, impresionantemente bajo respecto a generaciones precedentes, no muy lejanas, que afortunadamente estuvieron libres de esta ficción pública y privada”. Tanto estos interlocutores como los otros procedentes de la enseñanza oficial aprovechan para reclamar una revisión del plan de estudios y el restablecimiento del papel de los institutos oficiales, relegados por la “liberalidad” otorgada a la enseñanza privada. Pocos días después, Antonio Tovar, falangista “liberal”, rector de la Universidad de Salamanca y clave en el equipo renovador del nuevo ministro, se lamentaba de las resistencias de los centros de la Iglesia a someterse a las inspecciones estatales. Y él, que llevó a sus hijos al Instituto Fray Luis de León, se quejaba igualmente del examen de Estado como prueba “desproporcionada” (*El Adelanto*, 5 octubre de 1951). A su vez, el profesor Gustavo Bueno, catedrático de Filosofía en aquel tiempo en el Instituto femenino de la ciudad, insistía en el diagnóstico negativo y, luciendo galas de la tradición aristotélica, afirmaba: “El bachiller no solamente carece de formación en acto, sino también en potencia. No solamente no sabe, sino que está incapacitado para saber” (*El Adelanto* 6 de octubre

de 1951). Ese mismo día el Hermano Alberto, director de los Maristas, uno de los colegios que florecerán en la primavera nacionalcatólica, enmendaba la plana a sus colegas de la enseñanza estatal, defendiendo el nivel superior de la enseñanza de su época respecto a al de la República, e invitaba, haciendo alarde de pragmatismo frailuno, a dejarse de discusiones ("menos discusiones y más trabajo") y seguir con lo que ya había. Por su parte, Enrique Latorre, catedrático de Física y Química del Instituto Fray Luis de León añadía leña al fuego denunciando la caída del nivel respecto al plan de bachillerato de 1903, las excesivas ventajas concedidas a los centros privados y la tentación de dirigir el esfuerzo formativo de todo el bachillerato hacia la superación de la prueba (una escrita eliminatoria y otra oral) del examen de Estado.

Ciertamente, estos testimonios ilustran, más allá de su estricta acomodación a la objetividad, la tendencia siempre recurrente a dolerse del menguado saber de los alumnos. Los historiadores de la educación, en cualquier país suelen toparse en fuentes de distintas épocas la misma idea de la caída del nivel. En cierto modo, los contemporáneos adultos y cultos suelen juzgar a su época como una fase de retroceso educativo respecto a la que ellos se formaron, creando una suerte de leyenda sobre los beneficios de una exigencia más estricta. En un interesante libro de Christian Baudelot y Roger Establet (*El nivel educativo sube. Refutación de una antigua idea sobre la pretendida decadencia de nuestras escuelas*. Morata, Madrid, 1999) sus autores aportan pruebas más que suficientes para demostrar el mito de la decadencia de las escuelas francesas. El examen de Estado y el deslavazado bachillerato de siete años que le acompañó, ha sido mitificado *a posteriori* por los defensores del regreso al bachillerato de siempre, confundiendo la excelencia educativa con la dificultad de superar un examen. Siguiendo esa línea argumentativa podría imaginarse el disparate de suponer que el casi insufrible sistema de exámenes chinos para el mandarinato fuera la mejor vía para una enseñanza óptima. Sea como fuere, un sistema en el que los cursantes de bachillerato eran sólo 61 por cada

10.000 habitantes (1940-1941), y los que revalidaban su bachillerato estaban entre el 33% (1944-1945) y el 44% (1951-1952), no podía presentarse como un dechado de perfección, a no ser que nuestra imagen de la mejora de la enseñanza posea la forma de un embudo.

Lo cierto es que la eficacia, interna y externa, de las cribas escolares mediante exámenes externos poseen, frente a la creencia común, un alto componente social asociado y expresan de manera muy elocuente las variables formas que adoptan y las líneas de tendencia de los modos de educación. Como veremos, el examen de Estado, propio de la educación tradicional elitista, dejó paso a las dos reválidas y un examen de madurez de la Ley de 1953, exponente de una renovación limitada de las formas tradicionales. Ya hoy en plena educación tecnocrática de masas, la única prueba externa del bachillerato, la PAU (Prueba de Acceso a la Universidad), arroja unos porcentajes de aprobados entre el 70% y el 80%. El filtro ha saltado hacia arriba produciendo una nueva lógica de selección y distribución del capital cultural.

Pero volvamos a las andanzas ministeriales del mirífico Ruiz-Giménez. El cambio de Gobierno del año 1951 sigue manteniendo un difícil equilibrio entre las diversas facciones del régimen: los falangistas, por un lado, y una constelación variada de católicos, que normalmente contaban con el apoyo de las carteras ministeriales encargadas a los miembros de la alta jerarquía militar. El nuevo ministro de Educación representaba un tibio intento de ensayar un cierto reformismo político de signo confesional que lavara la cara más agreste del régimen ante la necesidad de entrar en la órbita de organizaciones y pactos internacionales que fortalecieran el poder de Franco. Y así ocurrió pues en estos años se rompe el cerco de aislamiento con el Concordato de 1953, los pactos militares con los USA del mismo año y el ingreso de España en la ONU, entre otros foros mundiales. De modo que esta etapa consolida la dictadura y ensaya una tímida apertura política de signo católico, que fracasará y abrirá más tarde la vía católico-tecnocrática del *Opus Dei*. Esa vía y la inexorable decoloración de los azules impe-

rantes se impone irreversiblemente con el cambio de Gobierno de 1957, un auténtico gozne político. Ahora bien, el fracaso aperturista de Ruiz Giménez acontece como consecuencia de los graves enfrentamientos estudiantiles de 1956 en la Universidad de Madrid, cuando una nueva generación de estudiantes, salida de las familias de los vencedores, se enfrenta al poder falangista y al SEU, el sindicato oficial. Ya nunca más las cosas volverán a ser como antes: es el comienzo de la pérdida de la Universidad. Los acontecimientos costaron el cese del ministro en febrero de 1956, que se acompaña de la salomónica y muy franquista decisión de hacer lo propio con el ministro del Movimiento Raimundo Fernández Cuesta, falangista de pro.

Pero antes de que esto sucediera Ruiz-Giménez, rodeado de un equipo cada vez más tecnificado y menos ideologizado fue capaz de hacer aprobar la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media (LOEM), de 26 de febrero de 1953, importante hito legislativo porque, a partir de este bastidor, se compondrán los planes de estudios (12 de junio de 1953, 31 de mayo de 1957 y 31 de mayo de 1967) que darán cobertura y paso a una rápida transición, en los años sesenta, hacia la educación de masas. De nuevo, una vez más, las enseñanzas medias alcanzarán el centro de la atención reformista.

Las características de esta ley son más bien contradictorias, porque ensaya como una vía modernizante, sin duda, pero intermedia entre el bachillerato tradicional que se trataba de superar y los nuevos requerimientos de escolarización que ya en los años cincuenta empezaban a tener presencia social. La LOEM de 1953 fue aprobada, tras las pertinentes consultas, con no pocas reticencias de quienes preferían el pasado ultramontano e hiperbólico del plan de 1938, que había durado catorce cursos completos. Entre el sector disidente inicialmente se encontraba la Iglesia que, como se vio en el debate sobre el examen de Estado, no alcanzaba a ver la necesidad de romper abruptamente con la normativa anterior. El 19 de septiembre de 1952 La Conferencia de Metropolitanos, encabezada por el inefable cardenal y arzobispo de Toledo Pla y Deniel, emitió un informe sobre el anteproyecto de

ley, a instancias de la autoridad vaticana, en el que, después de muchas y finas vueltas y revueltas argumentativas, no se daba una aprobación positiva pero sí se ofrecía una aceptación de la norma, que, al decir de los propios interesados, había resultado de abundantes transacciones entre el Gobierno y la jerarquía eclesiástica.

Ciertamente, si uno repara en el articulado resultante (especialmente artículos 2, 3, 4 y 8), parece difícil comprender este sutil dictamen de los obispos, ese quiero pero no quiero, dado que se establecía la obligación de ajustar toda la enseñanza media en todo tipo de establecimientos al dogma católico, se garantizaba el derecho de los padres a la elección de centro, se reconocían plenamente las atribuciones docentes de la Iglesia, su función social y el tratamiento económico y fiscal especial de los establecimientos de la Iglesia, que dejaban de tener la consideración de privados. Se ha dicho (Puelles, 1980), que precisamente con esta ley la Iglesia alcanzaba el máximo de su influencia jurídica, la cual se ratificaría finalmente mediante el Concordato firmado unos meses después por el Estado español y la Santa Sede. No tiene, en efecto, muchos precedentes que una institución confesional pudiera poseer una especie de potestad de inspección y supervisión sobre el seguimiento de sus doctrinas y moral en todo tipo de instituciones educativas. Más no se podía pedir. Y el posterior debilitamiento porcentual de los centros confesionales, acaecido de manera progresiva e irremediable desde finales de los años cincuenta, nada tiene que ver con la nueva ley y sí, por el contrario, con la imposibilidad material y humana de que la Iglesia pudiera hacer frente a una explosión espectacular de la demanda educativa.

Por lo tanto, las reformas de Ruiz-Giménez, hombre muy cercano a Roma, conservaron, si no aumentaron las potestades eclesiásticas sobre la educación nacional y la sociedad civil, por más que el lenguaje ya fuera otro e incluso se fuera abriendo paso una racionalidad pedagógica modernizante de nuevo tipo, en feliz maridaje, eso sí, con vetustas apelaciones autoritarias más propias del nacional-

catolicismo en su etapa fundacional. Así rezaba una parte del preámbulo de la ley.

Búscase además con esta ley, en el orden técnico, descongestionar los programas para que el alumno aprenda mejor las disciplinas esenciales; reducir el horario de trabajo intelectual de los estudiantes, para que puedan disfrutar convenientemente del ejercicio deportivo y de la vida familiar, dejando además a sus profesores margen para una complementaria acción educadora; establecer una prueba intermedia, al final del cuarto año, que, aliviando el examen de grado superior de carga memorística, cierre, a las puertas de la pubertad, el ciclo de las enseñanza adquiridas en la edad infantil y permita una vigilancia académica que evita a los alumnos y sus familiares tardíos desengaños; perfeccionar técnicamente la realización de las pruebas de grado, disminuyendo las materias, acercando los Tribunales a los Centros de formación, dando entrada en aquéllos a profesores del propio alumno y encomendando la intervención estatal a funcionarios técnicos competentes en ese grado de enseñanza, bajo el cuidado de la Universidad respectiva; y finalmente, brindar en los últimos cursos una leve opción vocacional de Letras y Ciencias, pero sin conceder al alumno título diferenciado, ni limitarle, por ningún concepto, en sus posteriores derechos académicos o profesionales.

Esta declaración de intenciones resume bien el principal contenido de la norma. Una vez más, como ocurriera desde su fundación decimonónica, la identidad de Bachillerato vacilaba entre la función formativa propia y la preparatoria para la entrada en la universidad. Ahora era ya el tiempo de pensar en romper con la coriácea armadura del bachillerato único de siete años, sustituyéndole por otro de seis, dividido en dos ciclos terminales y con titulación propia (elemental durante los cuatro primeros años y superior durante los dos siguientes). Todo ello precedido de un examen de ingreso a los 10 años y otro de madurez, tras un curso de Pre-universitario. Así pues, ingreso, dos reválidas y un "preu" con prueba de madurez ante la universidad marcaban el campo de los nuevos juegos de acceso y selección en la enseñanza media. Esta solución de amortiguar la presión escolarizadora haciéndola

desembocar en un bachillerato elemental ya se había ensayado en el Plan Callejo de 1926 y sin duda había contribuido a aliviar, impulsar y canalizar una primera fase expansiva de la segunda enseñanza, y ahora también cumpliría una misión parecida, aunque pronto se vería que el expediente ideado no era capaz de encauzar el torrente estudiantil de la década siguiente. Si bien se mira, la solución no unificaba la escolarización entre los 10 y los 14 años: unos quedaban en la escuela hasta esa edad; otros cursaban el bachillerato elemental, y, por fin otros, hacían sus estudios en el bachillerato laboral, o simplemente permanecían desescolarizados. En cierto modo, la dualidad estructural entre primaria y secundaria, como dos vías paralelas de escolarización, se mantenía, aunque quedara suavizada. Veremos cómo no mucho más tarde tuvo que irse hacia la unificación de esos estudios elementales, que no se acometería del todo hasta la LGE de 1970.

En términos generales este bachillerato de nuevo cuño seguía funcionalmente vinculado a la Universidad, por más que la ley de 1953 residenció en los institutos la facultad de examinadora de las dos reválidas (si bien en el caso de los centros reconocidos confesionales en el tribunal de las reválidas participaban, como vocales, profesores del propio centro). Ése fue uno de los motivos de reticencia de la Iglesia hacia la ley. Pero, como decimos, dentro de un sistema rígidamente centralista los centros oficiales de enseñanza media eran terminales del poder central, sometidos al doble control del Rector de la Universidad y la inspección del distrito universitario. Dentro de una raquílica administración periférica de carácter provincial, los institutos eran centros administrativos bajo la autoridad bifronte del rectorado y el ministerio (a su vez aquél dependía jerárquicamente de éste). Sólo en 1968 se crean las delegaciones provinciales, que ampliarán sus funciones de manera más orgánica con el Decreto 3855/1971.

Pero ese largísimo hilo de continuidad entre la Universidad y los estudios medios era claramente apreciable en los planes de Estudios que derivaron de la LOEM de 1953. Entre junio de ese año y enero

de 1954 se confeccionó, primero el plan de estudios, y después unos detallados cuestionarios de cada signatura. Allí, junto a las inevitables Religión y Formación del Espíritu Nacional (entregadas al arbitrio de los obispados y del Frente de Juventudes de la FET), el resto de las asignaturas mostraba un paisaje curricular más bien ecléctico. La verdad es que este plan no pretendía romper con una tradición secular, sino más bien atajar los males del recargado mosaico de materias y temas, reduciendo y racionalizando el ingente menú de 1938. Pese a la disminución horaria de los estudios clásicos, todavía el latín era la segunda asignatura con más horas justo detrás de las matemáticas. Por lo demás, la diferencia entre las asignaturas del bachillerato elemental y el resto no eran de sustancia, y solamente era perceptible, al final, un cierto grado de especialización entre ciencias y letras. En fin, quedaba dibujado un bachillerato académico menos atosigante y más ceñido a un núcleo central de materias. Nada, en verdad, que fuera especialmente compatible y adaptable a la marea escolarizadora que, en el nivel elemental, se experimentó en los años sesenta. Con esos mimbres el profesorado oficial, que todavía seguía la venerable tradición del millar de catedráticos de institutos (expresamente recordada en el preámbulo de la ley), compuso el cesto de la práctica pedagógica como su experiencia diaria y su sentido común le dieran a entender. Eso a pesar de que ya emergía tímidamente en los despachos ministeriales, en el Centro de Orientación Didáctica y en las revistas ministeriales un nuevo discurso pedagógico con pretensiones innovadoras. La cultura práctica de los centros y la cultura pedagógica impulsada por profesionales de la pedagogía y políticos de la Administración alcanzan cotas de separación cada vez más altas.

Sin duda, la Ley de 1953 no era suficiente para afrontar la necesaria segmentación horizontal, la diversificación de estudios medios en función del origen social. De ahí que la obra de Ruiz-Giménez se tratara de completar con Ley de Formación Profesional Industrial (20 de junio de 1955), que junto a las Universidades laborales tratan de dar, sin éxito, nuevo impulso a las enseñanzas profesionales has-

ta entonces reservadas al bachillerato laboral creado en 1949. Ni ahora ni más tarde, en 1957, con la Ley de Ordenación de la Enseñanzas Técnicas, se produjo una verdadera expansión e integración de los estudios medios de carácter profesional. "Estudiar" todavía equivalía a cursar la enseñanza media académica convencional con sus reválidas, y así fue durante tiempo y tiempo hasta más allá de la completa desaparición del modo de educación tecnocrático de masas.

Ampliación por desbordamiento: las enseñanzas medias entre 1956 y la Ley General de Educación de 1970

La obra de Ruiz-Giménez, por lo dicho hasta aquí, no fue cosa de un pasar sin dejar huella. Su fracaso político sobrevino a raíz de los movimientos estudiantiles de 1956. En febrero de ese año su excelencia el Jefe del Estado tuvo a bien, como ya vimos, despedir a un católico (Ruiz-Giménez) y un falangista (Fernández Cuesta) para repartir equitativamente las culpas de los malestares universitarios. El sucesor en Educación fue Jesús Rubio García-Mina (1908-1976) que, renombrado en el cambio ministerial de 1957, mantendrá su cargo hasta 1962. De perfil mucho más bajo que su predecesor, era persona de procedencia falangista (primera vez que tal circunstancia se daba en el ministerio), fue Subsecretario con Ibáñez Martín, catedrático de Derecho Mercantil, letrado de las Cortes y autor de algún manual universitario, y pertenecía a esa especie de los funcionarios apegados a la fidelidad de Estado pon encima de las facciones políticas. Lo cierto es que la Falange siempre, y más aún tras la Segunda Guerra Mundial, tuvo un papel más ornamental que otra cosa.

Cita Stanley Payne (1996, XLI, 1, 84) que, en un informe al Consejo Nacional elaborado por Arrese en 1956, en vísperas de la crisis ministerial, se señalaba cómo el papel de los falangistas había disminuido hasta detentar sólo el 5% de los puestos de alto mando político. Y además estos falangistas tipo García-Mina habían dejado en el macuto de guerra las glorias imperiales y tendían a com-

FIG. 2.1
INDICADORES DE LA EXPANSIÓN ESCOLAR EN BACHILLERATO: 1955-1970

Años	ALUMNADO	ÍNDICE	ESTATAL	PRIVADA	LIBRE
1955-56	249.605	100	16,1%	52,5%	31,4%
1960-61	457.030	183	17,3%	50,9%	31,8%
1965-66	834.290	334	21,5%	44,0%	34,5%
1970-71	1.521.837	606	35,6%	39,8%	24,6%

F: Elaboración propia a partir de Viñao (2004) y varios años del INE.

portarse casi exclusivamente como usufructuarios desideologizados del poder burocrático que el Estado generosamente les ofrecía. Por lo tanto, este funcionario público de desvaído color azul fue testigo, tras la crisis ministerial de 1957, de ascenso imparable de la nueva *élite* gobernante procedente de las filas o periferias del *Opus Dei*. Su política, prudente y silenciosa, no se desvió del signo de los tiempos. Completó la obra de Ruiz-Giménez y levantó un puente hacia la política luego seguida por los tecnócratas *Dei*. Fue con su sucesor, Manuel Lora Tamayo (1904-2002), un tecnócrata de nuevo cuño, procedente de la universidad y la investigación en ciencias químicas, quien completó y preparó la labor de expansión sistemática de la enseñanza media durante su mandato (1962-1968). A Lora Tamayo debemos, y no casualmente, el nuevo nombre de Ministerio de Educación y Ciencia y un estilo de gobernante arquetípico de la emergente clase política que protagonizó las últimas etapas del régimen franquista. Ambos, un sobrio falangista sin revolución pendiente y un concienzudo investigador seguidor del *ethos* neocatólico predicado por monseñor Escrivá, se encargaron, siguiendo y desarrollando la Ley de 1953, de abrir las puertas del bachillerato a un torrente de cambios cuantitativos y cualitativos que inundarán la sociedad española en la década de los sesenta.

La planta educativa estructurada en 1953 pronto se mostró incapaz de albergar y canalizar el fenómeno más trascendental de esta época, lo que Manuel Utande, insigne precursor de los estu-

dios de la enseñanza media española, llamaba *la revolución silenciosa*. En efecto, desde la segunda mitad de los años cincuenta se empiezan a mover de manera muy ostensible las variables indicativas del inicio de cambios profundos: el proceso de escolarización en las aulas de bachillerato.

En esta sencilla síntesis puede apreciarse la magnitud cuantitativa y el ritmo de crecimiento de esa pacífica revolución que conduce finalmente, tras la Ley General de Educación, a la masificación del viejo bachillerato. Ahora sí que los profetas de la "inundación" (aquel desbordamiento que algunos ya atisbaron en la República) empezaron a enarbolar los fantasmas del catastrofismo en tonos apocalípticos, que cobraron intensidad creciente hasta llegar, con la LOGSE de 1990, a la generalización de los estudios medios hasta los dieciséis años. Pero en aquel tiempo todavía el horizonte escolar obligatorio no llegaría más que hasta los catorce (olvidando el *lapis* perpetrado en la Ley de Enseñanza Primaria de 1945, que ignoraba que esa edad ya estaba fijada en el Estatuto del Magisterio de 1923), hubo que acudir en 1964 a ampliar la obligatoriedad escolar, y todavía en el curso 1966-1967 persistía, aunque suavizada, la histórica dualidad entre primaria y secundaria, pues del total de los niños de diez años el 75,7% acudían a escuelas y el 18% al bachillerato (un 9,3% carecía de escolarización), y todavía el alumnado de trece años asistía en su mayoría (37,8%) a centros de primaria y sólo 26% a los centros de bachillerato, mientras que el 37,2% todavía carecían de cualquier cobijo escolar.

No obstante, la tendencia hacia otro tipo de educación, la transición rápida hacia el modo tecnocrático de masas, era, ya en los años sesenta, evidente de toda evidencia. Pero no se trataba sólo de cantidad; también estaban apareciendo índices cualitativos característicos de los momentos de transición entre modos de educación. Así, las tasas de feminización adquirieron un perfil ascendente. Si ya en tiempos de la República estaban en torno al 30% y se mantuvieron así o poco más en los años cuarenta, al llegar al curso 1969-1970 alcanzaron un 45,2% en todo el bachillerato y un 46% en los centros oficiales (INE, 1971). Y, por añadidura, la feminización se vio acompañada de un involuntario fenómeno de estatalización, que, como puede verse en el cuadro, llevó a una disminución progresiva del peso de la enseñanza privada (la cual estaba mayoritariamente en manos de entidades católicas). El mínimo histórico de participación de los Institutos en el bachillerato se alcanza en 1955-1956 con el 16,1%; el máximo de la privada en 1940-1941 con el 65,9%. Si nos fijamos bien en los datos, no será difícil colegir que, en términos relativos, la nueva expansión del bachillerato se hizo más mediante la las modalidades de enseñanza oficial y libre, ambas dependientes de los Institutos de Enseñanza Media. Con la llegada de la Ley General de Educación se produce un casi empate entre bachillerato estatal y privado, con una progresiva desaparición de la modalidad libre. Desde finales de los setenta y hasta la actualidad la enseñanza estatal gana de manera manifiesta esta incruenta batalla, estableciéndose una *ratio* que, más o menos, se sitúa entre 70% pública frente al 30% privada.

Tal copioso y nuevo caudal de alumnos precisó de mayores inversiones públicas, de nuevos profesores y centros más numerosos y adaptados a las nuevas circunstancias. De la mano del Banco Mundial, de la OCDE y de otras instituciones internacionales se descubre que la educación, como más tarde dijera Delors, encierra un tesoro. Como una invasión, a la manera de un nuevo colonialismo intelectual, llegan y se aceptan las elucubraciones de las teorías del capital humano, porque, como ya dijieran los Jovellanos y otros ilustrados, la edu-

cación era la principal fuente de la riqueza de un país. Tales ideas cayeron en las parcelas de poder ya perfectamente abonadas por los tecnócratas *Dei* de los sesenta y se incorporaron y adaptaron como un guante a los Planes de Desarrollo que a la sazón (siendo ministro de Educación Lora Tamayo) empeñaban a prometer un horizonte de felicidad material sin cuento. Como consecuencia de todo ello el gasto público en educación, tradicionalmente muy bajo, inicia un incremento porcentual en estos años respecto al presupuesto del Estado (pasa del 8,57% en 1960 al 14,43% en 1970). Claro que, aunque algunos hablaron hiperbólicamente de "milagro español" para referirse al cambio económico de esta época, tampoco los recursos dedicados a la educación fueron suficientes ni en demasía, porque, en verdad, el único milagro residía en que la mayoría de las familias españolas llegara a fin de mes pagando de sus bolsillos una educación secundaria que, en buena parte, no era gratuita. El raquitismo de un casi inexistente Estado de bienestar hacía que el porcentaje del PIB dedicado a educación (1,3 en 1964 y 1,7 en 1974) fuera paupérrimo si los comparamos con el actual *standar* europeo del 5% , o con el máximo histórico español que se sitúa en el 4,9% en 1993 (Cuesta, 2005, 211). Milagroso fue, en efecto, este despegue con tan raquíticos recursos. A tal maravilla no fue ajena la Iglesia católica que, ante la avalancha escolarizadora, hubo de hacer cuentas acerca del coste de sus centros y pedir las consiguientes subvenciones.

Una fórmula de tapar agujeros ante la inundación fue reutilizar o aprovechar los propios centros dándoles un uso más intensivo y extensivo. Se trataba de meter vino nuevo en odres viejos, y la operación se efectuó hasta el punto de que sus costuras amenazaron reventar. Esta política principia con el ministro Rubio-Mina, durante cuyo mandato los síntomas de desbordamiento aparecen. Una primera respuesta, dado que el número de los institutos nacionales de enseñanza media había quedado prácticamente estancado, consistió en establecer en ellos estudios nocturnos en 1956 y crear las llamadas secciones filiales, especie de extensiones de la enseñanza media en los suburbios. Se trataba

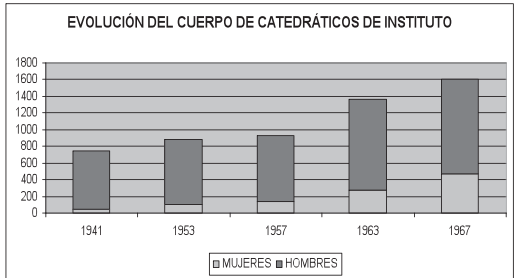
de encontrar algún modo de encauzar a los estudios del bachillerato elemental a sectores populares y obreros de las ciudades tradicionalmente ayunos de formación larga. Así como los nocturnos formaban parte de los mismos institutos, las secciones filiales eran entidades jurídicamente distintas, de titularidad compartida y dependientes a efectos académicos del instituto matriz. El mismo destino, pero diferente régimen jurídico, tuvieron las secciones delegadas (prolongaciones de los institutos en localidades de cierta importancia y con suficiente volumen de demanda) y los colegios libres adoptados, que, en colaboración con los ayuntamientos, buscaban la misma finalidad en el medio rural.

A pesar de todo, los institutos de enseñanza media tuvieron que empezar, después de mucho tiempo, a crecer y se pasó de los 120 de 1960 (número inferior a los de época republicana) a los 206 de 1967-1968. Diez años después, cuando su nombre ya era el de Institutos Nacionales de Bachillerato se alcanzaba la cifra de 759 y por el camino habían ido desapareciendo los parches de secciones de distinta clase aplicados a la sufrida epidermis de la enseñanza media de aquella prodigiosa década.

Aunque se había reformado el bachillerato laboral en 1955 y 1957, nunca será una alternativa suficientemente atractiva. El bachillerato elemental y su extensión estaban en el centro de la cuestión escolar. La multiplicación de alumnado y tipos de

centro obligó, claro está, a modificaciones de gran trascendencia tanto en el ámbito del profesorado como en los planes de estudio y los sistemas de control. Los viejos institutos se poblaron de una creciente población atraída por la titulación del bachiller elemental, que proporcionaba cualificación para acceder a algunos empleos públicos y privados. Las plantillas de los antiguos institutos también tuvieron que ampliarse. Los catedráticos que eran un millar hacia 1960 llegaron a los 1.602 en 1967-1968; pero las dos categorías de funcionarios docentes de segundo rango jerárquico, el cuerpo de adjuntos numerarios creado en 1953 (BOE del 7 de octubre) y luego el de agregados nacido en 1966 (BOE 29 de diciembre), con la intención de sustituir al de adjuntos, experimentaron el mayor crecimiento y superaron holgadamente en número (que no en poder) al de catedráticos. Además su proceso de feminización fue mucho más rápido (Granja, 2007). Sólo quedaron cuantitativamente estancados los profesores especiales, dedicados a la educación física y a la religión, que se mantenían invariablemente en torno al millar. Eso supuso una primera ruptura del armazón corporativo del cuerpo de catedráticos, el más influyente y persistente grupo profesional de la historia de la segunda enseñanza. Las siguientes cifras son elocuentes de dos fenómenos, masificación y feminización, que marchan en paralelo e ineluctablemente hacia la metamorfosis corporativa.

FIG. 2.2.
EVOLUCIÓN DEL CUERPO DE CATEDRÁTICOS DE INSTITUTO



Año	TOTAL	MUJERES	HOMBRES	%MUJERES
1941	742	44	698	5,90%
1953	879	101	778	11,40%
1957	930	132	798	14,10%
1963	1.363	272	1091	21,50%
1967	1.602	471	1131	29,40%

F: Elaboración propia a partir de Grana Gil (2007) e INE (1970 y 1971).

El cuerpo de catedráticos históricamente había sido numéricamente muy pequeño y de composición exclusivamente masculina hasta bien entrado el siglo XX. En 1941 los datos todavía evocan y reproducen esa vieja tradición, pero entre 1953 y 1967 su magnitud casi se duplica y su composición femenina casi se triplica. Estos son los comienzos de una revolución imparable que se aprecia todavía mejor si tenemos en cuenta que la nueva plétora escolar va a ser atendida en los centros oficiales preferentemente por nuevas categorías docentes de menor jerarquía. Así, en el curso 1969-1970, en víspera de la Ley General de Educación y en las postrimerías de esta transición de la educación elitista a la de masas, había ya 9.921 profesores estatales, de los que los catedráticos suponían 1.825; los agregados llegaban ya a 2.324, y los interinos sumaban 5.772 (INE, 1971). O sea, el 58,1% del total del profesorado público pertenecía a una nueva especie de docentes sin seguridad laboral, mal pagados y de reclutamiento apresurado, que con el tiempo iban a convertirse en el célebre problema: el de los Profesores No Numerarios, los PNN. Eran un problema y, por supuesto, también un síntoma muy expresivo de la deriva expansiva hacia la que inexorablemente caminaba la educación española.

Toda la posterior expansión de la enseñanza estatal se sostendría sobre la utilización de ese recurso de mano de obra barata e inestable. Esta llegada de nuevo profesorado, cuya formación había tenido lugar en una universidad cada vez más apartada del régimen tuvo notables consecuencias. Frente al clásico sistema de acceso tras una complicadísima oposición en parte parecida a la de los cuerpos de *élite* del Estado, ahora se inventaba una entrada sin demasiados obstáculos o barreras selectivas. La oposición de cátedras era una suerte de martirio chino, basado en el dominio de temas inverosímiles y de una especialización científica cada vez más ajena a las necesidades pedagógicas de la nueva enseñanza media. Como nos cuenta Julián Álvarez Villar el que fuera ilustre catedrático de Historia del Fray Luis de León entre 1958 y 1966 y luego de la Universidad de Salamanca (JAV, 2008), era frecuente y muy habitual la relación entre la

universidad y la enseñanza media, siendo, a menudo, ésta un trampolín o paso previo para aquélla, pero también existía una especie de complicidad o *ethos* compartido entre una y otra. He aquí un breve testimonio, un pequeño fragmento extraído de una carrera docente de cuarenta y cuatro años.

Entrevistador: *—En 1944 tuviste tu primer destino como encargado interino de curso en Torrelavega. Después fuiste adjunto interino y adjunto numerario y finalmente sacaste las oposiciones a cátedra en el año 1949 ¿Cómo fueron esas oposiciones? ¿Especialmente complicadas?*

Julián Álvarez Villar: *—Muy difíciles. Primero porque hacía cuatro o cinco años que no se convocaba a cátedras, y yo estaba esperando. Y segundo porque —creo recordar— que sacaban sólo cinco plazas en toda España. Conseguí la de Pontevedra, afortunadamente. Fue realmente una de las mejores plazas. No porque hubiera más o menos categoría de las plazas o de los opositores, sino por el sistema de elección de destino. El número dos, que era de Astorga, eligió esa plaza y me dejó a mí, que hacía el tres, la de Pontevedra. Lo que sí tengo que recordaros es que entonces había un instituto por provincia excepto en las ciudades muy grandes o donde había universidad.*

El sistema de oposiciones era bastante complicadillo. Creo recordar que tenía seis o siete ejercicios. Había ejercicios prácticos para nosotros los de historia. Habría prácticos de geografía —clases de mapas—; había prácticos de historia con diapositivas o con fotografías. Había un programa que salía por sorteo. En una de las pruebas salían tres temas y se elegía uno, y en otra salía uno obligatoriamente. Los ejercicios eran eliminatorios.

El temario era muy amplio y algunos temas eran tremendos. Recuerdo uno que, nada más ni nada menos, trataba de limnología española. ¡A ver quién era el guapo que hablaba una hora de lagos de España! Porque, además, España no es tierra de lagos.

A los dos años o tres de llegar a Salamanca Lázaro Carreter quiso crear la sección de historia dentro de la Facultad de Filosofía y Letras. Entonces nos pidió a varios profesores de instituto y de la Escuela de Comercio que, de momento, nos hi-

ciéramos cargo de las asignaturas que prefiriéramos hasta que se fueran convocando las plazas. Empecé con historia de la geografía... y terminé de catedrático de Historia del Arte.

Cuenta el mismo profesor cómo en sus tiempos de instituto pasaba de dar una lección sobre las plazas africanas a chicos (el centro era masculino) ya talluditos, a explicar a otras criaturas de primero (once años) los complejos misterios que para las tiernas mentes infantiles entrañaban la comprensión de las órbitas celestes. Ni la preparación de este excelente profesional ni la de sus colegas cuadraba, no obstante, con los comienzos de un proceso de pedagogización de las enseñanzas que todavía hoy no ha cesado y que es un fenómeno inherente y solidario del itinerario que desemboca en el modo de educación tecnocrático de masas.

En verdad, ya en el artículo 14 de la Ley de 1953 se establecía que "la aptitud pedagógica será condición indispensable para ingresar en el Profesorado oficial". Como quiera que, generación tras generación, los profesores se formaban en las facultades de las distintas disciplinas, hubo que establecer un sistema de parcheo consistente en una preparación pedagógica complementaria antes del acceso por oposición. Y así, dentro del Centro de Orientación Didáctica, verdadera atalaya de las nuevas preocupaciones ministeriales, nació la Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media (más tarde, en 1965, Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio) y aparecieron figuras como la del ayudante becario o profesores en formación, cuyos certificados servían para acceder a las oposiciones a cátedras. Más tarde, en 1969 las actividades de formación y el Certificado de Aptitud Pedagógica revierten a los Institutos de Ciencias de la Educación, una nueva institución cuyas acreditaciones llegan hasta 2008-2009. En los comienzos del curso 2009-2010 entra en funcionamiento un nuevo sistema de formación: el máster de profesor de secundaria. Tiempo habrá de comprobar si la mona está vestida de seda.

En toda esta andadura el lenguaje del tecnicismo se fue imponiendo sobre una realidad docente, que, en gran medida, como se podrá ver en las

entrevistas de este libro, tuvo más continuidades que cambios. No obstante, la proliferación de un nuevo lenguaje técnico-pedagógico va a comparecer en el discurso que hilvana los planes de estudio, los documentos curriculares y, finalmente, la gran obra en que todo desemboca: la Ley General de Educación de 1970. Antes revistas como *Enseñanza Media* y las publicaciones promovidas desde la Dirección General de Enseñanza Media sembraron el panorama de unas nuevas inquietudes y trataron de dejar su huella en el nuevo rumbo de la profesión docente.

En cuanto a los nuevos planes de estudios del Bachillerato, de 1957 y 1967, son adaptaciones nacidas de la extensión de la enseñanza media, especialmente en el ciclo elemental. La ampliación de la obligatoriedad hasta los catorce años en 1964 y la unificación del bachillerato elemental de enseñanza media apuntaron hacia un modelo escolar obligatorio de carácter único e integrador, que luego se llevaría al máximo con la fusión de la segunda etapa de la primaria y los primeros años del viejo bachillerato dentro de la segunda etapa de la Educación General Básica (EGB). Dentro de esta lógica evolutiva los planes mencionados (y también los que corrigieron el curso Preuniversitario) adoptaron una retórica pedagógica superlativa, aunque, a decir verdad, prosiguió la sustancia academicista de un bachillerato estructurado según la pauta de las asignaturas de siempre. Fueron seguramente más las palabras que los actos, pero sí se introdujeron innovaciones notables como, por poner un ejemplo, la estructuración del Preuniversitario como un curso de iniciación a la metodología del conocimiento mediante una aproximación interdisciplinar a temas monográficos de una autor o una obra. Si bien ahora lo que más sobresale es el nuevo grado de intervencionismo, que siempre había sido mucho, pero que pasaba cada vez más de lo ideológico (muy presente pero más diluido) a lo técnico. Veamos como muestra un botón en el Plan de Estudios del Bachillerato de 1957.

Artículo quinto.-Los Institutos Nacionales de Enseñanza Media cumplirán las siguientes normas:

- a) *Jornada escolar.- Mañana, ocho treinta a nueve, acto colectivo religioso, patriótico y gím-nástico. Nueve-nueve cuarenta y cinco-diez quince, primera unidad de clase y permanencia. Diez quince-once-once treinta, segunda unidad. Once treinta-doce, recreo. Doce-doce cuarenta y cinco-trece quince, tercera unidad. Tarde, quince treinta-dieciséis quince-dieciséis cuarenta y cinco, cuarta unidad. Dieciséis cuarenta y cinco-dieciséis treinta- dieciocho, quinta unidad. Las tardes del sábado se dejarán libres de clase, con el fin de que los alumnos puedan dedicar ese tiempo a reuniones, círculos, deportes y otros actos colectivos.*

En una palabra se tenían cinco periodos de clase, tres de mañana y dos de tarde, de lunes a viernes, y el sábado sólo por la mañana. La nueva unidad de medida del tiempo (una hora y cuarto) se denominaba "unidad didáctica" que "constará de tres cuartos de hora de clases y media hora de permanencia; durante esta última, el alumno, a la vista del profesor que tenga a su cargo la clase, estudiará y hará ejercicios bajo la dirección del mismo" (Plan 1957, artículo 1). Esta novedad de las unidades didácticas que terminaba teóricamente con la unidad de tiempo y el tipo de clase habitual en la enseñanza media es para mí ejemplo de un intervencionismo ordenancista y estéril, que, por lo que se infiere de los testimonios recogidos, se cumplió muy escasamente de manera "muy creativa", como otras medidas y orientaciones. Cabe recordar aquella que decía: "queda prohibido encomendar trabajos para ejecutar fuera del Centro", lo que, con una jornada diaria de seis horas y quince minutos no era del todo irrazonable. Es más, existían precedentes. Durante el reinado de Alfonso XII, en un informe emitido por la Institución Libre de Enseñanza al Consejo de Instrucción Pública (ILE, 1982, 112) sobre el estado de la segunda enseñanza se decía: "las clases no deberían de exceder de 30 ó 35 alumnos. Éstos permanecerán en el Instituto, no sólo para sus clases, sino para el trabajo personal y el estudio de sus lecciones, así como para los juegos y demás diversiones". ¡Qué lejos está el ideal institucionista de una escuela total, de jornada completa, con las reivindicaciones sindicales de

hoy! En todo caso, llama la atención que medida tan llamativa haya dejado tan poco recuerdo en los estudiantes de aquella época, tal como comprobamos en las entrevistas realizadas por nosotros.

La *revolución silenciosa* se completó, en el aspecto jurídico formal con la llegada de José Luis Villar Palasí, un tecnócrata puro, al Ministerio de Educación, que nombrado en 1968 por la dimisión de su antecesor, fortalece su posición tras el célebre *affaire* Matesa en 1969. Fuera de su costumbre, Franco nombró el nuevo Gobierno en octubre y lo cambió de arriba a bajo, inclinándose muy descaradamente por los opusdeístas, una de las facciones que habían visto peligrar su futuro a consecuencia del escándalo protagonizado por Vilá Reyes, un empresario presidente del C. F. Español y afín a la obra. El ministro permaneció en el cargo hasta 1973 y durante ese periodo, en el que estuvo rodeado de personajes muy relevantes como Ricardo Díez Hochleitner (sumo urdidor técnico de la reforma en ciernes) o Ángeles Galino, se continuó e incrementó, dentro del II Plan de Desarrollo, el esfuerzo escolarizador a bajo precio y se realizaron dos de los documentos más importantes de la historia educativa española: el Libro Blanco de 1969 y la Ley General de Educación de 1970. En el primero de ellos, titulado *La educación en España. Bases para una política educativa*, nunca hasta entonces se había hecho un diagnóstico tan certero y crítico de los males de la educación española, aportando un torrente de datos y evidencias que justificaban la necesidad de una reforma.

En la base de la estructura del sistema educativo español se observa una anomalía muy grave: la existencia de dos niveles diferentes de educación primaria. Para los niños que ingresan en centros de enseñanza media, la duración de la escolaridad primaria llega solamente hasta los diez años de edad; para los demás, hasta los catorce. Este doble sistema no tiene justificación razonable y origina una injusta discriminación respecto a las posibilidades de acceso a la educación de un sector muy numeroso de la población.

(MEC, 1969, p. 14)

En efecto, era arcaica y persistente esa dualidad insalvable en la historia de la educación española durante el largo recorrido del modo de educación tradicional elitista. En cierto modo, los institutos existieron en su forma convencional para mantenerla y aumentarla. Pero ese lastre ya había tocado a su fin. El lema *education for all* se había ido imponiendo en los países a los que miraba la España de entonces (una España de 33 millones de habitantes, de los que ya eran mayoría los ocupados en el sector industrial) conforme el desarrollo del capitalismo y las maneras de dominación estatal habrían ido cambiando. La cosa no tenía vuelta de hoja: había que unificar las enseñanzas hasta los catorce años. Y esa unificación, entre otras cuestiones de sumo interés, lo hizo la llamada Ley Villar de 1970. Sin duda, había varias opciones para llegar al mismo fin. Los tecnócratas de la época apostaron por la más barata: dejar en manos de los maestros el periodo de escolarización hasta los catorce años, quitando así de los institutos el segmento de edades (diez a catorce) que correspondía al bachillerato elemental. Con ello se ensayaba una educación integradora y un bachillerato de nuevo cuño con el que se pretendía obviar la secular indeterminación funcional de ese nivel educativo. No se logró la definición precisa de tareas del nuevo bachillerato (llamado ahora BUP), como veremos en el capítulo siguiente, ni se atajó la profunda crisis de identidad profesional de los docentes de bachillerato (especialmente del cuerpo de catedráticos), que había empezado a expresarse con motivo de esa rumorosa y masiva inundación de alumnos de toda clase, género y condición cultural.

En 1970 se levanta acta jurídica de la defunción del modo de educación tradicional elitista y del bachillerato a él asociado. El nuevo Bachillerato Unificado y Polivalente y el COU, para el alumnado entre catorce y diecisiete años, cuyo primer plan de estudios data de 1975, no era del todo, sin embargo, un extraño a la tradición docente. Pese a las resistencias de algunas corporaciones profesionales, era otra cosa pero también la misma. Era, en fin, el camino hacia un modelo unificado e integrador de escolarización obligatoria, que quedará ratificado,

corregido y aumentado con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE). Ese es el horizonte en el que se inscribe el próximo capítulo de nuestra historia.

2.2. El IES Fray Luis de León en larga marcha hacia la escolarización de masas

Salamanca 1944-1970, dos ciudades con muchos achaques y algunas mudanzas

Dejamos en el capítulo anterior una ciudad atravesada y asediada en su cotidianeidad por eventos militares, patrióticos y religiosos. Concluida la contienda, la ciudad, que creció de manera espectacular en el curso de la misma, se convirtió en objeto de deseo de los delirios urbanísticos falangistas y de las no menos imperiosas pretensiones recristianizadoras de la Iglesia. Ambos afanes quedaron inscritos y cincelados durante un prolongado lapso en el paisaje urbano y las vivencias de sus habitantes. Las arquitecturas historicistas y las clásicas y nuevas fortalezas de la fe rodearon y penetraron con nueva fuerza en el tejido salmantino.

El espacio urbano civil se diría que plasma la imagen de dos ciudades en una obligada coexistencia. No eran, claro, las soñadas por Enrique Pla i Deniel, que el 30 de septiembre de 1936, siendo obispo de Salamanca, escribió la famosa pastoral *Las dos ciudades*, mediante la cual justificaba el levantamiento militar de Franco. Apelando a la distinción agustiniana entre ciudad de Dios y ciudad terrena, interpretaba la guerra civil como una Cruzada entre dos ciudades: los hijos de Caín y los hijos de Dios. Aunque nadie dudara de la derrota de los "hijos de Caín", no obstante, la dualidad se iba a mantener pero cobrando una forma inimaginable y no prevista por el que sería luego cardenal primado de la Iglesia española. Las dos ciudades inscritas en el mismo solar del Tormes adquirieron una morfología muy distinta, cuya dual naturaleza nos ayuda a evocar mejor y rápidamente lo más sustancial del suceder histórico acaecido durante la larga posguerra.

La superficie urbana del municipio de Salamanca no era gran cosa. Todavía en 1961 abarcaba sólo 28,56 km², aunque rondaba ya los cien mil residentes en una rápida progresión demográfica. Lo cierto es que ya desde los años veinte la urbe se había convertido en un polo de atracción migratorio de una depauperada y regresiva provincia. Pero es en la trágica década siguiente cuando se desborda, por vez primera y de manera *sui generis*, el ritmo y la velocidad del crecimiento demográfico: se pasa de 46.867 en 1930 a 71.872 habitantes en un decenio. La confluencia del impulso migratorio y la nueva capitalidad de la España franquista rompen los añejos moldes urbanos. Entre 1940 y 1960 se mantiene una línea ascendente, aunque mucho más suave (incrementos de aproximadamente diez mil vecinos por cada década), pero con la llegada del desarrollismo de los sesenta acontece de nuevo una revolución urbana producto esta vez exclusivamente de factores socioeconómicos comunes a toda España: el masivo éxodo rural y la ampliación de procesos de urbanización. De 90.498 habitantes en 1960 se llega a los 125.132 en 1970 y a los 167.131 en 1981 (García Zarza, 1986, 65 y 66). El *record* histórico de incremento decenal de la ciudad se alcanzará entre 1970 y 1981 con la suma de 41.999 residentes. Desde entonces la añosa ciudad del Tormes cae en una atonía casi estacionaria, desplazando su dinamismo poblacional hacia las áreas periurbanas que hoy orlan un nuevo perímetro residencial y de otros usos del suelo.

Por lo tanto, en el periodo que estudiamos la estructura urbana experimenta un fuerte rejuvenecimiento, que obliga a recomponer un viejo traje, que, a marchas forzadas, se estaba quedando estrecho y pequeño. La primera cirugía reparadora estuvo, en la inmediata posguerra, a cargo de arquitectos de la Falange, especialmente de Víctor D'Ors, que pretendieron hacer de Salamanca "la ciudad del Movimiento". Era un destino que merecía la vieja señora anfitriona de Franco durante la guerra. Pero fue también, como todas las fracasadas ensoñaciones del fascismo hispano, una revolución pendiente. De ella quedaron, aquí y allá algunas citas y homenajes en piedra a las valetudinarias glorias

imperiales, que, más que nada, venían a recuperar el rancio historicismo arquitectónico de preguerra más que a crear una ciudad fascista de nuevo cuño (Díez Elcuaz, 2003; Miranda, 1985). Y poco más. El siguiente plan, el de 1943 de Paz Maroto, sustituyó las utopías azules por una lógica más liberal de gestión de la ciudad. Al final, la lógica capitalista de producción del espacio y los intereses de los grandes "latifundistas de suelo urbano" impusieron, en nombre del mercado, su férrea ley de segregación social. Y así quedaron constituidas, desde entonces, dos ciudades muy distintas a las concebidas por Pla i Deniel, que todavía se adivinan en las formas de vida y en el actual paisaje urbano de Salamanca.

La primera se ubicaba en el centro y concentraba un despliegue de símbolos del poder político y el patrimonio artístico (en 1951 el Ministerio de Educación concede al barrio antiguo la declaración de patrimonio histórico-artístico). La segunda se desparramaba, principalmente hacia el Norte, más allá del ensanche, en una suma de barrios obreros de casas baratas, construidos mediante iniciativas públicas o privadas. Contrastaba y contrasta, en efecto, un espacio central que acumula, sobre todo desde los años cuarenta y cincuenta, edificios de vivienda y organismos públicos construidos conforme al modo neohistoricista, una arquitectura de fuerte sabor tradicionalista, que imitaba los monumentos de la Edad Moderna y que por aquel entonces estaba de moda. Son esos edificios en los que todavía el turista lego en la materia cree ver joyas platerescas o barrocas cuando, en realidad, se trata de vicarias imitaciones neoplaterescas o neobarrocas, que buscan ornamentar y equipar la ciudad mirando hacia el pasado. Esa dualidad centro-periferia se acompaña de otra: crecimiento en superficie/crecimiento en vertical. El paisaje urbano de una ciudad escaparate se compone de un centro visitable y una periferia poco habitable. En ambas parcialidades predominan materiales, tramas, funciones y jerarquía diferenciales. La expansión en superficie se acompaña, especialmente desde los sesenta, con un crecimiento en altura. El resultado es que el visitante que llegaba a la ciudad, por ejemplo, a la altura de 1970, se encontraba con dos ciudades

muy distintas, una de ellas sobrecargada de pasado y otra con un presente y un futuro absolutamente impersonales.

El paisaje social y cultural también se podría leer y explicar acudiendo a las dualidades inscritas en la vida urbana. La ciudad no tuvo demasiado éxito como “ciudad del Movimiento”, pero sí como urbe universitaria. La Salamanca de posguerra, lugar de residencia de la cuernocracia y otras clases dirigentes de un capitalismo residual y escaso relieve cultural, forjó la mejor de sus leyendas, cuando se agotaba el tradicional venero clerical, en torno a su universidad. Ésta, tras un pasado brillantísimo en el siglo XVI y una incuria muy notable hasta el siglo XX, ahora recobra su pulso multiplicando alumnado casi por diez entre 1940 y 1978. La vetusta ciudad levítica pugna con la ciudad laica universitaria. Incluso, desde 1940, cuando un Franco, agradecido por la actitud de la Iglesia, devolvió los favores al obispo Pla i Deniel aprobando la creación de la Universidad Pontificia, la presencia civil era visible y se hizo cada vez más ostensible. Ello no empezía para que el claustro universitario decidiera, con el sufragio adverso de sólo dos de sus miembros, el nombramiento del Generalísimo como doctor *honoris causa* en 1954. En ese año, como muestran unas muy sugerentes fotos de Guzmán Gombau (2009, 70 y 71), para preparar la recepción del caudillo la autoridad competente decidió poner el enlosado de la Plaza Mayor, acabando con la vegetación que la había ornado durante muchos años.

Por lo demás, la otra ciudad era la de los que trabajaban en oficios poco industriales, al servicio del Estado, del comercio, la menestralía, etc. Una buena parte procedía del aluvión inmigratorio provincial. Salamanca fue convirtiéndose en espacio de trabajo y también de inversión del ahorro rural en bienes inmobiliarios. Esa composición daba un aire urbano de formas y maneras “rurales” y de pocas expectativas de promoción o futuro. Otra era la ciudad funcionarial y de las profesiones liberales cuya ocupación diaria transcurría por los entornos de la Plaza Mayor y la Gran Vía, nueva arteria vinculada al urbanismo de posguerra. Otra dualidad era la existente entre el centro religioso y el que llegara

ser famoso Barrio Chino, casi pared con pared con la Universidad Pontificia. Y aunque la presencia del clero se había magnificado con la creación, tras la inmediata posguerra, de llamado *cinturón de incienso* (grandes edificios colegios, seminarios y residencias de órdenes de religiosas), lo cierto y verdad es que aquellas cifras de 3.000 personas dedicadas a tareas clericales en el siglo XVIII fueron reduciéndose, de modo que, como observa el profesor Cabo (1981, 25) al empezar los años sesenta se dejaron de ver las filas de seminaristas luciendo a su paso sotanas y becas. La ciudad levítica iba dejando paso a otra más joven alegre y confiada. De esta última y de las generaciones crecidas al amparo del *aggiornamento* religioso del Concilio Vaticano II nacerán nuevas actitudes sociales y una renovación cultural que no dejó indiferente la maquinaria de ideas que había construido históricamente la ciudad de Salamanca y su imagen pública.

En cuanto a la evolución política, pocas novedades de fondo se daban en un panorama monolítico y monocorde. En Salamanca, se decía, nunca pasa nada. A lo sumo llegaban los ecos de lo que ocurría allende las riberas del Tormes. Lo más parecido a una conflictividad política eran las escaramuzas verbales entre algunos profesores estatales (uno de ellos fue el célebre matemático Norberto Cuesta Dutari, que fue catedrático del Instituto Fray Luis de León) y algunos egregios representantes del clero. Otra valiosísima individualidad, auténtica ínsula civil de resistencia republicana en el océano del opresivo clima ideológico de la época, fue el profesor Fernando Galán, biólogo e investigador brillante e infatigable, que forma parte del dúo de profesores del claustro universitario opuestos a la concesión del *honoris causa* a Franco.

En general, la disensión política, en una sociedad sin pálpito obrero, se refugiaba en las aulas, principalmente en la Facultad de Filosofía y Letras donde, a pesar de los muchos pesares, se reunió un elenco de profesores de alto relieve, cerro testigo de lo que quedó tras el desmoche de la cultura española después de la guerra. El personaje central de esos años fue Antonio Tovar, que llegó en 1942 a la Universidad de Salamanca, a la edad de treinta

años para desempeñar la cátedra de Latín, y que además, como una de las piezas claves del ministerio aperturista de Ruiz-Giménez, estuvo a cargo del rectorado entre 1952 y 1956. Este falangista del grupo de Laín Entralgo, de gran valía intelectual y talante reformista, convirtió la facultad en una isla de libertad (Francia, 2002). Los testimonios de algunos de nuestros entrevistados (MGR, 2008 y AM, 2008), que estudiaron entre los años cuarenta y cincuenta, convergen en destacar la excelencia de la preparación de sus profesores de Filología clásica. El mismo Martín Sánchez Ruipérez, un magnífico profesor de griego, dejaría constancia en un apunte sobre la personalidad de Loscertales y Tovar (Sánchez Ruipérez, 1995).

En ese ambiente de apertura insular, cabía, no obstante, el que Franco fuera investido en 1954 doctor *honoris causa* por la universidad civil. La Universidad Pontificia, por su parte, aprovechó para honrarle con el doctorado en Derecho canónico y el Ayuntamiento, por no ser menos, le adjudicó la medalla de oro de la ciudad. Tan preciados trofeos, no hicieron que Franco tuviera una predilección especial por viajar a la ciudad que le albergó durante la guerra civil. Dos años después de estos honores se terminaría el ensayo de liberalización educativa y llegó la dimisión del rector Tovar como consecuencia de la destitución de su valedor ministerial y de los conflictos estudiantiles de 1956. Éstos llegaron muy apagados a la Salamanca de entonces, pero ya en los años sesenta, a pesar del rectorado muy conservador de Balcells, tecnócrata *Dei comme il faut*, la universidad será el espacio público salamantino que se signifique de manera más netamente antifranquista. Las declaraciones del Estado de excepción en los años sesenta será un indicador de cómo la tecnocracia era perfectamente combinable con la represión. Los estudiantes universitarios de finales de los sesenta probarían en sus carnes esa medicina.

En esa ciudad de ambiente opresivo y tedioso, tan magistralmente recogido en la obra de Basilio

Martín Patino *Nueve cartas a Berta* (1965), o en la narrativa de Carmen Martín Gaité, galardonada con el Premio Nadal en 1957, el arte era un refugio de la juventud más animosa e inquieta. En 1955 se celebraron, gracias al impulso de Martín Patino y de un movimiento de fondo existente en ciertos sectores intelectuales, las I Conversaciones Cinematográficas Nacionales cuya trascendencia excede los límites de una ciudad, que, como en tantas otras de la época, se utilizaban las funciones de cine-club para ejercer una crítica vedada, imposible si no era bajo el camuflaje de actividades culturales. También por ese tiempo la llegada de Enrique Tierno Galván a la Facultad de Derecho y la creación en 1955 del *Boletín Informativo de Derecho Político* supuso un acicate y plataforma para la creación de un núcleo de intelectuales disidentes con el régimen. El mismo Tierno, tras ser sancionado y apartado de la cátedra, convertirá su regreso a Salamanca, durante la transición, en un símbolo de los nuevos tiempos. Otro evento simbólico, en aquel tiempo de tantas carencias de libertad, fue en 1955 el multitudinario entierro con el que la gente de Salamanca obsequió al ministro republicano Filiberto Villalobos, desagraviando de forma explícita el ostracismo al que él y su familia fueron condenados después de la guerra. Quizás ésa fue entonces la única concentración de masas no preparada por ninguna instancia oficial.

En esta sociedad cerrada, ramplona y miserable la única institución que alcanzó una presencia más firme fue la universidad. Entre 1940 y 1970 sus alumnos se multiplicaron por seis, llegando a la cifra de 6.476 en 1970 y a 11.204 en 1978. Desde esos momentos el incremento ha sido extraordinario hasta el punto de que el triunfo del modelo de ciudad universitaria viene a ser hoy un hecho indisputable y sobresaliente. Esa realidad se forjó en los años duros y a costa de la ciudad levítica, en descenso imparable. Atenas, al final, ganó la batalla a Roma, la chica. Pero, como no podía ser menos, el triunfo de una ciudad vedó la posibilidad de otros modelos alternativos. Y en ésas estamos...

El Instituto Fray Luis de León en el solar del Colegio Trilingüe (1944-1974): de la contracción de posguerra a la expansión de los años sesenta

Espacios y tiempos: la sede del Trilingüe

Recordará el lector o lectora que leyerá con atención el capítulo primero, cómo, tras el regreso de los jesuitas en 1939, la situación del Instituto de Segunda Enseñanza dentro del Noviciado se iba haciendo cada vez más insostenible ante la presión de la orden de Ignacio de Loyola, que buscaba reconquistar totalmente el espacio incautado por las autoridades republicanas. Para entonces ya el longevo instituto se había desdoblado jurídicamente en masculino (Fray Luis de León) y femenino (Lucía de Medrano). Ambos, en un breve lapso, entre 1942 y 1944, abandonaron la sede del Paseo de San Antonio y se ubicaron en donde estuviera enclavado desde el siglo XVI el Colegio Trilingüe.

En aquel entonces la enseñanza media en la ciudad y provincia de Salamanca estaba sufriendo las duras circunstancias de posguerra, que, en el terreno de la educación pública se expresaban en un retroceso numérico y simbólico. En el ejercicio de 1944-1945, curso en el que se trasladó el Fray Luis de León a la nueva sede, eran 464 los alumnos y 23 los profesores, mientras que el femenino albergaba a 190 alumnas. El panorama de la enseñanza oficial se completaba con el instituto de Ciudad Rodrigo donde a la sazón cursaban estudios 190 alumnos (de ellos 56 era chicas). En lo que hace a nuestro centro, las cifras de matrícula masculina de preguerra no se volverían a recuperar hasta el curso 1958-1959. Entre tanto se extendió una amplia red de centros educativos y residencias de la Iglesia dentro del casco urbano y más allá en lo que se llamó el *cinturón de incienso* de la periferia.

El nuevo emplazamiento del instituto se alzaba sobre uno de los tesos, fortalezas naturales y miradores desde los que se asomaba al río Tormes, no muy lejos de las catedrales ni de la antigua sede del patio de Escuelas, que sirvieron de primitivo asentamiento de Helmántica. Estaba, pues, en el núcleo antiguo de la ciudad, pero en un espacio un

tanto marginal de los quehaceres universitarios. El Colegio Trilingüe, cuyo nombre alude a las tres lenguas fundamentales para el ejercicio la hermenéutica bíblica (hebreo, griego y latín), había nacido en tiempos del emperador Carlos V y su principal misión posterior, durante la época contemporánea, fue hacer de cuartel hasta que durante la II República, gracias a las gestiones del alcalde Prieto Carrasco, la autoridad militar devolvió el edificio al Ministerio de Instrucción Pública con la pretensión de reconstruir toda la obra y albergar a la Escuela Normal de Maestros. El arquitecto Joaquín Secall diseñó un edificio funcional de dos plantas (García Martín, 1988, 106-107). La guerra civil daría un nuevo uso militar a toda esta zona y sólo cuando en la posguerra apretaron las necesidades de buscar nuevos locales para los dos institutos de la capital se decidió trasladarlos del Noviciado al que toda la vida se llamará "Trilingüe". Durante treinta años éste será el escenario arquitectónico en el que se desenvuelve la vida escolar.

Un escenario que, para utilizar afortunada expresión de unos de los profesores, Julián Álvarez Villar, que en él vivió una porción importante de su vida profesional, era como un palimpsesto, pues su traza tan pronto se escribía como volvía a borrarse. Este tejer y destejer produce perplejidad y confunde a los estudiosos del tema pero también a quienes, habiendo vivido dentro de sus muros, sufren dificultad de acomodar su memoria espacial a las sucesivas metamorfosis que el centro sufiera. Valga una curiosidad: en la memorias del instituto comprendidas entre 1960-1961 y 1963-1964 en el apartado de instalaciones se escribe y repite literalmente el siguiente enigmático texto: "Están terminándose las obras de reforma y transformación del edificio que ocupa el Instituto, que se ejecutarán según proyectos y bajo la dirección del arquitecto del Ministerio de Educación Nacional, D. Víctor D'Ors y todavía en el momento actual no puede particularizar en qué consisten las mejoras que se van introduciendo hasta la fecha". En fin, gracias al hallazgo de dos fondos fotográficos (uno de 1946 y otro de 1968) en los Archivos de la Universidad de Salamanca y un proyecto de obras de los años cuarenta, y con la

ayuda de lo ya escrito sobre el tema, nos ha sido posible ofrecer una secuencia plausible de sus variaciones formales, que se recoge visualmente en el álbum fotográfico de este capítulo.

En efecto, como podrá comprobarse en las entrevistas, hay una rara unanimidad en señalar que se trataba de un espacio en perpetua obra de remodelación y siempre sin acabar. Esa memoria de lo que nunca termina de hacerse se acompaña de una percepción de incomodidad y de frío, de mucho frío: “los chicos de aquella época fueron heroicos para aguantar aquello. Y nosotros también” (JAV, 2008). El frío es una envolvente de los recuerdos de entonces, ya cuando, se evoca la primera parte de su historia (hasta finales de los cincuenta), se constata que no había calefacción moderna (y, sí, una especie estufa o ánafe al lado del profesor, como narra José Manuel Regalado), o incluso también cuando, habiendo instalados radiadores, su acción era notoriamente insuficiente. Cuenta el profesor Álvarez Villar cómo, en una visita del ministro Lora Tamayo quiso enterarse del estado del centro diciendo: “miren, no tengo tiempo; enséñenme dos espacios: lo mejor y lo peor del centro”, y le fue mostrado, como mejor, la “capilla”, un sala donde se proyectaban diapositivas que tenía una gran cortina de terciopelo rojo con la que se oscurecía y que servía también para tapar un altarcito. Y al ver aquello dijo: “Basta, si esto es lo mejor, no necesito ver más” (JAV, 2008). El reportaje gráfico del curso 1968-1969, cuando empiezan los trámites para el abandono y desguace de tan deteriorada nave (AUSA, AC 55/45/8), que insertamos en el anexo fotográfico de este capítulo, muestra un deplorable estado de los lavabos, el gimnasio y otras dependencias. Probablemente esa documentación visual se utilizó como “prueba” de cargo para proceder a la perentoria necesidad de dotar al centro de nuevas instalaciones. Y así, como luego veremos, se iniciaron las gestiones para buscar otro espacio donde erigir un nuevo edificio.

Frío, destartado, incómodo...éste era el hogar del alumnado y profesorado, en jornada de mañana y tarde, durante los treinta años de su existencia. Las causas de tan singular abandono no se pueden asegurar con certeza. Quizás la respuesta

más fidedigna pudiera ser atribuida a la mucha incompetencia o algunas corruptelas que uno de nuestros entrevistados no duda en señalar (LMG, 2008). Pero en esta laberíntica y escurridiza historia del Trilingüe pueden adivinarse varios moldes arquitectónicos. El primero sería de ya citado de edificio de Secall, que se diseñó en los años treinta y daría primer cobijo a los estudiantes del femenino y masculino, procedentes del Noviciado. Sobre ese mismo cuerpo, en diciembre de 1944 se aprueba un Proyecto de Reforma y ampliación del Colegio Trilingüe (AUSA, AC-D1 6 138/1 y 138/2), que levanta dos plantas más y transfigura, a la altura de 1946, de manera fundamental la traza de la construcción. En las fotos del anexo fotográfico de este capítulo pueden apreciarse algunas de las transformaciones sufridas.

Pues bien, esas obras nunca acabaron del todo, y sobre ese esqueleto se confeccionó en 1959 un nuevo proyecto de reforma, que dio paso al Trilingüe de los años sesenta, ese contenedor, de estilo indefinido, dividido en dos partes simétricas (una para el instituto masculino y otra para el femenino), cuya silueta permaneció erguida hasta su demolición en 1977, tres años después de su total abandono. Hoy en ese solar, ya en pleno *campus* de la Universidad histórica, reside la Facultad de Físicas y del antiguo Trilingüe sólo queda, para solaz del visitante, la rotunda sencillez de un claustro renacentista, que, a pesar de todo, siempre conservó el antañoso esplendor del siglo XVI.

En la arquitectura escolar reside eso que se ha dado en llamar “pedagogía silenciosa” y profunda de las instituciones educativas. El Trilingüe no desentona con la estética oficial de la época. Es principalmente un robusto e imponente contenedor de aulas (dieciséis espacios para este fin en 1958), aunque con muchas goteras e insuficiencias en su interior. Pero para cualquiera que contemple su exterioridad, con la torre de la catedral siempre detrás, ofrece una imagen apropiada a ese tópico de templos laicos del saber. El porte del edificio, su figura externa, arroja un aura de dignidad e importancia. No es la arquitectura rápida y más estandarizada de los posteriores años del *boom* escolarizador, ni el

de las modestas escuelas de primaria. Su esquema arquitectónico es todavía el que corresponde a los espacios del saber y del poder.

Si hacemos caso de la documentación fotográfica que hemos conseguido descubrir (AUSA, AC-D1 -6- 138/1 y 2; Idem, AC 5545/8) y de las noticias que nos aportan los entrevistados, el interior es una suma de pasillos y aulas conforme al molde que establece la graduación de enseñanzas y clases). Se trata de espacios muy estereotipados de escasa riqueza y variedad en el mobiliario. El aula de los años cuarenta es un lugar rectangular con bancos corridos y pupitres de madera de varias plazas, que disponen en el frontal de un crucifijo y otra indicación gráfica no distinguible (posiblemente la imagen de Franco). Son aulas muy grandes, que en los primeros cursos podían albergar a más de sesenta alumnos, como recuerdan quienes fueron estudiantes entre 1945 y 1968. Ciertamente, si reparamos en las imágenes del curso 1968-1969, vemos una clase (que figura en el álbum fotográfico de este capítulo) de unos cuarenta estudiantes pertenecientes al preuniversitario, y los alumnos permanecen sentados en pupitres biplaza que poseen un refuerzo metálico y una mesa de formica. Es un aula también muy poco decorada y el profesor (era el nuevo de Religión, vestido de laico al estilo postconciliar, que impartía una especie de doctrina social de la Iglesia, una suerte de sociología confesional), permanece de pie. Detrás de él se levantaba la mesa sobre una tarima.

En una palabra, la semántica del lenguaje material, una vez fenecidas por innecesarias y poco funcionales, las viejas aulas dotadas de estrado y similares, no variaba demasiado respecto al canon espacial más convencional. El mobiliario escolar y su disposición tienen que ver con modas del momento en algunos de sus aspectos estéticos, pero las formas esconden programas de acción ortopédica y de disciplinamiento, como lo es de manera muy destacada el pupitre, que tiende a individualizar pero también a "amarrar", como en galeras, a los individuos en trance de aprendices. El predominio del aula y el pupitre y las actividades a ellos anejas es manifiesto y total. Las actividades físicas y otras

quedan en la periferia de un sistema que funciona como un reloj de tareas rígidamente marcadas por las señales sonoras que anunciaban los intervalos entre clase y clase.

Pero la lectura del espacio es siempre un juego de interiores y exteriores. El espacio materializa rutinas temporales y desplazamiento geográficos recurrentes. El centro era un lugar, un hito y una meta dentro de los cotidianos desplazamientos pendulares del trabajo a casa. Algunos de nuestros antiguos estudiantes nos proporcionan una imagen vívida del mapa mental que todavía guardan en su memoria.

Recuerdo de aquella época el frío que pasamos. Era terrible. Yo vivía concretamente en un barrio, el Barrio del Matadero, en la calle Alba. No tenía ni agua corriente, ni water, ni calefacción ni nada. Teníamos que ir andando todas las mañanas desde allí al Instituto. Cuando empezaba a sonar el címbalo de la catedral a las nueve menos cuarto, nos servía de aviso y orientación. Pero siempre nos tocaba correr porque aquella distancia era de casi un kilómetro. El barrio del Matadero estaba ubicado entonces donde está hoy la subida del Puente Príncipe de Asturias. Desde ahí hasta el Instituto, aunque cruzábamos el puente y nos encontrábamos de frente con la Casa Lis en el paseo de Rector Esperabé, subíamos la cuesta a la carrera y después tirábamos por la calle de la Veracruz. Y llegábamos justo cuando entraba el profesor.

(José Alicia Cruz, 2009)

Espléndida, sin duda, geografía urbana del recuerdo. Ahora bien, otros trayectos socialmente más afortunados incluían en su recorrido la Plaza Mayor y otras calles céntricas. Había, pues, alumnos que venían de "fuera" de la ciudad y otros que eran de "dentro".

(...) La calle Compañía se cuajaba de sotanas negras con becas azules o rojas que asemejaban un desfile de hormigas. Por Palominos desfilaban blancos pingüinos, los dominicos, confluyendo todos en la Pontificia. Inevitablemente en el triángulo de la Rúa se producía el cruce de sotanas con las faldas y pantalones de los estudiantes legos que derivaban hacia la Universidad y las que, por Serrano, alcanzá-

bamos el Trilingüe. Las chicas entrábamos por una puerta que se abría al oeste, lo que hoy es el Campus y los chicos por el lado este. Más tarde ambos institutos recibieron bautizo, Lucía de Medrano el femenino, Fray Luis de León el masculino.

Matilde Garzón Ruipérez: *Memoria y esperanza*. Librería Cervantes, Salamanca, 2007, pp. 106-108.

El multicolor desfile de hábitos que efectúa una antigua alumna luego metida a profesora, cuadraba perfectamente con el aura clerical y levítica de esa ciudad bifronte. Claro que había una geografía y un uso del espacio de clase, pero también de género, como nos apunta un relato de los primeros años cincuenta:

El instituto estaba, como sabéis, en la zona universitaria. Los chicos tenían que salir por la calle Libreros. Y las chicas lo hacían por la calle Serrano. Se juntaban donde salían los coches de línea, que salían de donde está la casa de las Conchas, al lado de la Clerecía. Y ahí se juntaban. Me acuerdo que las niñas del Lucía de Medrano tenían uniforme. Y en los últimos portales de por allí se podían subir un poco la falda, porque en clase tenían que tener la falda por debajo de las rodillas. Entonces nosotros estábamos por ahí al acecho, pero no podíamos hablar demasiado porque siempre había algún vigilante de la moral. Por ejemplo, el sacerdote don Luis Flores, que paseaba con la teja y el manteo y si veía a una niña que se había quitado las medias, a ésa se le caía el pelo. Al día siguiente iba a la jefatura de estudio, la ponía verde, y le decían que la expulsaban del instituto si otra vez la cogían sin medias.

(José Manuel Regalado, 2009).

El uso del espacio y el tiempo tiene sus reglas implícitas y explícitas. La plaza de la Merced, frente a la entrada principal del instituto masculino aglutinaba rituales simbólicos propios de la época con los que obligadamente se rendía culto al poder vigente.

En la plaza de la Merced, que estaba frente al Instituto nos reunían todas las mañanas antes de entrar a clase. El profesor de educación física que se llamaba de formación del espíritu nacional o algo así. O de educación física y política, no me acuerdo bien del nombre. Pues ese señor, que era

un falangista, nos daba clase y nos congregaba a todos en la plaza de la Merced y hacíamos una tabla de gimnasia que terminaba con el canto del Cara al sol, y después: ¡todos a clase! Todas las mañanas era así, recuerdo que todo esto se hacía a primera hora. (JACS, 2009)

Pero esa plaza que en las frías mañanas de invierno, pasados los luceros del amanecer, concentraba al estudiantado en una ceremonia (al menos en los años cuarenta), era también el escenario preferido de los juegos escolares, especialmente del fútbol. A falta de campos de deportes y gimnasio en condiciones, el aire libre de la plaza era suficiente. Además, un partido, como nos narra uno de sus antiguos alumnos, no necesitaba más que armar porterías con libros y dar patadas a un objeto esférico que rodara y no contusionara. Allí, entre legendarios partidos de la tropa juvenil, se asistió al tránsito de la pelota de trapo al balón de reglamento. Esa mudanza de usos se realizó teniendo enfrente la enhiesta aguja de la catedral que, como un aviso, asomaba por detrás de la mole arquitectónica donde chicos y chicas vivían separados su vida escolar.

La cercanía de la catedral era un altavoz del tiempo de las campanadas, pero también una invitación a cumplir con las obligaciones religiosas. Desde la clases de religión se tomaba buena nota de la asistencia a misa a ese sagrado recinto una vez por semana (JMA; 2007). Y también próximos estaban los jesuitas de la calle Serranos donde había celebración anual de ejercicios espirituales. Esos retiros anuales infundían vivamente el temor de Dios y el horror a las penas del infierno. Menos mal que también dentro del espacio circundante y próximo al centro corrían las entonces claras aguas del río Tormes, lugar imaginario, sueño de placeres sin cuento, rumorosa liberación y escape de las clases, y huésped de todas las primaveras escolares.

Finalmente, en 1974 el Instituto masculino abandonó este espacio, tras la estela dejada por su gemelo, el femenino, que lo había hecho en 1968. Entre ambas fechas las actas del claustro muestran la gran preocupación por encontrar un asentamiento nuevo. Después de muchas vacilaciones y dudas,

pues se contemplaba la posibilidad de una nueva reforma del Trilingüe, finalmente se abrió paso la idea de una nueva construcción en solar distinto y a través de una permuta de terrenos entre el Ministerio de Educación y Ciencia y la Universidad de Salamanca, tal como recoge la siguiente carta (24 de junio de 1969) del rector Lucena a Agustín de Asís Garrote, a la sazón Director General de Enseñanza Media y Profesional.

Me complace comunicarte que ayer estuve en Madrid y hablé con Federico Rodríguez del solar para edificar el nuevo Instituto Masculino en sustitución del Trilingüe. Me manifestó su plena conformidad en proceder a esta adquisición, a financiarla y en que dicte un Decreto sobre ocupación urgente de los terrenos si no hay acuerdo con los propietarios...

Te confirmo que el solar que os daremos es de 12.660 metros cuadrados, de los cuales 10.500 podrían ser para el nuevo Instituto y el resto os permitiría ampliar el solar del Femenino, según gráfico adjunto.

Por otra parte, el Arquitecto García Lozano, que tenía proyectada la reforma del Trilingüe, me indica que por tener estudiado el tema, podría hacer el nuevo proyecto en menos de dos meses. También me indica que este nuevo edificio se puede hacer en mucho menos tiempo que el arreglo del Trilingüe, pues éste habría de hacerse en fases por no interrumpir la enseñanza.

En estas condiciones, te ruego des las órdenes oportunas para paralizar las obras del Trilingüe...

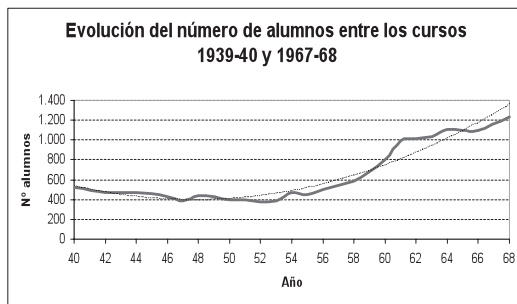
(AUSA, AC 3041/11)

Y así se hizo. El ministerio entregó a la Universidad los terrenos del Trilingüe donde ya se había iniciado la nueva ubicación y expansión de la Facultad de Ciencias y a cambio recibió los que, en un extrarradio de la ciudad de entonces, estaban muy próximos al nuevo instituto femenino y a la Escuela Normal, tal como puede verse en las fotos del anexo. Hasta 1974-1975 no se ocuparía el nuevo edificio, que, pese a todas las promesas de felicidad, causaría tempranos y graves problemas. Pero esa historia la contaremos más adelante.

Los alumnos

Durante las tres décadas del Instituto Fray Luis de León en el Trilingüe ocurrieron muchos cambios imprevistos a pesar de que el signo de los tiempos de posguerra anunciara una marcha en la dirección que camina el cangrejo. Ciertamente, después de la bestial cirugía de los primeros años, los datos cuantitativos de escolarización comenzaron a experimentar mutaciones muy expresivas, que anuncian el paso de una escolarización de segunda enseñanza restringida a otra de masas. Este fenómeno se plasmó, en primer lugar, por un despegue del alumnado matriculado en régimen ordinario, lo que supuso un uso más intensivo del espacio disponible (más tarde, desde 1958, hubo que recurrir a establecer un turno nocturno y en los sesenta a una sección filial). Todos ellos eran señales de una expansión cuantitativa, que a escala general se acompañó de una creciente feminización (imposible en un instituto masculino) y que son hoy vestigios insoslayables para estudiar y comprender la transición hacia el modo de educación tecnocrático de masas.

FIG. 2.3
EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE ALUMNOS EN EL INSTITUTO
FRAY LUIS DE LEÓN



Hasta 1958-1959 no se recuperan las cifras de chicos matriculados oficiales de la época republicana. La atonía de la enseñanza media oficial (que es algo más fuerte incluso en el instituto femenino) coincide con la expansión de la educación privada. Así en el curso 1945-1946 la enseñanza media colegiada de chicos llega a 1.280 frente a los 433 del instituto y los 451 libres. De ese conjunto privado

descuellan desde pronto el Colegio María Auxiliadora de los salesianos que, fundado en 1909, es el más grande en número de alumnos de la ciudad, seguido por el S. Juan Bautista de los Hermanos Maristas, que establecido en 1940, disputará a los salesianos la primacía de la educación de las clases medias. Los otros colegios privados masculinos de la ciudad eran en ese momento mucho más pequeños y de titularidad no religiosa, pero los dos grandes eran, junto al Fray Luis de León, del que todos dependían a efectos académico-administrativos, los centros principales. Con el tiempo, aparecerían nuevos colegios privados (el tercero más importante será el de los escolapios) y ninguno estatal (hasta la creación del Torres Villarroel en el curso 1973-1974), de modo que el módulo de los dos grandes institutos oficiales se tendió a estabilizar en torno a 1.000 o más alumnos durante el *boom* de los años sesenta. Según la Memoria del curso 1964-1965, el instituto Fray Luis de León, con 1.096 alumnos en diurno y 248 en nocturno (y con la sección filial 1 con 206) era con gran distancia el centro masculino con más estudiantes de toda Salamanca (le seguía el colegio María Auxiliadora con 732, los Maristas con 657 y los Escolapios con 657).

Por otro lado, en el ámbito provincial la feminización plena del alumnado de la enseñanza media era ya un hecho incontrovertido en el curso 1969-1970 con un 51,6% (al principio de la década estaba en un 45,6%). El peso de la enseñanza oficial pasó de 21,7% en 1960-61 a 34,5% en 1969-70. En fin, nada muy distinto de lo ocurrido en el conjunto de España, donde, como se puso de relieve en páginas anteriores, los signos de expansión del alumnado que anuncia la escolarización de masas tienen lugar desde la segunda mitad de los cincuenta y se intensifican en los años posteriores. Expansión numérica, feminización de los componentes, recomposición de la *ratio* a favor de los centros oficiales, etc., son todos ellos fenómenos que emergen como indicadores de la proximidad del modo de educación tecnocrático de masas. Además, en esta fase expansiva, en mayor medida que en el resto de España se apostó por embutir la ola estudiantil casi exclusivamente dentro de los centros ya exis-

tentes, pues al final de periodo estudiado siguieron existiendo en la capital solamente el masculino y el femenino, eso sí con sus respectivos nocturnos y con una multiplicación de estudiantes dentro del ya viejo Trilingüe. Las filiales operaron como complemento y, en el ámbito provincial, por fin se abrió el Instituto de Béjar (que había sido clausurado tras la guerra), acompañando al de Ciudad Rodrigo como protagonista de esta etapa de renovación cuantitativa del bachillerato. Pero habrá que aguardar a los años setenta y siguientes para presenciar la multiplicación de centros que conducen a la amplia red que cubre hoy la educación secundaria.

En cuanto al origen social del alumnado, no existen estudios locales sistemáticos que permitan ofrecer unas evidencias suficientemente matizadas. Está claro, por muchos motivos que el lector o lectora puede fácilmente adivinar, que durante el régimen de Franco la imagen de una enseñanza confesional de *élite* cobrará más fuerza de la que ya tenía antaño. En la historia salmantina, en la primera mitad del siglo XX la enseñanza media masculina más restringida y exclusiva se cursaba en el Colegio de María Auxiliadora de los salesianos, que data de 1909. Esa función, tras la guerra civil, hubo de ser compartida con otros centros, especialmente con el de los Hermanos Maristas. En cuanto al Fray Luis de León tuvo siempre un alto porcentaje de clientes procedentes de las familias de las clases medias principalmente vinculadas al sector de la educación, desde el Magisterio a la Universidad, a los funcionarios y a profesiones liberales, siendo también con frecuencia un peldaño para favorecer el estudio de los hijos más aventajados de los pequeños y medianos propietarios agrarios de la provincia, y excepcionalmente de los vástagos de la clase obrera. En las entrevistas aparece cómo el cura y el maestro del lugar efectuaban sobre el terreno la selección de los que "iban para estudiar". Al componente social asociado al escaso coste de esos estudios en centros oficiales, se añadía entonces una cierta defensa gremial de la función pública del Estado y también la general opinión de la excelencia del profesorado estatal comparado con la discutible formación de muchos docentes de los establecimientos privados. Tal ventaja se amorti-

guaba por la amplia conciencia de la desidia y el abandono a que el Estado sometía a las instituciones públicas. Baste recordar la historia del Trilingüe que aquí evocamos.

En todo caso, la variación más sustantiva desde 1953 fue la creación de los dos ciclos de bachillerato (elemental y superior), las dos reválidas y la prueba de madurez. Todas ellas más el ingreso eran las barreras de selección social que el nuevo sistema, como de costumbre, presentaba como simples pruebas de aptitud intelectual. Se podría decir que esa función selectiva inherente a la escuela en toda su historia se cumplía ahora con más precisión y eficacia. Como es natural, el nuevo bachillerato elemental buscaba abrir las puertas y la titulación a nuevas profesiones propias de una sociedad en la que la división de clases ya no se hacía exclusivamente entre trabajo manual e intelectual. Con el nuevo bachillerato se alentaron profesiones intermedias propias de las clases trabajadoras cualificadas y de los estratos bajos de las clases medias. Desde luego mejoraron los porcentajes de aprobados comparados con el examen de Estado, aunque según fue creciendo la escolarización el fracaso porcentual de las dos reválidas aumentó, pasando en ambos filtros de magnitudes situadas entre el 60% y 70% de aprobados al principio a otras cifras en torno al 50%. El curso cuarto se convirtió, para los nuevos usuarios de la enseñanza media, en un momento clave. En el Fray Luis de León, durante el curso 1964-1965 era el curso más numeroso pues había cinco grupos (231 alumnos) o sea, unos 46,2 alumnos por aula. En el siguiente escalón, quinto curso, la matrícula descendía a menos de la mitad. El capital cultural, pues, había crecido pero seguía ofreciéndose en proporciones que recuerdan a los de una pirámide. La pirámide era y es la imagen gráfica que también corresponde a la estratificación clasista (y de género) de la sociedad.

El alumnado con más dotación cultural y proclividad familiar al estudio pasaba a la Universidad. Los que más destacaron en carreras científicas, la medicina y las profesiones liberales fueron muy notables. Uno de ellos, José Coca Prados (2007), catedrático de ingeniería química de la universidad de Oviedo, cuenta cómo de los cien compañeros

que iniciaron su bachillerato en el Trilingüe de 1952 sólo cuatro llegaron a los estudios universitarios. Recientemente murió y fue homenajeado (véase álbum de fotos del capítulo) otro de ellos, Antonio López Eire, hijo del director del centro, que fue una notabilidad en el conocimiento del mundo griego y que condensa expresivamente un fenómeno no estudiado cual es el papel de los institutos de estos años en el autorreclutamiento familiar de las clases de la cultura.

En cuanto a la vida estudiantil, ni cualquier tiempo pasado fue mejor ni nada nuevo hay bajo el sol. Los relatos de la memoria de los exalumnos resultan muy expresivos de las continuidades y los cambios. Frente a la idea de un alumnado sumido en el terror y una férrea disciplina aportamos suficientes testimonios que indican cómo al ambiente autoritario del momento era sorteado con actos de notable gamberrismo, que incluían contextos muy diversos: las clases, los ejercicios espirituales, las excursiones (las pocas que se hacían). Nos dice J. M. Regalado cómo era casi imposible que sobrevivieran las bombillas que iluminaban la parte externa del centro y nos evoca cómo primaba una cultura de la fuerza física dentro de la que el que se mostraba débil o timorato iba arreglado: recibía todos los bolazos de nieve. Por lo demás, algunas clases no debían encerrar un modelo de modales y buen comportamiento. Al parecer, la de Historia, cátedra desempeñada por don Ricardo Beltrán, apodado "Richi" por la muchachada, se desenvolvía dentro de un tumulto poco controlable.

Bueno, de aquel primer año por ejemplo recuerdo las travesuras de muchachos. Me acuerdo que había una pareja de hermanos que se llamaban Jesús y Ángel Hernández Bueno, que deben vivir los dos todavía pero que no sé por dónde andarán. Ellos se sentaban en el primer banco y la mesa del profesor era abierta por delante. Recuerdo que en las clases del profesor de Geografía, el catedrático Ricardo Beltrán, se le armaba mucho a este señor. A este hombre no se le tomaba demasiado en serio, había un murmullo que no cesaba. ¿Y sabes lo que hacían los dos hermanos Hernández cuando el profesor estaba entretenido? Cogían el cepillo del encerado, le echaban saliva y le limpiaban los zapatos. La risa general era notoria. Recuerdo otra vez en mayo que

entre clase y clase nos fuimos a la Chopera de al lado del Tormes. Y uno tuvo la ocurrencia de llenar un bote de ranas, y luego, ya en el instituto, se lo metieron al profesor en la cartera y en el bolsillo. Cuando saltaron las ranas a este hombre le dio un verdadero ataque de histeria

(JACS, 2009)

Es propio del ser humano transformarse en función del rol social que desempeña. El niño o adolescente, convertido en estudiante asume unas pautas, que hacen interiorizar expresivamente su condición.

Yo iba a clase con don Ricardo Beltrán, que lo llamaban Richi, pobre señor, y era un genio de la Geografía y la Historia. Daba clase en un aula que tenía una especie de mamparas por detrás. Entraba don Ricardo, y le escondíamos los bancos, y nos poníamos detrás de las mamparas; de repente, después de pasar lista, salía uno por detrás... "¿De dónde sale usted?". Los primeros veinte minutos eran para calmar a las masas, porque éramos muchísima gente. Y las clases eran muy modestas...

(JMR, 2009)

El régimen disciplinario era muy sencillo y obedecía a una racionalidad basada en el poder carismático del profesor y en la autoridad indiscutida de los padres. Éstos, siguiendo una arraigada costumbre, prácticamente no participaban en la vida escolar, aunque las memorias de los años sesenta ya recogen la intención de constituir una asociación de padres. Los partes de faltas, los boletines de notas y las guardias de los profesores bajo la tutela del jefe de Estudios constituían las formas de control de la disciplina. Por lo demás, como nos confiesa un testigo directo de la época, el profesor Álvarez Villar, no había conflictos estudiantiles de importancia y predominaba, en su caso, la expulsión del aula o la sanción verbal y la amonestación privada o pública. Existía, pues, una suerte de racionalidad preburocrática basada en el pragmatismo y fundada sobre criterios de comportamiento de una sociedad muy jerárquicamente establecida. Ello hacía que, fuera de las gamberradas, la relación de los alumnos con sus profesores fuera de respeto y consideración, como la debida a quienes poseían la

representación de la autoridad institucional. La distancias de edad, vestimenta y lenguaje favorecían es tipo de vínculo impersonal y de respeto profesor-alumno.

El profesorado

Las pautas del ser y el estar del profesorado del Instituto Fray Luis de León no se apartaban, como es natural, de las leyes, implícitas y explícitas, que emanaban del campo profesional al que pertenecían. Los cuerpos docentes, en su devenir histórico, constituyen tradiciones de larga duración, auténticos y duraderos códigos forjados tanto en el curso de la formación inicial de sus miembros como en su práctica dentro de las aulas. Esas tradiciones moldean el *habitus* (los automatismos infraconscientes de la práctica) integrándose en lo que se ha llamado las *culturas escolares*. En el caso que nos ocupa, los profesores de instituto son colectivamente creadores de la cultura empírico-práctica que domina sus modos de enseñar, empapados y atravesados por un *ethos* de grupo profesional que se distingue (y que busca distinguirse) por su preparación académica y domino de un conocimiento disciplinar, principal fuente de su prestigio y consideración social.

Dentro de este campo era el cuerpo de cate-dráticos el que mejor representaba unas tradiciones profesionales que se remontaban a la fundación del modo de educación tradicional-elitista en el siglo XIX. Hasta los años sesenta esta longeva corporación docente se mantendrá, pese a las reformas republicanas y las depuraciones franquistas, casi incólume. Sólo con el *boom* escolar de la década prodigiosa se principiará a poner en tela de juicio su restringida composición cuantitativa (casi exclusivamente femenina) y los principios de racionalidad y legitimidad sobre los que se había sustentado su función social durante más de cien años. Justamente por todo ello resulta de un sumo interés pararnos a estudiar brevemente la situación docente de nuestro instituto en el gozne entre los cincuenta y los sesenta. Ahí se verifican y comprueban, a escala micro de un centro, como también se vio en los cambios de tendencia escolarizadora, procesos de más amplio radio.

FIG. 2.4
EVOLUCIÓN DEL TIPO DE PROFESORADO DEL INSTITUTO FRAY LUIS DE LEÓN

CURSO	TOTAL	CATEDRÁTICOS	ADJUNTOS	AUXILIAR	OTROS	ESPECIALES
1943-44	21	7	-	5	3	6
1945-46	21	7	-	5	3	6
1950-51	26	9	10	5	-	2
1958-59	29(6)	10(1)	16(5)	-	-	3(0)
1964-65	47(12)	12(1)	24(10)	-	7(1)	4(0)

F: A partir de INE y memorias del centro, datos aproximados pues no siempre coinciden (quizás los del INE sean plazas de plantilla que siempre son superiores). Los datos más comparables y homogéneos son los de 1958-59 y 1964-65. Entre paréntesis va el número de mujeres sobre el total.

Los datos del cuadro muestran cómo, en un lapso de veinte años, las magnitudes de la plantilla no se modifican de forma sustancial hasta finales de los cincuenta y, más claramente, en plena década siguiente. En el periodo considerado la dotación docente se multiplica por más de dos, mientras que la del alumnado, como vimos, por más de tres, lo que es ejemplo muy elocuente de la opción por una vía barata de atender la plétora de escolares. En vez de edificar nuevos centros se apuran los existentes, se crean los nocturnos y se eleva sólo hasta cierto punto el número de profesores. En cualquier caso, es notable el crecimiento del conjunto y del componente femenino que llega a alcanzar el 25,5%. Incluso aparece la primera mujer en el cuerpo de catedráticos (en la República hubo otra de Francés), que había llegado al centro en 1954. Según puede comprobarse la base de la expansión general y de la feminización corrió a cargo del cuerpo de adjuntos, creado unos años antes. El número de los especiales (el profesorado de E. Física y Formación

política designado por el Frente de Juventudes de FET) se mantuvo como una incrustación ajena a los cuerpos docentes, y casi invariable y exclusivamente masculino. En cualquier caso, aquellos reducidos claustros de una docena de catedráticos con un plantel de ayudantes y poco más estaban pasando definitivamente a la historia. La invención en 1966 del cuerpo de agregados, el crecimiento exponencial de los no numerarios y más tarde la modificación de los sistemas de acceso a cátedras iría horadando de manera irreversible el molde de excelencia profesional acuñado durante el modo de educación tradicional-elitista.

Si hacemos un corte en el devenir temporal y nos paramos a observar la plantilla del centro en el curso 1958-1959, podremos obtener una foto fija de quién y cómo era el personal que trabajaba en el Fray Luis de León cuando estaba a punto de darse inicio a la rápida transición hacia la escolarización de masas. Veamos.

Fig. 2.5
PERSONAL DEL INSTITUTO FRAY LUIS DE LEÓN EN EL CURSO 1958-1959

CATEGORÍA	NOMBRE	ASIGNATURA	CARGO
CATEDRÁTICOS	ÁNGEL LÓPEZ RUIZ	FILOSOFÍA	DIRECTOR
	GABRIEL ESPINO GUTIÉRREZ	LENGUA Y LITERATURA	VICEDIRECTOR
	VICTORIANO LUCAS DE LA CRUZ	MATEMÁTICAS	SECRETARIO
	ENRIQUE LATORRE GARCÍA	FÍSICA Y QUÍMICA	VICESECRETARIO
	ISIDRO MARCIAL ESCRIBANO GONZÁLEZ	MATEMÁTICAS	
	JUAN NOGUÉS ARAGONÉS	FRANCÉS	
	NORBERTO CUESTA DUTARI	MATEMÁTICAS	
	CONCEPCIÓN GINER SORIA	GRIEGO	INTERVENTORA
	ALFONSO ALBARRÁN CHACÓN	DIBUJO	
	JULIÁN ÁLVAREZ VILLAR	GEOGRAFÍA E HISTORIA	
NUMERARIO	JUAN ANTONIO RUANO RAMOS	RELIGIÓN	
ADJUNTOS	RAFAEL TALÓN JUANA	DIBUJO	
	BERNARDO RINCÓN SANTOS	ITALIANO/FRANCÉS	
	FERMINA BENITO GARCÍA	GEOGRAFÍA E HISTORIA	
	JULIO JAENISCH GAETNER	INGLÉS	
	JULIÁN ENRIQUE CABERO CONDE	ALEMÁN	
	ALFREDO GARCÍA FRAILE	LATÍN	
	TERESA DE JUAN MARTÍN	LATÍN	
	CARMEN DÍAZ GONZÁLEZ	FILOSOFÍA	
	ALEJANDRO GÓMEZ BÁRCENA	MATEMÁTICAS	
	CESÁREO ALONSO SANTOS	GEOGRAFÍA E HISTORIA y EDUCACIÓN POLÍTICA	
	TERESA MARTÍN ECHEVERRI	FRANCÉS	
	ELADIO SÁNCHEZ HERNÁNDEZ	LENGUA Y LITERATURA	
	JOSÉ CABEZAS MARCOS	LENGUA Y LITERATURA	
	JOSÉ ANDREU SETTIER	FÍSICA Y QUÍMICA	
	MARIA DEL CARMEN FERNÁNDEZ MAS	FRANCÉS	
ESPECIALES	VICENTE FERNÁNDEZ BERZOCANA	E. FÍSICA	
	RICARDO AGUSTÍN CORRAL	E. POLÍTICA	
	GASPAR VICENTE SÁNCHEZ	RELIGIÓN	
PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN Y SERVICIOS	DOMINGO HONORATO	JEFE DE NEGOCIADO 1º	
	VICENTE FERNÁNDEZ SÁEZ	JEFE DE NEGOCIADO 3º	
	PILAR BLANCO GÓMEZ	AUXILIAR DE 2º	
	BERTA PÉREZ MARTÍNEZ	AUXILIAR DE 2º	
	ISIDRO CEMEBELLÍN HERRERA	PORTERO	
	MANUEL QUINTAS PINILLA	PORTERO	
	OLEGARIO HERNÁNDEZ BECERRO	PORTERO	
	JOSÉ SÁNCHEZ SENDÍN	PORTERO	
TOTAL: 37 (29 PROFESORES Y 8 PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN Y SERVICIOS)			

F: Elaboración a partir de *Memoria Informativa Anual, 1958-1959*. Archivo del Centro.

La lectura del cuadro nos muestra una plantilla de catedráticos de diez personas. Como puede verse, las asignaturas o “cátedras” son casi las mismas que las de siempre, propias del bachillerato universitario de toda la vida. Faltan, no obstante, por cubrir en ese curso la de Latín y la de Ciencias Naturales. El ya comentado nuevo plan de estudios de 1957 había racionalizado las asignaturas pero manteniendo el viejo armazón (que aún hoy, a pesar de los pesares, en buena parte se mantiene). Persiste la particularidad de la doble dotación de Matemáticas y, como también se aprecia a simple vista, los cargos directivos recaen exclusivamente en el cuerpo de catedráticos. Normalmente, en las asignaturas con más tiempo horario, la docencia era atendida por tres personas, que constituirán los incipientes seminarios didácticos, los cuales se repartían el número de unidades didácticas semanales, que solían oscilar entre doce y dieciséis (cada unidad didáctica equivalía a periodo seguidos tres cuartos de hora de clase, y media hora de permanencia).

La edad media del claustro alcanzaba los 47,3 años y todavía era más elevada la de los catedráticos que subía a los 53,4. Entre los adjuntos se distinguía claramente del conjunto, un grupo de siete adjuntos interinos de una media de cuarenta años, y que habían sido contratados ese mismo curso. Fuera de eso, había tres profesores de Gimnasia y Política y dos de Religión más jóvenes que la media. Este cuadro laboral sugiere una fuerte jerarquización y una todavía incipiente feminización (el máximo era el 31,25% entre los adjuntos).

La división del profesorado tenía que ver con el cuerpo de pertenencia y éste con el sistema de acceso. Lo más complejo, como ya vimos, era el de cátedras. Este cuerpo como el de adjuntos numerarios requería unos estudios de licenciado en Filosofía y Letras o en Ciencias y el rito de paso de una oposición ceñida a contenidos científico-disciplinares. Los interinos, en situación más subordinada, eran contratados sin derecho a plaza fija y estable; mientras que los especiales y los de Religión eran cosa del Frente de Juventudes y del Obispado. Sólo tres de estos profesores no habían alcanzado el grado

de licenciados, y sí el de maestros o bachiller. Sobre este fragmentado mosaico laboral existían cuatro doctores (tres catedráticos y el numerario de Religión) A todo ello se sumaban cuatro administrativos y cuatro conserjes, dos de los cuales, como porteros, tenían vivienda en el mismo instituto.

En un contexto de fuerte autoritarismo las funciones de dirección pedagógica y de gestión se realizaban de forma muy vertical. La designación de la dirección era asunto ministerial y los equipos directivos, como se ve, tenían una composición que representaba la cima de la carrera docente. Era, sin ningún género de duda, todavía un centro sometido a la dirección intelectual, moral y laboral del cuerpo de catedráticos, como también nos sugiere un alumnos de aquel tiempo (JMR; 2009).

Dentro de esa columna vertebral de la institución, si descendemos de las categorías generales a las personas, todavía se nos alcanza a ver tipos ideales o representativos del *ethos* de una época pasada y otros que anuncian más el porvenir. De los diez componentes, Victoriano Lucas (Matemáticas), Enrique Latorre (Física y Química) Gabriel Espino (Lengua y Literatura) entraron en el centro antes de 1940. Los dos primeros, sobre todo el célebre catedrático de matemáticas, ya fueron mencionados en páginas anteriores. Por eso ahora nos centraremos en la figura señera de Gabriel Espino Gutiérrez como personaje muy destacado y paradigma de catedrático a la vieja usanza.

Gabriel Espino (1895-1984), hijo de un médico rural salmantino, estudió en Salamanca y se educó dentro de firmes principios religiosos que cultivó durante toda su vida. Fue discípulo muy agradecido de Miguel de Unamuno, con el que aparece fotografiado en 1934 en la comida homenaje con motivo de la jubilación del filósofo vasco y al que dedicó, en 1964, un muy interesante escrito que recoge su experiencia como alumno de tan ilustre pensador. Cultivó como profesor e investigador la Lengua española, el Griego y la Literatura. Adquirió el grado de doctor y se hizo catedrático de instituto en los años veinte, ocupando plaza en Bilbao y Logroño antes de recalar en Salamanca. En efecto, en octubre de 1940, llegará al Fray Luis de León, donde

permanecerá más de veinte años. Durante su vida profesional escribió y publicó una gran variedad de artículos y opúsculos de crítica literaria y logró larga y merecida fama entre sus múltiples alumnos de profesor sabio, sobrio y muy respetado. Uno de sus discípulos compuso esta semblanza a modo de homenaje:

*Hombre pulcro y mesurado,
siempre de negro vestido,
de andares muy reposado
y en su tratar, comedido.
En su rectitud y saberes
De buena fama gozaba
Y el silencio de sus clases
Una nota que imperaba*

J. A. Cruz Sánchez: *Semblanzas de profesores del Instituto Fray Luis de León, 1945-1952.*

Ciertamente, la figura del profesor Espino era enjuta a más no poder, se diría que, a imitación del personaje de su admirado Cervantes, quijotesca y casi aérea. De esta guisa lo pinta una caricatura de la prensa salmantina, que insertamos en el álbum fotográfico. Su vida profesional compendia la de esa prestigiosa corporación docente, llena de eruditos locales a veces un tanto desdibujados cuando a su lado existía la Universidad. En 1984 los claustales del instituto hacían constar en acta el dolor por su pérdida.

Otro personaje también ilustre y mucho más llamativo era Norberto Cuesta Dutari (1907-1989), catedrático más joven que Espino y de vida también austera pero mucho más pública y polémica. Llegó al Fray Luis de León en 1950 y permaneció hasta entrados los años sesenta. Obtuvo, según él, con mucha "oposición", la cátedra universitaria en 1959, que desempeñaría hasta su jubilación. Este matemático creativo y de inmensas inquietudes intelectuales (donó su biblioteca de 5.000 ejemplares a la universidad) y escribió grandes obras como *Sinfonía del infinito*. El nueve de noviembre de 2007 toda la prensa local se hacía eco del homenaje que le rendía el Departamento de Matemáticas de la Universidad de Salamanca, al que se presentaba, con razón, como insigne matemático y humanista.

La vida y milagros de este catedrático esta rodeada de una verdadera aureola legendaria de la que todavía se habla en Salamanca, de un personaje que fue concejal del Ayuntamiento, pero que aquí y allá iba por libre y en aquel tiempo era capaz de enfrentarse al obispo e ir a juicio en defensa del patrimonio artístico de la ciudad. De fuerte personalidad, su efigie emana una especie de fuerza y rigorismo de quien hizo de la ciencia un camino de perfección. Ejerció una especie de sacerdocio laico de la ciencia y dejó una profunda impresión en su alumnado, al que, por cierto, obligaba a vestir corbata y guardar una suma compostura.

Ningún miembro del claustro puede compararse en notoriedad a este matemático ilustre. Quizás sólo Juan Antonio Ruano Ramos, doctor en Teología y numerario de Religión, haya dejado un recuerdo más marcado, pero no en el mismo sentido, en el alumnado. Autor de infinitas versiones de sus libros de texto, era el representante del orden más estricto, autoritario y nacionalcatólico del centro.

Entre los más jóvenes de la corporación se encontraban dos personas que acabarán dejando su impronta en el instituto. Concha Giner Soria, catedrática de Griego, magnífica y rigurosísima profesora, que había llegado con treinta y dos años en 1954, sin pasar por estación intermedia, y Julián Álvarez Villar (Limpías, Cantabria, 1921), con treinta y siete, como catedrático de Historia. De este último, gracias a la entrevista y a otras fuentes, podemos addivinar en su persona la materialización de un molde de catedrático que, recogiendo y asumiendo perfectamente la tradición del campo profesional, ofrece una personalidad con acentos nuevos, propios de la época. Su mismo perfil psicológico poco amigo de los grandes pronunciamientos públicos, cultivó una sólida y prudente vida profesional dentro de la que destacan sus aportaciones a la enseñanza de la historia del arte a través del uso de diapositivas y la autoría de un manual de sexto que, como recuerda Juan de Manuel Alfageme, antaño discípulo suyo, entonces tenía mucho de innovador. Su figura, muy de época, aparece en una fotografía junto a los alumnos en el curso 1968-1969. Este profesor, fiel a lo más distinguido de su tradición corporativa,

acabaría como catedrático de la Universidad de Salamanca y muy acreditado investigador del patrimonio histórico y artístico de su ciudad de acogida.

Por demás, a partir de las fuentes existentes, parece difícil hacerse una idea cabal de las características político-ideológicas del profesorado. En general, por lo que dicen los testimonios de los alumnos, la dimensión ideológica estaba casi totalmente reservada a los profesores especiales de Gimnasia, Formación del Espíritu Nacional y Religión. El funcionariado docente parece que practicaba una muy medida asepsia dentro de un talante que podría calificarse, con diversos grados y matizaciones, de liberal conservador. Como vimos, después de la guerra el cuadro docente del instituto había sufrido muy poco como consecuencia de las depuraciones. De todo el profesorado sólo tenemos noticia de un profesor represaliado: el catedrático de Francés Juan Nogués Aragonés que vino a Salamanca por traslado forzoso desde Huesca (Mainer, 2009). En el duro ambiente del momento probablemente podría decirse con Luis Morán (LMG, 2008), uno de nuestros entrevistados, que el instituto era una isla de libertad. En fin, que era, para proseguir con la alegoría, parte de una de las dos ciudades.

La vida en las aulas

En la historia de cualquier centro educativo el secreto mejor guardado es lo que ocurre en el interior de las aulas. La arquitectura que dispone el escenario de la enseñanza y los reglamentos que establecen la distribución del cronograma escolar construyen dos pruebas indiciarias de ciertos usos. Como ya indicamos en el apartado dedicado a los espacios y tiempos, el instituto era principalmente un contenedor de aulas dispuestas a lo largo de pasillos. En 1958-1959 existían dieciséis espacios para albergar las clases ordinarias, el gimnasio y la capilla. Iban desde las que tenían capacidad para 44 asientos hasta la que llegaba a los 150 (que era una capilla que hacía de sala de usos múltiples). Además había los laboratorios de Física, los gabinetes de Ciencias Naturales y una biblioteca que tenía una gran mesa para la lectura. En cuanto a los tiempos, la jornada, como sabemos era de mañana y

tarde pautada, desde 1957, por unidades didácticas (45' de explicación y 30' de estudio-permanencia). Todo ello venía acompañado de recomendaciones oficiales y textos legales en los que se invitaba al profesor a adaptarse a las capacidades del alumnado y no hacer solamente una enseñanza expositiva. Además, en las memorias del centro se recogían un espacio para Gabinete psicotécnico (creado en el curso 1958-1959) y un espacio para consultas médicas. Y, por añadidura, los seminarios didácticos de cada asignatura se reunían dos veces al mes.

Por otra parte, todos los seminarios tenían dispuestos y seleccionados libros de texto, que figura como material de uso muy extendido. En los años sesenta, cuando se inicia la irresistible ascensión de la entonces muy limitada editorial Anaya, patrocinada por el empresario Germán Sánchez Ruipérez, un antiguo alumno del instituto en la época del Noviciado, el presbítero Ruano y otros profesores del centro participaron en la producción de manuales escolares de la nueva generación, que alcanzaron máximo predicamento con los textos de los profesores Lázaro Carreter y Carreras, este último profesor del Instituto Lucía de Medrano.

Pero, claro, el problema es saber qué empleo real se daba a todo este conjunto de objetos y dispositivos pedagógicos. Desde luego, el nuevo lenguaje generado desde el Centro de Orientación Didáctica o las revistas profesionales contribuyeron a difundir estereotipos e imágenes de lo que era el canon de una buena enseñanza, pero, si nos fijamos a través del testimonio de alumnado de lo que ocurría en las clases, la conclusión es que los imperativos de la acción docente no se guiaban por programas u orientaciones pedagógicas distintas de las razones prácticas inherentes al campo profesional.

Ciertamente, hay motivos para suponer que el comportamiento de todo el profesorado no fuera igual. Los testimonios recogidos, por ejemplo, coinciden en estimar como muy creativas y sugerentes las maneras de enseñar de Cuesta Dutari. Uno de sus discípulos, José Coca Prados, catedrático de Ingeniería Química de la Universidad de Oviedo, escribía sus recuerdos en 2007 (hay un precedente

del mismo autor en *El Adelanto* del 12 febrero de 1989):

En una enseñanza pública, en que los muchachos (y algunos profesores) tienden al comportamiento anárquico, D. Norberto era una excepción: nos hacía formar para entrar en clase ordenadamente, no se podía hablar en clase, y además teníamos que llevar corbata...

La aventura del pensamiento matemático comenzó ya en aquellos años juveniles. La mayor parte de los profesores de matemáticas de entonces explicaba la teoría y se hacían muchos problemas. Con D. Norberto se reflexionaba sobre la teoría y se hacían sólo problemas representativos, pero había que explicar por escrito su resolución. Es evidente que el método no era el más adecuado para superar las reválidas, el curso preuniversitario y la prueba de acceso a la universidad, pero la filosofía de D. Norberto no era prepararnos para aprobar exámenes, sino cultivar nuestra mente y dotar de alas a nuestra inteligencia (...). Eran tiempos difíciles para los alumnos: de los 100 muchachos que comenzamos el primer curso de bachillerato [año 1952], sólo 4 logramos terminar, para luego seguir estudios universitarios. ¡Aquello sí que era un auténtico fracaso escolar!

José Coca Prados: "En el centenario del profesor Cuesta Dutari (1907-2007)".

Obsérvese que en la reflexión de este brillante exalumno del instituto se alaba la forma de enseñar de su profesor, pero al mismo tiempo se pone como contraejemplo de lo que habitualmente se hacía e incluso de lo que realmente exigía el sistema de filtros y exámenes existentes. Se ha dicho, con razón, que mira qué y cómo se examina y verás qué y cómo se enseña. Las orientaciones didácticas influyen mucho menos en el profesorado que la función examinadora y de control al que se somete la enseñanza. Sin duda la reunión de testimonios avala que, a pesar de la reformas en los planes de estudio de 1957 y siguientes siguió existiendo el tradicional estilo docente basado en el tipo de clases que se impartía ya en el Noviciado y quizás también en el Patio de Escuelas.

Si, gracias a la memoria de su alumno J. Alio Cruz (JACS, 2009), volvemos la mirada hacia las clases de Gabriel Espino, que representaba la quintaesencia del catedrático de la tradición con más solera, se puede atisbar cómo, a poco que se presentara la ocasión, la desbordante sabiduría del profesor inundaba la sala de clases, conforme a ese esquema magistral de dar lecciones.

Entrevistador: *—En la clase habitual de Gabriel Espino y de otros siempre había preguntas orales a los alumnos. El profesor tenía un libro de texto con el que se trabajaba. ¿Era así? Y el profesor explicaba. ¿Cómo era un poco la dinámica y la secuencia diaria de la clase en esa u otras asignaturas?*

José Alio Cruz Sánchez: *—Efectivamente. Concretamente con Espino tenía esta norma. Ese señor llamaba a cuatro alumnos. Cuatro alumnos. Nunca vi que llamara a más. Y preguntaba la lección del día, tenías el programa delante. Empezaba el primer alumno. "Vamos a ver", le hacía la pregunta al primer alumno. "Tal y tal, esto y lo otro". Bueno, entonces él empezaba a hacer un inciso, le cortaba. "Porque tal y porque cual..."*

Entrevistador: *—Le ampliaba.*

José Alio Cruz Sánchez: *—Y si era de los grandes de la literatura, por ejemplo, Cervantes, Lope de Vega, Espronceda u otros así se extendía, se extendía y no preguntaba a nadie más. Cuando eran autores de menos talla, o en su libreta faltaban notas, pues entonces sí preguntaba. Pero había días que de los cuatro que sacaba a alguno de ellos ni les dejaba hablar.*

Entrevistador: *—Entonces aprovechaba las preguntas para explicar.*

José Alio Cruz Sánchez: *—Para explicar.*

Entrevistador: *—¿Y vosotros tomabais apuntes de aquello?*

José Alio Cruz Sánchez: *—Bueno, pocas veces.*

Un testimonio de los años cincuenta nos permite imaginar la importancia del libro de texto, que era un artefacto cultural, siempre muy polémico, pero íntimamente unido a la epidermis de la enseñanza media. Eran libros, hasta la primera revolución cromática de los sesenta, muy pobres de estampación y de tipografía rudimentaria. Ruano Ramos, el profesor de religión, siempre fue dentro del Fray Luis de León el profesor-autor campeón en la cita con la edición y venta de ejemplares. Junto al libro estaban la ruleta de las preguntas orales, de mucho más peso que en la actualidad, y los siempre azarosos exámenes para los cuales se disponía de las inevitables “chuletas”.

Bueno, pues, normalmente utilizábamos el libro de texto. El libro, porque ante tantos alumnos era difícil personalizar la enseñanza, y todos comprábamos el manual. Lo primero que se hacía era comprar el texto. El libro traía un programa, que era un librito pequeño donde venían las lecciones. Entonces, lo primero que hacía el profesor que iba a examinar era decir: “se permite el programa”. Y se aprendía mucho haciendo chuletas. Había mil métodos y artes para llevarlas. Yo todavía guardo cuadernitos donde tengo la historia, por ejemplo, en miniatura, en chiquitín. No para copiar, sino para guardarla, ¿no? El profesor, normalmente, preguntaba todas las mañanas. Solían sacar a cuatro o cinco. Con algunos era fácil prever cuándo te iba a tocar, pero otros no. Algunos te sacaban todos los días y otros no te sacaban nunca.

(J. M. Regalado, 2009)

Luis Morán estudió entre los años cincuenta y los sesenta. Posee un recuerdo muy positivo de las clases y nos explica la existencia de un sistema de exámenes muy parecido al actual.

Pues una clase de cualquier día podría ser así. Primero, no se explicaba una hora entera como se hace ahora; ellos normalmente explicaban un cuarto de hora o veinte minutos como mucho; el resto era trabajo de los alumnos, pero no había una obsesión por la de corrección, el profesor no estaba corrigiendo todo el día. Las cosas funcionaban un poco como en la universidad, es decir, los monicacos de pocos años estábamos acostumbrados a otras cosas. Ha-

bía tres parciales y un final, lo mismo que hacíamos en la Facultad; o aprobabas los parciales (sin recuperación) o ibas al final de junio, y si no al de septiembre. De tal manera que tú te acostumbrabas a tomar apuntes y ellos cuando llegaba el examen parcial te exigían una serie de preguntas que si las respondías correctamente o no... pues pasabas o te quedabas pendiente. Ahora bien, una de las cosas que sí había era mucha intervención oral, que es algo que parece mentira que casi se haya perdido. Los profesores hacían exámenes orales a diario, pero no te ponían veinte preguntas, no. Te hacían una pregunta concreta para ver que nivel lingüístico poseías y tenían muy claro que un plan de estudios debía reunir diversos niveles que había que compaginar. Por eso nunca iban de divos.

(Luis Morán, 2008)

Otro de los alumnos, que, como el anterior, fue primero alumno durante los años sesenta y luego profesor del mismo Instituto, pinta un panorama más convencional y rutinario. Aquí aparece desvanecida toda pretensión innovadora.

Me parece que no. Una clase era de una hora, que consistía normalmente en tomar la lección, y el día anterior explicarla. Sí, se trataba de clases poco explicativas, con libros de texto. El sistema más habitual era dedicar una parte de la clase a repasar, y como dos tercios de la clase a preguntar. Esa era, digamos, la práctica básica.

(Juan de Manuel Alfageme, 2007)

Este testimonio casa más con las quejas que, desde las revistas pedagógicas de entonces, lanzaban los expertos en educación contra las prácticas del profesorado de los institutos. Esta confrontación venía ser cada vez más frecuente y se insertaba en el debate sobre la misma identidad y función del bachillerato y la consecuente necesidad de dotar al profesorado de una cualificación pedagógica y profesional antes del acceso a la función docente. En este clima de incruentas luchas de saberes y poderes entre cuerpos docentes y los nuevos expertos del mundo psicopedagógico el poder político de entonces inclinó sus discursos legales hacia el lado pedagógico, aunque su legislación sobre formación inicial y acceso a la carrera docente siguieron an-

clados en los esquemas del pasado. Con esas alforjas difícil era una rápida asimilación y aceptación de algunas cuestiones que afectaban a los métodos de enseñanza, como por ejemplo las famosas unidades didácticas pergeñadas en el plan de estudios de 1957.

En disposiciones posteriores se ha ido perfilando cada vez más la figura de la unidad didáctica, de forma que nadie puede alegar ignorancia involuntaria...

(...) Fijémonos, en primer lugar, que se establece que la media hora de permanencia se impone no antes, sino a continuación de los tres cuartos de hora de clase ordinaria. Efectivamente, la inversión de este orden será de ordinario contraproducente y pernicioso. Los alumnos se verán tentados a retrasar el estudio de la última lección explicada hasta esa media hora que se les concede antes de la clase (...). La unidad didáctica así entendida no hace otra cosa que introducir por la puerta de servicio el sistema estéril de los salones de estudio que se habían arrojado fuera por la puerta principal.

Arsenio Pacios: "Importancia del profesor en la enseñanza". En *Cátedra 1960-61. Prontuario del profesor*. Ministerio de Educación Nacional, Madrid, 1960, Ediciones de la Revista de Enseñanza Media, pp. 23-24.

Sin duda, la idea de unidad didáctica curiosa-mente no aparece en ninguno de los dos entrevistados que, en razón de cuándo estudiaron, debería estar presente en su memoria. El nuevo sistema creado en 1957 suponía un intento de romper con el ritmo de la clase tradicional otorgando más importancia a la parte práctica del aprendizaje y reduciendo el memorismo, al tiempo que se prolongaba la estancia del alumnado en las aulas eliminando el trabajo en casa. Como idea general, ya indicamos más arriba que había sido promovida por la Institución Libre de Enseñanza mucho tiempo atrás. Ahora, recuperada por los nuevos técnicos del ministerio de Rubio García-Mina, se trataba de llevar a buen puerto, con más de una dificultad, una innovación

inscrita en otras que empezaron a tomar cuerpo desde la reforma del bachillerato en 1953. En el texto de Arsenio Pacios, catedrático de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Madrid e Inspector General de Enseñanza Media se puede vislumbrar, las dificultades que había de aplicar esta novedad tres años después de su aprobación. Pacios, defensor de una racionalidad técnico-pedagógica ajena al profesorado de los centros se viene a quejar del mal uso que se estaba haciendo de la idea. Y, en efecto, no debía faltarle razón, pues todos los testimonios obtenidos abonan la hipótesis de que la parte práctica y más aplicativa de las unidades didácticas derivaron en meros estudios asistidos, es decir, que sirvieron para, como sospecha el Inspector General, *introducir por la puerta de servicio el sistema estéril de los salones de estudio*. Así lo reconoce Álvarez Villar, profesor de esos años en el Fray Luis de León, cuando afirma que "la permanencia era trabajar lo del día siguiente, era preparar la lección para el día siguiente" (JAV, 2008). O cuando el exalumno Juan de Manuel Alfageme se refiere a las clases por él vividas como parcelas temporales de una hora de duración. Todo parece indicar que el concepto de unidad didáctica había acabado formando parte de la historia de las innovaciones tragadas por los códigos pedagógicos y profesionales que imperan en la institución escolar. En fin, como pueden juzgar los lectores de las entrevistas que insertamos a continuación, el nuevo lenguaje de la Administración educativa no se asentó sobre una enseñanza rotundamente diferente a la que provenía de la larga historia del modo de educación tradicional elitista. Esta disparidad entre palabras y hechos, entre doctrinas y prácticas pedagógicas se hará cada vez más llamativa y contradictoria cuando se acelere, en las décadas siguientes, el tránsito hacia una educación de masas, difícilmente sostenible sobre los pilares y moldes antiguos. Ahora leyendo los testimonios orales toca a cada cual valorar y estimar el grado de desavenencia existente dentro de las culturas escolares.

2.3. Ecos y voces del pasado: el instituto recordado por sus alumnos. Entrevistas

Se trata de cuatro testimonios que se escalonan y encadenan en una secuencia temporal que empieza en 1945 y termina en 1969, o sea, que recorren una buena parte del régimen político de Franco y de las distintas fases por las que pasó el sistema educativo español de entonces. El primero de ellos se inscribe plenamente dentro de los años más duros y todavía muy “azules” de la posguerra, recién terminada la Segunda Guerra Mundial. En esa época tiene plena vigencia y desarrollo el superelitista y retrohumanista Plan de Bachillerato de 1938, ya comentado en páginas anteriores y en el curso de la misma entrevista (“aquello estaba mal hecho porque se pasaba desde primer curso sin un sistema de control intermedio”, dice JACS). La segunda entrevista se inserta en un ciclo corto de cambios tímidos pero expresivos, ya que ocurre cuando Joaquín Ruiz Giménez, católico de aires más aperturistas, sustituye en el Ministerio de Educación a José Ibáñez Martín, integrista catedrático de historia de Instituto, que ocupó la cartera entre 1939 y 1951. Empieza a comparecer ahora en esta segunda entrevista el bachillerato de las dos reválidas, que, implantado en 1953, se mantendrá, con algunas variaciones no fundamentales, hasta la Ley General de Educación de 1970. Justamente la segunda entrevista (JMR) contiene la memoria de un estudiante que utiliza para su promoción personal las nuevas vías del bachillerato elemental, que se había creado para aliviar la excesivamente rigurosa e irracional selección del viejo bachillerato de siete años con examen de Estado. En este marco se moverán también los entrevistados en tercer (LMG) y cuarto lugar (JMA), pero en estos dos últimos casos ya estamos en plena sustitución de los azules imperiales por los tecnócratas *Dei*, en una palabra, nos encontramos en plena transición rápida hacia la educación tecnocrática de masas, proceso pilotado por Manuel Lora Tamayo y luego, en 1969, por José Luis Villar Palasí.

Como ya se ha dicho en el curso de nuestro trabajo, los cuatro testimonios no pretenden ser

representativos, sino más bien expresivos, dentro de los muchos matices que introduce la dimensión individual de cada uno de ellos. El lector o lectora podrá extraer los matices, muy ricos, del examen atento de su contenido. Por nuestra parte, nos interesa señalar la vertiente común y socialmente sintomática de los mismos. Y, en ese sentido, podemos indicar algunas pautas compartidas por los entrevistados.

- Hay una consideración muy negativa del ambiente que reinaba en aquella época. Especialmente, como no podía ser menos, en los dos primeros entrevistados. Las reiteradas evocaciones del frío y la necesidad material son singularmente fuertes en José Alicia Cruz Sánchez (JACS) y José Manuel Regalado (JMR), a veces trufadas de graciosas anécdotas que tratan de rebajar la huella emocional que suscita la rememoración de hechos adversos. También aparece como trasfondo negativo el régimen político y sus usos, aunque esa dimensión crítica se acentúa en el testimonio de procedencia social más alta y más ideologizado. La sensación de miseria material subsiste incluso en los años sesenta, si bien en ese tiempo se hace por comparación con los niveles de vida de los que goza hoy la población.
- La dimensión política, ideológica y religiosa del nacionalcatolicismo está presente en la experiencia vivida de todos los entrevistados, pero resulta importante subrayar que esa faceta figura asociada a actividades fuera de las clases ordinarias (donde es posible apreciar una continuidad con los testimonios de los años treinta), y casi exclusivamente vinculadas a las clases de la Formación del Espíritu Nacional, La Educación Física y la Religión. Los primeros rituales de entrada en clase que describe JACS y los ejercicios espirituales que perviven durante toda la época son exponentes de los tintes políticos y religiosos de la nueva época. Estas

tres asignaturas, encomendadas, respectivamente, a miembros de Falange y al clero diocesano, poseen el monopolio total del adoctrinamiento y comparecen como una cuña introducida abruptamente en la vieja tradición corporativa de los docentes, que casi se mantiene incólume, aunque algo más silenciosa.

- Existe una gran coincidencia, aunque con intensidades diversas, en todas las declaraciones acerca de una suerte de contraposición entre el mundo interior del Instituto (que posee una apreciación positiva) y el mundo social externo (que merece más reproches). En general, la experiencia vivida como escolar, y la consideración hacia el profesorado se percibe en tonos valorativos muy favorables, y sólo quizás más críticamente en el cuarto de los entrevistados (JMA). En tales juicios se mezclan a menudo los sentimientos de nostalgia y compañerismo con los de agradecimiento hacia la corporación de docentes, que suele ser muy estimada por su alta cualificación.
- Se repite una valoración crítica respecto al edificio continuamente en obras y una queja sobre la carencia de medios materiales para la enseñanza. Excepto en uno de los testimonios (LMG) poco se dice del instrumental de enseñanza fuera del aula, los pupitres, la tarima, la pizarra y la mesa del profesor y, en general, se percibe una forma de enseñar y aprender no muy diferente a la de los años republicanos. Esa continuidad de la marcha de las clases cotidianas existe, si hacemos caso de lo que se nos dice, por encima de planes, programas y reformas educativas.
- De los testimonios se infiere que el aula permanecía como principal y casi exclusiva unidad espacial y pedagógica, ornamentada con un somero ajuar. El amueblamiento va cambiando de bancos de madera corridos a pupitres de varias plazas hasta

el biplaza con parte de material metálico (véanse fotos del álbum al final del capítulo). Crucifijos, retratos de Franco en las paredes... Y, en todos los testimonios, figuran aulas con muchos, muchos alumnos... siempre más de cuarenta.

- Por lo que hace a la consideración del instituto y de la institución escolar, se puede apreciar la unánime consideración a favor, salvo detalles, de la escuela como instrumento de promoción social y distribución cultural, lo que significa que la socialización escolar ha surtido efecto y se ha producido con singular eficacia en los juicios de valor manifestados por los cuatro testimonios.

2.3.1. José Alicia Cruz Sánchez (JACS, 2009)

UN TODOTERRENO EN TIEMPOS DE DESOLACIÓN

José Alicia Cruz Sánchez podría decir, como Clarín, “me nacieron” un 28 de junio de 1932 en Onís (Asturias), pues a poco de ese suceso, su padre, guardia civil, regresó a sus tierras rurales de Salamanca y en ellas permanecería toda la familia (tres hijos, dos niñas y el hijo menor) hasta que los estudios de su hijo requirieron el traslado a la capital gracias a un cambio de destino a mediados de los años cuarenta. Años, sin duda, de desolación y carencias que acompañaron el íter formativo del estudiante. Su trayecto representa un arquetipo de movilidad social de las clases humildes del medio rural de aquella época: padres interesados en la promoción vía estudios de sus hijos que muestran capacidad y disponibilidad en la escuela, sacrificios de las economías familiares, becas conseguidas para soportar los gastos y, por fin, ascenso social. De esta forma el hijo del guardia civil y de su esposa (que poseían estudios básicos) lograron que su hijo se hiciera médico. En el caso que nos ocupa, como cuenta su protagonista, el papel impulsor y de dirección intelectual de la madre (con frustrada vocación de maestra) resultó fundamental.

José Alicia se queja justamente de las penurias de los “hijos de la guerra”, de los tiempos difíciles (de los que da cumplida cuenta en su narración) de la dolorosa posguerra española. El frío y el hambre comparcen más de una vez en el relato. Pero, en su caso, como mecanismo de compensación la memoria aflora más que con amargura con es humor balsámico que nos ayuda a distanciarnos del dolor. En realidad, él se recuerda como un niño alegre y vivaz, y su memoria portentosa de hoy se apoya a menudo en divertidas anécdotas infantiles de ayer, que expresan los usos y mentalidades de una época ya fenecida. Como estudiante (y añadiría yo, como persona) se califica a sí mismo de “todoterreno”, capaz de estudiar esto y aquello en un abrir y cerrar de ojos, pero también de soportar adversidades y contrariedades de todo tipo, como aquella protagonizada por el Padre Ruano, que en parte le estropeó el expediente y le ocasionó el más grave disgusto de su vida estudiantil.

Su punto de vista es crítico con una época a la que hoy pocos defenderían sin vergüenza. Se declara católico pero nada complaciente con las exageraciones dogmáticas e integristas del momento ni con los excesos políticos, que tan bien sabe dibujar en algunas de sus respuestas. Su habilidad para describir al profesorado, por el que siente una auténtica devoción de discípulo agradecido, no tiene parangón. No en vano de su mano salieron unas graciosas semblanzas en verso de los profesores del instituto. Pero, más allá del gracejo y de lo anecdótico, cabe señalar la importancia de sus declaraciones sobre todos y cada uno de los aspectos de la cultura escolar de entonces: los planes de estudios, los libros de texto, las clases de cada profesor, los usos del espacio y el tiempo, el edificio, los juegos escolares, los rituales políticos y gimnásticos antes de iniciar las clases, etc., etc. Como sea que este todoterreno contiene en su cabeza un disco duro de muchas megas, su memoria es un solar paradisíaco para cualquier historiador de la educación.

El doctor Cruz, hoy jubilado, es un hombre cultivado y amante del conocimiento, autor de curiosos artículos sobre temas de interés vario, y, en cierto modo, es depositario de la memoria del cen-

tro y mantenedor del recuerdo y patrimonio literario de profesores como su catedrático de Literatura, don Gabriel Espino. En cierta ocasión, éste, ante una respuesta de su alumno, lo calificó de *totum revolutum*. Fue, como diagnóstico de su personalidad futura, un tanto equivocado.

José Alicia Cruz Sánchez

Nacido en Onís (Asturias) en 1932. Fue alumno del instituto de Salamanca entre 1945-1946 y 1951-1952. Estudió medicina y ejerció de médico en la zona de Toro (Zamora) y Salamanca hasta su jubilación

Entrevistador: Raimundo Cuesta

Lugar y fecha: Aula Geohistoria del IES Fray Luis de León. 20 febrero de 2009

Entrevistador: —Buenos días. Estamos en el gabinete de geohistoria del Instituto Fray Luis de León con José Alicia Cruz Sánchez, antiguo alumno de este Instituto. En primer lugar, queremos agradecerte que te hayas prestado a la entrevista.

Estuviste en el Instituto entre 1945-1946 y 1951-1952. Luego estudiaste Medicina en la Universidad de Salamanca y ejerciste principalmente en la zona de Toro (Zamora) hasta la jubilación. En el curso 1945-1946 empezaste a estudiar en el Instituto Nacional de Enseñanza Media, Fray Luis de León, el “masculino”, que esta entonces ubicado en lo que se llamaba el Trilingüe. No hacía mucho tiempo que, desalojado el Noviciado, se había recalado ahí. Prácticamente, entre 1944 y 1974 quedó allí ubicado. ¿Qué ideas, sensaciones y recuerdos tienes sobre los comienzos de tus estudios en el bachillerato? Después me gustaría que habláramos del plan de estudios, que es el de 1938.

José Alicia Cruz Sánchez: —Aquella época, de plena posguerra, se notaba en todos los ámbitos de la sociedad. Pero nosotros, los alumnos de aquel año de 1945, cuando llegamos al instituto procedíamos más bien de gente humilde, casi todos. Había alumnos que sus padres eran profesores o maestros. Otros procedían

de los pueblos de cerca de Salamanca; eran hijos de labradores y estaban aquí a patrona. Y otros éramos hijos de funcionarios. Mi padre era guardia civil; nuestra familia nos habíamos acabado de trasladar a Salamanca. Mi padre toda su vida había tenido el deseo de que su hijo hiciera una carrera. Como él había estado en el pueblo hasta el año 1944, no nos afincamos en Salamanca hasta 1945, y por eso no pude hacer el ingreso a la edad de diez años. Yo tenía entonces dos años más de la edad apropiada. Tenía doce y pico y al principio me tocó ser algo mayor que mis compañeros, pero luego ese handicap quedó soslayado al encontrar por el camino a otros compañeros de mi misma edad.

Recuerdo de aquella época el frío que pasamos. Era terrible. Yo vivía concretamente en un barrio, el Barrio del Matadero, en la calle Alba. No tenía ni agua corriente, ni wáter, ni calefacción ni nada. Teníamos que ir andando todas las mañanas desde allí al Instituto. Cuando empezaba sonar el címbalo de la catedral a las nueve menos cuarto, nos servía de aviso y orientación. Pero siempre nos tocaba correr porque aquella distancia era de casi un kilómetro. El barrio del Matadero estaba ubicado entonces donde está hoy la subida del Puente Príncipe de Asturias. Desde ahí hasta el Instituto, aunque cruzábamos el puente y nos encontrábamos de frente con la *Casa Lis* en el paseo de Rector Esperabé, subíamos la cuesta a la carrera y después tirábamos por la calle de la Veracruz. Y llegábamos justo cuando entraba el profesor. De ese primer año recuerdo los fríos y los sabañones que nos breaban a todos. Como aquel edificio no disponía de calefacción porque económicamente andaban mal, cuando se notaba más caliente era por las tardes, a última hora. Dábamos una clase de estudio por la tarde. Cuando aparecían los sabañones la gente se quitaba los zapatos. Recuerdo que un día un alumno que estaba delante de mí, que se llamaba Antonio de la Calle y era extremeño, se quitó el zapato.

Y todos, con la malicia de críos, empezamos a darle despacito al zapato, pataditas con el pie. El zapato fue llegando por el pasillo hasta la altura del profesor, que levantó la vista y dijo “¿de quién es el zapato?”. Tras el silencio fue la respuesta: “Tíralo por la ventana”. “No, no, que el zapato es mío”, dijo Antonio.

Bueno, de aquel primer año por ejemplo recuerdo las travesuras de muchachos. Me acuerdo que había una pareja de hermanos que se llamaban Jesús y Ángel Hernández Bueno, que deben vivir los dos todavía pero que no sé por dónde andarán. Ellos se sentaban en el primer banco y la mesa del profesor era abierta por delante. Recuerdo que en las clases del profesor de Geografía, el catedrático Ricardo Beltrán, se le armaba mucho a este señor. A este hombre no se le tomaba demasiado en serio, había un murmullo que no cesaba. ¿Y sabes lo que hacían los dos hermanos Hernández cuando el profesor estaba entretenido? Cogían el cepillo del encerado, le echaban saliva y le limpiaban los zapatos. La risa general era notoria. Recuerdo otra vez en mayo que entre clase y clase nos fuimos a la Chopera de al lado del Tormes. Y uno tuvo la ocurrencia de llenar un bote de ranas, y luego, ya en el instituto, se lo metieron al profesor en la cartera y en el bolsillo. Cuando saltaron las ranas a este hombre le dio un verdadero ataque de histeria.

Entrevistador: —¿Cómo recuerda el plan de estudios de 1938?

José Alicio Cruz Sánchez: —Había muchísimas asignaturas. Se daba muchas matemáticas, era una de las asignaturas diarias. También la lengua española, religión. Esas eran las que más horas se llevaban. Luego teníamos Ciencias, Dibujo, esas cosas.

Entrevistador: —Llama la atención, respecto a otros, que eran muchas asignaturas y era horario de mañana y tarde.

José Alicio Cruz Sánchez: —Claro, horario de mañana y tarde. Y dábamos también francés o italiano.

Entrevistador: —También había alemán.

José Alicio Cruz Sánchez: —Claro, pero ese se elegía en cuarto. Pasaba una cosa muy curiosa. La mayor parte cogimos francés y quedaron muy pocos en italiano. Luego, cuando en cuarto hubo que hacer la opción de alemán o inglés, casi los mismos alumnos que eligieron italiano se fueron a alemán. Y nosotros pasamos a inglés.

Entrevistador: —¿Qué impresión tienes de ese plan? ¿Era complicado, difícil, bueno, positivo? ¿Qué idea tienes?

José Alicio Cruz Sánchez: —Creo que aquello estaba mal hecho. Porque se pasaba desde primer curso hasta séptimo sin que hubiera un sistema de control intermedio, y después había muchas asignaturas, y en el examen final de séptimo te podía salir de todo. Ahí faltaba algún eslabón de conexión.

Entrevistador: —Claro porque no había más que el examen de Estado.

José Alicio Cruz Sánchez: —Efectivamente, éste consistía en dos ejercicios, uno escrito y otro oral. En el escrito había una traducción de latín, una composición y dos problemas. Con que hicieras uno bastaba. Me salió el aparato digestivo y otra cosa, y la traducción de latín la hicimos. Allí te daban apto o no apto, no te daban nota. Después se pasaba al oral, que nosotros lo celebrábamos en la Facultad. Había tres o cuatro tribunales. Tuvimos la suerte todavía de que nos tocaran grandes profesores como, por ejemplo, Maluquer, o Lázaro Carreter.

Entrevistador: —Que eran todos profesores de Universidad.

José Alicio Cruz Sánchez: —Efectivamente. No recuerdo si en Matemática nos tocó Don Norberto Cuesta. Creo que no nos tocó. Pero con aquel examen te daban un buen repaso de

todo lo que se había estudiado en el bachillerato.

Entrevistador: —Y se suspendía mucho, ¿no es cierto?

José Alicio Cruz Sánchez: —Sin embargo, te voy a decir una cosa. Eran muy malos tiempos para mi generación, los “niños de la guerra” fuimos unas víctimas de las ideologías políticas y religiosas, de la represión porque todo estaba prohibido, había racionamiento de alimentos. En el Instituto, a pesar de que tuvimos estas desgracias de la posguerra y nos tocó sufrir muchas penalidades, el hambre y todas aquellas historias, tuvimos la gran suerte de topar con un plantel de profesionales estupendo. Lo he dicho mil veces y siempre que tuve ocasión los he puesto en la cúspide. Cualquier alumno al que escuches de aquella época te dirá lo mismo que yo.

Entrevistador: —Además, eran prácticamente los mismos que había antes de la guerra.

José Alicio Cruz Sánchez: —Sí. A pesar de que el plan de estudios no estaba bien concebido, como teníamos muy buenos profesores salíamos con unos conocimientos extraordinarios. Que se podían comparar favorablemente con los que proporcionaban los colegios privados de la ciudad. Siempre les superábamos en los resultados del examen de Estado, que era común para todo tipo de centros. Eso siempre. Estábamos muy conformes con los profesores que teníamos. Eran unos señores. Entonces no había casi medios, el equipamiento y los recursos eran muy pobres, pero los profesores suplían las carencias con una entrega total y, sobre todo, con una tenacidad que era lo que más me maravillaba. La tenacidad que estos hombres ponían en enseñar. Pero enseñar no sólo sus conocimientos, sino a ser hombres de provecho, a ser personas en el fondo. Y eso es lo que no se puede olvidar, la gratitud tiene que existir constantemente, hasta que uno se muera. Eran todos formidables y cada uno, en su asignatura, realizaba una tarea estupenda.

Entrevistador: —Tienes aquí unas fotografías del Fray Luis de León, que ya se llamaba así desde el año 1943.

José Alicia Cruz Sánchez: —Yo no lo sabía hasta que leí lo que escribiste tú.

Entrevistador: —El instituto compartía locales con el femenino en el edificio del Trilingüe, un lugar frío y en continuas obras, ¿cómo era el centro?

José Alicia Cruz Sánchez: —Los servicios estaban abajo. Tenía tres plantas. Recuerdo que nos pasábamos los recreos en los descansos, escaleras arriba y escaleras abajo para ir a los servicios. En aquellos tiempos nuestros las paredes rezumaban humedad.

Entrevistador: —El Trilingüe era un edificio en permanente estado de obras, con continuas transformaciones que nunca se acababan.

José Alicia Cruz Sánchez: —Y además este edificio se destinó a muchas cosas. Antes fue cuartel y ahora, después de su casi total derribo, fíjate a lo que ha venido a parar.

Entrevistador: —Ahora sólo queda, como vestigio, el viejo claustro dentro de la Facultad de Ciencias.

José Alicia Cruz Sánchez: —Donde está ubicada la Facultad de Ciencias, entonces estaba el Cuartel de Intendencia. Y aquí enfrente, a la parte sur, donde está ahora la de Matemáticas, que hay una verja, estaba la Normal de Maestras. Como en el Trilingüe estábamos separados, las féminas en un lado del edificio y nosotros en otra ala. ¿Sabes qué pasaba? Que no veíamos nunca a las muchachas. ¿Y qué hacíamos? Como habitualmente jugábamos al balón—muchas veces la pelota a lo mejor era de trapo o lo que encontrábamos más mano—lo lanzábamos con intención de que cayera donde estaban las chicas y así de paso poder verlas: “Oye, Fulana, mándame el balón que ha caído ahí”.

Referente a eso del fútbol, me acuerdo que más de una vez, en pleno partido, se escuchaba una voz: “que viene el guardia”. Y como

poníamos los libros como porterías, de pronto cuando se escuchaba ese grito salíamos des-pavoridos sin recoger los libros que hacían de porterías. Venía el guardia municipal y este hombre se apoderaba de los los libros. Y, claro, luego para ir a buscarlos y recuperarlos tenías que pagar entre dos y cinco pesetas de multa, no me acuerdo con exactitud. Pero era un mundo todo aquello.

Recuerdo que en primer curso la Diputación convocó un concurso de becas. Yo me presenté y me tocó una. Consistía en cinco pesetas diarias, que era lo que costaba el alojamiento de un alumno en una casa particular. Eso llevando la comida por tu cuenta. Sólo por la cama y la habitación te cobraban cinco pesetas diarias. Como becario, tenía que sacar un notable todos los años pero a mí me sobraba la nota. Tenía dos años más que los otros y mi memoria era excelente. Luego, al final del último año del bachillerato, el amigo Juan Antonio Ruano Ramos, el cura de Religión, me estropeó el expediente. Me lo estropeó por una razón. Esa es una historia que me afectó mucho. Hicimos un viaje de fin de curso a Santander, en la semana santa de 1952. Y a los cinco mayores que estábamos en la pandilla se nos ocurrió escaparnos después de cenar para ir a tomar un café. Dimos la vuelta y como no había nada de ambiente, regresamos a la residencia. Estábamos alojados en una residencia de monjas para chicas. La cosa es que al volver, encontramos que estaba cerrado y sufrimos una odisea para entrar en la casa. Tiramos unas chinitas a los cristales de los que se alojaban en el piso primero. Nos abrieron e hicieron una especie de escala con mantas y sábanas. Y así subimos los cinco tíos al primer piso. Luego había que atravesar un patio, bajar otra vez con las mantas y volver a subir por el otro lado... Pero por el cuchicheo y las risas se enteraron los profesores. A la mañana siguiente nos llamó Juan Antonio al orden y nos dijo: “ustedes han cometido una falta de disciplina, y esto no se puede consen-

tir. Desde este momento quedan confinados en el autocar durante lo que queda de excursión". Así que ya no vimos ni Comillas ni nada más. Y en cuando llegamos a Salamanca, reunió el claustro y dijo que había sido una falta de disciplina intolerable y que si no se tomaban medidas podía cundir el ejemplo. ¿Y sabes lo qué nos hizo? Aunque él nos diera un cero nos sobraban puntos para hacer la media y pasar. Así que convenció a otros para que nos dieran también cero y nos impidieran hacer el examen de Estado en junio. Los profesores ya tenían puesta la nota y sólo faltaba pasarla al acta, de modo que convenció a unos cuantos para que también nos dieran cero. Entre ellos uno fue Espino, otro el profesor de inglés, otro el de dibujo. Y no sé si alguno más, no me acuerdo bien. Eran cinco profesores lo que me dieron cero. O sea, que no pude presentarme hasta septiembre y esas notas hicieron que se me estropeará el expediente, que hasta entonces había sido muy bueno, y al final sacara, como puedes ver en este documento, una media de cinco y además en septiembre. En el examen de Estado saqué notable.

Entrevistador: —En septiembre porque todos los demás cursos, como veo, tienes notas medias altas de ocho, nueve. O sea, que eso fue una represalia.

José Alicia Cruz Sánchez: —Fue una represalia. Además no hubo medio, oye, de convencer a este hombre; se mantuvo en sus trece. A lo mejor en su puesto yo hubiera hecho igual. Él no reparó en que nos estropeaba el expediente y que nos impedía presentarnos a la reválida. Incluso podíamos haber perdido el curso, porque no nos dijo con claridad si estaba dispuesto a aprobarnos en septiembre.

Entrevistador: —¿Cómo os daban las notas del final de curso? Porque aquí en el expediente que me enseñas figura, por ejemplo en primer curso, la nota global de 8,14 puntos. ¿Cómo se hacía esta media? ¿La media de todas las notas?

José Alicia Cruz Sánchez: —Sí, la media de todas las asignaturas.

Entrevistador: —¿Y al final se reunían todos los profesores?

José Alicia Cruz Sánchez: —Se reunían todos los profesores y te hacían la media

Entrevistador: —¿Y si te suspendía alguno hacía la media igual?

José Alicia Cruz Sánchez: —Claro, claro.

Entrevistador: —En una palabra, la Junta de profesores decidía. Cada profesor daba su nota y luego se hacía la media, que era la calificación global. Veo en tu expediente, que constituye una fuente muy interesante, que también os daban notas trimestrales por asignaturas, pero luego lo que valía era la nota media final y conjunta.

¿Te acuerdas cómo y por qué se repetía curso?

José Alicia Cruz Sánchez: —Cuando quedaba alguna se hacía la nota media y se añadía pendiente de tal o cual. Creo recordar que se repetía cuando quedaban más de dos asignaturas.

Entrevistador: —Hablemos un poco del alumnado. Según mis datos, el instituto tenía cuando tú empezaste aproximadamente unos 460 alumnos entre todos los cursos y todos de sexo masculino.

José Alicia Cruz Sánchez: —Podría ser. Podría haber cincuenta alumnos por aula y siete cursos y grupos.

Entrevistador: —Llama la atención que en periodo que tú estudiaste la matrícula oscila entre 465 ó 474. Se ve que permanece casi estancada y que no estudiaba mucha gente.

En esta época había solo dos institutos en Salamanca en el mismo edificio del Trilingüe (el masculino y el femenino) más el de Ciudad Rodrigo en la provincia.

José Alicia Cruz Sánchez: —Verás, en eso te puedo decir lo siguiente. Los primeros cursos eran más numerosos. Pero ya en los primeros

cursos alguno empezó a evadirse. En cuarto, por ejemplo, yo tenía el número cincuenta y tantos.

Sin embargo, en primero podríamos ser ochenta o noventa. Me acuerdo de que en primer curso me dieron el número cincuenta y tres y detrás de mí había cuatro o cinco filas de bancos. Nos sentábamos en bancos corridos, cuatro o cinco en cada uno y detrás de mí había por lo menos cuatro o cinco.

Entrevistador: —Eran cada vez menos según se avanzaban los cursos.

José Alicia Cruz Sánchez: —Sí. Recuerdo que en quinto vinieron bastantes alumnos de otros sitios al Instituto. Vinieron esas gentes que se llevaban a estudiar para cura. De los seminarios y colegios de curas. También vinieron algunos de las academias particulares. Era muy conocida la academia Aracil. Había un problema con esas academias y era que preparaban muy mal en ciencias y los alumnos que estudiaron conmigo en quinto en matemáticas venían a cero.

Entrevistador: Las aulas me imagino que podrían ser grandes, con bancos corridos, como ésta que ves en esta foto, ¿no?

José Alicia Cruz Sánchez: —Sí, era una cosa así, un aula grande. Pero ahí falta Franco.

Entrevistador: —¿José Antonio Primo de Rivera también estaba?

José Alicia Cruz Sánchez: —Pues me parece que estaban cada uno a un lado. Y en mitad de la pared el crucifijo.

Luego en la pared frontal estaban los encerados. Había tres encerados. Luego en los laterales se colgaban los mapas de España. Pero en estos bancos nos sentábamos cuatro o cinco cada uno. Bancos corridos. Yo creo que luego en el quinto curso o cuarto curso, no me acuerdo, pusieron ya los pupitres de esos de dos plaza. Estaban ensamblados, pero eso ya fue por lo menos en quinto.

Entrevistador: —Luego esos pupitres ensamblados se mantuvieron en el Instituto ya en los años sesenta. Este se ve que es de madera entero.

En cuanto a la procedencia del alumnado, había hijos de profesores, de maestros, de la Universidad. Y también estudiaban aquí gentes de procedencia social media y baja. La diferencia fundamentalmente con la enseñanza privada era de tipo social. Estudiaba muy poca gente de clases populares entonces, y los que lo hacían solían ir a los institutos.

José Alicia Cruz Sánchez: —Yo tenía dos hermanas, que luego fallecieron las dos y resulta que yo era el pequeño de la familia. Y mi padre no sé si cobraría 200 pesetas. Pagábamos 65 de renta por la casa. Poco quedaba que no fuera para lo básico.

Entrevistador: —Gentes como tú estudiaban por la beca, ¿no?

José Alicia Cruz Sánchez: —No conocí a más becarios y luego como yo sacaba matrículas gratuitas todos los años me daban matriculación gratuita por la situación económica de mi padre y por mis notas.

Entrevistador: —Y en el Instituto ¿Había actividades del tipo religioso, confesional, rituales políticos o semejantes?

José Alicia Cruz Sánchez: —Sí, bueno, verás. En la plaza de la Merced, que estaba frente al Instituto nos reunían todas las mañanas antes de entrar a clase. El profesor de educación física que se llamaba de formación del espíritu nacional o algo así. O de educación física y política, no me acuerdo bien del nombre. Pues ese señor, que era un falangista, nos daba clase y nos congregaba a todos en la plaza de la Merced y hacíamos una tabla de gimnasia que terminaba con el canto del *Cara al sol*, y después: ¡todos a clase! Todas las mañanas era así, recuerdo que todo esto se hacía a primera hora.

Entrevistador: —A primera hora.

José Alicia Cruz Sánchez: —Llegabas ahí y tenías que hacer la formación en filas. Recuerdo que

un año, me parece que fue en el año cincuenta o así, hicimos exhibición chicos y chicas, los del instituto femenino y nosotros; nos dieron la indumentaria adecuada, pantalón blanco y no sé qué e hicimos una tabla de gimnasia juntos el día de San Fernando en el Calvario. Y luego, por ejemplo, estos señores nos exigían los puntos de la Falange, los discursos de José Antonio y cosas por el estilo.

Entrevistador: —Al parecer, lo ideológico afectaba fundamentalmente y básicamente a las asignaturas de religión y política. El resto de los profesores tenían un talante más liberal ¿se podría decir así?

José Alicia Cruz Sánchez: —En esos profesores eran más liberales, pero los dos departamentos de educación política y religión eran de cuidado.

Entrevistador: —Según el plan de 1938 había una asignatura semanal llamada *Conferencia de formación patriótica de la juventud* en todos los cursos del bachillerato. Y la religión era obligatoria en todos los cursos. Y la gimnasia clase diaria, seis a la semana en todos los cursos. Algo sin precedentes en la educación española.

José Alicia Cruz Sánchez: —Recuerdo que la gimnasia era a las nueve, y así empezabas la mañana con un tufillo desagradable. Dejabas la ropa y los libros, y a hacer gimnasia...

Entrevistador: —Pero fuera de eso en las aulas no había así mucha educación política del régimen ¿no?

José Alicia Cruz Sánchez: —No, no. Salvo las asignaturas que te digo.

Luego al final lo que te exigían era eso, que tenías que aprenderte los puntos de la Falange, lo que ellos te dijeran. Si hablaban un día de Ramiro Ledesma Ramos, pues había que saberse lo de Ramiro; otro día tocaba aprenderse discursos...

Entrevistador: —¿Y tenáis misa dentro del Instituto?

José Alicia Cruz Sánchez: —Sí, sí, se celebraban misas en el Instituto, y los ejercicios espirituales también se daban en el Instituto, pero los primeros cursos recuerdo que nos llevaron al noviciado de los jesuitas.

Entrevistador: —El edificio del Paseo San Antonio donde había estado el instituto durante la República.

José Alicia Cruz Sánchez: —Aquello podría ser bueno pero a mí me sentó mal. Además yo sigo siendo católico como lo era entonces; mis ideales religiosos no han cambiado nada. Bueno, pues fíjate hasta donde llega la maldad de Juan Antonio Ruano, al que no tengo animadversión. Para tener controlada a la gente que íbamos de ejercicios, nos exigía un resumen de todas las charlas que nos daban los jesuitas y si no lo hacías te castigaba.

Bueno, ya después se celebraban en el Instituto y las misas también. No me acuerdo de la frecuencia de los ejercicios, quizás una vez al año por Semana Santa o a final de curso.

Entrevistador: —El ambiente físico del Trilingüe dice todo el mundo que era muy frío, muy poco acogedor.

José Alicia Cruz Sánchez: —Era helador. Y además no teníamos lugar para jugar...

Entrevistador: —Solo en la calle, ¿no?

José Alicia Cruz Sánchez: —Claro, solo en la calle. Y ya te dije que tampoco te dejaban.

Entrevistador: —¿En el claustro que todavía se conserva dentro de la actual Facultad de Ciencias hiciste gimnasia alguna vez?

José Alicia Cruz Sánchez: —Creo que no.

Entrevistador: —Vamos a centrarnos ahora en el método de enseñanza. Tú eres autor de una interesante y simpática semblanza poética de tus profesores, que escribiste hace uno pocos años y que nos has regalado. Y que también hiciste llegar a los hijos de algunos de ellos.

José Alicia Cruz Sánchez: —Eso fue una tontería de la edad.

Entrevistador: —Nada de eso. Según las memorias anuales que he consultado, había en torno a los treinta profesores cuando tú empezaste a estudiar, de los cuales nueve eran mujeres.

José Alicia Cruz Sánchez: —Mujeres había alguna. La de Francés, Teresa Martín, ésa era una; después, en Inglés no dio una tal Gloria. Luego había otra, que nos daba esporádicamente, pero no me acuerdo cómo se llamaba. Luego otra que se llamaba Carmen, no me acuerdo el apellido, ésa nos dio Lógica en quinto curso.

Entrevistador: —Se notaría en aquella época, supongo, una cierta diferencia entre los catedráticos y el resto, ¿no? Había varios tipos de profesores.

José Alicia Cruz Sánchez: —Sí, pero había bastantes catedráticos. Mis profesores fueron casi todos catedráticos. Estaba Ricardo Beltrán, y Victoriano Lucas. Gabriel Espino era catedrático de Literatura y Latorre era catedrático que nos daba Física y Química, y Cristóbal Riesco de Latín.

Había otro profesor que nos dio clases hasta tercer curso. Este hombre era muy curioso porque decían que tenía una amiga en *El Chino*. En el descansillo se marchaba todos los días dar una vuelta por allí. Y cuando venía, decía: ¡coño, ya ha ido a ver a su amiga!

Entrevistador: —Y luego...

José Alicia Cruz Sánchez: —Era un señor muy serio, muy respetable. Un señor con su capa, siempre iba con su capa puesta. Era el único que llevaba capa. Solía decir: "a mí me gusta que el alumno —tenía una voz muy pastosa— relacione los idiomas entre sí. El latín con el español y el francés". Y recuerdo que una vez nos sacó el verbo que fuera, que se titulaba "rebuznar" y decía: "conjuguen ustedes: "yo rebuzno, tú rebuznas". Bueno, así era. Luego cuando se murió, que creo fue en tercer curso, le sustituyó una señorita y después ya vino Don Domingo Honorato.

Entrevistador: —Don Domingo Honorato que es el que tú citas.

José Alicia Cruz Sánchez: —Domingo Honorato es el que yo conocí.

Entrevistador: —¿Conociste a Manuel Jerónimo Barroso de Historia Natural?

José Alicia Cruz Sánchez: —Sí, nos dio clase en sexto; un buen profesor y mejor persona. Nosotros conocimos entonces a Don Ángel Holguera Badillo, que se murió en segundo curso, y era de Ciencias. Después de su muerte nos daba ciencias Don José Huarte, al que llamábamos *Garbancito*. Pobre hombre. Todos los pupitres estaban pintados con la cabeza de *Garbancito*. Si conseguían cogerle la caja de picadura ponían debajo "garbancito".

Entrevistador: —Y además había profesores especiales que eran más de adoctrinamiento religioso, político, militar. Y también Auxiliares, ayudantes y demás.

José Alicia Cruz Sánchez: —Sí, había otros. Por ejemplo, en Religión recuerdo en el segundo curso nos dio un tal José Riesco, que era canónigo. Muy buena persona, muy majo. Nos enseñó Religión, los evangelios. Y los demás cursos los daba el ya mentado Juan Antonio Ruano.

Entrevistador: —Ruano que hacía además libros de texto.

José Alicia Cruz Sánchez: —Ruano tenía libros de todo; tenía libros de dogma, tenía libros de catequismos, tenía libros de la moral y tenía libros de todo lo habido y por haber. Tenías que comprarlos y además sabértelos.

Pero respeto al latín te voy a contar una anécdota. A los mayores no nos entraba en la cabeza que la circuncisión fuera lo que nos decía el cura Juan Antonio Ruano. Nos engañaba a todos diciéndonos que consistía en quitar un trocito de la piel de la mano y así ya uno pertenecía al pueblo de Dios, al pueblo de Israel. Y bueno, cuando llegó Honorato, el nuevo profesor de latín, nos atrevimos a preguntarle si era verdad, porque era un hombre muy majo, accesible, campechanazo, era una bella persona, muy sencillo, humilde. Era licenciado

en filosofía y letras, pero sabía mucho latín, y sabía de todo. Le preguntamos qué era la circuncisión y nos dijo: "*circum* quiere decir alrededor; y el verbo *cido* cortar, ¿no? Pues, ¡qué coño va a ser, hombre! Cortar alrededor. ¡Qué va a ser, hombre! Cortar lo que hay alrededor de lo que ya sabéis..."

Entrevistador: —Estos profesores venían de la tradición del catedrático liberal es la que conociste tú, que además son casi todos docentes que ejercieron durante la República, ya que ninguno, al menos de los catedráticos, fue castigado tras el correspondiente proceso de depuración. Quiero decir que tú en los años de instituto recoges al profesorado que estaba en plantel durante la época anterior. Que venía de atrás.

José Alicia Cruz Sánchez: —Claro, claro.

Entrevistador: —Ahora tienes que destacar a algunas de las personas, de los docentes, que más influencias tuvieron en ti, ¿cómo influyeron en tu vida?

José Alicia Cruz Sánchez: —Yo era, cómo te voy a decir, un todoterreno. A mí me daban igual las letras que las ciencias. Como tenía buena memoria, pues si leía una vez una cosa se me quedaba. No le dedicaba mucho tiempo al estudio.

Más huella me dejó, por ejemplo, Victoriano Lucas. Gabriel Espino y Victoriano Lucas, por ese orden. También Latorre, Beltrán...

Entrevistador: —Ricardo Richi.

José Alicia Cruz Sánchez: —Sí, eso, Ricardo Richi. Es que, por ejemplo, Espino era un hombre con una tenacidad impresionante, era un hombre machacón. Cuando ves los libros que manejaba, sobre todo de gramática española, encuentras gran cantidad de subrayados por todas partes. Acostumbraba a decir "en resumidas cuentas", esa era la frase que más usaba. "En resumidas cuentas el actor éste, el estilo, esto o lo otro". Era un hombre que como sabía mucho nos daba la sensación de ser un poco pedante cuando lo oías hablar, porque

hablaba y hablaba él y se hartaba de hablar. Pero es que sabía tanto y la asociación de ideas era tan fluida, que no había quien parara aquel flujo de palabras. Y luego le gustaba ese método de enseñanza que consiste en que tú le resumieras lo que él había dicho. Y en cuanto te ibas un poco por las ramas, lo veías en la cara que te ponía. No se movía del asiento como otros. Tenía la costumbre de chupar los labios, practicaba el chupeteo de labios, y hacía una especie de propulsión y retracción. Era un hombre respetado, impresionaba el silencio de sus clases, no se sentía una mosca cuando hablaba él. Cogía la libretita y decía: "Señores —con una voz de ultratumba—: a ver fulano de tal y tal, fulano de tal y tal, fulano de tal y tal hagan el favor de salir a la palestra". Y respirabas porque no te tocaba. No es que fuera hueso. Pero es que en cuanto, ya te digo, no le contestabas lo que él esperaba, te decía: "Usted se va por las ramas". O como me dijo a mí: "usted es un poco *totum revolutum*" al confundirme en la autoría de las *Coplas de jay panadera!*, que es anónimo y se las otorgué al marqués de Santillana. Era una persona que, dentro de su seriedad, porque era serio coño como la pata de un banco, poseía un fino humor como todas las personas inteligentes. Aprovechaba cualquier coyuntura para sacar el sarcasmo y la ironía, y ello servía para disuadir el ambiente tan serio que había en la clase.

Entrevistador: —. En la clase habitual de Gabriel Espino y de otros siempre había preguntas orales a los alumnos. El profesor tenía un libro de texto con el que se trabajaba. ¿Era así? Y el profesor explicaba. ¿Cómo era la dinámica y la secuencia diaria de la clase en esa u otras asignaturas?

José Alicia Cruz Sánchez: —Efectivamente. Concretamente con Espino tenía esta norma. Ese señor llamaba a cuatro alumnos. Cuatro alumnos. Nunca vi que llamara a más. Y preguntaba la lección del día, tenías el programa delante. Empezaba el primer alumno. "Vamos

a ver”, le hacía la pregunta al primer alumno. “Tal y tal, esto y lo otro”. Bueno, entonces él empezaba a hacer un inciso, le cortaba. Porque tal y porque cual...

Entrevistador: —Le ampliaba.

José Alicia Cruz Sánchez: —Y si era de los grandes de la literatura, por ejemplo, Cervantes, Lope de Vega, Espronceda u otros así se extendía, se extendía y no preguntaba a nadie más. Cuando eran autores de menos talla, o en su libreta faltaban notas, pues entonces sí preguntaba. Pero había días que de los cuatro que sacaba a alguno de ellos ni les dejaba hablar.

Entrevistador: —Entonces aprovechaba las preguntas para explicar.

José Alicia Cruz Sánchez: —Para explicar.

Entrevistador: —¿Y vosotros tomabais apuntes de aquello?

José Alicia Cruz Sánchez: —Bueno, pocas veces. Los libros no tenían nada. Los libros, alguno de los que recomendaba Espino, no traían mucha información. Precisamente mi error de aquel día de la *Coplas de jay panadera!* fue porque en mi libro mío no traía lo que se me preguntaba.

Pero, por ejemplo, si tocaba Cervantes se estaba tres días hablando. Y no te digo el día que tocaba Unamuno, porque había sido su maestro.

Entrevistador: —Tengo una foto de él con Unamuno.

José Alicia Cruz Sánchez: —He traído algunos documentos y recuerdos, entre ellos hay un escrito de Gabriel Espino describiendo cómo eran las clases de Literatura Española y Griego en la Universidad de Salamanca. Eran seis alumnos y se iban con el profesor a pasear y hablar de lo divino y lo humano.

Entrevistador: —¿Estudiabas diariamente en casa?

José Alicia Cruz Sánchez: —Siempre estudiábamos. Claro, la lección que correspondía al día siguiente.

Entrevistador: —¿La lección había que estudiarla antes?

José Alicia Cruz Sánchez: —Claro, algunos profesores te decían: “para mañana, tal lección”.

Entrevistador: —¿Tenían peso las calificaciones que se ponían de las preguntas orales? Porque se ponían notas de esas preguntas, ¿verdad?

José Alicia Cruz Sánchez: —Sí, ponían notas.

Entrevistador: —¿Cada cuánto tiempo hacían exámenes escritos?

José Alicia Cruz Sánchez: —No recuerdo bien, quizás cada trimestre.

Entrevistador: —Y luego exámenes finales.

José Alicia Cruz Sánchez: —Sí, había exámenes finales.

Entrevistador: —¿Escritos también?

José Alicia Cruz Sánchez: —Sí. Pero normalmente no todos tenían que examinarse al final. Había asignaturas que sacaban listas con los que habían aprobado por curso y no iban al examen. Luego había otros que estaban más bajos de nivel y a aquellos les daban unos días de plazo para preparar el examen final.

El método de Victoriano Lucas era impresionante. Este hombre era increíble. Tenía una cabeza privilegiada. Salía explicando al estrado y llenaba todo el encerado de letras y números. Era un mago de las Matemáticas. Él salía a explicar y acto seguido iba llamando a los alumnos, de cada uno sabía hasta dónde podía llegar, conocía la categoría de cada uno. Primero preguntaba a los que más sabían. Y entre unos y otros se iba explicando la lección, de modo que, de una forma u otra salíamos a la palestra casi todos los días. Cuando no podíamos seguir la explicación nos ayudaba. De esta manera, aunque no llevaras la lección estudiada llegabas a aprenderla.

A veces, si estaba muy ocupado a lo mejor te decía a ti: “oye, enséñale, explícale cómo es

esto a tu compañero". Te sentabas al lado del alumno que no entendía y dale que te pego hasta que lo comprendía. Cuando tenías una duda y le preguntabas te respondía con gran amabilidad. Así que de matemática sabíamos todo. Salíamos sabiéndolo todo. Este sistema era el que usaba.

Entrevistador: —Era el que usaba...

José Alicia Cruz Sánchez: —Victoriano Lucas había hecho un libro de problemas para la reválida que abarcaba de todo. Todas las materias.

Entrevistador: —Para preparar el examen del Estado.

José Alicia Cruz Sánchez: —Sí, el examen del estado. Y ese librito lo llevaba a clase allá por mayo y nos daba problemas, problemas y problemas. Y nos hacíamos en clase una docena de problemas cada día.

Entrevistador: —Había varios profesores que hacían libros de texto y mandaban tener en clase sus materiales didácticos, ¿no?

José Alicia Cruz Sánchez: —Sí, hombre. Juan Antonio Ruano los libros de Religión, y Ricardo Beltrán, *Richi*, era famoso por los dichosos mapas. Si no le llevabas sus mapas a clase, que se vendían en la librería Cervantes, la tenías buena, estabas de capa caída. Era la condición *sine qua non* para aprobar. Al que le faltaba le decía: "para tal día se acaba el plazo de traer los mapas". "Sí, señor es que mi padre no tiene dinero". "Bueno, hijo, pero es que el mapa hay que traerlo".

Entrevistador: —¿Puede hacernos un balance de tu experiencia?

José Alicia Cruz Sánchez: —Lo que he llegado a ser en mi vida se lo debo a mis padres. No cabe duda. A mi trabajo personal, también, pero en gran parte a todos estos años. Ya traía de pequeño un buen bagaje, porque me gustaba mucho la lectura. He sido un lector empedernido toda la vida. En mi casa siempre había algún libro y a mi madre le gustaba mucho leer. La mujer se sabía párrafos enteros de poesías y de refranes y cosas así. Había

estudiado para maestra, pero se puso enferma y no pudo terminar. Cuando estudié el bachillerato me decía: "a ver hijo, ven". Cogía el libro de texto y me tomaba las lecciones. Como te decía, yo gozaba de muy buena memoria y en cuanto podía y me dejaban me iba a jugar al balón con los muchachos del barrio. Pero siempre: primero las lecciones.

Desde luego, los profesores tengo que decir que fueron extraordinarios. Se merecen todos los elogios, todos los halagos. No se puede decir más de estos señores y además sin que esto sea excesivo. Se volcaron.

Entrevistador: —Muchas gracias por tu tiempo y por tu colaboración.

José Alicia Cruz Sánchez: —Seguro que va estar interesante el libro que estáis haciendo.

Entrevistador: —Espero que sí. Muchas gracias, de nuevo.

2.3.2 José Manuel Regalado (JMR, 2009)

LA MEMORIA COMO RECREACIÓN LITERARIA

El hecho de recordar puede adquirir formas muy variadas. En algún caso, como el que nos ocupa, la memoria se despliega como narrativa viva del pasado. Entonces el recordar adquiere la fuerza dramática de lo literario. No en vano el sujeto que ahora se recuerda es escritor, además de cultivar otros afanes.

En efecto, José Manuel Regalado, catedrático de Instituto no ha mucho tiempo jubilado, nació en 1941 en la finca Castillejo de Huebra, término de Muñoz, provincia de Salamanca, donde transcurriría buena parte de su infancia. Trasladada la familia a la capital cuando contaba diez años, gracias a la orientación de un cura de su escuela y los buenos oficios de don Ángel, benemérito bedel del centro, dio con sus huesos en el Fray Luis de León en 1951. De familia campesina humilde, su padre que llegó a sargento en el ejército de Franco, alcanzó un destino en las instalaciones de RENFE en la ciudad de Salamanca. Su trayectoria escolar es, pues, la de

“intruso” en el mundo de la cultura y la de alguien que se abre paso hacia otros horizontes sociales. Hizo el bachillerato elemental en el Instituto masculino, lo que facultaba para acceder a la carrera de Magisterio, desviándose de ese destino fatal, tan frecuente entre los niños despiertos del mundo rural, amplió sus estudios con la licenciatura en Filología Románica obtenida en la Universidad de Salamanca. Posteriormente el ingreso de pleno entre las clases de la cultura le llevaría a la docencia, jubilándose como catedrático de Lengua y Literatura en el Instituto Lucía de Medrano. Por lo demás, su carrera como profesor se completa con una pública y notable dedicación literaria, que proporcionará sabrosos frutos, entre ellos una antología sobre literatura y escuela.

Su testimonio contiene incesantes sugerencias para entender el sistema escolar con la distancia que ofrece una mirada un tanto literaria y creativa, probablemente en ocasiones hiperbólica. Hay en su discurso una especial deferencia, y una humana comprensión, hacia los protagonistas que acompañaron sus años de vida escolar, pero también es como si él mismo saldara, de forma inconsciente, una vieja deuda con una institución que facultó su proyección social hacia arriba y que más tarde le regalaría los mejores momentos de su vida profesional. Es la suya, pues, una visión positiva y agradecida de la institución escolar, pero con la suficiente carga irónica para no convertirla en una memoria acaramelada y untuosa. Y es también, a veces, una fuente de gran expresividad, casi visual y táctil, para hacerse cargo de la época, como cuando narra la historia de las alpagatas que hacían de combustible para la calefacción, o cuando describe el paupérrimo equipo casero para las demostraciones gimnásticas tan queridas al Régimen franquista. Y qué decir de los vivos retratos de los profesores y de las clases, de los usos que impregnan el devenir cotidiano de la cultura escolar. En todos ellos habla el escritor, pero también asoma la figura del profesor cuya mirada todo lo ocupa y baña de una particular interpretación del texto narrado. Hay en ello alguna añoranza de tiempos y dignidades perdidas pero también la pátina que da el haber sido buen

profesor, un profesor que disfrutó de su profesión y que goza del recuerdo de haberlo sido. ¿Significa todo ello un reblandecimiento de la mirada crítica sobre el pasado? Quizás, probablemente, pero, a pesar de todo, a través del filtro literario el lector puede reconocer en este relato una memoria muy pertinente y documentada. Ahora bien, los textos siempre esperan a sus lectores para ser reconstruidos una y otra vez...

José Manuel Regalado

Catedrático de instituto jubilado. Nacido en 1941 en Catillejo de Huebra (Salamanca). Alumno del Instituto en el Trilingüe entre 1951-1952 y 1954-1955. Licenciado en Filología española por la Universidad de Salamanca. Catedrático de Lengua y Literatura en el IES Lucía de Medrano hasta su jubilación.

Entrevistadoras: Tania Barbero Martín, María Victoria Cárdena Ramos, María Gascón Colorado y Lara Hernández Porras. Y bajo la coordinación de Natividad Salmador Gómez.

Lugar y fecha: Departamento de Historia del IES Fray Luis de León. 13 de enero de 2009.

Entrevistadora: —Muy buenos días. El objetivo de esta entrevista es conocer, a través de su recuerdo, su experiencia de escolar en este centro hace unos cincuenta años. Y para ello, mis compañeras y yo, le vamos a hacer una serie de preguntas. ¿De acuerdo?

José Manuel Regalado: —De acuerdo.

Entrevistadora: —Vamos a empezar situando el contexto temporal. ¿Durante qué cursos estudió usted y qué edades tenía entonces?

José Manuel Regalado: —Estudié aquí hasta cuarto y reválida. El plan de estudios tenía seis años de bachillerato y uno de preuniversitario, con dos reválidas, una en cuarto y otra en sexto. Me parece que empecé en el año 51. Había un montón de asignaturas para unos niños tan pequeños, como latín, Francés, Historia, Lengua, Matemáticas. Y todo era un golpe

muy fuerte cuando llegábamos con diez años de edad procedentes de la escuela primaria. Y además había un filtro, que muchos profesores echamos de menos, que era el ingreso. Para entrar en el instituto tenías que aprobar el ingreso. Sólo se matriculaban los que habían aprobado el ingreso.

Entonces el Instituto masculino, el Fray Luis de León, no estaba todavía en vuestra sede actual. Se ubicaba en la calle Trilingüe y se entraba por la calle Las Mazas; estaba cerquita de donde hoy está la Facultad de Matemáticas. Era una época muy difícil, de muchísima pobreza, incluso de hambre, y se llevaban mucho las alpargatas. La alpargata tenía el piso de goma y por arriba era de tela. Se rompían con frecuencia y se tiraban las gomas. ¿Cómo se calentaban aquellas clases, algunas, como la mía de primero, de cien alumnos?. Pues se calentaban con un ánafe. En las primeras páginas de Gabriel García Márquez, en *Cien años de soledad*, alude a este aparato. Un ánafe es una estufa de carbón de la que salía un tubo. Allí echábamos las gomas de las alpargatas y se tupía la estufa. El olor era infernal; y en los días crudos de invierno, los profesores llegaban, “vamos a ver, pero abran la ventana, abran la ventana”. Y abríamos y nos quedábamos todos ahí tiritando...

Entrevistadora: —¿Y qué plan de estudios o qué asignaturas tenía?

José Manuel Regalado: —No me acuerdo muy bien. Pero el cambio con la escuela era brutal; de un maestro que daba todas las materias se pasaba a un profesor por asignatura. Cada hora te entraba un profesor distinto... Geografía, Ciencias Naturales, Lengua española, Matemáticas, Latín, Historia, Francés...

Entonces se estudiaba Francés. No inglés. Todavía cuando yo ya era profesor cuando aparecía una alumna de Inglés se moría de risa la gente “Ésta es la de inglés”. Tuve un gran profesor de francés, Juan Nogués Aragonés. Y luego teníamos Latín, que era, como os contaba antes, especial también para nosotros,

sobre todo porque a mí me dio el primer curso una profesora muy joven, muy buena. Que a todos nos habrá pasado: el primer día que llegas parece que le quieres decir el tema de las oposiciones a los alumnos.

Creo que era un plan de estudios muy denso. Y como te he dicho, había primero, segundo, tercero, cuarto, y ahí te quedabas parado, y reválida. Si no aprobabas la reválida, no tenías el título de Bachiller elemental. O sea, si tú ibas con cuarto, no tenías el título de bachiller elemental. Luego había quinto y sexto, y reválida. Y luego, el “Preu”, el Preuniversitario, lo que más tarde, en los años setenta, se llamó COU (Curso de Orientación Universitaria). Y eran programas extremadamente densos.

El instituto era muy grande, teníamos muchísimos alumnos, quizás mil alumnos, pero por mi curso había muchos alumnos en el aula. Había poca división en grupos y así, si había un par de grupos de primero, pues podía haber en cada uno cien o ciento diez por aula, lo cual creaba unos problemas en las clases tremendos.

He tenido en este instituto —los podría tener ahora también— verdaderos maestros,... Quizás hoy los profesores somos más técnicos, pero entonces la gente era mucho más humana.

Entrevistadora: —José Manuel, te vamos a pasar estas fotografías para que veas cómo era el lugar donde estaba el instituto, en el célebre Trilingüe. A ver qué recuerdas.

José Manuel Regalado: —Pues claro. Esta es la entrada del instituto, por la calle de Las Mazas. Esto era un entrante: a la izquierda hay un ala, y a la derecha otra. Y esta de la derecha es la que da a la calle Trilingüe. Pero no existía nada de lo que hay hoy. El instituto estaba en un descampado.

Me viene ahora a la memoria el profesor Norberto Cuesta Dutari. Nos dio Matemáticas. Y tenía una cosa muy curiosa, que te obligaba a ir con corbata. Nosotros éramos niños de

cuarto. Entraba el profesor y todos nos levantábamos. Cuando uno no tenía corbata, se acercaba y le reñía. Siempre iba muy pobre, pero muy pulcro. Estos profesores eran grandes maestros, pero ganaban poco. Muchas veces se veía un poco lo raído de sus trajes. Es el tema de Machado: “truená el maestro, un anciano mal vestido, enjuto y seco, que lleva un libro en la mano”. Pues yo creo que hasta hace bien poco, el profesor ha sido odiado por la sociedad, ha tenido escaso poder económico.

Entrevistadora: —¿Qué sensaciones te evocan estos espacios?

José Manuel Regalado: —Bueno, el instituto... Pues, desde que me invitasteis, pues me he vuelto ya a topar de nuevo con todo esto. La verdad que me encuentro emocionado. Tengo multitud de recuerdos. Pío Baroja escribió en una especie de libro de memorias, aquello que le dijeron en sus años escolares: “Baroja, nunca serás nada”. Ocurría que Baroja era siempre displicente, era ese típico alumno que parece que pasa de ti. Yo he tenido alumnos que parece que pasan y luego son buenísimos. Pero a Baroja se le acercó un profesor, y le dijo: “Tú nunca serás nada”. Eso no se puede decir nunca. Pío Baroja siempre va con ese martillazo que le da el maestro, que le dice “tú nunca serás nada”. Jamás olvidará el nombre del profesor. Incluso escribe “la lechuza del tejado parece decirme: Baroja, nunca serás nada; todas las mujeres que he conocido... Baroja, nunca serás nada; me acerco a las olas del mar, y parece que las olas que van y vienen me dicen: “Baroja, nunca serás nada”. Es un recuerdo traumático.

Recuerdo a muchos de mis profesores. Como ya dije, me acuerdo Juan Nogués Aragonés, que era el de Francés. El célebre cura Ruano Ramos, que fue el mayor escritor de libros de religión. Don Ricardo Beltrán, hijo del famoso geógrafo, Don Ricardo Beltrán y Rózpide. Fumaba puros y editaba mapas mudos con una editorial que se llamaba Anaya. Y en Navida-

des nos mandaba comprar y hacer cien mapas. Claro, los mapas políticos tenían unos puntitos en Madrid y otro en París, y había que poner Madrid, París, y luego en Viena, Dublín... Tú llegabas y ponías Ramallés y otros futbolistas de la época o lo que fuere. Y decíamos: “¿cómo no se dará cuenta?”. Pues lo que quería es que estuvieran escritos los mapas, ¿entiendes? Y todos los jueves teníamos que llevar un mapa, que valía diez céntimos. La editorial Anaya empezó ahí, y con los libros de religión de Ruano Ramos.

Ángel López Ruiz era el director y profesor de Filosofía; era el padre del catedrático de Griego de la Universidad, Antonio López Eire, que ha muerto recientemente en un accidente, una de las personas más ilustres y que fue alumno de este instituto. Ángel López Ruiz fue director mientras estuve en el centro. Y era un señor de filosofía tremendo... Una buenísima persona que paseaba continuamente por aquellas galerías que, como no había aulas lo suficientemente grandes, se utilizaban para exámenes, reválidas y cosas así.

Gabriel Espino, de pelo blanco, fue mi maestro de Literatura, y parecía el comendador del Tenorio. Siempre preguntaba, sacaba cuatro por lista. Yo me acuerdo una vez que ponía el libro *El diablo mundo*, de Espronceda. Decía yo “¿cómo el diablo mundo?, será el “diablo menudo”. Y le dije a don Gabriel Espino, “el diablo menudo”. Y creí que me mataba con la mirada, porque nunca levantaba la voz. Y los ciento veinte alumnos de su clase, callados como muertos. Enrique Latorre, que era de Física, nos decía: “¡cállense, a que no le hablan ustedes así a Don Gabriel Espino!”.

Don Victoriano Lucas era de Matemáticas. Hoy un colegio de Salamanca lleva su nombre. Llevaba unos tirantes muy anchos y era grande, muy grande, don Victoriano. A veces se le soltaban los tirantes de tanto extenderlos. Quizás conozcáis a su hijo Antonio Lucas Verdú... Lo estoy viendo: “A ver, póngase usted ahí: tres cuartos más dos quintos más tres

medios". Porque se hacían muchos quebrados. Luego con Cuesta Dutari ya hacíamos álgebra y todo eso. Y dividir por decimales o cosas de ésas.

Don Enrique Latorre, de Física y Química, así empezaba los primeros días de clase: "Me llamo Enrique Latorre García de la Cruz Hernández de Benavides Bohórquez Guzmán..." Y nosotros: "El Bueno, el Bueno". ¡El mejor! Gran profesor Enrique Latorre. Y Norberto Cuesta además llegó a catedrático de la universidad. Pero quizás ya me estoy pasando de hablar, ¿no?

Entrevistadora: —Es que tenemos más preguntas, muchas más.

José Manuel Regalado: —Sólo dos profesores de la Universidad de Salamanca se negaron a firmar la concesión a Franco del *honoris causa*, al que lo habían suspendido en la academia naval porque no sabía hacer ecuaciones, y los marinos tenían que hacer muchas ecuaciones... Se negaron Norberto Cuesta Dutari [?] y el profesor Fernando Galán. Bueno, Norberto Cuesta Dutari iba siempre de negro, y sabía muchísimo de Salamanca, y toda su historia.

Entrevistadora: —Según nuestros datos, en 1958 y 1959 había unos 679 alumnos, más o menos. Y en 1960 a 1961 ya eran unos 997. ¿Cómo se relacionaban los dos institutos, los de chicos y chicas?

José Manuel Regalado: —¡Ah, los chicos y chicas!... Tremendo. Es mi tema preferido. El instituto estaba, como sabéis, en la zona universitaria. Los chicos tenían que salir por la calle Libreros. Y las chicas lo hacían por la calle Serrano. Se juntaban donde salían los coches de línea, que salían de donde está la casa las Conchas, al lado de la Clerecía. Y ahí se juntaban. Me acuerdo que las niñas del Lucía Medrano tenían uniforme. Y en los últimos portales de por allí se podían subir un poco la falda, porque en clase tenían que tener la falda por debajo de las rodillas. Entonces nosotros estábamos por ahí al acecho, pero no

podíamos hablar demasiado porque siempre había algún vigilante de la moral. Por ejemplo, el sacerdote don Luis Flores, que paseaba con la teja y el manteo y si veía a una niña que se había quitado las medias, a ésa se le caía el pelo. Al día siguiente iba a la jefatura de estudio, la ponía en verde, y le decían que la expulsaban del instituto si otra vez la cogían sin medias.

Entrevistadora: —Y, por ejemplo, ¿y vosotros llevabais uniforme?

José Manuel Regalado: —No, nosotros nunca. No hubiéramos podido por nuestro dinero.

Dejadme que os cuente algo del cura de Religión, Juan Antonio Ruano Ramos, que era muy fuerte y alto. Doña Fermina, que tenía un mote, la pobre; tenía una nariz ganchuda, y era enormemente alta, era de Geografía e Historia. Iba un poco encorvada. Un día que no queríamos entrar en su clase llamó a Ruano Ramos, y le dijo doña Fermina: "éstos que no quieren entrar". Se lió a guantazos con nosotros y hasta rompimos la puerta por entrar rápidamente. Y Carmen Díaz, a la que llamaban *La Domadora*. Un día de nevada, hasta la cintura nos llegaba la nieve, que no había entrado nadie en clase nos pusimos a tirarle bolas a la estatua Fray Luis de León en el patio de Escuelas. Y nos pescó Carmen Díaz, que iba también a clase. Nos dio unas cuantas tortas y al instituto...

Entrevistadora: —Y entonces, ¿cuál era el perfil socioeconómico habitual de los alumnos?

José Manuel Regalado: —Pues, hombre... Era una época con un perfil socioeconómico muy bajo. En aquellos tiempos había de todo, pero predominaba un perfil bajo.

Los hijos de Antonio Tovar, el famoso catedrático de la universidad de Salamanca, que fue rector, estudiaban en el instituto. Y eso a nosotros nos honraba. Lo cierto es que en los institutos tienes el mejor profesorado de España. Entre los alumnos de entonces destaca Antonio López Eire. Creo que este que mere-

cería que Salamanca le rindiera un homenaje. Era, como os dije, hijo del director.

Fijaos cómo sería el ambiente, que ir un amigo tuyo a casa era para nosotros un problema, porque estábamos todos estudiando al lado del brasero, y las casas eran pobres, teníamos el cubo de basura allí a la vista. Manolo Carnicero, el cardiólogo, es de esta promoción. No sé... Hay un genio por ahí, que se llama Antonio Aguado Rodríguez, que ha sido jefe del Max Plank de Munich, y creo que ahora está en Barcelona.

Entrevistadora: —¿Y de dónde procedían los alumnos?, ¿de esta provincia o de otras cercanas?

José Manuel Regalado: —Los alumnos procedían sobre todo de esta ciudad. Pero eran casi todos descendientes de familias que dejaron el campo y fueron a la capital. Mi padre había estado en la guerra de sargento. Pero se vino a vivir a Salamanca porque, aunque tenía tierras en el pueblo, quería cambiar de panorama. Mi madre decía: “los niños para que vayan a estudiar”. Y nos vinimos. Y ese año entró mi padre en la Renfe. O sea que casi todas las familias éramos iguales, gente emigrada de la sierra, y de sitios así...

Entrevistadora: —¿Y de la provincia de Salamanca, verdad?

José Manuel Regalado: —También. Pues gentes también, de la ciudad. Pero éramos muchos de aluvión de la provincia.

Entrevistadora: —¿Y de Zamora y de Cáceres?

José Manuel Regalado: —Pues yo en la Facultad estudié con casi todos los de Cáceres. En el instituto no conocíamos; era una cosa rara que hubiera un chico de Zamora o de Cáceres

Entrevistadora: —¿Y cómo era el ambiente y el comportamiento de los alumnos? ¿Hacíais novillos?, ¿Había puntualidad?

José Manuel Regalado: —Era terrible. Alfonso Albarrán era jefe de estudios. Éramos tantos chicos, ciento y pico en cada clase, que era difícil mantener la disciplina...

No, no era mala gente; las bromas eran pesadas. Un día nevaba, pues te pegaban un bolazo; eran más brusco quizás, menos educados. Hoy hay también algunos gestos, pero es que entonces era una batalla permanente, y el más débil caía como una mosca. Yo era... creo que el más débil, entonces te daban un bolazo.

Entrevistadora: —¿A qué juegos... y qué tomaban ustedes como diversión? ¿Qué hacían, a qué jugaban?

José Manuel Regalado: —La diversión era tremenda: tirar piedras. Las bombillas del alumbrado bajo un plato verde, y un señor las ponías desde un carro. Nosotros lo veíamos desde la tapia del instituto, y cien chavales estaban al acecho con unas piedrecitas pequeñas. Nada más quitar el hombre las manos, la bombilla ya estaba rota. Y luego, una cosa sí que jugábamos, en los juegos escolares alguna vez, como institución, jugábamos a baloncesto. Yo jugaba al baloncesto en un equipo. Y el instituto, entonces no había mucho ambiente deportivo...

Entrevistadora: —¿Gimnasio?

José Manuel Regalado: —Había un gimnasio con unas escaleras terribles. Bernardo Recio era el profesor de gimnasia de los que eran del Movimiento Nacional. Y luego vino otro profesor que ése sí que actuó realmente de policía.

Entrevistadora: —¿Perteneían muchos de ellos al Movimiento, verdad?

José Manuel Regalado: —Sí todos los de Gimnasia. Bernardo Recio era discreto, como lo era Berzocana; otros venían en plan de policía. Y te hacían como interrogatorios con un flexo con preguntas sobre los compañeros sobre lo que hacían y pensaban con quién iban y con quién no, y cosas así. Pero Recio y Berzocana eran educados, discretos...

Entrevistadora: —Sobre las aulas y los espacios que ha visto en estas fotos: ¿cuántas aulas había, y si eran de la misma asignatura, o de distintas?

José Manuel Regalado: —El instituto era grande. Pero estaba en obras... Yo iba a clase con don Ricardo Beltrán, que lo llamaban Richi, pobre señor, y era un genio de la Geografía y la Historia. Daba clase en un aula que tenía una especie de mamparas por detrás. Entraba don Ricardo, y le escondíamos los bancos, y nos poníamos detrás de las mamparas; de repente, después de pasar lista, salía uno por detrás... “¿De dónde sale usted?”. Los primeros veinte minutos eran para calmar a las masas, porque éramos muchísima gente. Y las clases eran muy modestas—pues casi no tenían percheros, que yo recuerde—; ya he contado también que ésta que veo en la foto que me enseñas es mucho más moderna. Las que yo viví en esos años tenían la estufa, y no el radiador. El radiador es más moderno. Y, sin embargo, el instituto tenía una sala de profesores muy bonita.

Entrevistadora: —Sí. Algunos muebles se conservan.

José Manuel Regalado: —Ahora vas a la sala de profesores, y preguntas: “¿Está doña Nati?”. Sin embargo, para nosotros, acercarnos a la sala de profesores era todo un mundo. Y si un profesor te llamaba o algo, bueno, ibas tiritando. Luego estaba el gabinete de Ciencias Naturales con animales disecados. Como un museo de ciencias naturales. También había muchos tiestos.

Entrevistadora: —En las paredes, ¿había símbolos políticos?

José Manuel Regalado: —Había crucifijos, la foto de Franco y José Antonio; eso era normal. Y sólo he visto una manifestación, tremenda. Era con don Ricardo Beltrán, estaba don Ricardo allí, y de repente irrumpió gente, creo que eran de Falange. Entran unos con unas banderas: “Arriba España, arriba España”. Y el hombre con el puro les dice: “¿qué arriba España?”. Los echó a todos a empujones.

Entrevistadora: —La mayor parte del profesorado, ¿era un profesorado aséptico en lo político, o más bien de izquierda?

José Manuel Regalado: —No alcanzas a distinguir mucho, porque yo era un niño. Pero esa gente, había sido gente que venía de la tradición liberal y no hacían ninguna referencia política para no jugarse el puesto. Muchos de ellos habían sido expedientados o habían sido trasladados forzosamente. La represión fue mucho más quizás en el magisterio nacional primario que en la enseñanza media. Estos que os he dicho, eran unos profesores muy importantes, muy importantes.

Me acuerdo muy bien de los ejercicios espirituales, que todos los institutos como el nuestro hacían fuera del centro durante varios días. Los hacían los jesuitas que eran los especialistas. Tiraban un crucifijo en el suelo, apagaban todas las luces, le ponían dos velas, y nosotros ahí entre los temblores...

Entrevistadora: —Pasamos a lo del profesorado. ¿Había la misma cantidad de profesoras que de profesores?

José Manuel Regalado: —Ni mucho menos. Pues en esta lista que tenéis aquí se ve que doña Fermina, por ejemplo, o Tere de Juan, para nosotros eran seres muy raros, porque eran hombres casi todos los que daban clase. Y, aunque luego más tarde sí que empezaron a abundar. Estaba la de Griego, Conchita Giner, que era la catedrática de griego; Tere de Juan mismo, que continuó en este instituto siempre, aunque ya está jubilada; doña Fermina, y dos o tres más. Pero eran casi todos hombres, casi no había mujeres dando clases.

Entrevistadora: —Si se diferenciaban los catedráticos del resto de los profesores.

José Manuel Regalado: —Bueno, he tenido la suerte o la desgracia de pasar por todas las categorías... Yo nunca he sido interino, pero sí he sido adjunto... Luego fui Agregado, luego fui Catedrático, y conocí a los catedráticos por dentro y desde fuera. La gente hablaba

muy mal de los catedráticos, pero los catedráticos eran personas que sabían muchísimo. En el instituto eran una autoridad. Y, desde luego, eso ha durado hasta no hace mucho... Mi mujer estuvo en un instituto donde había, en la sala de profesores, unos once grandes sillones, porque sólo había once catedráticos, y luego había unos bancos corridos para los agregados y luego unas sillas desvencijadas donde se sentaban los interinos.

Entrevistadora: —¿Pero ellos llevaban algún distintivo, o algo? ¿Recuerda que alguno de los profesores tuviera algún cargo político importante en Salamanca o fuera de Salamanca?

José Manuel Regalado: —Pues... no me acuerdo, pero pienso que la gente de mi instituto no estaba nada para tener cargos políticos en aquella época. Al contrario, encontraban al margen, porque eran unos intelectuales bastante puros. Os digo que venían de una tradición liberal, y que yo sepa no había ninguno con cargos políticos ni cargos de otro tipo. Gabriel Espino, cuando se celebró, en el año 58, un aniversario de la universidad, y desfilaron por la plaza todos los doctores con la esclavina, con los birretes, con la toga. Y desfilaron, y Espino, por ejemplo, iba en la comitiva. O sea, iba en la comitiva de doctores.

Entrevistadora: —Trate de describir la clase normal del día a día. ¿Cómo eran las clases?

José Manuel Regalado: —Bueno, pues, normalmente utilizábamos el libro de texto. El libro, porque ante tantos alumnos era difícil personalizar la enseñanza, y todos comprábamos el manual. Lo primero que se hacía era comprar el texto. El libro traía un programa, que era un librito pequeño donde venían las lecciones. Entonces, lo primero que hacía el profesor que iba a examinar era decir: "se permite el programa". Y se aprendía mucho haciendo chuletas. Había mil métodos y artes para llevarlas. Yo todavía guardo cuadernitos donde tengo la historia, por ejemplo, en miniatura, en chiquitín. No para copiar, sino para guardarla, ¿no? El profesor, normalmente, preguntaba todas

las mañanas. Solían sacar a cuatro o cinco. Con algunos era fácil prever cuándo te iba a tocar, pero otros no. Algunos te sacaban todos los días y otros no te sacaban nunca.

Entrevistadora: —Si tenían material didáctico, laboratorios para dar clases prácticas...

José Manuel Regalado: —¡Ah!, bueno. También el instituto tenía un laboratorio, polvoriento por cierto, pero muy interesante, de instrumentos de Física y Química. Don José Segura, alias Calavera —con perdón y mejorando lo presente—, lo llamaban así porque estaba completamente calvo, una calavera preciosa. Y él decía: "voy a pintar los parietales", y nosotros contestábamos: "no fastidie, don José, no fastidie, ya vale con usted".

Don José Segura un día nos citó a cien en el laboratorio. Estaba manejando sulfuro de cobre y nos pidió una punta o algo de metal. Todos los niños teníamos navaja para ir a cortar palos al río y se la ofrecimos, pero dijo: "No, navaja, no, porque se cobrea y luego el dueño se cabrea" Era el único con el que hacíamos prácticas. Pero era muy difícil hacerlo porque nosotros entrábamos en el laboratorio como un verdadero ejército: era imposible controlarnos.

Entrevistadora: —¿Qué podría decirnos de la biblioteca?

José Manuel Regalado: —No sé. No recuerdo si había biblioteca; pero creo que no. No teníamos muchas posibilidades de préstamos de libros ni de nada de ese tema.

Entrevistadora: —¿Y qué actividades culturales y extraescolares hacíais normalmente?

José Manuel Regalado: —Pues... los ejercicios espirituales. Es broma. Con grupos de ciento y pico era casi imposible hacer salidas. Pero sí había el viaje de sexto, el viaje de fin de estudios. Es más: el jefe de estudio del Instituto Lucía Medrano, don Evelio, murió en Sevilla en un viaje de estudios. Se hacía ese viaje, nada más. Pero luego no había muchas sali-

das, pues a los alumnos no se les podía pedir mucho dinero y cosas de esas.

Entrevistadora: —¿Recuerda al nuevo personal docente propio del nacionalcatolicismo?

José Manuel Regalado: —Sí, el nacional-catolicismo era lo que se llevaba entonces entre los profesores de política y religión. Había un profesor de política —ya lo he dicho antes—, que ahora no me acuerdo cómo se llamaba, que nos interrogaba. Y había un libro de política también, que destacaba por la manipulación política de la historia... Allí estaba aquel romance que decía “el Cid, con camisa azul por el cielo cabalgaba”. Y nosotros lo leíamos y queríamos salir al Cid campeador. Todos estos personajes manipuladores a mí no me hicieron mucho daño. No creí nunca esas cosas. Pero el estudiante caído (Matías Montero), José Antonio Primo de Rivera eran objeto de frecuente aparición en esas clases de política.

El profesor de política explicaba muchas anécdotas de la vida de José Antonio, y especialmente su muerte el 20 de noviembre de 1936.

Recuerdo el regreso de los salmantinos que habían ido a Rusia con la División Azul. Nos fuimos todo el Instituto a recibirlos todos puestos ahí en la carretera de Madrid, donde había un árbol rajado, lugar en el que se hacían fotos los novios. Estuvimos todo el instituto ahí, y tardaron en llegar...

Otra vez, que vino Franco, creo que vino Franco cuando a la plaza se le quitaron los jardines. Pues nos llevaron a la sindical, con una camiseta blanca —porque nosotros vestíamos siempre de blanco en los juegos, porque, por pobreza de medios, usábamos y traíamos la camiseta de casa; si vestías de amarillo o de azul, eras de los Maristas—, jugando al baloncesto, nosotros de blanco, y un pantalón negro. Y nos llevaron allí, nos uniformaron e hicimos tablas de gimnasia. Y cuando llegó Franco, nos pusieron a los niños por las calles para el recibimiento. Éramos como mil, creo, y así nos dejaron.

Uno de estos profesores creo que me interrogó políticamente por él, pero, en general esta gente no me hizo daño. Hablábamos con ellos, y no era muy agobiante el proceso político. Claro, que tampoco nosotros nos movíamos. En cuanto a mis padres... Mi padre había estado en la guerra en el bando de los vencedores, pero no era un vencedor. Y mucho menos nos impulsaba tampoco a otra cosa. A mí me decían del instituto que llevara una camiseta blanca y un pantalón negro, y mi madre me los preparaba y allí que íbamos. No había demasiados problemas.

Entrevistadora: —¿Recuerdas qué tipo de personal no docente había?

José Manuel Regalado: —¿Dónde?

Entrevistadora: —El personal no docente: los conserjes, los bedeles, ¿cómo eran?

José Manuel Regalado: —Sí, sí, voy a hablar de varios. Uno que lo llamaban Chiuti, como al personaje que sale en el Tenorio. Este sí tenía traje azul, una banda dorada. Luego estaba Cembellín, que vivía allí mismo, y que además era portero del Liceo. Pero el hombre más importante del instituto, por favor, y habría que haberle hecho un monumento aquí a la puerta, que fue el que me recomendó a mí. Era mi vecino: el señor Ángel. El señor Ángel era el vendedor de las pipas, y se ponía a la entrada. ¿Cómo se ponía el señor Ángel? Con una tijereta de esas de apoyar; tú la llevabas así —antes había muchas de esas—; llevabas una silla de tijera. La señora del señor Ángel hacía panchitos, que eran cacahuets en azúcar riquísimos. Y nos daba las cáscaras a nosotros para la lumbre. Pues nosotros teníamos lumbre de quemar, y ella no.

Mi madre, la pobre, era un ser inteligente que no había estudiado nada pero sabía lo que hacía y adónde había que ir... El cura de mi colegio, que era don Antonio, le diría: “pues que vaya al instituto el niño, que vaya al instituto”. El maestro era el que decía si podías ir o no; si eras bueno o no. “Que vaya, que vaya”. En-

tonces mi madre: “¿dónde está el instituto?”. Pero se acercó, claro, al verdadero jefe del instituto, al señor Ángel, al pipero. Y le dice: “pero bueno, mañana vais conmigo”, y ahí me matricularon y todo.

Para la cantidad de alumnos que éramos, había muy poco personal administrativo, y muy poco personal de conserjería. Primero: los conserjes tenían que estar todo el rato entre nosotros para que no nos comiéramos las plantas ni nos comiéramos las cosas, ni tiraríamos cosas por la ventana. No podían estar como están por ejemplo hoy, un conserje en la puerta recibiendo: “buenas, ¿qué desea usted?”. O sea, que al conserje te lo encontrabas por el pasillo, que es por donde estaba. Hacían una cosa también que yo no sé si es buena o mala. Pues ellos estaban paseando por los pasillos. O sea, el segundo piso y el primero, estaban todo el rato paseando. Al final conocían a todos los niños. Y todavía me acuerdo de uno que tenía un mote y un día con tizas lo íbamos escribiendo por la calle Libreros. Creo que serán las primeras pintadas que debe haber habido en Salamanca. Pero tampoco eran personas que fueran violentas con nosotros, o cosas parecidas. No. Nosotros éramos malos.

Entrevistadora: —Bueno, ya para finalizar, ¿Nos puedes decir la influencia del instituto en el contexto de la ciudad de Salamanca?

José Manuel Regalado: —El instituto estaba en un plano detrás de la Universidad. Creo que había menos enseñanza privada. Entonces, me parece que el instituto tenía una influencia enorme, una influencia social, una influencia notable. Tanto es así, fijaos cómo eran las cosas entonces, que mi padre, que vino del pueblo después de la guerra, pues conocía a los profesores. Él me presentó a Laínez Alcalá. Me decía: “mira, aquel señor es Laínez Alcalá, es catedrático de la universidad; mira, aquel señor es catedrático de medicina, y tal”. Y me decía, mira ese hombre de melena blanca y gafitas finas es Don Gabriel Espino... Por

la calle se reconocía a los profesores, a los grandes profesores, y a los más viejos y venerables, principalmente.

Entrevistadora: —Bueno, pues damos ya por finalizada la entrevista. Muy agradecidas por su colaboración.

2.3.3. Luis Morán González (LMG, 2008)

UN OASIS DE LIBERTAD RODEADO DE “CUTRERÍA”

Luis Morán González nació en la ciudad de Salamanca en 1947 y, por convicciones paternas, fue usuario de la escuela pública y del instituto masculino. En este último entró en 1957 y terminó sus estudios de bachillerato en el curso 1964-1965, espacio de tiempo en el que empezaban a hacerse patentes, tras el plan de Estabilización de 1959, los cambios estructurales de la sociedad española.

Pertenecía a una familia de clases medias (su padre era un conocido médico de Salamanca) y poseedora de un alto capital cultural (estudios universitarios de padre y madre) y de una clara inclinación por el mundo del conocimiento. De familia numerosa (ocho hermanos) y posición económica desahogada, la adscripción paterna a las ideas republicanas marca la trayectoria de sus miembros. Luis Morán, en cierto modo, es un caso típico del aquella parte del alumnado del instituto que era hijo de profesores y profesionales liberales, en razón de que sus padres creían en los valores de la educación proporcionada por instituciones estatales. En esta convicción a veces coincidían republicanos, funcionarios del Estado, algunos falangistas o simplemente gentes de mentalidad liberal enemigas de la ola nacionalcatólica que invadió la educación durante la dictadura. En Luis Morán, como puede verse en su testimonio, la impronta republicana es el tamiz que cibra sus recuerdos.

Al terminar sus estudios, que, confiesa, hizo de manera menos brillante que sus hermanos, estudió Bellas Artes, y en 1975 aparecería como profesor de esa disciplina en su viejo instituto ya entonces

enclavado en la actual sede. Su vida profesional simultaneó las clases y la dedicación a la producción artística. Hoy es un profesor recientemente jubilado.

El relato de nuestro personaje se hilvana a través de una idea directiva: la contraposición entre el ambiente cuartelario y opresivo (la "cutrería", en lenguaje de jerga juvenil que utiliza LMG) que reinaba en la ciudad y la situación de libertad y tolerancia que se daba dentro del instituto ubicado en el Trilingüe ("un oasis de libertad"). Esta dicotomía interior/exterior domina y, en cierto modo, simplifica la trama discursiva. Dentro, salvo el adoctrinamiento político y religioso (que casi no se menciona) se daría una prolongación de la tradición republicana de escuela pública (buenos profesores, excelentes métodos de enseñanza, respeto, tolerancia, dignidad, etc.), mientras que fuera predominaba la ciudad clerical, carca, represiva, gris... En medio de esta percepción dual de la realidad destaca la aportación de información muy interesante sobre la marcha de las clases, el uso de libros de texto y algunos profesores de la época, así como las impropias condiciones materiales del edificio. Atribuye el carácter interminable de las obras del Trilingüe a la existencia de corruptelas propias del régimen político.

En todo caso, el historiador puede obtener de esta narrativa importantes aprovechamientos. El primer sería considerar, como nosotros defendemos, la fuerte continuidad entre la tradición profesional de la República y la de franquismo, a pesar de los procesos de depuración y control ideológico. El testimonio del profesor Morán, más o menos conscientemente, inciden en ese hecho. Otra cosa es que el modelo didáctico que se recuerda se adapte, en la realidad, a los criterios de valoración que formula su autor. Puede que sí hasta cierto punto o puede que sea, en cierto modo, una construcción de ideas *ex post facto*, aderezada desde la propia condición de profesor de quien habla. Sea de una forma u otra, esa parte de la memoria pedagógica del centro no es del todo concertante con la de otros entrevistados, que presentan un panorama no tan positivo e innovador. No obstante, siempre nos vale e interesa

apreciar cómo, desde su punto de vista (es decir, la vista desde un punto), la experiencia real y la recordada de Luis Morán contribuyó a su configuración y autoimagen como ciudadano. A tal fin, todavía para él la verdadera educación, como quería Aristóteles en su *Política*, debía de ser pública.

Luis Morán González

Nació en 1947 en Salamanca. Estudió en el instituto Fray Luis de León entre 1957-1958 y 1964-1965. Licenciado en Bellas Artes, ha sido profesor de dibujo en varios institutos de enseñanza media hasta su jubilación.

Lugar y fecha de la entrevista: Gabinete de Geohistoria del IES Fray Luis de León. 15 de febrero de 2008

Entrevistadores: Lorena Sánchez Corral, Virginia Tardáguila, Sonia Iglesias, Armen Mardar y Raimundo Cuesta

Entrevistadores: –Buenos días, estamos con Luis Morán antiguo alumno del instituto, que también llegó a ser profesor en este instituto en el Fray Luis de León por el año 1975. Su vida profesional ha discurrido como profesor de dibujo, hoy ya recientemente jubilado.

Lo primero que nos interesaría preguntarle cuándo empezó a estudiar el bachillerato, qué edad tenía y qué curso...

Luis Morán: –Primero, buenos días. Yo, como todos mis ocho hermanos, empecé en un centro público, porque mi padre que era médico, tenía muy claro que debíamos ir a colegios del Estado. Proengo de una tradición familiar republicana con la que siempre me he identificado. Así, todos los hermanos primero fuimos a la escuela pública y luego al instituto Fray Luis de León.

En aquella época solo estaban el Fray Luis de León, el masculino, y Lucía de Medrano, el femenino. Mi hermano mayor ya había ingresado en el instituto pero mi hermano el pequeño y yo que nos llevamos once meses ingresamos en el mismo año, en 1957, yo con diez años y mi hermano con nueve.

El examen de ingreso era bastante impresionante por la escenografía, pues había cuatro o cinco catedráticos sobre un alto estrado con aspecto muy imponente y nosotros no dejábamos de ser unos críos. Ellos estaban acostumbrados a tratarnos como si fuéramos adultos.

Y así fue cómo me incorporé al instituto entonces ubicado en el edificio del Trilingüe

Entrevistadores: —¿En el Trilingüe cuanto tiempo estuvo?

Luis Morán: —De los tres hermanos yo fui el peor estudiante; mis hermanos eran muy brillantes y la mayoría de los alumnos de entonces eran bastante buenos porque en aquella época estudiaba la gente que le interesaba el estudio, o la que sus padres empujaban a hacerlo. Al mismo tiempo, a aquel tipo de instituto iban los alumnos de los pueblos que a través de los informes del párroco o del maestro se sabía que valían para estudiar y se escolarizaban en los seminarios diocesanos o los institutos. Entre el maestro y el párroco de los pueblos se repartían la función de seleccionar, en primera instancia, a los mejores.

Bueno, como os iba contando, yo he sido un mal alumno y estuve los siete años de bachillerato más otro porque repetí el curso de Pre-universitario (PREU), con lo cual prolongué mi estancia en el instituto durante ocho.

Entrevistadores: —¿Y que tipo de asignaturas había?

Luis Morán: —En aquella época los planes de estudio se regían por el de 1953. Estábamos en plena dictadura y no había muchas variaciones, ya que la gente sabía que había unas asignaturas troncales. Los planes de estudio no se hacían en función de las futuras colocaciones. Las asignaturas principales eran: ciencias, física, matemáticas, química, historia, lenguaje... las asignaturas que hoy mismo se consideran fundamentales. Aunque padecíamos las servidumbres propias de un Estado tiránico y había asignaturas con especial significación. La religión estaba presente en todo,

ya que sirvió para justificar el golpe de Estado de Franco. Era obligatoria en el instituto y teníamos también una gimnasia bastante cutre que estaba impartida por gente de la Falange. Había también una asignatura que se llamaba Formación del Espíritu Nacional, también impartida por falangistas.

En secundaria no se pudieron hacer una depuración tan brutal como la que se hizo con los maestros, muchos de los cuales fueron expulsados del cuerpo docente y en su lugar metieron a los adictos al régimen.

Entrevistadores: —¿Qué ambiente político, social y cultural había?

Luis Morán: —Bien la ciudad era una “cutrería” (como diría hoy un chico joven), era una ciudad triste. El ambiente de postguerra era de represión y carencias de todo tipo, que lo refleja muy bien en una canción de Sabina. Era una especie de tristeza que generaba un estado cuartelario. Era un cuartel ya que Franco no dejaba de tener mentalidad de cabo furriel, y por lo tanto el país entero fue una especie de cárcel. Aquí, por ejemplo, en Salamanca, permanecen y hoy han sido recuperados para los ciudadanos, una serie de edificios de órdenes religiosas que rodeaban a la ciudad, un auténtico cinturón de incienso de los eclesiásticos. Era una ciudad muy cutre llena de curas: A veces veías salir a pasear por la tarde a esas filas de clérigos dirigidas por el superior de la Orden. Eso todavía ocurría en los años sesenta.

Había un miedo atroz aunque nosotros no éramos ya hijos de la guerra. Aún así verdaderamente había miedo ya que la dictadura seguía siendo durísima en mis tiempos de escolar. Ese era el ambiente de esta ciudad de Salamanca.

Dentro de este ambiente, la enseñanza privada era normalmente muy conservadora y nacionalcatólica. En cambio, en el instituto Fray Luis de León había un ambiente como mínimo liberal. Los chicos con ideas políticas

eran más bien de izquierdas, hasta el punto de que si había alguien de derechas, se callaban o se reservaban sus opiniones, porque en el momento en el que hablaban iban a entrar en un combate dialéctico con los demás. Si había algún falangista, no se hacía notar demasiado.

Por lo tanto los institutos de la enseñanza pública pertenecíamos, por decirlo de alguna manera, al “bando de los perdedores”

Entrevistadores: —¿Cómo era el espacio y la ubicación del instituto?,

Luis Morán: —Estaba situado donde está hoy la Sección de Físicas de la Facultad de Ciencias apoyado sobre lo que se llama en Salamanca la Peña Celestina. Enfrente tenía la Escuela Normal que ahora mismo es la Facultad de Ciencias Exactas.

Sobre el edificio del Trilingüe se construyó la sección de Físicas actual. A un lado se construyó la Facultad de Ciencias. Ésa era la ubicación del instituto.

Entrevistadores: —¿Cómo lo recuerda el edificio?

Luis Morán: —Antiguamente fue colegio universitario. Durante la guerra un cuartel. Los muros de aquel edificio tenían un grosor de más de metro y pico. Desde que entré en el instituto hasta que me fui estuvo siempre en obras. Me preguntaba entonces ¿pero que pasa aquí que nunca acaban las obras? Algo debía pasar, en efecto.

Le contaba a Raimundo que mi padre era amigo del secretario del instituto y por él sabía que se gastó más dinero en ir reformando ese instituto (para luego tirarlo) que en hacer todos los escolapios nuevos con los terrenos correspondientes. Todo esto tiene que ver con las corruptelas del régimen político de entonces, pues mucha gente hizo dinero con cosas como éstas. Había montones de veces que estabas dando clase y allí al lado estaban los obreros tirando un tabique. Pero es que, por ejemplo, ponían un pabellón deportivo aquí y luego, al poco tiempo, lo cambiaban para el otro lado,

de manera que el edificio estuvo siempre en obras.

Entrevistadores: —¿Cómo son sus recuerdos del instituto?

Luis Morán: —Pues, a pesar de la época, de que viví uno de los pequeños espacios de libertad de los que he gozado en esta vida. Allí desde los profesores hasta los alumnos pensaban y tenían una mentalidad liberal y a veces crítica. Por eso recuerdo aquello como un oasis de libertad. Siempre estaré agradecido a mi padre por llevarme a ese centro y por haberme educado en un ambiente libre a pesar del régimen de entonces. Creo que afortunadamente todavía conservo a mis sesenta y un años la huella de una educación libre; a mi edad sigo manteniéndome despierto y crítico.

Entrevistadores: —Pero seguramente también recuerda el frío y otras experiencias más amargas, ¿no?

Luis Morán: —Ah, bueno. Allí el único modelo de calefacción que había era una estufita que la ponían al lado del profesor porque, claro, el profesor era el que estaba todavía más quieto. Se encendía con un poco de carbón. Estamos hablando de una época en la que los inviernos de esta ciudad eran muy crudos, que duraban siete meses largos y se formaban unos unas espadas de hielo terribles. Teníamos todos sañañones, y eso que yo procedo de una familia que gozaba de una buena situación económica y una cierta comodidad en casa. Pero íbamos a la calle con pasamontañas, como en Siberia. Y luego pasabas de ese frío impresionante a una primavera muy corta y luego a un verano tórrido, de ésos saharianos. Claro en invierno íbamos todos abrigados y el frío en las aulas era tremendo.

Entrevistadores: —Bueno, pasando al tema del alumnado, no sé si quiere añadir alguna cosa sobre el espacio físico del instituto, de quienes compartían los espacios...

Luis Morán: —Pues yo, por ejemplo, era íntimo amigo del hijo de un catedrático de universi-

dad. Se consideraba un prestigio que gente de las profesiones liberales y profesores, o de clases de la burguesía llevaran a sus hijos al instituto, pues la mayoría de los alumnos del instituto eran hijos de mecánicos, de carpinteros... Esta podría ser un poco la sociología del instituto.

En la mayoría de las familias humildes eran muchos hijos y entonces sólo mandaban al instituto a aquellos hijos que eran más brillantes y estudiosos. Muchísimos maestros salvaron a alumnos llevándolos donde el profesor y diciéndole: este muchacho vale. Gracias a los maestros se ha hecho una selección cultural que salvó a mucha gente pobre de la ignorancia.

Entrevistadores: —¿Y cuántos alumnos eran?

Luis Morán: —El instituto era muy numeroso, no te sabría decir con exactitud, pero yo creo que era un instituto de ochocientos y pico alumnos. Luego ya fue creciendo hasta llegar a los 1.000 alumnos en los años 1964 o 1965, que es cuando la gente hablaba más del crecimiento de la escolarización. Y después ya tenía un módulo parecido al que tenía el actual instituto: Sólo había dos institutos en Salamanca: el Lucía que era el femenino y el Fray Luis de León que era el masculino. Los dos compartían el Trilingüe.

Otra de las cuestiones que no se hablan es que no solo había esa cantidad de alumnos oficiales en el instituto, sino que estaban los libres que eran también muchos y a veces muy brillantes, es decir, que había mucha gente que no tenía posibilidad económica de estar en el instituto y estudiaba en su pueblo y se venía a examinarle desde allí.

Entrevistadores: —¿Qué relación teníais con las chicas del otro instituto?

Luis Morán: —Al hacerme esta pregunta, me viene a la mente la educación que tuvo mi padre. Vivió una educación republicana: coeducación, enseñanza laica y no había religión. Cuando llegué a la escuela me encuentro con una en-

señanza solo de chicos, separados y segregados de las chicas y con religión obligatoria. En los primeros años del instituto Trilingüe no había chicas; el instituto prácticamente se ocupaba un ala: Creo que fue cuando yo estaba en cuarto o en quinto cuando ya dividieron la mitad el instituto, y la mitad de la izquierda era de chicos y la mitad de la derecha era para las chicas. Pero manteníamos un trato de amistad, aunque teníamos amigas en el instituto nos separaban e impedían el trato con ellas hasta el punto de que ponían los recreos a horas distintas para que no hubiera contacto.

Entrevistadores: —¿Y que perfil económico era el más habitual?

Luis Morán: —Como ya os dije, el más habitual eran gente cuyos padres tenían un oficio de mecánicos, carpinteros o gente de los pueblos del medio rural que poseían ciertas rentas y gozaban de disponibilidad económica, aunque no mucha; así como hijos de empleados del comercio, banca y hostelería. Pero claramente no era la burguesía salmantina la que mandaba sus hijos al instituto. Además la enseñanza era totalmente gratuita. En la enseñanza no predominaban libros de texto. Había libros de texto obligatorios en Religión, Formación del Espíritu Nacional y en alguna otra, y hasta había profesores recomendaban libros de texto concretos (téngase en cuenta que el profesor recibía un porcentaje por libro vendido), pero no eran obligatorios. Mis hermanos y yo estudiamos Matemáticas, Física, Química, etc., con libros heredados unos de otros y jamás nos dijeron nada.

A nosotros nos enseñaban desde chicos a co-ger apuntes y el profesor no se basaba en el libro de texto. No solía haber libro de texto, otra cosa es que tú luego consultaras en el él. No había además porque los libros de texto generaban gastos y, en fin, entonces no existía la disponibilidad económica que hay ahora.

Entrevistadores: —¿Y había más gente de aquí de pueblos o más de la ciudad?

Luis Morán: —Más de la ciudad

Entrevistadores: —¿Y el ambiente qué tal?, ¿los alumnos eran buenos alumnos?

Luis Morán: —Los profesores entendían que nosotros éramos chicos y que teníamos que ir madurando. La verdad es que un profesor de instituto tenía un prestigio impresionante, tenía un prestigio en la ciudad y en las aulas es decir que un catedrático de la enseñanza media en la ciudad era alguien. Todo el mundo lo respetaba... Los de la universidad era también muy respetados pero incluso un profesor de universidad tenía consideración por sus colegas de enseñanza media.

A pesar de todo ello, nosotros éramos bastante salvajes y ellos en ese ambiente entendían perfectamente a los alumnos, a los chavales. Como no había tanta diversión como tenéis ahora los jóvenes, como todo era mucho más monótono, pues yo creo que nos dejaban cierto aire de expansión. Pero, eso sí, había un respeto cuando ellos impartían clase porque tenían una autoridad y un poder inmensos. Por ejemplo, si tú en un momento determinado cometías una falta de respeto grave, ellos no se andaban con historias podían dejarte para septiembre.

Entrevistadores: —¿Y había actividades de ocio?

Luis Morán: No. Pocas, pocas, por no decir ninguna. Había un gimnasio pero raras veces se utilizaba porque como el instituto estuvo casi siempre de obras, y, como había mucha cantidad de polvo, nos sacaban fuera.

Entrevistadores: —Ahora vamos a hablar un poco de las aulas, nos podría decir cuántas aulas había.

Luis Morán: Pues eso no te lo puedo contestar con precisión, pero más o menos viendo la estructura del edificio... se podría calcular. Eso sí en cada aula estábamos cuarenta y muchos. Estábamos divididos por cursos: en el bachillerato había primero, segundo, tercero, cuarto, quinto, y sexto. Y además se hacían dos reválidas (una al terminar el cuarto y otra en sexto). Se hacían para obtener el título de bachiller ele-

mental y superior, respectivamente, y también se hacían para comprobar si el instituto cumplía los requisitos mínimos. Luego estaba el curso preuniversitario que era el equivalente a lo que luego se llamó COU y hoy es parecido al segundo de bachillerato con la prueba de selectividad. Las aulas estaban divididas por cursos y además se hacía todo en el aula y era el profesor el que se desplazaba. No había aulas por materias, estaban organizadas por cursos.

Entrevistadores: —¿Y no había biblioteca, laboratorio u otras dependencias didácticas?

Luis Morán: —Estaba muy bien dotados en ese sentido, aunque la biblioteca no se utilizaba mucho a nivel de alumnado, pero el laboratorio de ciencias era casi un museo nacional: aparte de tener animales e insectos disecados, había cajones de donde empezabas a sacar fósiles de todas las clases. También estaba el laboratorio de química que era también otra preciosidad y ése sí se utilizaba.

Entrevistadores: —¿Y sobre los profesores que imagen guarda?

Luis Morán: Magnífica. Había de todo, claro, pero en conjunto existía un núcleo que, por sus conocimientos, eran como catedráticos de la universidad y que no tenía ningún reparo en explicar matemáticas a chicos tan pequeños. El catedrático de Matemáticas, Don Norberto Cuesta Dutari, si tenías la suerte de que te cogiera en segundo de bachillerato te seguía dando clase hasta séptimo. Yo, como tuve que repetir el último curso, tuve la fortuna de incorporarme a sus clases y era un auténtico placer ver a ese profesor cómo explicaba. Por ejemplo, una de las cosas que hacía, si te salía un problema del teorema de Pitágoras, no daba por conocido el teorema, él lo demostraba, es decir, para él era mucho más importante el razonamiento que el simple conocimiento. En una ocasión estaban montando una grúa y se emocionó mirando cómo la montaban y nos dio una clase de física sobre el montaje de palancas que fue impresionante.

Entrevistadores: —De los catedráticos que había en aquella época estaba Victoriano Lucas que era de matemáticas, y que había sido director general con Villalobos, también estaba Concha Giner...

Luis Morán: —Sí Concha Giner fue una profesora magnífica de griego que creo que luego fue a la universidad. El profesorado, por lo tanto, bien.

Entrevistadores: —Le voy a dar unos datos que tenemos: en el año 1958, al año siguiente al de su ingreso, eran treinta y dos profesores, seis de ellas eran mujeres; en el curso 1964–1965 se elevaban a cuarenta y siete profesores y había trece mujeres. Había subido el porcentaje y ahí se ve que el instituto se hace ya más grande en los años sesenta y se feminiza algo, ¿no?

Luis Morán: —Sí, había una clara expansión. En la etapa que yo estuve había gente de mucha categoría como Pascual que ahora mismo es catedrático de la universidad y vicepresidente de la Real Academia. La enseñanza pública tenía un prestigio impresionante.

Entrevistadores: —Y ahora vamos a hablar un poco de cómo eran las clases.

Luis Morán: —Pues una clase de cualquier día podría ser así. Primero, no se explicaba una hora entera como se hace ahora; ellos normalmente explicaban un cuarto de hora o veinte minutos como mucho; el resto era trabajo de los alumnos, pero no había una obsesión por la de corrección, el profesor no estaba corrigiendo todo el día. Las cosas funcionaban un poco como en la universidad, es decir, los monicacos de pocos años estábamos acostumbrados a otras cosas. Había tres parciales y un final, lo mismo que hacíamos en la Facultad; o aprobabas los parciales (sin recuperación) o ibas al final de junio, y si no al de septiembre. De tal manera que tú te acostumbrabas a tomar apuntes y ellos cuando llegaba el examen parcial te exigían una serie de preguntas que si las respondías correctamente o no... pues pasabas o te quedabas pendiente. Ahora bien, una de las cosas que sí había era mucha in-

tervención oral, que es algo que parece mentira que casi se haya perdido. Los profesores hacían exámenes orales a diario, pero no te ponían veinte preguntas, no. Te hacían una pregunta concreta para ver que nivel lingüístico poseías y tenían muy claro que un plan de estudios debía reunir diversos niveles que había que compaginar. Por eso nunca iban de divos.

Entrevistadores: —¿Y había idiomas?

Luis Morán: —Sí, en aquella época los alumnos de instituto eran todos de francés. Lo mil alumnos eran de francés menos seis o siete que eran de inglés, y uno o dos que eran de alemán.

Entrevistadores: —¿Y en las bibliotecas había préstamos de libros?

Luis Morán: No. Como además la biblioteca de este instituto debía tener joyas, creo que las tenían un poco reservada y no había dinero para mantener los fondos de la biblioteca.

Entrevistadores: —¿Cómo era la administración, el personal no docente?, ¿cómo participaban los padres?

Luis Morán: —La mayoría de los bedeles, conserjes eran los mismos que antes, pero los nuevos provenían de la gente que ganó la guerra, que se metió en los institutos. Eran antiguos guardias civiles retirados. Con lo cual, eran bastante duros, desagradables.

El personal de oficina era el personal administrativo. Los padres no entraban en la vida del instituto, os lo digo tan claro como que no entraban en el instituto. Si un profesor llamaba a tu casa, o no llamaba, simplemente decía: "le dices a tu padre que venga por aquí", el tortazo ya te lo habías ganado, es decir, que los padres ya presuponían que no tenías razón nunca, cosa que la mayoría de las veces era verdad.

Cuando se habla de autoridad, en el instituto los profesores no pegaban a nadie, y en cambio tenían toda la autoridad del mundo. Incluso en aquellos tiempos si un profesor le hubiera dado una torta a un muchacho, el padre le hubiera dado otra después de propina.

Entonces los padres delegaban absolutamente la educación de sus hijos en los profesores del instituto, pero la educación de asignaturas. La educación de modales que era adquirida en casa y en la ciudad.

Entrevistadores: —¿Cómo era la gestión administrativa?

Luis Morán: Pues esto también ha variado, Raimundo lo sabe, que ahora mismo nosotros estamos haciendo papeles de tareas burocráticas, por internet, todo el día con estadísticas...

El profesor tenía sus notas, había una junta de evaluación, y las notas se pasaban a secretaría, y secretaría las pasaba. Ellos no tenían que rellenar ningún papel.

Entrevistadores: —¿Y el director tenía alguna consideración especial?

Luis Morán: —Sí, claro. Era el director y como en cualquier equipo tenía su autoridad.

Entrevistadores: —Y ahora vamos a hablar de la influencia del instituto en la ciudad. ¿Qué actos sociales y académicos se celebraban?, ¿cuándo empezaba el curso?

Luis Morán: —Bueno, pues el curso empezaba a primeros de Octubre y finalizaba en Junio aproximadamente. No había actos solemnes.

En mis años "el masculino" tenía fama de ser progresista. Se empezó a perder el miedo a la dictadura y los chicos de sexto ya empezamos a participar en las primeras huelgas de las facultades de medicina y derecho. O sea, que en ese sentido estaba muy politizado.

Entrevistadores: —Bueno y para terminar vamos a hacer un balance de la experiencia y de sus recuerdos...

Luis Morán: —Resumiendo mucho: estoy muy orgulloso de haber pertenecido a la enseñanza pública. Es más cuando a mí me preguntan los padres de ahora a qué instituto pueden llevar a los hijos, siempre les digo que a cualquiera de la enseñanza pública.

La preparación de la gente de instituto es mucho más madura que la de los colegios

privados. Se nota en seguida cuando un chico proviene de un instituto o un colegio. Y aún así, ahora mismo, desgraciadamente se trata mucho de burocratizar la enseñanza pública.

Mi balance es de lo más positivo y sigo pensando que lo más prestigioso y recomendable es la enseñanza pública.

Entrevistadores: —Bueno, pues muchas gracias. Ha sido un placer.

2.3.4. Juan de Manuel Alfageme (JMA, 2007)

CUALQUIER TIEMPO PASADO NO FUE MEJOR

El testimonio de Juan de Manuel Alfageme adquiere la forma de un relato notarial de un recuerdo que se presenta como fluir de acontecimientos neutros que su autor refiere conforme a unas respuestas concisas en las se hace frecuente el monosílabo. El diálogo cobra así la forma de fuente de hechos más que de construcción de percepciones, experiencias y subjetividades. Queda, en consecuencia, una narrativa compuesta por elementos fácticos en la mayor parte de los casos desnudos de criterios de valor interpretativo. No obstante, una hermenéutica holística del relato permite entrever como hilo argumentativo, no del todo explícito, la idea que da título a este resumen: que cualquier tiempo pasado no fue mejor.

Juan de Manuel Alfageme fue un niño salmantino que nació en 1952, hijo de padres que, a su vez, eran oriundos del campo salmantino y que, como en tanto casos, constituyeron el basamento de las generaciones de emigrantes a la capital que acabaron de hacer de la ciudad del Tormes, desde los años de la guerra, un centro urbano de tipo medio, tal como lo sigue siendo hoy. Hijo, pues, de unas circunstancias sociales comunes a un gran parte de los chicos de su época se educó en las calles de la Salamanca de los cincuenta y sesenta. Su formación incrementó el capital cultural proveniente de la familia (padre con bachillerato y madre con estudios primarios), sorteando las dificultades económicas y las adversidades propias de un tiempo en el que empezaba a darse el despegue económico, el "milagro español" de los años sesenta. Como

otros tantos coetáneos suyos pertenece a las clases populares a las que por primera vez se abre la Universidad en el tardofranquismo. En efecto, tras el bachillerato cursado en el Trilingüe, se licenció en Filosofía y Letras, sección de Historia, en la Universidad de Salamanca en 1974. Posteriormente se hace profesor y, en el curso 1991-1992, obtiene plaza, por traslado, en el instituto que le acogiera en sus tiempos de estudiante. Se cierra así el ciclo del estudiante-profesor del mismo centro en tiempos y circunstancias muy diferentes.

Este profesor de Historia educado en la Universidad del tardofranquismo quedó marcado por la huella ideológica que fermentó en las luchas estudiantiles contra la dictadura. Se identifica, en general, con las ideas de izquierda, pese a que su relato no queda excesivamente ideologizado; más bien al contrario. En cualquier caso, la narrativa muestra un mundo escolar más bien gris, nada extraordinario y tampoco excesivamente diferente al de testimonios de épocas anteriores. Téngase en cuenta que en los años sesenta se están produciendo cambios estructurales profundos en la sociedad española y una expansión de la escolarización. Tales mutaciones sólo aparecen de modo tangencial en el relato (por ejemplo, la masificación de las aulas y el incremento del módulo) y más bien el testimonio pone de relieve supervivencias: el edificio ("mastodóntico" y "monolítico", al decir de Juan), las aulas muy tradicionales, los servicios muy descuidados, el frío que todo lo invadía (a pesar de que ya había calefacción), la disciplina muy irregular, las clases muy convencionales, los contenidos demasiado memorísticos, etc. De ahí que sumados los fenómenos enumerados por el entrevistado, emerge la idea de que, frente a lo que a menudo se dice sobre la educación y los niveles de logro académico de otras épocas, cualquier tiempo pasado no fue mejor. No obstante, la valoración personal de la experiencia escolar se muestra positiva, pero principalmente por la evocación de los aspectos lúdicos, de compañerismo y amistad unidos a actividades recreativas ajenas al mundo académico.

Esta distancia crítica está sólo presente, de manera infraconsciente, en los otros relatos. Resulta curioso, quizás por efecto del propio pensamien-

to del profesor, cómo el testimonio más crítico es aquel que, por su historia, aparece más duraderamente vinculado a la institución escolar objeto de descripción. Motivo, sin duda, de meditación.

Juan de Manuel Alfageme

Nació en 1952 en Salamanca. Estudió en el Instituto Fray Luis de León entre 1961-1962 y 1968-1969. Licenciado Historia por la Universidad de Salamanca, ha sido profesor de historia en varios institutos de enseñanza secundaria y desde 1991-1992 ejerce docencia en el IES Fray Luis de León.

Entrevistador: Raimundo Cuesta.

Lugar y fecha de la entrevista: Gabinete de Geohistoria del IES Fray Luis de León. 15 de octubre de 2007.

Entrevistador: La grabación que hacemos hoy, 17 de Octubre de 2007, en el Instituto es con Juan de Manuel Alfageme, que fue alumno del mismo entre el curso 1961-62 y el 1968-69.

Juan, tú, además luego fuiste profesor en este instituto. ¿En qué curso te reencontraste con el Fray Luis de León?

Juan Manuel Alfageme: —En el curso 1991–1992.

Entrevistador: Podemos empezar por el Instituto propiamente dicho, el edificio del Instituto que era llamado el Trilingüe, aunque "Fray Luis de León" fue denominado oficialmente desde 1943; antes, en 1940, del antiguo Instituto Nacional de Segunda Enseñanza se había segregado el Instituto femenino. Los dos estaban en la sede de los Jesuitas, en el Noviciado, en el Paseo de San Antonio. En 1944 el Trilingüe se convirtió en sede del Instituto masculino, compartida con el femenino. ¿Me podrías hablar un poco del edificio? ¿Cómo era?

Juan Manuel Alfageme: —Bueno, el edificio era un edificio mastodóntico. La mitad lo ocupaba el Instituto masculino y la otra mitad el femenino. Y era un edificio que estaba permanentemente en obras. Las condiciones de las aulas y en general del edificio eran malas. Dentro del edificio había un patio renacentista,

que estaba relativamente bien conservado. Me acuerdo que a veces el patio era utilizado, por ejemplo, para clases de educación física, y recuerdo que el suelo tenía un pavimento de cantos de río. Ese patio estaba como en la trasera, y el resto del edificio tenía, creo recordar, tres plantas. Y daba la sensación de que estaba inacabado.

Entrevistador: —Este edificio, efectivamente fue un proyecto siempre inconcluso. Pero todo el mundo coincide que la dotación era muy deficiente en el interior del centro.

Juan Manuel Alfageme: —Sí, las dependencias eran malas. Yo recuerdo todavía que había zonas que no tenían pavimento, no había baldosas, estaba el suelo de cemento en algunos sitios. Las aulas estaban un poquito mejor.

Entrevistador: —La forma del edificio arquitectónicamente hablando era...

Juan Manuel Alfageme: —Era como rectangular, era moderno. Era moderno y únicamente en la parte posterior era donde estaba ese claustro.

Entrevistador: —¿La forma que tenía el edificio te recuerda algo especial? ¿La forma de construcción del franquismo de los años cincuenta?

Juan Manuel Alfageme: —Sí, era un edificio como muy monolítico. Como albergaba dos centros, masculino y femenino, la disposición era simétrica, las zonas de acceso eran parecidas.

Entrevistador: —¿Tenían entradas distintas?

Juan Manuel Alfageme: —Tenían entradas distintas, sí. Mirando desde el río, el masculino ocupaba la mitad izquierda y el femenino la mitad derecha.

Entrevistador: —El edificio iba así, la entrada principal por...

Juan Manuel Alfageme: —Por la Plaza de La Merced, una a la izquierda y otra a la derecha; las dos daban a la Plaza de La Merced.

Entrevistador: —Del antiguo Trilingüe quedaba solo una pequeña parte... Lo demás era la nueva construcción, pero de una obra como sin terminar...

Juan Manuel Alfageme: —Sí, daba la sensación como de una obra muy rígida, muy monolítica.

Entrevistador: —¿Te acuerdas algo de las aulas?

Juan Manuel Alfageme: —Sí, las aulas eran relativamente grandes porque en algunos casos tenían que albergar a un número elevado de alumnos. Por ejemplo, el primer curso que fui yo, el 1961-1962, estábamos en cada aula cerca de sesenta. Entonces eran aulas grandes. Y en algunas había ya pupitres de madera, y en otras había bancos corridos.

Entrevistador: —¿Todavía había bancos?

Juan Manuel Alfageme: —Sí, había todavía aulas amuebladas con mesas y bancos corridos. Había mesas alargadas y bancos, para más o menos cuatro alumnos

Entrevistador: —Una bancada corrida y un banco como de iglesia

Juan Manuel Alfageme: —Sí.

Entrevistador: —Ésa era lo más habitual, de madera o...

Juan Manuel Alfageme: —Sí, había pupitres de madera que eran de dos plazas, que tenían el agujero para el tintero. Pero también había otras aulas con bancos corridos. Luego estaba la tarima, y en algunas aulas había también armarios laterales que estaban destrozados. No tenían nada, eran armarios de madera pero que estaban la mayoría rotos.

Entrevistador: —¿En el frontal había decoración?

Juan Manuel Alfageme: —En el frontal había una pizarra y nada más.

Entrevistador: —¿Había imágenes?

Juan Manuel Alfageme: —Sí, había unos crucifijos.

Entrevistador: —¿Había artefactos pedagógicos?

Juan Manuel Alfageme: —Otra cosa no recuerdo; crucifijos había seguro.

Entrevistador: —¿En cada aula?

Juan Manuel Alfageme: —Sí.

Entrevistador: —¿Había gimnasio o no?

Juan Manuel Alfageme: —Al principio, no. La educación física se hacía o bien en el patio interior, o bien en un espacio grande que había en la planta baja después del vestíbulo de entrada, era como un salón grande de donde partían las escaleras, o incluso en la calle. Allí en la Plaza de la Merced. Luego ya hicieron un gimnasio, un gimnasio que tenía una pista de baloncesto que estaba cubierta.

Entrevistador: —¿Y había algún local adjunto al Instituto o residencia? ¿Y el material activo del Instituto, es decir, los animales disecados, los globos terráqueos, las máquinas y todo eso los teníais a la vista?

Juan Manuel Alfageme: —No, eso estaba en dependencias, en los departamentos que llamaban *dependencias*. Recuerdo que en la primera planta, que era donde estaba el despacho del director, había algunas dependencias donde estaban, por ejemplo, las colecciones de animales.

Entrevistador: —¿Y biblioteca?

Juan Manuel Alfageme: —La biblioteca no recuerdo que hubiera.

Entrevistador: —Y las condiciones ambientales, por ejemplo, la temperatura, hacía calor, frío... El edificio ¿cómo era?

Juan Manuel Alfageme: —Es lo que dice todo el mundo, hacía mucho frío, que era horrible en invierno. Especialmente gélidas eran a veces las clases de educación física la sensación de frío era más intensa, porque eran espacios que no tenían calefacción ni protección y algunos como el patio interior estaban abiertos... En las aulas sí había calefacción.

Entrevistador: —¿Y en cuanto a los servicios higiénicos, limpieza y todo eso?

Juan Manuel Alfageme: —No recuerdo así tan especialmente que hubiese suciedad, pero sí que había una sensación de descuido. Recuerdo que había servicios, y la sensación de descuido, aunque no hubiese mucha suciedad.

Entrevistador: —¿Había cantina, o bar?

Juan Manuel Alfageme: —No, no había.

Entrevistador: —Pasemos al tema del alumnado. ¿El alumnado era muy diferente al de hoy?

Juan Manuel Alfageme: —Bueno, era diferente en el sentido de que la cantidad de gente que estudiaba bachillerato era reducida. La sensación era en parte diferente porque se considera que entonces había más disciplina y realmente yo creo que no es así. Había situaciones de falta de disciplina y de comportamiento por parte de alumnos que eran realmente bárbaros.

Se daban situaciones muy curiosas porque había clases, con algunos profesores, en los que había una rigidez y un orden, y un autoritarismo muy acusado. Y otros, sin embargo, eran todo lo contrario. O sea, era muy variable según los profesores.

Entrevistador: —Por ejemplo, en el cuidado del mobiliario.

Juan Manuel Alfageme: —No creas, me recuerdo, por ejemplo, de situaciones como destrozar a puñetazos un armario, una puerta de un armario, o de apedrear las ventanas.

Entrevistador: —¿Cómo era el tema de la asistencia a clase, el tema de las faltas?

Juan Manuel Alfageme: —Se hacía un control. Había un parte de faltas que lo completaba el delegado, que había en cada grupo. Pero me da la impresión de que el control mediante el parte de faltas era poco efectivo, no tenía mucha trascendencia.

Entrevistador: —Comparado con hoy, ¿se faltaba mucho a las clases más o menos que ahora? ¿Había más o menos absentismo que hoy?

Juan Manuel Alfageme: —No, yo no creo que hubiera más.

Entrevistador: —Pasemos a la procedencia social del alumnado. Está claro que son adolescentes masculinos. En esta época ya hay dos institutos en la capital, masculino y femenino, y luego en la provincia estaba desde 1928 el de Ciudad Rodrigo, el de Béjar en los años sesenta. Entonces, ¿tenía alguna impronta social especial el Instituto?

Juan Manuel Alfageme: —No, el recuerdo que tengo era que los alumnos eran de una procedencia social media-baja, hijos de funcionarios, de trabajadores, de comerciantes, es decir, que no había un elitismo social. En aquella época el colegio que tenía un carácter más elitista y más fama era el de los Maristas, y en menor medida los Escolapios y los Salesianos.

Entrevistador: —¿Pero también habría seguramente hijos de profesores?

Juan Manuel Alfageme: —Sí, sí. Había muchos.

Entrevistador: —¿Recuerdas algún alumno que se haya destacado luego en alguna faceta de la vida política, social, local, de los años sesenta.

Juan Manuel Alfageme: —No. Los compañeros que recuerdo, bastantes de ellos se dedican a la enseñanza. Por ejemplo, tengo compañeros que son profesores, tengo un compañero que es periodista. Gente que adquiriera una relevancia pública no recuerdo. Bueno sí, un compañero, Emilio Melero, el dirigente del PSOE de Salamanca, él era de esa época. No sé si era del mismo curso pero o un curso posterior, pero sí recuerdo jugar en los recreos al fútbol con él. También hay gente que luego se dedicó a la medicina, hay profesores, abogados. Eso sí.

Entrevistador: —¿El fracaso escolar te llama la atención? ¿A ti te parece que hay mucha diferencia en el nivel de exigencia de entonces respecto de lo que se pide ahora?

Juan Manuel Alfageme: —Me parece que los contenidos eran distintos, contenidos mucho más memorísticos. Me acuerdo por ejemplo de que los contenidos de geografía o historia eran más de nombres de lugares, de ríos, de comarcas, de hechos, de acontecimientos. Es una educación distinta. Y por ejemplo en idiomas, el nivel de entonces era muchísimo más bajo que el de ahora. El nivel que teníamos en francés era mínimo...

Entrevistador: —¿Y las reválidas se hacían en el centro, verdad?

Juan Manuel Alfageme: —Sí, se hacían aquí.

Entrevistador: —¿Te acuerdas de la reválida de cuarto y de sexto?

Juan Manuel Alfageme: —También, también. En el Instituto se hacían exámenes en los que participaban profesores del mismo Instituto y también profesores de la universidad.

Entrevistador: —Y un observador del colegio privado también.

Juan Manuel Alfageme: —También las privadas, sí.

Entrevistador: —¿Tienes algún recuerdo especial de las reválidas?

Juan Manuel Alfageme: —El recuerdo que tengo es que el mayor obstáculo para mi era el examen de idioma. El de francés porque era una prueba oral. Aquello era la mayor dificultad, o al menos el mayor temor. Por lo demás no tengo un especial recuerdo de que fuesen difíciles los exámenes de reválida.

Entrevistador: —¿Las clases habitualmente duraban una hora?

Juan Manuel Alfageme: —Sí.

Entrevistador: —Pero ¿tuviste clases de una hora y media, lo que se llamaba “unidades didácticas”, que se establecieron en el plan del 1957?

Juan Manuel Alfageme: —Me parece que no. Una clase era de una hora, que consistía normalmente en tomar la lección, y el día anterior explicarla. Sí, se trataba de clases poco explicativas, con libros de texto. El sistema más habitual era dedicar una parte de la clase a repasar, y como dos tercios de la clase a preguntar. Esa era, digamos, la práctica básica.

Entrevistador: —Y el libro de texto era la base.

Juan Manuel Alfageme: —Era preguntar, era estudiar la lección correspondiente, y el profesor luego sacaba a unos cuantos alrededor de su mesa y les preguntaba la lección.

Entrevistador: —El profesor explicaba y decía: “para mañana...”.

Juan Manuel Alfageme: —No se explicaba, era: “para mañana tal tema”. Empezaba la clase, te dejaban diez minutos de repaso, y luego ya a preguntar.

Entrevistador: —O sea, esto para el día siguiente, te lo explicaba más o menos según el profesor, ¿y no había ningún apoyo especial?

Juan Manuel Alfageme: —No, en general... Sí recuerdo que había excepciones. Había algunos profesores que dedicaban más tiempo a la explicación como por ejemplo el profesor de literatura, que era don Victorino. En matemáticas recuerdo que era hacer ejercicios, problemas, revisarlos. En filosofía también había un profesor que se llamaba José Benito que también explicaba. Sin embargo, con Carmen Díaz el sistema consistía habitualmente en preguntar, era memorizar la lección con el libro de texto y preguntar.

Entrevistador: —O sea, que lo que narras era la pauta general. ¿Y los trabajos en clase?

Juan Manuel Alfageme: —No, había exámenes. Eran menos frecuentes, había preguntas todos los días, más o menos. Y luego los exámenes se hacían sobre todo, los más importantes eran los finales. También había exámenes parciales, y había también trimestrales.

Entrevistador: —¿Los profesores qué relación mantenían con los alumnos?

Juan Manuel Alfageme: —En algunos casos era una relación muy distante y en otros casos era una relación muy poco respetuosa por parte de los alumnos, a algunos profesores se les faltaba el respeto y se les tenía poca consideración. Y de hecho, había situaciones y comportamientos que serían impensables actualmente.

Entrevistador: —Y el profesorado ¿tenía alguna relevancia fuera del Instituto?

Juan Manuel Alfageme: —Algunos de estos profesores eran José Benito de Filosofía, Victorino de Lengua; Sierra, de Inglés; Álvarez Villar, de Historia; Juan Nogués, de Francés. También estaba la mujer de Victorino, doña Blanca, de Física. De Matemáticas no me acuerdo.

En Ciencias Naturales además de Ana Barrero había otra profesora de la que no recuerdo su nombre.

Entrevistador: —De Latín era Manuel Palomar, ¿no?

Juan Manuel Alfageme: —Sí, de Latín, Palomar. Y de griego estaba Concha Giner. Y de Griego además, como agregado, se encontraba Jaime Peña. De alemán no me acuerdo bien.

Entrevistador: —Había como cuatro profesores por asignatura. ¿Te acuerdas del número de alumnos? Porque el módulo del instituto era ya de mil.

Juan Manuel Alfageme: —Más. Mil o más. Porque recuerdo que, cuando empecé el primero de bachillerato, había cerca de 150 alumnos o más, cerca de 200 alumnos. Había por lo menos tres grupos. Y en cada uno había más de 50 alumnos. Solamente en primero había más de 150 alumnos. A partir de quinto había muchos menos, y tan sólo en dos grupos: los de Ciencias y los de Letras. Hasta cuarto había muchos niños aún, pero a partir de quinto había una disminución de grupos que era notoria.

Entrevistador: —¿Había capilla en el instituto?

Juan Manuel Alfageme: —Como tal, creo que no había. Quizá había algún espacio del Instituto utilizado por los profesores de religión. Pero lo que sí recuerdo es que los jueves en el horario antes de empezar las clases había una misa en la Catedral que teóricamente era obligatoria.

Entrevistador: —¿Recuerdas algún profesor de Religión?

Juan Manuel Alfageme: —Juan Antonio Ruano. Era el autor del libro de texto que se utilizaba. Había otro que se llamaba Moisés, otro que se llamaba Gaspar.

Entrevistador: —¿Y de formación del espíritu nacional?

Juan Manuel Alfageme: —Uno que se llamaba Ángel Benito.

Entrevistador: —¿Habría como cuarenta o cincuenta profesores?

Juan Manuel Alfageme: —Sí, creo que sí. Por cada departamento había tres o cuatro. Además, en Religión había por lo menos cuatro. Y en Educación Física eran otros cuatro. Ahí estaban Berzocana, José Recio. Y luego, otros también. Uno al que se llamaba Tote. Y otro cuyo nombre era Segado.

Entrevistador: —Al Instituto normalmente le llamaban masculino, más que Fray de León.

Juan Manuel Alfageme: —Sí. Por Fray de León casi nadie lo conocía.

Entrevistador: —¿Tenía alguna proyección en la ciudad?

Juan Manuel Alfageme: —No, creo que no.

Entrevistador: —No, especialmente. ¿Y de las actividades culturales o de práctica de certámenes literarios, obras de teatro? ¿No había grupos? ¿Por ejemplo, tunas?

Juan Manuel Alfageme: —Sí, había una tuna. Y había un coro también. Había un coro que lo dirigía el Aníbal Sánchez Fraile

Entrevistador: —¿Había otras actividades tipo proyecciones de cinematógrafo?

Juan Manuel Alfageme: —Algunas veces se dieron conciertos de grupos. Hubo una época a finales de los años 60 que había bastantes grupos musicales. Había alumnos del Instituto que formaban parte de dichas bandas de música moderna. Sí recuerdo que había conciertos o actuaciones.

Entrevistador: —¿Y existían revistas?

Juan Manuel Alfageme: —La verdad es que no lo recuerdo.

Entrevistador: —¿Ninguna asociación de alumnos?

Juan Manuel Alfageme: —No.

Entrevistador: —Aquella época no daba para muchas alegrías. ¿Había algunos equipos de deportes?

Juan Manuel Alfageme: —Sí, había equipos que competían en algo similar a los juegos escolares. Sobre todo, había equipos de fútbol.

Entrevistador: —¿Dónde estaban los campos de fútbol? ¿Dónde practicaba la gente?

Juan Manuel Alfageme: —Se entrenaba ahí en la calle, en la Plaza de La Merced. Y luego se jugaba en campos, como en el de los salesianos, o de los maristas, o en lo que se le llamaba Educación y Descanso, que es donde está la Sindical.

Entrevistador: —¿Qué valoración te queda del recuerdo del Instituto? Positiva, negativa, neutra.

Juan Manuel Alfageme: —La valoración que tengo en general es positiva. No es negativa. Pero son recuerdos muy subjetivos. Mis recuerdos tienen que ver más con aspectos externos del Instituto, con los recreos, con los juegos.

Entrevistador: —Con los amigos.

Juan Manuel Alfageme: —Más con eso que con las actividades que son propias de lo académico. Y en cuanto a lo académico, el recuerdo es la extrema rigidez de algunos profesores. Por ejemplo, algunos de ellos como Carmen Díaz o Concha Giner, no permitían ni que se oyerá una mosca. Entonces era una tensión constante. Y otras por el contrario era al revés, era una sensación de descontrol. Era muy variable. Luego la actitud de los profesores era también muy desigual. Por ejemplo, había profesores que eran muy despreocupados, no tenían un especial interés en el aprendizaje de los alumnos

Entrevistador: —¿Pero a ti no te incentivó algún profesor, alguna situación para tu futura dedicación docente? Tú eres profesor ahora. El hecho de que te inclinaras por terminar una carrera y ser profesor, tuvo que ver algo con tu experiencia en el Instituto? ¿Te sirvió de algo tu época de estudiante?

Juan Manuel Alfageme: —Desde luego. A partir de sexto curso, tomé la decisión de estudiar la carrera de Historia.

Entrevistador: —Con las clases de Historia del Arte que daba Álvarez Villar, y luego también Historia Moderna y Contemporánea.

Juan Manuel Alfageme: —Luego también influyó, claro, una falta de disposición hacia las asignaturas de Ciencias, como las Matemática.

Entrevistador: —¿No había préstamos de material, de lecturas o cosas así?

Juan Manuel Alfageme: —Hacíamos algunas lecturas en Literatura. Pero no como una cosa generalizada sino que algunos profesores de alguna forma obligaban. Había recomendaciones. “Que tenéis que leer esto”.

Entrevistador: —¿A la biblioteca pública o a dónde cogíais los libros?

Juan Manuel Alfageme: —Creo que en algunos casos se hacían préstamos pero no de forma generalizada. Sólo algún profesor facilitaba libros de lectura. Pero que yo recuerde no había biblioteca, se cogían los libros de los departamentos.

Entrevistador: —Yo te puedo decir que tan sólo estudié el último año, el Preuniversitario, en un Instituto. Porque antes había hecho el resto del bachillerato en colegios privados. Sólo en el Instituto encontré profesores de altura.

Juan Manuel Alfageme: —Yo, también. Por ejemplo, de Concha Giner era una persona muy exigente, pero adquirí gracias a ella una buena formación en Griego. En Comunes, el Griego lo pasé con relativa facilidad, por la formación que habíamos tenido en el Instituto. Así como Carmen Díaz, por ejemplo, era muy rígida pero no me aportaba nada. Recuerdo cuando ya por ejemplo en primero de Comunes entras en contacto con alumnos que procedían de otros colegios, había una diferencia significativa en cuanto al nivel que teníamos de griego los que veníamos del Fray Luis.

Entrevistador: —Sí, sí, eso es evidente.

Juan Manuel Alfageme: —Y por ejemplo el caso de don Victorino. Era una forma distinta de explicar. Eran clases muy amenas.

Entrevistador: —Y doña Blanca también debía ser una profesora interesante.

Juan Manuel Alfageme: —Había diferencias entre unos y otros. Podían ser muy distintos.

Entrevistador: —Se suele decir, con razón, que en esta tradición profesional de los profesores de instituto hubo hay gente muy sólida, muy formada, y, claro, otra que no.

Juan Manuel Alfageme: —La percepción que teníamos nosotros, no en primero ni en segundo, sino ya a partir de quinto era eso, que había profesores que tenían categoría y había profesores que no. Esa percepción es la que teníamos nosotros.

Entrevistador: —La enseñanza entonces no era gratuita de todo. El tipo de gastos, de material y demás, ¿era muy gravoso?

Juan Manuel Alfageme: —Algo simbólico. No era una cantidad que fuese un problema.

Entrevistador: —¿Conoces gente que haya sido alumno antes que tú o de tu época en el Instituto?

Juan Manuel Alfageme: —Mira, ahora que recuerdo uno de los que fue compañero mío es el actual presidente de Cruz Roja, Jesús Juanes. Estudió conmigo.

Entrevistador: —¿Nunca hubo asociación de alumnos, o de antiguos alumnos?

Juan Manuel Alfageme: —No lo sé. Es posible que existiera una asociación de antiguos alumnos. Sí recuerdo que en un año sí que había alguna actividad literaria. Creo recordar que se editó alguna revista o alguna cosa de ese tipo. Había un profesor de Lengua. No sé si fue don Victorino u otro. Porque conservo el recuerdo de haber colaborado con una revista. Pero mi memoria en esto es muy borrosa.

Entrevistador: —Y para terminar. En lo ideológico el tema del franquismo, el ambiente de la dictadura y demás ¿qué percepción tienes que ocurría en las aulas sobre eso?

Juan Manuel Alfageme: —Había poca. Realmente la mayor conciencia política fue asumida en la universidad. Quizá también en los últimos años, en Preuniversitario. Yo creo que allí había unas preocupaciones mucho más urgentes. Ahí era, sobre todo, la escasez económica. Yo por ejemplo recuerdo que el tener un balón de fútbol era un lujo. Jugábamos con pelotas pequeñas.

Había una serie de carencias que hacían que la preocupación esencial fuera ésta. Librarse del frío en invierno era una preocupación inmediata en aquellos tiempos. O la comida. No había dinero. La escasez de dinero. El no disponer de prácticamente nada de dinero para comprar golosinas o cualquier cosa de esas que hoy son frecuentes. Había una serie de carencias que hacían que la preocupación fundamental fuesen necesidades elementales.

Entrevistador: —¿Y las costumbres y las relaciones con las chicas? ¿Se notaba diferencias con lo que son ahora, no?

Juan Manuel Alfageme: —Sí, había diferencias. A partir de los catorce, quince años era muy habitual empezar los primeros escarceos amorosos. Te comentaba ayer que, aunque compartíamos edificio, posiblemente la no coincidencia de horarios, era para evitar que existiera algún tipo de contacto. Y yo recuerdo que en quinto y sexto, los sábados o domingos por la tarde era costumbre salir por las calles para contactar con chicas.

Entrevistador: —¿Y había bailes?

Juan Manuel Alfageme: —No mucho. Eso fue más tarde.

Entrevistador: —¿Y fiestas comunes, de chicos y chicas?

Juan Manuel Alfageme: —No, no. Lo que sí había, por ejemplo, es que muchas de las actividades organizadas estaban vinculadas a instituciones del Movimiento, o bien, a la Iglesia. Recuerdo que había en una zona céntrica, como un local donde había futbolines y billares que me parece dependían de Educación y Descanso. También de la O.J.E. (Organización Juvenil Española). El profesor que tenía alguna afiliación política o que tenía algún vínculo de ese tipo, de alguna forma también controlaba el acceso a instalaciones. Y había a lo mejor algún tipo de club. Yo no fui nunca a ningún campamento ni acudí a ninguno de esos locales, pero recuerdo que en los años finales de los sesenta ya ejercía bastante incidencia la H.O.A.C.

(Hermandad Obrera de acción Católica). Tenía unos locales en la Avenida Italia y allí se realizaban actividades de campamentos, charlas, y proyectaban películas. Representaban una nueva orientación de un sector más progresista de la Iglesia.

Entrevistador: —¿Y excursiones o alguna actividad semejante?

Juan Manuel Alfageme: —Tengo el recuerdo de una excursión —que creo fue la única que hice en el Instituto en los siete años que estuve—, una excursión a Alba de Tormes. Era pequeño, a lo mejor fue en segundo o tercero de bachillerato. Tengo ese recuerdo de esa excursión que yo creo que fue la única que hicimos. Y luego un viaje de estudios que hicimos en sexto por Andalucía. Conservo algunas fotografías de ese viaje por la Alhambra y otros lugares.

Entrevistador: —Por Andalucía. ¿Y en las clases había proyección de diapositivas? ¿Cómo daban las clases de Arte, por ejemplo? O de Geografía, ¿había mapas?

Juan Manuel Alfageme: —En Arte, cuando nos dio clases Julián Álvarez Villar, que era Historia de las Civilizaciones sí se utilizaban alguna vez diapositivas. Pero en las demás era poco habitual. Entonces eso era una innovación.

Entrevistador: —¿Y en las otras asignaturas? ¿Ciencias Naturales?

Juan Manuel Alfageme: —No, vamos. Era tan infrecuente que yo no recuerdo. El libro de Ciencias Naturales de quinto tenía muchas ilustraciones, eran dibujos en blanco y negro.

Entrevistador: —¿Y en Idioma no había magnetófonos? ¿Se utilizaba la radio, fichas o qué?

Juan Manuel Alfageme: —El libro de texto era la base. Yo recuerdo que en Francés era excepcional que se hablase en francés. Alguna vez, pero lo habitual era hacer traducciones y aprender vocabulario.

Entrevistador: —Muy bien, muchas gracias, Juan, por tu colaboración.

ÁLBUM DE FOTOGRAFÍAS

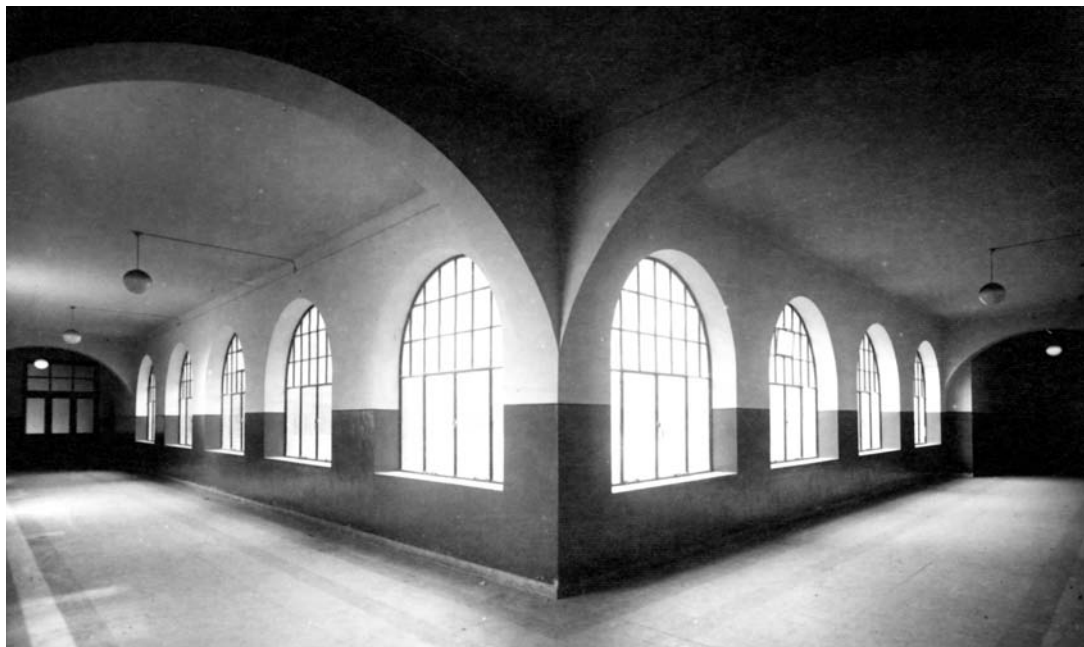
CAPÍTULO II



2.1. Ubicación del Instituto Fray Luis de León en el Trilingüe. Panorámica tomada antes del derribo del edificio.



2.2. Fachada principal del instituto nacional de enseñanza media en el Trilingüe durante los años cuarenta.
F: AUSA.



2.3. Pasillos del interior del edificio en los mismos años. F: AUSA.



2.4. Puerta principal de entrada. F: AUSA



2.5. José Alicia Cruz, alumno "todoterreno" de cuarto de bachillerato en 1947.



2.6. Obras de remodelación y ampliación del centro. F: AUSA.



2.7. Sede ampliada del centro. F. Col. Gombau, Filmoteca-Ayuntamiento de Salamanca.

73-3-1

Distrito Universitario de Salamanca

Instituto Nacional de Enseñanza Media de Salamanca

FRAY LUIS DE LEÓN

Certificación Académica PERSONAL.

Certificación Académica
CURSO
DE
1952 a 1953
Núm. -18-

EXTRACTO del Expediente Académico de D. José Alicia Cruz Sánchez
natural de Onís provincia de Oviedo que nació el día 28 de Junio de 1932
Verificó el examen de ingreso con la calificación de Apto en el Instituto de Fr. Luis de León el día 24 de Setiembre de 1945

Tiene además aprobados los estudios del Bachillerato, plan 1.938, con las calificaciones siguientes:

CURSO	Calificación	Calificación	Calificación	Calificación
PRIMER CURSO: 1.945-46.-Inst ^o Fr. Luis de León.-Ens ^o Oficial.-	Suficiente 8,14 puntos.			
SEGUNDO CURSO: 1.946-47	id.	id.	Suficiente 9,00	id.
TERCER CURSO: 1.947-48	id.	id.	Suficiente 8,71	id.
CUARTO CURSO: 1.948-49	id.	id.	Suficiente 9,00	id.
QUINTO CURSO: 1.949-50	id.	id.	Suficiente 9,22	id.
SEXTO CURSO: 1.950-51	id.	id.	Suficiente 8,11	id.
SEPTIMO CURSO: 1.951-52	id.	id.	Suficiente 5,00	id.

Verificó el examen de Estado en la Universidad de Salamanca en la convocatoria de Septiembre de 1.952 con la calificación de NOTABLE - 7,14

JEMICA 195 A 195

2.8. Expediente académico de José Alicia Cruz, que, como cuenta él mismo, sufrió un percance al final de su bachillerato por la dura represalia sufrida a causa de una trastada juvenil.



2.9. José Alicia Cruz, médico jubilado y antiguo alumno entrevistado en 2009, autor de unas cariñosas semblanzas poéticas de sus profesores.



2.10 Caricatura del célebre catedrático de Literatura Gabriel Espino, discípulo de Unamuno, autor de la propuesta que dio nombre al centro y habitual colaborador de prensa con escritos periodísticos de crítica literaria.

11 - 10 - 51

EL PROBLEMA DE LA ENSEÑANZA MEDIA

Una encuesta sobre el nivel cultural de los alumnos del Bachillerato

"El estudio es una de las pocas cosas serias que hay en la vida"

D. ENRIQUE LATORRE

Catedrático del Instituto «Fray Luis de León».

—¿Su opinión sobre el nivel cultural actual de los alumnos del Bachillerato?

—Prescindiendo del alumno Superdotado, el nivel del bachiller de hoy es inferior que el del 1903; peligrosamente más inferior para el futuro, porque no hay que olvidar que de estos bachilleres han de nacer los rectores del mañana.

—¿A qué causas atribuye ese deficiente estado?

—El que el nivel sea más bajo, depende de la liberalidad en materia de enseñanza primaria y secundaria del Estado, que autoriza como profesores a quienes no han sufrido la colación oportuna de idoneidad, y que satisizo las aspiraciones de ciertos "padres de familia", que querían separar la función docente de la examinadora de los profesores de Instituto, pero no de los de los Colegios en que recibían instrucción sus hijos. La liberalidad condujo al Examen de Estado, para salvar la barrera de otros exámenes. Funesto Examen de Estado, porque nosotros, profesores de Instituto, que desarrollamos todas las disciplinas que integran el plan de



el astillero hasta en el último peón se va al Estado, y que este haga comprender con su autoridad, que el estudio es una de las pocas cosas serias y nobles que hay en la vida.

—¿Qué alumnos, considera, poseen mayor nivel cultural, los procedentes de la Enseñanza oficial o los de Centros privados?

—Si el nivel cultural de los alumnos oficiales, es mayor o menor que el de los libres, quien puede dictaminar con conocimiento de causa es el profesor universitario. De mí se dice, que me enorgullecía de haber sido alumno de Escuela pública y de Instituto, sin "paso", y que lamento que las circunstancias no me permitieran hacer con mi hijo lo que su abuelo realizó con su padre.

J. DE SAPRESAN

Temperaturas de ayer, en nuestra ciudad

Según datos del Servicio Meteorológico, de Matancas, ayer se registraron en nuestra ciudad las siguientes temperaturas extremas:

Máxima, 21,8 grados, a las 15,00 horas.

Mínima, 6,5 grados, a las 7,30 horas.

2.11. El catedrático del Instituto Fray Luis de León, Latorre, participó en el debate público sobre el nivel de los estudios de bachillerato y el examen de Estado, que se produjo en 1951.



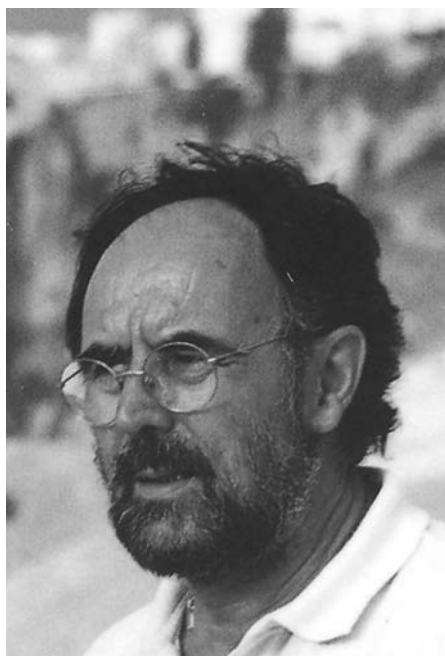
2.12. Aulas del "Trilingüe", con mobiliario traído de la anterior sede en el Noviciado. F: AUSA



2.13. Aulas de mobiliario tradicional compuesto de bancos corridos. F: AUSA.



2.14. Última metamorfosis del Trilingüe a finales de los años 50, que daría lugar a la traza definitiva, según el patrón formal que puede adivinarse en el ala izquierda de la foto. Allí se albergaban juntos pero no revueltos masculino (a la izquierda) y femenino (a la derecha). F: Col. Jorge Gombau.



2.15. José Manuel Regalado, catedrático de instituto jubilado y escritor, fue alumno en los años cincuenta. Entrevistado en 2009.



2.16. Acto cultural en el salón de actos del centro. El orador es Fernando Lázaro Carreter y preside la mesa el director del centro, catedrático de Filosofía, Ángel López Ruiz.

JUEVES, 4 DE JUNIO DE 2009 LA GACETA

UNIVERSIDAD ■ CATEDRÁTICO FALLECIDO

Profesores de la USAL rinden homenaje a Antonio López Eire con el libro "Liber amicorum"

■ En la elaboración de la obra han participado cerca de cuarenta amigos ■ La presentación será hoy a las 12:00 horas en Neurociencias

R.D.L.

Profesores y amigos de Antonio López Eire (1943-2008), catedrático de Griego fallecido el pasado mes de septiembre, rendirán hoy homenaje al filólogo con la organización de una jornada en su memoria en el salón de actos Instituto de Neurociencias en la que, además, tendrá lugar la presentación de la obra "Liber amicorum".

Este proyecto surge tras la muerte de López Eire en un accidente de tráfico, fallecimiento que conmovió a sus compañeros y que llevó a Ángel Marcos de Dios, catedrático de Filología Portuguesa de la Universidad de Salamanca, a sugerir a los profesores y amigos más cercanos que escribieran unas líneas en recuerdo a Antonio López Eire. Así fue. "Liber amicorum" ("Libro de los amigos") recoge los pensamientos de cerca de cuarenta personas que tenían en común su amistad con López Eire.

Ángel Marcos, responsable último de la obra, presentará hoy de forma oficial este texto que tendrá una tirada muy pequeña, ya que su objetivo es recordar al desaparecido catedrático de Griego.

La jornada en memoria de Antonio López Eire comenzará a las 12:00 horas con la semblanza de Antonio Lillo, de la Universidad de Murcia, y a continuación, sobre las 12:30 horas tendrá lugar la conferencia de David Konstan, de la Universidad de Brown, que pronunciará la conferencia "Las emociones de los griegos en la Antigüedad: ¿eran las mismas que las nuestras".



Antonio López Eire en una fotografía del pasado año en su despacho. /BARROSO

LOS DETALLES

Acto: Jornada en memoria de Antonio López Eire.

Lugar: El acto tendrá lugar en el salón de actos del Instituto de Neurociencias de Castilla y León, situado en la calle Pintor Fernando Gallego, junto al cementerio San Carlos Borromeo.

Hora: La jornada dará comienzo a las 12:00 horas y está previsto que finalice pasadas las 13:30 horas.

El homenaje finalizará a las 13:15 horas con la presentación de libro "Liber amicorum".

Desde su fallecimiento en el mes de septiembre se han sucedido los homenajes en recuerdo de Antonio López Eire. En el mes de febrero la Facultad de Filología recordó a su catedrático con una jornada en el Paraninfo de las Escuelas Mayores de la Universidad. El Colegio de Médicos también organizó meses después un ciclo en su honor y ahora son sus amigos y compañeros de la institución académica los que recuerdan la figura de Antonio López Eire.

2.17. Homenaje póstumo al insigne helenista López Eire, que fue alumno del centro e hijo de su director Ángel López.



CENTENARIO DE CUESTA DUTARI, EN EL DEPARTAMENTO DE MATEMÁTICAS

El Departamento de Matemáticas de la Universidad de Salamanca celebró ayer un homenaje con motivo de la conmemoración del nacimiento del destacado

matemático y humanista del siglo XX, Norberto Cuesta Dutari (Salamanca, 1907-1989). El autor de la 'Sinfonía del Infinito' fue catedrático de Matemáticas de la Usal, a cuya biblioteca donó más de 5.000 obras. Asimismo, ostentó el cargo de concejal / FORMIGO

2.18. Homenaje a Norberto Cuesta Dutari, célebre matemático que ocupó cátedra en el Instituto antes de su definitivo destino en la Universidad de Salamanca.



2.19. Luis Morán, alumno entre los años cincuenta y sesenta. Profesor de Dibujo jubilado. Entrevistado en 2008.



2.20. Edificio del "Trilingüe en los años sesenta. Última fase de su ocupación.
F: García Martín (1988).



2.21. Dos profesores de historia del centro. El catedrático de Universidad Julián Álvarez Villar,
y su antiguo alumno de los años sesenta y actual profesor del Fray Luis de León, Juan de Manuel Alfageme.



2.22. El profesor Álvarez Villar rodeado de alumnos del "Trilingüe" en 1968. F: AUSA.



2.23. Excursión de fin de estudios a la Alambra, 1968.



2.24. Excursión de fin de estudios a Andalucía, 1968.



2.25. Aula y alumnos a la altura del curso 1968-1969. F: AUSA.



2.26. El precario gimnasio del centro en 1968. F: AUSA.



2.27. Clase de religión a los alumnos de Preuniversitario. Año 1968. F: AUSA.



2.28. Parte "femenina" del Instituto, abandonada en 1968.

CAPÍTULO III

Mudanzas, transiciones y reformas entre la tecnocracia y la democracia

3.1. Transición, consumación del bachillerato de masas y el eterno retorno de la reforma educativa

A vueltas con la Transición

“El problema de la memoria histórica es que no hay modo de que todos nos acordemos de lo mismo” (*ABC*, 11-10-2007), aseveraba rotundamente, y con razón, un personaje de una viñeta del humorista Mingote. Ciertamente es así, pero además ocurre que nuestros recuerdos fluyen en el tejido social y cambian con el tiempo a la vez que lo hace la sociedad en la que vivimos.

La Transición es para la gente adulta de hoy día una experiencia histórica vivida y al mismo tiempo interpretada de forma muy diferente y cambiante. Los que a finales de los ochenta y principios de los noventa rondábamos los cuarenta años todavía podemos hoy evocar cómo la Transición española era paseada en andas glorificadoras y mostrada al público, ora en países comunistas en retirada, ora en dictaduras latinoamericanas en bancarrota, como la máxima expresión de un advenimiento no traumático de la libertad. En la nueva oleada democrática que sacude al mundo tras la caída del muro de Berlín, la experiencia española, defendida acá y acullá por tiros o troyanos (socialistas y neoliberales), constituía una parte del arsenal argumentativo de la demostración de esa especie de *happy end* de la historia que se forjó en la década de modernización conservadora emprendida por Margaret Thatcher y Ronald Reagan en sus respectivos países.

Sin embargo, la victoria de la interpretación feliz de la Transición española no ha sido ni mucho menos definitiva. Después de los catorce años de *gobierno largo* del PSOE, algo empezó a cambiar. Desde la derecha y la izquierda comenzó a primar un cierto afán de revisionismo y, por razones muy distintas, comenzó a pensarse en la necesidad de una “segunda transición”. Como no podía ser menos, la mitología complaciente sobre la que se había levantado la primera quedó así mortalmente tocada. El tema de la memoria histórica de la Guerra Civil y el franquismo fue la piedra de toque sobre la que se rompieron los viejos consensos constitu-

cionales y la estrategia de “echar al olvido” parte de lo acontecido, muy especialmente de las responsabilidades políticas y penales de los sucesos más cruentos del pasado. El descrédito de muchas de las transacciones del camino hacia la democracia significaba para la izquierda reclamar las insuficiencias de modelo político surgido de la Constitución, de modo que se exigieran cambios en el andamiaje institucional básico. Para la derecha, en cambio, suponía amarrar los desarrollos más conservadores, muy particularmente los que se refieren a la armadura de la comunidad estatal como una nación única e integral al tiempo que, como de tapadillo, se reivindicaba el periodo franquista como un mal menor para llegar a la democracia. Cuando la izquierda volvía el rostro hacia la II República como máximo precedente de legitimación democrática, la derecha acudía a antecedentes legitimadores de muy opuesta significación (desde el canovismo hasta el propio franquismo tecnocrático). En fin, en este cruce de batallas sobre el pasado, la imagen uniforme, dulce y positiva quedó fuertemente afectada. Y ello a pesar de los esfuerzos televisivos (*Cuéntame cómo pasó* y el docudrama *23-F, el día más difícil del Rey*) por construir una narrativa de baja calidad histórica pero de alta intensidad emocional. Así pues, en mitad de una tempestad de debates historiográficos y políticos en torno a las partes más traumáticas de nuestro pasado, la cultura de masas forjó una nueva imagen consensual basada en los retazos de la memoria historiográfica, pero principalmente de los fragmentos de la memoria periodística. La Transición, al nivel de la cultura de masas, ha quedado petrificada y convertida en un interminable serial de emociones.

Ahora bien, estos bruscos vaivenes también afectaron a la percepción exterior de la vida política española. Recientemente un periódico titulaba un reportaje de esta manera: *Latinoamérica da la espalda a la Transición española*. En un encuentro internacional celebrado en Madrid, resumía el periodista el tema en estos términos:

La Transición española ha dejado de ser un ejemplo a seguir para muchos países que como España han sufrido un periodo de represión y falta

de libertades. Los miles de cuerpos desaparecidos, enterrados en cientos de cunetas, pesan demasiado para que países como Argentina, Chile, Brasil o Uruguay miren al otro lado del Atlántico en busca de una hoja de ruta para ver cómo hacer justicia (Público, 1-10-2009).

Ciertamente, cualquiera que haya visitado alguno de estos países comprueba la sorpresa que produce el conocimiento de que ningún representante de la dictadura de Franco fuera llevado jamás ante los tribunales por responsabilidades políticas, o que todavía esperen reparación de miles de casos de asesinados desaparecidos. A este propósito, recuerdo las muestras de estupor de los asistentes a una conferencia que pronuncié en el Colegio Madrid en México al saber que el juez que más receptivo se había mostrado con la causa de las familias de los desaparecidos estaba sometido actualmente a un procedimiento por prevaricación instruido por el Tribunal Supremo. Esta paradoja y otras, a pesar de la existencia ya desde 2007, de una Ley de Reparación, llamada popularmente de Memoria Histórica, han contribuido a la devaluación de la experiencia española de tránsito hacia la democracia. La *inmaculada* Transición, que diría J. Vidal Beneyto, ha devenido en un auténtico contraejemplo para los países que sí se han esforzado y buscado ajustar cuentas con el pasado.

La pugna de memorias por esos *momentos matrices*, por utilizar un término del historiador Julio Aróstegui, que forjan la conciencia de los españoles de hoy (la Guerra Civil, el franquismo y la Transición), constituyen un campo de fuerzas dentro del que se va fabricando diversas versiones del pasado. Claro que las interpretaciones no sólo se explican por sí mismas en tanto que contenidos argumentativos y lógicos, sino también analizando el lugar desde el que se habla. Lo que se dice y desde dónde se dice representan el haz y el envés de las verdades históricas. Recordar no es sólo reproducir.

Más bien toda impresión pasada está sujeta a una continua reelaboración a partir de experiencias que se tienen en el presente (...). Por lo tanto, recordar no es reproducir una impresión o experiencia del pasado, es reconstruir ésta a partir de experien-

cias que se viven en el presente y a través de marcos sociales que fijan el recuerdo con otros y partir de otros. La distorsión del pasado que supone la reconstrucción del recuerdo en el presente, es parte constitutiva de la memoria, no un defecto de ella. En suma, recordar no es reencontrar, es reconstruir una experiencia del pasado no tal y como fue, sino tal y como aparece reconfigurada a la luz del presente mediante marcos sociales que actúan como filtros relativos a través de los cuales fluye el tiempo.

Rafael H. Farfán: "Maurice Halbwachs y el deber (actual) de la memoria colectiva". *Anthropos*, nº 218 (2008), p. 61.

Por no alargar en demasía esta disquisición remito al lector a que pruebe leer en paralelo dos textos, que simbolizan perfectamente cómo se fabrica el pasado, cómo el recuerdo construye a veces narrativas totalmente opuestas: Salvador Sánchez Terán y Nicolás Sartorius son sus autores. Sánchez Terán, ilustre hombre público, estrecho colaborador de Adolfo Suárez y prominente político de UCD durante la Transición ha dejado escrito un libro que lleva por título *La transición. Síntesis y claves* (Planeta, col. EE, Barcelona, 2008), en el que se expresa a la perfección la fabricación de una memoria realizada desde una mirada feliz y complaciente del presente. Allí se practica eso que se ha llamado "determinismo retroactivo" (Gallego, 2008, 709), según el cual la Transición tendría un resultado previamente buscado. La Transición se dio en mitad de una crisis orgánica de representación de las clases dominantes a las que el franquismo ya no servía pero tampoco había un recambio disponible con carácter inmediato. La superación de esa crisis se ha presentado como una aventura heroica y consensuada hacia la democracia. En este contexto se ha ido fabricando una mitología, una auténtica representación del pasado en la que han participado medios académicos, periodísticos, políticos, escolares, populares, etc. Los seriales televisivos como *Cuéntame cómo pasó* o la última criatura audiovisual sobre el Rey y el 23-F plasman versiones de lo mismo. La importancia de esta representación mítica es que ha parasitado de manera invasiva la conciencia histórica de la mayoría de los españoles condicionando algunos de los estrechos límites de la actual democracia. El pasado, una determinada

visión del pasado, diríamos, que está colonizando el presente. Pues bien, esa obra se integra perfectamente en esa reelaboración legendaria del pasado realizada *ex post facto*.

Pero ¿existe una memoria alternativa a este discurso? Ciertamente se da un manifiesto desfase entre la investigación historiográfica y el tipo de memoria que exhibe Sánchez Terán. Las nuevas corrientes que predominan en el mundo académico, entrando con más o menos en la “batalla por el pasado” desencadenada en esta última década, han puesto en tela de juicio las percepciones dominantes sobre la Guerra Civil, la Dictadura de Franco y la Transición, pero, tengo para mí que la conciencia histórica mayoritaria de los españoles respecto a esos tres *momentos matrices* de nuestro presente permanecen atravesados por un conjunto de disposiciones, a menudo irracionales, que fermentan desde el tardofranquismo hasta aquí.

El otro libro al que aludo es el de Nicolás Sartorius y Alberto Sabio (*El final de la dictadura. La conquista de la democracia en España, 1975-1977*. Temas de Hoy, Madrid, 2007). Ambos autores son muy distintos de Sánchez Terán, por su edad, por su formación académica (periodista-abogado de larga militancia comunista, uno; historiador, el otro), por su ideología y protagonismo político. En cierto modo, constituyen el reverso de la medalla, la otra cara de lo que encarna Sánchez Terán. El libro que comentamos, es también, a primera vista se aprecia, un objeto cultural de muy distinta naturaleza e intención. En él se ensaya otra memoria muy distinta. En este caso vestida con los ropajes del régimen de verdad del historiador: más texto que imagen; muchas notas, distinción clásica entre memoria (lo subjetivo) e historia (lo objetivo) y otras marcas textuales y contextuales en las que predomina la figura del narrador en tercera persona sobre el protagonista o testigo de la época. Pero, a pesar del formato y la intención, ésta también es, como no podía ser menos, memoria bañada de subjetividad. Si Sánchez Terán expulsa de la escena a las clases populares y a las mujeres, Sartorius las pone en el centro de su discurso y su iconografía. Se diría, a la vista de las imágenes y la narración del texto, que

la transición consistió en una movilización permanente de las clases subalternas para derrocar los restos del franquismo. Las fuerzas operantes casi invisibles en el relato de Sánchez Terán son los movimientos de masas y las partidas de cartas políticas que jugaron durante el proceso agentes de otros países (embajadas, socialdemocracia europea...). En conjunto, empero, esta narrativa, aunque más objetiva, documentada y ponderada, es una leyenda al revés donde la condición de héroes y villanos se invierte. Es, en fin, un relato que plasma perfectamente el canon progresista de representación del pasado: el pueblo marcha hacia su emancipación. Explica la verdad de quien habla y desde dónde habla. Constituye una invención del pasado con fines propedéuticos para el presente y el futuro.

Dos narrativas, pues, y un solo proceso histórico. La Transición no ha cesado de ser interpretada y cada generación, clase y grupo proyecta sobre ese pasado su deseo de futuro. La educación constituye uno de los principales objetos de deseo.

Entre la democracia y la tecnocracia: La Transición dentro del ciclo reformista tecnocrático

Sosteníamos en el capítulo primero que en la historia de la educación española han existido tres grandes hitos o ciclos reformistas, a saber, el liberal decimonónico (1838-1857), el liberal-socialista (el de la II República) y el tecnocrático (1970-1990 y casi hasta hoy). Este último engloba, deglute y transforma los dos anteriores, absorbe la savia del programa educativo liberal y socialista en el seno de una amalgama de formas de representación y legitimación políticas conforme a la nueva égida de la racionalidad eficientista. Estos grandes ciclos plasman, en último término, momentos modélicos que predisponen y anuncian un estilo particular de pensar la educación dentro de unos supuestos ideológicos característicos.

El tercer reformismo, que se sitúa sobre todo entre 1970 y 1990, constituye un ciclo de larga traza temporal y obedece a las necesidades perentorias, una vez fracasado el ya lejano programa republica-

no, de llevar a efecto una escolarización de masas bajo los dictados de los expertos, desplazando la tensión reformista de la lucha política e ideológica hacia el terreno de la eficacia y las recomendaciones de los organismos internacionales como la UNESCO o la OCDE. Esa racionalidad se impone desde el tardofranquismo con Villar Palasí, prosigue durante la Transición en los gobiernos de UCD y empapa la vida y la obra de las políticas educativas emprendidas más tarde por el PSOE en el poder.

Formalmente este nuevo ciclo reformador, como ya se indicó, adquiere su consagración jurídica con la aprobación de la Ley General de Educación de 1970, que significa la elevación a norma de alto rango de lo que venía fraguándose en la década anterior. Ahora se decide ubicar la obligatoriedad escolar en los nuevos centros de Educación General Básica que atienden al alumnado entre los seis y los catorce años, al tiempo que el periodo comprendido entre esa edad y dieciséis se bifurca en dos itinerarios paralelos (Bachillerato Unificado y Polivalente y Formación Profesional), ambos gratuitos y *cuasi* obligatorios si hacemos caso a la literalidad de la ley. Con ello se abre paso a la edificación de un tipo de escolarización más integrada tomando como base los restos del naufragio de un sistema escolar tradicionalmente dualista en el que la separación entre primaria y secundaria aparecía como la constatación de dos caminos y destinos educativos separados y, en parte de su trayecto, paralelos. Como sabemos, la escolarización masiva de la adolescencia es una temprana realización americana. Tras la Segunda Guerra Mundial se generalizó paulatinamente (aunque no en todos los países), el espíritu y la idea subyacente de la experiencia británica de las llamadas, forzando la traducción literal al español, escuelas «comprehensivas» y, en general, del modelo europeo del Norte, fuertemente socialdemócrata, de una escuela de amplio reclutamiento y de tronco curricular común, instrumento hipotético de corrección de las desigualdades y de integración de las diferencias. El propio José Blat Gimeno, técnico proveniente de la UNESCO y principal responsable del Libro Blanco de 1969, confie-

sa haberse inspirado en el modelo británico de la *comprehensive school* (O'Malley, 2008, 105).

Por lo demás, la nueva promesa de felicidad por medio de la escuela constituía una dimensión de los estados de bienestar que por entonces se aderezaron. En España esta doble operación de establecer una escuela integrada y levantar un Estado de bienestar ocurre principalmente entre 1970 y 1990, o sea, entre dos mojones jurídicos como son la Ley General de Educación (LGE) y la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Como puede observarse, este lapso atraviesa circunstancias políticas diferentes: finales de la dictadura, la transición y el despliegue de la democracia liberal configurada en la Constitución de 1978. El caso español es, al respecto, ejemplar, pues mantuvo un desfase temporal, un retraso económico y educativo, con respecto a los países vanguardia del capitalismo, y un manifiesto déficit democrático. En estos años el *gap* político y económico se intenta salvar mediante el pacto social de la transición política; con él se abrió una vía democrática *sui generis*, que ha permanecido estable y sin alteraciones estructurales hasta hoy.

Este tiempo histórico comprendido entre 1970 y los años noventa, a pesar de las alternancias políticas (cinco años de gobierno de la derecha con Unión del Centro Democrático entre 1977 y 1982, y catorce los socialistas entre 1982 y 1996) y de los muchos e ingentes cambios habidos en todos los órdenes de la vida social, constituye, desde el punto de vista educativo, una época de continuidad, aunque no lineal, en la experiencia histórica de fundar una escuela integrada en el contexto de un Estado social de nuevo cuño. A ello ayudó la creación, desde las postrimerías de los cincuenta, de una *élite de Estado*, parte cardinal de una típica burocracia «independiente», entrenada en las reformas parciales de los años sesenta, y fiel servidora del Estado cualquiera que fuere su «dueño». Estos expertos y técnicos de la razón de Estado fueron un elemento crucial en la transición a la democracia y su *ethos* profesional fue empapando de tecnocratismo a los distintos equipos ministeriales que les sucedieron. De esta suerte, en las altas esferas de decisión, se

FIG. 3.1
NIVEL EDUCATIVO DE LA POBLACIÓN ESPAÑOLA

Año	Analfabetos	Sin estudios	Primarios	Medios	FP	Anterior a superiores	Superiores
1978	9,0	16,3	54,7	14,4	1,1	2,7	1,8
2002	3,1	11,2	25,3	35,9	10,9	6,5	7,2

F: Encuesta de población activa, INE (20003): *La sociedad española tras 25 años de Constitución*, Madrid, 2003, p. 66.

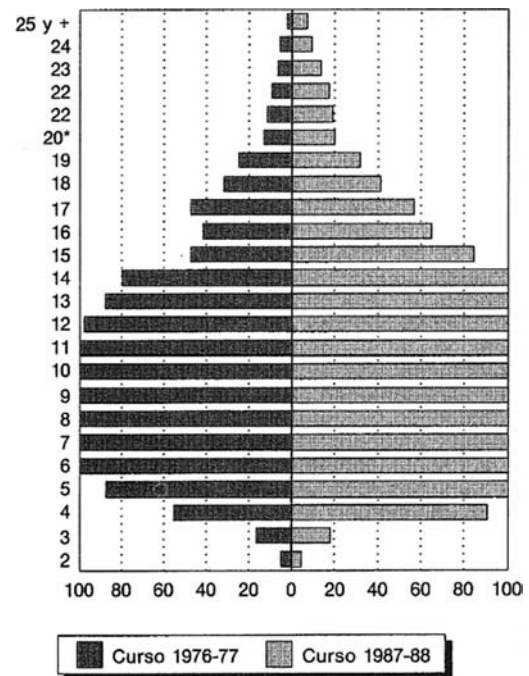
fue esculpiendo un perfil eficientista ampliamente compartido más allá de las ideologías, donde se podían desenvolver y mezclar tanto los viejos pedagogos y técnicos franquistas convertidos a los imperativos de la UNESCO y la OCDE como los posteriores socialistas gubernamentales seducidos por las excelencias de la economía de mercado.

Desde 1970 hasta hoy hemos asistido a la generalización irregular del modelo escolar erigido legalmente en 1970 y 1990, si bien en el transcurrir de esta historia han comparecido reiterados brotes neoliberales que, en su esencia, se han manifestado en contra del modelo escolar integrado fundado en 1970 y ampliado en 1990. En todo caso, los datos que resumen el estado actual de la educación indican el alto grado de logro de una escolarización de masas, propio de un modo de educación tecnocrático de masas plenamente asentado y que se encamina velozmente hacia los usos de una *sociedad educadora*, tal como sugiere la encuesta a la población activa en 2002, en la que se aprecia netamente la progresión de eso que se ha dado en llamar dotación de capital humano y el avance de las tasas de escolarización.

Durante la Transición se percibe un claro empuje hacia la escolarización masiva, como puede verse en la gráfica, y de esta forma se va compensando un retraso histórico respecto a otros países e incluso respecto a las normas vigentes, aunque, a pesar de los pesares, habrá que aguardar a bien entrados los ochenta para empezar a vislumbrar la generalización de la escolarización hasta los 16 años, aspecto que se consigue ya plenamente en los años noventa. Ya en 1991 la población comprendida entre 12 y 15 años llegaba al 98,5 de la

cohorte (MECD, 2001). Con ello el ciclo de la escolarización de masas culmina al tiempo que las políticas neoliberales de la década de los noventa sugieren ciertos repliegues en las pretensiones de una escolarización universal

Fig. 3.2
TASA DE ESCOLARIZACIÓN POR EDADES
1976-1977 Y 1987-1988



Tomado de CIDE (1992)

Si fijamos nuestra mirada en la escolarización ocurrida en las enseñanzas medias, en la década que sigue a la muerte de Franco es fácil advertir una explosión que lleva a incrementar sus efectivos en más de ochocientos mil alumnos, lo que equivale a un crecimiento de 51% en el bachillerato y de 140% en formación profesional (CIDE, 1992). Sobre esta imparable oleada de escolarización masiva de población adolescente caminan las políticas educativas de finales del franquismo y comienzos de la democracia.

Las políticas educativas tardofranquistas y de la Transición: un solo camino con distintas velocidades (1970-1982)

Se podría afirmar, con permiso de los seguidores de cada uno de ellos, que del ministro José Luis Villar Palasí (1968-1973) a sus colegas José María Maravall Herrero (1982-1988) existe, pese a su muy distinta trayectoria política y su no coincidentes intenciones últimas, una segura continuidad en la responsabilidad de erigir y confirmar la nueva planta de la educación española. El primero, proveniente de las facultades del Derecho y Filosofía y Letras, fue el típico funcionario cualificado del tardofranquismo, con un historial profesional tradicional y muy vinculado a la rama del derecho administrativo donde alcanzó todo tipo de distinciones universitarias y puestos de relevancia del Estado. En este ejemplar del último periodo tecnocrático del régimen franquista, que primero accedió al aparato administrativo de la mano de Ullastres y más tarde del propio Carrero Blanco, se ha querido ver una plasmación de la creciente e indudable presencia del *Opus Dei* en la política española de finales del franquismo. Por su parte, José María Maravall, nacido veinte años más tarde que su predecesor e hijo de un eminente historiador, representa una muestra muy sintomática de la nueva *élite* que dirigirá la gobernación socialista en los años ochenta. Inicialmente formado en las ciencias jurídicas, su perfil profesional se decanta progresivamente hacia la sociología política con fuertes adherencias anglosajonas gracias a su larga formación y docencia

en universidades extranjeras. El tecnócrata opusdeísta Villar Palasí y el socialdemócrata Maravall representan las dos figuras principales y los dos mandatos señeros en la vía española hacia la consagración del modo de educación tecnocrático de masas. Uno y otro, en efecto, constituyen el haz y el envés de la progresiva implantación de un modelo de escuela integrada: el tecnofranquismo (LGE de 1970) y la tecnosocialdemocracia (LOGSE de 1990).

De lo dicho se infiere la relevancia de la Ley General de Educación como principal horma jurídica que principia y envuelve la evolución imparable de la educación española hacia el nuevo horizonte de la escuela integradora y unificada. Como es conocido, el nuevo ministro, nombrado en 1968 tras la renuncia de su antecesor Lora Tamayo, y confirmado en 1969, pronto se rodea un aparato técnico de primer orden proveniente de la UNESCO: Ricardo Díez Hochleitner como subsecretario y José Blat Gimeno como principal responsable del célebre *Libro Blanco* sobre el estado de la educación en la España de 1969. Allí se formulaba el diagnóstico más demoledor y preciso sobre la educación española: de 100 alumnos que empezaron la primaria en 1951, sólo llegaron 27 a la enseñanza media, aprobaron la reválida elemental 18, 10 la superior y sacaron el preuniversitario 5; sólo 3 de ellos en 1967 llegaron a culminar los estudios universitarios (Libro Blanco, 1969, 24). Este desolador parte de bajas requería una terapia de choque y los expertos del ministerio abogaban por una remodelación a fondo del conjunto de un sistema educativo tradicional que, a todas luces, había dado muestras de su agotamiento y obsolescencia.

En efecto, la nueva Ley General de Educación venía a sustituir la que se pergeñara en 1857 en tiempos de Claudio Moyano y fue una empresa nada fácil de llevar a término. Pero en las postrimerías del franquismo todo era posible y casi nada era probable. De modo que el ministro y su corte de expertos de vieja y nueva estirpe fueron capaces de conducir a buen puerto, tras meses de acalorado debate público, la aprobación de la ley en sesión plenaria de 28 de julio de 1970. Por el camino el texto legal había dejado jirones de piel ante los

embates de los sectores católicos más vinculados a los colegios privados, que se oponían a que el Estado fuera el nervio de la educación y reclamaban subvenciones para sus empresas de adoctrinamiento, y los fundamentalistas del régimen que sospechaban de la forma y el fondo de un reformismo que se parecía demasiado a las fórmulas de los regímenes demoliberales. Fue tanta la presión que bien pudiera decirse que es uno de los primeros debates públicos ciudadanos en plena dictadura, en el que participaron, en el marco de un pluralismo restringido, un conjunto de grupos de presión que han venido actuando habitualmente en la historia de la educación española. En esta magna confrontación de ideas también intervinieron los colectivos docentes, entre ellos de manera muy activa y en dirección muy gremial la Asociación Nacional de Catedráticos de Instituto. Una vez más se cumplió esa suerte de ley histórica, nunca escrita, según la cual los profesores, especialmente de enseñanzas medias, se han opuesto más a las reformas que a las contrarreformas. Ocurrió en la República, volvió a suceder con la Ley General de Educación y se repitió la cuestión durante el periodo ministerial de Maravall. Los protagonistas son testigos de lo ocurrido: "al convertir el proyecto en ley, decía Blat Gimeno, falló la financiación". Y antes, en la sesión de defensa de la ley, el ministro Villar Palasí se dirigía así a los procuradores en Cortes: "'O ¿es que no sabemos todos, ustedes y yo, qué grupos de presión intentaron negarle a esta ley su sustento vital para el futuro y por qué medios tortuosos intentaron lograrlo? La historia, con H mayúscula, lo reflejará" (O' Malley, 2008, 130). El caso es que, como reconocería muchos años después Díez Hochleitner (1992, 278): "faltó voluntad política para una generosa visión de futuro y consiguiente financiación".

Y así fue. Desprovista de financiación y corregida en sentido contrarreformista por los ministros de turno que se sucedieron desde 1973 hasta 1977 (El inefable y fugaz Julio Rodríguez, y los reaccionarios Cruz Martínez Esteruelas y Carlos Robles Piquer), la reforma educativa quedó, en parte, como una promesa rota y un proyecto incumplido de tecnócratas *Dei* que curiosamente y con otra retórica más lla-

mativa llevarían a cabo los socialistas de los años ochenta. En todo caso, la llamada Ley Villar Palasí dejaba un elenco doctrinal nada desdeñable (aunque de impenitente signo idealista) por más que sus sucesores trataran de erosionar los aspectos más modernizadores (unificación de las enseñanzas obligatorias hasta los catorce años, integración de la FP dentro del sistema educativo y laboral, concepción de la enseñanza como una tarea de carácter formativo más que selectivo, unificación y polivalencia del nuevo bachillerato, recuperación de tradiciones pedagógicas innovadoras, etc.). La verdad que la política educativa de la Transición, entre 1975 y 1982, fue inestable en grado sumo (se sucedieron seis ministros, casi uno por año), carente de ideas innovadoras y muy supeditada a necesidades económicas y políticas más urgentes e inmediatas. A los gobiernos Arias Navarro de 1974 a 1976 tocó el dudoso mérito de realizar una penosa cirugía de la reforma educativa, uno de cuyos exponentes más lamentables fueron la llamada Ley de Selectividad de 1974 que reinstauraba la prueba de acceso y el Plan de Estudios del Bachillerato de 1975, que venía a reinstalar un listado de asignaturas convencionales y convertir en un fiasco los principios de unificación y polivalencia enunciados en la ley.

Neutralizados los aspectos más innovadores de la reforma educativa, los gobiernos de UCD encabezados por Suárez y Calvo Sotelo, convirtieron el tema de la educación en un asunto de poca monta. Ninguno de los ministros de entonces (Aurelio Menéndez, Íñigo Cabero, José Manuel Otero Novas, Juan Antonio Ortega y Díaz Ambrona y Federico Mayor Zaragoza) pasará a la posteridad por su obra legislativa. Sin duda en esta etapa histórica se caracteriza por el debate constitucional sobre la educación (artículo 27 de la Constitución de 1978), asunto en la que los ministros estuvieron a lo que dijeran sus superiores jerárquicos (del Gobierno y de la Comisión Episcopal). Sin duda, junto al modelo educativo dibujado en la Constitución de 1978 el asunto más relevante de esta época fue otro del que nada tuvieron que decir los responsables de las carteras: los Pactos de la Moncloa de 1977. De modo que durante la Transición se aplicó de manera

muy desvirtuada la reforma emprendida por la LGE, se siguió el proceso de escolarización ampliada ahora estimulada y beneficiada por los Pactos de la Moncloa y se pretendió hacer un desarrollo sesgado hacia la derecha del texto constitucional, como pudo verse en la aprobación del Estatuto de Centros Escolares en 1980, que mereció una importante corrección por parte del Tribunal Constitucional al año siguiente a su aprobación. Todo ello vino precedido de los pactos del año 1979 entre la Iglesia Católica y el Estado español, que consolidaron la posición (y, en lo referido a subvenciones económicas, en parte mejoraron respecto a la dictadura) privilegiada de la Iglesia dentro de la sociedad y del sistema educativo. Pero la incapacidad fue casi total en otros aspectos, por ejemplo, no pudo llevarse a efecto, pese a los intentos frustrados, una reforma de las enseñanzas medias que ampliara la escolarización hasta los dieciséis años, que a esas alturas, cuando se negociaba la entrada en Europa, era un imperativo insoslayable. Así la reforma del tramo intermedio de la educación queda como una eterna reforma que siempre retorna a la hora de pensar un sistema educativo integrado y “comprensivo”.

De esa suerte, sólo el incremento de la inversión pública en educación sirvió para encauzar el imparable aumento de la demanda de educación dentro de una sociedad muy dinámica y cambiante. Pero hubo que aguardar a la llegada del PSOE para ver dibujado en el horizonte un panorama más ambicioso. Antes, principalmente en los años setenta fue cuajando la llamada *Alternativa* promovida por el movimiento democrático de enseñantes cobijado en esos tiempos “presindicales” en los colegios de licenciados (principalmente los de Madrid y Valencia) y en otras plataformas de resistencia a lo que quedaba de la dictadura. Esta alternativa democrática a la enseñanza abogaba por una escuela pública, una gestión democrática de los centros, un cuerpo único de docentes y una enseñanza de tronco común que rompiera la vieja escisión entre la educación primaria y la secundaria. Este importante movimiento por la escuela pública democrática empieza a configurarse con motivo de los primeros debates en torno a la Ley General de Educación y

alcanza su máxima virulencia a raíz de las grandes movilizaciones laborales (huelgas de PNN y magisterio) y pedagógicas (Escuelas de Verano y encuentros de trabajadores de la enseñanza) de los años setenta. Sobre esta extensa base y en este variopinto caladero, el PSOE intentará luego y con innegable éxito, en los años ochenta, pescar los cuadros dirigentes de sus reformas educativas, oficializando y burocratizando de esta manera lo que antes había sido un poderoso movimiento espontáneo.

Nunca en la historia de España se produjeron unas condiciones de estabilidad política, comodidad parlamentaria (mayoría absoluta) y de continuidad ministerial (algo más de cinco años) como las que gozó José María Maravall entre 1982 y 1988. Al tomar posesión de su cargo era un hombre de cuarenta años, con acreditado prestigio en el mundo de las ciencias sociales y buen conocedor de los sistemas educativos de otros países, muy particularmente del modelo de escuela *comprehensive* británico. Por aquel entonces representaba además una de las promesas más consistentes dentro del viraje socialdemócrata experimentado por el PSOE. Pertenecía a la nueva *élite* política salida del mundo universitario y se presentaba como un ministro “con ideas”, capaz de escribir un libro, *La Reforma de la enseñanza* (Laia, Barcelona, 1985), donde se condensaba el cuerpo doctrinal con el que quería transformar la educación española.

Rodeado de un equipo asesor de altos vuelos, se constituyó por ese tiempo un nuevo aparato tecnoburocrático desde el que se pretendió, con desiguales resultados, pilotar la reforma de la enseñanza. En un primer momento, la estrategia de transformación apeló a la necesidad de hacer una reforma desde abajo con la participación del profesorado. Más tarde, desde 1987 con la publicación de un nuevo Libro Blanco, conscientes de las dificultades de un cambio dejado a arbitrio del profesorado, se regresó a un modelo de reforma inducido desde arriba y que afectaba al conjunto del sistema. Nació así en 1990 la LOGSE, una ley de ordenación general del sistema educativo cuyo precedente más inmediato (la LGE de 1970) venía a sustituir. A la sazón, Maravall ya no era ministro. Las grandes mo-

vilizaciones de estudiantes y profesores entre 1987 y 1988 le llevaron a renunciar a su cargo en 1988. Sus sucesores, los Solana, Rubalcaba, etc., más hábiles en el regateo político, mantendrán los macrosupuestos reformistas maravallianos pero en una versión cada vez más pobre, degradada y utilitaria. Finalmente, poco a poco, como diría Rozada (2003), la educación en democracia encontró su pareja en el mercado. Matrimonio, sin duda, feliz y duradero.

Mal que bien en la etapa socialista al tiempo que se alza el esqueleto de un Estado de bienestar casi inexistente, como una parte del mismo se generaliza el servicio educativo hasta los dieciséis años. En plena Transición se había conseguido la escolarización plena hasta los catorce años y ahora, tras la LOGSE pasará lo propio con los dieciséis. Para ello, desde un principio, el asunto capital consistía en suturar y aunar el sistema dual de escolarización entre primaria y secundaria. De ahí que la reforma de las enseñanzas medias se convirtiera en el tema de máxima prioridad. En 1983 se lanza un documento "verde" titulado *Hacia la reforma*, que contenía los fundamentos de una vía de cambio experimental de las enseñanzas medias. Se pretendía someter a transformación curricular y organizativa del tramo 12-16 años, que la LGE había repartido entre la EGB y el BUP; ahora se trataba de reunificar en un currículo común lo que hasta entonces constituían tres segmentos escolares distintos: la segunda etapa de la EGB, los dos primeros cursos del BUP y la FP de primer grado, buscando los puentes necesarios para generalizar la escolarización hasta la edad laboral (los dieciséis años), creando al mismo tiempo una educación postobligatoria mediante un bachillerato más especializado de dos años de duración. No es ahora el momento de entrar en las deficiencias de tal iniciativa, pero lo que nos interesa resaltar aquí es que, durante todos los años ochenta, sólo unos pocos centros experimentales siguieron estas pautas de cambio, mientras que la inmensa mayoría de los institutos siguió orientando su quehacer diario por los marcos legales contemplados en la LGE y el Plan de Estudios de 1975, tal como puede comprobarse en los testimonios de nuestros alumnos entrevistados (véase epígrafe 3.3

de este capítulo). En esos años la reforma sólo llegó bajo la modalidad de programas parciales, como por ejemplo, la introducción de las NTIC a través de los programas Atenea y Mercurio. Aunque tampoco fueron desdeñables un amplio abanico de iniciativas a la innovación y el cambio, que normalmente resbalaron por la dura y escurridiza piel del gremio docente.

En una palabra, los años ochenta fueron tiempos de preparación de una reforma que nunca se hizo porque no tenía carácter obligatorio ni general. Sólo los profesores más amigos de la renovación pedagógica encontraron en esa época un marco de normas y apoyos más favorables a sus iniciativas. El cambio se volvió un acto de voluntad profesional más que de imposición administrativa. Cosa muy distinta ocurriría en los años noventa. Por lo tanto, en la enseñanza media, el contexto curricular más generalizado de una buena parte del mandato socialista estuvo regulado por el Plan de Estudios de 1975, que, perpetrado por el ministerio de Cruz Martínez Esteruelas, siguió en vigor, con algunas variantes de poco calado, hasta la aplicación generalizada de la LOGSE en 1995.

El Bachillerato de la Ley General de Educación y del plan de 1975

La Ley General de Educación pretendió acabar con los males que aquejaban históricamente al bachillerato, dando a los centros un nuevo equipaje curricular y otorgándoles un nuevo nombre: Institutos Nacionales de Bachillerato, denominación que no se generalizaría hasta unos años después. Durante toda su historia, como hemos podido ver en capítulos anteriores, se debatió entre su carácter formativo y su dimensión preparatoria para la universidad. A medida que el bachillerato iba dejando de ser un estudio para sectores sociales muy restringidos, su configuración interna fue adaptándose, con muchas dificultades e inercias, a las nuevas situaciones. En el Plan de estudios de 1967, como ya ocurriera desde la nueva ordenación de la enseñanza media en 1953, se fragmentaba en dos bachilleratos (elemental y superior) con sus respec-

tivas reválidas más un curso preuniversitario que facultaba, tras la correspondiente prueba selectiva, para acceder a la universidad. En una palabra, subsistía la escisión entre un bachillerato formativo de carácter general y un bachillerato superior más restringido que preparaba como escalón previo para llegar a los estudios universitarios. Ahora el legislador de 1970 pretendía acabar con esta perversa dicotomía y planteaba dar un carácter “unificado” y “polivalente” al nuevo bachillerato. Para ello, entre no pocas protestas de la Asociación Nacional de Catedráticos de Instituto, desgajaba el bachillerato elemental de los institutos y enviaba su alumnado a la segunda etapa de la Educación General Básica, de modo que la unificación se verificaba en parte mediante un desprendimiento del viejo tronco de secundaria, que históricamente había acogido a estudiantes desde los diez años de edad. Por otra parte, el nuevo bachillerato se estructuraba en tres cursos y otro más de orientación universitaria. Este reciente bachillerato de tres años recibía el nombre de BUP (Bachillerato Unificado y Polivalente), queriendo con ello señalar que quedaba abolida la anterior y rotunda división de titulación entre diversas enseñanzas y grados, y entre ciencias y letras, al tiempo que se defendía un plan de asignaturas que pudiera atender a la polivalencia, esto es, a la posibilidad de cubrir por igual a los objetivos formativos propios y a la preparación para estudios, universitarios o no, de carácter superior.

Estos principios trató de plasmarlos el plan de 1975 (Decreto 160 de 23 de enero y la orden de 23 de marzo). La LGE establecía un máximo de 33 horas lectivas semanales que más tarde se redujeron a 29 y establecía una división entre tres tipos de asignaturas: comunes agrupadas en áreas, optativas y técnico-profesionales. No temía afirmar rotundamente, en su artículo 27.2, que “los métodos

de enseñanza serán predominantemente activos, matizados de acuerdo con el sexo, y tenderán a la educación personalizada”. Pero tales declaraciones e intenciones (incluidas las esperpénticas matizaciones de sexo) se vieron sometidas a la prueba del tiempo, de las leyes no escritas de la institución escolar y a las propias rectificaciones del legislador. En una palabra, como si de una ley física semejante a la que gobierna las mareas, es sabido que tras una reforma viene una contrarreforma. La LGE de 1970 (como luego ocurriera con la LOGSE de 1990) también tuvo su Concilio de Trento en los infelices tiempos en los que Cruz Martínez Esteruelas (1974-1975) gobernó, por designación de Arias Navarro, el timón de los asuntos educativos del país. Si bien la contrarreforma ya estuvo cuando se negó la posibilidad de una adecuada financiación de la ley, ahora al retoque curricular le correspondía el papel de ahogar en las rutinas de siempre el desbordante y optimista lenguaje pedagógico del legislador. De esta suerte el plan de estudios de 1975 vino a trasmutar las nuevas declaraciones en los viejos marcos del conocimiento escolar de siempre. Como es también inveterada costumbre en la práctica administrativa de quienes legislan sobre educación, las buenas intenciones de los preámbulos se vieron sepultadas por el volumen de contenidos, que suelen ser inversamente proporcionales a la metodología activa. Eso ocurrió con el plan de estudio de 1975, que se implantó por primera vez en el curso 1975-1976 y que, de hecho, se mantuvo hasta la aplicación de la LOGSE en 1995. A pesar de no suscitar opinión negativa entre nuestros entrevistados (cinco alumnos del Fray Luis de León de Salamanca que estudiaron por él), el plan abundaba y recaía una vez más en un enciclopedismo academicista de nuevo cuño, tal como puede verse en el cuadro horario de materias.

Fig. 3.3
PLAN DE ESTUDIOS DE BUP DE 1975

PRIMERO DE B.U.P.			
MATERIAS		Horas semanales	
Ciencias Naturales		4	
Historia de las Civilizaciones y del Arte		4	
Lengua y Literatura*		4	
Lengua Extranjera**		4	
Matemáticas		4	
Música		2	
Dibujo		3	
Educación Física y Deportiva		2	
Formación Religiosa/Ética		2	
TOTAL		29	
SEGUNDO B.U.P.			
MATERIAS		Horas semanales	
Física y Química		4	
Geografía Humana y Económica		3	
Latín		4	
Lengua Española y Literatura		4	
Lengua Extranjera**		4	
Matemáticas		4	
Formación Religiosa/Ética		2	
Educación Física y Deportiva		2	
Ens. Y Actividades Técnico-Profesionales		2	
TOTAL		29	
TERCERO DE B.U.P.			
MATERIAS		Horas semanales	
COMUNES	Lengua Extranjera**	3	
	Historia de España y ***	4	
	Filosofía	4	
	Ens. Y Act. Técnico-Profes.	2	
	Formación Religiosa/Ética	2	
	Educación Física	2	
OPTATIVAS	Opción A	Literatura	4
		Latín	4
		Griego	4
		Matemáticas	4
	Opción B	Literatura	4
		Ciencias Naturales	4
		Física y Química	4
		Matemáticas	4

TOTAL		29	

* Desde 1987 se incorpora también el estudio de las lenguas propias de las Comunidades Autónomas.

** Como lenguas extranjeras pueden estudiarse Inglés, Francés, Alemán, Italiano o Portugués (en orden de frecuencia de estudio, con gran diferencia entre las dos primeras y las demás) a elección del alumno.

*** Historia de España y de los países Hispánicos y Ordenación Constitucional.

**** Los alumnos deben escoger 3 materias de uno de los grupos A o B

Fuente: CIDE (1992)

PLAN DE ESTUDIOS DE C.O.U.

MATERIAS			Horas semanales
COMUNES	Lengua Extranjera**		3
	Lengua Española		2
	Filosofía		2
OPCIONES*	Opción A (Científico-Tecnológica)	a) Materias obligatorias	
		- Matemáticas I	4
		- Física	4
		b) Materias optativas	
		- Química	4
		- Biología	4
		- Geología	4
		- Dibujo Técnico	4
	Opción B (Biosanitaria)	a) Materias obligatorias	
		- Química	4
		- Biología	4
		b) Materias optativas	
		- Matemáticas I	4
		- Física	4
		- Geología	4
		- Dibujo Técnico	
	Opción C (Ciencias Sociales)	a) Materias obligatorias	
		- Matemáticas II	4
		- Historia del Mundo Contemporáneo	4
		b) Materias optativas	
		- Literatura	4
		- Latín	4
		- Griego	4
		- Historia del Arte	4
	Opción D (Humanístico-Lingüística)	a) Materias obligatorias	
		- Literatura	4
		- Historia del Mundo Contemporáneo	4
		b) Materias optativas	
- Latín		4	
- Griego		4	
- Historia del Arte		4	
- Matemáticas II		4	
TOTAL			26
* Los alumnos deben escoger dos asignaturas entre las 4 optativas			

Fuente: CIDE (1992)

Si nos fijamos en el plantel de asignaturas a nadie se le escapa que el plan resulta una reiteración del vetusto menú de asignaturas tradicionales revestidas con algún añadido modernizante. Se trata, en suma de un bachillerato clásico, en ningún modo polivalente pues la optatividad y las nuevas enseñanzas técnico-profesionales quedaban totalmente supeditadas al programa de materias inventado en el siglo XIX. A todo ello se unía, por más que se declaraba la existencia de áreas, la supremacía de la asignatura, de los seminarios didácticos por materias y el recurso a profesorado especializado en el conocimiento de cada una de ellas. En fin, *nihil novum sub sole*; claro que la añeja especialización ciencias/letras se aplazaba hasta el tercer curso y sólo se hacía totalmente manifiesta en el Curso de Orientación Universitaria.

Tan convencional dotación curricular se mantendría un largo periodo de tiempo, de modo que, según avanzaban los procesos de ampliación de la escolarización entre los adolescentes, el modelo de bachillerato, muy arraigado en su estirpe originaria elitista, se hacía cada vez más disfuncional. La progresiva y profunda degradación de la idea de evaluación continua, verdadero mito emblemático de la nueva ley, es una muestra de cómo un bachillerato entendido como formativo recurre cada vez más a barreras tradicionales y desemboca en una auténtica obsesión examinadora. Finalmente, la inexorable secuencia de regresión pedagógica toma su máxima expresión merced a la restauración de la selectividad universitaria en el curso 1975-1976, convirtiendo el COU, desde entonces hasta ahora (ahora es el segundo de bachillerato) en un curso preparatorio de los exámenes que permiten el acceso a la universidad. De modo que la "orientación universitaria" devino en gimnasia preparatoria para salvar la barrera de una prueba selectiva más. En fin, se fueron las reválidas y la prueba del "Preu" y vino la selectividad como sucedáneo y lenitivo de ese auténtico *horror vacui* que a algunos les ocasiona el que no existan cribas selectivas en forma de exámenes como método de legitimación de las enseñanzas impartidas en los centros docentes. Conventría, como recomendara Machado, no confundir

valor con precio, ni, añadimos nosotros, educar con examinar.

No obstante, la enseñanza media experimentó, como ya quedó dicho un espectacular incremento que sólo en el quinquenio central de la Transición, entre 1975 y 1979 significó aportar 429.260 nuevos efectivos al BUP y a la FP. En este mismo lapso la matrícula del Bachillerato pasó de 818.403 a 1.037.880. Al mismo tiempo el profesorado de ese mismo nivel pasa de 48.694 efectivos a 63.645. Por lo demás, la enseñanza oficial va a representar ya valores superiores al 64% del total, desapareciendo la enseñanza libre. Por añadidura, cabe resaltar una variable de singular importancia cual es la irreversible feminización de la matrícula: por primera vez en la historia, en 1977-1978 el número de alumnas de bachillerato es superior al 50%, y en torno a 1981 (en 1975-1976 era ya del 48,7% en España y del 50,6% en la provincia de Salamanca). Luego, después de 1981, la tasa tiende a estabilizarse en torno al 53% ó 54% (CIDE, 1992).

Algo parecido había ocurrido antes entre el profesorado. En 1975-1976 el 49,6% del profesorado de los Institutos de Enseñanza Medias era de sexo femenino. En una palabra, se venían a cumplir las tendencias que indican la culminación del modo de educación tecnocrático de masas, a saber: reclutamiento masivo de alumnado y profesorado, feminización de ambos sectores y afianzamiento del subsistema estatal como único instrumento capaz de encauzar la renovada expansión escolar de los niveles medios. Naturalmente, estos cambios cuantitativos y cualitativos no dejaron de imprimir una profunda huella en el currículum y en la vida de los centros. Nada sería ya igual, como veremos en los mismos testimonios de nuestros entrevistados. Todo fue mudando: la vieja coraza gremial del cuerpo de catedráticos de instituto se resquebrajó al tiempo que, a través de su declinante asociación, denunciaba y protestaba amargamente por lo que se interpretaba como una profunda degradación de los niveles de la enseñanza. Nuevos sujetos sociales, nuevas ideas, inquietudes y problemas poblaron los vetustos y los recientes centros de bachillerato. Entre la perplejidad y la alarma de sus prota-

gonistas, las enseñanzas medias se convirtieron en un laboratorio de los problemas sociales de nuestro tiempo. Todo eso estaba empezando a vislumbrarse y gestarse en esos años decisivos de la Transición. Si, como ahora hacemos, nos asomamos a la vida de un centro de entonces, podremos enjuiciar a un nivel micro lo que eran procesos más amplios y generales. Nuestro centro también tuvo su particular transición, también sufrió y gozó de las mutaciones que nos llevan, muy a menudo, impremeditadamente hasta el presente.

3.2. La década prodigiosa del Instituto Nacional de Bachillerato Fray Luis de León de Salamanca (1975-1985)

Aires del cambio político a orillas del Tormes: el relevo de las élites y la normalización democrática

Se concede normalmente ese calificativo de “prodigiosa” a la década de los sesenta que culmina en el mayo del 68 y reúne en su discurrir un conjunto de modos y modas de pensar y hacer que han marcado profundamente el devenir de las sociedades del capitalismo avanzado. El cambio y la apertura de nuevos horizontes se erigieron en la divisa y el talismán más preciados de una generación que luego, veinte años después, enterrando su pasado de lucha por la utopía, gobernaría los destinos del mundo y gestionaría con suma prudencia y realismo las muchas incertidumbres de los finales del terrible siglo XX.

En España, como tantas veces, las innovaciones de ese decenio, en parte, se demoraron en razón de la pervivencia de la rémora dictatorial que lastraba el rápido impulso transformador que, a pesar de los pesares, iba sacudiendo a la sociedad española. Al empezar los setenta para los 33,9 millones de habitantes había quedado ya anticuado aquel aserto de los libros de texto de nuestra infancia, según el cual “España era un país eminentemente rural”. Esa suerte de esencialidad rural hispana había dejado de ser cierta en un lapso corto pero de inten-

sos cambios de todo tipo, y la verdad era que las postrimerías del franquismo dejaban una estructura socioeconómica y unas mentalidades cada vez más disfuncionales y alejadas del régimen político del 18 de julio.

A la altura de los años setenta el espacio provincial salmantino también mostraba las huellas de una cirugía renovadora, aunque todavía subsistían las viejas marcas de un pasado agropecuario tradicional y sin demasiados horizontes. Con sus 12.336 kilómetros cuadrados, más del doble que Madrid o mayor que todo el País Vasco, se encontraba entre las provincias más extensas en territorio y contaba con una nómina de municipios de las más numerosas (358 en 1976). Allí en 1976 vivían 363.112 personas que se repartían muy desigualmente dentro de un marco territorial de escasa densidad poblacional y en que la añeja predominancia agropecuaria todavía podía avistarse en la composición de la población activa, dentro de la que aún se reservaba para el sector primario un 32,9% del total de los que trabajaban. Este alto índice de actividad agropecuaria se acompañaba de una renta *per cápita* inferior en veinte puntos a la media española y una posición estratégica, excéntrica y muy deficientemente articulada respecto los grandes vectores de poder de la economía nacional. En la raya de Portugal, sin ninguna vía de comunicación de alta capacidad, buena parte de la provincia se iba convirtiendo, merced a un imparable éxodo rural acelerado, en un desierto demográfico y económico.

En este contexto, desde el primer tercio del siglo XX, la ciudad de Salamanca fue beneficiándose de esa incesante sangría demográfica de la provincia. Su peso relativo fue *in crescendo* hasta llegar al 45,4% en 1981, logrando, gracias a ello, un importante crecimiento demográfico que hace pasar al vecindario de 125.132 habitantes en 1970 a 167.131 en el registro de 1981, con un incremento intercensal de 41.999 efectivos. Pujante ritmo de crecimiento que más tarde iría remitiendo y que hoy, en una ciudad *cuasi* estancada y envejecida, se vierte hacia el área periurbana. Pero entonces el dinamismo urbano gracias a la inmigración era más que notable: al empezar la Transición, en 1975,

el 36,8% de los salmantinos habían nacido en otros municipios de la provincia de Salamanca, y el 18,6% en otros ajenos a ella (Cabo, 1981, 24). Los 38,3 kilómetros cuadrados del espacio urbano se estaban quedando pequeños (en 1981 se anexiona Tejares) y los barrios periféricos iban extendiéndose de cualquier manera según el modelo especulativo de uso del suelo impuesto ya en los años sesenta.

La vieja dama del Tormes era una ciudad de servicios que cumplía, pues, las funciones de capitalidad provincial dentro de un endeble marco socioeconómico semejante al de otros centros capitalinos del espacio catellanoleonés. Sin embargo, la peculiaridad distintiva de esta valetudinaria urbe residía en su función universitaria, que rebasaba ampliamente el estrecho marco provincial y prolongaba su área de influencia por un vasto territorio. Tal circunstancia aportaba un aire muy particular en las formas de vida y maneras de sus residentes, una suerte de mezcla entre el ruralismo *ab origine* de buena parte del vecindario y un cierto cosmopolitismo juvenil de su población estudiantil. La Universidad, pues, aunque poco integrada y comprometida en la vida real de la ciudad, se convirtió por estos años en una plataforma de lanzamiento de la economía urbana y de proyección de la imagen de la ciudad fuera de sus murallas. En veinte años, entre 1970 y 1990, en plena marcha hacia la llamada "sociedad del conocimiento", el número de estudiantes se multiplicaría por cinco. En 1970 había 6.476 alumnos y en 1978 llegaban a los 11.204. La Transición asiste, pues, siendo rector Julio Rodríguez Villanueva (1972-1979), notable local con ambiciones científicas y políticas de más alto rango, a un despegue espectacular de la matrícula, que llegaría a sus cotas máximas en las décadas siguientes. Esa impronta universitaria marcada por las dos universidades (la civil y la pontificia) impondrá una intensa huella en la historia social y política de la ciudad.

Por añadidura, a falta de las clases nacidas de un fuerte empuje industrial y careciendo por consiguiente de un bloque de fuerzas sociales claramente comprometido con la democracia, la universidad, sus estudiantes y profesores, vinieron a llenar ese

vacío y fueron la base sobre la que se levantó y dinamizó la oposición hacia la dictadura y quienes protagonizaron algunos de los acontecimientos más relevantes de la Transición.

Los tiempos de Transición tuvieron, pues, una versión salmantina que, en términos generales, podríamos caracterizar de más tranquilos, menos conflictivos y algo más conservadores que en otras latitudes. Se asistió a un progresivo recambio de las *élites* y a la transformación camaleónica de los aparatos de poder que, a escala local, habían colaborado con la dictadura. Tras una primera parte de la Transición (1975-1979) muy controlada por el aparato de poder tradicional, en una fase posterior, entre 1979 y 1987 se asiste a un inédito y no repetido predominio del PSOE que estabiliza y renueva el reciclaje de las minorías dirigentes conforme al molde bipartidista de democracia desarrollado a partir de la Constitución de 1978.

Todo empezó en la larga madrugada de un jueves 20 de noviembre de 1975 cuando a las 4,40 horas Franco dejaba este mundo y abría un contradictorio y complejo proceso de incertidumbres y esperanzas. Los salmantinos podían leer, a toda plana y en primera página, la noticia en la *La Gaceta*: "España llora a Franco". Y tanto era el lloro y la desolación que el mismo periódico lanzó hasta cuatro ediciones en el mismo día. En una de ellas, junto a ese titular, todo el fondo lo llenaba una fotografía del general vestido de paisano y con esa efigie madura pero no senil, de fuerte personalidad pero sin asomo de autoritarismo, se diría, en suma, paternal, que el NO-DO se encargó de ir fabricando durante el periodo desarrollista del régimen. El otro periódico local, *El Adelanto*, más comedido y sin tanta devoción por el caudillo, daba la noticia asépticamente: en un espacio que ocupaba menos de la mitad de la primera página se asomaba la imagen de un anciano decrepito (como el del último discurso de la plaza de Oriente) acompañado de un escueto y notarial titular. "Franco ha muerto. A las 4,40 de la madrugada".

A partir de aquí las aguas políticas de Salamanca estuvieron a lo que se fraguara y se ordenara en espacios de más amplia influencia. La Transi-

ción en Salamanca siguió las pautas generales. En un primer momento, tuvo un éxito notable la operación lampedusiana emprendida por los gobiernos Arias Navarro y proseguida con mejor pulso y más inteligencia política por Adolfo Suárez, hombre de “ambición y destino” (Morán, 2009), que hoy todo el mundo glorifica incluso los que con más saña se lanzaron a su destrucción política. Durante el mandato de Arias el paisaje político salmantino no experimentó modificación alguna digna de ser reseñada. Como en plena dictadura los aparatos del poder se enfrentaron a un malestar creciente y a un sordo ruido de protestas por la masacre de Vitoria (marzo de 1976), las reivindicaciones de los estudiantes universitarios (de la civil y de la “Ponti”) y de los Profesores No Numerarios de universidad e instituto, y las movilizaciones a favor de la amnistía. El 25 de enero de 1976 era designado alcalde por otro mandato Pablo Beltrán de Heredia. En abril del mismo año el rector Rodríguez Villanueva autoriza la entrada de la policía en la universidad y el consiguiente desalojo de los estudiantes. En ese primer trimestre se forjan las grandes plataformas de oposición democrática, se crea el Instituto Castellano-Leonés y tiene lugar la primera gran manifestación de masas no “ordenada” desde arriba: la marcha hacia Juzbado bajo el lema “no a la trampa nuclear”. El martes 17 de febrero, en primera página, *El Adelanto* titulaba “Y Salamanca dijo no. El domingo, más de tres mil personas se concentraron en el pueblo. Varios millares participaron ayer en una manifestación autorizada ante el Gobierno Civil”. Si al poderoso y emergente movimiento antinuclear unimos los primeros grandes conflictos obreros, las reivindicaciones de los barrios, de las mujeres, etc., el panorama resultante, como todavía ocurría con más intensidad en el resto de España, es el de una situación de repliegue y un notable desconcierto de las opciones continuistas, las que perseguían un franquismo sin Franco, frente a los defensores de una auténtica ruptura democrática.

No obstante, la tesis que propugnaba la instauración de una democracia que rompiera radicalmente con el pasado sería una ilusión de corta vida. Tras la defenestración en el verano de 1976

de Arias por el rey, Suárez va a ejecutar hábilmente la maniobra de llegar a la democracia desde el franquismo sin rozar un pelo las responsabilidades y las instituciones del régimen del 18 de julio. La opción Suárez por la que en su momento nadie daba un duro, y algunos como Ricardo de la Cierva (futuro ministro de UCD), que escribió un famoso y fallido pronóstico (“¡Qué error, qué inmenso error!”), menos que un duro. Pero tampoco acertaron los oráculos de la izquierda, los defensores de una legitimidad democrática constituyente, que, seducidos por los torpes errores de una derecha desorganizada pensaron que todo el monte iba a ser siempre orégano. Y, claro, no fue así. El oscuro político de Cebreros en el que nadie creía fue capaz de reorganizar a los que hasta entonces habían mandado y querían seguir haciéndolo bajo otras banderas y otros estilos. Fusionó a la cúpula burocrática “apolítica” y la parte más lúcida de la vieja casta política con las ambiciones de gente nueva, envolviendo todo ello dentro de un proyecto fundado en el pragmatismo. Así surgió la reforma desde arriba, el proyecto de Ley para la Reforma Política, cuya aprobación en diciembre de 1976 mediante referéndum trocó las esperanzas de los rupturistas en amarga decepción. La abrumadora victoria de la opción reformista, el escaso eco de la llamada a la abstención promovida por la oposición democrática (agrupada desde marzo de 1976 en la “Platajunta”) y la incapacidad sindical para hacer triunfar una huelga realmente general, pusieron la corriente a favor del suarismo que no dejaría de tomar la iniciativa hasta las elecciones de junio de 1977.

En Salamanca estos fenómenos se expresaron, si cabe, aún más rotundamente. Desde septiembre y octubre Coordinación Democrática (la “Platajunta”) en versión salmantina había realizado sus primeros actos públicos. En octubre el profesor Enrique Tierno Galván volvía a tomar posesión, en la Facultad de Derecho, de la cátedra de la que había sido destituido. Pues bien, los resultados del referéndum en Salamanca fueron para la oposición democrática incluso bastante peores que los nacionales. Sólo el 15,2% de los salmantinos siguió sus consignas abstencionistas frente al 22,2% del cóm-

puto nacional. Excepto en el País Vasco donde la participación quedó reducida al 53,9%, en el resto el abstencionismo fue testimonial y los votos afirmativos tan abrumadores (94,1% en España y 95% en Salamanca) que recordaban las viejas prácticas plebiscitarias de las dictaduras que desde Bonaparte han sido. De modo que desde esa fecha hasta las elecciones del 15 de junio de 1977 el partido de Suárez, que acabará formándose bajo las siglas de Unión de Centro Democrático (UCD), irá patro-neando la ruta de restauración de la democracia a través de improvisaciones, negociaciones y actos de fuerza reales o simbólicos, aunque, frente a lo que a menudo hoy se dice, nunca existió un diseño claramente predefinido hacia la democracia. La UCD de Salamanca se forjó como una agregación de partidos minúsculos formados por viejos y nuevos políticos como Esperabé de Arteaga, Sánchez Terán o Alberto Estella. Esta utilitaria coalición de intereses ganaría también en Salamanca las primeras elecciones democráticas de junio de 1977. Posteriormente estas alianzas de ocasión han re-escrito en sentido muy favorable “su” historia de la Transición en España y Salamanca

Pero, como es sabido, el camino hasta llegar a los comicios estuvo labrado de no pocas desgracias. Las provocaciones de los grupos terroristas de ultraderecha y de ETA y los GRAPO alcanzaron cotas muy elevadas. La llamada *semana negra* de enero de 1977 tuvo su momento culminante en el asesinato de los abogados laboristas del despacho de CCOO en la calle de Atocha de Madrid. Entre ellos se encontraba el joven Serafín Holgado, licenciado en Derecho por la Universidad de Salamanca y militante dentro de las filas del PCE, partido que, como en el resto de España, también en Salamanca, tuvo el mérito ser la fuerza más beligerante contra la dictadura y a favor de la democracia. Su violenta muerte ocasionó una fuerte conmoción en la ciudadanía. Instalada la capilla ardiente en la universidad, se hizo el funeral en la Catedral Vieja el 27 de enero y tan triste ocasión fue motivo de una de las más impresionantes manifestaciones ciudadanas (probablemente 10.000 asistentes) que anunciaría la voluntad de una parte sustancial de la población de

acceder a un sistema democrático. Al día siguiente otro joven salmantino, Fernando Sánchez Hernández policía nacional, caía asesinado en Madrid a manos de los GRAPO. En el funeral celebrado en el templo dominico de San Esteban se concitó otro duelo aprovechado por militantes de Fuerza Nueva, la provocadora extrema derecha de entonces, para cantar el *Cara el Sol* y animar al golpismo militar. La Transición no fue, a pesar de que esto se suele olvidar, incruenta. Se cobró un tributo de sangre del que el campo salmantino, cantera de funcionarios policiales, no quedó ni mucho menos exento.

Concentración numerosa y exponente de un nuevo frente reivindicativo fue la reunión de más de diez mil personas en las campas de Villalar para celebrar el 23 de abril de 1977 el día de Castilla y León. Allí sobresalió la figura de José Luis Martín, un catedrático impulsor del regionalismo de izquierdas a través del Instituto Regional Castellano-Leonés y que por entonces labraba su presencia como personaje de especial relieve dentro de la izquierda salmantina. Este despertar de la conciencia regional produjo más de un conflicto, el más grave los incidentes que se registraron en una manifestación en octubre de 1977 cuando un grupo de jóvenes acalorados quiso asaltar el Gobierno Civil (Francia, 2002, 422).

Finalmente, a trancas y barrancas, con la espada de Damocles del golpe militar siempre pendiente de sutiles hilos, unas veces ocultos y otros manifiestos, se llegó a las elecciones de 15 de junio de 1977. Reinaba un ambiente festivo y brillaba en la mirada la pasión de las ocasiones excepcionales. En Salamanca los grandes líderes del momento (Suárez, Felipe González, Carrillo, Fraga, Tierno Galván, y el viejo Gil Robles) concitaban el entusiasmo popular en el pabellón de deportes o la plaza de toros, los dos grandes recintos que fueron testigos del renacer de la vida pública pluralista. La normativa electoral, sistema proporcional corregido con la Ley D'Hondt, favoreció que, a escala nacional, el partido que obtuvo la mayoría relativa (UCD) pudiera gobernar con la ayuda parlamentaria de otros. A menudo se desconoce que, sumando los votos de todas las fuerzas de izquierda y del nacionalismo

catalán y vasco, es decir, de las plataformas electorales favorables a una ruptura democrática con el franquismo daba una mayoría absoluta (en torno al 53%) y que el bloque de izquierdas PSOE, PCE y PSP (éste último era el partido de Tierno Galván) alcanzaban los 7.895.918 votos frente a los 7.797.992 del bloque de derechas constituido por UCD y AP (Juliá, 1992, 88). Claro que otra era la aritmética de reparto de escaños: en el Congreso de los Diputados había una suma favorable a la derecha, fuera la nueva (dirigida por Suárez), fuera la vieja (encabezada por Fraga), pues entre ambas poseían la mayoría absoluta entre sus señorías. En la provincia de Salamanca las cosas no fueron así ni mucho menos. El bloque derechas obtuvo una clara mayoría y solo la UCD gozó del 56,1 % de los sufragios frente al 22,7% del PSOE y al raquítrico 2,8% del PCE. Desde entonces se gestaría una sociología electoral profunda que no quedaría rota hasta el triunfo arrollador del PSOE tras una hemorragia imparable de votos como consecuencia de la descomposición de la UCD. Una sociología que, además, establecía una clara inclinación conservadora de la provincia y una menor disposición hacia esa tendencia de la capital, donde las fuerzas de izquierda sumaron en esas primeras elecciones generales el 41,11%, siendo muy destacado el 8,75% que obtuvo el Partido Socialista Popular del célebre profesor Tierno Galván. Los diputados que llegaron al nuevo parlamento español fueron Esperabé, Sánchez Terán y Estella por UCD, y González Marcos por el PSOE. En una palabra, un viejo político reformista desde las Cortes franquistas, dos jóvenes ligados a Suárez y a la nueva derecha moderada, y un todavía joven, aunque veterano, militante socialista. Sin duda, esta representación era un espejo de la configuración de las nuevas capas dirigentes de la recién estrenada democracia.

Con este panorama parlamentario es ocioso decir que era necesario pactar un marco político. De esa necesidad y de las Cortes elegidas en junio de 1977 nació el proceso constituyente que desembocó en la aprobación de la Constitución de 1978. El referéndum constitucional despertó mucho menos interés que las elecciones generales. Tras el con-

senso constitucional, se daba por cosa hecha (desde luego, hecha por unos pocos) y refrendada por una gran cantidad de gente. En Salamanca los síes alcanzaron el 88,17%. Sancionada por el Rey, a los pocos días, el 27 de diciembre de 1978, tuvo lugar el accidente de Muñoz, el más luctuoso suceso de la Transición. Un autobús escolar fue destrozado por un tren en un paso de barreras, resultando muertos veinte escolares. El duelo fue general y profundo. Las consecuencias afectaron también al debate sobre la organización de la escuela unitaria rural en centros comarcales, ineluctable camino que se iba imponiendo a raíz de las nuevas directrices emanadas del desarrollo de la Ley General de Educación.

Entre todo este ir y venir de elecciones y partidos políticos seguía manifestándose un fuerte movimiento asociativo de trabajadores (ahora se configuran las primeras organizaciones sindicales de UGT, CCOO, USO, CNT), de vecinos (ahora alcanzan su mayor presencia e intensidad reivindicativa frente al declinante mandato del alcalde Beltrán de Heredia) y de mujeres (Asamblea de Mujeres). Se diría que los movimientos de la sociedad civil eran fuertes en la medida que tenían de su parte el déficit de legitimidad del que procedían las instituciones y personas supervivientes del franquismo, que copaban todavía las esferas del poder. Estos movimientos han sido la cara oculta de la Transición, que a menudo es relegada en la fabricación legendaria, masculina y desde arriba del pasado. Recuperar esas voces sería tarea propia de esa historia de la gente que fija su mirada en los sujetos colectivos más que en las personalidades políticas de dimensión y notoriedad pública.

Corría el año 1979 cuando se convocaron dos procesos electorales casi simultáneos. El 1 de marzo se celebraron elecciones generales y el 3 de abril las primeras municipales de la era democrática. Los resultados de las generales no alteraron en casi nada la vida local ni la nacional: aunque con menor porcentaje de votos en la provincia, volvía a ganar la UCD por mayoría relativa a escala nacional y absoluta a nivel provincial (en la capital se acercaba a ella con el 48,40%). Por eso fue un auténtico terremoto político lo que sucedió un mes después

en los comicios para renovar el viejo Ayuntamiento predemocrático. Como luego veremos, alguno de nuestros antiguos alumnos recuerda este hecho en su entrevista, pues, en efecto, supuso, a pesar de la curva levemente ascendente del PSOE en las generales, una auténtica sorpresa. En realidad el partido de Suárez, que obtuvo el 43% de los votos, ganó claramente seguido del PSOE con el 35,3%. La clave estuvo en que el PCE consiguió un muy notable crecimiento con el 11,3% y tres concejales. Por su parte, el PP, con 4,4%, se quedaba sin representación en el consistorio. De modo que la suma de ediles del PSOE y del PCE daba mayoría absoluta a la izquierda (14 concejales), cuyos representantes hicieron uso de la misma para elegir como primer alcalde de la democracia a Jesús Málaga, un médico foniatra muy conocido en los círculos de la oposición democrática.

Pero lo ocurrido en Salamanca no era más que un episodio del triunfo de la izquierda en las principales ciudades españolas, fenómeno en el que los historiadores ven un antecedente del giro de orientación política nacional que se confirmó con la arrolladora victoria electoral del PSOE en 1982. El cambio en la gestión municipal quizás pueda valorarse como una de las principales mutaciones ocurridas en la Transición. Supuso, en una buena parte de Ayuntamientos, una modificación profunda de la política urbana. Salamanca no fue una excepción y desde entonces la añosa capital charra ha rejuvenecido su fisonomía y ha mejorado los espacios públicos de manera muy ostensible y sostenida. Hoy la ciudad de Salamanca, escaparate de sí misma y de su historia, poco tiene que ver con la ajada urbe de finales del franquismo donde todavía el peso de la tradición más carpetovetónica asomaba por aquí y por allá. El desarrollo urbano se hará conforme al Plan General de Ordenación Urbana (PGOU) que entra en vigor en 1984 (Jesús Málaga gobernará hasta 1987, desde 1983 con mayoría absoluta) y aunque el socialismo reinante en esta época no impugnó radicalmente las huellas de desigualdad que imponen las leyes del desarrollo capitalista en la producción de la ciudad, las mejoras en los equipamientos y servicios pronto pudieron percibirse.

Un muy destacable ejemplo fue la incorporación al uso público de la llamada Huerta de los Jesuitas, inmenso parque hoy, donde como ya sabemos, estuviera instalado el instituto durante la república, la guerra y el primer franquismo.

Esta progresiva deriva hacia la izquierda no se hizo sin tensiones. En el ámbito nacional se sucedieron problemas muy graves que el partido gobernante, en pleno proceso de desintegración después de las elecciones de 1979, no era capaz de solucionar. La conflictividad social alcanzó su máxima cota en 1979 con cerca de seis millones de huelguistas; en ese año y el siguiente se registran los atentados más sangrientos de ETA (78 y 96 muertos en cada uno de los dos años), del GRAPO y la extrema derecha. Las dificultades por dibujar un plano de la España de las Autonomías y las consecuencias de la crisis económica acaban rompiendo el matrimonio de conveniencia entre las diversas facciones y grupúsculos de UCD. El “chusquero de la política”, como de sí mismo decía Suárez, acabó de encontrarse frente a los “señoritos de la política”, o sea, a los aparatos de poder que le habían provisionalmente encumbrado como un mal menor. La dimisión de Suárez en más que extrañas circunstancias, la ruptura de UCD y finalmente el golpe de Estado del 23-F (uno de los muchos que se intentaron durante la Transición), estuvieron a punto de dar al traste con la penosa y tutelada vía española hacia la democracia.

Con el golpe de Tejero hace crisis la precaria democracia levantada sobre las ruinas del franquismo. Allí se ponen de manifiesto el conjunto de contradicciones y encrucijadas de un proceso constituyente vigilado y como preso de un pasado que no pasaba. En Salamanca el golpe militar tuvo, como en el resto de España, una enorme repercusión. Como dicen nuestros entrevistados, que entonces eran unos adolescentes, es de esos hechos que no se olvidan, de esos que siempre recordaremos lo que estábamos haciendo al conocer la noticia (AGL, 2009). Además Salamanca, a efectos militares dependía, del teniente general Campano que gobernaba la región militar con sede en Valladolid, y que había dado reiteradas muestras, viniera a cuento o

no, de sus inexistentes convicciones democráticas. Tampoco era muy segura la posición y fe constitucionalista del gobernador militar de Salamanca. El movimiento de tanques en el cuartel de Federico Anaya, vecino de la sede de CCOO, fue un presagio poco tranquilizador. El que la policía local se pusiera a las órdenes del alcalde y de la Constitución era sólo un buen gesto digno de agradecer. Durante toda la noche corrieron rumores de todo tipo ante una auténtica pasividad de la izquierda más comprometida, que sólo parecía imaginar dos opciones: esperar pasivamente a ver lo que pasaba o escapar hacia la frontera (como hicieron unos pocos). Finalmente, después de muchas horas de incertidumbre, las ediciones especiales de los periódicos del 24 de febrero reflejaron, a toro pasado, el fracaso del golpe mejor filmado de la historia. Una y otra vez, las imágenes de aquel esperpento sacudirán la retina de los españoles. Luego se sucedieron las grandes manifestaciones, inolvidables muestras del rechazo a regresar a la prehistoria. En Salamanca el día 27 se reunió en la Plaza Mayor una gran multitud (quizás 6.000 personas) para demostrar su entusiasmo democrático. Para algunos de nuestros entrevistados eso fue como su bautismo democrático (AGL, 2009), otros casi sólo recuerdan aspectos más anecdóticos; otros preferimos no olvidar las ausencias, los silencios y las indecisiones que favorecieron el miedo de la población y que hicieron posible convertir la asonada militar en una clara maniobra de contención y aviso para navegantes.

El Gobierno de Calvo Sotelo de 1981 a 1982 fue una mera pasarela para el triunfo del PSOE, que, gracias a Felipe González previamente había renunciado al marxismo y a parte de su historia. Las elecciones de octubre de 1982 suponen, ante la inoperancia de la derecha, el triunfo espectacular y sin precedentes de una opción política de centro izquierda. La era socialista también se dejó ver por Salamanca, pues desde 1982 hasta 1987, en todo tipo de procesos electorales (municipales y autonómicas de 1983, y generales de 1986), el PSOE gana en la capital y en provincia. Pero tales éxitos,

propiciados por una desintegración de la derecha tipo UCD, suponen un paréntesis en la sociología electoral profunda del mundo salmantino. Desde 1987 se impondrá, victoria tras victoria, una opción de derecha mucho más conservadora, durante más de veinte años.

Viendo los fenómenos desde la distancia que da el tiempo, se podría afirmar que la UCD empieza pilotando la Transición y el PSOE culmina el proceso. Una derecha y una izquierda, en fin, que sabedoras que el éxito, aunque no siempre la virtud, está en el centro apuestan por diluir sus opciones políticas y presentar la pugna electoral como competición de personas e iconos: Suárez *versus* González; Pilar Fernández Labrador o Trocóniz *versus* Málaga. Más allá de la dimensión cosmética de personajes y políticas, lo cierto es que España y Salamanca experimentan, a través de sus políticos, el cambio que venía operándose en la vida social. Ahora una generación muy joven (la juventud de los nuevos líderes es un rasgo muy propio de la Transición) se erige en nueva capa dirigente, que estará llamada, en muchos casos, a envejecer en sus cargos políticos. Sin duda, fue éste un cambio hacia aires más frescos, más tolerantes, pero en absoluto impugnadores de los fundamentos económicos, sociales y culturales imperantes en un intocable sistema social capitalista, profundamente desequilibrado y asimétrico.

Pues bien, esos cambios tentativos, esas transiciones menguadas y esas frustraciones inevitables ocurren también en las vidas de cada uno de nosotros en los distintos escenarios donde discurrió la historia personal y profesional de cada cual. Uno de esos escenarios es, sin duda, el Instituto Fray Luis de León de Salamanca, en el cual la temperatura y ritmos del cambio se muestra como una corriente de fondo a veces paradójica por sus añejas continuidades, a veces sorprendente por sus bruscas discontinuidades. De esta suerte, una microinstitución salmantina sirve, así lo pretendemos, de observatorio de una época, por muchas razones y a pesar de todo, apasionante.

Perfiles de los cambios educativos en Salamanca

Las instituciones, como los espejos, captan y reflejan las imágenes que cobra la cambiante vida social. No obstante, no constituyen un mero proyector inerte de imágenes externas, sino que también tienen algo de factoría y laboratorio donde se fabrican y ensayan los nuevos usos que impregnan los momentos de mutación de la historia. Así ocurre en nuestro centro. Durante los años de la Transición el instituto fue testigo, reflejo y parte coadyuvante de las transformaciones que vivió la sociedad española. Sólo que el ritmo del cambio y la continuidad de las instituciones educativas posee siempre un pulso particular, un ritmo específico que no coincide mecánicamente con las metamorfosis acaecidas en la esfera política de la sociedad.

Cuando en el curso 1974-1975 se abandona el viejo edificio Trilingüe y el Fray Luis de León se instala en su actual ubicación a las afueras de la zona Oeste de Salamanca, la transición educativa entre modos de educación, santificada normativamente con la Ley General de Educación de 1970, ya había estallado. El traslado, como ya queda dicho, se pudo hacer gracias a la permuta de los terrenos del Trilingüe con los de la parcela que ocupa actualmente. Algunos años antes, en el curso 1967-1968 el actual IES Lucía de Medrano, su instituto gemelo, ya se había ubicado en un lugar que de nuevo será contiguo al viejo masculino. Ambos centros independientes, pero apenas separados por una valla, seguían manteniendo, aunque por poco tiempo más, el *cuasi* monopolio del bachillerato oficial en la ciudad. Se ocasionaba así un fuerte desequilibrio espacial de la oferta educativa de bachillerato concentrada irracionalmente y separada por sexos en una sola zona de la ciudad hasta que en los años inmediatamente anteriores o en la Transición se equiparon centros de nueva creación. Primero, en 1973-1974, fue el Instituto Torres Villarroel al sur del Tormes. Luego, en 1977-1978, empezó a funcionar en el barrio Garrido el que hoy se conoce con el

nombre de Mateo Hernández. Al curso siguiente el precario mapa escolar se completó con la instalación, en las proximidades del Alto del Rollo, merced a la compra de un enorme edificio del declinante cinturón de incienso de la ciudad, del instituto que hoy responde al nombre de Fernando del Rojas. Ésta era la flota de los que por entonces se llamaban institutos Nacionales de Bachillerato. Fuera de la capital también se había completado una red de centros que cubría las principales cabeceras comarcales.

FIG. 3.4
RED DE INSTITUTOS NACIONALES DE BACHILLERATO
EN LA PROVINCIA DE SALMANCA. CURSO 1978-1979

CENTRO	POBLACIÓN
Fray Luis de León	Salamanca
Lucía de Medrano	Salamanca
Torres Villarroel	Salamanca
Mixto Barrio Garrido	Salamanca
Mixto del Rollo	Salamanca
Fray Diego Tadeo	Ciudad Rodrigo
Ramiro Olleros	Béjar
Mixto de Peñaranda de Bracamonte	Peñaranda de Bracamonte
Gran Duque de Alba	Alba de Tormes
Ramos Manzano	Vitigudino

Evidentemente el nuevo mapa escolar y las nuevas formas de escolarización en el bachillerato son el contexto y las coordenadas que nos permiten situar la nueva vida del Fray Luis de León, que muda de ubicación en el momento en que se confirma el progresivo triunfo del bachillerato de masas. Algunos datos sobre el perfil de la enseñanza media en la provincia de Salamanca, en el año que se ocupó el nuevo centro, nos pueden ayudar a comprender el contexto en el que quedaba integrado el instituto recién trasladado.

FIG. 3.5
DATOS DEL BACHILLERATO EN LA PROVINCIA DE SALAMANCA. CURSO 1974-1975

	Nº CENTROS	TOTAL PROFESORES	% PROFESORAS	ALUMNOS
TOTAL	31	634	43,2	14.150
INBs	6	272	49,6	5.640
INS TEC	1	27		530
SEC FIL	1	15		200
PRIVADA	23	320		7.780

F: Elaborado a partir de *La enseñanza en España. Curso 1974-1975*. INE, Madrid, 1976.

La expansión escolar y los índices de feminización eran entonces una realidad patente y concordante con las tendencias que impone el modo de educación tecnocrático de masas. En parte debido al crecimiento demográfico pues la capital ya alcanza los 154.731 habitantes, un umbral que casi se ha mantenido estable hasta hoy. En parte ocasionado por la plétora de cohortes jóvenes de un modelo demográfico todavía no envejecido. Y eso por no citar lo que las estadísticas ocultan: la entonces extendida ideología del éxito escolar como palanca de la promoción social. Así pues, ocurre como si el conjunto de modificaciones estructurales que se iban acumulando desde los sesenta desembocaran ahora en nuevos perfiles sociológicos de los usuarios de los centros, alcanzando el 54,3% de feminización del alumnado en 1979. En efecto, cerca de la mitad del profesorado y más aún del alumnado pertenecen el género femenino. El número de alumnos y de centros ha aumentado considerablemente. Poco va quedando del perfil extremadamente restringido de la vieja enseñanza secundaria. En seis años, de 1974 a 1979 se pasa de seis a once establecimientos de bachillerato oficial en toda la provincia. En ese breve lapso se pueden apreciar algunas líneas de tendencia: feminización muy creciente en el alumnado, aumento rápido en términos absolutos de la enseñanza pública, retroceso relativo y estancamiento de la privada, incremento muy sustancial del profesorado de los institutos nacionales de bachillerato (se pasa de 272 a 486) y aumento pronunciado del profesorado funcionario estable tras la oposiciones masivas de los años 1977-1978 y siguientes (INE, 1982).

Por lo demás, esta plétora no afectó más que indirectamente y como telón de fondo al Fray Luis de León. Su número de alumnos ya había tocado techos desde los años sesenta y quedaba fijado en torno a los 1.000 en el turno diurno, pero con cifras más dinámicas y crecientes en los estudios nocturnos (cerca de 400 en los años ochenta). Su composición seguirá siendo exclusivamente masculina hasta el curso 1984-1985.

En fin, se diría que la transformación estructural de las formas de escolarización en secundaria, que se verifica con toda claridad desde los sesenta, se ve ampliada y acompañada de otros cambios más profundos entre los años setenta y ochenta. Ésos fueron años de transiciones políticas y de brascas o sutiles metamorfosis en los usos de la educación dentro de los centros.

Un nuevo entorno y un nuevo edificio: paisaje de desolación y carencias

El flamante edificio del nuevo Fray Luis de León se ubicó en las proximidades de una barriada periférica del NO de la ciudad, que había permanecido de casi exclusivo uso agrícola hasta los años treinta del siglo XX. Por esas latitudes, entre el Camino Viejo de Villamayor y el Camino del Cementerio había ido creciendo, gracias a las iniciativas del gobernador falangista Salas Pombo, un núcleo de viviendas sociales conforme a los discutibles parámetros constructivos y estéticos de la Obra Sindical del Hogar, cuya memoria todavía hoy comparece en algunos de los muros de lo que actualmente llama-

mos Barrio de San Bernardo. Esta barriada obrera erigida para la redención de las clases productoras se encontraba aledaña al antiguo campo de fútbol de *El Calvario* y no muy lejos del cementerio.

Mis padres son del barrio de San Bernardo, de esas casas de ladrillo de protección oficial próximas al centro, que eran de alquiler pero que después se ofrecieron con opción de compra a bajo precio. Entonces este barrio no era de gente pobre, pero sí de familias muy humildes. ... Todo el barrio estaba sin asfaltar y el barro llegaba hasta la misma puerta de la casa de mi padre, donde yo viví cuando era estudiante. Parece que estuviera hablando de otro mundo lejano, pero te estoy hablando del año 1978. Entonces, en esta parte estaba el campo de fútbol de El Calvario, y cuando lo derribaron se convirtió en una zona de escombros. Todo lo que hay delante del instituto en la foto lo conocí de muy pequeño; había unas construcciones muy precarias que quedaron en ruinas, y todo eso se convirtió en montañas de escombros (AGL, 2009).

Ciertamente, el entorno era desolador. El centro limitaba al Norte con el instituto Femenino, casi pegado, y, algo más lejos, con el Barrio San Bernardo; al Este con un montículo de escombros y la Estación de Autobuses; al Sur con la carretera del Cementerio; al Oeste tenía por horizonte la necrópolis salmantina y un edificio abandonado sin terminar de ser construido, y, por acá y por acullá, por un lado y otro, le rodeaban una variada gama de materiales de demolición y abandono. Estos elementos espaciales constituyen, a poco que nos fijemos en los testimonios de nuestros alumnos, auténticos soportes de la memoria, “teatros” se llamaban en la tradición de la retórica, que fijan espacialmente el recuerdo y lo hacen revivir más vivamente. Y así pues, el mismo enclave del instituto se encontraba en un despoblado atravesado por un tendido de alta tensión, dentro de un paisaje urbano que evocaba, como hizo notar en su día nuestro colega Bienvenido García (1988), a las películas del neorrealismo italiano. Accesos sin asfaltar, escombreras, viviendas de autoconstrucción y otros regalos de la desidia urbana acompañaron la vida del centro y de sus usuarios. Pasarían muchos años hasta que el entorno del

instituto cobrara, como ya ocurre hoy, una estampa más “civilizada”. El equipamiento más destacable de esta época será la Estación de Autobuses, cuya inauguración estaba prevista para el 20 de noviembre de 1975 y que fue aplazada, como consecuencia de la muerte de Franco, hasta principios de 1976. Su presencia no dejaría de ser muy importante para la vida del centro, pues, como se recogen en todos los testimonios, durante mucho tiempo fue motivo de solaz, recreo y frecuentes escapadas del alumnado. La estación devino en núcleo de socialización de muchas generaciones de estudiantes.

En fin, todas estas carencias de un desolado pasado han quedado grabadas nítidamente en la retina y en la memoria de nuestros entrevistados, antiguos alumnos en tiempos de transición. Nos dice, por ejemplo, Adolfo Pinto, alumno entre 1975 y 1979, que “esta zona era como el fin del mundo” (APT, 2009), y añade su condiscípulo José María Requeiro (JRC, 2009):

El edificio acababa de estrenarse. Era el segundo año que se utilizaba. La verdad es que todavía estaba bastante incompleto. Faltaba por rematar muchas cosas; además la ubicación del instituto estaba en mitad del campo y los accesos formaban un auténtico barrizal. Cuando llegábamos los días de lluvia quedábamos impregnados y manchados de barro. Sí existía el camino del cementerio, pero no estaba todavía la escuela de idiomas ni nada de lo que veis ahora; y teníamos que acceder atravesando por una especie de escombreras situadas en la parcela que se encuentra delante del instituto.

Lo cierto es que no se había tenido mejor ocurrencia que levantar el edificio sobre una topografía deprimida que concentraba las aguas de un rico acuífero de una zona medio pantanosa rodeada por material de derribo (MFC, 2009). Era lo que Alfredo García Vicente, uno de sus profesores de entonces, evocando una célebre película de aquellos años, llama jocosamente “el manantial de la doncella” (AGV, 2009). Incluso el barro fue motivo o disculpa (no se sabe a ciencia cierta) de que, durante los dos primeros cursos de funcionamiento del centro, los alumnos entraran por puerta diferente a la principal.

La entrada era mucho más gris, los accesos eran completamente distintos. Para llegar hasta aquí había que atravesar por muchos barro. Al principio no entrábamos todos por la puerta principal, accedíamos por la puerta de atrás (la que da al patio de recreo), ya que la entrada principal estaba destinada a los señores profesores, y además, como en las proximidades, cuando llovía, se cubría charcos y barro, no nos dejaban pasar por ahí para que no mancháramos todas las escaleras. Se unían, pues, varios motivos para vernos obligados a usar los accesos secundarios (APT, 2009).

No obstante, con el traslado desde el vetusto Trilingüe la mejora de las instalaciones y recursos fue más que evidente. El modelo anterior con sólo aulas, tarimas y pizarra pasó a la historia y las tres plantas albergaron ya los compartimentos especializados pertinentes. Claro que el nuevo edificio se diseñó conforme a la lógica ramplonamente tecnocrática que se había impuesto en la década anterior. Su traza arquitectónica resulta pieza representativa de la tipología y carencias de la construcción acelerada (por llamarla de alguna manera), especulativa y zafia del tardofranquismo. Un estereotipado contenedor de aulas, de lógica celular y de aspecto macizo, con graves problemas de sustentación (como puede verse en actas del claustro, entre 1976 y 1977, hubo de ser desalojado y cerrado durante meses para efectuar el refuerzo de su estructura y techos). A pesar de todas las limitaciones, este instituto ya incorporaba en sus formas un programa pedagógico moderno conforme a los estereotipos tecnocráticos vigentes en el Ministerio de Educación y Ciencia. Y, para más abundamiento, sobre la planta y dependencias de este edificio se ha redibujado su aspecto interno y su funcionalidad mediante un conjunto de intervenciones que, en el transcurso de los años noventa, han mejorado muy notablemente su calidad material, como reconocen nuestros entrevistados.

Cuando llegué al instituto para empezar el bachillerato, el edificio se acababa de inaugurar cuatro o cinco años antes. Aunque parezca mentira todavía en muchos aspectos estaba sin rematar. Pertenecía a una época de hacer las cosas en España, que se

inaugura por aquellos entonces, y que consistía en construir todo con prisas y con materiales baratos y de mala calidad. La caída de techos y otros asuntos tiene que ver con las formas de construir para ahorrar a costa de la seguridad.

Todavía le faltaban muchos detalles, por ejemplo, recuerdo que tenía tomas de corriente en todas las clases pero alguna no funcionaba, porque todavía no se había hecho la desviación del tramo para que llegara la conducción eléctrica. Pero ahora el instituto es como si lo hubieran maquillado; ahora entro en un pasillo y si cierro los ojos veo las mismas paredes, los mismos cristales, las mismas ventanas al fondo, la misma altura del techo, pero en otros colores y en otros materiales. Han cambiado los techos, han puesto doble acristalamiento, aunque la distribución física es casi la misma.

Lo que ha cambiado muchísimo y me sorprendió la primera vez que volví a entrar, lo me dejó patidifuso, es la parte de abajo, el pasillo que va al bar. Antes era un pasillo y ahora tenéis como una escalera que baja hacia el patio central, era un pasillo cerrado muy oscuro, oscurísimo. Recuerdo aquello como una especie de castillo de Drácula... Ibas a la biblioteca, una biblioteca antigua en todos los sentidos de la palabra con unas mesas de madera, que hoy estarían en cualquier anticuario. No sé si se conservarán, alguna estará por ahí; eran gigantes, como para hacer reuniones de cuarenta y pico personas. Era mobiliario que venía de la sede del antiguo instituto en el Trilingüe.

Lo que ahora es patio interior estaba abierto mientras yo estaba en primero de BUP, pero se cerró para hacer un salón de actos, que ocupaba lo que ahora es el patio, lo que ahora es el patio de luces, el patio central.

La verdad es que la distribución de esa planta baja ahora mismo es ideal, y lo digo como espectador desde fuera, como profesor que sabe lo que es un centro de educación secundaria y las necesidades que tiene y como ex alumno que recuerda lo que había y lo que hay, la distribución ahora de ese patio de luces es muy acertada (IPS, 2009).

Sea como fuere, el adecentamiento del centro fue una tarea que se demoró mucho y que no quedó rematada hasta los años noventa. Durante

el periodo de la Transición algunas de sus deficiencias se convirtieron en noticia de público interés. La que suscitó mayor escándalo fue la caída de los techos, a los dos años de ser inaugurado, que todo el alumnado y profesorado de entonces recuerda vivamente y que las páginas de la prensa local dejaron inmortalizado recuerdo. La primera mención en la prensa figura en un largo artículo en el *El Adelanto* (22-10-1976), donde su director, Enrique de Sena, se hace eco del problema y, entre otras divagaciones, pide responsabilidades a los constructores. La fotografía del centro que se adjunta al texto periodístico, tomada desde el SE, da testimonio del montículo que había frente a la entrada y lo desnudo que estaba todo el entorno. Al poco, en el mismo periódico, (26-10-1976), en las cartas al director, una persona que firma con el pseudónimo de *Un pagano* perora acerca de que siempre ocurren estas cosas con el curso comenzado, y desliza la maliciosa sospecha de que todo fuera cosa de los profesores para no trabajar. La citada carta produce un efecto inmediato en el claustro, que, a pesar de sus divisiones internas en otros asuntos, se manifiesta unánimemente ofendido y en su seno se forma una comisión interestamental (catedráticos, agregados y PNN) para abordar el problema. Y así se decide enviar una nota al periódico en respuesta al susodicho maledicente *Pagano* por considerar ofensivo su escrito. La cosa no fue a más en la prensa pero sí en el propio centro que tuvo que ser desalojado durante meses y practicar la trashumancia ocupando provisionalmente el Lucía de Medrano, los alumnos del nocturno, y el Torres Villarroel, los del diurno. Estos últimos tuvieron que mutarse en vespertinos y recurrir a un improvisado e incómodo servicio de autobuses escolares, que partían de la plaza de España, de la del Ejército y de la Santísima Trinidad a las 3,30 de la tarde, estableciéndose también un turno de regreso al terminar las clases (véase nota oficial de la Delegación de Educación en *El Adelanto* de 29 de abril de 1977). Iba el alumnado cual sardinas en lata y salían como despavoridos de la última clase para alcanzar el primero de los autobuses que los hiciera regresar al centro (JRC, 2009). Fuera de la anécdota, la caída de los techos dio al claustro una dinámica reivindicativa nueva, como

insólita era también la situación creada por el conjunto de conflictos laborales de los PNN que, como veremos luego, interrumpieron las clases durante buena parte del curso. Nunca probablemente en el Instituto Fray Luis de León los alumnos recibieron menos clases reales.

En fin, todo el *affaire* de los techos sirvió para comprobar las muchas de las debilidades de la expansión educativa de esos años. Todavía durante el curso de 1977-1978 se arrastrará el problema de las obras, pero las carencias estructurales sobrevivieron a la Transición y no se afrontaron del todo hasta que el instituto realizó su propia transición en la gestión interna. De manera que la que hoy se reconoce como una envidiable cirugía reparadora de espacios escolares y del entorno, no es algo que venga de muy lejos o que sea una antigua tradición propia del centro. En toda su historia las carencias espaciales han sido la norma, y la excepción hoy se da por la confluencia de dos factores concurrentes: la transformación profunda de la zona urbana como consecuencia de su dinamización residencial, de servicios y universitaria (ubicación del *campus* nuevo) y la renovada y eficaz gestión del centro desde los años noventa.

Las tenues y lejanas resonancias de la historia política de la Transición y otros ecos de la vida social

A menudo las instituciones escolares se revisten de una protección coriácea para resistir el devenir de los acontecimientos políticos. Hemos visto en capítulos anteriores cómo el instituto se encerró en una especie de campana de cristal que le mantenía a salvo de los difíciles momentos de la guerra o del franquismo. Este aislamiento prosigue, aunque no tan acentuado, en plena década prodigiosa hacia la democracia. Ello es especialmente cierto si, por un momento, reparamos en los libros de actas. En toda esta época (por lo menos desde febrero de 1976 que hemos consultado) esta prosa funcional se torna elusiva de cualquier problema político o cercano al mundo de la ideología. Se diría que nadie tiene ganas de complicarse la vida con la

más mínima alusión al devenir político del país. En general, las actas son documentos muy inexpressivos incluso de la vida cotidiana del centro y tienden a limar y suavizar los aspectos conflictivos por los que pasa la institución. Resulta cuanto menos extraño que no aparezca ninguna denuncia explícita del golpe de Estado de Tejero y que ni siquiera el claustro, una colectividad de servidores del Estado, sea expresamente sensible a la aprobación de la Constitución de 1978. Sólo hay una alusión a ésta, en 1979, cuando se indican normas pedagógicas para su enseñanza, como quinta hora, de la historia de España de tercero de BUP. Probablemente esta distancia obedezca a una de esas leyes no escrita pero sí inscritas en la cultura escolar. Claro que tampoco eran tiempos muy favorables para la lírica, ya que la inseguridad del camino hacia la democracia era responsable de muchos silencios y de algunas prudencias. Como bien señala Eleuterio García Carballo (2008), que fue alumnos del nocturno a finales de la década de los setenta, en el instituto no se hablaba demasiado de política porque había miedo a “mojarse”.

No obstante, en todos los testimonios hay conciencia, al menos retrospectiva, de la importancia de los cambios habidos en aquella época. Los profesores que estaban en el centro el 20 de noviembre de 1975 recuerdan perfectamente cómo permanecieron colgados de las paredes de los pasillos durante mucho tiempo enormes ejemplares del célebre testamento de Franco, en el que se pretendía dejar todo atado y bien atado invitando a los españoles a mostrar el mismo afecto al nuevo rey que el que mantuvieron con el caudillo. Un profesor (GCL, 2009) se sorprende incluso de ver tales carteles al llegar por primera vez al centro en 1979. Fuera o no este recuerdo totalmente conforme con la realidad, el hecho es que la muerte del dictador produjo, entre la comunidad docente, inquietud más que cualquier otro sentimiento.

Los dos alumnos entrevistados en 2009 (APT y JRC) que entonces empezaban sus estudios en el centro concuerdan, a pesar de no contar con más de catorce años, en apreciar la trascendencia del momento, aunque sus memorias no llegan a concretar

imágenes precisas y sí sentimientos difusos sobre lo que ese acontecimiento significó de apertura de nuevas expectativas y nuevas inquietudes. En cuanto al profesorado, uno de ellos, Manuel Fernández Cuadrado (MFC, 2009) define perfectamente la situación. Según él, existía una minoría militante de izquierdas (a la que pertenecía él mismo), una mayoría perpleja y otra minoría reaccionaria contraria al cambio democrático. Ya se puede suponer que las reacciones ante el fin de la dictadura, añadiríamos nosotros también se encerraban en tres sentimientos: esperanza, incertidumbre y nostalgia.

Sea como fuere, los símbolos y manera franquistas decayeron incruenta e implacablemente y, como se puede ver en los testimonios, los usos más arraigados en la etapa del nacionalcatolicismo se vieron sometidos a una lenta erosión. La pervivencia de capilla, asesoría religiosa y otras herencias del pasado se fueron adaptando, como la mentalidad de algunos profesores más conservadores, como nos confiesa uno de ellos (AGV, 2009) a los usos de un tiempo y un alumnado que traían indubitables aires de cambio. Durante toda la Transición persistió la misa voluntaria de los recreos en la capilla y la presencia de rituales confesionales en los actos públicos. No obstante, en el acta del claustro de 13 de diciembre de 1990 todo el mundo se felicita por el feliz término de la negociación sobre la reconversión de la capilla y la redistribución de espacios religiosos. De donde se infiere que las antiguas huellas confesionales se fueron borrando lentamente pero inapelablemente sin que se ocasionaran conflictos de mayor alcance.

En cualquier caso, fueron momentos en los que se tomaron iniciativas importantes. Una parte del profesorado más joven y recién llegado al centro perteneciente al seminario de Historia, dirigido por Julio Aróstegui, participó activamente en las plataformas salmantinas oposición a la dictadura (la Junta Democrática y después Coordinación Democrática) y dos de sus miembros fueron dirigentes del movimiento reivindicativo de los PNN y responsables del impulso y creación de las CCOO de Salamanca y de la federación estatal de ese sindicato. Por otro lado, como puede verse, en el testimonio del alumnado, aquellos años fueron también para

ellos momentos de descubrimiento del compromiso político dentro de creciente movimiento estudiantil.

Sin embargo, la memoria sobre los acontecimientos políticos externos resulta como muy difuminada por otros recuerdos. Es como un rumor de fondo. Como mucho vemos algún impacto de los procesos electorales, especialmente las de 1979 cuando alguno de nuestros entrevistados pudo votar por primera vez. Así, alguno recuerda la sensación de asociar madurez al estrenarse como votante (JRC, 2009), mientras otros prefieren resaltar las esperanzas que suscitó en ellos la victoria electoral de la izquierda en las elecciones municipales (AGL, 2009). Nada se recuerda de algunos momentos especialmente tensos y conflictivos: el asesinato de Serafín Holgado, las manifestaciones antinucleares de Juzgado, las primeras grandes huelgas obreras, etc.

El acontecimiento que concita una memoria más nítida es el del golpe de Estado de Tejero. Sin duda este suceso se vivió en el instituto con una notable intensidad, en la medida que resumía todas las contradicciones y temores de una peculiar y muy insegura vía hacia la democracia. Nos cuenta una profesora de entonces que: "Eso fue tremendo. Yo llegaba en aquel momento a dar clase [en el nocturno]. Me lo comunicó un compañero y la verdad es que nos pusimos a temblar. No fuimos capaces de dar clase" (MDD, 2009). Esta reacción de parálisis no fue unívoca. Hubo desde quien al día siguiente empezó las clases haciendo una encendida defensa de la democracia, o quien concedió al tema menos importancia de la que realmente tuvo. El profesorado más conservador se mantuvo entre el silencio y una indefinida espera. Como se dice en uno de los testimonios, de manera muy ilustrativa: "Nosotros los de derechas todavía no habíamos madurado; si hay un golpe de Estado ahora me importaría mucho más" (AGV, 2009). Desde luego los que entonces eran de izquierdas, como recuerda uno de ellos (GCL, 2009) "colaron" una adhesión del instituto a la democracia, que fue leída desde el Ayuntamiento con ocasión de la manifestación que siguió a la intento golpista.

En todo caso, el tejerazo aparece como una huella imborrable también en la conciencia cívica del alumnado

Entrevistadora: *Y como nos ha dicho, estudió aquí del 78 al 82. ¿Cómo vivió el golpe de Tejero en febrero de 1982?*

Agustín García Laso: *Hay sucesos, hay fechas que no se olvidan.*

(...) Me acuerdo de la hora del golpe, que fue a las seis y veinte de la tarde, y yo en ese instante estaba en clase de gimnasia en el instituto. Teníamos en aquel momento gimnasia, después de hacer deporte en un habitáculo helado. Estaba en aquel momento con suelo de cemento que, si uno se caía, se caía de verdad. Y recuerdo el hecho de haber salido tranquilamente de clase sin que nadie dijera nada. No parecía pasar nada. Pero cuando llegué a casa mi padre estaba escuchando la radio y me lo comentó. Y así pasamos todo el rato pendiente de las noticias, toda la tarde con la radio puesta. Todavía al día siguiente se mascaba ese clima de incertidumbre.

Entrevistadora: *Esa noche se llamó luego la "noche de los transistores", por la importancia informativa que alcanzó la radio.*

Agustín García Laso: *En efecto, regresado del instituto, ya me quedé en casa escuchando la radio. Después me acuerdo perfectamente de que la TV desaparece, que es tomada la televisión por los golpistas. Después salió el rey diciendo: aquí no pasa nada. Al día siguiente, me acuerdo de venir al Instituto y sí, claro, estábamos todos hablando del tema. Estaban los profesores en la puerta y no sabían qué hacer, si había que mantener las clases o qué. Y, desde luego, también recuerdo la manifestación contra el golpe. Fue a los pocos días y era una masa de gente enorme. Fue la primera manifestación a la que asistí. Eso lo recuerdo bien, pues estamos hablando de una ciudad en donde la inmensa mayoría de la ciudadanía habitualmente no participaba en nada de ese estilo (AGL, 2009).*

Esta narración dibuja muy fielmente el proceso de difusión de una noticia de relevancia. Una noticia que mueve y conmueve por su trascendencia. Esa sensación de estar viviendo tiempos decisivos, no normales, está en el alumnado y en el profesorado.

rado que experimentó la vida escolar del centro a esas alturas. Es una conciencia además positiva pues se valora la vivencia del cambio como un verdadero privilegio (EGC, 2008); el propio alumnado entrevistado siente como un orgullo de pertenecer a una generación que merece ser revivida en seriales televisivos como *Cuéntame cómo pasó*. No siempre el sentimiento de haber vivido tiempos nada anodinos se refiere en exclusiva ni principalmente a la evolución política. Continuamente se tiene la conciencia de que los cambios sociológicos y culturales de fondo han sido el sustrato de la modernización de España, que culminaría en los años ochenta. El entonces estudiante y hoy profesor, Ignacio Pérez de la Sota, insiste en esta dimensión de los cambios vividos y atribuye a su generación (algo más escéptica en lo político y más volcada hacia las nuevas modas y modos culturales), el haber sido la abanderada de una "movida" que dejaría huella y constante recordación.

Entrevistadora: *Eso era en este instituto, pero también había un ambiente que rodeaba todo esto, un clima de apertura y cambio propio de la Transición, ¿no es así?*

Ignacio Pérez de la Sota: *En efecto, es un momento en que España se está empezando a abrir socialmente y supongo que es una idea que si habéis estudiado un poco por encima el tema de la Transición, ya la tenéis clara. Nosotros empezamos a saber que ya había cambiado la situación, que había ciertos derechos políticos y sociales. Fuimos la generación que empezó a abrir un poco "brecha" en los cambios sociales, por ejemplo, con respecto a la novia: que si entra en casa que si no, que si las relaciones prematrimoniales. Nuestra generación es la de "la movida", que supongo que también habréis oído hablar. La movida en el sentido cultural, en el sentido intelectual, en el sentido estético, es mi generación. Yo nazco en una España en blanco y negro, pero mis recuerdos del instituto ya eran todos en color. Cuando termino el bachillerato[1982] es la moda parchís. Cuando paso a la universidad, en el primer curso, estamos hablando de las corrientes musicales de la música pop. Somos la generación de Los Secretos, Loquillo, etc. Toda esta gente de la que estoy hablándote tenía mi edad, y eran los que hacían música, que ahora vosotros volvéis a escuchar.*

Cuando estudiaba COU, Mecano publica su primer disco, ése que su primera portada era un reloj.

Nosotros éramos herederos del tardofranquismo pero en realidad estábamos abriendo el camino hacia las bases de los usos culturales dentro de los que vosotros vivís hoy. Abrimos las bases hacia la movida, hacia una España que cambia de gobierno con la llegada de los socialistas...

Sin duda, como quedó dicho por el poeta, se hace camino al andar y, sin embargo, al echar la vista atrás, siempre construimos nuestros pasados. Nos interpelamos y nos interpretamos. El instituto Fray Luis de León, muy ajeno a los vaivenes políticos de entonces, cobijó a una generación de gentes, que hicieron su acelerado aprendizaje de la democracia bajo sus techos y entre sus pasillos y aulas. Allí se forjó una parte de esa categoría juvenil que, por su condición, recibe el nombre de *estudiantes*.

Los estudiantes que barruntaban el futuro entre barro, ilusiones y tiempos perdidos

La Transición no supuso una revolución inmediata en las pautas habituales de reclutamiento del alumnado por parte de los centros. Ya desde los años sesenta se había tocado el techo cuantitativo en el diurno, propio de un instituto grande que cobijaba a algo más de mil alumnos de sexo masculino. Pero sí aconteció un cambio muy decisivo y trascendental como consecuencia de la nueva ordenación del sistema educativo de la Ley General de Educación de 1970, que enviaba a la Educación General Básica al alumnado comprendido entre diez y catorce años, que antes correspondía a los institutos. Así empezaba a romperse la tradicional dualidad de escolarización entre primaria y secundaria proveniente del siglo XIX. Como ocurre hoy, tras la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), en virtud de la cual se devuelve a la enseñanza secundaria el alumnado de doce a catorce años, la cuestión no estribaba, ni entonces ni ahora, en un problema pedagógico de enseñar a niños pequeños; se trataba y se trata principalmente de enseñar, entre doce y dieciséis años, a un segmento sociocul-

tural tradicionalmente alejado de la escuela y de la cultura tradicional de los centros de bachillerato. Ahí reside la cuestión que ha hecho mover plumas y lenguas sin cuento acerca de los problemas de la nueva enseñanza media. El proceso de masificación obligatoria del antiguo bachillerato de elites rompe los cauces de contención y dibuja una nueva situación, que en los tiempos de la Transición todavía se empezaba a experimentar suavemente.

Los alumnos de esta época eran plenamente conscientes de que ellos estaban inaugurando un nuevo bachillerato, que eran las primeras criaturas de la Ley General de 1970. Además el plan de estudios de 1975, hijo de esa reforma, del que se habló páginas atrás, es percibido como una novedad. Incluso alguno de los entrevistados (IPS, 2009) atribuye al mismo todo género de virtudes entre ellas la invención de formas de enseñar y evaluar, que, sin embargo, estaban ya presentes en la larga tradición profesional de las enseñanza medias. Ciertamente, el nuevo bachillerato (BUP) aparece valorado muy positivamente por casi todos los entrevistados, tanto los profesores como los alumnos. Los testimonios de la mayoría de los docentes incluso propenden a alimentar una imagen feliz de aquellos tiempos en los que hipotéticamente los alumnos poseerían un nivel de conocimientos mucho más elevado que el de la actualidad. Lo que no hace más que confirmar que la fácil imagen de un deterioro de los niveles de enseñanza a partir de la LOGSE está muy instalada entre los profesores que entonces eran jóvenes y hoy están ya recientemente jubilados o se encuentran cercanos a esa situación. Claro que los docentes que entonces eran veteranos atribuían el descenso de conocimientos del alumnado al abanico de insana pedagogías promovidas por la Ley General de Educación. Hoy ocurre algo parecido con la LOGSE. Es ésta, al parecer, una tendencia irrefrenable: cualquier tiempo pasado fue mejor.

Pero el tiempo pasado en la memoria del alumnado se compone de múltiples imágenes y experiencias, que a menudo quedan embellecidas por la nostalgia. La separación por sexos, casi pared por pared, entre los dos institutos aparece como una señal que fija y reitera el recuerdo de tan anacróni-

ca situación. Algunas narraciones de los testigos de aquella época constituyen unos frescos pintorescos de esa educación sentimental realizada a golpe de improvisaciones y creatividad. El estudiantado percibe aquella abrupta separación por sexos como una antigüalla que ya no se acompañaba con los rápidos cambios de los tiempos. Lo mismo ocurría con una buena parte del profesorado. El deseo de hacer mixto al centro cobró nueva fuerza como consecuencia de la victoria del PSOE en las elecciones de 1982. El tema se convirtió en un asunto de conversación y debate durante una porción de años. Gaudioso Gómez Rosado, que luego sería director, llevó al Consejo de Dirección de 21 de diciembre de 1982 la propuesta de transmutación en mixto. Desde entonces, el asunto figura en las reuniones de padres y claustros de profesores, y en menor medida, como confiesan los alumnos, en las reuniones de estudiantes. El 6 de marzo de 1983 el claustro hizo una votación orientativa, dado que la decisión pertenecía a la Administración educativa, que arrojó una holgada victoria a favor del mezclar chicos con chicas: 34 votos afirmativos, 10 contrarios y 9 en blanco. Las actas, como de costumbre, no recogen el ardoroso debate que tuvo lugar entre los claustres, en el que se mostraron bien a las claras las discrepancias ideológicas y pedagógicas que reiteradamente comparecían en esta asamblea de docentes. Los partidarios del no, con el director a la cabeza (Arturo Valdés era un destacado miembro del *Opus Dei*) basaron su defensa en el derecho de los padres a la elección del tipo de educación de sus hijos; los partidarios del sí esgrimieron una y otra vez el texto constitucional y otras experiencias históricas como las de la segregación racial en los Estados Unidos. Finalmente, en el curso 1984-1985, habiendo ya un nuevo director, el centro comenzó su andadura coeducativa. Este desenlace, sin duda, es, a escala del microcosmos del instituto, uno de los síntomas más visibles del triunfo de los principios, ideas y talante que se gestó durante la Transición.

Entonces siguió habiendo diurno y nocturno. El alumnado de la noche pertenecía a sectores de asalariados y funcionarios que querían progresar

en su situación laboral. Eran gente mayor, a menudo de más edad que sus profesores, dado que frecuentemente el profesorado más joven y menos estable, los PNN, se veía obligado a recalar en las clases de tarde y noche. Como comenta el antiguo alumno Eleuterio García Carballo (2008), existía un ambiente de cierta camaradería, y, en general, como recuerdan los profesores de entonces, el nocturno (que duraba hasta las once de la noche) era una enseñanza gratificante, pues los estudiantes mostraban un notable interés por progresar en sus empleos gracias a la mejora de la titulación académica, y también era frecuente que una parte prestara una gran atención a los problemas sociales y políticos del momento, que solían compartir con la parte más accesible del profesorado.

Por su lado, los estudiantes del diurno, que sufrían un régimen de doble sesión de mañana y tarde, pertenecían habitualmente a estratos socio-culturales superiores a los de hoy. En una parte todavía se mantenía la vieja tradición de que algunos profesores universitarios y profesiones liberales tuvieran a gala llevar a sus hijos al “masculino” o al “femenino”, cuyo crédito era notable. Por otra, el centro se seguía surtiendo del alumnado más aventajado de las clases populares y de un variado repertorio mesocrático destinado a estudios superiores o profesiones más cualificadas. Como se comenta más adelante, para algunos, a finales de los setenta, como Ignacio Pérez de la Sota, hijo de un catedrático universitario, ir el instituto era como cumplir un destino familiar, era ir a donde correspondía. En cambio, para otros, como Agustín García Laso, hijo de un trabajador del Barrio de San Bernardo, ir al instituto constituía una oportunidad y se elegía el Fray Luis de León sin criterio de valor previo, simplemente por el hecho de ser más cercano al domicilio familiar. En este universo estudiantil, había una imagen del estudiante ideal cultivada por los profesores e interiorizada por los propios estudiantes. Como indica Adolfo Pinto Tejada (2009), que empezó sus estudios en 1975, existía como una especie de segregación o elitismo por las notas. El profesorado se inclinaba por un modelo de estudiante heredado de la vieja tradición que venía do-

tado de un cuantioso capital cultural familiar. Era el *estudiante soñado* del bachillerato de toda la vida. Incluso, como narra José María Regueiro (2009), que estudió por aquel entonces, había grupos de “listos”, es decir, se organizaban desde la Jefatura de Estudios clases por el nivel académico, de modo que éstos eran los más buscados por los catedráticos y quienes gozaban del privilegio de optar a los mejores horarios. En fin, por aquel entonces no se estilaba la atención a la diversidad, o, si el lector quiere, se practicaba de manera muy *sui generis*.

Por lo demás, la masa estudiantil disponía de muchos menos recursos de consumo y ocio que los que exhiben los alumnos actuales. La Estación de Autobuses y las escombreras que rodeaban al centro eran los escenarios y topografías donde estos alumnos aprendieron a vivir entre y contra ellos mismos. A falta de un equipamiento deportivo, el espacio circundante del instituto desempeñó una función socializadora de primera importancia: ligues, batallas de lapidación, fugas de clases, experimentos de inhalación de humo, intercambio de experiencias, etc. La Estación de Autobuses devino en plaza mayor y las escombreras en depósitos de armas de destrucción masiva. Incluso como nos comenta (IRS, 2009), el Cementerio, tan cercano, era lugar de indagación y formación autotodidacta en artes nada académicas.

Ignacio Pérez de la Sota: *Vuestro profesor Raimundo quizás recuerde que había una casa en ruinas un poquitín mas allá, donde íbamos a hacer las pedreas, y que a un chaval se le cayó encima, siendo Arturo director y le produjo fractura de base de cráneo. En los recreos podías escoger entre ir a esas escombreras o ir al tontódromo, como nosotros llamábamos al patio de la estación de autobuses, que consistía en dar vueltas, los chicos en un sentido y las chicas en otro. No sé si les habéis oído a vuestros padres o abuelos que algo parecido a eso se hacía en la Plaza Mayor de Salamanca en los años 40.*

(...) Cuando se están cruzando en sentidos diferentes dos grupos, siempre te encuentras dos veces, entonces si te echabas a andar en el mismo sentido pues no la veías, con lo cual era una picardía, para poderse ver más. A veces no se trataba

de eso, sino tú mirabas a ver en qué sentido estaba dando vueltas la niña que te gustaba y te ponías a darlas en el sentido contrario. Normalmente si llovía o hacía frío nos refugiábamos en el tontódromo, y si hacía calor nos poníamos en la valla, incluso a veces, cuando ya estábamos en cursos superiores y teníamos unas ideas un poco más románticas, íbamos al cementerio.

Entrevistadora: *O sea, que la estación de autobuses, los descampados del entorno y el cementerio eran el parque temático de las trastadas y andanzas estudiantiles de entonces. Ahora que tanto se habla de violencia escolar, ¿entonces qué había?*

Ignacio Pérez de la Sota: *Una cierta brutalidad. Íbamos a cazar lagartijas que se ponían al sol encima de las lápidas del cementerio. Cuando éramos más brutitos y más pequeños las escombreras eran el escenario de las pedreas, a darnos de cantazos uno contra otro. Como las escombreras producían desniveles, se jugaba a conquistar las posiciones del enemigo; también allí mismo se montaban equipos para jugar al fútbol, o para lo que fuera. Te pasabas todo el recreo desfogándote y quemando fuerzas. Había edificios totalmente en ruinas, y a veces cuando no había equipos suficientes se jugaba a intentar tirar los pocos muros de las casas que quedaban. Y en una de éstas se produjo el accidente grave que antes mencioné, cuando a un chico, al agacharse a coger una piedra, se le vino encima una pared de aquéllas (IPS, 2009).*

En fin, en el relato comparece la larga, casi eterna, bandada adolescente que, cual plaga de langosta, era capaz de arrasarlo todo, pero sin mala voluntad. Ciertamente, los problemas de disciplina no solían sobrepasar un listón por todos conocido, de un código sabido pero no publicado. Nunca hubo problemas de esa índole que rebasaran los límites tácitamente consensuados. Pero sí que se asistió durante la Transición a un fenómeno sin precedentes en toda la historia anterior: la mayor participación del alumnado en la vida del centro. Éste, sin duda, fue un aspecto propio de aquellos tiempos, en los que el afán por mejorar y dejar atrás un pasado penoso impulsó un vastísimo movimiento social reivindicativo.

A escala del instituto habría mucho que matizar. Se diría que fueron tiempos muy diferentes a los actuales, ya que entonces el alumnado reclamaba una nueva atención y una mayor capacidad de decisión. La gestión democrática de los centros, cuando todavía pervivía en gran parte el autoritarismo de la vieja tradición mezclado con el reforzado en época de Franco, se convirtió en un motivo movilizador. Aparecieron las primeras reivindicaciones estudiantiles heteróclitas y como en chorro: entrar por la puerta principal, fumar en clase durante los exámenes (los profesores sí fumaban), participar en los procesos de evaluación, conseguir espacios y tiempos para las reuniones de delegados, etc. Entre ellas hubo una que desató la santa ira de un parte de los docentes, especialmente de los más chapados a la antigua. Consistió en el deseo y tímidos ensayos de participar en los procesos de evaluación haciendo valoraciones de cada profesor. Este afán de crítica, que luego, como se ve en las respuestas del alumnado, era compatible con una excelente valoración positiva del personal docente. Tanto Adolfo Pinto como José María Regueiro recuerdan muy fielmente el escándalo que suscitó el artículo titulado *Íncultos profesores*, publicado en la revista que entonces tenían los estudiantes. La cosa no fue a mayores pero hubo intentos de *écraser l'infâme* y algunos profesores, de rebote, recibieron más de un reproche de sus colegas.

Por lo demás, como dan a entender los propios entrevistados, la actitud ideológica predominante entre el alumnado era de signo democrático amplio, sin que el compromiso político estuviera al orden del día. Existía una minoría franquista testimonial que carecía de influencia, y otra minoría de gente de izquierdas que estaba normalmente en torno al PCE, los anarquistas, socialistas, cristianos progresistas y diversos movimientos alternativos. Entre los delegados existían personas vinculadas a la lucha por la democracia y el centro vivió las primeras huelgas estudiantiles a veces inducidas desde la Universidad, como fue la movilización contra la llamada Ley Cabero en 1979.

En todo caso, el ambiente de cambio político y social llegó a trasladarse, cada vez más, en las formas y maneras de ser y estar en el centro. Los primeros procesos electorales dejaron una cierta influencia en algunos alumnos, que descubrieron y alcanzaron su madurez personal y fijaron unas ideas políticas que luego les han quedado inscritas como una herencia de aquella década prodigiosa. La situación de huelgas frecuentes de profesores, la aprobación de la Constitución de 1978 y el golpe militar de 1981 están presentes, en diverso grado, en la memoria de los entrevistados. El ambiente de centro no debió de dejar de tener influencia en esa generación de estudiantes de la Transición, que, comparados con los actuales, desarrollaron una mayor conciencia política y un mayor compromiso social. En todo este proceso de educación y formación como ciudadanos, sus profesores, un colectivo en la encrucijada, tuvieron, como ellos reconocen, mucho que ver.

El profesorado: guardianes de la tradición y motores del cambio

La transición entre las viejas y las nuevas estructuras docentes se plasmó también, desde luego, en la composición del profesorado. El instituto sufrió en estos años una auténtica revolución silenciosa (a veces, no tanto) merced a la cual, en muy breve lapso, se renovó el plantel y las categorías de los profesionales dedicados a la enseñanza. En efecto, si nos fijamos en el curso 1975-1976, la mayoría era muy joven y, como entonces se decía, pertenecía a la especie de los PNN (Profesores No Numerarios). El claustro, que entre estudios diurnos y nocturno, alcanzaba la cifra de 75, estaba escindido entre una minoría de funcionarios, compuesta por 11 catedráticos y 18 agregados numerarios, con plaza en propiedad (entre los cuales un puñado de catedráticos ostentaba un aura de poder indiscutible), y una suma de 48 no numerarios, asalariados mal pagados, sin destino seguro y totalmente superados a los anteriores.

Fig. 3.6
CATEDRÁTICOS DEL INSTITUTO NACIONAL
DE BACHILLERATO FRAY LUIS DE LEÓN
EN EL CURSO 1975-1976

ASIGNATURA	CATEDRÁTICO
Lengua y Literatura	Victorino López
Latín	Manuel Palomar
Geografía e Historia	Julio Aróstegui
Matemáticas	Alejandro Mora
Inglés	José M ^a Sierra
Francés	Fernando Jiménez
C. Naturales	Arturo Valdés
Dibujo	Alfonso Albarrán
Filosofía	José Benito Díez Canseco
Alemán	Isabel Sánchez
Física y Química	Blanca Asenjo

F: Actas del Claustro, Libro 2 (1976-1982)

Como recuerda el ex alumno Ignacio Pérez de la Sota (2009), algunos de los ejemplares de este añejo cuerpo docente eran verdaderas “entidades” públicas que infundían respeto y lejanía. Todavía entre sus miembros era de uso común el terno, la vestimenta completa de traje y chaleco. Su grado de feminización (18,1%) era manifiestamente inferior al resto de las categorías docentes y su autoridad se fortalecía con ciertos privilegios de *iure* y de *facto*, como, por ejemplo, el omnímodo poder de reparto y elección de horarios. Todos los entrevistados que fueron jóvenes profesores por los años setenta rememoran, con una mezcla de perplejidad y comicidad, los modos jerárquicos que debieron soportar en un primer momento, que seguramente eran más propios de una larga tradición que debidos al *plus* de autoritarismo atribuible al franquismo. Mercedes Luelmo (2009) cuenta su extraña primera impresión al verse rodeada de “señores de traje y corbata y señoras muy arregladas”, aunque pronto alcanzó a ver que también había otros profesores más informales y más jóvenes. En cierto modo, para el nuevo docente el ingreso en el instituto suponía

como un examen de reválida ante el tribunal invisible que el prestigio y la autoridad del catedrático entonces representaba. Incluso podría ocurrir que el catedrático hubiera tenido parte decisiva en la contratación del profesorado no numerario de “su” seminario didáctico, por lo que su vida quedaba, en cierto modo, sometida a su patronazgo. Si el novato llegaba de oposiciones el aterrizaje era más fácil y más “legítimo”, pero la dependencia persistía a base de reglas implícitas y explícitas que regían las relaciones de micropoder en el centro. Cuenta Alfredo García Vicente un gracioso sucedido de aquellos tiempos. Él que acababa de llegar como nuevo agregado al Seminario de Física y Química cada vez que tenía que usar el laboratorio debía pedir la llave a la catedrática o a una veterana agregada, que poseían el duopolio de acceso a dicha dependencia. Ya harto de tal servidumbre, en una ocasión solicitó la dichosa llave e hizo copias para él y sus cinco compañeros no numerarios. Eso le causó un grave disgusto con la recia agregada de su departamento.

Fuera de las muchas anécdotas que se podrían narrar, el hecho reseñable es que esas maneras se habían vuelto profundamente anacrónicas en los tiempos de la Transición, cuando los nuevos licenciados universitarios que llegaban a los institutos venían de un mundo completamente ajeno a los formalismos y jerarquías de los viejos cuerpos profesionales, aunque su formación inicial universitaria y acceso a la docencia eran muy parecidos a los de sus predecesores, incluso se mantenía un perfil sociológico como profesionales que a menudo procedían de estratos rurales castellanos o medios urbanos con afán de ascenso y consideración social mediante la carrera docente, frecuentemente previo paso obligado por seminarios para clérigos. Ciertamente, el síntoma del becario está presente en más de uno de los profesores entrevistados. Pero, en realidad, los signos de decrepitud desde luego nada tenían que ver con la edad (incluso por entonces había dos catedráticos muy jóvenes: Arturo Valdés o Julio Aróstegui) y sí con los nuevos tiempos que se estaban gestando. Esos tiempos apuntaban a una irreversi-

ble crisis del cuerpo de catedráticos, que había sido la columna vertebral del bachillerato tradicional. Esa quiebra de la tradición formaba parte de la imposición del modo de educación tecnocrático de masas y se ponía de relieve a través de las asociaciones profesionales, que defendían denodadamente desde su trinchera una batalla inexorablemente perdida. En efecto, durante el curso 1975-1976 circuló por el centro un folleto elaborado por la Asociación Provincial de Catedráticos de Institutos de Madrid, que llevaba por título *Degradación de la Enseñanza Media y del Cuerpo de Catedráticos de Instituto*. En esta verdadera joya de una corporación declinante, se aprecia la escisión irreductible entre las políticas ministeriales y los intereses de los catedráticos de instituto.

Desgraciadamente en los últimos años, y a nuestro entender, no por el bien común, sino por presiones inconfesables en las que el factor económico y la mercantilización de la enseñanza juegan papel sobresaliente, la línea política educativa del Departamento ha sufrido un brusco viraje y, como resultado, las sucesivas disposiciones emanadas del Ministerio de Educación y Ciencia tienden, sistemática e incomprensiblemente, a restar atribuciones de los Institutos y a disminuir la categoría administrativa de sus catedráticos. En este aspecto, y a fuer de ser sinceros, lamentamos manifestar que consideramos la nueva ley de reforma del sistema educativo, últimamente promulgada, como la culminación de la campaña legislativa contra los Institutos y su profesorado (Asociación Provincial de Catedráticos, 1975, 4 y 5).

Como puede verse, esta generación de docentes en peligro ve en la Ley General Educación el origen y la causa de todos los males (hoy tal parecer se suele adjudicar a la LOGSE). En el panfleto, dentro de un tono arbitrista y fuertemente corporativo, se viene a poner de relieve la total incompatibilidad entre los intereses de un gremio docente, fundado en la excelencia de sus méritos y la política de unificar y masificar las enseñanzas medias. A tal punto llega el desvarío que los asociados reclaman, entre otras peticiones, convertir a los institutos en escue-

las universitarias donde se impartieran los cursos comunes de las carreras. En una palabra, como se veía venir al lobo de la proletarianización, la respuesta consistía en huir de la quema (de los devastadores efectos de la educación para todos) apuntando hacia arriba, hacia la universidad.

Lo cierto es que, parafraseando el célebre concepto gramsciano de crisis, lo viejo no acababa de morir y lo nuevo no acababa de nacer. La valedudinaria corporación de catedráticos mantenía su estilo de vida y su *ethos* profesional al tiempo que la nueva riada de profesores que invadían los centros ponía de relieve la distancia entre lo que ocurría en el instituto y lo que era de uso común ya en la sociedad. Los alumnos entrevistados aciertan a rememorar el hecho de que tuvieron profesores de estilos y formas muy distintos. Ellos mismos en sus testimonios confiesan que supieron beneficiarse de lo mejor de los dos modelos de profesor que a la sazón coexistían. De esa suerte en el Fray Luis de León como en otros muchos institutos de la época se enfrentaban visiones muy diversas y hasta opuestas de la profesión docente. Los claustros, como recuerdan algunos profesores de entonces, eran motivo de frecuentes y apasionadas disputas que a veces se dilataban más de lo soportable. Desde la llegada de una nueva partida de profesores no numerarios al seminario de historia en 1975 empezaron a ser frecuentes, ante el estupor y la perplejidad de quienes habían ejercido sin sombra de duda el monopolio del poder en el centro, reivindicaciones públicas de derechos. Los claustros se fueron abriendo a problemáticas inéditas y a ellos llegaron las protestas sobre el sistema de gestión no democrática o los acuciantes problemas laborales. Durante toda la Transición el ambiente de debate claustral alcanzó cotas muy elevadas y tempestuosas, por más que las actas omitan los detalles de algunos de aquellos lances.

La conflictividad laboral fue una de las cuestiones más relevantes. Las huelgas de PNN durante los cursos 1975-1976 y 1976-1977 por la estabilidad laboral y la gestión democrática de los centros re-

movieron profundamente las aguas de la convivencia en el instituto y aceleraron uno de los procesos más trascendentales del cambio educativo durante la Transición: la transformación, rejuvenecimiento y funcionalización de la plantilla de profesorado.

Las huelgas docentes fueron muy largas y duras. Dirigidas por plataformas elegidas directamente por los profesores (los dos representantes de Fray Luis de León asistieron en alguna ocasión a la coordinadora nacional), se desarrollaron en un clima de suma incertidumbre política y laboral. Durante el periodo comprendido entre enero y principios de marzo de 1977, la cuestión llega a su culmen y la prensa se llena de noticias sobre el conflicto (incluso a veces en primera plana). A partir de entonces el conflicto de PNN cobra más fuerza y visibilidad en la Universidad. En el mes de Febrero, el más duro y decisivo, salen noticias casi a diario. Una de ellas la protagonizan los delegados de alumnos del Fray Luis de León que, en escrito de *El Adelanto* (13-2-1977), se solidarizan con los PNN y a la vez reclaman su derecho a las clases. Eso mismo recuerda Adolfo Pinto (2009) que a la sazón era delegado de curso.

Las consecuencias de estos problemas fueron extraordinarias. La prensa de día 10 de marzo de 1977 anunciaba que en los institutos habrá clase los sábados para recuperar y se ampliaba algo el curso escolar. Antes se había dado noticia de la masiva convocatoria del concurso oposición a cátedras y agregadurías (BOE 18-2-1977), que tanto y tan profundamente habría de cambiar las plantillas de los centros. A pesar de la propuesta de boicot, que tuvo un amplio eco en Salamanca (las oposiciones de la especialidad de historia se celebraron en el Fray Luis de León), las pruebas de acceso se llevaron a cabo. La resaca de todo este conflicto también se cobraría sus víctimas: José Hernández, líder del movimiento de los PNN de Salamanca (que tenía su plataforma organizativa en el Colegio de Doctores y Licenciados) sufrió trasladado forzoso de centro. En mitad de conflicto se fueron poniendo las bases del sindicato de enseñanza de CCOO. Uno de los

FIG. 3.7
PLANTILLA DOCENTE DEL INB FRAY LUIS DE LEÓN
DE SALAMANCA EN EL CURSO 1977-1978

ASIGNATURAS	CÁTEDRAS	AGREGADURÍAS	VACANTES	OTROS
Lengua Española	1	8	3 AG.	
Geografía e Historia	1	6	-	
Filosofía	1	5	1 CAT y 2 AG.	
Latín	1	2	-	
Griego	1	2	1 AG.	
Inglés	1	5	2 AG.	
Francés	1	4	1 AG.	
Matemáticas	1	8	1 AG.	1 CAT.
Física y Química	1	5	-	
Ciencias Naturales	1	3	-	
Dibujo	1	2	-	
TOTAL	11	50	9	1

F: Documentos del archivo del movimiento de PNN de Salamanca. Curso 1977-1978

representantes de los PNN del Fray Luis de León fue fundador de la Federación estatal de este sindicato y en el propio centro existía por esos años una activa sección sindical que agrupaba a una docena de profesores.

Pero, como hemos dicho, fueron las oposiciones que siguieron a la huelga de 1977 el más trascendental de los cambios que afectaron al Fray Luis de León. Como consecuencia de las mismas, se renovó de arriba abajo la plantilla y la generación de profesores agregados muy jóvenes que llegaría en el curso 1977-1978 estaría llamada a ser la que completara la transición a escala de centro. Se trataba de jóvenes, procedentes de los no numerarios o de nuevo acceso, que rozaban la treintena. No obstante, como puede verse, el organigrama de plazas docentes, propio de un instituto módulo 1, permaneció casi intacto.

Este esquema de seminarios y docentes no se aleja casi nada de la vieja tradición y tampoco supone algo desconocido para quienes ahora conocen la educación secundaria. El esquema básico de asignaturas aún pervive. Lo nuevo, en efecto,

estribó en la recomposición rápida del plantel de docentes.

Entrevistadores: *Y respecto al profesorado, ¿qué imagen guarda de sus profesores?*

José María Regueiro: *Pues hombre, depende. Había un grupo de profesores digamos de avanzada edad y después un grupo de gente joven que estaba sin consolidar la plaza, interinos, no numerarios como se llamaban entonces, que fueron variando mucho. Son años en que empiezan a salir oposiciones y va cambiando mucho la composición del profesorado. Hubo además mucho movimiento reivindicativo del profesorado.*

En tercero de BUP [1977-1978] llegaron muchos profesores jóvenes con oposición de agregados ganada, como los que he visto en estas fotos: Gaudioso, Carrascal y otros muchos.

En efecto, Gaudioso Gómez Rosado y Antonio Carrascal, dos profesores agregados con oposición recién estrenada, eran dos de esos nuevos profesores que más tarde llegarían a directores de aquel centro al que acudieron por primera vez en 1977, según confiesan, con una mezcla de respeto y perplejidad ante los comportamientos y hábitos

de lo que uno de ellos llama “vacas sagradas” del instituto (GGR, 2009). Esa hornada de profesionales muy jóvenes sería decisiva para el Fray Luis de León, pues de ella saldrían los futuros cuadros de dirección y los componentes dinamizadores de una nueva hegemonía cultural. No en vano la mayoría de ellos permanecerían en el mismo destino hasta la jubilación. Su influencia, no inmediata y sí fruto de una larga sedimentación, se fue haciendo visible al punto de resultar, una década después, omnipresente cuando el declinar del viejo cuerpo de catedráticos (que llegaría a diluirse bajo el rubro de mera “condición de catedrático”) se acentuaba en mitad de la vorágine que impulsaba en los años ochenta a una nueva reforma de las enseñanzas medias.

Lo cierto y verdad es que si nos fijamos en el claustro de curso 1983-1984 se adivina ya una nueva sociología profesional. Había 12 catedráticos (16,6% mujeres); 55 agregados (43,6% mujeres), 5 profesores especiales (todos varones) de Religión y formación política, 3 administrativas (las tres Pilares) y 3 bedeles (Maxi y otros dos varones). Del total de funcionarios docentes, catedráticos y agregados, que alcanzaban la cifra de 67, sólo 15 estaban en el claustro de 1975-1976, lo que dicho de otra manera significa que en muy escaso lapso la plantilla de funcionarios se modifica en el 77,6%. Es sin duda, una tasa de renovación que conlleva un auténtico “vuelco” histórico, uno de los más notables y transcendentales de la Transición en el Fray Luis de León y probablemente en otros centros educativos de España. Esta suerte de terremoto corporativo se hizo, como puede verse, de manera más suave en el cuerpo de catedráticos, cuya renovación en estos años alcanza al 50%.

A modo de conclusión, me permitirá el lector o lectora, sin que sirva de precedente, narrar una anécdota que creo resulta muy expresiva del cambio que se estaba produciendo en el microcosmos del centro. Quien esto escribe había sido protagonista de ásperos enfrentamientos en los claustros sobre temas diversos, algunos de ellos relacionados con su condición de representante de los PNN en 1975-1977. Ecos tenues de aquellos acontece-

Fig. 3.8
CATEDRÁTICOS DEL INSTITUTO NACIONAL
DE BACHILLERATO FRAY LUIS DE LEÓN DE SALAMANCA
EN EL CURSO 1983-1984

ASIGNATURA	CATEDRÁTICO
Lengua y Literatura	Enrique Fernández Quiñones
Latín	Manuel Palomar Lapesa
Geografía e Historia	Bienvenido García Martín
Matemáticas	Jesús Gómez Sánchez
Inglés	José M ^a Sierra de la Guerra
Francés	Fernando Jiménez Rodríguez
Ciencias Naturales	Arturo Valdés Franzi
Dibujo	José Luis Pérez Fiz
Filosofía	José Luis Blanco Pérez
Alemán	Isabel Sánchez Sánchez
Física y Química	Blanca Asenjo Gurpegui
Griego	Francisco Martín Ferrero

F: Memoria del curso 1983-1984. En negrita los que no estaban en 1975.

res figuran en las actas donde a veces se recogen protestas sobre la forma de elección de directores y otros asuntos. Pues bien, tras aprobar las oposiciones a agregadurías de Geografía e Historia, que se celebraron en el mismo centro, con el número uno de mi tribunal (lo que me daba derecho a elegir plaza en el mismo instituto), me topé en la calle con un viejo profesor del centro (quien tenía la penosa obligación de levantar acta de mis denuestos en el claustro), quien, a modo de felicitación, me espetó: «Muy bien, don Raimundo, ¡Enhorabuena! Más vale lo malo conocido que lo bueno por conocer». Corría el verano de 1977.

Formas de enseñar y aprender: super-vivencias y mudanzas en tiempos inestables

La Ley General de Educación de 1970 había incorporado su lenguaje los tópicos pedagógicos que a la sazón hacían furor en los Estados más desarrollados. Incluso, como se ha hecho notar, a veces copiaba literalmente a la tradición española proveniente de la Institución Libre de Enseñanza.

Esta revolución del discurso pedagógico, que se había iniciado años atrás en la cúpula ministerial y aledaños, convivía a duras penas y de manera vergonzante con algunas obligadas referencias a las esencias del régimen político franquista. Pero aún así la doctrina pedagógica imperante era de tinte modernizante y tecnicista. Es entonces cuando los Institutos de Ciencias de la Educación inician la tarea de convertir al profesorado a la nueva religión de la enseñanza por objetivos, la psicología conductista y la obsesión evaluadora. Toda esta faramalla de ideas fue, como ocurre habitualmente, una revolución sobre el papel que no tuvo excesiva incidencia sobre las formas de enseñar y aprender realmente practicadas en los centros. Se diría que las reformas educativas tienen un destino manifiesto: su fracaso.

El Instituto Fray Luis de León no fue una excepción. El nuevo plan de estudios de 1975 y las flamantes obligaciones de registro psicopedagógico (como el famoso ERPA) no transformaron en profundidad la cultura profesional de los docentes y sus formas de enseñar en el aula. En efecto, si los lectores tienen la paciencia de leer y espigar sucesivamente los testimonios de los alumnos entrevistados entre 1932 y 1982 se advierte, al comparar lo que ocurre realmente en las aulas, más continuidad que cambio. Quizás el motivo de mayor discontinuidad se refiera a la relación entre profesores y alumnos y a la percepción que éstos tienen de aquéllos.

El plan de estudios de BUP de 1975 es, por lo general, bien valorado por nuestros entrevistados. Es más, los profesores en su mayoría tienen la idea que desde entonces hasta ahora se ha producido un descenso de los contenidos. Este plan ya dijimos que formaba parte de la contrarreforma que siguió a la reforma de 1970, ya que recaía en el mismo formato y parecido abanico de asignaturas de lo que había sido el bachillerato tradicional. Por lo demás, las clases del diurno, que solían acoger a cuarenta alumnos (e incluso más) eran casi las mismas que ahora tanto en superficie como en número. Las clases tenían una disposición espacial y un mobiliario (pupitres biplaza heredados del Trilingüe y luego

otros nuevos monoplazas) de una inequívoca proclividad hacia la dirección frontal y la clase expositiva. El ajuar de las clases, con unos armarios de obra pronto inutilizados por la acción erosiva de los alumnos, no poseía signo alguno de identidad científica, religiosa o ideológica. En la pared principal sólo comparecía una gran pizarra. Habitualmente la mesa del profesor se beneficiaba de una tarima que como un peldaño recorría toda la extensión del encerado y que además permitía otear mejor el horizonte y proyectar la voz del docente hacia sus discípulos. El asunto de la tarima fue motivo de debate en más de un claustro entre los partidarios de "con" y los defensores de "sin". Si, por un momento, los que fueron alumnos del viejo instituto se hubieran asomado a las aulas de la época de la Transición habrían reconocido rápidamente un modelo espacial que también vivieron en su primera juventud. Y es que el espacio y el tiempo, dos categorías centrales de la cultura escolar, pesaban y pesan como una losa.

Sin embargo, este espacio celular del aula tradicional se quería hacer convivir con recomendaciones legales fundadas en la idea de enseñanza activa y aprendizaje por descubrimiento. Ya puede suponerse lo que el alumno, apretujado en clases numerosísimas, podría descubrir por sí mismo más allá de los encantos y asechanzas de la edad joven. Es de recordar la ingenuidad de algunos profesores que, al introducir en sus clases el trabajo en grupo, tenían que luchar a brazo partido con unos pupitres biplazas que estaban enganchados, cual convoy ferroviario, unos a otros y eran prácticamente inmovibles.

Por su parte, el tiempo escolar, parecido al de la vieja tradición, era muy diferente al actual:

En esa época teníamos clases de mañana y tarde, y además el horario que había en primero de BUP era muy intenso. Las clases duraban de nueve a una y media, y después por la tarde teníamos de cuatro a siete (tres días a la semana, y de cuatro a seis dos). O sea, era un horario agotador y además las clases eran de una hora y no de los cincuenta minutos de ahora (JRC, 2009).

Un menú, sin duda, indigesto, pero que facilitaba la realización de actividades culturales y extraescolares vespertinas. Para lo que se necesitaba el heroico entusiasmo de gentes como Ignacio Pérez de la Sota (2009) que nos cuenta en la multitud de saraos culturales en los que participó. Sólo en el COU, una de las novedades del plan de estudios, las clases se hacían en jornada intensiva de mañana. Incluso el sábado por la mañana algunos profesores jóvenes (¡oh signo de los tiempos!) se dedicaban a disputar partidos de fútbol con sus animosos discípulos. Si a todo ello añadimos el ritmo implacable de las cinco evaluaciones, que se recuerdan muy bien en los testimonios, y la consiguiente transformación de la evaluación continua en continua evaluación, podremos hacernos una idea de que entre los sobreabundantes programas de las asignaturas y el permanente estado examinador, se producía una suerte de *horror vacui*, de obsesión por llenar todo el tiempo de saberes y actividades escolares.

Ahora la cultura del examen escrito llega a sus máximos históricos. Para abordar tan gigantescos programas el profesorado acudía a las fuentes de saber profesional: la universidad. Así no sorprende de que “el método de enseñanza dependía mucho de cada profesor, pero predominaba más la lección magistral” (MLS, 2009), aunque algunos profesores (MFC, 2009; y MDD, 2009), al parecer, pretendían utilizar en sus clases formas y materiales didácticos más innovadores como *dossier* de fotocopias, películas, etc. Ahora bien, como ayer y como hoy, el predominio del libro de texto era abrumador.

Ahora mismo no puedo recordar exactamente pero el noventa por ciento de las clases las enfocábamos a través de un libro de texto... Teníamos para cada asignatura nuestro cuaderno y nuestro libro. La mayor parte de ellos solían ser de la editorial Anaya. En aquellos momentos Anaya y Santillana eran prácticamente las mejores. Además Anaya era de Germán Sánchez Ruipérez, empresario salmantino muy conocido.

(...) Nosotros trabajábamos básicamente más o menos como vosotros ahora: un libro de texto y unos apuntes de clase con unos ejercicios. Hecha la salvedad de que ese sistema lo estábamos inaugu-

rando nosotros, o sea, fuimos nosotros o como mucho la generación del año anterior los que comenzamos con ese sistema pedagógico. El sistema, si ha durado hasta hoy con pequeños cambios, indica que era acertado (IPS, 2009).

En efecto, resplandecieron por doquier aquellos libros de texto de Anaya de formato cuadrado (20 por 20) muy singular. Una nueva generación de manuales escolares que avanzaba muy considerablemente en ilustración gráfica y otras ornamentaciones, pero que mantenía la idea de libros compactos llenos de contenidos, a veces más dirigidos a los propios profesores que a sus hipotéticos usuarios. Si se los compara con los de la añeja tradición del bachillerato, el fondo pedagógico era el mismo por más que la forma se engalanara de innovaciones tipográficas e icónicas de diversa especie. Sí es verdad que en los de humanidades, tanto en esta editorial, como en otros como Santillana, Vicens Vives, etc. era discernible de manera notable un viraje en la orientación de los contenidos. Por ejemplo, los libros de historia rompían abruptamente con la interpretación franquista del pasado. Incluso en los libros de Religión el distanciamiento respecto a ese pasado que todavía pesaba era obvio. Nos cuenta un alumno (JRC, 2009), que lo fue entre 1975 y 1979, cómo se había aprobado un libro de religión que luego hubo de retirarse: “Hubo una anécdota curiosa. Fue respecto al libro de religión. El que tuvimos en primero de BUP se prohibió al año siguiente. Habían dado la aprobación provisional, sin demasiado tiempo para mirarlo. Al año siguiente lo debieron estudiar con más cuidado y lo retiraron por estar demasiado basado en la teología de liberación”.

En todo caso, todo el mundo coincide en señalar cómo la enseñanza era fundamentalmente teórica y muy poco práctica y casi siempre muy alejada de los problemas del presente. Agustín García Laso (2009) evoca la penuria de horas de laboratorio y sus propuestas de hacer trabajos de Filosofía más cercanos a la actualidad. Recuerda con agradecimiento la labor de sus profesores de filosofía y en general de los de humanidades que compensaron la falta de clases más activas con la iniciación al gusto

por la lectura. En el nocturno eran igualmente “muy teóricas” (EGC, 2008) y apenas se utilizaba algo más de un magnetófono en las clases de francés, idioma que entonces era con mucho el más solicitado. No obstante, dentro de este esquema tradicional existían muy distintos estilos docentes y en inglés, el idioma todavía marginal, su catedrático al decir de su antiguo alumno exhibía una metodología muy moderna alejada del gramaticismo al uso.

José María Regueiro: *Sí, desde luego. Tengo buena memoria y me acuerdo de todos los profesores que me dieron clase, incluso a veces nos juntamos compañeros y hablas de ellos. Recuerdo, por ejemplo, a José María Sierra, catedrático de inglés que ya era un hombre mayor, pero que ya tenía otra mentalidad. Utilizaba una metodología muy participativa, de gesticular mucho, de hablar y hablar. Antes la enseñanza de idiomas era poco menos que aprender vocabulario, traducir y gramática. Y este señor ya tenía un enfoque distinto de la enseñanza de los idiomas modernos, basada en la idea de que la lengua era sobre todo hablada.*

No obstante, resulta oportuno, aunque no sorprendente, cómo el buen recuerdo de los profesores que más huella dejaron en los alumnos, no se deba exclusiva y principalmente al método de enseñanza empleado. En esa memoria agradecida de la formación recibida caben tanto profesores ya entrados en años, tradicionales herederos de la antigua corporación docente, como jóvenes profesores abiertos a los nuevos aires pedagógicos. Tampoco la dimensión ideológica posee demasiada importancia y sí más el talante de respeto y atención al alumnado. En cierta manera, estamos tentados en afirmar que el instituto fue un crisol donde se fundió el viejo estilo con el nuevo, no perdiendo ninguno de ellos su identidad. Es más la nueva generación de profesores, como sus antecesores, seguirían siendo, de una forma u otra, guardianes de la tradición y esclavos de la rutina al tiempo que motores del cambio y heraldos de nuevos tiempos.

Si bien es muy cierto que, en cuanto a método de enseñanza, se impuso el peso del pasado corporativo, no es menos verdad que durante al Transi-

ción ocurrió un fenómeno nuevo: el debilitamiento de la tradicional asimetría entre profesor y alumno. Fueron, a trancas y barrancas, debilitándose los “dones” y “doñas” y los códigos de urbanidad escolar tuvieron que ser reinventados de manera improvisada y muy creativa. Se fue, pues, forjando nuevas maneras más dúctiles y cercanas, lo que no ha dejado de ocurrir hasta el día de hoy cuando se alzan voces denunciando el excesivo grado de cercanía al que se ha llegado.

Una de las actividades de cultivo de las nuevas relaciones entre profesores y alumnos fueron las excursiones, de las que uno de nuestros entrevistados hace un relato minucioso y muy expresivo. Otras actividades extraescolares y la revista del centro también fueron lugares de encuentro y a veces (como en el caso de la revista) de desencuentro entre profesores y alumnos. La revista siempre fue un campo de batalla para experimentar hasta qué punto existía una real libertad de expresión, que una buena parte del profesorado no quería que se extendiera a la crítica de su labor docente. Sin duda, aquellos conflictos tuvieron algo que ver en la formación del alumnado, que también aprendieron sus picardías y saberes extraacadémicos de la frecuentación de bedeles como Don Olegario o Maxi.

Los alumnos recuerdan con alguna nota crítica, pero más bien con cariño y respeto la labor docente de sus profesores. A decir verdad nada nos inclina a pensar que la Transición, a pesar de darse en paralelo a las alternativas por la escuela pública, a los movimientos de renovación pedagógica y las escuelas de verano, supusiera una revolución en las formas de enseñar y aprender. Los códigos disciplinares del conocimiento escolar subsistieron con algunas matizaciones coyunturales, más discursivas que reales. La mutación de más calado y de mayor amplitud de radio fue el progresivo triunfo de unas nuevas relaciones bilaterales entre maestro y discípulo, más en consonancia con el debilitamiento de los muros autoritarios que estaban empezando, por entonces, a desmoronarse o ser derribados en diversas esferas de la sociedad civil. Naturalmente, ello también incidirá en las relaciones de poder y gestión de los centros.

La Transición en la gestión del instituto: micropolítica del cambio

Durante el largo transcurrir del modo de educación tradicional elitista la forma de gobierno de los centros se había adaptado a un régimen administrativo sumamente centralista y autoritario. Dentro de este esquema, que el franquismo mantiene en sus grandes trazos escorándolo hacia un mayor autoritarismo ordenancista, el director del instituto, nombrado directamente por la Administración, dependía del Ministerio de Educación y del Rector de su distrito universitario. Con la Ley General de Educación de 1970 la planta centralista prosiguió reforzándose, pero ahora la administración periférica del Estado alcanza más notoriedad gracias a la promoción de las Delegaciones Provinciales de Educación convertidas en instancia de competencia más cercana y directa sobre la gestión y control de los institutos. De otra parte, en la propia Ley General de Educación se establecía, en su artículo 62, que el director de los centros de Bachillerato se nombraría entre el cuerpo de catedráticos (lo que no era novedad), se definía el claustro de los profesores como la reunión de titulares del centro y se añadía de forma imprecisa la figura de un Consejo Asesor que daría lugar a la participación de profesores y padres de alumnos (para nada se mencionaba al alumnado).

En el periodo de la Transición se desarrolló la LGE en 1977 mediante un decreto que reglamentaba la entonces muy imprecisa gestión de los centros. Finalmente se impuso en 1980, tras no poca controversia pública, La Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares promovida por la UCD, que, a

su vez, sería reemplazada en 1985 por La Ley Orgánica del Derecho a la Educación, norma central en la reforma educativa socialista de los ochenta. Así se pasó a la experimentación de una parcial colegialidad democrática, que pretendía reunir en único órgano a representantes de los distintos estamentos (profesores, padres, alumnado, personal de administración y servicios). Y así se pasó del Consejo Asesor al Consejo de Dirección y finalmente al Consejo Escolar, figuras todas ellas en las que limitada y progresivamente se iba abriendo a profesores, padres, alumnos y personal no docente la participación en las decisiones centrales de la vida escolar.

Durante estos años la dirección del Instituto Fray Luis de León no ha sufrido demasiados cambios de personas (dos en los diez años que aborda este capítulo, y cuatro en los treinta y cuatro años que van de 1975 a 2009), pero sí ha habido una clara “transición”, distinta a la política en sus ritmos y tonos, pero convergente en la profunda corriente social que iba imponiéndose en la sociedad española.

Durante la Transición la gestión democrática de los centros era una asignatura pendiente y su imagen legal y real dibujaba contornos a menudo vagos e imprecisos. Desde luego no siempre la legislación más voluntariamente democrática (como comparativamente puede ser la LODE de 1985 en relación con las normas anteriores) garantiza la participación y la redistribución de poder real, tal como puede saber cualquiera que conozca lo que fue el pasado y lo que hoy ocurre. La legislación es una condición no suficiente. En los tiempos de la Transición se fueron abriendo espacios de libertad y participación sin necesidad de que estuvieran reglamentados por un orden jurídico exterior al cen-

FIG. 3.9
DIRECTORES DEL INSTITUTO FRAY LUIS DE LEÓN DE SALAMANCA ENTRE 1975 Y HASTA 2009

INICIO MANDATO	FIN MANDATO	NOMBRE	CATEGORÍA	ASIGNATURA
1975-76	1978-79	Manuel Palomar Lapesa	Catedrático	Latín
1979-80	1984-85	Arturo Valdés Franzi	Catedrático	Ciencias Naturales
1985-86	1989-90	Gaudioso Gómez Rosado	Agregado*	Filosofía
1990-91	>	Antonio Carrascal Lorenzo	Agregado*	Francés
* Agregado de entrada que luego accedieron a catedráticos				

tro, como puede comprobarse leyendo las entrevistas. Entonces las dos fuerzas que más pujaron en esa dirección fueron el movimiento de PNN (sin embargo, una vez obtenida la estabilidad funcional, decayeron notablemente las veleidades democráticas de sus miembros) y un alumnado liderado por estudiantes con impetuosas inquietudes sociales y políticas. A ello se fueron sumando, siempre de forma minoritaria, los padres, cuyas asociaciones empiezan a tener una cierta presencia en la vida escolar, inaugurando una creciente tendencia hacia la coparticipación en iniciativas y propuestas de actividades pedagógicas, recreativas y extraescolares.

El momento más áspero de la Transición corrió a cargo de un equipo directivo que procedía de la anterior etapa del Trilingüe. Plasmaba a la perfección lo que era el instituto antiguo. El director, Manuel Palomar, era un hombre tímido, sumamente educado, liberal de ideas y de una gran erudición. En suma, la quintaesencia de ese estilo de catedrático del bachillerato tradicional. Justamente lo menos adecuado para afrontar una tarea tan compleja y conflictiva como la que tuvo lugar durante su mandato. Por añadidura, el talante ideológico del resto del equipo era netamente conservador y no tan exquisitamente cultivado, lo que contribuyó a que los acontecimientos conflictivos, como las huelgas de PNN o las críticas de los alumnos, adquirieran a veces una inusitada virulencia. Como se dijo, el profesor Palomar ya ostentaba el cargo, y repitió en sus funciones merced a las elecciones de las que da cuenta el claustro extraordinario de 28 de abril de 1976, en el que el profesorado, siguiendo la vetusta tradición administrativa, y con la consiguiente constancia en acta de la protesta de los claustrales progresistas contrarios a tan anacrónico procedimiento, eligieron una terna compuesta por Manuel Palomar, Fernando Jiménez y Arturo Valdés, siendo de esta relación el primero el más votado. Durante este segundo mandato hubo de enfrentarse a los problemas del edificio (la ya aludida caída de los techos fue la más sonada), a los conflictos laborales de los PNN y a las primeras reivindicaciones estudiantiles (entre otros entrar por la misma puerta que el profesorado). Durante toda esta etapa, los

gestores del instituto siguen como principio inspirador el cumplir y hacer cumplir la ley (sin entrar en el origen de legitimidad del marco normativo). Es el mundo de tradición funcional, que tan perfectamente se suele plasmar en las instituciones escolares: del franquismo a la democracia, de la ley franquista a la ley hija de la Constitución. Se acata pero no se cumple...y todos contentos.

El ritmo de los cambios en el Fray Luis de León fue más fruto del campo de fuerzas creado por la acción de profesores, alumnos y padres, que por la misma dinámica legislativa. Durante estos años se normalizaron las elecciones de representantes de estudiantes, padres y profesores, y se diluyó el monopolio de la autoridad legítima por parte del director. Menudearon reuniones y asambleas de todo tipo, unas con *placet* y otras sin él. En aquel tiempo no había regulación de esta clase de concentraciones en los espacios escolares y tampoco se sabía muy bien cómo ejercer el derecho de huelga; los profesores y alumnos desenvolvían sus actividades reivindicativas dentro de un espacio legal muy borroso y resbaladizo. Cada cual se movía a su manera y el equipo directivo reaccionaba a veces con improvisación, a veces con un cierto autoritarismo y en no pocas ocasiones con manifiesto temor. Hace un par de años un colega, haciendo limpieza de papeles, vio cómo una de las pancartas convocando a una asamblea había sido secuestrada por alguien de ese equipo directivo como si fuera material subversivo.

Como ya se dijo anteriormente, los acontecimientos políticos de repercusión nacional tuvieron escaso impacto directo en el instituto. La micropolítica de las relaciones de poder dentro de este espacio obedecía a otras reglas. Lo más parecido políticamente hablando a la Transición como fenómeno político liderado por la UCD desde el Gobierno fue la nueva elección de equipo directivo que tuvo lugar en mayo de 1979. La terna que en aquella ocasión el claustro elevó a la superioridad estaba encabezada por el joven catedrático Arturo Valdés Franzi, prominente miembro del *Opus Dei*. En ese cargo permanecería durante dos mandatos en los que se produjo, por decirlo así, una cierta fusión,

dentro del mismo equipo directivo, del profesorado procedente del viejo instituto y los nuevos efectivos docentes provenientes sobre todo de las ya mencionadas oposiciones de 1977. Si alguna nota caracterizó de manera más destacada la actuación del nuevo director fue el interés por practicar una suerte de sincretismo ideológico y generacional. Él, hombre joven pero muy conservador en determinados temas (se mostraba en contra de la coeducación y a favor de la enseñanza de corte confesional), estaba abierto a personas de otros universos mentales y por ello dio cabida en sus equipos a gentes del momento anterior (como el mismo profesor Palomar, o, entre otros, a Jaime Peña, secretario perpetuo hasta su jubilación) y de la nueva hornada (en su segundo mandato captó a Gaudioso Gómez, futuro director, como jefe de Estudios de Nocturno). Esta labor de puente consolidaría la transición real en el centro.

Durante estos años la vida de los claustros todavía estuvo presidida por una fuerte escisión entre bloques ideológicos que, como recuerda Mercedes Luelmo (MLS, 2009), ocasionaba debates interminables azuzados por las posiciones más encontradas. La ya mencionada disputa sobre la conversión en mixto fue uno de los temas más relevantes, pero los problemas del edificio y las muy duraderas huelgas de años anteriores tendieron a decaer en consideración. Desde 1982, tras la llegada al poder del PSOE, la conflictividad laboral cobró un nuevo auge, tinte y protagonismo a cargo de las organizaciones gremiales de talante conservador. Por otro lado, entre el profesorado más comprometido con el cambio democrático, desde comienzos de los ochenta, una vez terminada la Transición, como ocurriera a escala más amplia, el interés por la renovación pedagógica sustituyó, en parte, a la acción sociopolítica de carácter reivindicativo. Y así, por ejemplo, desde 1981, dentro del clima reinante en el instituto de dejar hacer y facilitar el desarrollo profesional, el grupo Cronos formado en el instituto puso en marcha una experiencia de renovación de la Historia de España, que sería galardonada en 1984 con el I Premio Nacional Giner de los Ríos a la Innovación Educativa. En los años que siguen el Fray Luis de León

será pionero en la introducción del Proyecto Atenea dirigido a la implantación de la informática, y de otras iniciativas como El Grupo Ecologista Cárabo promovido por el incansable José Luis Rodríguez, El proyecto Mercurio y otras tareas que sintonizan con el proyecto de reforma de las enseñanzas medias a partir del trabajo docente desde los propios centros.

En todo caso, los últimos años de la gobernación de Arturo Valdés estuvieron presididos por una cierta desidia funcional. Probablemente a ese cierto abandono sea achacable, en parte, uno de los más graves problemas que hubo de heredar y solucionar el equipo directivo siguiente. Se trataba del funcionamiento de una red delictiva de alumnos del centro y de otros jóvenes externos que accedían por la noche al instituto y robaban exámenes y otros bienes para luego venderlos. Su sucesor Gaudioso Gómez sería el encargado de sanear esta situación mediante la instrucción en 1986 de catorce expedientes disciplinarios, que tuvieron una amplia y positiva acogida dentro y fuera de la comunidad escolar (la prensa se haría amplio eco de estos sucesos).

La llegada de Gaudioso Gómez a la dirección en el curso de 1985-1986 supuso el acceso al poder de la nueva generación de la oposición de 1977. Por primera vez un agregado se hacía cargo de las riendas del instituto. El centro era mixto desde el año anterior. Para entonces el rumbo de las reformas socialistas había tomado ya su primer impulso. En este contexto, el nuevo director imita la estrategia de su predecesor y practica una semejante política centrista, consistente en tender puentes y aproximaciones entre gentes de diversa mentalidad y pensamiento. Sin duda, en conjunto, su "gobierno de salvación nacional" hará una meritoria labor de afianzamiento para una futura y profunda transformación funcional y física que se ampliará y ratificará en los años noventa, cuando se imponga una gestión más monocolor pero sumamente eficaz en la mutación y mejora de los aspectos arquitectónicos y la dotación de recursos, como reconocen todos los entrevistados.

En fin, la sucesión de equipos directivos durante la “década prodigiosa” del Instituto Fray Luis de León expresa una curiosa y particular dinámica de la microtransición de poderes si la comparamos con la macrotransición política a escala estatal. El instituto constituye un microcosmos, cuya evolución tiene que ver con el rumbo que toman los usos sociales de cada época, pero sin que la distribución de poderes sea una figura mimética de la que ocurre en el nivel de los poderes del Estado. La evolución y génesis del cambio en los equipos directivos, no obstante, no tiene un influjo inmediato ni directo en las formas de enseñanza ni en los códigos cronoespaciales que han regido y rigen la cultura escolar. Tampoco el impacto de las reformas es a veces más que declarativo. Durante todos los años ochenta, el instituto siguió rigiéndose por una pauta pedagógica más bien tradicional, heredada de la etapa anterior. Incluso la reforma posterior, la de 1990, tampoco indujo un cambio profundo. No obstante, desde 1995 se aplica la reforma de la Educación Secundaria y ello abre el centro a un nuevo alumnado y profesorado. Alumnos del ciclo doce a catorce años; profesores procedentes de la primaria y los nuevos colegas de los ciclos formativos. De ahí nace un instituto más complejo, mejor dotado, con mucho menos alumnado por aula, pero de procedencia social y geográfica más heterogénea y, por tanto, más difícil de adaptar a la cultura escolar tradicional, que, a pesar de todo, sigue reinando en el instituto. Hoy aquella generación de recién llegados a finales de los setenta, que acabaría por hacerse con la dirección y marcar el estilo del centro, lo que uno de nuestros entrevistados llámale “espíritu de centro” (IPS, 2009), se encuentra, recientemente jubilada o en trance hacerlo, cercana a la extinción. Ellos reemplazaron a la última generación de profesorado volcado hacia la educación de *élites*. Pero, dada su formación y *habitus* profesional fueron también guardianes de la tradición y esclavos de muchas de las rutinas que impone la institución escolar. En la última década el Fray Luis de León ha visto cambios muy notables en la composición de su alumnado y profesorado, que serán motivo de reflexión en el siguiente capítulo. Pero, claro, el futuro sigue ahí a la vuelta de la esquina...

3.3. Ecos y voces del pasado: el instituto recordado por sus alumnos.

Entrevistas

Se incluyen en esta última sección cinco entrevistas que, realizadas entre finales de 2008 y principios de 2009, abarcan un lapso de experiencias escolares comprendido entre 1975 y 1983, es decir, un periodo de tiempo transcurre, más o menos, dentro de lo que los historiadores comprenden como Transición en sentido amplio. Se trata, pues, de casi una década de vivencias estudiantiles que arrojan una pintura somera pero expresiva de cómo se vieron los cambios acaecidos en España desde la microscópica atalaya de un centro docente. Es más, parte de las entrevistas se realizaron como tarea escolar de los alumnos de segundo de bachillerato durante el curso 2008-2009, con vistas a estudiar y entender mejor, en el treinta aniversario de la Constitución, cómo se produjeron los cambios que llevarían a la actual democracia en España. Para tal fin se combinaron la memoria de estos cinco alumnos con las entrevistas a nueve profesores de aquella época (Antonio Carrascal, Guillermo Castán, María José Díez, Manuel Fernández Cuadrado, Alfredo García Vicente, Gaudioso Gómez Rosado, Mercedes Luelmo y Antonio Vaquero), que no transcribimos directamente ahora, pero que sí utilizamos a lo largo de este libro. Estas quince entrevistas (que se aproximan a las quince horas de registro grabado en video y/o audio) constituyen hoy un archivo vivo de la memoria del centro, susceptible, sin duda, de diversas interpretaciones y de futuros usos en tareas escolares o en posteriores investigaciones científicas.

Como se dijo respecto a las entrevistas de capítulos anteriores, los cinco testimonios que ahora vamos a manejar no pretenden ser representativos, sino más bien expresivos, dentro de la infinidad de matices que puede obtenerse en una interpretación no estrictamente literal de cada uno de ellos. Los entrevistados, no obstante, materializan y representan, lo quieran o no ellos mismos, un cierto “aire” de su tiempo, una comunidad de visiones del mundo que, con todas las salvedades de origen sociocultural y las particularidades individuales de

carácter psicológico, expresan la supervivencia en la memoria del tejido social de un pasado ya perdido. Pero el pasado además de pasar, pesa, porque la memoria es una incesante tarea que imprime nuestra experiencia y construye constantemente nuestra posibilidad de futuro. En este sentido, todo testimonio oral, como los que aquí se presentan, es interesante por lo que dice del pasado pero también por lo que habla del presente, dado que siempre que atravesamos el pasado lo hacemos desde el presente y cuando recordamos nunca, como le ocurría al filósofo, nos bañamos en el mismo río. De ahí que las voces del pasado sólo puedan interpretarse como ecos de un tiempo presente, siempre sujeto a la economía personal y social de olvido y la memoria. En una palabra, reclamamos de estos testimonios su valor expresivo y susceptible de múltiples lecturas.

Todos ellos se inscriben en el periodo de tiempo que se conoce, en sentido lato, como transición a la democracia. Ese momento coincide en la historia del centro con dos procesos paralelos de singular importancia: por una parte, la aplicación de las reformas y planes de estudios salidos de la Ley General de Educación de 1970, obra magna del ministro José Luis Villar Palasí y de su equipo de cualificados tecnócratas, y, por otra, el traslado de la sede del instituto desde el Trilingüe a la ubicación actual. Las reformas inauguraban legalmente la marcha hacia una educación tecnocrática de masas dentro de la que aparecería un nuevo tipo de enseñanza secundaria, cuyo primer bautizo será el de BUP (Bachillerato Unificado y Polivalente). Y todo ello se ve acompañado como de un ruido de fondo, muy perceptible en las entrevistas, y una cierta inquietud por los derroteros de un imparable y muy contradictorio movimiento hacia la transformación del régimen político y de los vetustos usos sociológicos heredados del franquismo. El “cambio”, sin duda es la palabra talismán de esos años, comparece, en efecto, en el imaginario de todos los entrevistados con luces positivas. En el Fray Luis de León esta era de cambios se podría resumir entre dos momentos expresivos: en 1975, unos años después de llegar a la nueva sede, muere Franco y se instala un nuevo

plan de estudios; y en 1984-1985 el centro, tras la victoria electoral socialista, se convierte en mixto y en 1985-86 accede a la gestión del mismo un nuevo equipo directivo encabezado por Gaudioso Gómez Rosado, un profesor agregado, que sirve de cabeza de puente para, metafóricamente hablando, la toma del poder por la generación de profesores que había llegado una década antes.

De los testimonios orales que el lector va a leer a continuación, podemos extraer algunas pautas comunes de muy significativo valor.

- Existe una valoración positiva unánime sobre los procesos de cambio que se estaban produciendo en la España de entonces. Los entrevistados, más allá de lo que influya su ideología (la de entonces y la de ahora) responden a la pauta recogida en las encuestas del CIS (MFC, 2009), según las cuales las expectativas de la juventud española correlacionaban positivamente con la voluntad de transformar el régimen político y los modos de vida. La distancia respecto a la ideología franquista es manifiesta.
- De las respuestas se puede inferir que la educación de esos años, más allá de otras consideraciones, conllevó un cierto aprendizaje de los usos democráticos y supuso, como se aprecia en tres de los cinco casos, una progresiva concienciación social y política que, en pleno proceso de transición, llevaría a algunos estudiantes a un compromiso con plataformas estudiantiles y movimientos sociales y políticos de signo izquierdista. En cierto modo, los comportamientos de estos estudiantes con más conciencia política reproducen la conducta de los que fueron alumnos en los años sesenta, algunos de los cuales, y no es casualidad, eran sus profesores más jóvenes.
- En cualquier caso, la imagen que proyectan los entrevistados tampoco es ni mucho menos la de una agitación política o social permanente. Los ecos de la vida política llegan con mucha sordina al centro. Sólo

acontecimientos como la muerte de Franco o el golpe de 1981 se recuerdan vivamente. Casi se omiten los procesos electorales y la aprobación de la Constitución no parece un suceso decisivo. En general, se insiste más en la evocación de cambios sociales, culturales y generacionales que en procesos estrictamente políticos. En cualquier caso, comparado con cualquier otra época de las estudiadas antes (época republicana y franquismo), las contestaciones denotan una vida y presencia estudiantil mucho más viva y reivindicativa.

- Existe una amplia coincidencia en la descripción del entorno suburbial y del espacio arquitectónico, y de la notable y evidente transformación que ha sufrido en la actualidad. La geografía del recuerdo presenta un Instituto que limitaba en sus cuatro puntos cardinales con casas baratas, escombreras, el camino del cementerio, la estación de autobuses, y otras balizas espaciales que toman la memoria hacia un espacio degradado. Y en casi todas las declaraciones se insiste en que, a pesar de ser un centro nuevo, sus condiciones de acabado fueron lamentables. Se diría que la vieja maldición del Trilingüe, siempre en obras, vuelve a estar presente en estos primeros años de caídas de techos, faltas de calefacción y otras notables deficiencias.
- En cuanto al profesorado, los antiguos alumnos perciben una dualidad que no está presente tampoco en épocas pasadas. Se expresa como la división entre docentes veteranos y jóvenes, pero la partición connota, como se ve en las entrevistas, diferencias muy notables en el talante personal, en el estilo docente y, a menudo, en las ideas políticas o de otra clase. Sin duda, las entrevistas constituyen un importante elemento de verificación de una hipótesis muy plausible: en la Transición aconteció la ruptura más profunda de la

vetusta corporación docente de los cateóricos como consecuencia de la masificación de la enseñanza y de la entrada en tromba (en el centro en 1977-1978) de una nueva generación de profesores, que, por otra parte salvan el abismo biológico y vital que había tradicionalmente entre profesores y alumnos.

- Este fenómeno de una mayor cercanía es percibido y bien valorado por los alumnos. No obstante, su consideración hacia el profesorado no incluye sólo ni principalmente la mayor proximidad en el trato diario. Antes que nada se aprecian, independientemente de la edad, las cualidades intelectuales de los docentes, que, en general, como ya ocurría en otras épocas, son consideradas como muy estimables. No obstante, a diferencia de periodos anteriores, aquí las críticas se hacen ocasionalmente (muy ocasionalmente) más agrias hacia algunos e incluso se expresan en un caso como reivindicaciones en la revista del centro. Este sarpuillido crítico es rasgo consustancial de toda una época. Principalmente se pone de relieve la falta de adaptación de una minoría de profesores a los tiempos. Desde luego, sigue siendo llamativo, y un hecho muy significativo, el mantenimiento de una alta estima a la tarea y el papel desempeñado por los docentes de ese tiempo.
- De todas las entrevistas se deduce que las formas de enseñar y aprender no variaron demasiado, por más que en ese tiempo hubiera un nuevo plan de estudios y, progresivamente, un nuevo mobiliario escolar. Al parecer, el aula y el libro de texto siguieron ocupando el centro del universo escolar. No obstante, el alumnado no hace reproches de fondo sobre esta cuestión, entendiendo que las clases “normales” consisten en lo que consisten (en lo que han consistido siempre). Ocasionalmente, sin embargo, aparecen usos más abiertos,

actividades culturales, lecturas, excursiones y otros síntomas de que no todo fue puro seguir la tradición y de que los aires de ese tiempo impregnaron en parte la vida académica. Además se trasluce que en algunas clases se dejaba lugar a actividades en las que podía fluir el caudal de pensamiento crítico que era entonces divisa del movimiento estudiantil.

- Por lo que hace a la consideración del centro y de la institución escolar, se evidencia una unánime consideración positiva de la escuela como instrumento de promoción social y distribución del conocimiento. Sólo que esta absoluta coincidencia luego ha de ser matizada con los perfiles sociales de origen de quienes hablan. La persona de la cinco que posee mayor capital cultural de origen (IPS) concibe la escuela y el instituto como un ente natural al servicio de lo que es propio de su condición; el resto, de extracción social más humilde, tiende a ver el centro no como un destino natural y manifiesto, sino como un trampolín para abrirse camino en la vida. En uno y otros casos, con matices a veces muy tamizados por la ideología, la experiencia escolar es recordada por gentes que hoy tienen entre 45 y 49 años, a través del espejo deformante del dulce sabor de la nostalgia de los buenos años perdidos. Ese persistente azúcar de la memoria favorece que, por encima de posiciones ideológicas, la institución escolar y el propio instituto se conciba como un instrumento meritocrático justo, necesario y benéfico para todos. La memoria, de esta forma, se torna feliz, acrítica y reconciliadora.

3.3.1. Adolfo Pinto Tejada (APT, 2009)

UN CHICO QUE QUERÍA CAMBIAR EL MUNDO

Sería por el Pilar cuando llegó al Instituto Fray Luis de León Adolfo Pinto Tejada, un chico salmantino, despierto, algo tímido y muy inquieto. Procedía

de una familia numerosa y humilde de García Hernández (Salamanca) y el estudio era una buena ocasión de mejorar de horizonte social. Quizás se dejó caer por los suburbios donde se alojaba el centro tan despistado y preocupado como quien, tras la experiencia del colegio de educación básica, se tiene que enfrentar a una peligrosa travesía. En ella se topará con barros (alrededor del instituto), con puertas que se cierran al principio (la de la entrada principal reservada sólo para profesores) y con incomprendiones y frustraciones de diversa especie, pero también con las personas que iban a señalar sus afectos amistosos y sus querencias intelectuales más persistentes.

Sus cuatro años de estancia en el instituto constituyen hoy, sin embargo, motivo de grata memoria. La amistad y el compañerismo tocan la nota más querida de ese recuerdo positivo. Y eso pese a las dificultades de un tiempo político muy duro pero instructivo. Adolfo, efectivamente, se instruyó en los males de su tiempo. Moría Franco el año que él daba comienzo a sus estudios de bachillerato. La Transición es, pues, la etapa maestra de su vida personal; en ella se forja paulatinamente su sentido de la vida, eso que forma parte del esqueleto vital de una persona. Su vivencia escolar se diría que comporta una suerte de arquetipo de un joven progresista que descubre el pensamiento crítico y el compromiso político en la adolescencia. Todavía en la indumentaria, en los gestos y maneras de hablar desenfadados y juveniles, el hombre de hoy recuerda al adolescente de ayer. Una adolescencia que se hizo en la lucha contra los restos del franquismo y que proyectó muchas de las pulsiones juveniles hacia el mundo de la utopía social.

La temprana opción política de Adolfo Pinto por las Juventudes Comunistas constituye una pauta relativamente abundante entre algunos jóvenes inquietos de finales de los sesenta y setenta que veían el PCE la opción política que más crédito merecía en su lucha contra la dictadura y su legado. Su acción reivindicativa dentro del centro expresa muy bien el espíritu, entre crítico e ingenuo, de aquella juventud comprometida de entonces. Como delegado de curso desde segundo de BUP y colí-

der de un movimiento estudiantil hoy inexistente, siempre cercano a las iniciativas más avanzadas, representa los logros e insuficiencias de un hacer y pensar que se fue modelando en el camino hacia la democracia.

Su mirada necesariamente crítica sigue siendo la de un muchacho ingenuo capaz de escribir un escandaloso panfleto contra los profesores al tiempo que su mirada no dejaba de admirar la función docente. Capaz igualmente de hacer, sin ningún rencor, una discutible taxonomía ideológica del profesorado de entonces, y al final añorar los buenos tiempos perdidos. Esos tiempos en que era posible reunirse en la biblioteca para hablar y hablar sobre lo humano y lo divino; o aprovechar las clases de religión católica o formación política para hacer campaña a delegado o debatir asuntos de palpitan actualidad, lo que es un testimonio elocuente y palpable de cómo los viejos odres del franquismo se iban llenando de nuevo vino democrático.

Por aquel entonces Adolfo Pinto, como muchos jóvenes de su generación, supo adivinar hacia dónde soplaban los vientos del cambio. Claro que, a diferencia de otros, en esa dirección él no consiguió beneficio personal alguno. Luego la vida daría muchas vueltas, pero nunca, nunca, olvidaría aquel "rebullir interno" y tampoco sería capaz de desprenderse del espíritu crítico y de discusión intelectual que encontró y él mismo sembró mientras estuvo en el Instituto Fray Luis de León.

Adolfo Pinto Tejada

Nacido en Garcihernández (Salamanca) en 1960. Fue alumno del Instituto Fray Luis de León de Salamanca entre 1975-1976 y 1978-1979. Estudios de bachillerato y profesor en una academia de baile de Salamanca.

Entrevistadores: *María Luis García, Paula Fuentes García y Tamara González Mendoza, Alumnas Curso 2008-2009, y Raimundo Cuesta.*

Lugar y fecha: *Gabinete de Geohistoria del IES Fray Luis De León. 16 de enero de 2009.*

Entrevistador: Buenos días, estamos en el Instituto Fray Luis de León, el 16 de enero de 2009, y vamos a hacer una entrevista a un antiguo alumno a fin de recoger información sobre la época de la Transición a través de su experiencia escolar. Está con nosotros Adolfo Pinto, que se ha prestado gustosamente, a acercarse al centro y trabajar con nosotros.

Pues bien, ¿durante qué cursos, y durante qué edades estudió en el centro?

Adolfo Pinto: Empecé en el año 1975. Era justo cuando cambiaba el sistema de enseñanza del antiguo bachillerato y se empezaba el Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP), creado por la Ley General de Educación de 1970. Estuve los tres cursos del BUP y el Curso de Orientación Universitaria (COU), o sea, entré en el curso 1975-1976, y terminé en 1978-1979.

Entrevistador: ¿Qué plan de estudios, o qué tipo de asignaturas tenía?

A.P.: El plan de estudios era el se aprobó y puso en marcha en 1975, que constaba de tres cursos de bachillerato y uno de orientación universitaria. En principio, en primero todos teníamos las mismas asignaturas, ya no recuerdo muy bien si en segundo pasaba lo mismo, aunque creo que sí había una pequeña variación entre letras y ciencias, porque nosotros (los de letras) teníamos latín, y luego ya en COU había especialidad entre letras y ciencias. Había tres sistemas: uno mixto, que era mezcla de letras y ciencias, había opciones entre latín, matemáticas. Otro era directamente de letras, en el que había latín, griego, literatura. Y, por fin, uno directamente de ciencias.

Entrevistador: Esta plan de estudios, se hizo como consecuencia de la Ley General de Educación, que es del año 1970. El primer programa de estudios que desarrolló esta importante ley de educación fue el de 1975. Este plan de estudios duró veinte años. En 1990 se aprobó una nueva ley general (la LOGSE) y en 1995 se empezaron a generalizar los nuevos planes en secundaria.

¿En qué ambiente político, social y cultural se desenvolvió su estancia en el centro?

A.P.: Pues en un ambiente, en principio, algo sorprendente y extraño, porque cuando llegamos al instituto, en octubre de 1975, entrábamos con 14 ó 15 años. Con esa edad ya se puede suponer que nuestra visión sobre lo que estaba pasando en el país no fuera muy clara; era una rara mezcla, una oscura pero muy presente sensación de que estaba sucediendo algo importante. Eso se percibía dentro del instituto, y se notaba también en las actitudes y en las relaciones con los profesores.

Era una época de cambios, porque se estaba muriendo Franco. Se murió en Noviembre (yo entré en el instituto en Octubre), y tras la muerte de un general, de un dictador que había estado tanto tiempo en el poder, se creaban unas grandes expectativas, incluso entre los chavales que no teníamos mucha idea de política en ese momento. Nuestros padres, los vecinos, los profesores. En fin, todo el mundo estaba revuelto porque no sabíamos lo que iba a pasar después de su muerte. Había una especie de miedo, por una parte, y de ilusión y de esperanza, por otra.

Yo en aquella época todavía no estaba metido en asuntos políticos, pero toda esta situación nos despertaba ilusiones nuevas, porque creíamos que cambiar en principio podía ser interesante. Esa es la vaga idea que pasaba por nuestras cabezas, pero también existía una tremenda confusión acerca de lo que era todo aquello que se nos vino encima: las elecciones, el referéndum y cosas por el estilo; luego tuvimos que ir enterándonos poco a poco, ya que no había precedentes en nuestra experiencia sobre estos temas. Todo resultaba un poco nuevo, y además todos los que empezamos en el instituto normalmente veníamos de colegios de educación básica, y el instituto suponía un salto tremendo. Este marco de expectativas, cambios e inquietudes nos daba muchas oportunidades: mucha gente a partir

de este momento empezó a colaborar y comprometerse en cuestiones políticas.

Entrevistador: ¿Cómo recuerda este edificio que es la sede actual del centro y que vuestra generación casi inauguró?

A.P.: Pues mucho más feo que ahora. La estructura es la misma, aunque veo algunos notables cambios. La entrada era mucho más gris, los accesos eran completamente distintos. Para llegar hasta aquí había que atravesar por muchos barro. Al principio no entrábamos todos por la puerta principal, accedíamos por la puerta de atrás (la que da al patio de recreo), ya que la entrada principal estaba destinada a los señores profesores, y además, como en las proximidades, cuando llovía, se cubría charcos y barro, no nos dejaban pasar por ahí para que no mancháramos todas las escaleras. Se unían, pues, varios motivos para vernos obligados a usar los accesos secundarios.

Además el instituto tenía muchos menos medios que ahora. Pero, a pesar de todo, la percepción que tenía y el recuerdo que guardo es que de la escuela al instituto todo mejoraba: mejor edificio, mejores aulas que eran más grandes. El recuerdo, pues, no es malo, aunque si lo comparo a como está ahora no tiene color.

Entrevistador: Aquí tiene unas fotos de entonces. ¿Qué le sugieren?

A.P.: Sí, sí, todo esto era el instituto; el femenino, el Lucía de Medrano, arriba... Y al otro lado estaba la Escuela de Magisterio. También la estación de autobuses, que ya estaba hecha, y los alrededores estaban deshabitados, casi no había edificios, eran campos como muy abandonados y despoblados.

Entrevistador: Por esos tiempos fue cuando se estaba terminando de construir la estación de autobuses, justo en la época de la Transición (la muerte de Franco hizo que suspendiera la inauguración de la Estación de Autobuses). Además los alrededores eran muy significati-

vos de lo que podía ser el enclave del instituto en un espacio de extrarradio.

Allí estuvo ubicado el antiguo campo de fútbol, El Calvario,...

A.P.: Esta zona era como el fin del mundo, porque aquí lo único que había era el instituto masculino, el instituto femenino, y la escuela de Magisterio...

La zona era muy pobre, era un espacio residencial de viviendas baratas y sociales, y no muy lejos, más allá, estaba el barrio de los Pizarrales, que en aquel tiempo estaba totalmente en el extrarradio de Salamanca. Allí vivían inmigrantes que venían, en los años setenta, sobre todo de los pueblos salmantinos. También estaba el Barrio del Carmen... Esos dos barrios eran como otra ciudad; ahora están mucho más integrados en la trama urbana. Entonces vivir allí era signo de una cierta marginación; eran considerados como espacios residenciales pobres y muy mal dotados...

Entrevistador: ¿Qué sensaciones y recuerdos tiene de aquella época?

A.P.: Pues, la verdad, muy agradables. Ayer charlaba con algunos antiguos alumnos, haciéndoles algunas consideraciones sobre las dificultades de ser objetivo al tener que hablar desde una edad, la mía de hoy, cercana los 50 años, de un tiempo en el éramos chicos que entramos con 14 o 15 años y salimos con 17 o 18. Ésta es, en general, una buena etapa de la vida. En efecto, eran buenos y divertidos tiempos en tanto que hacíamos vida de estudiantes, aunque no es que fuésemos todos unos excelentes alumnos, pero se estudiaba a gusto, y se estudiaba también por placer, y a menudo la gente tenía ganas de aprender, de mejorar, de saber cosas... Y además fueron unos años agradables en cuanto a vivencias personales. Nos marcó mucho el hecho de estar en un instituto masculino, para lo bueno y para lo malo, porque hicimos excelentes amistades con bastantes colegas. Recuerdo que hubo una época en la que nos juntábamos en la biblio-

teca, que entonces estaba al lado del bar, y que únicamente se utilizaba para reuniones, y hacíamos audiciones musicales, o lecturas, o actividades de este tipo. En realidad, aquella biblioteca no disponía de muchos libros a la vista y para uso del alumnado, y de este modo, si teníamos que consultar algo, normalmente íbamos a los departamentos donde podían sacarse en préstamo.

Lo cierto es que la condición masculina del instituto marcó fuertemente la vida cotidiana, porque prácticamente no había relación entre chicos y chicas; ellas estaban por un lado, y nosotros por otro. Los contactos se iban haciendo con los años sin facilidades. Aparte de que la educación era distinta, y al no haber el roce diario era más complicado establecer vínculos. Eran años muy difíciles, porque la religión estaba muy pendiente de estos temas y nos sacudían mucho con que el sexo era malo... Aunque realmente de sexo casi no se hablaba. La única vez que hablamos en una clase fue en la de religión que nos explicaron cómo las flores, el polen y todo eso... Claro entonces teníamos 15 años, y resultaba una cosa muy curiosa esa forma de inexistente educación sexual.

Entrevistador: ¿Quiénes compartían el espacio?

A.P.: Pues fundamentalmente los chicos. El instituto era exclusivamente masculino en cuanto al alumnado.

Raimundo: Había nocturno, ¿recuerdas? ¿Tenías relación con la gente del nocturno?

A.P.: ¡Ah!, sí, sí. Tuve relación con la gente del nocturno porque era delegado, y entonces, a través de las reuniones conjuntas, conocí a estudiantes de ese tipo de enseñanza. Pero normalmente no se tenían. Era como pájaros nocturnos, nosotros casi no les veíamos. Los primeros años teníamos clase también por las tardes; salíamos a las 5 de la tarde, creo recordar. Cuando nosotros salíamos, ellos llegaban. Pero normalmente no teníamos ningún contacto con ellos. Me parece recordar que en el

último año, en COU ya solo teníamos clase por la mañana (pero sólo los alumnos de COU).

Entrevistador: Habrá observado que la arquitectura interior ha cambiado completamente. Los alumnos de ahora, claro, no se hacen la idea de cómo era. No existía este luminoso patio interior, no había este salón de actos, la biblioteca era incomparable con la de ahora, no estaba el edificio destinado a ciclos formativos, o el de tecnología... Y desde luego ahora el instituto en el presente posee una calidad espacial muy distinta a la del pasado.

A.P.: Sí, ahora se ven más y mejores espacios. Antes el único espacio algo abierto era el hueco de las escaleras y luego el resto del instituto se repartía en aulas, y nada más.

Además los techos se nos cayeron en el curso de 1976/1977 y a mitad de curso tuvimos que salir de aquí, repartiéndonos entre el Lucía de Medrano y el Torres Villarroel. Por fuera no encuentro muchos cambios, pero sí por dentro. Por ejemplo, las aulas, en general son más grandes.

Entrevistador: En general el instituto era muy distinto, tanto en los alrededores como en su interior. ¿Conoció la conversión del instituto en mixto?

A.P.: No, creo que eso fue dos años después de que nosotros nos fuéramos. Yo me fui en el curso de 1978, y el siguiente año que mantuve tuve contacto con alguna gente, tampoco se había hecho mixto.

Entrevistador: En efecto, porque se demoró la conversión en mixto hasta el primer gobierno socialista de Felipe González. El primer debate sobre este tema fue en el año 1983. Poco después, en el curso 1984-1985, ocurrió lo inevitable. Parece mentira, pero todavía se conservan las actas donde se discutía ese tipo de cosas. En el claustro hubo una clara mayoría del profesorado a favor de la remodelación en mixto, pero todavía se dio una sólida minoría que mantenía el principio de segregación por sexos.

Pasando a otro tema, ¿existía algún tipo de elitismo, o eso era propio sólo de los colegios privados?

A.P.: Pienso que sí lo había. Yo por lo menos tengo esa sensación. Existía un elitismo de notas desde luego. Recuerdo que había profesores de la vieja escuela, que no eran malos profesores, pero sí muy clásicos, muy conservadores, y a veces hasta rancios. Y esa gente, independientemente del status social, prestaban un cuidado y consideración especial con el alumnado más despierto y culto, pero, claro, normalmente estos chicos solían coincidir familias de *status* social alto. En nuestro centro confluía gente de muy distinta procedencia sociocultural y de muchos colegios; había alumnado de colegios de barrio, de centros de la ciudad... y en general había estudiantes que, de entrada, llegaban con mejor nivel de inglés, de lenguaje. Éstos solían recibir más atenciones de los profesores que el alumnado más corriente. Existía una percepción del profesorado según la cual se distinguía entre el estudiantado inteligente y capacitado, los que valían para estudiar, y los otros, a los que había que aguantarlos, pero que no iban a dar de sí mucho más; querían que pasaran cuanto antes y que se fueran rápidamente a cursar maestría. La maestría era como la formación profesional de ahora. Era un sistema al que iban los que no valían para otra cosa. Para decirlo de alguna forma, era un poco el aparcamiento de los tontos.

En ese sentido, sí que noté una cierta sensación de discriminación.

Entrevistador: ¿Existía algún tipo de uniformidad en la vestimenta o de actos de contenido patriótico o religioso?

A.P.: No, en la vestimenta, no; cada uno vestía como podía o como quería. En lo demás, creo que tampoco había ese tipo de contenidos demasiado ideológicos. Otra cosa fue el colegio, aunque en primero de bachillerato alguna profesora nos hacía rezar, al entrar y al salir de clase, el *Padre nuestro* o el *Ave María*. Pero

alzar la mano con el saludo fascista y todas esas cosas antiguas ya no se estilaban, ni tampoco cantar canciones falangistas. Aunque sí tuvimos una asignatura de formación del espíritu nacional [*en el Plan de 1975 ya no había Formación del espíritu Nacional*]. Aunque las clases de religión eran obligatorias, se notaba que ya era una época distinta, porque se nos permitía mantener una ideología propia, y un estilo de vida; ya no había entrometimiento en la vida individual o familiar de cada cual, teníamos libertad. De hecho, muchas veces en las clases de religión aprovechábamos para hacer debates, montar las campañas de elección a delegados y cosas así. En segundo curso, 1976-1977, todo eso de rezar ya desapareció.

Entrevistador: Además en las aulas había pocos símbolos religiosos. Aunque sí existía en el instituto era una capilla donde se celebraba misa todos los días.

A.P.: Sí, había una capilla a la que iban únicamente los alumnos que querían, aunque hubo una época en la que iba bastante gente, e incluso se tocaba la guitarra y se cantaba en misa...

Entrevistador: ¿Cómo era el comportamiento del alumnado dentro y fuera del centro? La puntualidad, las faltas...

A.P.: Pues creo que generalmente era bueno. Había gente que faltaba con frecuencia, pero era un grupo que o bien acababa dejando el instituto, o bien eran personas que estaban estudiando porque era lo que tenían más a mano, sin grandes motivaciones. Sí, sí que había alumnos que se piraban. Pero en general en el instituto no había demasiadas faltas: en una clase cualquiera podía haber a lo mejor una o dos personas ausentes. En general, la asistencia era buena.

Entrevistador. Había disciplina ¿verdad? Hay una leyenda que dice que los alumnos, según van creciendo, ven como peores a los de las nuevas generaciones.

A.P.: Sí, eso creo yo también. Es difícil comparar con la actualidad. No sabría decir. Claro te vas

haciendo mayor, y vas perdiendo referencias, por mucho que quieras no perderlas, pero las vas perdiendo. Y luego al final la gente tiene hijos, y al asumir responsabilidades laborales y profesionales, se empiezan a hacer más conservadores.

Entrevistador: Lo que sí se nota, y es una observación que quería hacerle, es un cambio muy apreciable en la composición social del alumnado, en el origen socio-cultural. Comparando el instituto actual, con el instituto de hace más de 30 años. En este instituto, en el diurno, una parte señalada de los alumnos eran hijos de clases liberales, de profesores, y de grupos que poseían de partida un capital cultural considerable. Eso les otorgaba una familiaridad con el mundo de la cultura, y este fenómeno es algo cuantitativamente menor. En la actualidad el alumnado viene con 12 años y, en no pocas ocasiones, con casi ninguna dotación cultural previa. Y es que en su plan de estudios se introducía por primera vez la separación, es decir, que empezaba el instituto a los 14 años. Pero históricamente en los institutos se entraba a los 10 con el examen de ingreso. En fin, pasemos a hablar del movimiento estudiantil en aquella época, ya que nos dice que fue delegado, ¿cómo era?

A.P.: Fui delegado en 2º de BUP, casi un poco por obligación, porque había mucho ambiente político y me sentí impulsado a ello. Incluso la gente más cristiana estaba en movimientos sociales, organizaciones juveniles de la Iglesia; eran organizaciones juveniles progresistas que normalmente agrupaban a personas de un nivel social medio o alto. En estas actividades ya no tenía ningún peso la Falange. Era además, para los padres, una forma de mantener a los hijos entretenidos, haciendo actividades diversas dentro de un clima cultural un poco más abierto y liberal.

Y a partir del ambiente reinante, muchas personas comenzaron manejar ideas políticas. Fundamentalmente había una mayoría de ideas democráticas de izquierdas porque era lo que

no había habido nunca en este país. En aquella época todavía estaba prohibido estar en partidos políticos, y todavía había posibilidad de ir a la cárcel... De hecho, hubo gente del instituto que fue llevada a comisaría de policía por alguna de las manifestaciones que hicimos. A un compañero mío, después de una huelga y una manifestación a la que asistimos, cuando estábamos sentados en la plaza, llegó la policía, lo agarró, lo detuvieron y lo ficharon.

Yo acabé teniendo relación con militantes del Partido Comunista, y al final decidí entrar en las juventudes comunistas. Me acuerdo que, aprovechando una clase de religión, pude expresar unas cuantas ideas a los demás y a partir de ahí me hice delegado, y lo fui hasta COU.

Entonces se gestó un movimiento estudiantil muy fuerte, integrado fundamentalmente por gente de izquierdas, y también anarquistas que andaban a su aire; y luego muchos otros que no estaban en ningún sitio, pero que prestaban gran atención a la vida política. Había estudiantes que no querían entrar a participar en ninguna disciplina de partido, pero que tenían una conciencia muy crítica.

Entrevistador: Recordará que en aquella época se produjeron muy importantes huelgas de profesores en toda España. También en Salamanca. El movimiento de Profesores No Numerarios (PNN) organizó esas huelgas durante los años 1976 y 1977, conflictos que llegaron a durar meses en un ambiente muy tenso.

A.P.: Me acuerdo además que a nivel de alumnos nos planteamos si apoyar o no apoyar a este movimiento: Unos estábamos a favor porque los profesores en huelga querían traer un sistema distinto de enseñanza más libre. Así, de repente, a un profesor se le podía tutear rompiéndose esa barrera entre el profesor y el alumno. Además de esto eran gente joven, muy agradable y buenos profesionales, pero el problema estribaba en que muchos estudiantes y padres se sentían perjudicados porque cuanto menos contenido se diera por las huelgas, menos preparados podrían acceder a la

universidad. Y ahí residía la cuestión conflictiva de si apoyar para que el sistema mejorara, o defender el derecho a recibir clases para ir mejor preparado a la prueba de acceso a la Universidad.

Entrevistador: ¿Qué imagen tiene de sus profesores?

A.P.: En general, muy buena. Recuerdo que los primeros años eran de despiste porque había una parte de la plantilla muy antigua. Algunas profesoras venían con sus pieles, y parecían damas de sociedad y nos trataban como a tontos. Me acuerdo que la profesora de latín nos llamaba "borriquetes borriquetes, orejas de burro". Era un poco raro, pero la mayoría eran buenos. Recuerdo sobre todo que entre el profesorado había un nivel muy alto, por lo menos en letras que es por donde yo tiré. Me acuerdo de profesores de historia fantásticos como Aróstegui o María José. La calidad era buena y el trato también. No obstante, sólo tuve un problema con motivo de mi participación en la revista del instituto. Ahora mismo no recuerdo el nombre; el caso es que escribí una carta a los profesores un poco sarcástica que la he vuelto a leer hace poco y está hecha con la edad de 17 años, y seguramente que ahora mismo no la volvería a escribir, porque era bastante grotesca, diferenciando a unos profesores de otros y entonces hubo un revuelo tremendo. Además no se sabía quién la había escrito porque no estaba firmada y hubo un conflicto: unos querían saber quién era el autor y expulsarle o darle un castigo severo, y, en cambio, hubo otros muchos profesores que se opusieron. Además mi tutor en ese momento, Luis García Camino, me dijo que algunos pensaban que había sido él por su pensamiento progresista. Éste es un ejemplo de la diversidad de puntos de vista del profesorado; desde luego había algunos profesores que pensaban que, con escritos como el mío, se estaba perdiendo la autoridad y defendían aplicar medidas de castigo. A pesar de todo, mi tutor me apoyó sin restricciones.

Pero, sin duda, existía un nivel de enseñanza muy alto. Es más, incluso después en la universidad sufrimos una desilusión porque a pesar de que había profesores muy buenos, pues muchos de los que pasamos por el Fray Luis nos encontramos como que retrocedíamos en calidad de enseñanza. No digo en el trato porque era muy cercano.

Entrevistador: ¿Cuánto duraban clases? ¿Y los horarios?

A.P.: Si no recuerdo mal era una hora. Y, en cuanto al horario, teníamos jornada de mañana y tarde, excepto el último año que teníamos solo por la mañana, en COU. Teníamos horario de mañana de 9 a 1:30

Entrevistador: ¿Usaban libros de texto?

A.P.: Sí, creo que en casi todas las asignaturas. Curiosamente en historia del arte el último año no usamos, pero en el resto utilizamos libros de texto.

Entrevistador: ¿Qué pensamiento político e inclinaciones ideológicas tenían los profesores?

A.P.: No podría decirlo con toda seguridad. Creo que había un pensamiento político muy definido, gente que era de derechas y gente que era de izquierdas. Había profesores de izquierdas que eran profundamente liberales más que de izquierdas, pero en esa época el que era liberal era de izquierdas. Luego más tarde comprobé que gente que entonces parecía de izquierdas ahora son de derechas o de centro. La verdad es que no eran personas especialmente de izquierdas, pero es que en aquella época no había otra opción: si eras de derechas, eras del régimen, y si no, eras de izquierdas. El profesorado joven y recién llegado se inclinaba hacia la izquierda. Luego en los comportamientos y en la rutina diaria en el aula se notaba el espíritu abierto del profesor o no; se notaba que gente que al principio decía y parecía que era de izquierdas en su clase podía mantener una práctica docente anticuada. Recuerdo algunos profesores jóvenes que en las clases luego eran tan carcas, por decirlo

de alguna manera, como una persona mayor, y que a pesar de sus ideas avanzadas, en clase eran muy tradicionales.

Entrevistador: Entonces ¿había algún profesor que tuviera una importancia política, social en esa época?

A.P.: Había un profesor que se llamaba Victorino que estaba muy reconocido, era como una figura de la literatura y entonces todo el mundo quería tener clase con él, y estaba muy valorado; además era muy buen profesor.

A nivel político no había ninguno de demasiada relevancia. La importancia reside en que algunos pertenecían a grupos políticos clandestinos. Manolo Fernández Cuadrado, por ejemplo, estaba en el PCE, y tenía problemas en el claustro porque había una división ideológica muy fuerte en el instituto.

Entrevistador: Quizás convenga aclarar que había una división muy clara entre un grupo de profesores recién entrados con veintitantos años que eran algo más de treinta y después un grupo de profesores asentados, antiguos que, algunos de ellos, eran especialmente conservadores.

Tres profesores del claustro (Julio Aróstegui, Manuel Fernández Cuadrado y Raimundo Cuesta) formaban parte de la Junta Democrática de Salamanca. El instituto fue uno de los núcleos del movimiento de PNN y del surgimiento de las Comisiones Obreras de la Enseñanza.

Hablando de otra cosa, ¿qué huella te dejaron las clases que recibiste y otras actividades formativas?

A.P.: El día que vine a dar la charla al instituto ya os comentaba que me gustó e impactó especialmente el encuentro con la filosofía, asignatura que no la habíamos tenido antes. Tanto por el contenido como por la forma de darla.

Actividades extraescolares no había muchas. Había teatro, algún deporte escolar pero tampoco mucho. Lo que sí había era un rebullir interno y mucha discusión intelectual entre los alumnos. De hecho, en una temporada casi no

salíamos al recreo porque nos juntábamos en reuniones, y casi sólo por el simple hecho de pensar conjuntamente y debatir. Entonces la discusión intelectual era fundamental y el espíritu crítico ocupaba un lugar central en nuestras actividades. Y así, aunque yo pertenecía a las juventudes comunistas y teníamos que hacer proselitismo, en cierta manera, se hacía pero no como tema principal. Recuerdo a otro compañero Chuchi Polo que era un artista y por su pensamiento se supone que tendríamos que estar todo el día enfrentados, pero estábamos juntos todo el día. En el último curso yo era delegado de COU y de hecho él salió subdelegado de la clase, pero no quería hacer de delegado del instituto. Y al final salió subdelegado por un voto mío. O sea que éramos capaces de votar y tener amistad con compañeros que no compartían las mismas ideas. Esto demuestra que nuestro talante crítico no poseía una intención destructiva.

Esa sensación de compañerismo y ese gusto por la crítica sí me ha valido para la vida. La capacidad de crítica y de análisis conseguida en los años del instituto me ha acompañado siempre como un valor superior y una actitud vital. El no conformarte con cualquier cosa lo dio el ambiente y las luchas de la época, pero también algunos profesores contribuyeron a inculcar ese espíritu crítico.

Entrevistador: Lo que no es poco. Muchas gracias por su colaboración.

A.P.: Gracias a vosotros.

3.3.2. José María Regueiro Calle (JRC, 2009)

INICIACIÓN A LA VIDA Y AL COMPROMISO CIUDADANO

También en 1975, por los aledaños de la fiesta de la Virgen de El Pilar, Chema Regueiro, apenas un chico de catorce años, nacido en Palencia, comenzaba sus estudios de bachillerato en el Instituto Fray Luis de León, inaugurando casualmente la puesta de largo del nuevo plan de estudios de ese

trascendental año en la historia de España. Tuvo que entrar por la puerta lateral ya que, como nos dice, la principal estaba destinada a los señores profesores. Quizás en ese momento no reparara en tal infeliz e innecesario agravio, aunque más tarde nos indica que el hecho fue motivo de reclamación estudiantil, por cierto, una de las que alcanzó temprano éxito (dos años duraría la discriminadora doble puerta de acceso).

Había estudiado en el Colegio Santa Catalina de Salamanca y residía en la misma ciudad dentro de una familia de escaso capital cultural en origen. Entonces, como él nos confiesa, no existía la zonificación y siendo el caso que los dos institutos más cercanos a su vecindad eran uno masculino y otro femenino, la elección del Fray Luis de León no debió fundarse en otros motivos que la distancia, no ofrecía dudas. El instituto, ciertamente, también recogía entre su alumnado a los de los pueblos más cercanos a la capital, lo que hacía, entre otras cosas, que junto a los hijos de las profesiones liberales residentes en el centro y los de las clases medias-bajas y trabajadoras residentes en los barrios periféricos, estuviera presente un componente rural que hacía más heterogénea y rica la composición del universo estudiantil. Chema Regueiro pertenecía, por méritos propios, a la “clase de los listos”, es decir, a un grupo académico de élite, creado por el propio centro con criterios que hoy serían ocasión de reproche pedagógico.

El testimonio de nuestro entrevistado expresa una cierta distancia emocional y una notable capacidad analítica. Nos ofrece información relevante sobre los horarios de día y tarde, sobre la disciplina, sobre el edificio, el entorno, el mobiliario, las huelgas de los PNN, etc. Nos deja una precisa información sobre la caída de los techos en el primer curso, y sobre todo nos aporta la visión de quien en la actualidad ejerce de profesor de inglés en un instituto de Zamora y es capaz de comparar, sin prejuicios, la experiencia escolar de entonces con la de ahora. Testigo de los cambios de usos sociales, también sabe entender lo que va de ayer a hoy no como una mera destrucción de la calidad de la enseñanza. Él mismo aprendió en el instituto a cambiar las cosas; evoca el conflictivo panfleto titulado *Íncultos profes-*

sos..., en el que se atacaba el tradicionalismo pedagógico de muchos profesores. Él recuerda al profesorado no como un bloque homogéneo, sino como personas de muy variada valía intelectual y personal. Frente a una memoria más complaciente, distingue aquellos profesores que marcaron su vida personal y profesional, principalmente los de inglés que probablemente forjaron su futura dedicación como profesor de esa materia.

También seguramente su experiencia en el instituto determinó su futura entrega a causas colectivas vinculadas a la mejora de la vida urbana y la defensa del patrimonio. El actual presidente de la Asociación de Vecinos de San Bernardo tuvo en el instituto ocasión de desarrollar los esbozos de una primera conciencia política. En su último año de bachillerato, 1979, se estrena votando en las elecciones generales y en las municipales; acude a los mítines de la candidatura de izquierdas de José Luis Martín, catedrático de historia medieval, y vive, en fin, una primer sarampión político, del que quizás haya pervivido el interés por el bienestar de la comunidad.

Como en casi todos los demás entrevistados, además de la deuda vocacional y formativa, el instituto le proporcionó uno de los más permanentes asideros afectivos, ya que, treinta años después, mantiene las amistades de entonces y en las reuniones de los fines de semana a menudo se evocan aquellos tiempos. Tiempos de un tipo de enseñanza y un modelo de alumnado que se han ido erosionando como consecuencia de la imparable marea de la educación tecnocrática de masas.

José María Regueiro Calle

Nacido en Palencia en 1961. Fue alumno del Instituto Fray Luis de León de Salamanca entre 1975-1976 y 1978-1979. Licenciado en Filología Inglesa. Profesor de Inglés en un instituto educación secundaria de Zamora.

Entrevistadores: Laura Hernández Gago, Elisa Rodríguez Gaspar, Alumnas Curso 2008-2009, y Raimundo Cuesta.

Lugar y fecha: Instituto Fray Luis de León de Salamanca, 21 de enero de 2009.

Entrevistadores: Buenas tardes, con motivo del trabajo de la transición en España tenemos el placer de entrevistar a un antiguo alumno, José María Regueiro. ¿Desde qué curso y a qué edades estudio en el centro?

José María Regueiro: Desde octubre de 1975. Las clases entonces empezaban en octubre. Fue el primer año que se impartió el BUP (Bachillerato Unificado Polivalente). Es la generación que empezó el nuevo bachillerato. Hice los tres cursos de BUP y después el año de COU.

Entrevistadores: Entonces se empezaba mucho más tarde que ahora, alrededor de la fiesta del Pilar, que es el 12 de octubre.

Entrevistadores: ¿Y qué tipo de asignaturas tenían?

José María Regueiro: Matemáticas, lengua, historia, idioma, etc. Entonces yo elegí como idioma el inglés y éramos muy poquitos. La inmensa mayoría de los alumnos cursaban francés

En primero de BUP no había ninguna optativa, por lo tanto no teníamos opción. Ya empieza a haberlas en segundo de BUP, donde nos ofrecían la posibilidad de elegir entre diseño o electricidad. En aquel año fueron las dos optativas que se ofrecieron

Era un plan de estudios nacido en 1975, que desarrolla la Ley General de Educación de 1970.

Había empezado con la implantación de la Educación General Básica (EGB). A nosotros también nos tocó estrenar esto, porque antes los chicos venían al instituto a los diez años. Eso hizo que nos quedáramos en los colegios hasta los catorce. Cuando entramos en este edificio inauguramos el BUP.

Entrevistadores: ¿Cómo recuerda el edificio?

José María Regueiro: El edificio acababa de estrenarse. Era el segundo año que se utilizaba. La verdad es que todavía estaba bastante incompleto. Faltaban por rematar muchas cosas; además la ubicación del instituto estaba en mitad del campo y los accesos formaban un auténtico barrizal. Cuando llegábamos los

días de lluvia quedábamos impregnados y manchados de barro. Sí existía el camino del cementerio, pero no estaba todavía la escuela de idiomas ni nada de lo que veis ahora; y teníamos que acceder atravesando por una especie de escombreras situadas en la parcela que se encuentra delante del instituto.

Entrevistadores: El instituto era masculino en ese tiempo, pero ¿qué relación había con las alumnas del Instituto Lucía de Medrano? ¿De dónde procedía el alumnado?

José María Reguerio: Sí, era un instituto masculino; no había más que chicos. El femenino llevaba ya unos pocos años más. Lógicamente se buscaba el contacto. Se procuraba coincidir en los recreos.

La procedencia de los estudiantes en su gran mayoría era de la ciudad. Alguno había de la provincia. Alguno, por ejemplo, venía de Villamayor, pero la inmensa mayoría de los chicos eran de aquí. No existía la zonificación que hay ahora, que dependiendo de donde vivieras ibas a un instituto u otro. Prácticamente Salamanca contaba en esos años sólo con dos institutos que estaban juntos. Existía al otro lado del río el Torres Villarroel, que era un poco residual, marginal, es decir, que recogía la gente que no conseguía plaza en el masculino o el femenino. El Torres Villarroel absorbía el sobrante. Nos tocó ir una temporada a ese instituto cuando se cayeron los techos.

Las bovedillas del techo no debían tener ninguna consistencia. El caso es que cuando soplaban el aire se levantaban las placas y acababan cayéndose. En fin, hubo que cerrar el instituto porque ponía en peligro la integridad de los alumnos y profesores; y estuvimos un trimestre entero viajando al Torres, donde dábamos clases por las tardes. Los alumnos del Torres iban por la mañana y nosotros sólo íbamos por las tardes. Era espectacular porque, claro, como estaba muy lejos, pusieron autobuses gratuitos, pero aquello era prácticamente tercermundista, porque si mirabas los autobuses íbamos como auténticas sardinas en lata. A

la salida de clase había una desbandada para tratar de coger el primer autobús y no tener que esperar más. Esto ocurrió el segundo año de mi estancia en el centro.

Entrevistadores: El asunto de los techos fue muy notable y salió en la prensa. Nosotros hemos estudiado el tema que empieza en octubre de 1976 y sigue vivo todavía en el tercer trimestre (un resumen se puede ver *El Adelanto* de 29 de abril de 1977). En las actas de claustro se refleja claramente esta cuestión y la inquietud que ocasionó. Una comisión de los profesores escribió un artículo de réplica al director de *El Adelanto* (28 de octubre de 1976).

Fuera de la anécdota, la cuestión es que el centro era un ejemplo de los contruidos a todo correr y sin muchas precauciones en una era de expansión educativa, cuando empieza eso que se llama la educación tecnocrática de masas. Faltaba seguridad, calefacción, ascensor; el ascensor estuvo mucho años sin funcionar. Como ves, hoy ha cambiado muy radicalmente por dentro.

José María Regueiro: Sí, por dentro totalmente. El gimnasio que teníamos (bueno los dos mini gimnasios) era lamentable. Lo que es hoy el *hall* de la entrada no existía. Era un espacio libre que se suponía que algún día se haría un salón de actos. Efectivamente, unos años después se hizo un salón de actos inapropiado, que al final hubo que quitar

Entrevistadores: Y contando con su entrada en el año 1975, ¿qué ambiente político, social y cultural se vivía en el instituto?

José María Regueiro: Hombre, claro, eran las vísperas de la muerte de Franco cuando entramos. Franco se murió el 20 de noviembre, cuando acabábamos, como quien dice, de aterrizar aquí en el centro. Lo cierto es nosotros éramos unos críos, y a los catorce años nos dedicábamos a jugar al fútbol o andar por ahí, o haciendo alguna que otra gamberrada. Pero inquietudes políticas no había demasiadas.

Sí seguíamos las noticias de la enfermedad de Franco. Quizás a partir de esta situación terminal la gente puede que empezara a moverse un poco más en el centro. Yo recuerdo que, al principio, se planteó que la mayoría de edad para votar sería de veintiún años. Sí recuerdo que ya venían estudiantes de universidad al instituto a promover el voto a los dieciocho, y nos repartían folletos y cosas así.

Entrevistadores: ¿Recuerda alguna imagen o anécdota en el instituto en relación con la muerte de Franco?

José María Regueiro: Recuerdo que vinimos al instituto ese día, aunque sabíamos que no iba a ver clase. En clase había un chico falangista que estaba en la O.J.E y había permanecido toda la noche esperando a ver si se moría o no. Parecía estar muy enterado. La verdad es que simplemente vinimos, dijeron que no había clase y nos fuimos para casa.

Entrevistadores: El tema del masculino es un tema importante. ¿No conoció más que el instituto masculino?

José María Regueiro: Nada más. Ni siquiera se planteó la cuestión de modificarlo y transformarlo en mixto. Quizás en el último curso (COU) comenzara a plantearse.

Entrevistadores: ¿Y sobre la Constitución de 1978? ¿Tuvo alguna noticia o conciencia de que se aprobara?

José María Regueiro: Sí, sí. Recuerdo que, en ese año que estaba en COU, nos daba clase Luis García Camino, y sí me acuerdo que hicimos un tipo de redacción personal y valorativa sobre el tema de la Constitución. Estaba también en la clase José María Lago... vamos, el hijo, que está ahora de profesor en Derecho. Estaba metido en la UCD, era de las juventudes o algo así y, bueno sí se comentó en la clase. En alguna clase sí hablamos del tema, con profesores como Luis y otros, que eran más abiertos, que traían otros aires, porque entonces el profesorado que había aquí era

muy antiguo. Recuerdo a Victorino, su mujer Blanca, Pilar Morillo, Catalina...

Entrevistadores: Había un profesorado numerario bastante entrado en años, pero también estaban los la mayoría que eran no numerarios, los llamados PNN. Hubo bastantes huelgas en aquella época coincidió la reclamación de los profesores para que se convocaran oposiciones, para habilitar sistemas de acceso, que permitieran la estabilidad laboral. Fueron huelgas muy duras las de los no numerarios, y duraron mucho tiempo. Además coincidieron con el máximo de las luchas obreras en la España de la Transición.

¿Recuerda cómo los estudiantes veían esos conflictos?

José María Regueiro: Nosotros encantados de la vida porque no teníamos que venir a clase. El tema se complicó en COU cuando hubo una amenaza de no firmar las actas y así poner en peligro la celebración de la prueba de selectividad.

Entrevistadores: Y con la aprobación de la Constitución, ¿cambió en algo la política del centro?, ¿afectó interiormente?

José María Regueiro: Entonces estaba cambiando el país constantemente, eso lo veías a cada paso. Cosas que en principio hasta ese momento eran impensables, ya se iban convirtiendo en algo más natural. Todo el país estaba evolucionando a una velocidad enorme, Desde las revistas de destape en los kioscos, desde las películas que ponían. Me acuerdo del escándalo ocasionado por la película *El último tango en París*. No era algo que nos afectara sólo a nosotros, afectaba a todo el país. Era el descubrimiento de nuevos horizontes como los derechos de los ciudadanos poco menos que olvidados hasta entonces.

Entrevistadores: ¿Se acuerda de que los chicos empezaran a reclamar alguna cosa?

José María Regueiro: Sí. Recuerdo que, estando nosotros en este instituto, la entrada principal estaba restringida sólo a los profesores. Los

alumnos teníamos que entrar por la escalera de atrás. Además, era un lío porque, por ejemplo, para venir hasta el aula de dibujo desde la planta baja había que dar un gran rodeo, pues no se podían utilizar las escaleras centrales. Si te colabas, porque a veces claro nos colábamos por la escalera principal, como había un bedel en cada una de ellas, pues que no te pillara... Me acuerdo que eliminar tal desatino fue una de las primeras reivindicaciones que se plantearon desde los delegados de clase. Es decir, que no podía ser que todos los alumnos tuviéramos que entrar por una escalera pequeñísima del fondo mientras que unos sesenta o setenta profesores pudieran disponer de la amplia entrada y escalera principales.

Entrevistadores: ¿Qué nos puede comentar sobre el régimen disciplinario del centro?

José María Regueiro: Cuando había una falta tenías que ir a la Jefatura de Estudios. Había una mujer de filosofía que todos la conocíamos por *La Domadora*... Eso era el pánico....Vamos, que no se te ocurriera hacer algo. Claro había muchísima más disciplina que hay ahora, eso es verdad. Entonces ni te movías. Además me acuerdo de en Ciencias Naturales en primero nos daba una señora mayor que se llamaba Ana Barrero y nos hacía levantarnos a todos, según llegaba nos hacía ponernos a todos de pie para darle los buenos días. Incluso a veces nos hacía rezar. Lo intentó al principio, pero seguramente como iba cambiando el ambiente lo fue dejando de hacer.

Entrevistadores: ¿Había alguna actividad por las tardes o de ocio, deportivas en el instituto?

José María Regueiro: Sí, había. En esa época teníamos clases de mañana y tarde, y además el horario que había en primero de BUP era muy intenso. Las clases duraban de nueve a una y media, y después por la tarde teníamos de cuatro a siete (tres días a la semana, y de cuatro a seis dos). O sea, era un horario agotador y además las clases eran de una hora y no de los cincuenta minutos de ahora.

Luego estaba el nocturno. Empezaba a las cuatro de la tarde y acababa a las once de la noche.

Se hacía algo de deporte. Sobre todo nos íbamos a jugar al fútbol a lo que es el ISPE

Entrevistadores: ¿Se acuerda de que hubiera una revista confeccionada por los estudiantes?

José María Regueiro: Sí, confeccionamos alguna revista en los últimos años, creo que en tercero o en COU. La parte técnica dejaba mucho que desear y se tardaba mucho en hacerla. Me viene a la memoria un artículo que creó bastante polémica, titulado *Íncultos profes*, y que tenía por tema la crítica de los métodos tradicionales de enseñanza de ciertos profesores y que provocó bastante malestar y discusión. Incluso en la misma revista salió una respuesta. Todo eso era un hecho impensable, que saliera una nota pública criticando a los profesores. Sentó bastante mal. Leyendo el artículo hoy día, tal reacción nos daría la risa. Simplemente se decía que no se podía ir a clase simplemente para sentarte y soltar un rollo de una hora. Defendía la necesidad de renovarse pedagógicamente, que había que ser más activos y cosas así.

Entrevistadores: ¿Y en las aulas existía algún signo de tipo confesional?

José María Regueiro: Me parece que sí. Había crucifijos en la mayor parte de las clases, existía la capilla, se decía misa diaria, se celebraba el miércoles de ceniza en el recreo. La asistencia a estas actividades era voluntaria, pero las clases de religión eran obligatorias.

Entrevistadores: ¿Y cómo era la conducta de los alumnos? ¿Era parecida a la de ahora?

José María Regueiro: No. Para empezar, la gente que llegaba al instituto había pasado ya una criba, y además este instituto tenía cierta fama y los que venían aquí normalmente venían a estudiar y normalmente se estudiaba. El respeto a los profesores ni de casualidad coincide con lo que ocurre hoy día.

No había uniformes ni cosas por el estilo. Cada una vestía como quería y algunas llevaban el pelo largo, pero, vamos, no pasaba la cosa de ahí.

Entrevistadores: Y, respecto a las aulas del centro, ¿cómo las recuerda? ¿Eran muy grandes y frías?

José María Regueiro: Las aulas son las mismas que hay ahora, aunque lógicamente estaban peor acondicionadas. Por ejemplo, no tenían doble ventana. Pasamos a veces frío, pues también hubo sus más y sus menos con la calefacción; a veces fallaba y recuerdo que en algún momento determinado, si hacía mucho frío, se empezaba a mover la gente y se reunían los delegados y sí se planteaba una protesta.

Entonces no había biblioteca como tal. Existía un local al lado del bar que hacía de tal. Pero sólo era sala de lectura. Normalmente los libros se prestaban en cada seminario.

Entrevistadores: Y respecto al profesorado, y ¿qué imagen guarda de sus profesores?

José María Regueiro: Pues hombre, depende. Había un grupo de profesores digamos de avanzada edad y después un grupo de gente joven que estaba sin consolidar la plaza, interinos, no numerarios como se llamaban entonces, que fueron variando mucho. Son años en que empiezan a salir oposiciones y va cambiando mucho la composición del profesorado. Hubo además mucho movimiento reivindicativo del profesorado.

En tercero de BUP llegaron muchos profesores jóvenes con oposición de agregados ganada, como los que he visto en estas fotos: Gaudioso, Carrascal y otros muchos.

En las clases no se expresaba demasiado la opinión política de cada cual. La gente mayor, en general, casi no opinaba sobre la situación del país y se dedicaba simplemente a explicar su asignatura. A veces se hacía algún debate, alguna charla sobre temas como las drogas y cosas así. Los profesores jóvenes intervenían

mucho más dando sus puntos de vista, mientras que los más viejos era como si se fueran quedando atrás y no dejaban ver su pensamiento.

Entrevistadores: Y la formación del profesorado, ¿era adecuada?

José María Regueiro: Es una pregunta un poco compleja, ¿no? ¿Qué es una formación adecuada? Había profesores que no y otros que sí. En historia de primero de BUP me dio clase una profesora que utilizaba unos apuntes amarillentos; en COU nos dio arte una señora que no veía nada, tenía unas gafas gordísimas, nos ponía diapositivas y la mitad de la diapositiva salía en el techo. Era una manera aberrante de enseñarnos arte. Me acuerdo, que nos daba matemáticas un señor que también trabajaba en magisterio y que era un desastre absoluto porque no preparaba absolutamente nada. Venía clase y decía: ¡hoy tenemos examen! Nos ponía unos problemas y algunos nos los formulaba mal de tal forma que no tenían solución y todos devanándonos los sesos sin remedio.

En fin, todo dependía también del tipo profesional. Había gente ya mayor, que se sentaba allí en su silla y bueno... Don Victorino, por ejemplo, sabía un montón, pero a la hora de enseñar empezaba a hablar con su erudición de lo divino y de lo humano. Como, digamos, conversador, era una persona supercompentente, había leído todos los libros del mundo, pero, claro, cuando se trataba de enseñar el resultado era algo caótico pues en una hora hablando habría mencionado seguramente veinticinco libros y dieciocho autores... En una palabra, desde un punto de vista pedagógico el método era bastante discutible.

Entrevistadores: Y cuando dejó el Fray Luis de León, ¿sus profesores le dejaron alguna huella?

José María Regueiro: Sí, desde luego. Tengo buena memoria y me acuerdo de todos los profesores que me dieron clase, incluso a veces

nos juntamos compañeros y hablas de ellos. Recuerdo, por ejemplo, a José María Sierra, catedrático de inglés que ya era un hombre mayor, pero que ya tenía otra mentalidad. Utilizaba una metodología muy participativa, de gesticular mucho, de hablar y hablar. Antes la enseñanza de idiomas era poco menos que aprender vocabulario, traducir y gramática. Y este señor ya tenía un enfoque distinto de la enseñanza de los idiomas modernos, basada en la idea de que la lengua era sobre todo hablada. En ese sentido, sí ha habido docentes que me han dejado huella, como M^a Ángeles que también impartía clases de inglés. Daban gusto sus clases porque tenía las ideas muy claras, eran unas clases muy participativas. Nos obligaba a hacer redacciones, dar nuestra opinión, traducir frase por frase. Me encantó. Nos hacía un examen oral, cosa que, por aquellos tiempos, era poco menos que impensable.

O sea, que sí hay gente que me ha dejado mucha huella. Otros mucho menos, como es normal.

Entrevistadores: Su experiencia como alumno le facilitó más tarde su elección profesional como docente. ¿Fue así?

José María Regueiro: No sé, hombre, la verdad es que en cierto modo siempre me vi en ese papel de profesor. Supongo que el hecho de estar aquí me ayudaría a esa inclinación profesional.

Entrevistadores: Sobre la ideología reinante entre el alumnado seguramente será complicado decir algo. ¿Existía alguna inclinación de ese tipo digna de resaltar?

José María Regueiro: En aquel tiempo la inmensa mayoría nos identificábamos con ideas progresistas y eso salía en nuestras conversaciones. Incluso a veces hablábamos con los profesores. Entre éstos había distintas actitudes: con unos se podía hablar y discutir de todo y con otros de nada. Recuerdo, por ejemplo, que Julio Aróstegui, nos dio clase de historia en

COU. Julio era partidario de la candidatura al Senado de José Luis Martín (catedrático de historia medieval de la Universidad de Salamanca) y nos animaba incluso a que fuéramos a los mítines de la campaña electoral. Yo mismo recuerdo haber estado en alguno. Nos interesaba aquello porque en 1979 ya teníamos por vez primera derecho a voto.

Entrevistadores: En cuanto a conflictos, ¿qué recuerda? ¿Había roces con el profesorado? ¿El alumnado participaba en movimientos reivindicativos?

José María Regueiro: Sí planteábamos peticiones a los profesores. Había un ambiente abierto a la participación. Llegaron las elecciones generales en marzo de 1979, también las municipales en abril en un momento en el que yo estrenaba la mayoría de edad.

También recuerdo las movilizaciones estudiantiles contra la Ley Cabero. Éste señor era un ministro de Educación de UCD, el partido gobernante, del ala de los demócratacristianos de esa formación política. Su proyecto se quedó en nada. Sí que hicimos huelgas y alguna manifestación en el curso 1978-1979. Hubo una huelga general de los estudiantes de la universidad y de los institutos. Al final, se cargaron al ministro que pudo sacar adelante su ley. Este ministro pretendía encarecer las matrículas de la universidad. Todavía el instituto no era totalmente gratuito como lo es ahora, entonces todavía había que pagar algo de matrícula.

La primera vez que voté en 1979 fue una sensación, creo que compartida con otros, de novedad y de conciencia de estar haciéndose uno adulto. Me dije, ya soy mayor ¿no?

Entrevistadores: Y entre sus profesores ¿recuerda que alguno de ellos hubiera tenido especial relevancia política en Salamanca? Sabemos que en el centro había un pequeño grupo que pertenecía y tenía un cierto activismo, primero en la Junta Democrática y luego en la Platajunta

José María Regueiro: No sé bien. Bueno, a quien tenía más localizado en ese aspecto era a Julio Aróstegui, que hoy es catedrático en la Universidad Complutense de Madrid. Por aquellas fechas estaba bastante metido en el Instituto Castellano-leonés, que dirigía José Luis Martín. Este último luego fue gobernador civil de Salamanca tras la victoria socialista en las elecciones de 1982, y antes, como ya dije, se había presentado como candidato al Senado.

Entrevistadores: En cuanto al material didáctico, sabemos que los libros de texto eran de uso general. ¿Cómo eran los manuales de su época?

José María Regueiro: Lo de los libros fue un poco chapuza porque, como era el primer año de implantación del BUP, lógicamente las editoriales empezaron a sacar libros ese año o ese verano haciéndolos deprisa y corriendo. De forma que algunos eran bastante malillos.

Hubo una anécdota curiosa. Fue respecto al libro de religión. El que tuvimos en primero de BUP se prohibió al año siguiente. Habían dado la aprobación provisional, sin demasiado tiempo para mirarlo. Año siguiente lo debieron estudiar con más cuidado y lo retiraron por estar demasiado basado en la teología de liberación.

En fin, se hacían demasiado deprisa y corriendo y así, claro, pues no eran de muy buena calidad. La mayoría se fueron reciclando por las mismas editoriales.

En general, predominaba la clase tradicional y el libro de texto. Algunos casos aislados, como el de José María Sierra, pretendían hacer cosas diferentes.

Entrevistadores: Y los exámenes era una parte importante de la vida escolar. ¿No es cierto? ¿Cómo eran las evaluaciones?

José María Regueiro: Había cinco evaluaciones. Nos pasábamos todo el año haciendo exámenes. Era una cosa increíble, todo el día exámenes y más exámenes. Además salíamos de clase a las siete de la tarde, más lo que

tardabas en llegar a casa. Una vez allí, tocaba a hacer la lámina de dibujo, la traducción de latín y, a lo mejor, si tenías un examen, había que ponerse a estudiar para el día siguiente. Era agotador. El asunto de los exámenes era excesivo.

Entrevistadores: Y respecto a los idiomas, ¿qué tipos de idiomas se estudiaban?

José María Regueiro: El idioma mayoritario era el francés para la inmensa mayoría de los alumnos, porque era lo que se impartía en los colegios. Yo pertenecía a la minoría de inglés, porque tuve la suerte de encontrar otros profesores. Después estaba la opción de alemán, pero en todo el instituto estaban inscritos dos chicos, que iban a nuestra clase. Cuando nosotros teníamos inglés ellos iban a alemán.

Entrevistadores: ¿Cómo eran las actividades extraescolares?

José María Regueiro: Se hacía alguna excursión. Recuerdo haber ido a Toledo. También hicimos otra de tres días a Lisboa, con Pilar Morillo y otra profesora. Pilar Morillo era de historia. Vimos Coimbra y luego Lisboa. La verdad es que fue una experiencia muy maja. No recuerdo mucho más. No hacíamos viaje de final de curso.

Entrevistadores: ¿Participaban los padres en la vida del centro?

José María Regueiro: Sí. Había reuniones de padres a principio de curso. Lo que pasa que antes no había los problemas de disciplina de ahora, lo que acarrea que los padres vengan más porque se les llama. Había una reunión a principio de curso donde se les explicaba el tipo de las asignaturas, se presentaba a los profesores y poco más.

Entrevistadores: ¿Recuerda que tipo de personal no docente había entonces?

José María Regueiro: Sí. Teníamos a los conserjes, como Olegario. Era un señor muy mayor, muy campechano, se llevaba muy bien con todo el mundo.

Estaba también la oficina, que estaba bastante más cutre que la que tenéis ahora. Recuerdo

que había un par de señoras, una era Pilar, la mujer de Emilio de Miguel. Allí ibas a principio de curso a hacer la matrícula y si eras becario pues a llevar la beca y poco más. No teníamos apenas contacto con la oficina....

Entrevistadores: ¿El director poseía alguna consideración especial?

José María Guerreiro: Era de latín. ¿Cómo se llamaba? Manuel Palomar, sí. Era un director que no hacía muchas funciones. Era un miembro del tradicional cuerpo de catedráticos, ya mayor, un hombre que había escrito e investigado temas muy interesantes, pero que no tenía nada de carácter.

Entrevistadores: Nada de inquietudes, ni de iniciativas. Nada de nada. El instituto estuvo muy abandonado hasta mucho más tarde. Después de que usted saliera del instituto hubo un nuevo director, Arturo Valdés, un joven catedrático de Ciencias Naturales. En realidad, hasta que se empezaron a hacerse reformas fuertes a finales de los ochenta y sobre todo en los noventa, el abandono del centro fue muy notable.

En la gestión ¿recuerda que hubiera representantes de estudiantes en alguna instancia de dirección o gestión del centro?

José María Regueiro: No. Sólo había reuniones con jefatura de estudios.

Existían elecciones a delegados. Se nos consultaba para las fiestas. Había partidos de fútbol entre profesores y alumnos. Pero, en general, no existía posibilidad de participar en casi nada.

Sí hacíamos la fiesta del instituto. Recuerdo algún espectáculo como el que hacía un hijo de José María Sierra, que era buenísimo interpretando. Imitaba a todos los famosos, a los profesores del instituto. Era excelente.

Entrevistadores: ¿Cómo fue usted como estudiante?

José María Regueiro: Tuve un expediente muy bueno. Yo estaba en la clase de los listos, porque había clases de "listos". En primero la agrupación fue por orden alfabético, pero

en segundo ya se armaron grupos de buenos y malos. En mi grupo estábamos ahí la *crème de la crème*. Por una parte, no nos vino mal porque, claro, todos los catedráticos querían dar clase al grupo. Este tipo de agrupamiento selectivo lo conocí hasta COU incluido.

Entrevistadores: Si usted como el profesor que es hoy y como alumno que fue ayer tuviera que comparar y valorar las continuidades y cambios de una época a otra, ¿cuál sería su opinión? ¿Qué aspectos le parecen más positivos o negativos?

José María Regueiro: La enseñanza se ha democratizado. Yo estudié la EGB en el Colegio Santa Catalina, que ya era mixto, y de los veinticinco o treinta de mi clase sólo seis vinimos al instituto. La enseñanza media no era para todos como ahora. Había una selección previa. Existía también más disciplina y un mayor interés por el estudio, porque los que venían aquí sabían que era para estudiar. En general, los alumnos trabajaban más. Pero, claro, al generalizarse la enseñanza y hacerse obligatoria actualmente ha habido que hacer muchas adaptaciones. En cierta manera, los contenidos de los temarios se han diluido.

Otro aspecto muy importante han sido los numerosos e importantes cambios que se han producido en los hábitos y valores sociales en el curso de estos treinta últimos años.

Se podría decir que antes era una educación elitista y muy selectiva. Yo fui el primero de mi familia que llegó a la Universidad (mis padres sólo tenían estudios primarios). Ahora eso es más frecuente; se ha girado hacia una enseñanza generalista, lo que sin duda conlleva algunas desventajas y nuevos problemas, aunque pienso que hay que defender la apuesta por una enseñanza integradora y para todos.

Entrevistadores: Para finalizar, ¿nos podría hacer un balance de su experiencia y de los recuerdos en este Instituto?

José María Regueiro: Hombre, los recuerdos, en general, buenos. Yo tampoco tuve mayores problemas ni complicaciones. Supongo que al-

quien a lo mejor lo pasó aquí mal, pero vamos, en general, por mi parte tengo un recuerdo positivo. Hice muy buenos amigos que todavía conservo. A menudo los fines de semana me reúno con los amigos que hice aquí y recordamos aquellos tiempos y de vez en cuando hablamos del instituto, de los profesores, etc.

Además creo que una buena parte de esa culturilla general de base que todos tenemos se adquiere en el instituto. Una vez que sales de la enseñanza media (yo hice letras) no vuelves a dar matemáticas, ni ciencias naturales, ni biología, ni filosofía. Lo que aprendes aquí es lo que te queda como fundamento. Sigues leyendo pero la base está en lo que te han enseñado aquí.

Entrevistadores: Pues mucha gracias por su amabilidad al concedernos esta entrevista.

3.3.3. Agustín García Laso (AGL, 2009)

UNA ESPONJA DE LECTURAS Y PREOCUPACIONES POLÍTICAS

Afirma Agustín García Laso que él en tiempos del instituto “era una esponja que lo absorbía todo”. Todo un saber y un entender el mundo que habitualmente se sustraía a los que pertenecían a una clase social como la suya. Para este chico, tímido y muy reservado, que había estudiado en la escuela aneja a la Normal y vivía en el Barrio San Bernardo, la escuela era algo más que un pasatiempo entretenido. Pertenecía, por méritos propios y ajenos, a esa otra categoría de alumnos brillantes de los institutos que consiguen el éxito académico a pesar de no gozar de unas circunstancias favorables. Por eso al acceder en 1978 al centro se tomó las cosas muy en serio. Resulta muy significativo cuando se le pide en la entrevista que relate alguna anécdota divertida, que termine respondiendo que, dada su precariedad económica, no estaba el horno para bollos.

De modo que pronto Agustín quedaría enganchado al hábito de la lectura y las ansias de saber. Para su suerte encontró medios, aunque limitados, para satisfacer esa sed de conocimientos, que,

como confiesa, luego le hubieron de servir para llegar a ser profesor de economía en la Universidad de Salamanca. En cierta manera, el duro aprendizaje del instituto fue un banco de pruebas para futuros horizontes académicos y también, como no deja de reiterar, un momento clave en su formación política. El contexto de la Transición y las experiencias intelectuales vividas en el instituto generaron las coordenadas mentales y la arquitectura política de su actual pensamiento, que se declara abiertamente de izquierdas.

El golpe de Estado de 23-F y las elecciones municipales de 1979 son los dos acontecimientos que le causaron mayor impresión y que favorecieron su progresiva decantación política que ya culmina cuando es alumno de COU. Nos cuenta que su bautismo de masas fue la enorme manifestación por la democracia y contra el golpismo que siguió al tejerazo. Luego, ya en la Universidad, desempañaría un papel importante en el movimiento estudiantil de los ochenta.

Su deuda de gratitud respecto al instituto es magna y generosa. Afirma que, pese a las insuficiencias del entorno urbano y del edificio, el instituto gozaba de prestigio, aunque su elección fuera casual y producto de la mera vecindad. Su inclinación por las letras, pese a estar hoy más volcado hacia las matemáticas, se debió al plantel de profesores de humanidades, especialmente de clásicas e historia. Su amor a la lectura se cultivó dentro de esas disciplinas y recuerda con nostalgia la lectura de Estrabón. En el cultivo de la lectura estuvo precisamente el despertador cognitivo y afectivo que movió su ser hacia horizontes intelectuales más ambiciosos.

Recuerda amablemente la convivencia con sus compañeros y, sin embargo, califica de miserable y esperpéntica la supervivencia de la separación por sexos. Su memoria navega entre muchos agradecimientos y algunos reproches a la falta de medios y la escasa dimensión práctica de las clases. Pero, al final, confiesa que, tras llegar a la Universidad, comprobó la mucha suerte que había tenido en su bachillerato, porque aquella experiencia influyó de manera indeleble en su vida personal y profesional. Se diría que, como cuenta Unamuno en sus *Memo-*

rias de niñez y mocedad, salió del instituto, a pesar de todos los pesares, enamorado del saber.

Agustín García Laso

Nacido en Salamanca en 1964. Fue alumno del Instituto Fray Luis de León entre 1978-1979 y 1981-1982. Licenciado en Derecho y Economía. Profesor de Economía en la Universidad de Salamanca.

Entrevistadores: Irene Rodríguez Iglesias, Pablo Ruano, Iván Shemelyak y Joanna Vila, Alumnos Curso 2008-2009.

Lugar y fecha: Gabinete de Geohistoria del IES Fray Luis de León, 22 de enero de 2009.

Entrevistadora: -Buenos días, estamos en el Instituto Fray Luis de León, y son las trece horas del 22 de enero de 2009. Nos acompaña Agustín García Laso, quien fue alumno de este instituto en la época de la Transición. Y vamos a comenzar preguntado, ¿a qué edad entró al instituto y qué años cursó aquí?

Agustín García Laso: Entré a los catorce y era el año 1978; salí en 1982, con dieciocho años, para ir a estudiar a la Facultad de Derecho de la Universidad de Salamanca. O sea, que evidentemente me tocó vivir parte de la Transición en este centro.

Entrevistadora: ¿Y cuál fue su plan de estudios y qué asignaturas cursó?

Agustín García Laso: Entonces había menos posibilidades de elección. Escogí la parte de letras. Pasado el primer curso, sólo se podía optar por Ciencias, Letras o una vía mixta. Bueno, desde el principio me gustó muchísimo la historia, porque tuve un profesor en primero que me hizo leer mucho, y así después, siempre que había que elegir, yo iba cogiendo la historia. También tuve un excelente profesor de latín y de griego, quizás por eso me incliné por las letras. Pero luego profesionalmente me he decantado por la matemática. Pero en aquel momento el profesorado que existía en la parte de letras, latín, griego, lengua, literatura era el mejor profesorado que uno pueda imaginar. Después, pasado el tiempo, eres más consciente de ello y descubres lo que te aportaron.

Ese interés por la cultura, por todos los temas relacionados con la pedagogía por ejemplo, pues sólo lo has encontrado en determinados profesores. Quizás no te das cuenta probablemente, en el momento en que estás estudiando. Pero, con un poco de perspectiva, vas tomando conciencia de esas influencias que te van favorecer a lo largo de toda la vida.

Entrevistadora: Bueno, ¿Y recuerda el ambiente político, social y cultural de esa época?

Agustín García Laso: Pues un poco. El año pasado me invitaron, dentro de la semana cultural del centro, a recordar viejos tiempos, y ello me sirvió para pensar cuál era la imagen que tengo de aquellos años. Entonces comenté que la imagen la veía en gris, la veo con aspectos en blanco y otros en negro. No porque no perciba el color, sino porque pertenezco a una generación a la que se le ha dado muchos nombres. No es que sea bisagra, es una generación muy perdida. No responde a los clichés de la generación luchadora que estuvo muy politizada en la universidad de los sesenta y setenta. Tampoco pertenecemos a la posterior que ya se da realmente en la democracia. Entonces es una generación en la cual no se vive la política. Por ejemplo, en mi casa no había interés político por nada. Ni en mi casa ni en la de mis compañeros. Mi padre era trabajador del comercio y tenía unos ingresos mínimos, y nos aconsejaba no meternos en política.

Se hablaba poco de política entre los estudiantes. En mi círculo familiar, nada. No quiere decir que ya en ese momento no tuviéramos algunas ideas, pues empezábamos a leer libros que nos aconsejaban los profesores. Yo era como una esponja y lo absorbía todo. Desde entonces, ha persistido mi insaciable afición por los libros. En fin, en aquel tiempo de política casi no se hablaba. Ahora bien, en la asignatura de historia, al final del temario, sí se tocaban temas como la transición.

Entrevistadora: Sí las lecturas pueden ser muy formativas e influyentes en las ideas de uno, ¿verdad?

Agustín García Laso: Claro. Por aquella época fue cuando empecé por ejemplo, a conocer a historiadores como Josep Fontana o Pierre Vilar. Más tarde, ya en la universidad, me resultaban muy familiares porque en aquel momento ya los había podido estudiar. También fue una enorme oportunidad lo que supuso el manejo de alguna prensa. Por ejemplo, *Diario 16* publicó una historia de la Transición en fascículos. Y así los fui comprando y con ello aprendiendo muchas cosas. Todavía conservo esa colección. El año pasado me tocó escribir un artículo sobre la transición y las relaciones laborales. Recordaba la época por las fotos de la prensa. Y es que en aquel momento hay una prensa que sin lugar a dudas ocupó el papel más trascendental para dar a conocer una parte de la historia que nos era desconocida.

Entrevistadora: Y como nos ha dicho, estudió aquí del 78 al 82. ¿Cómo vivió el golpe de Tejero en febrero de 1981?

Agustín García Laso: Hay sucesos, hay fechas que no se olvidan, de esas que siempre sabrá todo el mundo qué estaba haciendo en ese momento. Estoy seguro que vosotros sabéis todos qué estabais haciendo cuando el atentado contra las Torres Gemelas del 11-S de 2001. ¿No? Entonces ¿qué hacía yo? Comiendo unos espaguetis en casa y viendo las noticias de las diez. Lo que pasó dejó muy marcada a nuestra generación. Por eso todos sabemos muy bien qué estábamos haciendo en esa ocasión. Me acuerdo de la hora del golpe, que fue a las seis y veinte de la tarde, y yo en ese instante estaba en clase de gimnasia en el instituto. Teníamos en aquel momento gimnasia, después de hacer deporte en un habitáculo helado. Estaba en aquel momento con suelo de cemento que, si uno se caía, se caía de verdad. Y recuerdo el hecho de haber salido tranquilamente de clase sin que nadie dijera nada. No parecía pasar nada. Pero cuando llegué a casa mi padre estaba escuchando la radio y me lo comentó. Y así pasamos todo el rato pendiente de las noticias, toda la tarde con la radio puesta. To-

davía al día siguiente se mascaba ese clima de incertidumbre.

Entrevistadora: Esa noche se llamó luego la “noche de los transistores”, por la importancia informativa que alcanzó la radio.

Agustín García Laso: En efecto, regresado del instituto, ya me quedé en casa escuchando la radio. Después me acuerdo perfectamente de que la TV desaparece, que es tomada la televisión por los golpistas. Después salió el rey diciendo: aquí no pasa nada. Al día siguiente, me acuerdo de venir al Instituto y sí, claro, estábamos todos hablando del tema. Estaban los profesores en la puerta y no sabían qué hacer, si había que mantener las clases o qué. Y, desde luego, también recuerdo la manifestación contra el golpe. Fue a los pocos días y era una masa de gente enorme. Fue la primera manifestación a la que asistí. Eso lo recuerdo bien, pues estamos hablando de una ciudad en donde la inmensa mayoría de la ciudadanía habitualmente no participaba en nada de ese estilo.

No obstante, había un grupo selecto y muy activo de profesores que nos ayudaron a entender muchas cosas de los tiempos que vivíamos, porque contaban aspectos de la transición en aquel momento que yo hasta el momento desconocía.

Entrevistadora: En sus años de bachillerato se habían producido las primeras elecciones democráticas, ¿cómo recuerda esos procesos electorales?

Agustín García Laso: Entre 1977 y 1979 son las generales y por medio la Constitución de 1978. Y en 1979 son las municipales, que en esta ciudad gana la izquierda. Son la primeras que gana la izquierda sumando los tres concejales del Partido Comunista a los del PSOE. Es entonces cuando me dije: “entonces en esta ciudad hay una vida que yo desconozco”. Digamos que a partir de ahí me fui comprometiendo con grupos políticos y plataformas sociales de izquierda. Cuando acabé el insti-

tuto en COU ya me encontraba formado políticamente.

Entrevistadora: Ahora cambiando un poco de tema, ¿cómo recuerda el instituto y qué sensación le ha provocado el entrar de nuevo ahí? En estas fotos puede ver cómo era antes.

Agustín García Laso: Sí. Ésta la recuerdo perfectamente.

Al principio yo vivía con mis padres. Mis padres son del barrio de San Bernardo, de esas casas de ladrillo de protección oficial próximas al centro, que eran de alquiler pero que después se ofrecieron con opción de compra a bajo precio. Entonces este barrio no era de gente pobre, pero sí de familias muy humildes... Todo el barrio estaba sin asfaltar y el barro llegaba hasta la misma puerta de la casa de mi padre, donde yo viví cuando era estudiante. Parece que estuviera hablando de otro mundo lejano, pero te estoy hablando del año 1978. Entonces, en esta parte estaba el campo de fútbol de El Calvario, y cuando lo derribaron se convirtió en una zona de escombros. Todo lo que hay delante del instituto en la foto lo conocí de muy pequeño; había unas construcciones muy precarias que quedaron en ruinas, y todo eso se convirtió en montañas de escombros.

Entrevistadora: Esas escombreras eran, por lo que parece, el medio que rodeaba al instituto hasta no hace mucho tiempo.

Agustín García Laso: De pequeño fui a la escuela aneja a la Escuela Normal, que estaba junto al instituto. Por eso conozco bien la zona, el campo del Calvario, el camino del cementerio y las escombreras. Los escombros nos sirvieron para practicar el lanzamiento de piedras. Así conseguimos adiestrarnos en tener muy buena puntería ¿no? Y eso es algo que siempre te sirve en la vida, no sé para qué, pero por lo menos para triunfar en las casetas de ferias. No había nada de asfalto, no estaba esto preparado, ni parecido no con lo que podemos estar viendo ahora ¿no? En aquel tiempo este territorio formaba parte de otro contexto urba-

no. Nunca hay que olvidarlo. Entonces no es que fuera una imagen fuera de lo normal, sino que está dentro del contexto propio del barrio, de la zona ¿no? El instituto, en dirección al cementerio, era el último edificio que había; o sea, más allá ya no había nada. Me acuerdo que estaban construyendo por ahí abajo una residencia que luego se ha mantenido...

Entrevistadora: Sí. Ahora hay una residencia diocesana de Ávila.

Agustín García Laso: Pues tardaron mucho en terminarla, pues durante mucho tiempo fue edificio abandonado, refugio de todo tipo de vagabundos y marginados. Entonces esta zona era como el lugar del último grito. ¿Qué había después de esto?, pues el cementerio... En fin, ambos institutos estaban ubicados dentro de un contexto propio de un barrio obrero en el cual no había inversión pública ni nada que se le pareciera. Porque el Ayuntamiento se había desentendido de esas casas que habían sido construidas, como obra social, por el Ministerio de la Vivienda. Todavía se conservan en el barrio las placas, con el yugo y las flechas, que aluden a su origen. Cuando llegué a vivir allí tendría unos tres años. En la Transición hubo algunas protestas contra el estado de abandono del barrio.

Frente al barrio se construyó la estación de autobuses. Era el centro de cita de los alumnos durante los recreos. Era el lugar de nuestra gran excursión diaria. Íbamos para comprar cualquier cosa, o para dar una vuelta los días que hacía mucho frío. Luego volvíamos saltando por las dunas que estaban frente al instituto. Así entre la estación de autobuses y los montículos que había frente al instituto pasabas la media hora del recreo. Es que no había canchas para jugar, o no nos la dejaban utilizar para tirar unos tiros con el balón, o jugar un partido de fútbol. Luego, claro, luego estaba el enorme problema de que teníamos separación de sexos, con dos edificios, uno para chicos y otro para chicas.

Entrevistadora: Sí, todavía existía segregación por sexos. Pero ya entonces eso se veía como algo anticuado, que se admitía difícilmente. ¿No es así?

Agustín García Laso: A mí me parecía algo totalmente miserable. O sea, pensaba: hay que ser miserable para mantener una opción de esas. Entonces muchos chicos se quedaban quietos esperando desde fuera a las chicas. Había una separación entre los dos institutos y las puertas de unos estaban cerradas para los del otro. Había una verja y los chicos y chicas hablaban a través de ellas. Es más muchas puertas estaban cerradas, entre ambos. Era algo patético, impropio de un país civilizado.

Entrevistadora: Entonces el panorama que pinta no es muy alentador....

Agustín García Laso: Claro, pero, a pesar de todo, con el tiempo te das cuenta por ejemplo, que el instituto sí tenía prestigio. Aquí estaba el mejor profesorado. Eso yo no lo conocía. La verdad es que elegí este centro porque como era del barrio pues me quedé aquí, porque era lo más cercano, ¿no?

Entrevistadora: Hoy las cosas son muy diferentes. ¿Cómo percibe el cambio que se ha dado en esta parte de la ciudad donde se ubica el instituto?

Agustín García Laso: La zona ahora dejó de ser un espacio marginal, y empezó a ser una zona en clara expansión urbana. Primero el acierto de poner la Escuela de Idiomas, por ejemplo, y más tarde, ya no digo nada, de la creación de un nuevo *campus* universitario... Desde hace veinte años se ha dinamizado todo el entorno. En la actualidad la zona en la cual está inserto el instituto es radicalmente diferente a la que existía en aquel momento. El segundo cambio positivo es la limpieza.

Entrevistadora: ¿Cómo era el ambiente entre los estudiantes?

Agustín García Laso: Muy bueno en la relación personal. No había violencia. Nos llevábamos todos muy bien, salvo un grupo de cuatro o cinco fachas que perturbaban la convivencia,

por decirlo de alguna manera. Pero afortunadamente nunca coincidí con ellos en clase. Pero sí sabía que existían porque estos grupos siempre les gusta darse a conocer y llamar la atención. La vida era agradable en el sentido personal. Fuera de las clases no había mucho que hacer. Había una cafetería pero tampoco teníamos dinero para andar tomando café u otras consumiciones. Entonces no teníamos los medios de los que gozáis vosotros. Por lo que veo el único elemento negativo es que vais a acabar todos sordos por la música ésa que está sonando ahora.

Entrevistadora: Esta música que oye es para indicar que termina la clase o que empieza; no está sonando todo el recreo o entre clase y clase. Es lo que sustituye al timbre.

Agustín García Laso: ¡Ah! Yo creí que era el tiempo de descanso, durante los diez o quince minutos estaba sonando la música.

Entrevistadora: ¿Y cree que las instalaciones eran adecuadas?

Agustín García Laso: No, no. Y eso que era un edificio relativamente nuevo. Pero, probablemente sí lo eran para el momento, no era de los peores institutos, aunque entonces había muy pocos.

Entrevistadora: ¿Qué tipo de gente venía al centro?

Agustín García Laso: No venía sólo la gente del barrio. Más bien venía de otras partes de la ciudad. Casi todos los alumnos que conocía vivían por el centro. No se iban a ir al instituto del barrio Garrido o al de San José al otro lado del río. Es decir, la gente del centro de la ciudad es la que venía en buena parte.

Pero también había alumnos procedentes de contextos sociales muy diferentes, de modo que se daba una mezcla de grupos sociales. Las instalaciones estaban muy limitadas a las aulas: todo lo extra que no fueran clases, eso era inexistente. La gimnasia la hacíamos al aire libre porque se estaba haciendo el gimnasio, y a mí me encantaba que fuera así, ya que

nunca he entendido por qué todo el mundo tiene que saber saltar el potro...

Entrevistadora: ¿Y recuerda si había tantas aulas como ahora? ¿Y cómo eran, si eran frías o ruidosas?

Agustín García Laso: Sí. Bueno, como es un edificio que no tiene, digamos, otros edificios alrededor, pues entonces en esa parte da la luz. Yo estaba en el piso bajo, en el primero, y ahí teníamos... El problema es que no había otra cosa, es decir por ejemplo, no estamos diciendo que hubiera cañones de proyección y no sé, porque ahora todos somos muy modernos, pero por ejemplo, íbamos alguna vez al seminario de historia, no sé, a hacer algo, y salvo que fueras a buscar un libro determinado, no me acuerdo de que hubiera grandes medios. Entonces recuerdo que Raimundo decía cada trimestre: "propongo éste libro para leer" y así lo leías o no. O lo sacabas y lo leías el fin de semana. Luego tenías que devolverlo. Un fin de semana sólo. No sé si eso ahora existe.

Entrevistadora: No, ahora se deja más tiempo.

Agustín García Laso: Claro, antes el fin de semana lo devolvías, y luego el siguiente fin de semana...

Entrevistadora: Claro, no da tiempo.

Agustín García Laso: ¡Cuántas veces podemos haber ido al laboratorio de ciencias! No sé... imagino que será muy bueno.

Entrevistadora: -Sí, lo es.

Agustín García Laso: Entré dos veces a lo largo de todos los años en los que estuve a ver piedras. Te enseñaban una piedra y la tenías que ver sin tocar, porque te decían "mira, esto es amatista" o lo que fuera. Te tenías que aprender de memoria y por tu cuenta las propiedades. Lo máximo que podíamos hacer era una colección del Cola Cao que llevaba una caja de piedras.

En fin, no había espacios de ocio y para la relación. Ni para jugar al fútbol, ni al baloncesto, ni para quedar y charlar; nada de nada.

Entrevistadora: Pues ahora vamos a hablar del alumnado. Y sabíamos que en los años ochenta había diurno y nocturno. ¿Existía relación entre ellos?

Agustín García Laso: Ninguna. Sí la había con las chicas. Ellas estaban a dos pasos. Pero con los del nocturno nada. Ni sabíamos que existía.

Por ejemplo, en COU empezábamos a las ocho y terminábamos a las tres. Ahí sí recuerdo que estaba más activo, porque tenía más conciencia de lo que pasaba en el país. Me acuerdo de dos anécdotas. Una de las clases de Filosofía. Antes era muy habitual en casi todas las asignaturas que en las clases no se llegara a lo más reciente. Así, pues, en filosofía nunca pasamos de Sócrates, Platón y basta...

Pero ya entonces teníamos la selectividad que había empezado hace muy poco, era una cosa muy nueva. Todos estábamos temerosos de la selectividad. Así le propuse al profesor de filosofía (José Luis Blanco) hacer un trabajo voluntario sobre el siglo XX. Aceptó y lo hice. Era un profesor muy bueno y sus clases las daba brillantemente; el otro profesor excepcional de filosofía se llamaba Gaudioso.

La de Gaudioso era otra forma diferente de entender la filosofía, diferente pero también era una persona de una cabeza excelente y muy inteligente. José Luis Blanco era un señor mayor, que venía siempre con traje, todos los profesores solían usarlo, pero éste se fumaba un puro en la clase, cosa totalmente infrecuente. Siempre fumándose un puro enorme, y paseando de un lado al otro del aula. Él no leía nada en sus clases, pero sabía perfectamente todo lo que tenía que decir.

Accedió a darnos una hora más de clase para poder llegar a la filosofía del siglo XX, gracias a lo cual pude conocerla en sus clases.

Entrevistadora: ¿Había diferencias entre lo que se estudiaba en el Instituto y lo que luego salía en la Universidad en la selectividad?

Agustín García Laso: Claro. En general, en las pruebas de la selectividad se pedían asuntos más actuales mientras que en el instituto no

se solía llegar a los temas del final del programa. Además no había comunicación entre los profesores de bachillerato y los de universidad y sus criterios no eran demasiado complementarios.

Entrevistadora: ¿Usted se enteró del debate que hubo para transformar el instituto mixto?

Agustín García Laso: Sí, aunque indirectamente a través de Raimundo, Guillermo Castán, María José... A través de ellos supe un poco. Aunque la Constitución se aprobó en 1978, este asunto no toma cuerpo hasta que no llegó al poder el partido socialista en octubre de 1982. Cuando se plantea este tema en instituto, algunos profesores algunos profesores y padres eran contrarios a la coeducación. Y creo que finalmente se quedó en que la transformación se iba a hacer progresivamente y no de golpe. ¡Qué sencillo que hubiera sido hacerlo de golpe!

Todo esto forma parte del esperpento que todavía vivíamos. Todavía, en plenos años ochenta, había gente que se oponía con todas sus fuerzas a la transformación en instituto mixto.

Entrevistadora: Entre el instituto masculino y el femenino, que casi están pegados el uno al otro, había una valla de separación. ¿Os podías juntar en el recreo?

Agustín García Laso: Había una puerta.

Entrevistadora: El comienzo del instituto como mixto se hace en el curso 84-85. El debate dentro del centro se produjo en el año 1983. Hubo debate entre los padres, en el claustro de profesores... El claustro votó a favor del mixto.

Agustín García Laso: Cuando yo entré en 1978 salió una norma que establecía el carácter mixto. O sea que la decisión no correspondía tomarla a los centros, sino a la autoridad pública. Claro que en el centro se votó a favor del mixto.

Entrevistadora: ¿Venían alumnos de otras localidades aquí?

Agustín García Laso: Sí. Claro, desde luego. Cercanos y no tan cercanos. Mis mejores amigos estudiaron aquí aunque luego muchos se fueron.

Entrevistadora: ¿Y cómo eran las clases día a día?

Agustín García Laso: Bueno, de eso ya me acuerdo menos. Me acuerdo muy poco. Sé que estábamos, si me viene a la memoria la anécdota que contaba antes de filosofía. Las clases eran normales y seguramente parecidas a las de hoy. Desde luego las mesas y el espacio del aula eran similares.

Entrevistadora: Si miras las fotos, sin embargo, ves que las mesas no eran iguales a las de ahora. Era de dos plazas fijas y unidas, eran unos pupitres que tenían un armazón metálico, como los vagones de un tren enganchados en fila... Se unían y estábamos los alumnos, como a caballo... Este mobiliario, que venía de los años sesenta del Trilingüe, se cambió más tarde y se sustituyó por pupitres móviles de una sola plaza, con una plancha de formica como encimera.

Agustín García Laso: ¿Cuántos institutos había en esos años?

Entrevistadora: Cuando usted empieza estaban los tres (el Fray Luis de León que era el masculino, el Lucía de Medrano que era el femenino femenino y, más allá del río, el Torres Villarroel que era el mixto). Cuando termina ya existían el mixto del barrio Garrido y el Fernando de Rojas.

Agustín García Laso: Eso, claro, tienen mucho que ver con la procedencia del alumnado que venía de diversos sitios de la ciudad. Es decir, que no era solamente la gente del barrio, sino que muchos eran del centro...

Entrevistadora: ¿Qué recuerdo guarda de su profesorado? ¿Cree que estaban cualificados para su tarea?

Agustín García Laso: Sí, como te dije antes, el nivel de tus profesores sólo puedes juzgarlo con toda ecuanimidad cuando ha pasado el

tiempo. Pero a mí no me hizo falta demasiado tiempo, porque cuando llegas a la universidad te vas dando cuenta de que habíamos tenido muchísima suerte. Es más entre los amigos después hablábamos y era unánime la opinión sobre el excelente plantel de profesorado que había ya en aquel momento. En algunas materias más que en otras.

Como comentaba antes, lo mejor se centraba en la parte de letras. Es decir, griego, latín ¿no? Estaban en latín Teresa de Juan y Manuel Palomar. Éste, aunque era un hombre muy distante, era un ser excepcional. Bueno, muy bueno, muy inteligente. Y luego, ahora que no está y se puede decir, Raimundo, que me dio clase dos años. En general, los profesores de historia como María José o Guillermo Castán. Ese grupo era muy bueno, y también lengua y latín. Quizás fallaba más la parte de ciencias.

Entrevistadora: ¿Quién estaba de lengua?

Agustín García Laso: Don Victorino, que en aquel momento era mayor. Era magnífico, una cosa bárbara. Un profesor que sabía de todo, daba gusto. Recitaba textos enteros de memoria, y poseía una extensa erudición. Sin embargo, lo que es ciencias y matemáticas era peor. Era gente, al menos la que me tocó a mí, muy mayor y casi no hacíamos nada de laboratorio.

Entrevistadora: ¿Recuerda si algún profesor tuviera o hubiera tenido una cierta relevancia social, política e intelectual en Salamanca, fuera de la provincia?

Agustín García Laso: Constancia en aquel momento no tenía. Nadie lo sabía. Porque en las clases no se hablaba de política, aunque yo me inclinaba claramente hacia la izquierda. Después, sí supe que Raimundo había sido uno de los principales fundadores de las Comisiones Obreras en la enseñanza y en Salamanca. Pero eso lo llegué a saber mucho más tarde.

Entrevistadora: ¿Qué pensamiento político había en general entre los profesores?

Agustín García Laso: No era manifestado. Podríamos deducirlo, por ejemplo, por el tipo de la historia de España que se daba. Cuando llegá-

bamos a tercero de BUP, se explicaba la Transición y de los grupos políticos que entonces existían, etc. Hasta entonces no teníamos ni idea; empezábamos a saber algo por la prensa. Todavía conservo los tomos de *Diario 16* sobre la Transición, que si queréis os puedo pasar. Eran fascículos incluso con viñetas o chistes, en fin, algo que guardo con cariño.

Entrevistadora: ¿Y podría contarnos si recuerda alguna anécdota o algo?

Agustín García Laso: El año pasado cuando fue el acto de la semana cultural, coincidí con otro antiguo alumno que se acordaba de todo tipo de anécdotas, sucesos y fiestas. Pero yo era un niño, un chico muy tímido, y lo sigo siendo ahora en lo personal. De modo que en lo que hacer a grandes alegrías o fiestas, ni me enteré. Quizás me tuve alguna noticia de alguna en los últimos años. Sin embargo, este antiguo alumno se acordaba de todas. Francamente creo que le iba la fiesta mucho más que a mí.

La verdad, es que como en mi casa no había dinero, no nos daban dinero para nada... Y con eso estabas para pocas fiestas; tampoco recuerdo actos culturales. Por tanto, disfruté muy poco la parte lúdica, digamos, y no por falta de ganas sino porque carecía de medios.

En el último curso se dio la posibilidad de hacer también una segunda lengua, no de forma oficial, sino de manera totalmente extraoficial. Eso nos permitió a unos iniciar los estudios de inglés, porque todos los que estábamos teníamos por idioma el francés. Ni siquiera sé si había profesor de inglés.

Entrevistadora: Sí, había. Eran varios profesores de inglés, lo que pasa es que la enseñanza de los idiomas pasaba por una situación inversa a la actual. Antes era todo francés. Pero después ha sido al revés. Ha ganado la partida el inglés. El viraje hacia el inglés debe empezar por esos años.

Agustín García Laso: Sólo en COU dio la posibilidad de una clase de forma voluntaria del inglés como segunda lengua. Entonces veníamos no sé, si a las cuatro de la tarde o algo

así. Veníamos cuatro o cinco, hombre, era una cosa mínima, pero...

Entrevistadora: ¿Su experiencia como alumno en ese instituto le ha influido en su vida profesional actual?

Agustín García Laso: Totalmente. Totalmente, porque yo adquirí aquí el placer por la lectura. Y aprendí a que me gustara de verdad. Raimundo me hizo ver que uno se podía formar acudiendo a la lectura. Me acuerdo, por ejemplo, del primer libro que manejé en Historia de España y que era la *Geografía* de Estrabón como fuente para el estudio de Hispania. Ocurre que, en un primer momento, uno lo ve y dice: ¡qué peñazo! Pero luego me gustó y fui descubriendo cosas nuevas, y más tarde otras más... Toda esta experiencia me despierta la afición por leer, por el conocimiento... Creo que si hubiera estado en otro sitio, no la hubiera tenido. Si hubiera conocido otro tipo de profesores, supongo que no se me habría brindado esa oportunidad. De todo ello me quedó el gusto por la historia. Hombre, no me apetece mucho ser historiador pero la historia sí forma parte de mis lecturas de complemento, porque cuando doy clase de economía en la Universidad siempre tengo que acudir a la historia. En una palabra, eso me influyó en forma determinante para mi carrera profesional.

Entrevistadora: Pues nada más. Hemos terminado la entrevista. Muchas gracias por su colaboración.

Agustín García Laso: Muchas gracias a vosotras. Para cualquier cosa que queráis me tenéis a vuestra disposición.

3.3.4. Ignacio Pérez de la Sota (IPS, 2009)

NACIDO PARA ESTUDIAR. LA MEMORIA FELIZ DEL PASADO ESCOLAR

En aquellos tiempos en los que empezaba a declinar la educación de élites, era posible distinguir en los institutos dos tipos de buenos estudiantes: los que les venía de familia como algo natural y los que conquistaban una condición no dada por

parentesco. Nacho Pérez de la Sota, hijo de un catedrático de la Universidad de Salamanca, que estudió su educación primaria en el Colegio Francisco de Vitoria, pertenecía a la primera categoría, pero además reunía, como puede apreciarse en la entrevista, unos rasgos psicológicos de muy marcada y arrolladora personalidad. Por su origen y trayectoria posterior nada puede extrañar que la persona que entonces fuera brillante alumno hoy exhiba la cualidad de inquieto profesor de Griego en el instituto histórico de la ciudad de Zamora (el Claudio Moyano). Tampoco sorprende nada verle hoy asomarse, con su peculiar ajuar indumentario, a la pantalla de televisión como comentarista de eventos culturales de actualidad, o saber de sus andanzas por el mundo de las artes dramáticas. Entonces, si se me permite, nuestro entrevistado era ya un agitador cultural cuya divisa consistía en el placer estético y la alegría de vivir.

Sostiene Pérez de la Sota que su generación fue la de la *movida*, una oleada juvenil que modificó el horizonte cultural y visual de los españoles. Él mismo en su tiempo de estudiante se iniciaba con curiosidad en los cambios de su época, dirigida más sin duda a las mutaciones en las formas culturales y la vida cotidiana que a los procesos de transformación política. Cuando llega al centro en 1979 ya era España formalmente un país democrático con una flamante Constitución, que, como todos sus condiscípulos, tuvo necesidad de estudiar en las aulas. No se libró de vivir los ecos del golpe de Estado del 23-F o del posterior triunfo del PSOE, que dan fin a la Transición. En cierto modo, su actitud y la manera de recordar el pasado plasman una visión del mundo optimista y vitalista, diríamos hoy, postpolítica. Esta manera de entender la vida se acompaña, durante su estancia en el centro, de una incesante actividad.

Ignacio Pérez de la Sota era un militante de las actividades, un auténtico surtidor de iniciativas culturales y extraescolares. Este activista que participaba en lo divino y lo humano conserva además una cierta identificación con ese "espíritu de centro" al que se refiere en varias ocasiones en el curso de la entrevista. Pero además su memoria resulta a menudo extremadamente viva, expresiva y casi foto-

gráfica. Su relato no ignora a veces el detalle muy preciso o la anécdota ejemplar. Su testimonio es todo un ameno repertorio de los usos, a veces poco refinados, del ocio adolescente de aquellos tiempos. Los tiempos del recreo en el Fray Luis de León son un documento histórico verdaderamente útil de ese largo aprendizaje de la adolescencia hacia la vida adulta.

También el testimonio busca encontrar las claves sociológicas explicativas de un tiempo en el que lo viejo y lo nuevo convivían en difícil armonía. Recuerda, no obstante, muchas experiencias de su vida escolar desde el punto de vista que hoy le da su cualidad de docente. Acierta a ver cómo asistió al fin de unas tradiciones corporativas y a la aparición de otras alternativas protagonizadas por una nueva generación de profesores. Posee, en todo momento, una gratitud hacia quienes dirigieron su educación en las aulas. Para el actual profesor el balance de su experiencia fue muy positivo y determinante en su vida personal y profesional. Su memoria agradecida y feliz debe constituir un motivo de satisfacción para quienes fueron sus profesores, pero también de reflexión sobre cómo los dulces de la nostalgia pueden velar algunos aspectos de la realidad.

Ignacio Pérez De La Sota

Nacido en Salamanca en 1964. Fue alumno del Instituto Fray Luis de León de Salamanca entre 1978-1979 y 1981-1982. Licenciado en Filología Clásica por la Universidad de Salamanca. Es profesor de Griego en el IES Claudio Moyano de Zamora.

Entrevistadoras: Sara Herrero, María Marcos, Rocío Terradillos y Amaia Yuste. Alumnas del curso 2008-2009.

Lugar y fecha: Gabinete de Geohistoria, 20 de enero de 2009.

Entrevistadora: Buenos días. Estamos con Ignacio Pérez de la Sota, al que vamos a entrevistar hoy, 20 de enero de 2009, con motivo del trabajo que estamos elaborando sobre *Memoria de la educación y educación de la memoria*.

¿Durante qué cursos y edades estudió en el Fray Luis de León?

Ignacio Pérez de la Sota: Hice lo que antes se consideraba el bachillerato completo, que equivale hoy al segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (3º y 4º de la ESO) y el Bachillerato, es decir, estuve entre los 14 y los 18 años. Entré en el año 1978 y terminé mis estudios en junio de 1982.

Entrevistadora: ¿Qué plan de estudios y qué tipo de asignaturas cursó en esos años?

Ignacio Pérez de la Sota: El sistema en algunos aspectos era bastante parecido a lo que tenemos hoy en día y esto lo conozco bien porque ahora soy profesor de educación secundaria. Genéricamente era semejante y con leves diferencias. Existían algunas pequeñas diferencias como por ejemplo, antes en 2º de BUP (así se llamaba al bachillerato), lo que sería vuestro 4º de la ESO, había una asignatura común para todo el mundo: el latín, que ahora no se da. Actualmente en el itinerario de 4º de la ESO que presupone que se va a ir por letras hay una optativa de latín pero antes era obligatorio.

Y luego en 3º de BUP, equivalente a vuestro 1º de bachillerato, ya uno elegía entre letras y ciencias. Un sistema bastante parecido al que hay ahora pero mucho más cerrado porque actualmente hay más alternativas de bachillerato, hay más optatividad. Se diría que ahora se ponen unas fronteras más difusas y hay una mayor variedad de asignaturas. Antes cuando llegabas a 3º de BUP o ibas por ciencias o ibas por letras. Si ibas por letras cogías tu latín, tu griego, historia y lengua literatura española, había un curso de lengua común para todos los que hicieran tanto letras como ciencias. Y si ibas por ciencias ya cogías tus matemáticas, tu física y química, biología, etc.

Entrevistadora: Tenemos entendido que el instituto entonces era sólo de chicos, pero al lado también había otro instituto sólo para las chicas. ¿Cómo eran las relaciones entre los chicos y las chicas de los dos centros?

Ignacio Pérez de la Sota: Uno de los recuerdos más impactantes y profundos que yo conservo de aquellos años es precisamente esa diferencia entre el masculino y el femenino. En Salamanca por aquella época, cuando acabé COU, cuando salí del centro, ya había cinco institutos en la ciudad de Salamanca; cuando empecé sólo había tres. En Salamanca no se conocían por sus nombres propios, se llamaban el masculino (Fray Luis de León), el femenino (Lucía de Medrano) y el mixto (Torres Villarroel).

Cuando la gente de mi generación evoca aquella época del instituto, creo que lo primero que se nos viene a la cabeza es aquel tipo de vida. Era totalmente diferente. Yo siempre tuve una educación separada, en el colegio fui al Francisco de Vitoria, y allí también íbamos separados, chicos por un lado, y chicas por otro. En el instituto lo mismo y sólo cuando llegué a la universidad tuve ya una educación mixta.

La época en la que estudié bachillerato me parece muy significativa porque entré en el instituto en el año 1978. Eso significa que Franco acababa de morir tres años antes, pero España todavía seguía siendo sociológicamente perteneciente al antiguo régimen. Cuando curso 3º de BUP en febrero de 1981 se produce el golpe de Estado de Tejero, y cuando termino mis estudios, en 1982, es el año de la llegada de los socialistas al poder y también es histórica y sociológicamente hablando el año del mundial de fútbol. El mundial es, desde luego, una referencia que va mucho más allá de lo que es una competición deportiva, porque no se le escapa a nadie que implicó en España una especie de salto, de modernización y de apertura a Europa.

Si hoy os dedicáis a bucear por Internet y veis la estética que había en España antes del 82, todavía es una estética muy de los años 70 y después del año 82 llegan aquí las primeras modernidades en cuestión musical, en cuestión de gustos, en cuestión de influencias de Europa. Todo eso culmina también con la llegada del partido socialista al poder que, in-

dependientemente de ideologías y de opiniones, es indudable que a España le aporta una modernización, una apertura a Europa. Es un cambio muy profundo.

En ese sentido, me parece que mi estancia en el instituto representa una muestra fidedigna de lo que es justamente la transición española, más sociológica que política, y así se puede ver el hecho de que todavía fuera masculino. En fin, para nosotros los antiguos alumnos los recuerdos de aquel pasado son bastante agradables, son unos recuerdos simpáticos, son unos recuerdos entrañables.

Entrevistadora: El que fuera sólo masculino es expresión de una época que terminaba, pero también debió tener repercusión en la vida cotidiana del centro y en la biografía de cada uno de los alumnos, ¿no?

Ignacio Pérez de la Sota: Claro, claro. Era un instituto totalmente diferente, porque donde solo hay chicos todo se hace más a lo bruto. Para nosotros las chicas era lo que estaba al otro lado de la valla, esperábamos a salir al recreo para ver a... pues quien más y quien menos tenía una novia, una chica que le gustaba en el otro lado. Pertenecíamos a unas generaciones de familia todavía numerosas, éramos los hijos del *baby boom*, que es un concepto que aprendí aquí gracias al profesor de historia. Entonces veníamos más o menos por pandillas de hermanos, prácticamente todo el mundo, las tres cuartas partes del alumnado teníamos aquí en el Instituto otro u otros hermanos. Y quien no tenía hermanos varones tenía hermanas en el Lucía, porque los padres procuraban que viniéramos todos más o menos juntos. Entonces en el otro instituto tenías hermanas, en mi caso no, o hermanas de amigos, novias, chicas que te gustaban. Y se producía una relación ciertamente un poco arcaica, un poco todavía dependiente del mundo sociológicamente antiguo, sobre todo porque en el equipo directivo del femenino (y menos el del masculino) había un intento de segregación efectiva y real. Es decir, normalmente los profesores, el equipo directivo del centro se

preocupaban de que sus chicas preservaran la buena imagen, el pudor y de que no hubiera líos. Todas las pequeñas normas y leyes cotidianas del día a día del instituto iban dirigidas a que las chicas con las chicas y los chicos con los chicos. Procuraban que tuviéramos horarios de salida diferentes a los recreos, y las actividades conjuntas que se hacían, porque alguna se hacía, se miraran con lupa. Había un grupo de teatro mixto, cuando yo estaba en COU estaba muy metido en la organización de actividades extraescolares en el instituto. Organizamos también un coro mixto a parte del grupo de teatro. Cuando venía el intercambio de franceses al instituto nos avisaban a la tuna de aquí, pero eso siempre filtrado y mirado con lupa, y los profesores o los directores o la jefa de estudios del femenino, sabía perfectamente quién iba a entrar en el grupo de teatro, o sea, los conocía por nombres y apellidos incluso conocía a sus padres. En ese sentido a mí me resulta muy entrañable. Claro porque cuando no es el ideal de educación, cuando lo vives te gustaría que no fuera así, sobre todo sabiendo que ya empezaba a haber otros institutos mixtos en Salamanca, pero cuando lo ves a toro pasado conservas un recuerdo entrañable. Aquí éramos brutos, muy brutos. Cuando nevaba en días como hoy, la manera de ligar, atención a la grosería, era a base de bolazos de nieve. Fijaros si éramos brutos que todavía había alguno que metía piedras dentro de la bola.

Entrevistadora: Ahora que ya son mixtos los dos centros, todavía hay una valla de separación entre ellos y eso que los edificios casi están pegados uno al otro. ¿Entonces también existían barreras físicas de separación?

Ignacio Pérez de la Sota: No existía todavía esa valla. Y había un concepto que era “la valla”, la valla que corre paralela al camino de subida. Como no nos dejaban entrar dentro del recinto del instituto a no ser que fuera por una causa específica o fueras a ver a un profesor determinado. Enseguida salía corriendo la conserje a decirte: “¿Qué hace usted aquí fuera?” En-

tonces siempre esperábamos fuera de la valla. Era estéticamente, yo creo, como los presos esperando ahí la salida de la carne fresca. En la valla cogías sitio para sentarte a charlar con la chica que te gustaba o con la que no te gustaba o con la que estabas intentando ligar. El concepto de la valla es muy significativo, aparte de que, por supuesto, el entorno geográfico del instituto ha cambiado de una manera que no podéis ni imaginaros...

Entrevistadora: Hablando de eso mismo, aquí tienes unas fotos de época. Suponemos que avivarán tus recuerdos, que, como podemos comprobar, ya de por sí son abundantes y muy vivos.

Ignacio Pérez de la Sota: Efectivamente. Mira esta foto es demasiado moderna para mí, pero esta otra, en cambio, sí refleja bien aquel tiempo. El instituto era el edificio nada más, el camino del cementerio pasaba lateralmente sin ningún tipo de urbanización ni de pavimentación en la carretera que era de adoquines. Allí, donde ahora hay un aparcamiento, había una escombrera y unos desmontes.

Entrevistadora: En fin, que estaban en campo abierto, como un patio abierto...

Ignacio Pérez de la Sota: Vuestro profesor Raimundo quizás recuerde que había una casa en ruinas un poquitín mas allá, donde íbamos a hacer las pedreas, y que a un chaval se le cayó encima, siendo Arturo director y le produjo fractura de la base del cráneo. En los recreos podías escoger entre ir a esas escombreras o ir al tontódromo, como nosotros llamábamos al patio de la estación de autobuses, que consistía en dar vueltas, los chicos en un sentido y las chicas en otro. No sé si les habéis oído a vuestros padres o abuelos que algo parecido a eso se hacía en la plaza mayor de Salamanca en los años 40. Pues eso lo habíamos heredado de nuestros padres. No lo hacías por una imposición sociológica ni nada de eso, sólo porque era la única manera que teníamos de ver a la chica dos veces. Cuando se están cruzando en sentidos diferentes dos grupos, siempre te encuentras dos veces, entonces

si te echabas a andar en el mismo sentido pues no la veías, con lo cual era una picardía, para poderse ver más. A veces no se trataba de eso, sino tú mirabas a ver en qué sentido estaba dando vueltas la niña que te gustaba y te ponías a darlas en el sentido contrario. Normalmente si llovía o hacía frío nos refugiábamos en el tontódromo, y si hacía calor nos poníamos en la valla, incluso a veces, cuando ya estábamos en cursos superiores y teníamos unas ideas un poco más románticas, íbamos al cementerio.

Entrevistadora: O sea, que la estación de autobuses, los descampados del entorno y el cementerio eran el parque temático de las trastadas y andanzas estudiantiles de entonces. Ahora que tanto se habla de violencia escolar, ¿entonces qué había?

Ignacio Pérez de la Sota: Una cierta brutalidad. Íbamos a cazar lagartijas que se ponían al sol encima de las lápidas del cementerio. Cuando éramos más brutitos y más pequeños las escombreras eran el escenario de las pedreas, a darnos de cantazos uno contra otro. Como las escombreras producían desniveles, se jugaba a conquistar las posiciones del enemigo; también allí mismo se montaban equipos para jugar al fútbol, o para lo que fuera. Te pasabas todo el recreo desfogándote y quemando fuerzas. Había edificios totalmente en ruinas, y a veces cuando no había equipos suficientes se jugaba a intentar tirar los pocos muros de las casas que quedaban. Y en una de esas se produjo el accidente grave que antes mencioné, cuando a un chico, al agacharse a coger una piedra, se le vino encima una pared de aquéllas.

Entrevistadora: Pero dentro del centro, ¿cómo era el comportamiento de los alumnos? ¿Había problemas de disciplina?

Ignacio Pérez de la Sota: Pues la verdad que el comportamiento de los alumnos iba un poco acorde con la sociedad de la época, que era más restrictiva en el asunto de la disciplina. Nosotros también éramos hijos de nuestro tiempo, es decir, habíamos nacido en una so-

ciudad en la que la autoridad se respetaba. Antes la sociedad era más autoritaria y se tenía un concepto diferente de la autoridad. Respetabas más a tus mayores en todos los sentidos. Hemos hablado de las familias numerosas, y en esas familias numerosas había una jerarquía. Lo que decía tu hermano mayor iba a misa. Tú le respetabas, como una especie de legado de tu padre. Siempre a los mayores se les respetaba. Era una cuestión que estaba imbricada en la sociedad desde mucho antes. Ahora que soy profesor de secundaria, ahora que tengo otra perspectiva más amplia del mundo, la verdad es que recuerdo ese sentido del respeto y la autoridad como una idea muy positiva.

Entrevistadora: Claro que la mayor autoridad no venía de que su generación fuera mejor o peor que la actual.

Ignacio Pérez de la Sota: Creo que nos pilló un momento en el que nosotros éramos bastante "buenas personas" sin necesidad de que tuviéramos siempre un palo encima. Teníamos un concepto de respeto, y hablo siempre genéricamente. En general, éramos gente bastante noble, bastante sana. Brutotes pero nobles, con un concepto de la autoridad y del respeto a los mayores bastante acendrado en nuestro esquema mental, y todo ello en un momento en el que la autoridad estaba dejando de ser un autoritarismo. Este instituto desde siempre se caracterizó por un sentido liberal de la educación y un concepto liberal de la vida. Entonces, este instituto era de los menos autoritarios. Este instituto yo lo he recordado siempre como liberal en el sentido antiguo. Y en ese sentido, el ambiente de disciplina o autoridad que se vivía en el centro era una mezcla muy sana de respeto por parte de los profesores y de buen comportamiento por parte del alumnado...

Entrevistadora: Eso era en este instituto, pero también había un ambiente que rodeaba todo esto, un clima de apertura y cambio propio de la Transición, ¿no es así?

Ignacio Pérez de la Sota: En efecto, es un momento en que España se está empezando a abrir socialmente y supongo que es una idea que si habéis estudiado un poco por encima el tema de la Transición, ya la tenéis clara. Nosotros empezamos a saber que ya había cambiado la situación, que había ciertos derechos políticos y sociales. Fuimos la generación que empezó a abrir un poco “brecha” en los cambios sociales, por ejemplo, con respecto a la novia: que si entra en casa que si no, que si las relaciones prematrimoniales. Nuestra generación es la de “la movida”, que supongo que también habréis oído hablar. La movida en el sentido cultural, en el sentido intelectual, en el sentido estético, es mi generación. Yo nazco en una España en blanco y negro, pero mis recuerdos del instituto ya eran todos en color. Cuando termino el bachillerato es la moda parchís. Cuando paso a la universidad, en el primer curso, estamos hablando de las corrientes musicales de la música *pop*. Somos la generación de *Los Secretos*, *Loquillo*, etc. Toda esta gente de la que estoy hablándote tenía mi edad, y eran los que hacían música, que ahora vosotros volvéis a escuchar. Cuando estudiaba COU *Mecano* publica su primer disco, ése que su primera portada era un reloj.

Nosotros éramos herederos del tardofranquismo pero en realidad estábamos abriendo el camino hacia las bases de los usos culturales dentro de los que vosotros vivís hoy. Abrimos las bases hacia la movida, hacia una España que cambia de gobierno con la llegada de los socialistas...

Entrevistadora: Y esa movida cultural supongo que también se reflejaría en el centro, ¿El centro se implicaba mucho, por ejemplo, en actividades culturales y extraescolares?

Ignacio Pérez de la Sota: Eso depende también un poco del equipo directivo o de que haya profesores, que ayudados por algún grupo de alumnos, propongan ese tipo de cosas. Evidentemente los equipos directivos tienden a que haya actividades extraescolares, actividades de formación extraordinarias. Porque

normalmente cuando eres alumno lo ves como una diversión, pero cuando eres profesor te das cuenta que eso se enfoca a aprender otros tipos de contenidos de manera diferente. Mi experiencia primero como alumno y luego como profesor me dice que también depende de grupos de alumnos, que se producen por generación espontánea. Es decir, hay promociones de alumnos que desde que entran en el instituto ya se les nota con ganas de hacer, se apuntan a todo, y cuando se marchan dejan un pequeño vacío en el que siempre aparece al año siguiente o dos años después otro grupito. En la asociación de alumnos, teatro, viajes, etc.

Este centro, dentro de ese concepto de educación liberal, abierta, siempre había patrocinado y promocionado ese tipo de actividades. Pero en mi época en concreto cuando estaba en COU, hicimos la cabecera y el primer número de una revista.

Entrevistadora: Ha habido varias en la historia del instituto, ¿cómo se titulaba?

La llamamos, creo recordar *Mathema* o *Mazema*. El grupo de teatro ya estaba. Lo movía una señora que estaba en el bar del Lucía de Medrano, pero aquel año le dimos un nuevo nombre, el de *Fraylu*. Hicimos por primera vez la fiesta del instituto, un festival con todo tipo de actuaciones. Montamos un coro mixto, que dirigía Juanjo Diego Domínguez, que actualmente es catedrático de piano de la escuela y ha sido director del conservatorio hasta el año pasado, que es de mi edad también.

Por otra parte, las excursiones del Fray Luis eran famosas en toda Salamanca. No todo el mundo podía salir por ahí de excursión. Cuando hablabas con alumnos de otros institutos notabas la diferencia.

Entrevistadora: Por cierto, nuestro profesor de historia conserva unas pocas fotografías de excursiones. Aquí las tiene. Mire a ver si son de su época.

Ignacio Pérez de la Sota: Por la estética son de mi época, las caras me suenan. Ésta es un poco posterior a mí; deben ser de 1984 ó 1985.

Uno de los criterios que tenías para juzgar cómo era tu instituto consistía en compararlo con otros centros. Y cuando nosotros hablábamos con otros amigos de otros centros, era cuando podías establecer las diferencias. Y una de las cosas que más nos envidiaban desde fuera eran las excursiones. Sobre todo de los institutos públicos, porque los de los colegios privados todavía salían alguna vez. Nosotros estuvimos intentando organizar el viaje de fin de curso, que por aquel entonces para bachillerato todavía no se hacía. Se hacía al paso del ecuador, hoy en día eso está en desuso. Lo más normal era organizar un viaje en segundo o primero de bachillerato, según los centros. Fuimos nosotros los que intentamos hacerlo, pero no lo conseguimos por falta de dinero, porque los del año siguiente ya lo hicieron.

Sólo los de centros privados montaban alguna excursión de vez en cuando, pero aquí en el Fray Luis de León sabías que hacías dos o tres excursiones. Hoy a vosotros os parecerá lo más tonto del mundo, pero que en aquella época eran un aliviadero, algo así como si estuvieras en una cárcel y después de siete años te sacaran un día a la calle. Las preparaban los seminarios de historia, de ciencias, de lengua y literatura. Por ejemplo, te llevaban a ver las presas de Aldeadávila, que ya sé que hoy a vosotros os parece una tontería. Pero una excursión en aquel entonces suponía subirte a un autobús, faltar un día a clase, ir con tus amigos, que tu madre te hubiera preparado el bocadillo. Ni *walkman* ni nada. Los autobuses por no tener no tenían ni casete. Íbamos cantando, siempre había alguno que llevaba una guitarra. En COU sí había ya autobuses con música y entonces ya llevabas tu provisión musical y le decías al conductor: "¿me puede poner este cinta?" Yo ahora llevo a mis alumnos de excursión y cada uno va con su *ipod*. En fin, he conocido todas las fases de los au-

tobuses, con video, con DVD, cada uno con su música, la gente con los teléfonos sin cascos poniendo la música para cuatro o cinco con los altavoces. Imaginaos lo que era en aquella época que uno llevara una guitarra y cantáramos, con el bocata de tortilla de patata que te había preparado la madre y que había llegado caliente en la mochila, y te llevaban a ver las presas de Aldeadávila, o a ver el Archivo de Simancas. Siempre recuerdo una anécdota de esta última visita. Cuando estaba acabando el guía invitó al profesor y a un par de alumnos a firmar en el libro de visitas y noté una mano en el cuello (la de Raimundo) que me empujó a estampar la firma en el libro. De modo que gracias a ese gesto mi firma consta en el libro del Archivo Histórico de Simancas. Ese día también visitamos el Museo de Escultura de Valladolid. También con el instituto fuimos al Museo Arqueológico de Madrid, al Museo del Prado y a las minas de Barruecopardo.

Entrevistadora: Y bueno volviendo al instituto, al edificio en sí, las aulas ¿recuerda si había tantas clases, o si estaba igual de acondicionado?

Ignacio Pérez de la Sota: La estructura del edificio es prácticamente la misma. Desde que me marché en el 82 pasé cerca de quince o dieciséis años sin volver a entrar en el instituto. La distribución es lo que notas totalmente cambiado al reencontrarte con él, pero la estructura es la misma, es decir, prácticamente todos los tabiques siguen en el mismo sitio, la distribución de las clases es la misma, los materiales es en lo que se nota que ha cambiado muchísimo. Ahora resulta muchísimo más acogedor. Cuando llegué al instituto para empezar el bachillerato, el edificio se acababa de inaugurar cuatro o cinco años antes. Aunque parezca mentira todavía en muchos aspectos estaba sin rematar. Pertenece a una época de hacer las cosas en España, que se inaugura por aquellos entonces, y que consistía en construir todo con prisas y con materiales baratos y de mala calidad. La caída de techos y otros asuntos tiene que ver con las formas

de construir para ahorrar a costa de la seguridad.

Todavía le faltaban muchos detalles, por ejemplo, recuerdo que tenía tomas de corriente en todas las clases pero alguna no funcionaba, porque todavía no se había hecho la desviación del tramo para que llegara la conducción eléctrica. Pero ahora el instituto es como si lo hubieran maquillado; ahora entro en un pasillo y si cierro los ojos veo las mismas paredes, los mismos cristales, las mismas ventanas al fondo, la misma altura del techo, pero en otros colores y en otros materiales. Han cambiado los techos, han puesto doble acristalamiento, aunque la distribución física es casi la misma.

Lo que ha cambiado muchísimo y me sorprendió la primera vez que volví a entrar, lo que me dejó patidifuso, es la parte de abajo, el pasillo que va al bar. Antes era un pasillo y ahora tenéis como una escalera que baja hacia el patio central, era un pasillo cerrado muy oscuro, oscurísimo. Recuerdo aquello como una especie de castillo de Drácula, cuando entrabas al instituto esa columna que dibuja el atrio central, aquello era un tabique cerrado que iba hacia el bar, era un pasillo como los chiqueros de las plazas de toros. Ibas a la biblioteca, una biblioteca antigua en todos los sentidos de la palabra con unas mesas de madera, que hoy estarían en cualquier anticuario. No sé si se conservarán, alguna andaré por ahí; eran gigantescas, como para hacer reuniones de cuarenta y pico personas. Era mobiliario que venía de la sede del antiguo instituto en el Trilingüe.

Lo que ahora es patio interior estaba abierto mientras yo estaba en primero de BUP, pero se cerró para hacer un salón de actos, que ocupaba lo que ahora es el patio, lo que ahora es el patio de luces, el patio central.

La verdad es que la distribución de esa planta baja ahora mismo es ideal, y lo digo como espectador desde fuera, como profesor que sabe lo que es un centro de educación secundaria y las necesidades que tiene y como ex alumno que recuerda lo que había y lo que hay, la distribución ahora de ese patio de luces es muy acertada.

Entrevistadora: En cuanto al método de enseñanza, nos gustaría que nos hablara un poco, por ejemplo, de los libros que utilizaba, de los exámenes, de si iba a clases particulares, o qué material didáctico se empleaba y cosas así.

Ignacio Pérez de la Sota: Clases particulares en mi caso no tuve, pero es que en aquella época no era muy normal, habitualmente las clases particulares solían ser un refuerzo de la gente a la que le quedaba algo en verano y nada más. El concepto de clases particulares durante el curso prácticamente no existía. Pertenezco también a una generación que en quinto de E.G.B lo que sería vuestro quinto de primaria empezó con el sistema de los libros de texto que antes se estudiaba con enciclopedias. En primero, segundo, tercero de primaria todavía no tenía libros de texto; entonces cuando llego al instituto tres o cuatro años después el sistema de los libros de texto era bastante reciente. Y efectivamente es el que se impone bien por pedagogía o por novedad. Ahora mismo no puedo recordar exactamente pero el noventa por ciento de las clases las enfocábamos a través de un libro de texto, ahora ya sé como funciona desde dentro. Teníamos para cada asignatura nuestro cuaderno y nuestro libro. La mayor parte de ellos solían ser de la editorial Anaya. En aquellos momentos Anaya y Santillana eran prácticamente las mejores. Además Anaya era de Germán Sánchez Ruipérez, empresario salmantino muy conocido.

Entrevistadora: Pero ¿tenía alguna peculiaridad pedagógica el centro, era distinto o parecido a los demás?

Ignacio Pérez de la Sota: Era un centro que siempre destacó por su calidad y eso lo comprobabas hablando con gentes que iban a otros o cuando *a posteriori* te das cuenta de la formación que has recibido y más después de haber sido profesor en varios centros, entonces comprobabas que este instituto estaba en la élite de los centros de secundaria públicos de España. Era un instituto con muchísima tradición y que había cuidado mucho el profesorado, por un espíritu de centro que es algo que no te ex-

plicas hasta que no estás desde dentro como profesor, pero hay algo, el espíritu de centro que se mantiene que nadie sabe cómo nace y cómo se cuida pero que esta ahí. El espíritu de centro de este instituto implicaba que el sistema pedagógico aparte de utilizarse los libros de texto se complementara con las aportaciones del profesor. Nosotros trabajábamos básicamente más o menos como vosotros ahora: un libro de texto y unos apuntes de clase con unos ejercicios. Hecha la salvedad de que ese sistema lo estábamos inaugurando nosotros, o sea, fuimos nosotros o como mucho la generación del año anterior los que comenzamos con ese sistema pedagógico. El sistema, si ha durado hasta hoy con pequeños cambios, indica que era acertado.

En cuanto a exámenes, el sistema de evaluaciones también era igual al actual. Cuando entré aquí en primero de BUP había cinco evaluaciones, hacíamos una ya en noviembre, otra a la vuelta de febrero, o sea, cuatro y la quinta que era la final. Ya en COU el sistema se había reducido a las tres (una por trimestre) de ahora. Vuelvo a insistir en que os deis cuenta de que eso es valioso entonces y ahora, sólo que en esa época era innovador, en aquel momento funcionaba bien, y todavía hoy es un sistema que sigue funcionando bien. Bueno, pues ya lo practicábamos en aquella época.

Entrevistadora: ¿Dentro de la formación se realizaban lecturas? ¿Se leían muchos libros en el bachillerato además de los manuales?

Ignacio Pérez de la Sota: Había una biblioteca muy bien dotada, pero la biblioteca en aquella época se orientaba a la complementariedad de tus estudios más que a favorecer la lectura como hábito, como disfrute, como placer estético. Hay que tener en cuenta que en aquel tiempo nuestras generaciones eran muchísimo menos audiovisuales que ahora. No había ni DVDs, ni casi cámaras de fotos, y al cine ibas una vez al mes cuando te daban la paga. No había video en casa, no todo el mundo tenía televisión y desde luego no era frecuente que fuera en color. Cuando acabé en el 82 uno

de los múltiples factores sociológicos, económicos y culturales que marcan el mundial del 82 es que mucha gente se compraba la tele en color para ver los partidos del mundial.

Era una sociedad muchísimo menos audiovisual, con lo cual estábamos más volcados en los libros. Entonces hacía menos falta fomentar la lectura porque nosotros de por sí ya leíamos bastante. Y es que veníamos de ese tipo de mundillo porque lo normal es que te regalaran un libro en tu cumpleaños. Era lo normal no había otra fuente de información y traíamos la afición a la lectura desde el colegio, de modo que la biblioteca estaba más enfocada hacia la consulta de material de trabajo complementario de las clases.

Entrevistadora: Volviendo al tema de los profesores, ¿cómo era la relación entre ellos? ¿Se apreciaban diferencias y jerarquías entre ellos?

Ignacio Pérez de la Sota: Nosotros eso lo catábamos poco, de eso te dabas poca cuenta. La sociedad estaba más estructurada y jerarquizada. No se trata de que los profesores no te dirigieran la palabra, pero no había una relación como ahora con lo cual tampoco nosotros teníamos un criterio para poder juzgar. Por ejemplo, el status personal entre el catedrático y el que no lo era dentro de este centro, más bien se daba entre los catedráticos de toda la vida de Dios y los que no lo eran, porque había personas que tú no lo sabías pero también eran catedráticos. Claro que como eran jovencitos...

Para nosotros la diferencia sociológica no era entre catedrático y no catedrático, sino entre los catedráticos del Trilingüe y el resto: Don Victorino, Doña Isaura y otros. Eran verdaderas entidades, eran verdaderas figuras, no sólo del instituto sino de la vida social de Salamanca. Perteneían a un cuerpo funcional, tenían una educación, eran personas que venían a clase todavía con el terno. ¿Sabéis lo que es el terno? Es un traje que consta de pantalón, chaleco y americana todo a juego. Venían a clase todos los días con traje y corbata, con su cartera, y

se les trataba de Don y de Doña: Al resto de los profesores, a la mayoría también, pero había profesores a los que podías llamarle por su nombre sin más. Esto era impensable con Don Victorino. Eran unas instituciones vivas, eran señores casi como de otro mundo, decimonónicos o de los años veinte del siglo pasado.

Esa figura de catedrático un poco antiguo entroncaba, aunque no se puede generalizar, con el espíritu de la Institución Libre de Enseñanza, con aquellas ideologías de apertura de la educación y de la sociedad española que se desarrollaron en los años veinte y treinta del siglo pasado.

Entrevistadoras: ¿Recuerda si había personal no docente y qué funciones tenía?

Ignacio Pérez de la Sota: La situación no ha cambiado nada, prácticamente nada. Cualquier persona recuerda siempre a los conserjes y a los bedeles de su centro y eso lo ves en la literatura; cogéis cualquier libro y siempre alguien que evoca a sus profesores recuerda también a los conserjes y bedeles. La secretaria estaba detrás de unos ladrillos deslucidos, según se entra ahora, tanto oficina como conserjería estaban a mano derecha. La oficina de atención de los conserjes era un pequeño cubículo de madera y detrás de eso pasando por una puerita estaba ya la oficina. Y sí recuerdo perfectamente la cara de dos chicas que estaban haciendo las matrículas y de los conserjes y bedeles. Cuando llegamos aquí les poníamos mote a todos. Trabajaban todavía vestidos de gris, con pantalón y americana gris; los conserjes ahora van en ropa de calle, pues en aquella época, los conserjes todavía tenían su uniforme que constaba de corbata. Don Olegario era toda una institución, era el típico bedel que habían conocido los padres de algunos compañeros míos que habían estudiado en el Trilingüe y que se jubiló pues prácticamente estando yo aquí todavía en el centro. Maxi, a quien he visto mucho por la calle también, que se debe haber jubilado hace poco. Luego estaba "Chichones" que yo nunca le llamaba por su nombre, Ángel era su nombre, y si por

apelativo que aludía al un bulto que tenía en la cabeza. A todo se le ponía mote, también a los profesores, aunque nosotros heredamos los motes que ya tenían puestos, por ejemplo, *Peseto* o *Plastilina*. En nuestra clase cada profesor tenía uno. Y también los bedeles. El mote tiene unas connotaciones sociológicas, cuando le pones mote a alguien es por que te quieres reír de él, o porque le quieres apartar de ti; tú estás allí y yo estoy aquí, te pongo un nombre, no quiero compartir contigo nada. O porque te sientes superior o inferior a él y le quieres ofender con un mote.

Entrevistadora: A modo de balance de su experiencia y sus recuerdos, ¿hasta qué punto el instituto ha influido en su vida posterior, por ejemplo, en la elección vocacional de ser profesor, y en otros aspectos de su persona?

Ignacio Pérez de la Sota: Uno se da cuenta de lo que ha recibido aquí, en aquellos momentos cuando lo comparaba con otros centros y ahora, lo dije antes, cuando *a posteriori* en tu vida ves, no ya sólo por ser profesor, por cómo se han formado otras personas y cómo te han formado a ti es cuando puedes hacer un balance objetivo. En ese sentido, creo, desde luego, que mi paso por el Fray Luis de León fue determinante en mi vida. El barniz educativo tiene distintas capas: la primaria siempre pone las bases, pone los cimientos evidentemente y te proporciona una educación pura centrada en valores, mientras que la universidad representa una educación de conocimientos pura. Sin embargo, en la enseñanza media se equilibran y compensan ambas educaciones (en valores y conocimientos). En una palabra, en la educación secundaria te están formando definitivamente como persona y lo que no traigas del colegio y de tu familia lo vas a adquirir en ella. La parte fundamental de tu educación como persona la recibes en la secundaria, por lo que no sería exagerado decir que lo que eres en la vida como persona y como profesional se lo debes en una 60-70% al instituto en el que estudias. Por mi parte, estoy muy satisfecho de lo que soy hoy en día. Al instituto a través de mis profesores le debo entre otras cosas el

haber elegido la carrera que estudié. Siempre recuerdas más a los de COU porque ahí ya estás preparado para hacer lo que quieres en la vida y entonces son los que más directamente han influido en tu formación profesional. Yo hice clásicas, y si no hubiera hecho clásicas habría estudiado hispánicas o historia. Evidentemente a quienes más recuerdo son a mis profesores de historia, de griego, de latín y de lengua y literatura. Es un tipo de bagaje que llevas en la vida que no te das cuenta de que lo tienes hasta que no te hace falta tirar de él, y un día descubres que si no hubiera sido por estar en este instituto... A veces te sientas a meditar y dices, claro pues yo soy así o yo hago esto o lo otro por lo que aprendí entonces, o mi concepto de la vida es así porque lo aprendí de aquellos profesores y de aquel ambiente. Antes hablé de ese espíritu de centro y que desde luego he podido notar que no ha cambiado, se ha adaptado a los tiempos pero no ha cambiado en el Fray Luis de León. Es una esas cosas que se mantiene, y no se sabe de dónde sale, ni quién lo crea. Lo mantenemos entre todos.

En fin, para contestar ciñéndome más a la pregunta, creo que básicamente de no haber venido a este centro no sería, en sentido personal y profesional, quien soy hoy en día.

Entrevistadora: Bueno, pues muchas gracias por la entrevista.

Ignacio Pérez de la Sota: Muchísimas gracias a vosotras por concederme esta oportunidad pues de recordar viejos tiempos y de explicar cosas que os puedan ser útiles e interesantes.

3.3.5. Eleuterio García Carballo (EGC, 2008)

TRABAJADOR DE DÍA/ESTUDIANTE DE NOCHE

Nacido en 1964 en San Sebastián, Eleuterio García es, sin duda, un caso especial dentro de esta serie de entrevistas, precisamente por reunir en su persona la condición de trabajador y estudiante. Un caso atípico pues tampoco es un estudiante normal

de los estudios nocturnos, que se remontan en el Fray Luis de León de finales de los cincuenta, dado que al terminar su bachillerato tiene más que diecinueve años y prosigue su formación hasta conseguir su licenciatura en Historia en la Universidad de Salamanca. Hoy es funcionario de prisiones en la isla de Lanzarote.

Naturalmente, el perfil de estudiante se desdibuja en su trayectoria y su testimonio evoca el recuerdo de ese "otro" instituto, que primero como nocturno y hoy como bachillerato a distancia, ha venido acogiendo a alumnos con unas características fuera del molde del estudiante tradicional. Eleuterio estudia el nocturno cuando esta modalidad de bachillerato todavía conservaba su función social de abrir oportunidades a los trabajadores y, por tanto, cuando aún no se había convertido, como ocurriría más tarde, en un mero receptáculo de "rebotados" del diurno.

Todo en su testimonio connota un cierto pragmatismo exento de tintes ideológicos o de pasiones intensas. Se va a estudiar por la noche para conseguir el título de bachiller, ya que por el turno de día coincide con el trabajo. De esta forma el instituto resulta una morada un tanto inhóspita y desprovista de una vida diaria intensa. Ir a las clases, aprovechar el recreo y procurar, en esa doble y agotadora jornada, sacar los cursos adelante. Incluso Eleuterio se queja de que sus condiscípulos le superan con mucho en edad, lo que aumenta el sentido de extrañeza y provisionalidad de su experiencia.

Esa experiencia, como no podía ser menos, está atravesada por la clara conciencia de estar viviendo momentos trascendentales en la vida española. Estaba claro que a finales de los setenta España iba en una dirección nueva y contemplar ese proceso le parece a nuestro personaje un privilegio. Ser testigo de los cambios. Alude más a los culturales, la prensa, la libertad sexual, etc., que a los políticos. En su relato se aprecia el cambio político como un proceso incierto, que provoca inseguridad cuando no miedo de expresar sus propias ideas. La cuestión es que este estudiante medio tampoco, como sus colegas y profesores, quería mojarse, como él dice, demasiado, no fuera que...

El paso por el instituto, a pesar de todo, deja una huella agradable en su biografía. Conserva un grato recuerdo de un par de profesores, aunque las clases en general le parecieron siempre demasiado teóricas. Aunque su entusiasmo, como es lógico dadas las circunstancias, sea perfectamente describible, rememora este tiempo con una cierta distancia pero sin tonos negativos. El personaje que evoca desde su instituto es el de un espectador un tanto distante de unos procesos vividos como algo importante pero exterior a uno mismo.

Eleuterio García Carballo

Nacido en San Sebastián en 1964. Fue alumno del Instituto Fray Luis de León de Salamanca entre 1979-1980 y 1982-1983. Licenciado en Geografía e Historia por la Universidad de Salamanca. Funcionario de Prisiones en Lanzarote (Canarias).

Entrevistadoras: María Luis García, Paula Fuentes García y Tamara González Mendoza. Alumnas curso 2008-2009.

Lugar y fecha: Gabinete de Geohistoria, 18 diciembre de 2008.

Entrevistadora: Buenos días, hoy día 18 de diciembre del 2008, en el gabinete de geohistoria del Fray Luis de León vamos a entrevistar a Eleuterio García Carballo. El objetivo de esta entrevista va a ser conocer la experiencia y recuerdo escolar del entrevistado durante la época de Transición en España. .

Para ubicarnos en la situación en la que usted vivió comenzaremos con unas preguntas...

Eleuterio García: No me hables de usted. Por favor, tutéame.

Entrevistadora: Nos gustaría conocer durante qué cursos y a qué edad estudiaste en el Fray Luis de León, y qué plan de estudios tenías.

Eleuterio García: Yo empecé a estudiar aquí en 1979, creo que fue octubre de ese año y estuve cuatro años. Los cuatro cursos de BUP y COU, o sea, entré en el curso 1979-1980 y terminé en el 1982-1983, pues tenía entonces entre 18- 19 años cuando terminé. El plan de estudios no sé exactamente, pero debía ser el

del 1975, un plan de estudios nuevo que había salido hacía poco tiempo.

Entrevistadora: En ese momento se daba una época de cambio en España, se pasó de estar en una dictadura con Franco a una democracia, ¿en qué ambiente político, social y cultural te encontraste en aquella época?

Eleuterio García: Hombre, ciertamente era una época un poco difícil, era una época en la que no se sabía muy bien lo que iba a pasar. Se acababa de terminar una dictadura de cuarenta años pero todo estaba en el aire, no se sabía muy bien hacia dónde íbamos, hacia qué régimen político nos encaminábamos. De hecho seis años después todavía se dio un intento de golpe de Estado. En fin, hubo unos años de indecisión general en los que no sabíamos dónde íbamos a acabar.

Entrevistadora: ¿Qué sensaciones tienes al recordar esta época?

Eleuterio García: Las sensaciones de ese pasado, visto desde el presente, son ahora muy buenas. No obstante, ya te digo que entonces había una situación un poco ambigua, poco clara, no se sabía muy bien cuál iba a ser el futuro. Pero hoy por hoy me siento un poco privilegiado de haber vivido aquella época, porque fue un periodo de muchos cambios, de mucha actividad e innovaciones de todo tipo como, por ejemplo, de programas de televisión más abiertos, de periódicos nuevos, de libros que habían estado prohibidos hasta entonces. Un poco de este ambiente se puede reflejar en algún capítulo del actual serial televisivo *Cuéntame*; precisamente me parece que los capítulos que se están emitiendo por estos días se refieren al tiempo de 1977-1978, que son precisamente los años que estamos hablando nosotros. Además en esta serie el protagonista-narrador es un niño pequeño, que tiene la edad mía de entonces.

Después de muchos años de censura, era la época del destape en el cine, los programas de televisión reflejaban un nuevo tiempo. Llegó música nueva que no había sonado hasta en-

tonces, cantautores de canción protesta, como Silvio Rodríguez, Pablo Milanés, Víctor Jara, y otras muchas iniciativas culturales renovadoras hasta entonces prohibidas o desconocidas. Era como un descubrimiento cultural, era una experiencia muy bonita eso de vivir la novedad, aunque también hubiera incertidumbre.

Entrevistadora: Ahora vamos a hablar sobre el alumnado del centro en aquellos tiempos: Sabemos que en el instituto en el tiempo en el que cursó era masculino. Queríamos saber tu opinión sobre esto.

Eleuterio García: Pues muy mal porque estábamos deseando que tocaran el timbre para salir corriendo al Lucía de Medrano a tomarnos una cerveza para ver a las niñas. Bueno era lo que había, yo llevaba ya muchos años y siempre había estudiado en clases masculinas, tampoco era nada del otro mundo, era lo que había y ya está.

Ya he dicho antes, fuera de micrófono, que soy un alumno un poco atípico porque estudié en el nocturno. En el nocturno normalmente venían alumnos que durante el día trabajaban y solía ser gente bastante mayor. Recuerdo que era el más joven de mi clase; si yo tenía 18 años pues había alumnos de 45, gente que estaba intentando hacer el acceso a la universidad para mayores de 25 años. Debido a esto, era una alumnado atípico no era el alumnado común de una clase como la vuestra que imagino que todos más o menos tendréis la misma edad. Así lo recuerdo.

Entrevistadora: ¿Y recuerda algún alumno que después tuviera una proyección de importancia?

Eleuterio García: No, la verdad es que tampoco tengo contacto con ningún alumno de aquella época, por lo que te estoy diciendo, por la diferencia de edad. Yo era muy jovencito y sin embargo el resto de la clase era gente muy mayor, militares, policías, personas que trabajaban durante el día. No era un tipo de gente con la que me iba a relacionar después, eran de otra generación.

Entrevistadora: ¿Y el centro ayudaba a cubrir actividades de ocio o deportivas?

Eleuterio García: Recuerdo haber participado en torneos de fútbol sala y en algún partido de tenis cuando había fiestas del colegio o del instituto o también del Instituto Femenino (el Lucía de Medrano). Sí que participábamos en actividades deportivas.

Entrevistadora: ¿El comportamiento del alumnado dentro y fuera del centro cómo era?

Eleuterio García: La verdad es que no me relacionaba mucho con el alumnado por lo que te estaba contando. Tenía trato con ellos justo los veinte minutos que teníamos de descanso entre la mitad de lo que era la jornada escolar e íbamos al Lucía de Medrano y nos tomábamos una cerveza y volvíamos rápidamente a clase. Date cuenta que nosotros veníamos de siete de la tarde a once de la noche. Habíamos estado todo el día trabajando cada uno a lo suyo, y llegabas al instituto, las clases eran muy condensadas porque de lo que se trataba era de dar en cuatro horas lo que los del diurno daban en una jornada lectiva más larga. Venías y entrabas a clase directamente. Tenías veinte minutitos para tomarte un café y vuelta a clase hasta las once de la noche. A las once salías zumbando para casa porque al día siguiente tenías que trabajar. Por ello no tuve nunca mucha relación quitando un par de alumnos con los que coincidías un poco más por proximidad en el aula.

Entrevistadora: En esa época se comenzaron a vivir situaciones propias de la Transición en la que había fuerzas e ideas a favor y en contra de la democracia. ¿Cuál era la opinión más generalizada que había entre los alumnos?

Eleuterio García: No recuerdo que se hablara mucho de política en clase. Lo que te decía antes es que había muchas posiciones de todo tipo por medios de comunicación, televisión, cine, libros. Me imagino que cada uno nos íbamos forjando nuestras ideas, pero no recuerdo el haber hablado mucho en clase de política. Ten en cuenta que la situación era un poco ambigua y no se sabía muy bien en qué iba a

desembocar todo aquello y me imagino que no había mucho interés en que otra gente supiera tu opinión o la que tenían los profesores y los alumnos.

Entrevistadora: ¿Te acuerdas de cómo era el instituto por dentro?

Eleuterio García: Hombre pues lo recuerdo mucho más viejo de cómo lo he visto hoy. La estructura era igual pero he notado que han hecho ahí abajo una especie de plazoleta donde está la biblioteca y todo eso muy agradable y con fotos muy actuales. Lo he encontrado muy cambiado para bien, está muy bonito. Por fuera era igual pero por dentro ha cambiado bastante.

Entrevistadora: ¿Cómo eran las instalaciones? ¿Tenían biblioteca, laboratorio y salón de actos?

Eleuterio García: Eso no lo recuerdo. Salón de actos sí había. Recuerdo haber ido a algunas conferencias que dieron allí. De la biblioteca y demás instalaciones la verdad es que no recuerdo nada. Lo cierto es que como el tiempo que yo pasaba en el instituto era en clase y únicamente en clase, pues así tampoco teníamos horas libres para hacer uso de esos espacios. Sólo teníamos tiempo disponible entre clase y clase para moverte así un poco por el instituto.

Entrevistadora: ¿Las aulas eran de asignatura o por curso? ¿Alrededor de cuántos alumnos había por clase?

Eleuterio García: Creo que las aulas eran por curso. No nos movíamos del aula; eran los profesores los que iban cambiando. Éramos pocos alumnos, no lo sé exactamente, quizás entre veinte y treinta. Veinte y treinta que ahora puede parecer mucho pero en aquella época eran pocos ya que las aulas de día podían acoger perfectamente a cuarenta y cinco o cincuenta alumnos.

Entrevistadora: ¿Recuerdas la existencia en el instituto de algún símbolo relacionado con el franquismo?

Eleuterio García: No me acuerdo pero seguramente sí habría alguno. De hecho todavía a día de hoy se polemiza sobre el tema de los crucifijos, que se van a retirar de algunos colegios y todavía estamos con esos temas... Me imagino que, aunque no lo recuerdo especialmente, sí habría alguna foto del rey. Me imagino que quizás podría haber algún crucifijo.

Entrevistadora: En esos años solo había chicos cursando en el instituto como ya habíamos dicho antes, ¿esta situación también se reflejaba en los profesores, había más profesores que profesoras?

Eleuterio García: Recuerdo haber tenido bastantes profesoras pero no sé si era paritario el tema o no, pero sí que había bastantes.

Entrevistadora: ¿Qué le parece la formación que tenían los profesores?

Eleuterio García: Bien, en general, bien. La verdad que profesores que me hayan marcado como para recordarlos sólo un par de ellos, pero eso nos pasa a todos en toda nuestra vida escolar completa. Gente que te marque tampoco hay muchos pero, bueno, sí recuerdo con especial cariño a un par de profesores.

Entrevistadora: ¿Cómo era la relación entre profesor y el alumno?

Eleuterio García: La relación era muy buena. Entre otras cosas por la edad del alumnado del nocturno. No eran como en el diurno. La mayoría de mi clase era gente muy mayor, que trabajaba, tenía hijos, con familias asentadas, y por ello se establecía una relación más amistosa, más de amigo que de profesor-alumno.

Entrevistadora: ¿Recuerda a algún profesor que tenga una importancia social, política o intelectual en esa época?

Eleuterio García: No, tampoco estaba al tanto de lo que era la vida de los profesores fuera del instituto.

Entrevistadora: ¿Y durante las clases daban a entender el pensamiento político que tenían?

Eleuterio García: Creo, como le decía antes a Paula, que era una época en la que las cosas

no se tenían aun muy claras, no se sabía muy bien en qué iba a terminar todo y entonces creo que a nadie le interesaba mojarse mucho. Igual alguien de vez en cuando dejaba caer alguna frase, pero no recuerdo que alguien incidiera mucho en sus clases en intentar cambiar la mentalidad de los alumnos o que pusiera mucho énfasis en los acontecimientos que se estaban produciendo en el país en ese momento.

Entrevistadora: Ya has dicho antes que a algunos profesores los recuerda más que a otros ¿Alguno de ellos te ha influido de una manera u otra?

Eleuterio García: Sí, ya te digo que concretamente hubo dos pero lo que pasa es que desgraciadamente de uno no me acuerdo ni del nombre. Un profesor de matemáticas muy majo que teníamos que llevaba muy bien la clase, que nos lo hacía muy divertido y muy ameno todo. Y luego un profesor de historia que tuve que me gustaba mucho que se llamaba Jesús Baigorri. Me acabo de enterar que sigue siendo profesor por aquí en la Universidad de Salamanca, en la Facultad de Traducción e Interpretación.

[Se le enseña un libro en el cual hay fotos de profesores que le pudieron dar clase en la época en la que estuvo cursando y entre ellos había el profesor de matemáticas, Jesús Escudero, del que guarda un buen recuerdo y alguno más que identifica].

Entrevistadora: Ahora vamos hablar de los métodos de enseñanza y la pedagogía que se daba en esa época. ¿Como impartían las clases los profesores? ¿Eran más prácticas o más teóricas ¿Cuál era la duración de éstas?

Eleuterio García: Las clases eran muy teóricas, de prácticas no recuerdo casi nada. De todos modos supongo que más prácticas se darían en ciencias. Yo cogí letras, y no tenía química ni tenía física. Me imagino que habría laboratorios en el instituto para ese tipo de asignaturas que son más dadas a la práctica. Yo elegí letras y entonces clases prácticas casi no hice ninguna.

Entrevistadora: Los libros de texto, ¿cómo eran?, ¿y los exámenes eran tipo test o cómo?

Eleuterio García: Tipo *test*, no; ni siquiera habíamos oído hablar de los test. Eran normalmente exámenes por escrito porque orales no tuve ninguno; el típico examen de hacerte una pregunta sobre un tema y tener que contestar todo de memoria.

Entrevistadora: ¿Para impartir las clases los profesores se ayudaban de medios audiovisuales, programas informáticos, videos?

Eleuterio García: Diapositivas, sí. También transparencias. Creo que era lo que había, no recuerdo nada más.

Entrevistadora: ¿Qué idiomas dabais y cómo se impartían? ¿De manera diferente al resto de las asignaturas?

Eleuterio García: Yo tuve francés y empleaban algún magnetófono. También alguna vez fuimos a un laboratorio donde te ponías los cascos y escuchabas una conversación, pero normalmente se daban las clases en el aula normal. La verdad es que al profesor de francés también lo recuerdo con bastante cariño, porque además me tocó los tres o cuatro años el mismo. Se llamaba Fernando; no me acuerdo de sus apellidos y supongo que ya que debe estar jubilado porque era un señor ya un poco tallado en aquella época.

Entrevistadora: Y sobre la administración y los padres, ¿qué tipo de personal no docente había en el instituto y que funciones realizaban?

Eleuterio García: Personal no docente me acuerdo del bedel que era el que tocaba el timbre y nos salvaba cuando estábamos ya aburridos. No me acuerdo de más gente; los de la cafetería y poco más.

Entrevistadora: ¿Los padres participaban de alguna forma en el instituto?

Eleuterio García: Mis padres no aparecieron por aquí en los cuatro años. No porque no les dejara sino porque la verdad es que sacaba buenas notas y entonces no hizo falta que vinieran nunca a nada. De todos modos, en aquella época tampoco se llevaba lo que se lleva aho-

ra que cada veinte días vienen los padres a hablar con los profesores a saber cómo va mi hijo o mi hija. En aquella época la verdad es que no había nada de eso.

Entrevistadora: ¿Y el director era una figura importante tenía relevancia para los alumnos?

Eleuterio García: Al director en el nocturno casi no le conocíamos. Yo me acuerdo de una jefa de estudios del nocturno, que, por cierto, era muy dura. No sé si está bien que lo diga pero la llamaban *La Domadora*, era una profesora de filosofía que me dio clase durante dos años. Me suspendió su asignatura en junio y por eso me fastidió la prueba de selectividad, que se hacía la terminar el COU. Por esa razón tuve que presentarme en septiembre y, como sólo suspendí esa materia, entonces me pasé todo el verano estudiándola y se me olvidó todo lo que había estudiado en el curso. Llegué a la selectividad casi sin tener ni idea y la saqué adelante como pude. Sí me acuerdo de esa profesora que era la jefa de estudios del nocturno y que, bueno, ya estará jubilada porque era una señora de muchos años en aquella época

Entrevistadora: Y para terminar la entrevista, como conclusión, nos gustaría conocer cuál es su balance de su estancia en el centro.

Eleuterio García: La verdad es que estoy muy contento de haber estado en el Fray Luis. La experiencia fue un poco rara al principio por el tema de coincidir en el aula con gente mucho mayor que yo, porque a todos nos gusta estudiar con personas de nuestra edad que tengan las mismas inquietudes y gustos que tú. En mi caso, por circunstancias de la vida estaba trabajando, pues no pude ir al diurno y entonces todo resultó un poco chocante al tener que relacionarte con gente de cuarenta años cuando tú tenías dieciocho y te cuesta hacer amistades porque cada cual iba a lo suyo. Pero, a pesar de todo, conservo un buen recuerdo del instituto y de mi paso por estas aulas.

Entrevistadora: Y ya por último queríamos agradecerle que hayas accedido a que te hagamos esta entrevista y hayas colaborado con nuestro trabajo, muchas gracias. Como obsequio, te queremos regalar este pequeño libro sobre la historia de nuestra el instituto.

Eleuterio García: Muchas gracias me lo leeré con mucho cariño. Encantado con vuestra entrevista, tan entretenida y tan amena. Y si necesitáis en el futuro algún conejillo de Indias me volvéis a llamar.

Entrevistadora: Muchas gracias.

ÁLBUM DE FOTOGRAFÍAS

CAPÍTULO III



3.1. Terrenos de la permuta entre el Ministerio y la Universidad dedicados a la instalación del Instituto Nacional de Bachillerato en las cercanías del INB Lucía de Medrano y la Escuela Normal.
F. AUSA.



*3.2. Entorno degradado y atravesado por cables de alta tensión donde se instaló en 1974 el nuevo centro.
F: García Martín (1988)*



3.3. Entorno degradado: tendales de ropa de viviendas marginales. F: García Martín (1988).



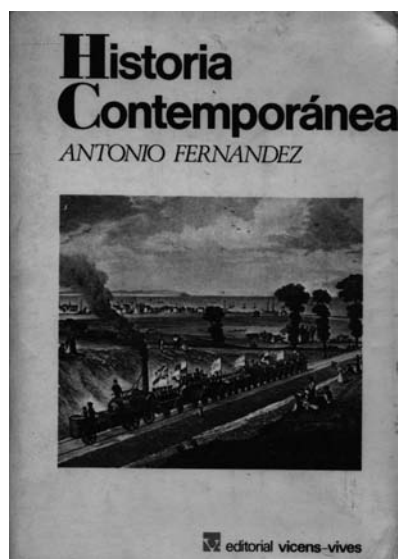
3.4. Vista desde la carretera del Cementerio, uno de los puntos cardinales con los que limitaba el instituto.
F: García Martín (1988).



3.5. Adolfo Pinto, alumno entre 1975 y 1979, entrevistado en 2009 por varias alumnas.



3.7. Adolfo Pinto, que fue delegado de los alumnos durante la Transición y hoy profesor de una academia de baile.



3.6. Libro de texto del Plan de 1975 empleados en el centro: en este caso de la editorial Vicens Vives, una de las más destacadas del nuevo BUP.

3.8. Libro de texto del Plan de Estudios de 1975 usado en el centro: la típica literatura de la salmantina editorial Anaya. Esta empresa y Lázaro Carreter, asociado a ella, vivió una etapa de plena expansión de ventas.



3.9. José María Regueiro, alumno entre 1975 y 1979, entrevistado en 2009 por varias alumnas.



3.10. El 26 de noviembre de 2009 tuvo lugar en la Universidad Complutense de Madrid el homenaje, con motivo de su jubilación, a Julio Aróstegui (a la izquierda, recibiendo del Rector el libro editado para la ocasión), que fue un joven catedrático de historia del instituto en los años setenta.

INFORMACION GENERAL

Viernes 22 octubre 1976 - 3

LO QUE PASA Y DEJA DE PASAR

«A LA INFANCIA, VIRUELAS»

No hay motivos para la alarma. Mientras en Cataluña se cierran instituciones a monta por falta de profesores, al igual que sucede en la provincia de Cádiz en la que en muchos institutos no han comenzado las clases por no haber docentes que expliquen desde literatura a matemáticas, en otros requiles educativos no hay actividad docente en centros de varios niveles pedagógicos porque los padres se agritan, los hechos presentan hemorragias y se teme que algún día otro cincuenta no encuentre punto aludado para el reposo. A buen seguro que don Aurelio Menéndez, ministro actual de Educación y Ciencia, encuentre café al día al llegar a su despacho una novedad acordeante de primera mano.

por los lloreros de lo político, sino una cura de honestidad, de honradez, de moralidad. Parece ser que las irregularidades en procedimientos administrativos llegan a la Luna. Y pocos son aquellos que se convierten en vicio y el vicio habita y quien se habita se enoja de hombres y los españoles nos encogemos de hombros. Millones de españoles han observado una conducta insoportable. Han trabajado, han estado, han sufrido y salido como Dios les dio a entender, sus momentos difíciles. Y esa España sana y la otra son las dos auténticas Españas de nuestro tiempo: tiene derecho a conocer la verdadera historia de su país.

Uno tiene la impresión de que en Salamanca y en construcciones para la docencia hay cosas "top secret". Es un rumor, son

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

LICENCIATURA DE LA SECCION DE FILOLOGIA MODERNA

Se pone en conocimiento de todos los interesados, que las pruebas finales de licenciatura de la especialidad de Filología Moderna, tendrán lugar el próximo lunes día 25, a las doce horas, en el Aula Magna de la Facultad (Palacio de Anaya).

Los alumnos deberán formalizar la matrícula en la Secretaría de la Facultad, de once a doce.

Facultad de Medicina

CATEDRA DE PATOLOGIA GENERAL (Prof. Dr. S. De Castro del Pozo)

Mañana, sábado, día 23, tendrá lugar la acostumbrada sesión clínica que dará comienzo a las once de la mañana, en el salón de actos del Hospital Clínico a Universitario.

Se presentarán los siguientes casos:

- 1.º "Lava Mijares Vicens". Dr. J. Flores (de la cátedra de Pediatría, Prof. V. Salazar); Dr. J. Bueno (de Hematología Prof. López Noriega).
- 2.º "Síndrome de Foster-Konrad". Dr. Gómez Moreno (de Servicio Regional de Neurología de la S. S., Dr. Díaz Aramón 60).

ATAQUE CARDIACO PROVOCADO POR LA RISA

Este es el notísimo Instituto Masculino «Frax Luis de Leizaola», al que en su tierna infancia, cuando se disponía a iniciar su tercer año de vida oficial, es decir, de uso, le han palido alfalfa, cuya renovación por la vía de la irrigación impone una regueta apenas comendadas sus clases

(Foto «Los Angeles»)

3.11. El Adelanto se hace eco y denuncia la caída de los techos al poco tiempo de haber ocupado el instituto.

Nota oficial de la Delegación provincial de Educación y Ciencia sobre la situación del Instituto Fray Luis de León

1.º En el primer trimestre del presente curso se produjo un desprendimiento de algunas placas acústicas de escayola en la Biblioteca y en una aula del Instituto "Fray Luis de León". Realizadas las oportunas inspecciones técnicas, las clases que dieron suspenso para los dos cursos de BUP durante una semana, continuando las de COU y Bachillerato nocturno.

2.º El viernes pasado por la tarde, de manera imprevista, se produjo en un aula un desprendimiento de las partes planas inferiores de algunas bovedillas, fuera de las horas de clase.

Al día siguiente, desde primeras horas de la mañana, el arquitecto jefe de la Unidad Técnica Provincial, realizaba una inspección total del edificio. Le acompañaba un arquitecto inspector del Ministerio, que se trasladó urgentemente a Salamanca esa misma noche, y un técnico de la Empresa INTEMAC, especialista en estudios y revisiones de construcción.

3.º De la citada inspección se dedujo que, a primera vista, no parecían existir problemas de estructura en el edificio, pero que había que estudiar las razones del citado desprendimiento que suponía un problema nuevo y ajeno al producido a principio de curso.

Aunque las posibilidades de que se repitiese el desprendimiento parecían muy improbables, se tomó la decisión de suspender las clases para asegurar la seguridad de los alumnos.

4.º Al día siguiente, el delegado provincial, junto con el inspector jefe de Enseñanza Media del Distrito y el arquitecto jefe de la Unidad Técnica, se trasladaron a Madrid, donde mantuvieron diversas entrevistas con las autoridades del Ministerio, que venían siguiendo directamente la marcha del problema.

5.º Durante el martes y el miércoles, se reunieron diversas gestiones, que resultaron infructuosas, con el fin de encontrar un edificio que pudiera albergar a los alumnos del Bachillerato diurno, ya que los alumnos del nocturno tuvieron inmediato alojamiento en el vecino Instituto "Lucía de Medrano", con lo que no han perdido ningún día de clase. Los del diurno, y también en el Instituto "Lucía de Medrano", están dedicando estos cuatro días sin clase a verificar pruebas de evaluación, ya programadas.

Ante la imposibilidad material de encontrar de manera inmediata un edificio adecuado, se iniciaron algunas medidas encaminadas a habilitar aulas en una parte del Instituto "Torres Villarroel", a expensas de un estudio definitivo con todos los afectados.

Y así, el jueves por la mañana, tuvo lugar una reunión extraordinaria del delegado, acompañado de la inspección y el profesorado de dicho Instituto, que ya el día anterior había estudiado la mejor manera de facilitar ayuda al "Fray Luis de León". Analizado el problema en sus diversos aspectos, se tomó conjuntamente la decisión de establecer las clases del "Torres Villarroel" por lo que quedaba de curso, en jornada de mañana, dando así abrigue, en jornada de tarde, a los alumnos del "Fray Luis de León".

Dado el trastorno causado a los alumnos del "Fray Luis" al tener que trasladarse a un centro muy alejado de aquel en el que están matriculados, la Delegación Provincial, tomó la decisión de garantizar a todos los alumnos, profesores y personal no docente que lo preciso, el traslado en autobuses urbanos al nuevo centro, con carácter ex-

cepcional, durante el resto del curso. Este y otros problemas, que afectan al centro desde hace largo tiempo, fueron tratados por el delegado y los señores inspectores con el claustro del "Fray Luis de León", informándose también de ello a los alumnos delegados de curso. Para mañana (hoy), se mantendrá también una sesión informativa con los alumnos del "Torres Villarroel".

Es de destacar la positiva actitud de los claustros de profesores de nuestros tres Institutos, y de los propios alumnos, dispuestos a aceptar, atendiendo a los intereses de la enseñanza, las dificultades que entraña la adopción de estas medidas de emergencia.

6.º Independientemente de todo lo expuesto, el Ministerio de Educación y Ciencia tiene abierto, desde principios de curso, un expediente que se encuentra en este momento en sus trámites finales de audiencia a los interesados. Se espera que, tras los informes subsiguientes de la Asesoría Jurídica y de la Intervención General, el Consejo de Estado pueda emitir dictamen antes del mes de agosto. Tras ello, el Ministerio de Educación y Ciencia está dispuesto a llevar hasta sus últimas consecuencias la exigencia de responsabilidades.

7.º Paralelamente a estas actuaciones, se ha encargado, por otro lado, a la Empresa INTEMAC, un estudio exhaustivo del estado de los cimientos, estructuras y elementos arquitectónicos del edificio. El informe de la empresa debe estar a disposición del Ministerio dentro del próximo mes de mayo. De lo que dicho informe señale, se desprenderá la línea de actuación a seguir con el fin de llevar a cabo las obras que con carácter definitivo, aborden la resolución de todos los problemas que afectan al inmueble, así como la terminación total de todas las obras pendientes en el Instituto "Fray Luis de León".

8.º Es posible que las obras de acondicionamiento del centro puedan estar terminadas antes del inicio del próximo curso 1977-78. Pero queriendo asegurar el Ministerio que el inicio de las clases se produzca dentro de las necesarias condiciones técnicas y pedagógicas que garanticen una enseñanza digna y normal, la Dirección General de Programación e Inversiones, tiene en trámite muy avanzado la adquisición de un edificio que estará en disposición de ser utilizado en el próximo septiembre.

Salamanca, 28 de abril de 1977.—EL DELEGADO PROVINCIAL.

INSTITUTO NACIONAL DE BACHILLERATO "FRAY LUIS DE LEÓN"

AUTOBUSES PARA LOS ALUMNOS

Conforme a lo manifestado en nota oficial de la Delegación Provincial de Educación y Ciencia remitida a la Prensa local, las clases de estudios diurnos se reanudarán el próximo lunes, día 2, en el Instituto Mixto "Torres Villarroel" (Avenida Juan de Austria, sin número), a las cuatro de la tarde, para todos los grupos.

Para su traslado, los alumnos dispondrán de autobuses urbanos especiales, que partirán de las Plazas de España y del Ejército y Hospital de la Santísima Trinidad, a las 3.30. Al finalizar las clases, habrá servicio de regreso hasta los mismos puntos.

Salamanca, 28 de abril de 1977.— El Dir. M. PALOMAR LAPESA.



3.13. José María Regueiro, actualmente es profesor de inglés en un instituto de Zamora, vivió la Transición desde el centro y fue discípulo, entre otros, de Julio Aróstegui y José M.^a Sierra.



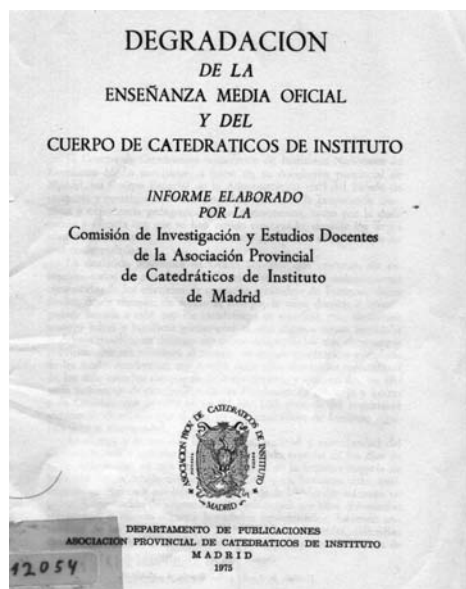
3.14. Libros como éste plasmaron la llamada Alternativa, o sea, las aspiraciones de quienes querían transformar profundamente las estructuras educativas heredadas del franquismo.



3.15. Manuel Fernández Cuadrado, profesor en el instituto durante los años de la Transición, militante del PCE y persona muy significativa en la lucha por la democracia. Entrevistado por un grupo de alumnas en 2009.

3.16. Huelga de los PNN, uno de los conflictos laborales de más importante de la época de la Transición y de amplia repercusión en la vida del INB Fray Luis de León.





3.17. Folleto de la Asociación de Catedráticos en 1975 cuando se avizoraba la crisis de tan sólido y duradero cuerpo docente.



3.18. Alfredo García Vicente, profesor agregado de Física y Química desde los años de la Transición, comenta, ya de jubilado, a las alumnas el descenso del nivel de contenidos desde 1975 hasta ahora y su percepción de los cambios ocurridos durante su larga estancia en el centro.



3.19. Cerca del instituto, en los años ochenta, se creó la Escuela de Idiomas (edificio blanco de la derecha), pero el entorno siguió desurbanizado y con las carencias heredadas de su accidentado nacimiento.



3.20. Agustín García Laso, alumno entre 1978 y 1982, es hoy profesor de economía en la Universidad de Salamanca. Entrevistado por un grupo de estudiantes, recuerda perfectamente las circunstancias del 23-F y su proceso concienciación política a finales del bachillerato.

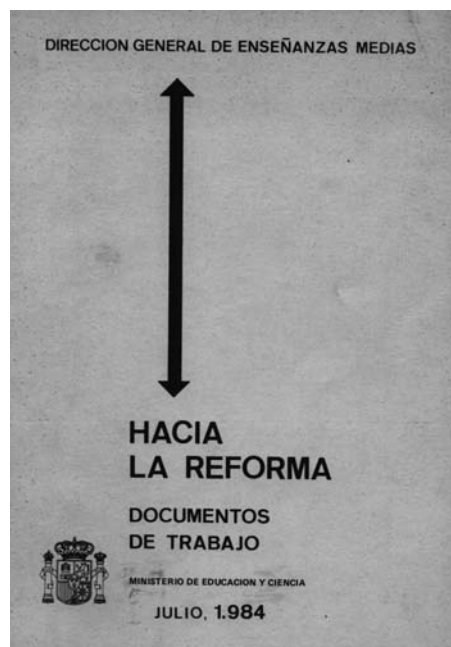


3.21. Vista del Instituto Fray Luis de León desde las viviendas aledañas a la estación de autobuses.
F: Fátima Calvo.



3.22. Junta de Evaluación en la sala de profesores del Fray Luis de León a la altura de 1985.

3.23. *El libro verde que anunciaba los proyectos del PSOE de reforma de las enseñanzas medias durante los años ochenta.*



3.24. *Materiales alternativos para la enseñanza de la historia, elaborados y aplicados en el instituto durante los años ochenta.*



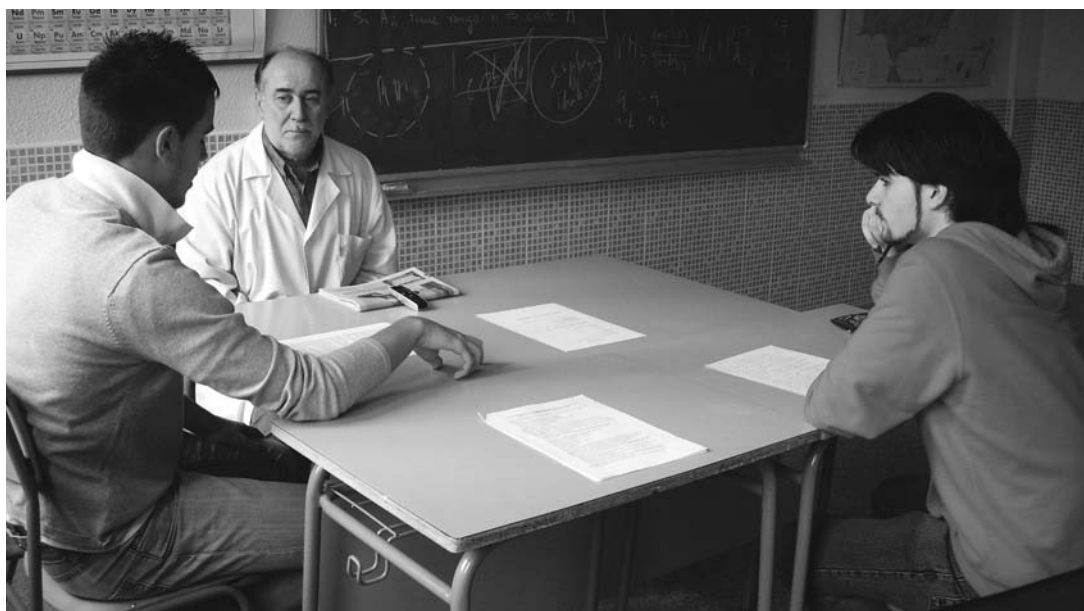
3.25. Guillermo Castán, profesor de historia desde los años de la Transición y miembro de grupo Cronos. Entrevistado por los alumnos en 2009.



3.26. Entrega por el ministro J. M. Maravall, en 1985, del Premio Giner de los Ríos a la innovación Educativa al grupo Cronos, cuatro de cuyos seis miembros fueron profesores del Instituto Fray Luis de León.



3.27. Gaudioso Gómez Rosado, director del centro durante el periodo de primeras reformas, y Maxi, el célebre conserje de los tiempos de la Transición. Ambos jubilados. Fiesta del centro en 2008.



3.28. Antonio Vaquero, profesor de Matemáticas que llegó al centro con la generación de agregados que sacaron la oposición en 1977 y que entonces rejuvenecieron la composición del claustro. Entrevistado por los alumnos en 2009.



3.29. María José Díez, otra de las docentes que vino a renovar el claustro durante la Transición, fue profesora de historia, entre 1977 y 2007, entrevistada por un grupo de alumnos en 2009.



3.30. Ignacio Pérez de la Sota, alumno de múltiples inquietudes culturales, que cursó estudios entre 1978 y 1982, y que destaca, entre otras actividades, las numerosas excursiones en las que participó en aquel tiempo.



3.31. Excursión de historia en los primeros años ochenta bajo la tutela del profesor Jesús Baigorri (hoy profesor de la Universidad). Aparece en cuclillas confundido con sus alumnos de tercero de BUP.



3.32. Ignacio Pérez de la Sota, hoy profesor de griego en el Claudio Moyano de Zamora, entrevistado por un grupo de alumnas en el gabinete de geohistoria, a las que cuenta la profunda huella que dejó el centro en su vida.



3.33. Mercedes Luelmo, profesora de literatura entre 1978 y 1996, departe en 2009 con un grupo de alumnas sobre su larga experiencia docente y algunas sabrosas anécdotas, como la de la famosa y apócrifa banda de “El Evaristo”.



3.34. Eleuterio García Carballo, alumno de nocturno entre 1979 y 1983, compartió trabajo y estudios, y finalmente se licenció en Historia. Hoy es funcionario de prisiones. Su testimonio ofrecido a un grupo de alumnas en 2009, proporciona una visión distinta sobre las notas específicas de esta modalidad de estudios.

CAPÍTULO IV

Lo que va de ayer a hoy: Recuerdos y expectativas del alumnado entre dos siglos

4.1. Las reformas educativas del postfranquismo: de la LODE a la LOGSE, con las codas de la LOCE y LOE

A modo de coordenadas temporales voy a relatar de forma sucinta los avatares políticos que van de 1982 al 2009, aunque el período que realmente se estudiará aquí comienza un poco después, de 1985 hasta el 2009. Su importancia radica en que son hitos que jalonan nuestra memoria y por ello nos ayudan a contextualizar acontecimientos y datos más relevantes que determinan unos, condicionan y modulan otros, el discurso histórico.

Los avatares políticos y cambios estructurales en la bola de cristal

La llegada al poder en 1982 de un partido que se reclama de izquierdas y heredero de los perdedores de la Guerra Civil abre una etapa con una gran carga de ilusión para muchos y de temores para otros, pese a las garantías que el PSOE había dado a los poderes fácticos cuya expresión más visible era la renuncia al marxismo. Pronto se vio que las garantías eran firmes y que la ilusión tiene un doble significado. No se expropió ninguna maceta y la socialización de las pérdidas, al decir de la época, empezó pronto a funcionar. Rumasa fue el pistoletazo de salida. La pérdida de la inocencia desveló un paisaje mucho más complejo y ambivalente. El rumbo a Europa y su inserción en ella en el 1986 se aderezó con el sapo de la OTAN mediante referéndum de amargo recuerdo incluso para los que lo ganaron. El incipiente Estado del Bienestar se pagó con una dura reconversión industrial que llevó a sobrepasar el 20% de paro, ejecutada con estricta observancia de las recetas neoliberales. Ante la ola de prosperidad que los datos macroeconómicos del 86 propalaban, los sindicatos respondieron con exigencias de un mejor reparto de la tarta. La unidad de acción sindical forjó la huelga general del 14D del 88 que propició una fuerte expansión del gasto social. En esas estábamos cuando la crisis económica del comienzo de los 90, primera guerra del Golfo y reunificación alemana como detonantes, nos sorprendió con el paso cambiado. Los fastos del 92, Olimpiada

de Barcelona y Exposición Universal de Sevilla, enmascararon la crisis hasta que la abrupta caída del empleo iniciada ese mismo año no pudo ocultarla por más tiempo. Después de tres mayorías absolutas, el PSOE consiguió en el 93 una exigua mayoría que le obligó a pactar con otras fuerzas políticas. Pese a sus declaraciones, Felipe González no entendió el mensaje. Los terribles datos del paro, que en el 94 rondó el 25%, el persistente “Váyase señor González” de una oposición recrecida, una corrupción que el PSOE no pudo o no quiso controlar, la vergonzante actitud del Gobierno ante los execrables crímenes de estado de los GAL, junto con el malestar social que toda crisis económica genera, llevaron en 1996 a una mínima victoria electoral del PP que muchos de sus partidarios consideraron como decepcionante.

El margen fue tan estrecho que la dulce derrota de González se vio corroborada cuando los gritos de la noche electoral del “¡Pujol enano, habla castellano!” se trocaron en susurros íntimos hablados en catalán para muñir un pacto de legislatura, que puso de manifiesto que no hay mejor pegamento que el poder, y nada más amargo que el perderlo. Y empezó el “España va bien” a lomos de una industria del turismo y el enladrillado de todo el país. Los datos del paro mejoraban y la macroeconomía nos llevó a pertenecer al exclusivo club de países de la zona euro, moneda que empezó a circular en 2002. Tras cuatro años de sueño de que teníamos una derecha civilizada y europizante, la mayoría absoluta del PP del 2000 sacó a la luz una derecha sin complejos que atemorizó a buena parte de la sociedad. La buena marcha de la macroeconomía parecía un cheque en blanco al Gobierno. Los errores de gestión de crisis como la de las “vacas locas”, o la del Prestige no supusieron ningún freno, ni dispararon ninguna alarma ante la peor decisión personal de Aznar. La foto de las Azores, que alineó al país en una guerra execrable y detestada por la mayoría de la población, fue saludada con los aplausos cómplices de la bancada del PP. Las manifestaciones que sacaron a la calle a millones de personas habrían puesto sobre aviso a cualquiera. Pero los dioses ciegan a quienes quieren perder. Y la peor ceguera

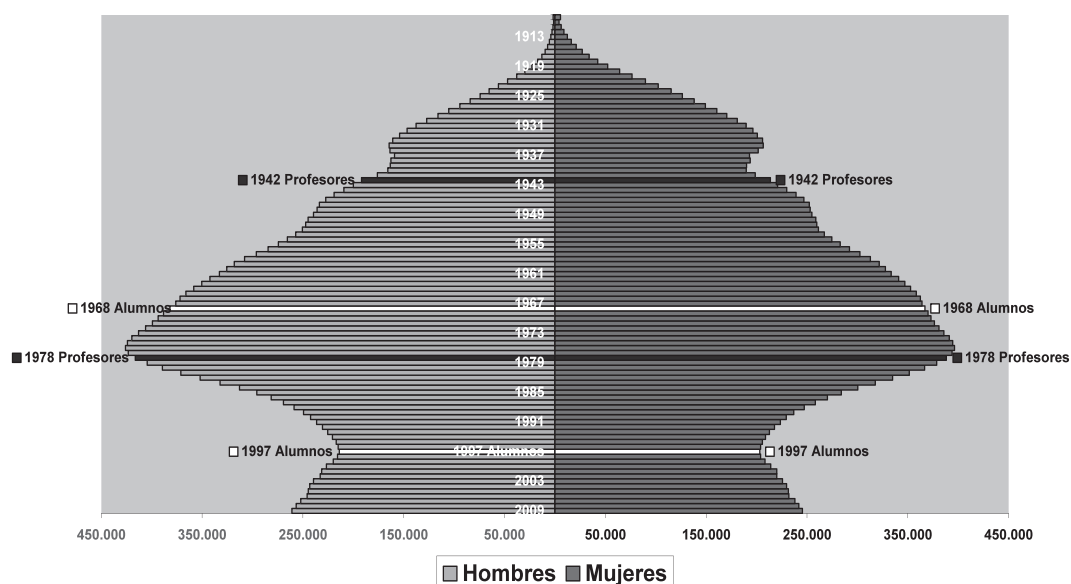
es pretender vender una guerra con declaraciones como las de Ana Palacio que en plena invasión hizo el certero análisis de que "Las bolsas han subido y el petróleo ha bajado" (La voz de Galicia). Pese a todo, las encuestas de 2004 seguían dando una pequeña ventaja al PP en las elecciones convocadas para marzo. La absurda y detestable gestión de la tragedia del 11-M fue la gota que colmó el vaso y dio un vuelco electoral que otorgó al PSOE una mayoría relativa lo suficientemente holgada para poder formar un gobierno monocolor.

Y siguió la bonanza económica. España se había convertido en país de acogida de inmigrantes y las leyes de extensión de derechos y libertades sirvieron de aval de una política que se proclama de izquierdas y de izquierda radical para los sectores más conservadores. Esta legislación -Ley integral contra la Violencia de Género, reforma para permitir el matrimonio entre homosexuales, Ley de Igualdad, Ley de Dependencia- espoleó la virulencia de los ataques de la derecha que no fue capaz de asumir la derrota electoral de 2004. La legislatura de 2004-2008 bien puede calificarse de la legislatura de la crispación. Y la derecha descubrió la calle. Insultos y manifes-

taciones se hicieron inseparables. Los profetas del caos no atinaban con sus vaticinios, la crisis no comparecía. Y cuando por fin compareció, lo hizo bajo la forma de crisis financiera internacional que permitió al Gobierno orquestar unos juegos de prestidigitación donde la desaceleración sustituyó a la crisis nacional, y cuando no se pudo más se acudió a la crisis internacional con la invocación de que mal de muchos... Y así se llegó a las elecciones de 2008.

La nueva victoria del PSOE en marzo del 2008 no ha eliminado la crispación, pero sí la ha mitigado ante un panorama que ofrece argumentos más sólidos a la oposición. Porque la crisis es real y sus causas no son sólo internacionales, sino que tiene un fuerte sustrato nacional. Cambiar de modelo económico es algo que debía haberse emprendido hace mucho tiempo. Y la oposición no tiene mucho de qué vanagloriarse. La recesión de 2009 ha destruido empleo a una velocidad inusitada: un paro que no llegó al 8% en el segundo trimestre de 2007 ronda el 20% a finales del 2009. Y se esperan tiempos peores. En estos momentos de fines del 2009 las expectativas de fin de ciclo político tienen una sólida base.

FIG. 4.1. PIRÁMIDE DE POBLACIÓN ESPAÑOLA EN 2009.



Contemplar una pirámide de población (Fig. 4.1) es como asomarse a una bola mágica en la que está buena parte de las claves del pasado y del futuro más inmediato. Aún se aprecian las dentelladas de la Guerra Incivil del 36 justo antes del nacimiento de nuestro profesor en activo con más edad (1942). Ahí están nuestros alumnos. En 1997 nacieron los alumnos más jóvenes que con 12 años se han matriculado en 2009. Y los que en 1985 terminaban COU con 17 años, nacieron en 1968. Todos los alumnos del diurno del período actualmente analizado, desde 1985 hasta la actualidad, están en la franja que va de 1968 a 1997. Ellos han vivido en primera persona las consecuencias del cambio de los usos reproductivos de sus mayores.

También están los profesores. El más joven del curso 2008-09 nació en 1978 y el de más edad en 1942. Y también están nuestros futuros alumnos, los nacidos después de 1997.

Es fácil comprender que, aunque esta gráfica no es ajena a decisiones políticas, trasciende las orientaciones impartidas por cualquier gobierno. La transformación es tan profunda que en 1964 el crecimiento vegetativo fue de casi medio millón de personas, mientras que en 1998 no llegó a los 5.000 (cien veces menos). La población quedó prácticamente estancada. Pero el movimiento que lleva de una situación a otra, el freno del crecimiento, se inicia ya finalizando la década de los sesenta, en plena dictadura. A partir de 1975 las cohortes de los nacidos son menores que las precedentes. Este fenómeno se prolonga a través de gobiernos de la dictadura, de la UCD, del PSOE y del PP. En 1998 se revierte la situación y el crecimiento demográfico toma impulso debido al fenómeno de la inmigración sin que ello se vea afectado por cambios de gobierno.

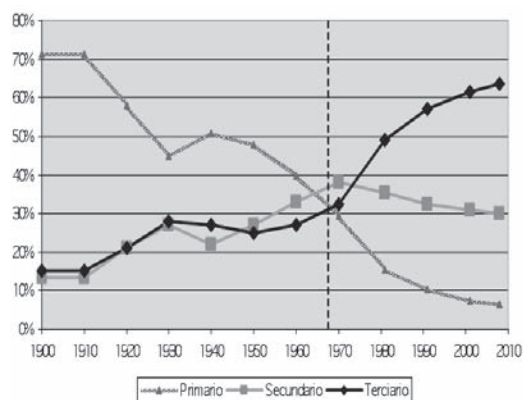
Profesores y alumnos no se han educado en entornos familiares similares en cuanto al número de hermanos y usos reproductivos. La sexualidad será vivida de forma distinta.

Las repercusiones en el número de centros docentes, alumnos por centro, alumnos por profesor se explican mejor aquí que leyendo textos sobre política educativa.

Si giramos un poco esta bola de cristal, veremos otra gráfica (Fig. 4.2) tan sorprendente o más. En ella vemos la inexorable marcha de los hombres del campo a la ciudad, cómo van trocando sus apeiros de labranza por bolígrafos, sus trajes de pana por pajaritas de camarero o batas de enfermero. Los obreros de las fábricas, que hasta 1970 han aumentado en número e importancia, inician también un lento declive. Se transforman las costumbres, la forma de ganarse el sustento... Los alumnos más antiguos del período que ahora relatamos han nacido justo en esa encrucijada en la que los economistas cambian el calificativo de un país en vías de desarrollo por el de un país en trance de terciarización. Ellos serán testigos de que el proceso no sólo no se detiene sino que se acelera. No puede haber sorpresas si revisamos cómo cambian las profesiones de los padres de nuestros alumnos.

Y con ese proceso tampoco puede sorprender cómo aumenta el capital económico y cultural de esos padres. En 1986, año de incorporación a la Europa de los 12, la renta per cápita estaba en el 68% de la media europea. En el 2006, aunque en la Europa más pobre de los 25, estamos en la media. Pero este aumento de la riqueza se sigue repartiendo igual de mal que en la década de los 80: más del 81% percibe rentas inferiores a la media.

Fig. 4.2.
EVOLUCIÓN DE LA ACTIVIDAD POR SECTORES
DE ESPAÑA.



Si nos fijamos en la gente que va a trabajar, poco a poco veremos cómo va incrementándose el número de mujeres. En 1985 no llegaba a una mujer por cada dos hombres en los centros de trabajo, mientras que en el 2006 son más de dos por cada tres hombres. Lo sorprendente es que estas mujeres que hoy en día tienen un capital cultural superior al del hombre ocupan puestos de responsabilidad y sueldo inferior al de ellos. Las recientes leyes de igualdad pretenden cambiar esta situación, pero llevará un tiempo.

Y si giramos un poco más la bola, veremos en la gráfica de la Fig. 4.3 los dramas y frustraciones que hay detrás de cada crisis económica que no entiende de gobiernos ni de políticas económicas. Cuando se entra en crisis se habla de ciclos, como si se tratara de maldiciones bíblicas. Cuando se sale, de las bondades de la política aplicada. Pero un análisis de las crisis, caracterizadas por una rápida destrucción de empleo cuando se desencadenan y una lenta recuperación en la salida, debería atender más a las características del sistema capitalista que a las políticas gubernamentales. Si el keynesianismo no fue capaz de evitar la crisis del petróleo de la década de los 70, ni sacarnos de ella, la salida propiciada por el neoliberalismo imperante desde la década de los 80 nos llevó a una reconversión industrial que elevó el paro a cimas desconocidas, superiores al 20%. Pero la misma política que empezó a generar empleo desde el 85 no evitó la crisis de comienzos de los 90. En el 94 se estabiliza el paro y el empleo. A partir de ahí, con gobiernos del PSOE, luego del PP y nuevamente del

PSOE hay una caída del paro y aumento del empleo con aumento de la población activa que se quiebra en 2007, en que se gesta la crisis que explota con toda su crudeza en 2008 y sigue aún sin tener claro un horizonte de salida.

Sería difícil entender cómo un país puede soportar una tasa de paro superior al 20% en reiteradas ocasiones, si no fuera porque durante los 14 años de gobiernos del PSOE se fue configurando un incipiente estado del bienestar basado en un trípode cuyas tres patas son el sistema general de pensiones, sanidad universal y educación para todos.

De esta última pata seguiremos hablando.

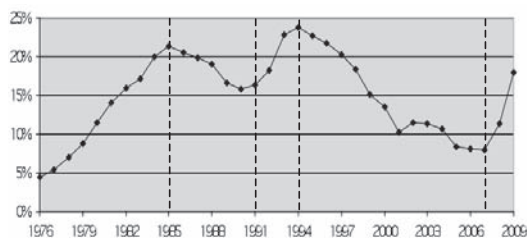
Las reformas educativas. La legislación como varita mágica

Tiempo de ilusiones: La fase experimental de la Reforma

Con el boceto anterior que dibuja un país en plena transformación y la teoría del capital humano plenamente instaurada en la clase política de todo el espectro parlamentario es fácil prever que un sistema educativo diseñado en las postrimerías del franquismo estaba llamado a sufrir profundas transformaciones. La verdad es que la ley que sustentaba el sistema entonces vigente, la Ley General de Educación de 1970 (LGE), estaba basada en los mismos principios de esa teoría. En su preámbulo y en todos los preámbulos de las leyes que la sucedieron está firmemente asentada la certeza de que invertir en educación es invertir en productividad económica. Educación, desarrollo económico y bienestar son conceptos unidos que forman la base argumental de todas las reformas.

El lema electoral del PSOE "Por el cambio" traía bajo el brazo la reforma educativa. Su mayoría absoluta de 1982 le puso en condiciones de sacarla adelante. Pero el diseño de esa reforma era poco más que el enunciado de grandes principios acuñados bajo el franquismo en torno al programa del Colegio de Doctores y Licenciados sostenido por los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPs). Casi todo el programa se podría resumir así: En-

Fig. 4.3.
EVOLUCIÓN DEL PARO SEGÚN EPA DEL III TRIMESTRE
DE CADA AÑO.



señanza pública y laica, cuerpo único de enseñantes, gestión democrática de centros, tronco único y gratuito de 0 a 16 años (enseñanza integrada y comprensiva), y unas vagas ideas sobre pedagogía constructivista. Éste es el resumen; el programa desarrollado no añadía más que argumentos a favor sin más concreciones. Como mucho se añadía: no a una reforma hecha desde arriba, desde el BOE, los profesores serían los protagonistas de la reforma, la reforma pasaría por una fase de experimentación antes de su difusión...

Lo urgente era poner en marcha la experimentación. Pocos cayeron en la cuenta del contrasentido de una reforma con vocación de generalización sin ayuda del BOE. Tampoco eran numerosas las voces críticas de quienes pedían una mayor claridad teórica. Investigación en la acción era un lema asumido sin grandes críticas. Las voces críticas mayoritarias estaban en otra cosa: No a la reforma, a cualquier reforma.

Pero aún estamos narrando la fase inicial, la del entusiasmo que cegaba la visión crítica. Las prisas hicieron que se optase por un sistema de experimentación sin más aclaraciones que su voluntariedad. Para ello se liquidó la red de centros "piloto" creada al amparo de la LGE, a la vez que se declaraba que cualquier centro podía hacer experimentación con la aprobación del Ministerio de Educación y Ciencia.

Y sin más dilación empezó la experimentación. Ya en el curso 82-83 se iniciaron experiencias en la Comunidad Vasca. Se abordan todos los ciclos educativos, educación compensatoria, educación ocupacional, integración de educación especial, nuevas tecnologías... Para poner un poco de orden se crean en las direcciones provinciales las Unidades de Programas Educativos. En el 89-90 la Unidad de Programas Educativos de Salamanca tiene a su cargo 13 programas.

La tarea legislativa corre pareja a las urgencias desatadas. Se deroga el Estatuto de Centros. Se legisla para poner en marcha los programas anteriores, para reformar la inspección, la formación permanente del profesorado, las estructuras administrativas...

De especial importancia es la creación de los Centros de Profesores (CEPs) que entran en funcionamiento en 1985. Vienen a ser la reforma de la formación permanente del profesorado. Gestionados democráticamente, su sustrato teórico es la formación entre iguales siguiendo el modelo anglosajón. Quizá la única medida del grado real de apoyo a la Reforma sean los índices de participación en actividades de los CEPs cuya formación se quería ligar a las nuevas prácticas docentes implicadas en la Reforma. En el curso 88-89 en el CEP de Salamanca participaron en algún tipo de actividad el 37% del profesorado del territorio del CEP. Esa participación no era homogénea: los profesores de EGB participaban mucho más (45%) que los de enseñanzas medias (23%). Aún no se habían implantado los sexenios, sistema que ligaba parte del sueldo con actividades de formación, por tanto esta participación no estaba motivada por razones crematísticas. Sería exagerado decir que ese era el grado de apoyo, pero desde luego quienes participaban en esas actividades no estaban en contra de la Reforma.

Pero indudablemente la gran ley de esta primera legislatura del PSOE fue la LODE de 1985 (Ley Orgánica del Derecho a la Educación). Sus grandes líneas se pueden resumir en concebir la educación como un derecho; la gestión democrática de los centros, dando entrada en el consejo escolar, máximo órgano de dirección, a profesores, padres y alumnos; y la consagración de la doble red de centros educativos: públicos y privados, con el famoso ideario de centro como arma arrojada entre dos concepciones claramente enfrentadas. Para muchos esta ley marca el techo de apertura democrática de los centros y del precio a pagar por él. Nadie puso ninguna objeción a considerar la educación como un derecho. La participación de profesores, padres y alumnos en el Consejo Escolar de los centros públicos fue bien recibida por todos, aunque desde la izquierda hubo quien la consideró insuficiente. Pero esta misma participación en los centros concertados fue considerada como un *casus belli* por la patronal de los centros privados. En ello vieron una intromisión intolerable en su sagrado derecho a dirigir sus centros según su recto parecer. Con

estos alardes lograron consagrar como definitiva la doble (triple) red de centros que ya nadie puso en duda: centros públicos, centros concertados (y centros privados, privados). La oportunidad de que los fondos públicos fuesen a parar exclusivamente a centros de titularidad pública ya no se volvió a presentar.

Tras las elecciones del 86, y nueva mayoría absoluta del PSOE, el Gobierno quiso dar un impulso hacia una generalización de la Reforma en un momento que el director del CEP de Salamanca, a la sazón Raimundo Cuesta, analizaba así: “pese al esfuerzo realizado... se advierte un cierto cansancio y una preocupante indiferencia sobre el futuro en un número muy amplio de profesores... Se ha pasado de un entusiasmo inicial a una actitud entre resignada e incluso beligerante entre los grupos de profesores inicialmente más receptivos a la innovación”.

Espeleado por el poco favorable *Informe sobre la política educativa española de los examinadores de la OCDE* de 1985, que cuestionaba la capacidad del MEC para sacar adelante una reforma excesivamente ambiciosa, el MEC pisó el acelerador y lanzó en 1987 su *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para el debate* donde ya está prefigurado lo que habría de ser la LOGSE. En este libro la experiencia de los cinco años anteriores se resume en seis párrafos mal contados. Las conclusiones de esta fase experimental son pocas pero importantes: alertan de la dificultad de un sistema comprensivo que integre a alumnos muy heterogéneos; y, sobre todo, se postula que los objetivos propuestos no se pueden lograr mediante reformas parciales del sistema vigente, hay que ir a una reforma general. La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) estaba en marcha.

Pero el camino tenía trampas que le costaron el puesto al ministro del ramo, José María Maravall. En el tercer trimestre del curso 87-88 se declaró una huelga intermitente del profesorado público cuyo contenido reivindicativo era fundamentalmente de carácter salarial y laboral. Maravall dimitió en julio.

El nuevo ministro, Javier Solana, llegó a un acuerdo en noviembre. Pero la reforma inicial concebida por Maravall estaba herida de muerte. Nadie extendió su certificado de defunción. La experimentación aparentemente siguió adelante hasta tal punto que el bachillerato experimental puesto en marcha en el curso 84-85 no se extinguió definitivamente hasta el 98-99. Tampoco fueron abundantes las lágrimas por este fin de ciclo. Pero un puñado de buenas ideas mal ejecutadas quedó en la cuneta de la historia. Será difícil volver a retomarlas.

La varita mágica: La LOGSE

La experimentación siguió, pero ya nadie la hacía caso. Sin proclamarlo, ahora se acudía a la varita mágica del BOE para resolver el callejón sin salida en el que se había atascado la Reforma. Los problemas del sistema habían sido analizados en el mencionado *Proyecto para la reforma de la enseñanza*.... Centrándonos en lo que afecta a las enseñanzas medias, este análisis señalaba como razones para su reforma la falta de adaptación del sistema al estado autonómico, el alto fracaso escolar al terminar la EGB, la escasa formación inicial del profesorado, la prematura diversificación a los 14 años entre bachillerato y formación profesional, el desajuste entre el sistema educativo y el productivo permitiendo el abandono escolar antes de tener la edad legal para entrar en el mercado de trabajo, excesivo academicismo del BUP y COU desmintiendo su carácter polivalente, el fracaso de la Formación Profesional de primer grado (FP I).

Dicho y hecho. Los expertos en Pedagogía y Psicología urdieron un nuevo sistema que se plasmó en la LOGSE. En menos de dos años se zanjó el debate público y el trámite parlamentario. El 4 de octubre de 1990 se publicaba en el BOE la LOGSE que había sido aprobada con los únicos votos en contra del PP. Aunque numéricamente insuficientes, estos votos siempre fueron una espada de Damocles sobre la nueva ley. De forma soterrada unas veces y palmaria otra, el PP proclamaba que esta ley sería derogada caso de llegar al poder.

La LOGSE articulaba la Enseñanza Secundaria en dos etapas: obligatoria (ESO) y postobligatoria

(bachillerato y formación profesional). La primera, de carácter gratuito y obligatorio, comprendería a alumnos de 12 a 16 años y sería impartida por licenciados y asimilados (de esta forma resolvía la falta de formación inicial del profesorado). En ella se podía permanecer escolarizado como máximo hasta los 18 años. Al finalizar esta etapa se expediría un título único de Graduado en Educación Secundaria a quienes hubiesen superado los mínimos establecidos a tal efecto. Quienes no hubiesen logrado el título y hubiesen cumplido los 18 años deberían abandonar el sistema. A los alumnos sin título se les ofrecía un Programa de Garantía Social consistente en una formación de inserción laboral.

Los titulados en ESO tenían la posibilidad de acceder a la etapa postobligatoria. Ésta ofrecía dos vías: el bachillerato o los ciclos de formación de grado medio. El bachillerato se organizaba en dos cursos bajo cuatro modalidades: Ciencias de la Naturaleza y de la Salud, Artes, Tecnología, Humanidades y Ciencias Sociales. Su título daría acceso a los ciclos formativos superiores y a la prueba de acceso a la Universidad.

Los ciclos formativos se organizaban en módulos de duración variable que incluirían una fase de formación en centros de trabajo (FCT). La dignificación de la formación profesional consistía en el que para acceder a los ciclos medios se exigía el título de graduado en ESO. Para los de ciclo superior, el título de bachiller.

El sistema sería comprensivo e integrado: todos los alumnos se escolarizarían en un mismo tipo de centros, salvo casos de profunda minusvalía.

El gran invento fue lo del currículo abierto y sus tres grados de concreción: El estado central se reservaba el derecho de legislar sobre el currículo para garantizar un sistema homologable en todo el territorio. Las comunidades autónomas legislarían para adaptar el currículo a sus peculiaridades idiomáticas, históricas y culturales. Los profesores tendrían la última palabra al adaptar el currículo al entorno del alumno.

Las modificaciones normativas que supone la LOGSE respecto a la LGE de 1970 son de tipo orga-

nizativo. Si nos atenemos al lenguaje, subyace una concepción de la educación distinta. Pero los que aplican las leyes son los profesores que no forman, ni mucho menos, un grupo homogéneo. Sus hábitos, rutinas, formación académica, trayectoria profesional y vital..., lo que se ha dado en llamar *códigos disciplinares de los profesores*, les hace refractarios a los cambios, sobre todo si vienen impuestos. Los profesores traducen lo nuevo al código anterior haciendo una reelaboración personal de las nuevas doctrinas y teorías. La ley habla de áreas y materias y se traduce por asignaturas; evaluación continua, colegiada, formativa... se traduce por sesiones de calificación de alumnos...

Siguiendo este sistema de traducción, el cuadro de la Fig. 4.4 compara la distribución de contenidos por áreas, materias y asignaturas de ambos sistemas. Como se ve, en ambos hay tres tipos de asignaturas: comunes (para todos los centros y alumnos), obligatorias (para los centros pero el alumno elige entre ellas) y optativas (cada centro ofrece las suyas y el alumno elige entre ellas). Cuando el alumno tiene que elegir entre varias, en el cuadro se las acompaña de un número de pie de nota. En estas notas figuran, a modo de ejemplo, las asignaturas impartidas en nuestro instituto.

La primera observación que merece el cuadro es cómo se trasvasan alumnos de unas etapas a otras. Ello supone una gran complejidad al tener que escolarizar masas ingentes en centros distintos para los que estaban acondicionados. La redistribución de la red de centros públicos formada por colegios de EGB, institutos de BUP y centros de FP no será un problema menor. Lo segundo a destacar es el gran parecido entre los contenidos de ambos sistemas. Hay una correspondencia casi perfecta. Este "casi" se resuelve siempre de forma que en la columna de la LOGSE hay más asignaturas que en la otra. Las horas totales de la LGE son 166, y el LOGSE 174. Ese aumento se concentra en 1º y 2º ESO que pasan de las 25 a 29 horas semanales. Con esta excepción, las horas semanales según el Plan LGE son las mismas que con el LOGSE, 29 h.

Las excepciones aludidas anteriormente son pocas, pero con importantes repercusiones en las

plantillas de profesores de algunos departamentos. Claro que este es un problema menor comparado con lo que supone para las plantillas el trasvase de alumnos de una red a otra. El problema de las plantillas se resuelve en parte mediante una disposición que integra a profesores de BUP y FP en un único cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria. A los profesores de EGB que tengan el título de licen-

ciado o equivalente se les habilita para que puedan impartir el primer ciclo de ESO.

Otro aspecto a destacar es el gran aumento que experimenta la optatividad. De un total de 32 horas entre asignaturas obligatorias y optativas se pasa a 52. Ello aumenta la complejidad para organizar la vida escolar.

FIG. 4.4.-1 COMPARACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS SEGÚN LGE 70 Y LA LOGSE 90.

LGE 70					LOGSE 90				
Curso	Asignatura	Tipo	Horas		Curso	Asignatura	Tipo	Horas	
ENSEÑANZA GENERAL BÁSICA	7º EGB 25 horas	Lenguaje	Común	5	1º ESO 29 horas	Lengua y Literatura	Común	4	ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA
		Matemáticas	Común	3,25		Matemáticas	Común	4	
		Idioma moderno	Elegir	3,25		Idioma (1*)	Elegir	3	
		Ciencias Sociales	Común	2,5		Ciencias Sociales, Geo., His.	Común	4	
		Ciencias de la Naturaleza	Común	2,5		Ciencias de la Naturaleza	Común	3	
		Áreas Artísticas	Común	3		Educación Plástica y V.	Común	2	
		Pretecnología	Común	1,5		Tecnología	Común	2	
		Educación Física	Común	2,5		Educación Física	Común	2	
		Religión/Ética	Elegir	1,5		Religión/Alternativa	Elegir	1	
	8º EGB 25 horas					Música	Común	2	
						Optativa (2*)	Optar	2	
		Lenguaje	Común	5	2º ESO 29 horas	Lengua y Literatura	Común	4	
		Matemáticas	Común	3,25		Matemáticas	Común	4	
		Idioma moderno	Elegir	3,25		Idioma (1*)	Elegir	3	
		Ciencias Sociales	Común	2,5		Ciencias Sociales, Geo., His.	Común	4	
		Ciencias de la Naturaleza	Común	2,5		Ciencias de la Naturaleza	Común	3	
		Áreas Artísticas	Común	3		Educación Plástica y V.	Común	2	
		Pretecnología	Común	1,5		Tecnología	Común	2	
		Educación Física	Común	2,5		Educación Física	Común	2	
		Religión/Ética		1,5		Religión/Alternativa	Elegir	1	
BACHILLERATO UNIFICADO POLIVALENTE	1º BUP 29 horas					Música	Común	2	
						Optativa (2*)	Optar	2	
		Lengua	Común	4	3º ESO 29 horas	Lengua y Literatura	Común	4	
		Matemáticas	Común	4		Matemáticas	Común	3	
		Ciencias Naturales	Común	4		Ciencias de la Naturaleza	Común	4	
		Historia	Común	4		Ciencias Sociales	Común	3	
		Idioma (1*)	Elegir	4		Idioma (1*)	Elegir	3	
		Música	Común	2		Música	Común	2	
		Dibujo Técnico	Común	3		Educación Plástica y V.	Común	2	
		Religión/Ética	Elegir	2		Religión/Alternativa	Elegir	1	
		Educación Física	Común	2		Educación Física	Común	2	
	2º BUP 29 horas					Tecnología	Común	3	
						Optativa (3*)	Optar	2	
		Literatura	Común	4	4º ESO 29 horas	Lengua y Literatura	Común	4	
		Matemáticas	Común	4		Matemáticas (4*)	Elegir	4	
		Física y Química	Común	4		Obligatoria 1 (5*)	Elegir	3	
		Geografía	Común	3		Ciencias Sociales	Común	3	
		Latín	Común	4		Obligatoria 2 (5*)	Elegir	3	
		Idioma (1*)	Elegir	4		Idioma (1*)	Elegir	3	
		Religión/Ética	Elegir	2		Religión/Alternativa	Elegir	1	
		Educación Física	Común	2		Educación Física	Común	2	
		EATP (2*)	Optar	2		Optativa 1ª (6*)	Optar	2	
						Optativa 2ª (7*)	Optar	2	
						Ética	Común	2	

1* IDIOMAS: Francés/Inglés/Alemán.

2* OPTATIVAS DEL 1er CICLO: 2º Idioma de Francés/Inglés/Alemán/Taller de Matemáticas/Taller de Artesanía/Procesos de Comunicación

3* OPTATIVAS 3º ESO: 2º Idioma de Francés/Inglés/Alemán/Cultura Clásica/Transición a la vida activa y adulta/Energías renovables y medio ambiente/ Informática/Taller de Matemáticas/Taller de Artesanía/Procesos de Comunicación

4* Matemáticas A (Letras)/Matemáticas B (Ciencias)

5* OBLIGATORIAS: Las 2 asignaturas obligatorias se eligen en bloques de entre los siguientes {Educación plástica y v. + Tecnología}/ {Educación plástica y v. + Música}/ {Biología y Geología + Física y Química}/ {Física y Química + Tecnología}/ {Biología y Geología + Tecnología}

6* OPTATIVA 1ª: 2º Idioma de Francés/Inglés/Alemán/Cultura Clásica/Iniciación profesional química/Informática

7* OPTATIVA 2ª: 2º Idioma de Francés/Inglés/Alemán/Cultura Clásica/Iniciación profesional química/Informática/Energías renovables y medio ambiente/Taller de Matemáticas/ Taller de Artesanía/Procesos de Comunicación

Fig. 4.4-2

LGE 70					LOGSE 90			
	Curso	Asignatura	Tipo	Horas	Curso	Asignatura	Tipo	Horas
BACHILLERATO UNIFICADO POLIVALENTE	3º BUP 29 horas	Historia	Común	4	1º Bto. 28 horas			
						Lengua y Literatura	Común	3
		Filosofía	Común	4		Filosofía	Común	3
		Educación Física	Común	2		Educación Física	Común	2
		Idioma (1*)	Elegir	3		Idioma (1*)	Elegir	3
		Religión/Ética	Elegir	2		Religión/Alternativa	Elegir	1
		EATP (2*)	Optar	2		Optativa (7*)	Optar	4
		Obligatoria 1ª (3*)	Elegir	4		Modalidad 1ª (8*)	Elegir	4
		Obligatoria 2ª (3*)	Elegir	4		Modalidad 2ª (8*)	Elegir	4
		Optativa (4*)	Optar	4		Modalidad 3ª (8*)	Elegir	4
	COU 29 horas	Lengua	Común	4	2º Bto. 30 horas	Historia	Común	3
		Filosofía	Común	4		Lengua y Literatura	Común	3
		Idioma (1*)	Elegir	3		Idioma (1*)	Elegir	3
		Obligatoria 1ª (5*)	Elegir	4		Modalidad 1ª (9*)	Elegir	4
		Obligatoria 2ª (5*)	Elegir	4		Modalidad 2ª (9*)	Elegir	4
		Optativa 1ª (6*)	Optar r	4		Modalidad 3ª (9*)	Elegir	4
		Optativa 2ª (6*)	Optar	4		Optativa 1ª (10*)	Optar	4
						Optativa 2ª (10*)	Optar	4
						Religión/Alternativa	Elegir	1
		2º Idioma	Volun.	3				
		Educación Física	Volun.	2				

1* IDIOMAS: Francés/Inglés/Alemán

2* EATP: Diseño/Plásticas/Electricidad/Técnicas de Laboratorio/Informática

3* OBLIGATORIAS: Elegir un bloque entre {Física y Química + Biología y Geología}/ {Latín + Griego}

4* OPTATIVAS: Matemáticas/ Literatura

5* OBLIGATORIAS: Elegir un bloque A={Matemáticas I + Física}/B={Biología + Química}/C={Matemáticas II + Hª del Mundo C.}/D={Hª del Mundo C. + Literatura}

6* OPTATIVAS: Para los bloques A y B Matemáticas I/ Física/ Biología/ Química/ Geología/ Dibujo Técnico.

Para los bloques C y D Matemáticas II/ Literatura/ Latín/ Griego/ Historia del Arte.

7* OPTATIVA: Para modalidad de letras elegir una que no sea de la modalidad elegida entre Francés 2º Id/ Alemán 2º Id/ Matemáticas. Apli. CCSS/Economía/ Literatura Universal/ Música/ Ciencia, Tecnología y Sociedad/ Psicología/ Tecnología de la Información/ Dibujo artístico I/ Latín I/Griego I.

Para modalidad de ciencias, elegir entre las anteriores con la condición de que no sean de modalidad de letras.

8* MODALIDAD: Las 3 asignaturas de modalidad se eligen en bloques de entre los siguientes {Hª del Mundo C. + Latín I + Griego I}/ {Hª del Mundo C. + Matemáticas Aplicadas a las CCSS I+ Economía}/ {Matemáticas I + Física y Química + Biología y Geología}

9* MODALIDAD: Las 3 asignaturas de modalidad se eligen en bloques de entre los siguientes {Hª del Arte. + Latín II + Hª de la Filosofía}/ {Geografía + Hª del Arte. + Hª de la Filosofía}/ {Matemáticas Aplicadas a CCSS II + Geografía + Economía y Organización de Empresas}/ {Matemáticas II + Física+ Biología/ Dibujo Técnico}/ {Ciencias de la Tierra y Medio ambiente/Matemáticas II + Química + Biología}

10* OPTATIVAS: Los de letras pueden elegir cualquier asignatura de modalidad de letras que no haya sido elegida como de modalidad y además: Francés 2º Id/ Alemán 2º Id/Dibujo Artístico II/ Psicología/ Literatura Universal/ Música/ Ciencia Tecnología y Sociedad/ Tecnología de la Información.

Los de ciencias pueden elegir cualquiera de modalidad de ciencias no elegida como de modalidad y además: Francés 2º Id/Alemán 2º Id/Electrotecnia/Dibujo Artístico II/Historia del Arte/Música/Ciencia Tecnología y Sociedad/Tecnología de la Información

Dada esta complejidad y las fuertes inversiones necesarias para reordenar el sistema, no es de extrañar que el MEC se tomase su tiempo a la hora de implantarlo: diez años que, en realidad, habrá que ampliar a doce teniendo en cuenta la implantación de los ciclos formativos. Pero la implantación

no se hará de forma ordenada. Junto al calendario obligatorio circularán otros de adelanto voluntario, o no.

Desde el curso 91-92 hasta el 2001-02 se superponen parcialmente ambos sistemas.

Tiempos de desilusión: La aplicación de la Reforma

En la LOGSE se preveían fuertes inversiones tales que al finalizar el proceso el porcentaje del PIB destinado a educación fuese equiparable a la media de la Unión Europea. Pero llegó la crisis y el esfuerzo inversor se detuvo en 1993 coincidiendo con el inicio de implantación de la ESO. En ese año se llegó al 4,7% del PIB. Se había producido un incremento del 27% desde 1985. A partir de 1993 el porcentaje del PIB bajó, estabilizándose en torno al 4,5%. El argumento esgrimido para ese frenazo era el descenso de población escolarizada que, habiendo llegado a su máximo en 1985 con unos 9.500.000 de alumnos matriculados en todos los niveles, se quedó reducida a 8.388.979 al finalizar la implantación.

No mentían al decir que el gasto por alumno crecía, la convergencia con la OCDE es mayor en términos de gasto por alumno que en términos del porcentaje del PIB. No mentían, pero la forma de echar las cuentas de forma global oculta los desajustes entre los diversos niveles educativos. Sus efectivos no evolucionan todos al unísono. Mientras el nivel de educación infantil y la universidad no han cesado de crecer aumentando la tasa de escolarización en esos niveles, el de EGB y su equivalente de Primaria no cesa de perder efectivos por el efecto combinado del descenso de natalidad y la transferencia de sus cursos superiores a la ESO. La ESO aumenta durante su implantación hasta el 97-98 en que, alcanzada la escolarización del 100%, inicia un lento descenso debido a la natalidad. Las enseñanzas medias, FP, BUP y COU, alcanzan su máximo en el 92-93. Al implantarse la ESO de forma voluntaria y después obligatoria va perdiendo efectivos que quedan establecidos en 679.773 en el curso 2002-2003 para el bachillerato y 454.241 para los ciclos formativos. El bachillerato queda reducido a poco más de un tercio de lo que era en el 92-93 y la FP a la mitad.

Tal baile de alumnos, tiene repercusiones inmediatas en las plantillas de profesores y en la red de centros. Sobran en un sitio y faltan en otro sin que existan efectos compensatorios. Ello lleva a un aumento del número de profesores de centros públicos y privados que, de poco menos de 392.000

profesores de niveles no universitarios en 1985 se pasa a 697.564 en el 2008-09.

Se observa una tasa de feminización creciente del profesorado. En 1987 las mujeres sobrepasan a los hombres en BUP, aunque éstos aún representaban casi el 44%. En el 2007-08 representan poco más del 37% contemplando todos los niveles. Las mujeres son mayoría, excepto en la Universidad.

El aumento de profesores no sirve para atender los servicios previstos en la LOGSE, sino para cubrir los desajustes de la transferencia de profesores de un cuerpo a otro y la reducción de alumnos por grupo.

Seguir la evolución de la red de centros es complicado. Actualmente hay 23.723 centros, más o menos los que había en 1994 y menos que en 1985. Pero eso no significa que no se hayan creado nuevos centros, todo lo contrario. Entre 1985 y el 1994 se cierran multitud de centros de EGB, sobre todo escuelas unitarias, pero el Estado abre unos 500 centros de enseñanzas medias, fundamentalmente de BUP y COU.

En definitiva, las quejas de todos los sectores por la falta de recursos estaban justificadas: los recursos estaban siendo invertidos en la reordenación del sistema, no allí donde se necesitaban con urgencia.

Y para los profesores la urgencia era lo que pasaba en los centros de ESO. Quienes notaron más los cambios fueron los profesores de BUP. Antes de la LOGSE, a los institutos de bachillerato sólo llegaban los alumnos que habían logrado el graduado escolar y no todos, pues algunos de los graduados dirigían sus pasos a FP I. Así, en 1985, de los adolescentes de 14 años, un 41% accedía a BUP, un 16%, graduado o no, iba a FP I, un 10% abandonaba los estudios y el resto seguía escolarizado en EGB. Este porcentaje que accedía al BUP fue aumentando pero siempre fue un grupo seleccionado que nunca llegó a sobrepasar el 60% de la población de esa edad. Con la LOGSE los profesores de BUP se toparon con la totalidad de la población. Que los profesores pensasen que había descendido el nivel es lógico, pero el principal problema era un reducido número de alumnos que estaban en el centro sin

quererlo ni ellos ni sus padres. Los problemas de control y gestión del aula se multiplicaron. Ninguna de las previsiones para resolver el problema funcionó: ni más profesores, ni especialistas, ni adaptaciones curriculares.

Quienes creyeron que habría una solución por medio de un currículo adaptable a las peculiaridades del alumnado vieron frustradas sus esperanzas cuando se desarrolló la LOGSE con los decretos de mínimos destinados a garantizar un sistema homológico. Estos decretos abarcaban tal cantidad de contenidos que más bien parecían de máximos. La posibilidad de un currículo abierto quedó frustrada.

Los análisis de la situación eran, y siguen siendo, divergentes. Hay un sector del profesorado que reconoce los problemas, pero cree que se pueden resolver dentro del sistema aportando los recursos necesarios. Otro, probablemente mayoritario, opina que son necesarios cambios estructurales.

El catálogo de críticas al sistema de la LOGSE es muy amplio. Falta de recursos. Currículo cerrado que impide adaptaciones realistas. Excesiva optatividad que complica la organización del centro. Desequilibrio en las modalidades del bachillerato, sesgadas por cuestiones de género debido a la modalidad minoritaria de bachillerato Tecnológico, que es elegida muy mayoritariamente por hombres. El tratamiento de la asignatura de Religión. El problema de las Humanidades. Las altas exigencias para acceder a los ciclos de formación profesional que impiden mejores tasas de escolarización postobligatoria. La bajada del nivel. La falta de autoridad del profesorado. El fracaso escolar.

Con la llegada del PP al poder en 1996, en pleno proceso de implantación de la LOGSE, muchas de estas críticas encontraron una acogida favorable y empezaron de nuevo las tentaciones de usar la varita mágica.

De nuevo la varita mágica: La contrarreforma del PP y la contra-contra

El PP no paralizó la implantación de la LOGSE, pero las críticas a la misma encontraron una amplia caja de resonancia en sus filas. Su falta de mayoría

parlamentaria le impidió inicialmente pasar a la acción. Todo se quedó en fuegos de artificio como la guerra de las Humanidades, renacionalización de la Historia, Religión arriba o abajo. Pero la lluvia fina del fracaso escolar, la bajada de nivel y la mejora de calidad de la enseñanza iban preparando el terreno para un ataque en toda regla a la LOGSE.

Con su mayoría absoluta del año 2000, el PP se vio legitimado para resolver mágicamente todos los problemas educativos utilizando el BOE.

De la llamada contrarreforma promovida por el PP con la Ley de Calidad de la Enseñanza (LOCE) aprobada en el 2002 no merece la pena entrar en su contenido académico porque, como es sabido, no se llegó a aplicar. Pero sí es importante destacar los argumentos esgrimidos para llegar a ella. Son los mismos que la derecha sigue esgrimiendo en estas horas de confusión en la negociación del pacto educativo propuesto por el actual ministro, Ángel Gabilondo. Los argumentos no los he sacado de la prensa del momento, sino de un artículo publicado en agosto de 2009 en una revista de divulgación científica, Investigación y Ciencia, muy alejada de las inquietudes educativas. El artículo adquiere así un tono de objetividad, como ajeno a las luchas partidistas. El firmante es F. López Rupérez (2009), Presidente del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid que ha estado relacionado con la OCDE y la UNESCO. El artículo es una interpretación de informes de la OCDE y de PISA. De entrada, aclara que la OCDE concede más importancia a la enseñanza secundaria postobligatoria que a la educación superior en relación a la incidencia del nivel educativo de un país en su PIB *per capita*. No hay ninguna ocultación de la teoría del capital humano del que hace gala la OCDE. Olvidémonos del desarrollo integral de la personalidad del alumno y demás lindezas de los preámbulos y artículos de relleno de la legislación educativa. A lo que vamos: la OCDE ha establecido indicadores de la calidad de un sistema que son utilizados por la UE en sus objetivos en materia de educación. De estos indicadores destaca “el abandono educativo temprano”. Los datos son ciertos. En el 2000, en torno al 29% de los alumnos habían abandonado los estudios sin

el título de ESO. Y la cosa empeora en el 2007, el 31%. De los informes PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los alumnos) que tratan de evaluar las destrezas cognitivas de los estudiantes a los 15 años, deduce López Rupérez la mediocridad del sistema educativo español al quedar en el 2000, y en todos los posteriores, por debajo de la media de la OCDE y en una de las últimas posiciones. No oculta que, a pesar de estar por debajo de la media, el sistema español está situado junto al de otros muchos países desarrollados cerca de la media. ¡Claro! Mejorar estos indicadores eran los objetivos que se proponía la LOCE que en su preámbulo declaraba que las necesidades de mejora del sistema educativo “Se concretan, más bien, en la necesidad de reducir las elevadas tasas de abandono de la Educación Secundaria Obligatoria; de mejorar el nivel medio de los conocimientos de nuestros alumnos;...” El articulista se esfuerza en buscar cuáles sean las causas de estos males del sistema. No lo es el gasto pues, aunque es mejorable, si se mide en PIB por alumno, estamos en torno a la media de la OCDE (en términos absolutos estamos un 26% por debajo). Ni lo es el número de clases impartidas al año (por encima de la OCDE); ni el número de alumnos por aula, por debajo; ni el salario inicial de los profesores, por encima; ni la inversión en gastos que inciden directamente en la enseñanza, por encima; ni la eficiencia del gasto de enseñanza privada que con menos recursos obtiene resultados no peores, por no decir mejores, que la pública. Para el articulista tres son los problemas relevantes del sistema LOGSE: La estructura de la enseñanza secundaria; los incentivos a la escolarización; y los valores escolares.

- a) La estructura: La ESO tiene una duración mayor que la media OCDE, mientras que la de la secundaria postobligatoria es inferior. PISA, reconoce, no ha podido relacionar esto con el rendimiento académico de los alumnos de 15 años. Esta disonancia en la estructura con las medias OCDE la relaciona con la tasa de abandono prematuro. Parece evidente que si tenemos un alto fracaso escolar en la ESO, del orden

del 30%, y a esos alumnos no se les permite ningún tipo de acceso a enseñanzas postobligatorias, la tasa de abandono está asegurada en esa cifra del 30%. Por otra parte, nuestro sistema no permite ninguna bifurcación de los estudios hasta los 16 años, pero aquellos países que la permiten en torno a los 14, tienen una tasa de abandono inferior si además se acompaña de facilidades de acceso a estudios postobligatorios. Propone como solución de compromiso para salvar la comprensividad del sistema acortar un año la ESO y alargar en ese año la secundaria postobligatoria, manteniendo la obligatoriedad hasta los 16 años.

- b) Los incentivos: Muchas familias perciben como un castigo el mantener a un hijo escolarizado en edad en la que puede aportar un sueldo al patrimonio familiar, lo que llama “coste de oportunidad”. La solución es proporcionar incentivos para que sea más atrayente a las familias la escolarización que el mercado de trabajo. Todo ello debería ir acompañado de pasarelas de todo tipo de acceso a ciclos formativos superiores, al bachillerato y a la universidad.
- c) Los valores escolares: Según el autor, PISA pone de manifiesto que hay valores del medio escolar que inciden en el rendimiento. Entre ellos señala el escaso compromiso de los alumnos con la tarea, falta del sentido del esfuerzo, falta de motivación, clima escolar degradado, baja moral del profesorado.... Todo ello forma un “ovillo causal” que se realimenta: La falta de interés de los alumnos empeora el clima del aula que hace bajar la moral de los profesores. En definitiva, aquellas culturas en las que el esfuerzo y la perseverancia son las claves del éxito personal tienen gran parte del recorrido realizado hacia el éxito académico. La solución para el autor es que estos valores deben aparecer “en el frontispicio de las leyes” y se han de

ordenar en políticas y prácticas educativas para que “formen parte efectiva del *ethos* escolar”.

Este es el espíritu que recogía la LOCE, y que seguramente reaparecerá si es que lo del pacto escolar va en serio. Aunque ¡claro!, la LOCE no lo recogía así exactamente. Por ejemplo, los incentivos educativos se reconocían explícitamente a los mejores expedientes; los otros, ya se vería. Se apreciaba un espíritu evaluador con funcionalidad propagandística de los centros privados, y de selección de alumnos. Los “sin papeles” quedarían excluidos. La religión, asignatura de pleno derecho. El director, un representante de la Administración en el centro. La autonomía de centros abriría una vía de competitividad entre centros conducente a centros especializados... El olor a elitismo impregnaba todo el texto. Más matizadas parecen las medidas que propone López Rupérez impregnadas de ese idealismo de que no hay problema que no pueda arreglar una buena ley.

Con todo a su favor, al PP se le escaparon unos pequeños detalles que hicieron que un optimista antropológico llegara al poder en las elecciones del 14-M de 2004. Le faltó tiempo al PSOE para paralizar la aplicación de la LOCE: el 17 de abril tomaba posesión Rodríguez Zapatero y el 30 de ese mismo mes el gobierno estudiaba el decreto de paralización de parte de la LOCE.

La varita cambió de manos y con ella el discurso. De nuevo el sistema en el ojo del huracán. Aunque la sangre no llegó al río. El consenso sobre la teoría del capital humano sigue vigente. En dos años se armó la nueva Ley Orgánica de Educación (LOE). Esta admitía correcciones propiciadas por la LOCE y derogaba sus aspectos más problemáticos. Derogaba los itinerarios de la ESO, restableciendo la comprensividad. El consejo escolar participaría en la selección del director. La asignatura de Religión volvía a su estatus anterior. Se suprimen las reválidas. Los inmigrantes tendrán plenos derechos educativos.

De la LOCE conserva el vidrioso tema de que los centros pueden establecer proyectos educativos

que afecten a la titulación académica o profesional; con cautelas, pero lo conserva. También conserva bajo el nombre de Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) la posibilidad de derivar hacia ellos a alumnos desde los 15 años lo que posibilita otra vía de lograr la titulación en ESO y el acceso a los ciclos formativos. Y conserva la simplificación de las modalidades del bachillerato, suprimiendo el bachillerato Tecnológico que introducía una injustificable discriminación por razón de género. Ahora las modalidades del bachillerato son: Artes, Ciencias y Tecnología, y Humanidades y Ciencias Sociales.

De nuevo se reitera el objetivo de la LOGSE de equiparar el gasto con la media de la UE y se prometen medidas de apoyo al profesorado a fin de salvaguardar la comprensividad del sistema. El último dato publicado, relativo al ejercicio económico de 2007, afirma que se ha producido un incremento del 8,6% en educación no universitaria, que se produce tras otro aumento del 9,5% del ejercicio anterior. Veremos qué ocurre en años sucesivos tras la nueva crisis económica. Los datos no son malos ni buenos, son insuficientes. No hay que echar cohetes por un tímido repunte de la matriculación en secundaria postobligatoria y la favorable acogida de los PCPI. El tiempo lo dirá.

Pero la percepción es mala. Está arraigada en la sociedad, y sobre todo en los profesores, que el sistema tiene problemas. Y no es el menor de ellos el hartazgo social de tanto cambio en tan cortos intervalos de tiempo. La amenaza permanente de cambios estructurales no contribuye al sosiego necesario para analizar los problemas que la sociedad percibe como reales. Sobran polémicas extrañas como el de la Religión o Educación para la Ciudadanía.

Dejen de jugar con la varita: Lo que el informe PISA esconde.

Que la comprensividad e integración de la ESO es un problema no resuelto es algo que cuanto antes se reconozca más pronto nos pondremos a buscar soluciones no arrojadas. Que el fracaso

escolar, se mida como se mida, es otro problema real, también debería formar parte de los consensos iniciales en ese posible pacto escolar, lo mismo que el problema asociado de la tasa de abandono temprano. Que en la sociedad se ha instalado el convencimiento de la bajada de nivel, no significa aceptarlo como verdad.

En esa búsqueda de acotar los problemas reales no estaría de más echar un vistazo a la provocadora, pero bien fundamentada, tesis del catedrático de Sociología Julio Carabaña (2009). Sostiene Carabaña que tenemos un sistema educativo equiparable a los mejores del mundo y que es más fácil estropearlo que mejorarlo. Utilizando los mismos informes que López Rupérez, llega a conclusiones distintas. Reconoce que la ESO tiene un fallo grave de diseño. Comprensividad, titulación al finalizar la ESO, niveles mínimos y obligatoriedad es pretender sorber y soplar al mismo tiempo. Pero, sostiene Carabaña, los demás datos que aportan los informes PISA y OCDE son buenos, por no decir excelentes. Hace una lectura en positivo de los datos de López Rupérez: tenemos profesores mejor pagados que la media OCDE, que trabajan más horas, con menos alumnos, con resultados académicos aceptables en torno a la media y lo hacen utilizando menos recursos del erario público. Además el sistema es de los más igualitarios: la diferencia entre los más aventajados y los rezagados es menor que la media, las diferencias entre sexos y clases sociales son también menores. En realidad, no se trata de un problema de fracaso escolar, el problema es que tenemos pocos alumnos de altas prestaciones intelectuales. A nuestras universidades accede el mayor porcentaje de hijos de trabajadores manuales (40%) muy por encima del líder de la clasificación PISA, Finlandia (29%).

Lo que los informes deberían producir no es decepción, sino perplejidad. Perplejidad porque, tratando de averiguar qué es lo que tienen en común los pocos países que nos aventajan claramente, no hay manera de encontrarlo. De entre la enorme cantidad de variables manejadas no hay forma de establecer patrones salvo la extracción socioeconómica y cultural de los alumnos: cuanto mayor el nivel so-

cioeconómico mayor será el rendimiento académico en cualquier país de cualquier cultura.

Sobre la tasa de abandono temprano, Carabaña coincide con López Rupérez en que está asociada al fracaso. A diferencia de López Rupérez, centra su razonamiento en que la exigencia de terminar la ESO con una titulación equivale a una exigencia de que exista fracaso escolar: siempre habrá alguien incapaz de superar las barreras, sean éstas las que sean. La LOGSE no terminó con la doble titulación de la LGE, la agravó al excluir del sistema reglado a los no titulados. So capa de dignificar la formación profesional, profundizó el fracaso escolar. Comprensividad e integración están reñidas con la titulación. Además, la LOGSE al ligar la titulación a una superación de unos hipotéticos mínimos hizo que la discriminación del fracaso fuese injusta. ¿Cómo es posible establecer unos mínimos que no sean una arbitrariedad? No hay mínimos objetivos. La ley relega la decisión a los centros que establecen los criterios de titulación en sus proyectos curriculares elaborados por los profesores. Éstos no tienen más criterios que vaguedades legales y sus tradiciones profesionales. En consecuencia, el fracaso escolar es una discriminación arbitraria que se basa en tradiciones. La LGE también producía fracaso con evolución decreciente que, antes de la entrada de la LOGSE, rondaba el 20%. El fracaso de la LOGSE tiende a estabilizarse en torno al 30%. Si se comparan ambos datos, fracaso final de la EGB (20%) con el de la ESO (30%) no hay duda que el fracaso ha aumentado, y algunos sacarán la conclusión que el nivel ha descendido. Pero esta comparación no puede hacerse así. La titulación de EGB se hacía a edad distinta, por profesores de tradiciones distintas y sobre contenidos distintos. Todas las hipótesis quedan abiertas. La más plausible, según Carabaña, es que lo que ha aumentado es el nivel de exigencia para otorgar el título de ESO ya que los profesores de bachillerato, hegemónicos en la ESO, traducen 4º ESO por 2º BUP y aplican inconscientemente criterios pensados para un bachillerato voluntario y selecto a una etapa obligatoria para todos. Señala Carabaña que en España varían mucho las políticas y poco los resultados. España está en el

pelotón central de los países desarrollados sin que avance o retroceda de forma significativa respecto a esos países. Es muy llamativo hacer ordenaciones y ver el puesto que ocupa cada uno, pero estadísticamente, unas décimas más o menos no tienen significado alguno. Ni en los peores resultados las diferencias con Estados Unidos han sido estadísticamente significativas. Estados Unidos, afirman sus expertos, ha mejorado sus resultados a nivel interno respecto a los que tenían hace 20 años. La conclusión es fácil: si EEUU mejora y España no se ha quedado rezagada, España ha mejorado. Claro, nadie atribuye las mejoras al sistema educativo, sino a esa variable que sí explica cosas: le mejora de la situación económica, social y cultural.

Parece que estamos estancados y sin grandes alternativas a lo que hay. Por eso lo sensato es dejar de jugar con la varita, dejar en paz al BOE.

4.2. El Fray Luis de León y las reformas.

En el apartado anterior se ha pretendido mostrar la cuadrícula legal y el espacio social en el que han de desenvolverse la vida de alumnos y profesores en los centros educativos. Pero la vida escolar no está escrita en el BOE, aunque sí fuertemente condicionada.

En ese apartado aparece un cuadro en la Fig. 4.4 que resume lo más importante que dicen los sistemas educativos respecto a la vida y las prácticas que se dan en los centros escolares. Con ese cuadro, y unas poquitas normas más, las jefaturas de estudio elaboran el documento más importante para el curso escolar. Se trata del cuadro horario. Para llegar a él hay dos actos previos: la elección de cursos por los profesores y la agrupación de alumnos. Esta agrupación de alumnos va a determinar los compañeros de aula y, por tanto, las relaciones sociales más intensas que se producen en el centro. Los centros establecen una política de agrupación relativa a cómo distribuir a los repetidores del curso anterior. Aunque no siempre, en el Fray Luis ha predominado una política de no discriminación repartiéndolos por igual entre los diversos grupos. Pero hay otro problema de muy difícil solución para

formar grupos no discriminatorios. Se trata de las asignaturas optativas. La organización del centro casi exige que los alumnos sean agrupados en función de esas optativas. Por interés, por evitar dificultades... cada alumno se autoclasifica y autoexcluye al elegir las optativas dando lugar a grupos con diferente éxito académico.

Hechas las listas de los grupos y elegidas por los profesores las asignaturas, la jefatura de estudios elabora el horario. Se trata de una cuadrícula de 5 columnas reservadas a los 5 días hábiles de la semana y 6 filas para los 6 períodos lectivos diarios. Se originan así 30 casillas cada una de las cuales contiene una valiosísima información: grupo de alumnos, profesor, aula y asignatura. Si la lectura de este cuadro se completa con las programaciones que cada departamento hace de su asignatura, un profesor será capaz de predecir con meses de anticipación qué es lo que estará haciendo el 30 de abril a las 11 de la mañana, dónde y con quienes estará reunido y de qué estará hablando.

Pero no sabrá si el chiste del ácido sulfhídrico que le toca contar ese día repetirá el éxito de cursos anteriores. Las férreas presiones externas que se hacen sobre ese grupo de alumnos no pueden determinar las emociones, los esquemas cognitivos puestos en marcha, las estrategias de acción, las empatías... Dentro de cada casilla habita un campo de relaciones de poder y sometimiento, de ansias de libertad y de emulación... Los resultados de las tensiones vividas en cada clase no son predecibles.

En torno a estos horarios se libran las luchas más encarnizadas del curso. Intervienen departamentos, profesores y jefatura de estudios, cada uno con intereses no coincidentes. Los departamentos defenderán, con más o menos honestidad, unos intereses pedagógicos de cuáles sean las mejores horas para transmitir sus esenciales conocimientos e inculcar sus valores. Los profesores dejarán al desnudo sus discursos pedagógicos cuando la pelea se entable por entrar o salir una hora antes o después... Un avisado jefe de estudios establecerá una tipología de profesores que le ha tocado en suerte lidiar y, a la vista de los grupos de alum-

nos formados y de sus previsibles dificultades, los asignará de forma que la disciplina se resienta lo menos posible. Esta historia de los horarios es la que subyace en todo lo que se sigue.

Para empezar habrá que recordar que si comparamos un horario del curso 85-86 y uno del 90-91 se observará como signo más notable que ha desaparecido una gruesa raya en el centro del casillero que marca una doble jornada de mañana y tarde. En el curso 90-91 se implantó la jornada única y todas las actividades se realizaban en jornada de mañana. Si ahora queremos pasar al contenido de cada casilla, tendremos que tener en cuenta el cuadro Fig. 4.4 y Fig. 4.5 que dan cuenta de las asignaturas impartidas.

Las reformas legales llegan al Fray Luis.

La primera reforma de los estudios impartidos en el Fray Luis fue la sustitución de las enseñanzas de turno Nocturno por las de Distancia. Hasta entonces se impartía Nocturno tanto en el Lucía como en el Fray Luis. Cuando los centros se convirtieron en mixtos, era absurda tal situación. La supresión del INBAD (Instituto Nacional de Educación a Distancia), sustituido por la Educación a Distancia fue aprovechada por la Administración para racionalizar la oferta educativa. El Lucía se quedó con el Nocturno y el Fray Luis con Distancia. Así pues, como puede verse en la Fig. 4.6, la sustitución empezó a hacerse en el curso 94-95 en que se suprime 1º BUP en Nocturno y se implanta 1º y 2º BUP en Distancia. En la figura, las casillas en negrita corresponden a cursos residuales de repetidores, es decir, cuando un curso se extinguía, se permitía a los repetidores cursar una última vez ese curso para evitar el cambio de centro o de plan de estudios. Los vericuetos de la extinción del Nocturno pueden seguirse en esa figura.

En el curso 95-96, un curso antes de lo que marcaba el calendario oficial, se empezó a implantar la ESO. Este adelanto se hizo obedeciendo una orden del MEC que temía una paralización de la LOGSE dado el inminente proceso electoral. En efecto, en 1996 las elecciones las ganó el PP, pero el cambio de gobierno no interrumpió el proceso.

Se inició con 3º ESO. El primer ciclo, 1º y 2º ESO, se impartía en centros de EGB con profesorado de esos centros. La falta de coordinación entre profesores del primer ciclo y del segundo estaba asegurada: cada ciclo funcionaba de forma autónoma. Hasta seis años después no se reunió toda la etapa de ESO bajo un mismo techo. La ESO fue considerada en el centro como un simple sustituto del BUP. Pero no sólo el centro lo consideraba así, la propia Administración hacía lo mismo. La supresión del BUP se hizo sin grupos residuales de repetidores. Los alumnos repetidores de BUP se incorporaban sin más al correspondiente curso LOGSE según las equivalencias del cuadro de la Fig. 4.4. Sólo se tuvo consideración con el COU. En cuatro cursos quedó liquidado el BUP y COU.

En ese curso 95-96 el centro tomó la importante decisión de que las modalidades de bachillerato que se impartirían sería las Ciencias de la Naturaleza y la Salud, así como la de Humanidades y Ciencias Sociales.

La Educación a Distancia siguió una peculiar trayectoria. Se terminó de implantar las enseñanzas LOGSE cuatro cursos antes de que se extinguiese el BUP y COU, en una extraña coexistencia de ambos sistemas. Su peculiar forma de matricular a los alumnos, por asignaturas y no por cursos, lo permitía, pero con una compleja organización. Dudo que los profesores diferenciasen si atendían a alumnos de BUP o de LOGSE.

En el curso 1999-2000 empezó a cursarse el Ciclo Formativo de Grado Medio *Laboratorio*. Al curso siguiente empezó el Ciclo Formativo de Grado Superior *Análisis y Control*. Ambos están relacionados con análisis químicos, y de otros tipos, y son solicitados mayoritariamente por mujeres.

La LOCE del año 2002 no supuso ningún cambio. Ello permitió que el curso 2003-04 fuese un curso completamente normal. Por fin, en el centro solo se impartían enseñanzas LOGSE. La calma duró poco, cuatro cursos. En el 2006 se aprobó la LOE y al curso siguiente 07-08 nuevo cambio de plan: dos cursos más de cambios. ¿Habrà llegado definitivamente la tranquilidad?

Así pues, hasta el curso 95-96 las asignaturas que aparecían en los cuadros horarios tanto del Diurno como del Nocturno eran las de BUP y COU, del cuadro Fig.4.4. Desde ese curso y hasta el 99-00 tanto en el Diurno como en Distancia en unos horarios aparecen las de BUP y COU y en otros las de las enseñanzas LOGSE. En Distancia esto sigue

ocurriendo hasta el 02-03 en que se extingue de forma definitiva el COU.

En el 99-00 aparecen novedosos cuadros horarios: los correspondientes a los ciclos formativos. Las nuevas asignaturas que se incorporan aparecen en el cuadro Fig. 4.5

FIG. 4.5. PLANES DE ESTUDIO DE LOS CICLOS FORMATIVOS

	Ciclo Medio LABORATORIO	Horas
1º 30 horas	Operaciones Basicas de Laboratorio	5
	Ensayos físicos y físico-químicos	4
	Química y Analisis químicos	11
	Pruebas microbiológicas	4
	Información y seguridad en el laboratorio	4
	Formación y orientación laboral	2
2º (3 meses)	Formación en centros de trabajo	340
	Ciclo Superior ANÁLISIS Y CONTROL	ECTS
1º 60 ECTS	Muestreo y preparación de la muestra.	13
	Análisis químicos.	15
	Análisis instrumental.	13
	Ensayos físicos.	9
	Ensayos microbiológicos.	10
2º 60 ECTS	Ensayos fisicoquímicos.	9
	Ensayos biotecnológicos.	9
	Calidad y seguridad en el laboratorio.	6
	Proyecto de laboratorio de análisis y de control de calidad.	5
	Formación y orientación laboral.	5
	Empresa e iniciativa emprendedora.	4
	Formación en centros de trabajo.	22

Finalmente, en el curso 07-08 se implantan las enseñanzas LOE que trae tan pocas como sonadas novedades: Aparece la asignatura estrella Educación para la Ciudadanía, en la ESO con 1 hora semanal. En bachillerato aparece como asignaturas de modalidad Tecnología industrial I y II, con 4 horas, y como optativa Estadística Aplicada con 3 horas.

Estas transformaciones teóricamente deberían haber afectado a la vida dentro del aula. Y así fue, pero de forma que nada tenía que ver con lo previsto y ordenado por la LOGSE. La formación personalizada y la metodología activa que ordenaba la

LOGSE fueron interpretadas y aplicadas por cada profesor como dios le dio a entender. Sería muy difícil saber en qué modificó la ley la forma de impartir las clases. Los cambios no fueron en la forma de impartir las clases, sino en la forma de recibirlas. Al centro llegó ese 7,5% de alumnos que en aquella época abandonaba los estudios y el 32% que antes se escolarizaba en FP. De pronto la gestión y control del aula se complicó y pasó a ser el eje de la conversación y preocupación del profesorado. El tema sigue abierto. Veamos más de cerca este alumnado.

FIG. 4.6. CALENDARIO DE IMPLANTACIÓN DE LA LOGSE, EDUCACIÓN A DISTANCIA Y CICLOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN EL FRAY LUIS DE LEÓN

	DIURNO SECUNDARIA						NOCTURNO				DISTANCIA						CICLOS FORMATIVOS			
	12-13	13-14	14-15	15-16	16-17	17-18														
93-94			1ºBUP	2ºBUP	3ºBUP	COU	1ºBUP	2ºBUP	3ºBUP	COU										
94-95			1ºBUP	2ºBUP	3ºBUP	COU	1ºBUP	2ºBUP	3ºBUP	COU	1ºBUP	2ºBUP								
95-96			3ºESO	2ºBUP	3ºBUP	COU		2ºBUP	3ºBUP	COU	1ºBUP	2ºBUP	3ºBUP	COU						
96-97			3ºESO	4ºESO	3ºBUP	COU			3ºBUP	COU	1ºBUP	2ºBUP	3ºBUP	COU						
97-98			3ºESO	4ºESO	1ºBto	COU				COU	1ºBUP	2ºBUP	3ºBUP	COU						
98-99			3ºESO	4ºESO	1ºBto	2ºBto	COU			COU	1ºBUP	2ºBUP	3ºBUP	COU	1ºBto					
99-00			3ºESO	4ºESO	1ºBto	2ºBto					2ºBUP	3ºBUP	COU	COU	IIIESPA	1ºBto	1ºLAB			
00-01			3ºESO	4ºESO	1ºBto	2ºBto						3ºBUP	COU	COU	IIIESPA	1ºBto	1ºLAB	2ºLAB	1ºANA	
01-02	1ºESO	2ºESO	3ºESO	4ºESO	1ºBto	2ºBto								COU	IIIESPA	1ºBto	1ºLAB	2ºLAB	1ºANA	2ºANA
02-03	1ºESO	2ºESO	3ºESO	4ºESO	1ºBto	2ºBto								COU	IIIESPA	1ºBto	1ºLAB	2ºLAB	1ºANA	2ºANA
03-04	1ºESO	2ºESO	3ºESO	4ºESO	1ºBto	2ºBto									IIIESPA	1ºBto	1ºLAB	2ºLAB	1ºANA	2ºANA
...																				
07-08	1ºESO	2ºESO	3ºESO	4ºESO	1ºBto	2ºBto									IIIESPA	1ºBto	1ºLAB	2ºLAB	1ºANA	2ºANA
08-09	1ºESO	2ºESO	3ºESO	4ºESO	1ºBto	2ºBto									IIIESPA	1ºBto	1ºLAB	2ºLAB	1ºANA	2ºANA

El alumnado antes y después de las reformas

De ser el único instituto de la provincia, el Fray Luis ha pasado a ser uno más de una red de 11 institutos que se asientan en la capital. Con ellos compete para llenar sus aulas. De todos ellos, tres han tenido especial importancia en esa competición por el alumnado. El Lucía de Medrano por la razón obvia de compartir ubicación, sólo los separa una valla. Otro centro que ha tenido su importancia ha sido La Vaguada de la Palma. Su ubicación geográfica, más central que la del Fray Luis hizo que allí fueran a matricularse buena parte de los alumnos de extracción social más acomodada que antes acudían al Fray Luis. El tercer centro es el García Bernalt. Tras su traslado al barrio Capuchinos ha detruido parte del alumnado del Fray Luis. Desde esa época (2003) nuestro centro ha dejado de funcionar a pleno rendimiento de su capacidad.

Alumnos matriculados

El Diurno: El actual edificio tiene una capacidad para que puedan funcionar 27 grupos simultáneamente. En el 85 la legislación ordenaba que los grupos tuvieran no más de 40 alumnos. Por tanto el instituto tenía una capacidad para 1080 alumnos. Y en torno a esa cifra ha estado el número de alumnos del centro hasta 1995. En el 85 era habitual que las aulas estuviesen equipadas con pupitres individuales. Conseguir meter 40 pupitres en algunas aulas no era tarea sencilla, aunque achuchando se conseguía. Las quejas en claustro por parte de los profesores solicitando unas veces, exigiendo otras, el cumplimiento de la ley y que disminuyese el número de alumnos eran frecuentes. Esta presión escolarizadora se mantuvo hasta el curso 91-92, escolarizando 1.633.432 alumnos en BUP y COU en todo el Estado. En cursos sucesivos, esa cifra bajó, pero no la matrícula del Fray Luis.

Con la entrada de la LOGSE en el 95-96 la capacidad del instituto disminuyó. Ahora la ley marca un tope de 30 alumnos por grupo en ESO y 35 en bachillerato. Al final de proceso, el centro se estabilizó en 17 grupos de ESO y 10 de bachillerato. La

capacidad bajó a 806 alumnos. Y esa es, de forma muy aproximada, la cifra de matrícula en el 99-00, curso de finalización del proceso (799 alumnos). Con el repunte que supuso la incorporación al centro del primer ciclo, esa cifra se mantiene estable hasta el curso 2002-03. Como se ha dicho, la apertura del García Bernalt y el descenso de población en edad escolar inducen una pérdida de matrícula, a razón de casi 50 alumnos por curso, que llevaron a que en el 2008-09 el centro tenía matriculados 507 alumnos repartidos en 22 grupos. Esta pérdida de alumnos es generalizada en el ámbito del Estado (3,6%), y más intensa aún en Castilla y León (13,8%) entre los cursos que van del 2001 al 2009, pero nada comparable con las pérdidas del Fray Luis que es del 36,2% en ESO y poco menos en bachillerato. En el actual curso 09-10 la caída se ha frenado (487), pero los herederos de BUP y COU no llegan a la mitad de los que se matricularon en el 94-95 (993). Se han rejuvenecido. Ahora sus edades van de 12 a 17 años, aunque alguno rebasa los 20.

El número de alumnos por aula es de 24 en ESO y 22 en bachillerato en 2008-09.

La actual estructura de grupos no es autosostenible. Los cuatro grupos de 4º ESO no pueden dar lugar a los cinco de 1º de bachillerato. En consecuencia, el centro ha de reclutar alumnos que terminan la ESO en centros incompletos de secundaria que imparten ESO pero no bachillerato. En 1º de bachillerato hay novatos que desconocen las rutinas del Fray Luis.

Nocturno: Durante toda esta etapa, hasta el inicio de su liquidación en el curso 94-95, ha mantenido estable su matrícula en cifras en torno a los 400 alumnos, repartidos en unos 10 grupos de desigual tamaño que va desde lo 22 alumnos a los 67.

Educación a distancia: La Educación a Distancia, heredera del Instituto Nacional de Educación a Distancia (INBAD), empezó su andadura en el Fray Luis en el curso 94-95 matriculando 150 alumnos repartidos en dos grupos de 1º y 2º de BUP. En el curso siguiente impartía ya todos los cursos de BUP y COU con una matrícula de 700 alumnos, que se fue incrementado hasta un máximo de 1.332 alumnos durante el curso 2006-07. Tras la extinción del

COU, esa cifra ha decrecido, aunque se mantiene por encima de los 1000 alumnos. Estos alumnos se agrupan en unos 20 grupos que pueden oscilar entre los 5 y los 100 alumnos por grupo. Sus edades son inclasificables.

Ciclos Formativos: Empezaron su andadura en el curso 1999-00 completando su implantación en el curso 2001-02 con una estructura estable de un grupo por cada curso, es decir 4 grupos en los que se matriculan entre un mínimo de 93 alumnos y un máximo de 118 en total, siendo 10 el grupo de menor tamaño y 35 el de mayor.

Las edades se distribuyen de forma extraña. Hay mucha más dispersión en ciclo medio que en el superior.

Ciencias y Letras. El sexo.

Aunque desde el punto de vista legal la división del bachillerato en ciencias y de letras fue anulada por la Ley General de Educación de 1970, en la práctica esta división se ha mantenido en el lenguaje coloquial por su fuerza expresiva y capacidad de simplificación. De una forma u otra, en todas las reformas se ha podido identificar las diversas opciones o modalidades como perteneciente a una de estas dos ramas.

La opción entre ciencias y letras no es independiente del sexo del alumno. Por razones culturales, de género, las mujeres se decantan mayoritariamente por las ramas de letras y los hombres, por las de ciencias.

Desde que en 1939-40 el instituto se desgajó en dos, quedando el Fray Luis como "el masculino", la rama de ciencias ha tenido una matrícula ligeramente superior a la de letras, pero al ser un instituto grande esta diferencia no ha tenido ninguna repercusión en su oferta educativa y, por tanto, había tantos grupos de ciencias como de letras, salvo contadas excepciones.

Este paréntesis de más de cuarenta años, se cierra en el curso 1984-85 en que el instituto es declarado mixto y vuelve a acoger a alumnos y alumnas bajo el mismo techo. Desde la época de la transición se dieron varios intentos de convertir el

centro en mixto, todos ellos abortados por la dirección pese a una corriente mayoritaria de profesores que en claustro había prestado su apoyo a la opción de la conversión en mixto en proporción de 3 a 1.

La Administración Central toma la decisión de convertir en mixtos a todos los centros públicos que aún no lo habían hecho. En el curso 1984-85 llegaron las primeras alumnas tanto al diurno como al nocturno. Por falta de información, u otras interpretaciones más malévolas, en ese curso se matricularon muy pocas alumnas. En el Diurno sólo se pudieron matricular en 1º de BUP, por falta de plazas en los demás cursos. En el Nocturno no se dio ese problema. En Diurno se matricularon 44 alumnas (4%) de un total de 1057 alumnos. En el Nocturno llegaron a ser 29 (8%) de un total de 376. En cursos sucesivos la situación se fue normalizando de tal forma que en 1991-92 (7 años después) nos encontramos con que en el Diurno las alumnas son el 50% y en el Nocturno, el 48%.

Esta modificación de la composición del alumnado no tiene repercusión práctica en la oferta educativa de ciencias y letras: en ese curso de 1991-92 los alumnos de ciencias son el 49% en Diurno y el 48% en el Nocturno.

La implantación de la LOGSE altera en pocos años esta situación. Evidentemente en la ESO, al ser obligatoria, la proporción entre hombres y mujeres es la misma que se da en la población en general, que ha estas edades, según el INE, es del 51% hombres y 49% mujeres. En el Fray Luis hay fluctuaciones, pero ésa es la media.

La situación es bien distinta en la educación postobligatoria. Por ejemplo, en el curso 2006-07, el 66% eran mujeres en el bachillerato diurno, en los ciclos, el 68%, y en distancia un modesto 55%. Hay quien hace una lectura en clave gótica de estos datos atribuyéndola a una venganza de Fray Luis de León por haberle tenido a dieta masculina durante los 40 años de dictadura. Hay una interpretación más prosaica, probablemente más próxima a la realidad. En primer lugar diremos que como tendencia general, en todo el Estado, las mujeres tienen mayor presencia que los hombres en toda la educación postobligatoria, si exceptuamos las ingenierías. En

educación a Distancia el dato nacional es del 52% mujeres, algo inferior al Fray Luis pero dentro de las lógicas fluctuaciones estadísticas. En los Ciclos es una cuestión de género: si la rama elegida hubiera sido automoción, seguramente la tendencia sería la inversa. En cuanto al bachillerato, la cuestión es un poco más compleja. La LOGSE ofrece 4 modalidades que no son neutras respecto al género. Con datos nacionales del curso 2006-07, por la rama de letras, el bachillerato Artístico es muy minoritario (no llega al 4%) y es cursado mayoritariamente por mujeres (64%), el humanístico es el mayoritario (50%) y mayoritariamente cursado por mujeres (62%). En la rama de ciencias tenemos que el Tecnológico es minoritario (8%) y cursado masivamente por hombres (79%), mientras que el científico es el segundo más estudiado (38%) cursado a partes iguales por hombres y mujeres. En nuestro instituto no se imparten en el Diurno ni el Artístico ni el Tecnológico, como éste es más numeroso y más sesgado por género ello produce un déficit de hombres que nos lleva a ese 66% de mujeres en el bachillerato, superior al dato nacional del 62%.

Esto tiene repercusiones en la plantilla porque se desequilibra la oferta de Ciencias (43%) y Letras (57%): ahora hay 6 grupos de letras por 4 de ciencias. Veremos si la LOE es capaz de corregir esa situación. Difícil, porque la opcionalidad reproduce el modelo LOGSE.

Hasta el curso 2003-04 el centro ha tenido que rechazar muchas solicitudes de admisión, pero nunca cayó en la tentación de poner criterios elitistas de admisión. Ahora el centro no está en condiciones de rechazar ninguna.

El capital cultural familiar de los alumnos

Como ya se ha dicho, de las pocas cosas que se saben sobre el rendimiento académico es que está asociado al capital cultural de la familia.

Analizar el capital cultural de los alumnos para ver su evolución no es sencillo. Por suerte se conserva una encuesta del año 1979 hecha con aceptable solvencia por el tamaño de la muestra (135) y el método de selección (aleatorio) que indaga por el

principal indicador de este capital cultural: los estudios de los padres. Los resultados están recogidos en la tabla de la Fig. 4.7.

Aunque la encuesta es anterior al período que ahora estamos estudiando, ello da más fuerza a los argumentos que se van a exponer. En estos datos se ve que el nivel de estudios de los padres del Fray Luis es netamente superior a los valores correspondientes a todo el Estado del año 1978 que aparece en la Fig. 3.1. Ello es fácilmente explicable al tratarse en un caso de datos nacionales y el otro a datos urbanos de una ciudad universitaria, de una población más joven (padres) que la nacional. Es decir, nuestros alumnos de aquella época proceden de entornos familiares de un nivel cultural superior a la media nacional.

FIG. 4.7. NIVEL EDUCATIVO DE LOS PADRES

	1978-1979		2007-2008	
Estudios	Padres	Madres	Padres	Madres
Inferiores o iguales a Primarios	58%	75%	36%	44%
Medios	16%	13%	40%	27%
Superiores	23%	12%	19%	21%
NS/NC	1,5%		124%	9%

Esta situación se mantendrá así hasta el año 1986 en que se abre el Instituto de la Vaguada de la Palma. Éste, mucho mejor ubicado respecto del centro de la ciudad, detraerá del Fray Luis los alumnos escolarizados en el Colegio Público Tomas de Vitoria, de Santa Catalina y del Campo Charro. Con datos parciales relativos a encuestas de tutorías y análisis para la biblioteca de los primeros años 90 he podido comprobar que los niveles de estudios de los padres son inferiores a los de 1979. Sólo a finales de los 90 y posteriores, como el 2007-08 que figura en la misma tabla de la Fig. 4.7, se recuperan los valores del 79 y en algunos aspectos se mejoran, diría que espectacularmente si miramos las columnas de las mujeres. En efecto, cruzando los datos de estudios de padres y madres en la actualidad se observa que el 30% tiene alguno de sus progenitores con estudios superiores, otro 44%, con estudios medios. Pero hay un 26% en el que

los alumnos tienen ya una formación superior a la de sus padres. Esta mejora del 2007-08 no se refiere a una captación de alumnos de forma distinta, sino a la subida general del nivel de formación de la población española como indica la tabla de la Fig. 3.1. Es más, si comparamos los datos del centro con los de la población de Salamanca, el nivel de los padres del instituto sigue siendo inferior al nivel medio de los padres de Salamanca.

La Religión y otras tomas de posición. La percepción del alumnado

Merece analizar un poco lo que ha pasado con la asignatura de Religión por la importancia mediática del tema y el poderío de sus valedores. En 1985 había tres profesores de Religión, que tenían la condición de sacerdotes. Tenían a su disposición una capilla-salón multiusos, sacristía, despacho del asesor religioso y local para el departamento, entonces llamado seminario. En el 89-90 en nuestro centro el 90% de los alumnos elegía Religión frente al 10% de Ética.

De forma progresiva desde el curso 86-87 se fueron reduciendo espacios de usos religiosos por razones de necesidad y funcionalidad. Asimismo, en 1990 se terminaron de retirar los pocos símbolos religiosos que aún presidían algunos recintos. En la actualidad, el departamento de Religión lo constituye un único profesor, que es seglar, y cuyo departamento tiene una sede de superficie como corresponde a su tamaño unipersonal, sin capilla, ni sacristía, ni despacho adicional. En el 2008-09 se matriculó en Religión el 24% de los alumnos de ESO y bachillerato.

FIG. 4.8. RELIGIÓN

	1978-79	2007-08%
Creyentes	59%	16%
No practicantes	24%	55%
No creyentes	17%	17%

Estos datos son congruentes con los que reflejan las encuestas respecto a la actitud personal de los alumnos en materia de religión. En la Fig. 4.8

se reflejan los resultados de la encuesta ya mencionada de 1979 y la de otra de 2008. El cambio fundamental es el trasvase de creyentes a no practicantes.

Esta encuesta del 2008 forma parte de una serie de cuatro iniciada en 2005

Según estas encuestas, la mayoría de nuestros alumnos son mujeres y ha nacido en Salamanca, Castilla y León, España. Pero hay una minoría (6%) que ha nacido en el exterior. Y hay que prestar atención al hecho de que, entre los nacidos fuera de la comunidad, siempre estén presentes minorías exiguas nacidas en Cataluña y el País Vasco, dos comunidades que gozan de escasa simpatía entre el alumnado. En 4º ESO un número significativo de alumnos tiene decidido abandonar los estudios. Aunque en retroceso, en ningún año baja del 30% las madres dedicadas a sus labores.

En lo político, los alumnos se sitúan en un centro escorado a la izquierda, siendo los hombres más conservadores que las mujeres. Dato a tener en cuenta es que en todos los cursos hay alumnos ubicados en ambos extremos, cuya suma sobrepasa el 10%, lo que puede ser una fuente de problemas, o una oportunidad para educar en tolerancia.

En general nuestros alumnos asumen el pensamiento políticamente correcto sobre la inmigración retratándose a sí mismos llenos de buenos sentimientos. Detectan que hay un problema social, pero ellos no son parte de ese problema, son los otros. Así pues, nuestros alumnos reconocen el derecho de todos a la libertad para buscar trabajo, que los inmigrantes son personas a las que se les debería reconocer sus derechos como a los demás. Este retrato feliz tiene su contrapartida, porque en todos esos apartados hay minorías que van del 6% al 35% que opinan todo lo contrario. Por tanto, los brotes del rechazo y xenofobia anidan entre nosotros. Sus buenos sentimientos chocan con sus apreciaciones sobre la realidad: Cerca de un 50% que cree que hay demasiados inmigrantes; son más los que creen que los efectos de la inmigración son negativos... En nuestro centro un 6% rechaza salir o compartir el aula con inmigrantes.

En 2006 la encuesta tuvo como tema central la Guerra Civil y en el 2007 la percepción de la evolución política desde entonces. La idea de conjunto era contrastar las posiciones de nuestros alumnos con las de sus padres y abuelos, lo que indirectamente nos lleva a contrastarlas con las de los profesores. Sorprende el poco conocimiento que los alumnos tienen sobre estos acontecimientos. Sólo Franco es reconocido masivamente (91%) como personaje relevante dentro de la Guerra Civil ¡Un 9% no lo identifica! Azaña es reconocido por un 21%, tantos como los que asocian a Tejero con la tragedia del 36,... Casi todos tienen una opinión formada sobre la guerra, sus causas y consecuencias. Atribuyen casi por igual a ambos bandos las causas, aunque son ligeramente más los que atribuyen al bando de los sublevados la principal responsabilidad. Los alumnos están confusos respecto a sus deseos para haber evitado la Guerra Civil. Sobre las víctimas reconocen que el trato dado a las de ambos bandos ha sido distinto. Es mayoritario el sentimiento de que ha llegado el momento del reconocimiento a las víctimas, aunque a todas por igual (67%). Casi un 50% ve que la sombra del franquismo aún se proyecta sobre el presente, lo que ven con desagrado pues la imagen de Franco la caracterizan por su crueldad, fascismo y autoritarismo, aunque un 35% lo ve como un patriota. Decididamente la democracia es preferible a cualquier otro régimen, pero un 9% piensa que en ciertas circunstancias ¡una buena dictadura...!

En 2008 la encuesta se centró en el sistema educativo, su evolución y presente. Hay una profunda discrepancia con las encuestas del CIS respecto a qué es lo que esperan nuestros alumnos del sistema educativo: lo que más esperan nuestros alumnos es recibir "Un estilo de vida que promueva la buena salud" relegando al cuarto lugar lo que el CIS pone en el primero: "la capacidad de ser un buen ciudadano". Los alumnos se contagian del derrotismo del profesorado y cree que el sistema educativo ha empeorado (47%), ¡aunque son más las cosas que mejoran que las que empeoran! Son pocos (10%) los que creen que la calidad del sistema es mala. Pocos pero importantes (10%) los que

están insatisfechos con la educación que reciben en nuestro centro, siendo mayoritarios (68%) los que están satisfechos. Este grado de satisfacción tiene poco que ver con los profesores. Un 47% cree que los profesores deberían mejorar. La satisfacción guarda relación con la larga historia del centro, su alumnado, sus instalaciones....

Muchas preguntas son iguales que las de estudios similares CIS y de otros institutos de investigación. De ellas se deduce que, salvo las mencionadas discrepancias, se puede decir que nuestros alumnos son indiscernibles de sus coetáneos de la población.

Las posiciones y tomas de posición de los alumnos sobre los asuntos investigados, están profundamente marcadas por el sexo, edad, lugar de nacimiento, capital cultural y económico familiar, sus opciones académicas, políticas y religiosas. Las encuestas también ponen de manifiesto otras trincheras: el nacionalismo como afirmación contra algo, la integración y rechazo de la vida académica, el foso entre alumnos y profesores, los mecanismos de autocomplacencia, los riesgos del radicalismo y la xenofobia, la importancia de los clichés, intereses del alumnado que el centro no satisface...

Resultados académicos

Como era de esperar, a partir del curso 86-87 en que al centro le han ido apareciendo competidores mejor ubicados geográficamente para atraer alumnos de más alto capital cultural, el Fray Luis ha cedido su puesto privilegiado en ese irrelevante ranking que establecen las pruebas de acceso a la universidad de tan alto valor propagandístico como escaso valor pedagógico.

En el centro no hay ningún procedimiento establecido que permita una valoración objetiva de la evolución de los niveles de los conocimientos de los alumnos. De las opiniones subjetivas de los profesores hablaremos en el apartado siguiente, pero no parecen adecuadas para hablar de esa evolución. Sólo sirven para hablar de la evolución de las opiniones de los profesores. Por tanto, lo más relevante es comparar los resultados del centro con los na-

cionales según los criterios que la OCDE establece como medidas del fracaso escolar.

FIG. 4.9. TITULADOS ESO

Curso	Fray Luis	Castilla y León	Estatal
96-97	87%		
97-98	78%		
98-99	80%		
99-00	55%	77%	73%
00-01	62%	77%	73%
01-02	70%	78%	71%
02-03	65%	76%	71%
03-04	80%	80%	71%
04-05	81%	79%	70, %
05-06	69%	77%	69%
06-07	88%	76%	69%
07-08	72%		
Media	73%	78%	71%

En cada curso hay una media del 19% de repetidores, excepto en 4º ESO que sólo hay el 5%. Como la media de titulación en 4º ESO es del 73% eso significa que un 22% abandona el centro sin el título de secundaria.

Como se ve en la tabla de la Fig. 4.9, en los titulados en ESO hay fuertes fluctuaciones de unos cursos a otros. Pero si utilizamos los datos medios, los resultados del centro están entre los nacionales y los de Castilla y León, observándose una vacilante mejoría a partir del curso 2003-04 en que se restablecieron las pruebas de septiembre.

Si se analizasen por sexo estas cifras, en todos los cursos de cualquier etapa los resultados de las mujeres son mejores que los de los hombres.

La conclusión es que el centro, pese al elevado número de repetidores obtiene unos resultados en cualquier caso no peores que la media nacional.

El profesorado

A partir del 2001-02 se mezclan profesores de tres tradiciones distintas que actúan con alumnos de problemáticas diferentes.

El grupo más reducido (6-7 profesores) es el que atiende a los ciclos formativos. Su incorporación empezó en el curso 99-00. Proceden de centros de formación profesional y atienden a un tipo de alumnos que nada tienen que ver con los demás alumnos. El hecho de que estén encuadrados en un único y exclusivo departamento, y el que sus actividades se desarrollen en un módulo expresamente construido para albergarles, en nada facilita su integración en las actividades comunes del centro: actividades culturales, fiestas... Sus alumnos en ambos ciclos son voluntarios, no causan problemas relevantes de gestión del orden y control del aula. En contra de lo esperable, los del ciclo medio son alumnos muy heterogéneos que no proceden de los que han terminado la ESO el curso anterior, sino del mundo laboral y su máximo interés se centra en la obtención de un título. Los del superior tienen otra formación inicial y una actitud más positiva ante el aprendizaje.

El siguiente grupo es el de los maestros (unos 9) incorporados en el 2001-02 con el primer ciclo de ESO. Sólo imparten clases a ese ciclo. Se integran en departamentos diferentes y comparten penas y alegrías con el resto del profesorado de la ESO. Sus tradiciones son distintas y hay tareas que sólo ellos realizan como la vigilancia de recreos.

El grupo más nutrido (63) procede del profesorado que impartía BUP y COU. A su vez este grupo imparte enseñanza en turno Diurno y en Distancia. De nuevo los problemas de estos turnos son diferentes debido al alumnado que atienden. Los alumnos de Distancia son voluntarios y de asistencia voluntaria. Proceden tanto del fracaso escolar como del mundo laboral. Su limitada motivación hace que el principal problema sea el escaso aprovechamiento que hacen de los medios que el centro les ofrece, aunque parece que las cosas están mejorando. Estos profesores (unos 11) no están asignados de forma definitiva a Distancia, por lo que aunque durante el curso comparten poco con el Diurno, sí están preocupados por sus problemas.

Fig. 4.10. EVOLUCIÓN DE LOS DEPARTAMENTOS Y PLANTILLA DEL CENTRO (1989-2009)

1989-90		2002-2003				2008-09						
DEPARTAMENTO	Jefe de Departamento	Hombre	Mujer	Total	Jefe de Departamento	Hombre	Mujer	Total	Jefe de Departamento	Hombre	Mujer	Total
ALEMÁN	SÁNCHEZ, Isabel	1	1	2	RENGGLI, Doris o		1	1	RENGGLI, Doris		1	1
CICLOS	---			0		1	6	7	SÁNCHEZ, Amada	2	4	6
CIENCIAS	LEDESMA, José Luis	1	4	5	LEDESMA, José Luis	3	4	7	LEDESMA, José Luis	3	2	5
DIBUJO	VALADÉS, Antonio	4		4	VALADÉS, Antonio	4		4	VALADÉS, Antonio	3		3
ECONOMÍA	---			0	---		1	3	SAMANES, Natividad	1	1	2
EDUCACIÓN FÍSICA	RASUEROS, Vicente	3		3	RASUEROS, Vicente	3		3	RASUEROS, Vicente	3		3
FILOSOFÍA	BLANCO, José Luis	5	1	6	PEDRERO, Miguel A.	5		5	RODRÍGUEZ, Vicente	2	2	4
FÍSICA	TRINIDAD, Pedro	6	2	8	TRINIDAD, Pedro	3	2	5	SANZ, Julián	2	2	4
FRANCÉS	MILLÁN, Asunción	4	1	5	MILLÁN, Asunción	2	2	2	MILLÁN, Asunción	3	1	4
GRIEGO	CORVO, Cándido	1	1	2	VIDAL, Arsenio	1		2	ALONSO, Sonsoles		1	1
HISTORIA	GARCÍA, Bienvenido	5	5	10	CUESTA, Raimundo	5	4	9	CUESTA, Raimundo	4	4	7
INGLÉS	RODRÍGUEZ, José Luis	4	4	8	RODRÍGUEZ, José Luis	3	5	8	LLAMAZARES, Julia	1	6	7
LATÍN	PALOMAR, Manuel	2	1	3	DÍAZ , Segismundo	2	1	3	ÁLVAREZ, Jesús	1	1	2
LENGUA	FERNANDEZ, Enrique	8	1	9	HERMOSILLA, Pascual	5	4	9	VALLS, José Luis	2	7	9
MATEMÁTICAS	ÁLVAREZ, Mª José	5	4	9	MOLPECERES, Antonio	7	2	9	VERDE, José Mª	6	4	10
MÚSICA	DÍEZ, Isabel		1	1	NISTAL, Mª del Mar		3	3	NISTAL, Mª del Mar		2	2
ORIENTACIÓN	---			0	HERNÁNDEZ, Eulalia	2	3	5	HERNÁNDEZ, Eulalia	1	4	5
RELIGIÓN	---	3		3	---	1		1	---	1		1
TECNOLOGÍA	---			0	MARTÍN, Leocicio	2	1	3	MARTÍN, Leocicio	2		2
Totales		52	26	78		51	38	89		37	41	78
Nº departamentos.				14				16				18
Catedráticos		9	2	11		38	18	56		17	11	28
Edad media				45				51,7				52,4
Más joven		27					28				31	
Mayor edad			65				67				67	
Estudiaron BUP		2		2		4	9	13		4	14	18

Del cuadro de la Fig. 4.10 destaca las grandes oscilaciones del número total de profesores. La evolución ha sido así: estabilidad en los años 80, aumento de plantilla hasta el 95-96 llegando al techo de los 90 profesores; descenso suave y nueva recuperación hasta el 2002-03 que llega casi al máximo histórico (89); y rápido descenso con tendencia desconocida. Es notable que hasta el 2008-09 el número de profesoras no haya sobrepasado al de profesores, apartándose de la tendencia nacional.

Comparando los datos del 89-90 con los del 2008-09, se observa cómo los departamentos tradicionales, excepto Lengua y Matemáticas, han perdido efectivos a favor de los de nueva creación.

Importante es que, pese a las numerosas jubilaciones (56 desde 1985) la edad media no ha dejado de crecer. Aún sigue coleando el rejuvenecimiento masivo de finales de los 70. Como consecuencia de ello son muy pocos los que se han educado con el BUP. En 2008, el 77% lo había hecho en el elitista bachillerato de la dictadura del que se ha pasado revisión en el capítulo II. De tener en cuenta el informe TALIS, estudio realizado por la OCDE entre los profesores de secundaria de 24 países, los profesores españoles tienen una muy escasa preparación didáctica específica distinta de la de su especialidad universitaria. Curiosamente, dice el informe, es el único país en el que prácticamente el 100% ha realizado actividades de formación estando ya en ejercicio. Los sexenios son un poderoso acicate. Sorprende que son más los partidarios de una enseñanza constructivista, dando un alto grado de participación al alumno en el aprendizaje, que los de una enseñanza tradicional; pero, sea cual sea su credo pedagógico, las formas de trabajar se acomodan más a las de la enseñanza tradicional según el mismo informe. Ya no sorprende que una actividad muy apreciada sea el "intercambio de ideas", y que la de "colaboración entre colegas" sea de las menos practicadas.

El informe Talis saca a la superficie esa realidad olvidada de que los profesores modelamos nuestras formas de pensar y actuar en el aula en confrontación o acatamiento del entorno escolar en el que nos hemos educado y en el que ejercemos

nuestra profesión. Son mucho más importantes nuestras experiencias dulces y amargas de la época de estudiante, los recuerdos de los buenos y malos profesores, las presiones y tensiones de nuestro centro de trabajo, que las recreaciones teóricas estudiadas u oídas en un cursillo.

Esa disonancia entre lo que queremos y lo que podemos, también se manifiesta en las encuestas de evaluación realizadas en el centro durante los cursos 2002-03 y el 2004-05. En todas ellas se pone de manifiesto que los profesores del Fray Luis valoran muy bien todo lo que son los consensos educativos pedagógicamente correctos, pero consideran que dista mucho lo que se hace de lo que se debiera hacer. Hay una cierta falta de autocrítica considerando que su actuación es correcta, y son los otros, los alumnos, el equipo directivo, los padres... quienes deberían rectificar. Es ilustrativo que de las encuestas rezuma la percepción de un cierto grado de malestar. Pero esto nunca se concreta en lo que cada uno hace o tiene experiencia directa, sino de lo que intuye y presiente. Por ejemplo, las relaciones de los profesores con el equipo directivo se creen francamente mejorables, pero las relaciones que cada uno mantiene con ese equipo son excelentes ¿Cómo se entiende? Las tutorías funcionan mal, pero la suya... Aunque también es posible que la respuesta esté en quienes no contestan a las encuestas y haya un razonado e importante foco de malestar que las encuestas no hacen aflorar. También se podría rastrear esa incómoda sensación siguiendo las rutas de esa minoría que sí muestra sus desacuerdos con lo pedagógicamente correcto, cuyos sentimientos y razonamientos están recogidos en documentos como el *Manifiesto antipedagógico* del profesor Ricardo Moreno. De esta disonancia general, hay dos excepciones extremadamente importantes mostradas con toda coherencia: las bajísimas expectativas que los profesores tienen respecto al rendimiento académico del alumnado, así como las relativas a su esfuerzo creciente para mantener el control del aula. Son profecías autocumplidas.

Tratar de ver cómo se ha llegado a esto a lo largo de estos 25 últimos años tiene su riesgo. No

es arriesgado pensar que las discrepancias que estuvieron ahogadas durante la dictadura al manifestarse durante la transición, pese al tono siempre respetuoso hacia las personas y comedido en la expresión, han generado una brecha que se manifiesta en ciertas entrevistas de compañeros que creían que aquello no auguraba nada bueno. Esa brecha política nunca ha dejado de crear recelos. El apoyo y rechazo a la Reforma ha sido el caballo de batalla profesional en que se ha sustanciado esta brecha. La Reforma y después la LOGSE siempre han tenido un perfil ideológico que han permeado los análisis. Por otra parte, es indudable que buena parte del profesorado ha vivido el proceso como una degradación del sistema y de sus condiciones de trabajo. Sin hacer grandes análisis, acudiendo a su experiencia personal de personas educadas en un sistema anterior al de la LGE del 70, de alumnos muy seleccionados, han podido ver cómo los alumnos llegaban en más cantidad y cada vez menos seleccionados. Esto ha sido así ya desde la LGE del 70. Las tasas de alumnos graduados en la EGB han ido evolucionado desde un 40% inicial a más de 70% al extinguirse. El remate ha sido con la ESO donde ya no hay ninguna selección. La bajada de nivel percibida a escala personal tiene un fundamento objetivo. En el profesorado se echan en falta análisis que tengan en cuenta toda la población. De creer en la bajada de nivel, ésta es una constante histórica, con lo que el regreso a las cavernas estaría asegurado. Mi ilustre predecesor en el cargo de jefe del departamento de Matemáticas, Juan Domínguez Berrueta (1918), ya decía en 1918: "Y, a pesar de los esfuerzos del Profesorado, los bachilleres de hoy aprenden menos que los de hace 25 años". La importancia del asunto radica en que las expectativas del profesorado inciden en los resultados académicos.

Lo que es indiscutible es que el esfuerzo y tiempo dedicados por los profesores al control del orden del aula ha aumentado enormemente. Esto es así desde la LODE. Al pasar a ser considerada la educación como un derecho, el profesorado perdió el arma definitiva de la expulsión. Expulsión del aula, del centro, del sistema. Expulsión temporal o

definitiva. Aún quedaba el recurso al cero. En un sistema de asistencia voluntaria y con una familia volcada en que el retoño terminase BUP amenazar con un cero, un suspenso, era algo que los alumnos, casi todos, se lo tomaban en serio. Con la llegada de los "objetoadores escolares" las armas de exterminio perdieron buena parte de su eficacia. Hay que construir todo un nuevo sistema de relaciones dentro del aula y no hay modelos seguros a seguir. En los últimos informes, sin embargo, se perciben brotes verdes.

El personal no docente

Fig. 4.11. PERSONAL NO DOCENTE. CURSO 2007-2008

	Hombres	Mujeres	Total
Personal administrativo	2	2	4
Ordenanzas	3	3	6
Mantenimiento	1		1
Limpiadoras		6	6

La plantilla actual del personal no docente no presenta especiales carencias pero está muy ajustada. El retraso en cubrir sus bajas trastorna el servicio. Desde el 2006 se completa con la presencia de un auxiliar de servicios en tareas de vigilancia que no es de la plantilla del centro, sino que pertenece a una empresa privada contratada por la Junta.

El personal administrativo ha mantenido, con algún altibajo, el número actual. No así el resto del personal.

En los 80 era angustioso lo exiguo de la plantilla. Gaudioso, director en esa época, se queja amargamente de su escasez. A veces el centro se quedaba abierto sin más custodia que el miembro del equipo directivo presente en ese momento. El encargado de mantenimiento hacía tanto tareas de limpieza como de ordenanza. Ello gravaba las finanzas del centro que tenía que contratar los arreglos de desperfectos a empresas externas. La plantilla de ordenanzas se regularizó a finales de los 80. A comienzos de los 90 el personal de mantenimiento se pudo dedicar a sus tareas específicas con eficiencia y gran alivio de las arcas del centro.

Hasta 1998 ha existido una persona que hacía tareas de bibliotecario, aunque en realidad era personal adscrito al centro procedente de cuerpos extinguidos por la LGE del 70. Desde ese año estas tareas no están cubiertas de ninguna manera.

Las aulas

Hoy día el edificio dispone de 33 aulas con equipamiento normal (pupitres unipersonales, encerado y mesa del profesor, sin tarima) de capacidad variable que va desde los 18 a los 50 puestos, siendo 36 y 38 los más frecuentes. Además existen otras 17 aulas con equipamiento especial: música, informática, tecnología... que también se usan para dar clases. Amén de 49 recintos más catalogados como patios, gimnasios, vestuarios, despachos, almacenes...

No siempre fue así. Por el año 1985 había menos superficie construida y por tanto menos aulas con independencia del aprovechamiento que se hiciera del espacio.

En 1985 lo primero que se observa es la falta de espacio. Las aulas son un mar de pupitres unipersonales descabalados organizados en filas de 6 en fondo con un pasillo central estrechísimo y otro frontal donde está la mesa del profesor. En algunas, en este pasillo hay sillas de pala para completar los asientos de los alumnos. La luz eléctrica está casi permanentemente encendida, bien por falta de luz exterior, bien para protegerse del sol bajando las persianas. En un lateral hay armarios de fábrica a los que se ha quitado las puertas. En su interior se cuelgan las ropas de abrigo de los alumnos. Sobre una tarima está la mesa del profesor y su silla. En el frontal hay un encerado con un cajoncito para la tiza y el borrador. La puerta, que abre hacia el interior, es tan baja que hay alumnos que tienen que agachar la cabeza para entrar. Las paredes deslustradas tienen abundantes huellas de calzado. Finalizando los 80 lo único que cambia es una precaria mejora del mobiliario. En los 90 han desaparecido por completo los crucifijos y los pupitres siguen mejorando muy lentamente. Alguna que otra mano de pintura en las paredes. A partir del curso 95-96 empiezan a

abrirse huecos en las aulas, ya sólo se necesitan 30 pupitres. Se cambian los techos, las ventanas, las puertas, desaparecen los armarios de fábrica, se ponen cortinas gradulux, se alicatan las paredes. Y cuanto más avanza el tiempo más pupitres sobran, pupitres nuevos, más ergonómicos. Ahora no siempre se disponen en forma de autobús, hay eles, ues... Un entorno más relajado y humano.

La vida en las aulas

A la pelea - ¡Qué remedio! - ¡Suerte! - ¡Lo mismo te digo! Palabras rituales de dos compañeros que se cruzan camino de sus respectivas aulas. Año 1985. Al entrar el profesor, los alumnos, que no se sabe cómo han salido de sus asientos, retornan precipitadamente a los mismos con gran estruendo y algarabía. Sin que sea necesario decir nada, cuando el profesor ha dejado sus libros y cuadernos sobre su mesa y ha dirigido una rápida mirada para contar los pocos huecos por las ausencias, carraspea y *¡Bueno!, pues...* Ha comenzado la pelea, una pelea asimétrica de todos contra todos.

El profesor tiene poderosas armas: el control del saber sabio que los alumnos aspiran a compartir; sus armas de seducción personal: risas, chistes, halagos, ceño fruncido, dedo amenazante...; y el poder, el poder a palo seco que se traduce en la exclusión, no una mera exclusión social, que también, el poder la expulsión del aula, del centro, del sistema; pero también el poder del examen, de la calificación, que se puede utilizar con sutileza o por las bravas, con justicia o arbitrariedad, un poder que clasifica y selecciona, que promociona o hunde a los alumnos. Educar es usar con prudencia estas armas.

Los alumnos también tienen sus armas, de ataque y de resistencia. La pelea de los alumnos es más compleja porque pelean contra el profesor y contra sus compañeros. Las alianzas y conjuras están a la orden del día. Armas de ataque para conseguir el saber al que aspiran: estudio, trabajo, cortesía, pleitesía, zalamería, engaño... Armas de ataque para conseguir posiciones de poder social entre sus compañeros, buscar el nicho en el que

encontrarse a salvo. Armas de resistencia contra los abusos, el aburrimiento, el acoso... El amigo, el compañero legal, el inteligente, el estudioso, el líder, el pelota, el chivato, el gracioso, el pringao, el enchufado... son posiciones que los alumnos van conquistando día a día en esta pelea.

La pelea no es a cara descubierta, se trata de algo soterrado. La venganza con una mala nota, el estímulo por una buena respuesta, carraspeos, cuchicheos, toses impertinentes, patadas al que está sentado delante, notitas que circulan de mano en mano, tizas que vuelan...

El espacio físico impone severísimas limitaciones a las modalidades de lucha. La clase magistral es casi una necesidad, si bien los más innovadores disfrazan su monólogo con una especie de diálogo totalmente controlado por el profesor. Algún osado se atreve con debates... Los alumnos sólo pueden participar desde su sitio. La salida al encerado está reservada a los que se sientan junto al pasillo.

¿Qué tal te ha ido? - ¡Fatal! Ese repetidor que parece que no se entera de nada me ha reventado el chiste del ácido sulfhídrico ¿Y a ti? - ¡Muy bien! He quedado con ellos para organizar una excursión.

Año 2000, aunque podría ser hoy mismo. Los mismos profesores, la misma conversación, pero con menos convicción. Hace falta mucha suerte para que ambos salgan hoy bien librados.

Entra el profesor. En el aula hay cuatro gatos sentados de forma poco convencional. El resto de alumnos, hasta completar poco más de la veintena, van entrando sin prisas, aunque alguno entra como caballo en una cacharrería sin enterarse de que el profesor ya ha llegado; cuando se da cuenta, tampoco se aflige demasiado. Con un *¡perdón!* el profesor se da por satisfecho. Han pasado 5 minutos cuando por fin se han sentado todos. *¡Bueno!, pues...* Ha empezado la primera fase de la pelea. Casi hay que pasar lista porque los alumnos se sientan de forma que reproducen el espacio social según sus afinidades. Hay que recolocarlos porque si no Vanesa y Alicia se van a pasar toda la clase intercambiándose números de móvil. Jorge no ha traído bolígrafo, a Juan le han escondido el cuaderno *¡Profe! ¿Puedo*

ir al servicio? - ¡Pero si acabas de entrar del recreo! Tras 10 minutos, de nuevo *¡Bueno!, pues...* Ha empezado la segunda fase de la pelea, y todo es como en el 1985. Bueno todo, todo... Ahora el arma del poder del profesor se le ha quedado mellada. Su poder de expulsión ha desaparecido, pero no su poder de exclusión. Sigue con el poder de la calificación, pero hay alumnos a los que no les intimida ni su poder de exclusión ni, menos aún, la calificación. A veces la pelea no tiene nada de ritual y las voces se oyen en la 3ª planta. También hay otros aparatos que se pueden llevar al aula, ordenadores con cañón, videos... Y hay quien la pelea no la hace frente a frente, sino que los divide en grupitos con tareas distintas (divide y vencerás). Aunque no, no, estas audacias no son frecuentes. La clase magistral goza de buena salud.

¿Qué tal te ha ido? - ¡Bueno..! No ha venido Alexandra, con lo que he podido contar el chiste del ácido sulfhídrico que, como es tan viejo, no se lo saben y ha tenido mucho éxito ¿Y a ti, por qué eran esas voces? - ¡Hay días peores! Por lo de siempre, por la autoridad, por la legitimidad de quien pone las normas, de quien decide lo que está bien y lo que está mal, lo que se puede y debe explicar y cómo hacerlo... ¡Ah! Como en el 1985 - Sí, pero con otros modos. Me jubilo, yo ya no estoy para estos troles...

La dirección y gestión del centro. Las reformas del espacio y el tiempo

La derogación del Estatuto de Centros hecha por el PSOE nada más llegar al poder 1982 devolvió al Consejo de Dirección la competencia de proponer a la administración una terna para el nombramiento del director. Terminado el mandato de Arturo Valdés, el Fray Luis presenta en junio de 1985 una terna atípica. Entre protestas por el método poco democrático y pese a que la legislación daba prelación absoluta a los catedráticos sobre los agregados, el Fray Luis presentó una terna con un catedrático emparedado entre dos agregados, siendo el agregado de Filosofía, Gaudioso Gómez Rosado el que quintuplicaba en apoyos a la suma de los otros dos.

La administración socialista opta por una solución salomónica e histórica nombrando como director provisional a Gaudioso: un agregado en el corazón de la tradición. En el horizonte se está dibujando ya la LODE que suprimirá esta discriminación entre agregados y catedráticos.

Gaudioso es un joven agregado de Filosofía (38 años) que, sin una conocida adscripción política, supone una ruptura con la etapa de la dictadura por edad, talante e ideas sobre la educación y la sociedad. Volcado con sus alumnos, su horizonte profesional es el Fray Luis. Esta preocupación por el centro le ha llevado a colaborar con el equipo anterior asumiendo responsabilidades en el Nocturno.

La situación que hereda se puede calificar entre calamitosa y desastrosa, eso va en gustos. Aulas llenas de alumnos, plantilla escasa y descompensada, falta angustiada de personal no docente, presupuesto escaso y mal gestionado, material escolar decrepito, alumnos reivindicativos y escasamente responsables... Y para rematar la situación, Gaudioso, en su afán de integración, de unir lo viejo a lo nuevo, no acierta con el equipo directivo.

Su primer año de gestión es un calvario: robos, pires, averías, indisciplina... Aprobada la LODE y convertido el Consejo de Dirección en Consejo Escolar, en junio del 86 hay que proceder al nombramiento del director por el Consejo Escolar. Pero no hay candidatos. En el Consejo Escolar hay una reacción pidiendo unidad y responsabilidad para salvar el centro. Un grupo de profesores de procedencia heterogénea acepta el reto de integrarse en el equipo directivo. A falta de candidatos oficiales, la Dirección Provincial del MEC prorroga el mandato de Gaudioso como director provisional, con un equipo renovado. Algunos lo han llamado gobierno de salvación nacional. No es para menos, porque la situación ha empeorado. En las evaluaciones de fin de curso ha aflorado la punta del iceberg de una trama delictiva dentro del centro: hay actas falsificadas. El equipo se pone en marcha con una intensa actividad.

En lo económico, se negocia un crédito extraordinario para salvar la situación. Con un crédito especial de 1.500.000 pesetas se consigue poner

las cuentas al día. Escaso, pero permite al centro empezar a operar con normalidad en su actividad económica.

En lo disciplinario, se nombra a Raimundo Cuesta como instructor. Con ayuda policial, tirando del hilo de las actas se descubre una trama de alumnos que acceden por las noches al instituto y se han hecho con copias de las llaves de buena parte de las dependencias. Falsifican actas en secretaría, roban exámenes en los departamentos que venden a precio de mercado entre los alumnos, roban material, utilizan el centro como local de reuniones... En aplicación de la legislación vigente, las sanciones son durísimas: 12 expedientados con sanciones que incluyen expulsiones del distrito universitario o del centro, con carácter de perpetuidad o temporales de varios años. El MEC, tras felicitar al instructor, ordena al centro que suspenda la ejecución de las sanciones y readmita a los expedientados, pues, tras la LODE, es dudosa la legislación aplicada al verse afectados derechos constitucionales. La reacción es fulminante. Huelga de todos los sectores: alumnos, padres, profesores y personal no docente; dimisión en pleno de todos los cargos directivos y del Consejo Escolar. El MEC cede y reconoce al centro su capacidad de decisión. Estamos en marzo del 87. El asunto aún tiene algunos coletazos, pero la catarsis ha surtido efecto. A la sombra del caso, la disciplina retorna a cotas aceptables con el apoyo de toda la comunidad. Hay futuro.

Y en junio del 87 Gaudioso se anima a presentar su candidatura. Por fin hay un director nombrado por el centro. La joven generación incorporada desde los finales del 70 se ha hecho con las riendas y ya no las perderá. No hay cambios en el equipo directivo. Es un futuro cargado de problemas. La red eléctrica, la calefacción, las inundaciones, las goteras..., todo falla. La administración provincial está cicatera: la expansión del sistema escolar se lleva todos los recursos. Conseguir créditos especiales es una tarea dura, pero se va saliendo del paso. Empieza a llegar material más adecuado, aunque escaso.

Poco a poco las preocupaciones son otras. Una plantilla corta (y descompensada en el ámbito

de los idiomas y de las lenguas clásicas) no hace más que generar problemas. Las afines, profesores que se ven obligados a impartir asignaturas que no son de su especialidad, cobran una importancia creciente en las soterradas, pero enconadas, batallas en torno a los horarios. Jornada partida o continua es otra batalla que aparece continuamente, junto al debate de si una hora son 60 minutos o 50. Por fin, en el curso 89-90 la inflación dejó las horas en 50 minutos como duración de una clase.

Hay proyectos, nuevas aulas de informática y audiovisuales, intento de aula materia, primeros pasos para informatizar la gestión, equipamiento de reprografía, más conserjes, Departamento de Orientación, recortes a los espacios de Religión, actividades culturales y extraescolares...

En el exterior el debate sobre la Reforma está llegando a su fin. En el 86, el centro ha debatido si se incorpora a la experimentación, rechazando la propuesta. Las relaciones con el Centro de Profesores son excelentes, ofreciendo continuamente sus instalaciones para actividades de formación. Numerosos profesores del centro participan en ellas.

A primeros del 90 la LOGSE es aprobada. La creciente contestación interna a su gestión y la problemática que acarreará la implantación de la LOGSE llevan a Gaudioso a reconsiderar sus fuerzas y dejar libre el camino a otras alternativas.

Antonio Carrascal Lorenzo, actual director de forma ininterrumpida desde el 90, en esa fecha tenía 39 años, ahora... Agregado de Francés no ha sido ajeno a la batalla de las afines. Con un claro perfil político, es un conocido militante del PSOE, en cuyas listas ejerce como concejal del Ayuntamiento de Salamanca. Conoce de primera mano los juegos de poder. Su candidatura a director se presenta en solitario. Alcanza mayoría absoluta, pero no unanimidad. En sucesivas reelecciones ha ido ampliando esa mayoría hasta llegar a la unanimidad.

A Antonio los retos que la LOGSE plantea le estimulan. Ha conseguido completar un equipo directivo con el que comparte el análisis y diagnóstico. Hay un programa que, salvo modulaciones, se ha mantenido durante estos casi 20 años cuya co-

lumna vertebral la forman la participación democrática, modernización, dignificación del espacio y de los medios, actividades culturales y extraescolares, apertura al entorno, y no discriminación por razones sociales o económicas.

Sus sucesivos mandatos no tienen otro nombre que el de las reformas. Ya hemos visto las reformas de los turnos Nocturno por Distancia y la implantación de la LOGSE. Nos quedan las reformas del espacio y del tiempo.

La reforma del tiempo es rápida. En la primera sesión del Consejo Escolar convocada bajo su mandato se aprobó la jornada continua. Salvo justificadas excepciones, todas las actividades lectivas del Diurno se realizarían en horario de 8:00 a 15:00.

De las reformas del espacio hay que referirse al espacio exterior e interior. En cuanto al espacio exterior es muy difícil saber qué papel ha jugado el Instituto. Todos los equipos directivos han reivindicado una mejora de los accesos y saneamiento del entorno. Es evidente que la voz del Instituto tiene cierta fuerza y Antonio la ha dado más vigor, pero hasta que las inmobiliarias no han hecho su aparición por la zona las soluciones han ido a un ritmo desesperantemente lento. Desde luego la situación actual no es la óptima para un centro escolar, ni es la que se ha reivindicado por los sucesivos equipos directivos, pero es incomparablemente mejor a la encontrada en 1990. El actual entorno urbano nada tiene que ver con los parajes de desolación y miseria que narran los alumnos de los años 70 y 80, e incluso con lo que dice Noelia, alumna entrevistada para este capítulo.

Antonio propone reformas radicales y no parches para reformar los espacios internos. En esta propuesta está solo dentro del equipo directivo y del centro. Hay reformas que son obligadas como las reformas de mantenimiento: calefacción, ventanas, puertas...; y otras reformas debidas a la nueva actividad académica: pabellón deportivo, aulas de tecnología y de ciclos formativos. Hay otras que son impulsadas desde dentro: reformas ornamentales (jardines, pasillos...) y reformas de reestructuración de toda la planta baja: ala de dirección, conserjería, servicios... Y las tres joyas del centro: salón de ac-

tos, patio interior y biblioteca. Dejando a un lado las reformas de mantenimiento, las grandes reformas se inician en el curso 91-92 con el salón de actos y culminan en el 1999-2000 con el pabellón de ciclos formativos. Por primera vez, en el verano del 2009, no ha habido obras en el centro.

De todas las reformas, sólo tres son excepcionales. Las demás se les podría haber ocurrido a cualquier equipo directivo con acceso a fuentes de financiación. Algunas hasta eran obligatorias por ley (aulas de Tecnología y módulo de ciclos). Pero derribar un salón de actos hecho pocos años antes (menos de 15) a petición expresa del centro para dar servicios multiuso, con todas sus instalaciones añejas, y construir sobre su solar un salón de actos, una biblioteca y un patio interior que diese luz, armonía y funcionalidad a todo el edificio es algo que nadie se tomaba en serio dentro del centro. Vale que lo derribado era tétrico e insano, que la única forma de sanear el edificio construido sobre corrientes subterráneas pasaba por una obra ingente, pero... Sólo el Director, no sé de dónde sacaba su convicción, se mantenía convencido en su viabilidad pese a los gestos de incredulidad de cuantos le rodeábamos. A finales del 91 nos sorprendió a todos con la licitación de las obras, en el 93 se remató el salón de actos y patio interior. Y a principios de 97 se procedía a la inauguración oficial de la biblioteca. El pato feo, el instituto más lúgubre de cuantos he conocido, se había convertido en un cisne, en un centro de referencia. ¿Cuánto ha costado? Buena pregunta ¿Pero quien piensa en dinero a la vista del resultado?

Todas las demás obras quedan como menores, incluyendo el pabellón deportivo que había sido una vieja aspiración que vio su luz en el 95 en modalidad de uso municipal compartido, los ajardinamientos...

Y todo esto se ha hecho a la vez que otras reformas organizativas como la informatización de la gestión, mejora de los equipamientos... en un marco de bonanza económica al margen de las obras anteriores. Los recursos presupuestarios empezaron a fluir con mayor abundancia. Lo que en la fase final de Gaudioso era una premonición, ahora

era una realidad. Llegaron por vía de mejoras de equipamiento y de incremento en el monto de los presupuestos que permitieron que las peticiones de los departamentos fueran atendidas siempre que obedeciesen a un proyecto. Llegó el cierre del grifo con la crisis del 93. El Estado recortaba gastos, pero al centro no le afectaba. Había otras fuentes de financiación.

En efecto, otra de las líneas del programa eran las actividades culturales y extraescolares. Se creó una tupida malla de actividades gratuitas para los alumnos y un amplio programa de actividades culturales. Contra lo que podría creerse, este programa no sólo no era gravoso para el centro, sino que, por medio de subvenciones, era una fuente de recursos y materiales. Ayuntamiento, Diputación y, sobre todo, Caja Duero han sido los principales colaboradores sin importar el color político de sus gestores.

Las competencias de educación fueron transferidas a la Junta de Castilla y León en el 2000, pero las cuentas del centro siguieron igual de saneadas.

Hasta la crisis del 2007. ¿Hay recortes? Hay preocupación.

La vida en el centro

Si la vida dentro del aula es una lucha, fuera también. La ventaja es que tanto alumnos como profesores pasan mucho menos tiempo fuera que dentro del aula. Hay quienes piensan, alumnos y profesores, que la educación, más allá de la enseñanza, podría ser otra cosa que una secuencia ininterrumpida de luchas en clase, no de lucha de clases. No sólo podría, sino que debería. Para algunos de éstos, la jornada continuada cercena grandes posibilidades de otras actividades escolares tan importantes o más que las clases y, desde luego, más interesantes. La disputa entre los partidarios de una educación basada en contenidos académicos, su programación y desarrollo en el aula, frente a otros que creen que lo anterior es una parte importante, pero que la educación es más, como conseguir integrar todos esos contenidos en una red conceptual, emocional, sentimental, social con el

objetivo de que el alumno logre una autonomía plena, no tiene su origen hoy. La pelea, reconocible en las actas de claustro desde los tiempos de Gaudioso y reproducida curso a curso, por la cuestión de si las actividades culturales han de hacerse dentro del horario lectivo o fuera de él, tiene ese sustrato.

Si al hablar continuamente de luchas se da la impresión de un enfrentamiento con discusiones y broncas permanentes, la expresión no será acertada, aunque es mejor que transmitir la imagen de la paz perpetua de la tumba. Pero no es eso. La vida es una permanente elección consciente o inconsciente, voluntaria o no. Elegir es renunciar a todas las posibilidades menos una. Muchas de ellas, atractivas, en muchas ocasiones mejores que la elegida. Cada una de esas posibilidades tiene una fuerza de atracción y pretende ser elegida. Vivimos en un campo de fuerzas internas y externas, las que nosotros nos hemos construido a lo largo de nuestra vida y las que los otros ejercen sobre nosotros. Tensiones y desgarros, presiones y coerciones que pueblan ese espacio social histórico, multidimensional, dan lugar a las luchas de las que aquí se habla.

Hecha la aclaración, no hay ninguna toma de posición en contra de la jornada continuada, sólo pretendo señalar que el debate es importante. La añoranza de un tiempo en que los alumnos estaban ávidos de actividades culturales e inundaban las tardes con sus cine-clubs, teatros, recitales, torneos... es parte de esos juegos de la memoria con pocos vínculos con la realidad. Desde luego no he encontrado constancia documental de esa frenética actividad vespertina. De lo que hay más constancia es de la evolución del alumnado y sus relaciones con el equipo directivo. Antes de Gaudioso, las actividades promovidas por los alumnos eran percibidas como sospechosas y potencialmente peligrosas. Desde Gaudioso y hasta el 2000, más o menos, los alumnos han encontrado una favorable acogida a sus iniciativas facilitándoles su realización, aunque en ocasiones no faltan las reticencias. En la actualidad no hay iniciativas. ¿Culpa de los alumnos? Las encuestas muestran el desinterés por la oferta, pero no las causas.

Por lo años 80 había un alumnado más combativo que responsable. Secundar todas las huelgas era un claro signo de compromiso, pero no asistir a las manifestaciones de apoyo a las mismas, de irresponsabilidad. El afán por realizar asambleas de alumnos, de compromiso; pero pretender que sistemáticamente se realizaran en horario lectivo, de irresponsabilidad. Ninguna mejora al respecto. Ese espíritu combativo aún se puede percibir en la entrevista a Noelia, y quizá hasta finales de los años 90. Después, ni combatividad ni responsabilidad. En los 80, las recobradas libertades aún imprimían sus huellas en el tejido social y la LODE supuso un aire fresco dentro de los centros. Padres, alumnos y personal no docente buscaban su acomodo en el Consejo Escolar para compartir responsabilidades con el profesorado. Con independencia de su falta de agilidad, que en nada ayuda a potenciar la participación, el Consejo Escolar es un órgano de participación decreciente, que languidece por falta de savia que circule de las raíces de las juntas de delegados y asociaciones de padres hacia sus representantes en el Consejo. El asociacionismo no es valor en alza. Pero quizá convendría revisar las actas del Consejo y del Claustro para encontrar alguna clave del problema. Sistemáticamente, desde que el Consejo existe, cada vez que padres o alumnos sacan a relucir problemas con el profesorado (trato degradante, injusticia en las evaluaciones, ausencias...) el corporativismo docente ha conseguido parar el golpe sin abrir una investigación. El silencio. Las reticencias anteriores quizá puedan estar emparentadas con esto.

La pata de la participación está coja y ese alejamiento es una dolencia enquistada y de difícil solución. Escuchar sobre todo al alumnado, pero también a sus padres, es muy difícil cuando el alumnado no habla o no se entiende lo que dice porque sólo se oye el ruido de los que chillan. Pero no sólo cojean las patas de padres y alumnos.

Los profesores participan por obligación en los claustros y departamentos. Los departamentos tienen la tradición de que sus miembros actúan a su aire. Las normas, cuando existen, son libremente interpretadas. Ese es el atinado análisis que hace

el equipo directivo en su memoria del 2004-05 refiriéndose a la observancia general que los profesores hacen de las normas. En vez de intentar cambiar una norma considerada como inútil, simplemente se la ignora. Como siempre, existen las excepciones, o la excepción. De esta guisa, si las normas departamentales tienen tan baja consideración, la coordinación de los departamentos difícilmente puede ser operativa. La Comisión Pedagógica formada por todos los jefes de departamento tiene una función muy limitada a aspectos organizativos, sin especial incidencia en los educativos. En sus actas se ve que son raras las intervenciones que se planteen como propuestas o tomas de posición de colectivos, casi siempre lo son a título personal. No mejor funcionamiento tiene el claustro donde cada profesor interviene con voz y voto propio, aunque raras veces se hace con propuestas meditadas por escrito, excepto cuando éstas vienen de algún órgano institucional. La improvisación no sorprende a nadie. En su aspecto formal, los equipos directivos siempre han respetado los acuerdos colegiados, como corresponde al cumplimiento de la legalidad y, algunas veces, más allá de lo que ésta impone. Pero del análisis de las actas se ve que el tiempo dedicado a transmitir información excede sobradamente al dedicado al debate.

Los expedientes del 86-87 son tan llamativos que han merecido una especial consideración, tanto por los hechos en sí como por el punto de inflexión que supusieron. Después, y hasta la implantación de la ESO, ha habido otros expedientes por hechos cuya mayor gravedad era el daño que causaban al propio infractor. Desde la LODE (1985) y hasta la entrada de la ESO (1995) hay un malestar creciente entre el profesorado por la falta de confianza en las medidas para mantener el orden. Este malestar combina cuestiones ideológicas con percepciones profesionales. La tarea del profesorado se ha vuelto más compleja e irritante. Tener que razonar en vez de aplicar un discrecional poder sancionador es algo que cuesta aprender, pero se aprende. Con la llegada de la ESO hay un salto cualitativo. Cada problema de convivencia no tiene mayor gravedad, salvo excepciones. Es su reiteración persistente lo

que causa la sensación de pérdida de control. Observar el número de expedientes incoados a lo largo de estos años es esclarecedor. Hasta el 95 podemos pasar varios años sin ningún expediente y de pronto en un curso se juntan varios. Desde el 95 no es así, todos los años hay algún expediente y un creciente clima de desmoralización entre el profesorado. Poco a poco, a la persistencia de las conductas reprobables se ha ido respondiendo, sin convicción pero con insistencia, con el esfuerzo de sanciones educadoras. Con el tiempo, en torno al problema de la convivencia ha ido surgiendo un entramado de ideas y estrategias que con más o menos fortuna buscan un doble objetivo: mitigar la sensación de indefensión, y reducir la percepción de impunidad. Ha nacido otro polo de tensiones entre quienes creen que con la actual legislación es imposible ganar la batalla de la convivencia, y quienes no creen que sea una cuestión de leyes, sino de nuevas propuestas, de nuevas actitudes y enfoques... En el fondo está la gran batalla sobre la viabilidad o no de un sistema comprensivo en el que sea posible educar a todos sin discriminaciones.

La mejora de la convivencia siempre está presente en los Planes anuales de Mejora en los que el centro se ha adelantado a su reconocimiento oficial. Bajo éste u otro nombre, desde 1991 el centro fija su plan de prioridades de mejora. Educar en un contexto de libertad en el que los alumnos, todos los alumnos, tienen derechos es una tarea que hay que aprender. Aún faltan muchas lecciones, pero la impresión es que se ha vuelto a situaciones en que la alteración de la convivencia son casos aislados y controlados. Puede haber algún caso llamativo, pero la convivencia es aceptable. Nada comparable a esas narraciones desgarradas de centros en zonas de marginación y desarraigo.

Una evolución en cierta medida parecida siguen las relaciones entre el profesorado. En ciertas entrevistas aparecen añoranzas de un tiempo en que las ideas estaban ocultas tras las máscaras de la cortesía y ello creaba un clima encantado de que todos éramos compañeros. Los vivos debates, preñados de ideología, de confrontación de modelos de sociedad y de educación, de finales de los 70 y

de los 80 han abierto una falla donde cada uno se sitúa en lados separados por resistentes celos. El tiempo ha ido cerrando esa brecha, pero bajo la piel nueva de tantos como han llegado para cubrir las bajas de los jubilados se perciben las cicatrices.

Si hacemos caso a los entrevistados, estos roces de convivencia no tienen que ver con el personal no docente. Siempre se les ha preguntado por ellos y nadie ha formulado una crítica. Noelia critica las largas colas en secretaría a la hora de las matrículas ¡lástima que los alumnos no naciesen ya matriculados!

El ensalmo de este mar de la tranquilidad está en que no se ha entrevistado a ninguno de ellos. Veríamos así desfilar en los 80 a esos disciplinados ex guardias civiles cuya interpretación literal de las órdenes han causado más de un quebradero de cabeza. Ya jubilada esa generación de conserjes-guardias, los nuevos, con espíritu civil más inconformista pero más creativo, tejen una red de relaciones con los alumnos que merecería haberla dedicado más atención en esta historia. Su conocimiento del alumnado supera lo esperable y es el primer escalón de la actividad socializadora del centro. No siempre la relación entre ellos es placentera. Las luchas son por las tareas encomendadas. Se ha pasado de un sistema jerarquizado por la antigüedad y la especialización, a otro asentado sobre la multifuncionalidad y la rotación.

El informe Talis señala que la ratio española entre profesores y personal de apoyo administrativo es igual a la media de la OCDE. Ese informe también señala la relación positiva entre el número de personal de apoyo y la calidad educativa. Mejorar este apoyo con la ayuda al profesorado en tareas burocráticas es una aspiración que choca con su escasez. Que el centro haya funcionado correctamente sumergido en la vorágine de cambios del modelo de gestión ha sido posible, pese a fallos, al esfuerzo y capacidad de adaptación. Las tareas de secretaría han cambiado tanto en los medios, los procedimientos y los contenidos que cualquier administrativo jubilado en los 80 sería hoy un perfecto inútil. La modernización se ha hecho en condiciones precarias. Ha sido más un ejercicio de voluntarismo

que de profesionalidad. La Administración, tanto la del MEC como de la Junta, no ha sabido ver la importancia de estos servicios de los que depende la buena organización de un centro.

La batalla por la limpieza aún sigue librándose y seguirá mientras en el centro haya alumnos que han de aprender las normas de convivencia y respeto a los lugares públicos. Pero los logros están tan a la vista, como fuera de ella están las personas encargadas de tan necesaria tarea. Su valoración en las encuestas es alta: el 74% del alumnado la valora positivamente.

Los entrevistados hacen un atinado análisis del centro en la época de los 80 como trinchera del conservadurismo y avanzadilla de la innovación. En estos momentos las posiciones son tan confusas que no sabemos quién avanza y quién retrocede. Pero en los 80 las cosas estaban más claras. En los 80 se experimentan nuevas EATPs como la de Informática, pionera en Salamanca, después Electricidad y Técnicas de Laboratorio, programación experimental de matemáticas, se asienta el grupo Cárabo con su revista, proyecto Atenea y Mercurio, proyecto de Orientación, programa Prensa en la Escuela. Mención especial para el grupo Cronos que recibe el premio nacional Giner de los Ríos por sus materiales de Geografía e Historia.

En el 86, año de la puesta en servicio del CEP, se presentaron seis trabajos de profesores del Fray Luis en las primeras Jornadas de Renovación Pedagógica con participación de 16 profesores de Ciencias, Historia, Inglés, Literatura y Matemáticas. Desde entonces los profesores del Fray Luis son asiduos al CEP con una participación que supera la veintena anual. En el 92-93 se hizo un esfuerzo especial de formación con un *curso de formación en centros* de dos años de duración preparatorio de la inminente implantación de la ESO con asistencia de más de una treintena de profesores.

Toda esta actividad no debe esconder que la avanzadilla era activa, pero minoritaria. Ni el Claustro, ni el Consejo Escolar han sido un obstáculo para estas actividades, pero tampoco un acicate. Cosa distinta, con muy raras excepciones, han sido los

equipos directivos que han mantenido una política de apoyo a las tareas de innovación.

Desde que en tiempo de Gaudioso se encomendó la tarea de coordinación y fomento de las actividades culturales y extraescolares a la vicedirectora, éstas han cobrado vida propia. Con el cambio de director han estado apoyadas con recursos crecientes, al ritmo que crecía su actividad. La figura de coordinador de actividades cobró entidad oficial con la creación del Departamento de Actividades Extraescolares. Los nuevos espacios del patio interior, salón de actos y biblioteca no han hecho más que reforzar su papel educativo. Estas actividades se pueden encuadrar en tres grupos. Actividades esporádicas al hilo de la programación de los departamentos, de la iniciativa de padres, barrio... Como ejemplo de ellas en el curso 2004-05 se organizaron, 30 excursiones o salidas, 6 actividades lúdicas como fiesta del centro, audiciones musicales..., 3 ciclos de charlas, participación en 6 concursos para alumnos, amén de algunas más inclasificables como intercambios con el extranjero. Estarían después las actividades de carácter permanente. La pionera de todas, el grupo Cáрабо que inicia sus actividades por el año 85 y todos los años desarrolla un programa propio de tareas de concienciación, difusión y conservación del medio ambiente. Su raigambre ha sido reconocida dotándole de sede propia. Pero también desde los 90 funciona el taller de aeromodelismo, el de fotografía y el de teatro. En este apartado estaría la colaboración permanente del Departamento de Dibujo en todas las actividades ornamentales y de diseño: desde el diseño del logotipo del centro, pasando por cuadros, murales, maquetación... Y también se metería en este grupo todas las actividades de difusión y utilización de las nuevas tecnologías. El Proyecto Comenius ha sido el de más notoriedad mediática, pero internamente la intranet y la página web del centro tienen una relevancia pareja. También estarían todas las actividades deportivas, que tienen una amplia aceptación entre el alumnado. Curso tras curso el centro participa en las diversas competiciones escolares.

A caballo entre este grupo de actividades y el siguiente, están las actividades en torno a la Biblioteca. Están a caballo porque son actividades permanentes con sede, programación y recursos gestionados autónomamente. Pero dan lugar a un elenco de actividades cuyos objetivos se solapan y refuerzan con las otras actividades estructurantes del centro. La Biblioteca, no podía ser de otra forma, es un centro de recursos que presta apoyo a cuantos departamentos lo solicitan. Actualmente gestiona tres programas: apoyo al estudio, donde una serie de profesores dedican un horario establecido en jornada de tarde a resolver dudas académicas de los alumnos según su especialidad; programa de prevención de la exclusión social que concita apoyos externos de la universidad con el objeto de atender a aquellos alumnos con especiales riesgos de fracaso escolar; y un programa misceláneo de actividades donde alumnos de escasa integración escolar gestionan actividades literarias, académicas... con resultados que cuestionan la visión tradicional de la educación.

La Biblioteca es un referente por su arquitectura, sus fondos bibliográficos y las actividades que desarrolla (ha recibido un premio nacional), pero curso tras curso su funcionamiento viene cuestionado por la falta de personal. El centro le presta su apoyo, pero los recortes de plantilla ponen en riesgo tan singular iniciativa.

La Biblioteca coordina sus actividades con la semana cultural. La semana cultural ni dura una semana ni es cultural en el sentido clásico. La semana cultural es un eje en torno al cual se estructuran las actividades culturales del año. Es una percha en la cual se pueden colocar todo tipo de actividades dotándolas de un sentido para ese curso. A diferencia de la Programación Anual, se establecen objetivos muy concretos pero con actividades no cerradas. Para su desarrollo en la fase pública, se utilizan los espacios del salón de actos, patio interior y otros espacios.

Los espacios han jugado un papel importante en las actividades. Desde luego la Biblioteca sin su actual espacio sería inconcebible. Pero el patio interior cubre la función de centro social de los

alumnos y sala privilegiada de exposiciones. Por él han desfilado exposiciones tan atractivas como las de micología que atraen a un público entre curioso y especializado, fotografía, historia, temáticas... El salón de actos es sede de teatro, cine, conferencias y... exposiciones de trabajos de alumnos. Claro, también aula de exámenes escritos para grupos numerosos.

Pero los espacios no lo son todo. Hay que organizar y estructurar la semana cultural.

Se sabe que va a haber una semana cultural. Se sabe que la semana traerá polémicas, al menos la recurrente de si sus actividades se realizarán en tiempo libre o lectivo. Presiones y tensiones están garantizadas. Inicialmente la semana carece de contenidos. Tradicionalmente los departamentos de Literatura e Historia se encargan de proponer un tema. Se ve que el dominio de las conmemoraciones tiene su influencia. Propuesto un tema, hay que dotarlo de contenidos. La semana está abierta. Se forma una comisión en la que el director se encargará de recabar los apoyos y recursos necesarios, y más que los necesarios.

En los últimos años, el departamento de Historia, con independencia de la semana cultural, propone en su programación anual un tema estructurante de sus actividades para ese curso. Una vez aceptado por el departamento, eleva su propuesta al centro en posible competencia con otros agentes. Pero esta aceptación del departamento no supone compromiso. El departamento de Historia sigue la tónica general: las normas se aprueban, lo que permite hablar en nombre del departamento, pero apoyarlas es otra cosa. Es la tradición del centro: no oponerse a las iniciativas de los demás.

La semana cultural hay que llenarla de contenidos, no basta con un título. En estos últimos años, parte de la programación del departamento de Historia aporta un buen número de actividades a los contenidos de la semana cultural. Lo que resta son modulaciones.

Una dimensión importante de la semana cultural es la que tiene que ver con el desarrollo de proyectos y su dotación presupuestaria. El departa-

mento de Historia no ha concebido sus actividades estructurantes como un conglomerado de acciones expertas que lleven al alumno a conclusiones preestablecidas. No. Las actividades son acciones pedagógicas en las que el alumno se ha de implicar en la búsqueda de sus propias soluciones. Este entorno de búsqueda se compadece mal con la estructura de un aula convencional. Se necesita un espacio distinto y unos nuevos medios. Bajo proyecto del Departamento, el equipo directivo se ha implicado en la dotación de recursos necesarios para tales actividades. Se ha hecho una inversión en un aula, llamada Gabinete de GeoHistoria, en la que el mobiliario está pensado para el trabajo en grupos, dotada de ordenadores con acceso a Internet para que la información fluya sin problemas a los grupos de trabajo y donde la exposición pública goza de recursos modernos para que profesores y alumnos comuniquen a los demás sus resultados. La política del equipo directivo no es de justicia distributiva entre departamentos, sino entre proyectos.

Así pues, la semana cultural sirve de soporte a una serie de actividades educativas que implican actividades de aula con trabajos en grupo en torno a un tema, que se realizan tanto en el gabinete de GeoHistoria, como en la Biblioteca u otros espacios sean aulas o no; que diseña actividades para todo el centro o incluso para el entorno de la ciudad como conferencias, mesas redondas, recitales, teatro, exposiciones...; con utilización de espacios públicos del centro como el patio interior para las exposiciones, el salón de actos y la biblioteca. Los agentes son profesores, agentes externos, o los propios alumnos que exponen en público sus resultados.

Una experiencia que no pretende ser novedosa ni ejemplar, pero que cuestiona una concepción tradicional de enseñanza.

El departamento de Historia se ha dotado de un instrumento de planificación a largo plazo que ha bautizado como *Deberes de la Memoria* con el que pretende un uso público de la historia para analizar, valorar y concienciar sobre problemas del presente. En su formulación subyace un programa educativo de centro. La semana cultural es el pretexto para una imbricación del centro y del entorno, del equipo

directivo y de los departamentos, de programación a corto y largo plazo, de profesores y alumnos, de actividades lectivas y recreativas, de actividades de aula, individuales y colectivas... Educar también consiste en plantear problemas abiertos, en buscar soluciones, investigar, debatir... Hay quién sólo ve una campaña de prestigio, de aumentar la autoestima... ¿por qué no? Oír a Noelia hablar de las actividades del Fray Luis debería hacer reflexionar. Pero hay que cerrar los ojos para no ver que aquí hay un proyecto de interpelación al sistema, de otra cosa que nada tiene que ver con la titulación y la exclusión. Pese a los errores e incomprensiones, bien merece el esfuerzo realizado.

4.3. Memoria y análisis de un tiempo de reformas. Entrevistas

Las dos entrevistas siguientes son muy diferentes por el modo en que fueron elaboradas y por los puntos desde los que se observan períodos de muy distinta duración.

La entrevista a Antonio Carrascal se realizó, en buena parte, como respuesta a un cuestionario escrito. Por tanto, está hecha desde la reflexión sobre un período muy largo de la vida del Instituto (33 años). Está hecha desde el presente y teniendo en cuenta la responsabilidad de quien sigue siendo director del centro. Su análisis de las dificultades se dirige más a su situación actual que a cómo se afrontaron en el pasado. Su punto de vista trata de integrar los diversos intereses de la comunidad educativa. Su visión en el tiempo le permite percibir las transformaciones que ha sufrido el centro. El fracaso escolar lo analiza como fenómeno social. No hace comparaciones con otros centros y otras etapas formativas, perspectiva que sí añade Noelia.

La entrevista de Noelia Sánchez se realizó de forma oral a preguntas que no conocía de antemano. Tiene la frescura y espontaneidad de una conversación cuasi informal, de imposible transcripción en un texto escrito. Risas, exclamaciones, medias frases entremezcladas con las de los entrevistadores... forman un marco interpretativo que sólo un

avezado escritor podría trasladar a un texto. Noelia tiene una referencia temporal mucho más corta, 6 años durante los que Antonio era director. Además lo hace desde el punto de vista de quien el fracaso escolar es una vivencia, de quién recuerda cómo fue su paso de la EGB a la ESO, de sus conversaciones con compañeros de otros centros. Son seis años claves en la transformación del centro: pertenece a la primera promoción que se formó con la ESO, ha vivido las transformaciones más relevantes del espacio, la desaparición del Nocturno y la implantación de los Ciclos Formativos. Sus recuerdos y sus olvidos son expresivos de la vida del centro tal y como la vive un alumno. Su testimonio es un buen contrapunto de las opiniones más formalizadas de Antonio Carrascal.

Remarquemos estos contrapuntos:

- *El alumnado*: Lo primero a destacar es que cuando Noelia habla de los alumnos se refiere a sus compañeros del diurno, a los alumnos del Lucía, del Juan Jaén..., pero ni una sola referencia a los alumnos del Nocturno, Distancia o Ciclos. Y es lógico. Aunque todos éstos forman una unidad administrativa, se trata de tres centros distintos: Diurno, Ciclos y Distancia/Nocturno son centros que o bien no comparten el espacio o no comparten el tiempo. Noelia no ve más evolución que la de su propia maduración y los cambios de centro. No es lo mismo el Juan Jaén que el Fray Luis. No es lo mismo el alumnado de 3º ESO que los de 2º de bachillerato. Evidentemente Antonio, director de esos tres centros, tiene otra perspectiva que ayuda a entender otros cambios: de masculino a centro mixto, de alumnos de enseñanza voluntaria a alumnos de enseñanza obligatoria, de alumnos que orientan sus pasos a la universidad a quienes su horizonte es el mercado de trabajo, de trabajadores que buscan una promoción personal a alumnos con fracaso escolar que buscan una segunda oportunidad.

- *Profesorado*: Noelia no templa gaitas con el profesorado: divide a los que la ayudaron de los que le pusieron la zancadilla; a los que se implican con los alumnos y el centro de los que se limitan a cubrir el expediente; percibe *redecillas*, grupitos de profesores afines, que compiten, que tienen celos entre ellos... y que el alumno acaba pagando el pato por acercarse más a unos que a otros. Visión que cobra toda su importancia al recordar la gran influencia del profesorado en la formación del alumnado en una fase tan crítica de su vida. En su etapa como miembro del Consejo Escolar atribuyó a la actitud de ciertos profesores una parte no desdeñable de la responsabilidad en el fracaso escolar. En ese momento nadie siguió esa pista. Evidentemente, Antonio tampoco la sigue ahora. Quizá porque es consciente de que esa pista tiene poco recorrido a corto plazo; de que, salvo sancionar puntuales violaciones de los derechos de los alumnos o de los profesores, la batalla hay que plantearla a largo, muy largo plazo en normas y actitudes asumidas por la comunidad. Por eso resalta las dificultades que hay que superar como las del profesorado a quien se ha cambiado su estatus profesional: de iluminar las mentes ávidas de saber de sus alumnos, a dedicar gran parte de su tiempo y energías a controlar y orientar la disciplina dentro y fuera del aula.
- *El espacio*: Noelia ha llegado al centro en pleno proceso de remodelación de sus espacios interiores y exteriores. Aunque no todo, lo que ha conocido es suficiente para darse cuenta de la gran importancia de esta transformación, sobre todo la del espacio interior a la que atribuye un gran valor educativo con especial referencia al salón de actos y a la biblioteca. Pone una nota crítica en algunos aspectos estéticos, aunque no tanto por la estética como por la forma de llevar a cabo estas reformas sin contar con la opinión del alumnado. Curio-

sa crítica que después retomaré. Evidentemente, en este punto no hay contrapunto con la opinión del Director que siempre ha puesto en valor educativo las reformas del espacio. Los resultados están tan a la vista que no hay más que mirar los documentos gráficos para ahorrar más comentarios.

- *Actividades culturales y extraescolares*: Resalta Noelia la sorpresa que supone para compañeros de otros centros la gran variedad de actividades extraescolares que ofrece el Fray Luis: "cuando les hablaba de todas estas cosas no sólo te decían que en su centro no había nada de esto, pero ni siquiera sabían que podía existir algo de eso..." De estas actividades valora especialmente las que suponen una participación activa y directa del alumnado. Desde la racionalidad de adulta reconoce el apoyo que los alumnos han recibido de la dirección, aunque destaca más la lucha del alumnado por conseguir estos marcos de actividad que las ayudas recibidas. La forma de expresarse —"nos quitaron el espacio y nos mandaron debajo de las escaleras"— delata que ese reconocimiento es posterior y que los sentimientos de entonces eran más de irritación que de gratitud. El caso de Noelia es paradigmático de lo que suponen estas actividades para la integración del alumno en la vida del centro. Noelia no hace más mención a conferencias ni excursiones. Sin embargo Antonio es lo que resalta como complemento cultural a la formación del alumnado para dar pautas interpretativas de los problemas del mundo actual. Y me imagino su sonrisa, que es tanto de orgullo como de irónica irritación, al ver las críticas veladas de Noelia como la de ese padre que se sorprende de la jactancia del hijo que se pavonea de montar solito en bici malinterpretando el empujón recibido. No es baladí la reflexión de la incalculable proyección educativa de estas actividades extraescolares que merecería más comprensión y apoyo como

formas alternativas de integración de un alumnado cada vez más heterogéneo.

- *La participación:* La comunidad educativa es un manto bajo el que se tapan cuatro sectores (alumnos, padres, profesores y personal no docente) con una fuerza muy desigual a la hora de tomar decisiones y defender sus intereses, no siempre coincidentes. Es indudable que la LODE, por medio del Consejo Escolar, ha tratado de equilibrar esas fuerzas pasando de un predominio absoluto del sector del profesorado a un sistema de contrapesos, que sigue siendo desigual. El Instituto ha tomado claramente partido en este proceso a favor de reducir ese desequilibrio de fuerzas si nos atenemos a lo que dicen sus programaciones anuales: dar la palabra a todos los sectores para definir el interés general. Antonio pregona una y otra vez su concepción de dirección participativa: “Una dirección participativa debe saber repartir competencias y responsabilidades, impulsar las mejores propuestas y buscar los medios necesarios para...” Y se esfuerza, como no podía ser de otra forma, en conseguir que los órganos colegiados asuman libremente lo que libremente la dirección propone, a falta de otras iniciativas o en concurrencia con ellas. La dirección propone fórmulas de participación, pero recela de una realidad en la que todo apunta a que la batalla de la participación no se está ganando. ¿Exceso de confianza en unas normas que se acatan pero no se cumplen, burocratización, pasotismo, distanciamiento de los problemas que realmente interesan, exceso de cautela ante posibles reacciones adversas del profesorado...? En este punto, tanto las preguntas de Raimundo como las respuestas de Noelia, indican que sí hubo un tiempo mejor, que en la época de Noelia los alumnos “sí tenían la palabra” hasta tal punto de censurar que no se les consultara para algo tan técnico como la forma de reves-

tir los muros de las clases, su censura al alicatado del centro sorprende. ¡Quién hubiera soñado semejante audacia a quienes nos educamos en la cloaca de la dictadura, para quienes la única reivindicación era librarnos de las vejaciones físicas y, si no era demasiado pedir, de las psicológicas! No es que ahora a los alumnos se les haya quitado la palabra, es que se han quedado mudos ¿Por qué?

4.3.1. Noelia Gómez Sánchez

UN MODELO INCÓMODO DE ALUMNA

Noelia nació en Salamanca en 1981. Cursó EGB en el Colegio Juan Jaén y, cuando terminó, la Junta de Castilla y León decidió que sus estudios habían de seguir el plan de la reformada enseñanza secundaria. Por tanto, en 1995, pasó de 8º EGB a 3º ESO. Y la tocó el IES. Fray Luis de León. Cayó en un grupo de 33 alumnos de los que 14 eran, o habían sido, repetidores. Se sorprendió negativamente con las actitudes de estos repetidores, a lo que se sumó la frecuentación de unas compañías con las que se encontraba más a gusto en lo bares de la zona llenos de universitarios que en las aulas del Instituto. Con estos datos, y conociendo la institución escolar, no es difícil colegir que su trayectoria académica en el Fray Luis se aleja de lo que es recomendable para un buen expediente.

Pero tuvo la suerte de que en el Fray Luis no sólo se impartían clases de Matemáticas, Ciencias Sociales, y esas cosas, también había un cúmulo de actividades extraescolares entre las que encontró algo de lo que llevaba dentro: su afán de comunicarse, de ayudar, de transformar el mundo..., bueno, al menos de hacer que éste fuese más llevadero a sus próximos. El teatro, la radio, el Consejo Escolar, la asociación de alumnos, reivindicaciones, luchas... y frustraciones. No perdonará a quienes, en su calidad de educadores, no quisieron, o no supieron ver que la vida no se agota allí donde termina su asignatura. Y guarda un grato y agradecido recuerdo de un centro y de quienes la ofrecieron otras oportunidades, de quienes la estimularon y

apoyaron para desarrollar capacidades complementarias y alternativas a las académicas.

Noelia ha terminado su licenciatura en Bellas Artes, cursa el segundo ciclo de la Licenciatura de Comunicación Audiovisual, ha sido miembro del claustro universitario, vicepresidenta de la asociación ASPER, participa en diversos comités para la implantación de Bolonia, su intensa dedicación a uno de ellos, la ANECA, la ha alejado momentáneamente de la preparación de su tesis doctoral, miembro activo de las Juventudes Socialista y del PSOE, en cuyas filas ha sido elegida concejala del Ayuntamiento de Salamanca en 2007. Espero que aún la quede tiempo para seguir con su pasión por el teatro en el grupo Aquelarre en el que se inició en el Fray Luis. Una ciudadana activa, participativa y comprometida con todo cuanto la rodea.

Sus profesores deberíamos reflexionar sobre qué hicimos para que este modelo de ciudadana estuviese a punto de frustrarse. Noelia no se queja de los suspensos, *"de eso se sale"* dice ella; sino del trato recibido por parte de quienes estábamos obligados a ayudarla, apoyarla..., lo que sangra es el *"no sirves para nada"*. Deberíamos agradecerle su tesón y coraje para seguir adelante y su lucha por las causas que cree justas.

Noelia Gómez Sánchez

Nació en Salamanca en 1981. Fue alumna del instituto desde el curso 1995-96 hasta el 2000-01. Licenciada en Bellas Artes por la Universidad de Salamanca en 2006. En la actualidad es concejala del ayuntamiento de Salamanca por el PSOE.

Entrevistadoras: Virginia Tardáguila Villarroel, Lorena Sánchez Corral y Nuria Chamorro Sadia, alumnas de 2º de Bachillerato, y Raimundo Cuesta

Lugar y fecha: Gabinete de Geohistoria del IES Fray Luis de León. 28 de enero de 2009.

Entrevistadora: Buenos días. Nos encontramos con Noelia Sánchez, actual concejala del Ayuntamiento de Salamanca. ¿Durante qué cursos y en qué edades estudió en el Centro?

Noelia: Pues yo entré aquí en el curso 1995-96 y terminé en el 2000-2001. Fue el primer año que se implantó la ESO en este instituto. Se implantó de forma obligatoria para toda Salamanca. Y pasé de 8º de EGB a 3º ESO. Sólo había 3º porque era el primer curso que se implantaba. En ese momento, no había ni 1º ni 4º ESO.

Entrevistadora: ¿Qué plan de estudios o tipo de asignaturas tenía?

Noelia: Lengua, Literatura, Matemáticas, Ética, Dibujo Artístico, Tecnología, Francés, Inglés, Historia, más o menos como ahora.

Entrevistadora: ¿De dónde viniste?

Noelia: Del Juan Jaén

Entrevistadora: ¿En qué ambiente político, cultural y social te encontrabas?

Noelia: En esa época no militaba en ninguna organización política como ahora. El centro me dio la oportunidad de ampliar mis visiones y poder militar políticamente. Se podían reivindicar ciertas cosas dentro del centro. Los alumnos sí tenían la palabra. Era un centro abierto en ese sentido. En otros institutos estaban más encerrados, no tenían esa libertad.

La entrevistadora enseña a Noelia fotos antiguas del instituto. Al hilo de estas fotos Noelia comenta que estuvieron mucho tiempo reivindicando que el solar que había enfrente de la entrada fuera un parque para que los alumnos de dos institutos, escuela de idiomas y el campus tuvieran un lugar público para estar, era un solar privado. El paseo donde están los bancos actuales no estaba hecho, era barro, un descampado que tenían que atravesar pisando barro y sorteando charcos. Cuando lo urbanizaron, lo llamaban el paseíllo del cementerio, porque como tiene bancos de piedra y cedros, parecía un cementerio. De forma jocosa comenta que si a la charca que había frente al instituto la hubiesen echado unos patos, ese podría haber sido el parque que reivindicaban.

Raimundo: Cuando tú llegaste, ¿cómo era el instituto por dentro?

Noelia: Cuando llegué estaba en proceso de remodelación, se acababa de terminar la obra del patio interior. La parte de dentro era más sombría. El patio con su luz ya estaba integrado, lo que no estaba hecho era la biblioteca. Ese año se inauguró el salón de actos. Yo entré en el grupo de teatro e inauguramos el salón de actos a finales de curso. Cuando era del Consejo Escolar, a los dos años o así de estar yo aquí, se inauguró la biblioteca.

Raimundo: Así que te cogió de pleno la metamorfosis del instituto. ¿Te acuerdas de alguna cuestión especial del espacio para bien o para mal del instituto?

Noelia: Recuerdo que en esta sala (gabinete geohistoria) era la asociación de estudiantes pero en el primer piso. Era la asociación de Estudiantes *Aula* que en el momento que yo entré funcionaba más como un club de amigos que como una asociación.

Pero entramos un grupo de gente que empezamos a colaborar y cuando empezamos a funcionar nos quitaron el espacio y nos mandaron debajo de las escaleras porque empezó a funcionar el departamento de Economía y, cómo no tenían espacio, nos echaron a nosotros. Insistimos mucho en que necesitábamos un aula o un espacio aunque fuera para dejar nuestras cosas y nos dieron el cuarto que hay debajo de las escaleras que empezó a ser nuestra sede de la asociación de estudiantes.

La biblioteca de entonces no era una biblioteca, era una sala de lectura. El cambio que supuso para nosotros de tener una sala con sólo mesas y sillas a tener una biblioteca como la que tenéis ahora fue un cambio brutal. No solo en tener libros sino en tener ordenadores con acceso a Internet, tener audiovisuales de donde coger alguna cinta de algún documental para algún trabajo. Ese paso fue muy importante y los que vivimos las dos cosas lo notamos muchísimo, porque no es lo mismo

irte a hacer un trabajo a un sitio donde solo tienes sillas y mesas a irte a la biblioteca que hay actualmente.

En otros institutos no hay bibliotecas así, son aulas de lectura no bibliotecas. Cuando un profesor no venía, lo que hacíamos antes era salir a la calle. Después, es verdad que mucha gente seguía saliendo, pero empezamos a ir a la biblioteca no para estudiar sino también para escuchar música, meterte en Internet, jugar a juegos de mesa. Esto supuso un punto de inflexión para nosotros.

Entrevistadora: Ahora vamos a hablar sobre el alumnado. ¿Cómo se relacionaban con los chicos? (Relación chicos/chicas)

Noelia: Mi generación y la generación que estuvimos aquí ya no teníamos ese tabú, veníamos de colegios públicos mixtos y por lo tanto, no había distinta relación entre un chico y una chica. Éramos todos colegas. Llevo desde la guardería con chicos así que, por lo tanto, no había una diferenciación entre unos y otros.

Entrevistadora: ¿Existía algún tipo de elitismo o era propio de los colegios privados?

Noelia: No, y menos cuando yo entré. Veníamos gente de Juan Jaén, gente de Pizarrales, de San Bernardo, había una mezcla y creo que esa mezcla era muy buena.

Entrevistadora: ¿Recuerda algún alumno que luego tuviera alguna proyección nacional relevante?

Noelia: Quequé, que cuando yo entré él salió y Carlos Therón que ha ganado un Goya, con él empecé teatro en el instituto.

Raimundo: ¿A Rodrigo Cortés no le conoces?

Noelia: No. Sé que es de la misma época pero no hablé con él.

Entrevistadora: ¿Existía algún tipo de uniformidad en la vestimenta o de actos rituales de contenido religioso?

Noelia: No. Había modas cada cierto tiempo y entonces todos llevábamos lo mismo más o

menos. Pero no teníamos uniforme, sería algo impensable.

Entrevistadora: ¿Cómo era el comportamiento del alumnado dentro y fuera del centro?

Noelia: Depende de la época, depende del año, del curso. Era muy diferente el comportamiento que yo tenía en 3º ESO al que tenía en 2º de bachillerato. El primer año me piraba mucho, y probablemente por eso repetí, pues con la gente con la que yo me rodeaba, estábamos todo el día en la calle, o si no, en los bares en los que estaba la gente universitaria y te llamaba mucho la atención estar con esa gente mayor. Pero el ambiente general, a los de 15 y 16 años, era de dar muchas voces, correr y saltar por los pasillos, mucho revuelo.... Ahora noto al entrar el griterío y yo, que siempre he sido muy voceras y lo sigo siendo, pienso lo que me tuvieron que aguantar entonces. Yo ahora no entiendo como podía correr por los pasillos. Yo creo que el comportamiento tampoco habrá cambiado mucho.

Raimundo: Ten en cuenta que ésta también es repetidora.

Noelia: (Risas) No hay problema, de eso se sale. Yo soy licenciada y he pasado por ello.

Raimundo: En esa primera generación de la ESO se notó que había algunos problemas de adaptación difícil no tanto fuera del aula como dentro de ella. Sobre todo con los alumnos (a los que luego algunos han dado en llamar "objetores") que estaban "obligados" a permanecer escolarizados hasta los 16 años.

Noelia: Yo recuerdo que me tocó una clase con muchos repetidores, que venían de 1º de BUP y pasaban a 3º ESO. Y, sí, es verdad que me sorprendió que la gente con la que yo estuve le contestaba a los profesores (en el Juan Jaén ni de coña; el profesor era una autoridad; se podía hablar con él, pero no contestarle con el desparpajo que yo veía en el instituto). Había ese tipo de contestaciones. Ese cambio sí lo noté al pasar del colegio al instituto respecto del comportamiento con los profesores.

Entrevistadora: ¿Ayudaba o cubría el instituto actividades de ocio o deportivas?

Noelia: Creo que sí. De hecho, cuando yo llegué era lo que más se cubría, las actividades deportivas. Yo peleé mucho para que dieran dinero al grupo de teatro. Nos costó mucho que entendieran que no éramos sólo un grupo de gente al que se dejaba un aula para ensayar, sino que tuviéramos un presupuesto para vestuario o para pagar a alguien que nos viniera a enseñar teatro. Nos costó, pero accedieron con facilidad. Y yo ahora lo entiendo que no fuera tan fácil, porque no hay dinero infinito. Para mí entonces era lo primero, aunque ahora reconozco que había otras prioridades. No se portaron mal del todo, también es verdad que nosotros nos portamos muy bien con el centro colaborando en actividades, sobre todo en la semana cultural. En las actividades deportivas, en las que jamás yo participé, también hubo apoyo. El movimiento extraescolar era amplio y funcionaba muy bien, con mucha voluntad de muchos profesores que sacaban su tiempo para poder venir aquí. También hubo un taller de fotografía. Cáрабо, con José Luis, que era un aula de medioambiente, de ecología, para tratar bien el mundo. A parte de la voluntariedad de muchos profesores, había un apoyo de espacios que no existían en otros institutos. Algo que me chocaba mucho era hablar con mis amigos de toda la vida, que estaban en la Vaguada, en el Lucía, en el Uribarri... y que cuando les hablaba de todas estas cosas no sólo te decían que en su centro no había nada de esto, pero ni siquiera sabían que podía existir algo de eso.

Raimundo: Sí, Cáрабо hizo una labor importante y durante mucho tiempo ¿Vosotros no hicisteis revista?

Noelia: No hicimos revista. Hicimos alguna publicación de algún año con la semana cultural pero no como algo diario. Sí hicimos la radio, montamos la radio, y nosotros no sabíamos manejarla. Queríamos tener un enlace de comunicación en los recreos con los estudiantes

y como no sabíamos cómo pues dijimos: “una radio”, porque un periódico costaba mucho tiempo y dinero, porque era imprimir...Entonces montamos la radio, en la entrada, donde estaba secretaria, que era más pequeña. Había un cuarto pequeñito y allí la montamos. En los recreos dábamos todas las informaciones de las actividades que se hacían durante esa semana y luego poníamos música para que el entretenimiento fuera mayor. Venía muy bien, sobre todo para los días que hacía frío. Se escuchaba un poquito de todo, la gente nos traía la música. Nos lo pasábamos genial en la radio, para nosotros fue el mejor invento que tuvimos. Mis mejores recreos los recuerdo allí. Luego lo dejamos porque no había mucha gente que quisiera continuar y sí, es verdad que siempre los mismos, cansaba. Se dejó, pero fue una experiencia que aquí nunca se había hecho. Eso no requiere dinero, sino voluntad de la dirección y en eso sí encontramos comprensión.

Entrevistadora: Ahora vamos a hablar sobre las aulas y otros espacios. ¿Cuántas había? ¿Eran por asignaturas o por cursos?

Noelia: Por curso, exceptuando las aulas como Dibujo Técnico o Dibujo Artístico, Tecnología, que se hizo cuando el pabellón al año siguiente de llegar yo. Todas las demás las dábamos en el mismo aula, eran los profesores los que se movían. Bueno, en gimnasia íbamos al pabellón.

Entrevistadora: ¿Te acuerdas de cómo eran por dentro? ¿Qué capacidad tenían?

Noelia: Pues estaríamos 30 alumnos o alguno más por clase. Recuerdo que el primer año no estaban alicatadas pero cuando llegamos al siguiente año nos alicataron todo el instituto que parecía un hospital. No nos gustó mucho aquello porque parecía que estábamos en un centro reformativo más que en un centro estudiantil, quedaba un poco como frío. Cuando preguntamos que por qué nos habían hecho eso, que quedaba muy mal, nos dijeron que era porque poníamos los pies en las paredes

y, claro, luego hay que estar pintando muchas veces, y que así solo había que pasar una bayeta. Fue un poco extraño.

Entrevistadora: ¿Cómo era el mobiliario? ¿Qué había en las paredes?

Noelia: Cuando yo entré no había nada, sólo había en algunos sitios un corcho con una vitrina de estas de información. Sí recuerdo que en esa época fue cuando Ignacio Gómez (profesor de Dibujo) hizo un taller, entonces empezaron a colgarse cuadros de estudiantes dirigidos por Ignacio. Recuerdo que cuando yo ya salí se empezó a colgar alguna fotografía. Las fotografías que hay abajo se han puesto cuando yo ya no estaba. Sí empezaba a tener un poquito de colorido, a colgar algo que tuviera un poquito de alegría, no tanto como ahora. El patio de abajo comenzó a tener un poco de vida, siempre había alguna novedad, empezó a haber alguna exposición... Pero desde luego ahora que lo he visto hay muchas más cosas que cuando yo estuve.

Raimundo: ¿Cuándo terminaste los estudios?

Noelia: Yo acabé en el 2000-01, porque entré en la carrera en el 2001-02. En 2000-01 estuve aquí el último año pero con sólo dos asignaturas. Ya no tenía esa vinculación intensa con el centro.

Entrevistadora: ¿Eran frías y luminosas las clases?

Noelia: Es que el alicatado hacía muy fría la clase. Luminosas sí eran, yo creo que casi siempre estuve en las aulas que daban hacia la entrada del instituto y ahí eran muy luminosas. En el otro lado, por los árboles, eran menos, pero yo creo que sí. De hecho, muchas veces teníamos que bajar las persianas por el sol, porque reflejaba en la pizarra. Yo creo que sí había buena luz, no tanto en el aula de Tecnología que ahí no había luz alguna.

Entrevistadora: ¿Se utilizaban otros espacios como la biblioteca, el laboratorio y otros similares?

Noelia: Yo no hice casi nada de ciencias, pero sí se que había laboratorios, donde la gente que iba por la rama de ciencias entraba en ellos. La biblioteca, recuerdo que con Raimundo la utilizábamos mucho; cuando me dio clase, la utilizamos mucho. También cuando nos dio Alfageme (Juan de Manuel Alfageme, profesor de CCSS) la utilizamos mucho. Era dependiendo de los profesores. Se notaba qué profesor hacía que todos los recursos del centro estuvieran a nuestra disposición, mientras que otros, iban, llegaban, daban su clase magistral y se largaban y no tenían mayor complicación, ni problemas ni implicación con los estudiantes. Y ahí supongo que no habrá cambiado.

Entrevistadora: Ahora vamos a hablar sobre los profesores, ¿recuerda algún nombre del profesorado?

Noelia: Sí, claro. Recuerdo muchos, recuerdo sobre todo a aquellos que me impactaron para lo bueno y para lo malo. Evidentemente, hay nombres que no se te olvidan, sobre todo los malos no se te olvidan en la vida. Pero sí, claro, conocía a la mayoría. Además al estar en el Consejo Escolar yo tuve relación con profesores que nunca me dieron clase, pero tenía esa relación. Por ejemplo: Luis García Camino (Profesor de Lengua y Literatura y Jefe de Estudios durante muchos años) que nunca me dio clase pero como siempre estábamos en el Consejo Escolar juntos..., aunque nunca me dio clase fue para mí un referente. Raimundo por ejemplo. Y luego pues eso, tienes tus odios hacia tus profesores que como todavía siguen dando aquí clase no voy a decirlo, no sea que luego... a los cuales les tengo realmente odio visceral, sin poder hacer nada. Pero es verdad, te dicen "se te olvidarán con el tiempo", pero, ciertamente, jamás se me ha olvidado y ya han pasado unos años. Y no se me van a olvidar.

Raimundo: ¿Así que eres rencorosa?

Noelia: Solo soy rencorosa con esto, porque mira que me han hecho cosas en la vida y nunca he sido rencorosa. Pero especialmente ha habido aquí una persona que yo no soy capaz de per-

donarla. Es muy frustrante. En el Instituto es donde te formas como persona y las relaciones con los profesores son muy importantes. Entonces te marcan mucho los profesores malos y te marcan para siempre porque es cuando te estás haciendo como persona. No es lo mismo que alguien te fastidie en la facultad, donde tú más o menos tienes una identidad y tal, a que te fastidien aquí, que realmente han podido acabar con tu vida, con la que yo ahora mismo tengo. En el sentido de que hay profesores que son muy machacantes que "si no sirves para nada", "por qué no te dedicas a...", y eso marca mucho. No es lo mismo lo que los profesores te puedan marcar en el colegio o en la facultad. Los del instituto a mí me marcaron mucho, para lo bueno y para lo malo, pero me marcaron mucho. Son los que al final decidieron si yo debía continuar estudiando o no. Son los que decidían si yo valía para algo o no, porque al final son con la gente que convives todo el día. Yo me pasaba aquí más tiempo que en mi casa porque yo venía por la mañana y por la tarde. Con todas estas cosas que hacíamos venía por la tarde y al final que un profesor te diga "sigue adelante" o "mira, no vales para nada", influye mucho en tu vida. Por eso ese odio visceral a quien realmente te ha puesto la zancadilla. Porque en la facultad y en el colegio no tienes esa presión... pero en el instituto... Fue para mí algo importante, para mi formación personal, como persona.

Raimundo: Para casi todo el mundo. Es la etapa más decisiva.

Noelia: Sí, por eso es tan importante el profesor. Porque no sabes qué hacer con tu vida, no sabes si quieres estudiar una carrera, si no quieres estudiar, si quieres trabajar. En tal caso de seguir estudiando, no sabes qué hacer, porque no sabes qué se te da bien...

Raimundo: Es muy relevante lo que estás diciendo, ya que los entrevistados que pasan por aquí tienen un recuerdo muy edulcorado de la institución. Pero ésta sólo valora unos aspectos de las personas y no siempre los más impor-

tantes. Unos alumnos aprovechan más, rentabilizan mejor los servicios que la institución ofrece, mientras que otros se adaptan mal... Tu caso es paradigmático. Que tú, o Quequé, personas inteligentes y socialmente valiosas, hayáis sufrido fracaso escolar habla más del fracaso de la institución que del vuestro.

Noelia: Todavía es mucho más frustrante para alguien que está implicado en el instituto. No es que tú no quieras estudiar. Evidentemente era mucho más divertido venir a teatro que ponerme a estudiar. Pero tenía otras inquietudes y el hecho de que algún profesor te lo haya tirado a la cara, hace que al final digas, pues nada, vamos a hacer una sociedad en la que cada uno vaya a lo suyo y nadie participe. Eso es muy frustrante porque dices qué he estado haciendo yo durante todo este tiempo. Afortunadamente, fueron muchos los que me apoyaron y por lo tanto continué con mi vida normal. Pero sí, es verdad que ciertos profesores pueden ver como bueno el que tú participes, pero otros lo ven como una amenaza. De todas formas este es un centro de trabajo donde hay personas y se establecen *redes* entre ellas, grupitos... Y el hecho de que un estudiante colabore más con unos profesores que con otro tipo de profesores se nota y al final lo acabamos pagando los estudiantes. Porque ellos están aquí para siempre, pero nosotros estamos aquí de paso.

Raimundo: Queda poco tiempo y sería interesante que analizases tu participación en los temas de gestión y la relación con la dirección y los equipos directivos.

Entrevistadora: ¿Qué tipo de personal no docente había?

Noelia: Estaban los bedeles, cafetería, la administración y luego teníamos por aquel entonces objetores de conciencia que son las personas que no querían ir a la mili, que entonces era obligatoria. Quienes no querían ir a la mili podían hacer la objeción de conciencia que consistía en sustituir la mili por un trabajo a la comunidad. Entonces teníamos en la bibliote-

ca a los objetores de conciencia que eran los bibliotecarios junto con ciertos profesores.

Entrevistadora: ¿Participaba de alguna manera los padres de alguna asociación?

Noelia: Estaba la asociación de padres y madres del Fray Luis. Desde mi perspectiva, como yo sí participaba y veía a la gente que sí participaba, yo creo que sí había participación pero no sé hasta qué punto. La dirección del AMPA, los cuatro o cinco que dirigían un poco la asociación, yo creo que participaban mucho, el resto de padres creo que no, que se mantenían al margen.

Entrevistadora: ¿Cómo se hacía la gestión administrativa, matriculas, traslados?

Noelia: Pues muy aburrido. Muy lento, muchas cosas... Ya había entonces muchos medios técnicos que podían agilizar los trámites, pero creo que no se utilizaban...

Raimundo: La actividad de los estudiantes en vuestro caso yo creo que era notable, os movíais y por lo menos se os escuchaba. Pero ahora yo creo que los estudiantes pasan, llevamos una temporada en el instituto como un poco en declive, la participación democrática es muy mejorable.

Noelia: Cuando nosotros estábamos teníamos un grupo, que no era mayoritario, pero sí importante y cohesionado, que era bastante reivindicativo: Porque no teníamos semáforos, por la rotonda que separaba la universidad de tres centros escolares, por el parque, por la valla... Y por todo esto nos movimos muchísimo. Trajimos al Concejal de Urbanismo, y aquello fue muy importante. Tratábamos de paralizar lo que llamábamos la autopista. Queríamos que no fuese una vía rápida de entrada a la ciudad. Y vino el concejal a pecho descubierto, lo cual es de agradecer. Quizá creía que con cuatro frasecitas podía calmar a aquellos estudiantes. Pero ya, ya... O cuando nos cerraron el paso entre el Fray Luis y el Lucía, que aquello nos sentó también muy mal porque no tenía ningún sentido cerrar el paso. Primero porque

si yo quería salir a la calle Filiberto Villalobos tenía que rodear todo y segundo porque cuando nosotros teníamos el recreo, muchos íbamos a la cafetería del Lucía y muchos del Lucía venían a ésta. Recuerdo que nos juntamos alumnos del Lucía y del Fray Luis para que quitaran la valla. No lo conseguimos todo, algo sí, los semáforos, pero luchábamos.

Entrevistadora: Bueno por último queríamos que nos hicieras un balance de la experiencia y de los recuerdos.

Noelia: Yo tengo un balance muy bueno, aquí me he hecho, yo soy yo gracias a lo que he vivido en este instituto, con lo bueno y con lo malo. Un recuerdo muy bueno del Fray Luis. También es verdad que cuando recuerdo ciertas cosas, las recuerdo muy, muy malas. Bueno, sin término medio, en general yo creo que fue positivo, pero de ciertas cosas guardo un recuerdo muy negativo. Pero me quedo con que, en general, fue muy bueno.

Alumnas: Bueno, muchas gracias por todo.

Noelia: Pues nada, a vosotras, que sigáis trabajando así de bien.

4.3.2. Antonio Carrascal Lorenzo

EL DIRECTOR DE LAS REFORMAS

Sólo los muy viejos sabemos que Antonio no nació siendo Director, aunque dotes de mando nunca le faltaron. Es más, hasta es probable que en sus sueños nunca se haya soñado a sí mismo como director. Quienes conocimos el aterrizaje de aquel casi imberbe agregado de francés en 1977 en el instituto, nunca imaginamos que durante tanto tiempo y tan profundamente iba a dejar su huella marcada en nuestro centro de trabajo. Hablar del director es hablar de Antonio.

De sus orígenes humildes, que le llevaron a estudiar mediante becas y tener que trabajar como profesor durante los veranos, le ha quedado que el tesón tiene recompensa; de su pasado juvenil de campeón atlético durante el bachillerato y como universitario, el asumir retos y afán de superación.

Conoce bien Francia y su sistema educativo desde que el curso 1976-77 residiese en la Bretaña Francesa en calidad de lector. En ese sistema ha encontrado inspiración para su visión de la gestión de un centro educativo. Europa, Francia, es una referencia. Un director es un gestor, pero un gestor de una política asumida por la comunidad, no un apéndice de la administración.

Su vinculación oficial con la política arranca de 1983 en que se afilió al PSOE, dentro del cual ha desempeñado cargos de nivel local y provincial. En sus listas, fue concejal de Salamanca en las legislaturas de 1987-91 y de 1995-99. Su paso por la política le ha dado soltura para moverse por las áreas administrativas, sean del color político que sean, y conocer de cerca los resortes del poder que ha sabido utilizar en beneficio del Instituto. Yo no diría que no ha albergado legítimas ambiciones en otras esferas, pero éstas nunca han supuesto ninguna amenaza para los intereses de un centro por el que tanto ha batallado con éxito, y del que se siente legítimamente orgulloso.

Pero esta nítida adscripción lastra uno de sus mayores empeños desde que en 1990 fue elegido director: quienes opinan que la política mancha todo cuanto toca han encontrado una excusa para mostrarse remisos a las constantes llamadas a la participación. Lo sigue intentando sin caer en el desaliento, mientras, se esfuerza en pulir sus deficiencias con el fin de facilitar unos debates más participativos.

El celo con el que defiende su autoridad es fruto de la alta estima que tiene de lo público. Este aprecio por lo público le impele a una política de prestigio del centro como factor educativo: la dignificación de los espacios, la apertura al entorno, los programas de actividades culturales... pretenden crear un ambiente material y cultural adecuado para potenciar la autoestima, el estudio y respeto a los valores cívicos.

Su cercanía y cordialidad humanizan su distanciamiento cuando se inviste de su papel institucional.

Su preocupación por lo social hace que, en sus propuestas, siempre estén presentes los desfavorecidos económicamente y quienes padecen el fracaso escolar.

Un personaje que honra la historia del Instituto Fray Luis de León.

Antonio Carrascal Lorenzo

Nació en Zamora en 1954. Se licenció en Salamanca en Filología Moderna (Francés e Inglés). Es profesor del instituto Fray Luis de León desde 1977. En la actualidad, y desde 1990, es director del Fray Luis.

Entrevistadores: *de forma oral, Jorge García Vicente, Hugo Ondicol Aragonés y Abel González Sánchez, alumnos de 2º de Bachillerato. De forma escrita: Antonio Molpeceres.*

Fecha y lugar: *Oral: Gabinete de Geohistoria del IES Fray Luis de León. 5 de febrero de 2009. Escrito: mes de septiembre de 2009.*

PARTE ORAL

Entrevistadores: ¿Dónde hizo y cómo fueron sus primeros estudios?

A. Carrascal: En Zamora, en el Instituto Claudio Moyano y previamente en el colegio Corazón de María. Era un mundo educativo muy diferente al actual pero conservo muy buenos recuerdos de algunos de sus profesores.

Entrevistadores: ¿Dónde hizo la carrera universitaria y en qué años?

A. Carrascal: En la Universidad de Salamanca, los estudios de Filología Moderna entre 1971 y 1976.

Entrevistadores: ¿Qué motivos le condujeron a hacerse profesor?

A. Carrascal: Fundamentalmente la experiencia vivida como alumno, el conocimiento del mundo educativo. En el momento en que decidí elegir una carrera, Filología Moderna, junto a la motivación educativa, consideré que esos estudios invitaban a conocer otros países, otras lenguas, eran un medio para abrirse a

otras mentalidades y a otras culturas, y valoré la necesidad que teníamos en este país de aprender idiomas. Además la tarea educativa tenía mucho atractivo. Combinaba así el deseo de querer conocer otros países con lo que podía ser una bonita profesión.

Entrevistadores: ¿Qué destinos tuvo antes de llegar al Fray Luis de León?

A. Carrascal: Podría decir que ninguno, porque ha sido mi único instituto. Antes de terminar los estudios universitarios había trabajado durante algunos veranos como profesor de lengua española para alumnos extranjeros en los cursos internacionales de la Universidad de Salamanca. Terminada la carrera, lo habitual era que los que hacíamos Filología Moderna fuéramos al extranjero a pasar un año de doctorado. Yo lo hice en el curso de 1976 a 1977, en la Bretaña Francesa. Al regresar hice una oposición y mi primera plaza fue el Instituto Fray Luis de León. Por tanto este ha sido siempre "mi instituto", mi segunda casa.

Entrevistadores: ¿Cómo recuerda este edificio? (Se le enseñan fotos antiguas del instituto)

A. Carrascal: (Risas) ¡Imagínate! Yo conocí este edificio... En su aspecto externo no ha cambiado sustancialmente, bueno, lo hemos vestido por fuera y hemos dado unas manos de pintura, aunque el ajardinamiento, las pistas, los árboles en su fachada principal lo hacen mucho más agradable. Toda la parte exterior era una perfecta cochambre, incluyendo las zonas deportivas. Ha ido transformándose poco a poco, puesto que, de las reformas que hemos ido proponiendo, hemos establecido unas prioridades. Lo más triste, cuando llegamos aquí, era ver todo este ambiente que estaba frente al instituto. Esto era tremendo, los ambulantes aparcaban sus furgonetas frente a la entrada principal del Instituto y plantaban sus tiendas de campaña...Era muy curioso cómo los alumnos se asomaban a la ventana para ver cómo hacían sus necesidades por las mañanas. Y eso ha durado bastantes años. Recuerdo que ya siendo director he llamado al Ayuntamiento

para decir: “¡Oiga, que es que estamos viendo aquí un espectáculo bastante lamentable!, ¡que tienen que intervenir!” Ese espectáculo de los alrededores daba un aspecto de país subdesarrollado. Además toda esta zona estaba cubierta de barro en invierno. Pero, desde el punto de vista profesional y humano, el ambiente era fantástico.

Entrevistadores: ¿Cuál era el ambiente sociopolítico que había en Salamanca y en el instituto cuando empezó a ser profesor?

A. Carrascal: En el 76-77, como he dicho, estaba en Francia. No pude “disfrutar” de aquel año 76-77 que fue tremendo para este país. Me perdí muchas cosas, muy fuertes y muy duras. Y me perdí las primeras elecciones democráticas. Llegué aquí para votar, pero no pude vivir los mítines previos, todo ese ambiente sociopolítico... Cuando llegué aquí lo que veo en el instituto es que ha entrado un grupo de profesores jóvenes, aquel año precisamente, producto de la oposición en la que yo había participado, y ese grupo se encuentra con uno mayoritario formado por profesores “a la antigua usanza”. El minoritario era el más dinámico y al que yo me adscribía por edad y por forma de ver las cosas, por el deseo de cambio que estaba claramente instalado en todos nosotros. El bloque pétreo de aquellos mayores quería que todo siguiera como estaba. Era exactamente el reflejo de un país, tal y como lo percibíamos entonces. La mayoría de la gente franquista estaba ahí y además era muy difícil moverlos, esa era la sensación que teníamos; pero había que hacerlo, y además teníamos muchas ganas y mucha ilusión. Ese mismo contraste también se reflejaba en los alumnos. Algunos estaban percibiendo el cambio y en paralelo había otros reacios a los cambios...y luego existía un gran bloque de mayoría silenciosa, como siempre, y otro en lanzadera, muy interesante, que daba vida al instituto. De manera que el gran contraste se producía entre los profesores conservadores y los numerosos alumnos que deseaban abrirse

al mundo y participar en ese proceso. Esta es la percepción personal, grosso modo, de lo que había en el instituto.

Entrevistadores: Según nuestros datos en los años 70 y 80 se conservaba el módulo de mil alumnos en diurno y también había nocturno ¿Conocía ambos turnos?

A. Carrascal: Claro, cuando entramos en el instituto a mí me tenían reservado un horario sabroso que consistía en tener clase a todas horas. Entraba a primera hora de la mañana y salía a la última. Los nuevos teníamos que pasar por esa “novatada”, una costumbre ancestral. No solamente eso sino que además veníamos a impartir una determinada materia, pero entonces había lo que se llamaban asignaturas “afines”. Consistía en que, si no había alumnos de tu materia, se tenía que impartir la asignatura que se necesitara. El primer año, algunos días, yo entraba aquí a las nueve de la mañana, y salía a las diez y media de la noche, con horarios repletos de huecos. Daba clase de Francés, mi especialidad, pero también Geografía e Historia y Lengua y Literatura. ¡Qué buenos tiempos!

SEGUNDA PARTE (Pregunta A. Molpeceres)

Pregunta: El resto de esta entrevista lo voy a centrar en tu etapa como director. Pero antes de entrar en materia, y como puente de enlace entre la década de los 80 y los 90, quisiera que aclarases una cuestión personal que siempre planea en las interpretaciones que se hacen sobre tu gestión al frente del Fray Luis. Me refiero a tu filiación política. Es claro y notorio que eres militante activo y relevante del Partido Socialista, hasta el punto en que el año en que fuiste elegido director (1990) eras concejal del Ayuntamiento de Salamanca por esa formación (desde 1987 hasta 1991). ¿Qué te ha aportado tu filiación y actividad política en relación con tu vida profesional en el centro tanto como docente como director? ¿Cuáles han sido los pros y los contras?

A. Carrascal: Siempre he considerado la política como una forma de servicio a los ciudadanos, aunque algunas personas reclaman la indiferencia, y hasta el rechazo, hacia ella. Yo creo que la definición ideológica es deseable dentro del respeto a los enriquecedores contrastes de pareceres. Una comunidad educativa como la nuestra puede y debe ser también una escuela para el debate plural y un ejemplo para la convivencia, tal y como debería darse en la vida política y ciudadana. Por eso siempre he insistido escrupulosamente en el respeto a las decisiones tomadas por la mayoría, así como en la transparencia y participación de todos en las decisiones, y creo que eso ha podido contribuir a una buena gestión de nuestro centro educativo. En cuanto al hecho de haber ejercido unos años como concejal del Ayuntamiento de Salamanca me ha dado una perspectiva global de los problemas y una cercanía a los centros de decisión que ha facilitado a veces ciertas mejoras y un mayor conocimiento de nuestra labor.

Pregunta: Tu etapa como director bien se podría llamar la “etapa de las reformas”, contrarreformas incluidas. Unas vienen impuestas desde el exterior y otras son promovidas desde el interior. Empecemos por las reformas de tipo académico que vienen impuestas desde fuera: LOGSE, Ley Pertierra, LOCE, LOE y lo que venga. En el curso 95-96 se empieza a implantar la LOGSE con el segundo ciclo ESO y culmina en el 2001-2002 al integrarse en el centro el primer ciclo de ESO. Y cuando todo parecía tranquilo, en el curso 2007-2008 se empiezan a implantar las nuevas enseñanzas de la LOE. A grandes rasgos ¿qué han significado todas estas reformas en la composición y actitud del alumnado del Diurno, exceptuando los ciclos formativos?

A. Carrascal: En general el gran cambio en el sistema educativo de nuestro país ha estado en dos decisiones de cuya trascendencia hemos de ser conscientes cuando hayan transcurrido suficientes años y tengamos una perspectiva

más amplia. Me refiero a la decisión de ampliar la escolarización obligatoria dos años más y la de integrar la Formación profesional en todos los centros educativos. Ambas decisiones han cambiado sustancialmente el panorama de nuestros institutos reteniendo en las aulas a una minoría de alumnos conflictivos que abandonaban el sistema educativo dos años antes. Esto genera un beneficio social a largo plazo aunque suscita problemas a corto, especialmente si no se adaptan los centros con medios y profesores preparados para esta nueva situación. Nuestro Instituto no ha permanecido ajeno a estos cambios y ha visto en pocos años cambiar a sus alumnos (adolescentes o adultos, selectos y exclusivamente masculinos) por un alumnado mixto, heterogéneo en la disciplina y netamente rejuvenecido al acoger a los alumnos a partir de los 12 años, con los problemas de adaptación que estos cambios conllevan. La transmisión y evaluación de los conocimientos por parte de los profesores se tropieza con mayores dificultades. La convivencia y las actitudes de respeto a las normas establecidas y hacia el profesorado entran en una nueva dinámica y nos vemos en la obligación de prestar una especial atención a aspectos disciplinarios u orientadores que antes eran secundarios. Esta es la nueva dimensión de nuestra tarea como educadores que tenemos que saber afrontar con éxito.

Pregunta: Más cambios que tienen tanto componentes externas como internas. Se elimina el Nocturno, se introduce la Educación a Distancia y rematamos con la introducción de los ciclos formativos de Formación Profesional. Todo esto se inicia en el curso 94-95 y se remata, casi del todo, en el 2001-2002. ¿Qué supone todo esto en relación, de nuevo, a la composición y actitudes del alumnado?

A. Carrascal: Nuestro Instituto ha estado comprometido con la tarea educativa ordinaria, pero también con aquella más difícil que trata de llegar a las personas con mayores dificultades.

des para estudiar porque su tiempo de trabajo no se lo permite. Para ellos los estudios nocturnos, o los de Educación a Distancia por los que fueron sustituidos en nuestro centro, constituyen un servicio social imprescindible del que nos sentimos orgullosos y satisfechos. También la Formación Profesional (Ciclos de Química) nos ha obligado a una visión distinta a la tradicional que orientaba a los alumnos casi en exclusiva hacia la Universidad, compensada por la satisfacción de que la mayoría de estos alumnos entra en el mundo laboral con relativa facilidad. Estos cambios, en paralelo a los cambios sociales que se han venido sucediendo, nos alejan de un concepto elitista de la enseñanza y nos sitúan en la realidad de aquello para lo que trabajamos: la formación y educación de las personas de nuestro entorno sin perder de vista que la educación puede y debe contribuir a la igualdad de oportunidades de todos, independientemente de origen social de cada uno de nuestros alumnos.

Pregunta: ¿Cómo se ve afectado el profesorado: su composición y su actitud ante las reformas de un tipo y de otro?

A. Carrascal: Ante estos grandes cambios en tan poco tiempo una parte del profesorado, aun con dificultades, ha sabido adaptarse, asumiendo funciones de orientación o de disciplina que antes ocupaban menos tiempo de su tarea, al tiempo que ha incorporado paulatinamente las nuevas tecnologías. Otros profesores, sin embargo, han acusado el cansancio y la desorientación ante las nuevas generaciones de alumnos y han optado por la jubilación anticipada. La inexistencia de fórmulas intermedias para los profesores mayores, pero con ganas y cargados de experiencia, ha llevado a este proceso que ha visto dejar las aulas a muy buenos profesionales en los últimos cursos.

Pregunta: Insisto en la composición del profesorado. Se han incorporado profesores procedentes de otros tipos de enseñanza como los Colegios Públicos de EGB y centros de FP. Se ha creado un departamento nuevo, el departa-

tamento de orientación, que dibuja un perfil de profesor inusual en cualquiera de los tipos de centros no universitarios. ¿Ha generado esto alguna especie de problema? ¿Conoces la “gracieta” de los “pakistanaquis” (departamento de orientación)?

A. Carrascal: El chascarrillo es la salida humorística de quienes no acaban de comprender que el sistema educativo, especialmente en la educación primaria y secundaria, tiene que educar y no limitarse a la transmisión de conocimientos, como se venía haciendo. Excepto algún comentario superficial en los primeros momentos de la transición de un modelo a otro, no ha existido ningún problema en la aceptación de nuevos profesionales para un modelo de enseñanza más integrado. Por el contrario tenemos que seguir reclamando mayores medios profesionales y humanos para acudir a las nuevas necesidades. No debemos permitir que se queden atrás personas que, por su origen social desfavorecido o por circunstancias coyunturales, podrían superar las dificultades con los apoyos oportunos. Como tampoco nos podemos permitir otro grosero chascarrillo que señalaba a la Formación Profesional como el contenedor de los alumnos que no podían hacer otra cosa. De aquellos polvos nos vienen estos lodos. La nueva sociedad que vivimos necesita en los centros educativos de enseñanza secundaria la convivencia y trabajo en equipo de maestros especialistas, profesores de FP o secundaria y catedráticos con un fin común: la mejor formación posible para los ciudadanos de mañana.

Pregunta: Seguimos con las reformas. Hablemos de las reformas del espacio físico. Según mis noticias este verano de 2009 es el primero en el que no hay obras de especial mención en el Instituto. Pero durante todos estos años se han hecho obras de mantenimiento: techos, puertas, ventanas,...; de ornamentación: pintura, ajardinamiento,...; de adaptación a las nuevas enseñanzas: nuevas aulas de tecnología y módulos, pabellón deportivo; y la quijotesca

remodelación de toda la planta baja: nuevo salón de actos, biblioteca, patio interior... ¿Puedes cuantificar cuánto se ha invertido en estas reformas? ¿Qué han significado para la vida del centro? Y, para satisfacer la curiosidad general, ¿quién, cómo y cuándo se concibió, gestó y gestionó la insensata aventura de la reforma de la planta baja? ¿Se pueden refutar las críticas de “niño mimado”, de que “el Fray Luis se lo lleva todo”?

A. Carrascal: Es cierto que a lo largo de estos años nuestro centro ha cambiado totalmente. De un Instituto oscuro y mal mantenido hemos pasado a un centro que, conservando su primitiva estructura, es difícilmente reconocible por los antiguos alumnos que nos visitan. Nuevos espacios para las nuevas enseñanzas, pero también mejores espacios para las aulas clásicas. La renovación que propusimos a la administración desde el inicio de nuestro primer mandato soñaba con espacios comunes para la convivencia, con una biblioteca moderna y orientada a los medios audiovisuales, con unas zonas deportivas dignas y nuevos espacios para las actividades culturales. Hoy nuestra biblioteca es un referente nacional y nuestras aulas unos espacios agradables y vivos. La calidad de la enseñanza de la que tanto se habla continuamente debe reflejarse en una dignificación de los espacios. No se aprende arquitectura encerrado en una cueva. Por ello la importancia que siempre hemos dado a esos lugares abiertos, llenos de luz y al mantenimiento, limpieza y respeto hacia los espacios colectivos por parte de nuestros alumnos, nos ha llevado a reclamar de las autoridades administrativas la dignificación de un centro educativo que había sido maltratado. Como director he sentido siempre el apoyo de los equipos directivos con los que he trabajado a lo largo de los años y del Claustro de profesores por lo que no ha sido difícil ser exigente ante quienes debían tomar las decisiones económicas para esta profunda reestructuración que ha durado años, que ha exigido recursos

económicos considerables y también algunas molestias e interferencias puntuales en la vida del Instituto. Pero ha merecido la pena. Los responsables educativos han sabido ver la justicia de nuestras reclamaciones y han respondido, quizá con lentitud para nuestros deseos, pero han respondido. El resultado es un centro educativo bien dotado y agradable. Por otra parte existía en nuestro centro una valiosa documentación que se ha conseguido recuperar para la memoria y la investigación. Era también una cuestión de justicia pendiente para un centro educativo que ha sido durante tantos años, sin menoscabo de los demás, el referente histórico de la enseñanza media en Salamanca y como tal heredero de un patrimonio documental único que corríamos el riesgo de perder y que afortunadamente hoy forma parte del patrimonio colectivo.

Pregunta: Desde el punto de vista del equipo directivo, ¿cómo se han integrado en el día a día la gestión de todas estas reformas? ¿Cuáles han sido los problemas y satisfacciones principales? Para poner un ejemplo, te hago un breve recordatorio de un curso “sabrosón”, según expresión tuya, en el que todo converge: en el 96-97 se están sustituyendo las enseñanzas del antiguo BUP por las de la LOGSE, estas enseñanzas se imparten en turno diurno, nocturno y distancia, se entrega la nueva biblioteca, se hacen obras de ajardinamiento, de sustitución de puertas y zócalos, el Consejo Escolar se pelea con la Dirección Provincial a cuenta de la zonificación y de los dineros que corresponden a la Educación a Distancia... ¿No has sentido vértigo, la sensación de que el caos se abatía sobre el Instituto?

A. Carrascal: La realización de obras siempre lleva consigo ciertas molestias. Sin embargo éstas se veían compensadas inmediatamente por la satisfacción de las mejoras. Cada nueva propuesta se integraba armoniosamente y sin vértigo con la gestión ordinaria, con las clases diarias y con la comprensión de profesores y alumnos para quienes todos esos esfuerzos

iban dirigidos. En el lado opuesto se sitúan algunas incomprensiones y frenos que nunca causaron desánimo sino el acicate de seguir luchando por lo que creíamos que era una cuestión de justicia.

Pregunta: Las reformas legislativas han afectado a la figura del director, tanto a la forma de designación como a sus competencias. De siempre un director ha tenido capacidad ilimitada para generar problemas ¿La ha tenido para resolverlos? ¿Cómo han evolucionado “los poderes” del equipo directivo en general, y del director en particular? ¿Qué relevancia ha tenido esto para la vida del centro? ¿Cómo lo has vivido personalmente?

A. Carrascal: Un director debe trabajar siempre para resolver problemas, nunca para crearlos, al margen de los poderes o competencias de la normativa vigente. Debe respetar y hacer respetar las normas en el ámbito de su competencia, pero debe tener la sensibilidad cercana al colectivo que representa y al que dirige con argumentos más que con decretos. Por otra parte el marco general de las normas siempre da un margen para su adaptación a cada centro en un Reglamento Interior que es más respetado cuando ha recibido las propuestas razonadas de toda la comunidad educativa. La Comisión Pedagógica o el Claustro de profesores tienen capacidad de decisión en su competencia junto al Consejo Escolar que toma las decisiones globales con la participación de padres, profesores, alumnos y personal no docente. En este contexto la dirección y el equipo directivo tienen como misión fundamental la gestión diaria desde una perspectiva de conjunto. Una dirección participativa debe saber repartir competencias y responsabilidades, impulsar las mejores propuestas y buscar los medios necesarios para que la vida educativa, casi siempre difícil como la edad de nuestros alumnos, transcurra por cauces de normalidad y estabilidad. Eso es lo que he intentado conseguir a lo largo de estos años al margen de

los cambios que se han venido produciendo en las sucesivas normativas.

Pregunta: Creo que en el centro han desaparecido todos los símbolos del franquismo, como no puede ser de otra forma, así como también los religiosos. ¿Cómo se ha resuelto todo este tema? ¿Han existido momentos de tensión? ¿Existe algún problema con la asignatura de Educación para la ciudadanía?

A. Carrascal: El problema con los símbolos es la utilización que algunos pretenden hacer de ellos. No recuerdo ningún conflicto en el centro en el pasado por la retirada de unos símbolos que todo el mundo reconocía como propios de una etapa superada. La enseñanza pública en el presente también debe transmitir valores como el respeto a todas las creencias y, por eso mismo, al margen de lo que los símbolos religiosos representen para cada persona, no debemos significar en nuestras paredes los de unos sobre otros, ya que pertenecen al ámbito de lo íntimo y personal, especialmente en un momento en que la procedencia de nuestros alumnos ha pasado a ser planetaria. La recuperación periódica de esa discusión parece interesada y absolutamente mediática. En cuanto a la reciente polémica sobre la asignatura de Educación para la Ciudadanía, no ha dado lugar a ninguna petición de objeción en nuestro centro, y una vez más las referencias públicas que aparecen en los medios de comunicación están con frecuencia al margen de las verdaderas inquietudes de los ciudadanos.

Pregunta: Has sido reelegido director en reiteradas ocasiones con votaciones cada vez más rotundas, hasta llegar a la unanimidad de los presentes, y siempre con el mismo programa de cuatro puntos con las modulaciones pertinentes a cada momento: participación de la Comunidad Educativa, mejora de la calidad educativa y del espacio en el que se desarrolla, no discriminación y relaciones institucionales y apertura al entorno social del centro. Te libero de analizar la mejora del espacio y la no discriminación que por todos son conocidas

y reconocidas como muy positivas. Quisiera conocer tus opiniones sobre los otros puntos del programa, más allá de lo que reflejan las memorias del centro.

A. Carrascal: La capacidad de un centro educativo para ser útil a la sociedad a la que sirve y a sus alumnos en particular está determinada por muchos factores. Los medios materiales dignos para impartir una educación que trate de compensar las desigualdades de origen familiar o social sólo son una parte pequeña de un conjunto de factores. Por eso siempre hemos considerado importante que nuestro centro estuviera abierto a ese entorno social en el que viven nuestros alumnos. Un centro como el nuestro puede ofrecer servicios educativos o culturales al barrio o a la ciudad en la que estamos además de educar a sus hijos. Del mismo modo hemos defendido que nuestro Instituto es una escuela de convivencia por lo que las decisiones y la confección y aplicación de nuestras normas ha estado presidida por la participación y aportación de todos sus miembros, especialmente de los más activos, y resuelta democráticamente. La buena labor de un equipo directivo pasa muchas veces por promover, defender o apoyar las buenas propuestas que van surgiendo no sólo de la dirección sino de todos sus miembros para unirlos en un esfuerzo colectivo, más allá de las discrepancias que han de ser siempre respetuosas.

Pregunta: Una de las pretensiones de tu programa ha sido conseguir que el Fray Luis sea un referente cultural de la ciudad. Sus actividades culturales y extraescolares no pueden ser ignoradas. ¿En qué medida estas actividades han incidido en la educación de los alumnos? ¿En qué medida se han hecho eco de acontecimientos como desintegración de la URSS con el triunfo y crisis del capitalismo, las guerras del Golfo, Yugoslavia, Irak..., el 11-S, el 11-M..., la Europa de los 12, 15, 25, 27... el euro, la inmigración...?

A. Carrascal: Venimos organizando una programación cultural anual que se ha convertido en un referente para el mundo educativo y para la ciudad de Salamanca. Nuestras actividades culturales pretenden cada curso llevar la reflexión sobre un tema importante ofreciendo perspectivas diferentes que contemplen, desde sus múltiples aristas, la complejidad del tema elegido por la comunidad educativa. Pretendemos con ello acentuar la visión crítica de nuestros alumnos a los que primordialmente dirigimos esas actividades, aunque siempre están abiertas a todos los ciudadanos que deseen acercarse a nuestro centro. Creo que no ha habido tema importante de reflexión que no hayamos tocado, desde los problemas de la globalización a la realidad de la inmigración que vivimos en nuestro entorno y en las mismas aulas, del pasado hasta el inmediato presente ha sido objeto de análisis, con charlas, debates, exposiciones... Las charlas de conocidos profesores y conferenciantes se han mezclado con los trabajos de los alumnos en una tarea educativa muy satisfactoria que trata de llegar más lejos que el limitado espacio de las aulas. La apertura al exterior de estas actividades, como la mejora y dignificación de los espacios y medios del Instituto, no han pretendido ser nunca una cuestión de imagen para el centro, lo que no es despreciable en sí mismo, sino una auténtica vocación de dignificar la enseñanza pública.

Pregunta: En estos 20 años USA ha cambiado 4 veces de presidente, tantas como Rusia, España 3, los mismos que Castilla y León, la alcaldía de Salamanca y la presidencia de Caja Duero, aunque no tantos como la Diputación de Salamanca que lleva 5. Cambios que, en cuanto al color político, son de ida y vuelta en repetidas ocasiones. El Instituto ha pasado de la administración central a la autonómica ¿Cómo se ha peleado el director con todos esos personajes, con las instituciones? ¿Qué es más importante en las relaciones institucionales: el color político o la empatía personal?

A. Carrascal: En las labores de dirección de un centro educativo la cercanía y la relación personal y directa con profesores, padres, alumnos y personal no docente siempre han de estar por delante del obligado trabajo burocrático. Es importante que las puertas de los despachos estén siempre abiertas ya que la gestión educativa exige inmediatez para resolver los problemas diarios. Sin embargo, puesto que la tan repetida autonomía de los centros no deja de ser una quimera, las relaciones con las administraciones educativas han tenido momentos de mayor comprensión y otros de menor entendimiento en las reclamaciones que creíamos justas para nuestro centro. El resultado del balance es claramente positivo y la relación humana siempre ha sido cordial, independientemente del color político, aunque siempre es de lamentar los largos períodos de tiempo que transcurren entre una demanda imprescindible y su realización a pesar de la buena voluntad de todos. A veces he tenido la sensación de haber pasado de una centralización nacional a otra regional y con frecuencia la mayor proximidad no ha servido para una mejor agilización de las soluciones.

Pregunta: Como dirían Tip y Coll: “descendons”, aterricemos. Tras todos estos cambios y reformas, en todos estos casi 20 años ¿en qué se ha modificado la actividad en el aula? ¿Y en el centro? ¿Cómo han evolucionado los problemas y las metas a conseguir? ¿Estamos ante un nuevo paradigma educativo o sólo fue que la mona se vistió de seda? ¿Cómo ha evolucionado la formación del alumnado tanto académica como ciudadana? ¿Cualquier tiempo pasado fue mejor? ¿Nos espera un futuro de dichas y venturas sin cuento?

A. Carrascal: La tarea educativa no es nunca fácil. Ha cambiado en los últimos años como ha

cambiado la sociedad en que vivimos y sigue siendo tan dura o más que hace muchos años, pero siempre tan apasionante. Cuando señalamos los problemas del presente corremos el riesgo de perder la perspectiva y acentuar desproporcionadamente los aspectos negativos. Por otra parte se tiende a confiar demasiado en los cambios propiciados por las sucesivas reglamentaciones, órdenes y decretos promulgados cada vez que cambia un gobierno. Debemos afrontar con realismo el problema del fracaso escolar como una cuestión que interesa a todos teniendo en cuenta que no podemos afirmar que sea mayor que en el pasado, ya que nunca se contabilizó a los alumnos desescolarizados, ni podemos hacer desaparecer repentinamente los efectos de una sociedad desigual. Confío plenamente en los profesores que ejercen responsablemente cada día una tarea ante la que no cabe el desánimo y en su preparación para afrontar los nuevos retos de una sociedad cambiante como las nuevas promociones de alumnos que llegan sin cesar cada año a nuestras aulas.

Pregunta: ¿Hay alguna anécdota que resuma o simbolice esta extensa etapa? Haz una valoración de ella.

A. Carrascal: Las anécdotas las protagonizan cada día los alumnos que por aquí han pasado y que, transcurrido el tiempo, visitan el centro, bien para dar una conferencia, si se da el caso, o bien para acompañar a sus hijos a ocupar el espacio en las aulas que ellos ocuparon antes. Ese recuerdo del Fray Luis, junto a la memoria de los profesores que les acompañaron en el trayecto, forma parte muy importante de sus vidas y esa es la mejor recompensa para quienes formamos parte de esta comunidad educativa.

ÁLBUM FOTOGRÁFICO
CAPÍTULO IV



4.1. Fachada principal del Instituto a mediados de los 80. Terraplenes y barro.



4.2. Fachada Principal del Instituto en 2005, desde el mismo ángulo que la anterior.



4.3. Aula en 1994 de 2º BUP. El grupo 2.1 tenía 38 alumnos. Techo roto, persianas bajadas, luz artificial...



4.4. Aula similar a la anterior en 2005. Cortinas, alicatado... 30 pupitres y sobran.



4.5. Reunión de claustro en la Biblioteca. 84 profesores. Preside el director, a su derecha el Jefe de Estudios, a la izquierda el Secretario. Curso 2004-05.



4.6. La biblioteca como aula especializada para trabajos en grupo. Curso 2004-05



4.7. Patio interior, Plaza Mayor del Instituto. Curso 2004-05.



4.8. Patio interior como sala de exposiciones. Exposición "I.E.S. Fray Luis de León. Un Instituto con mucha historia". Abril de 2008



4.9. Salón de actos en su función de sala de conferencias. Curso 2004-2005



4.10. Salón de actos, aula magna de exposición de trabajos de alumnos. Maratón de trabajos dentro del ciclo "Los deberes de la memoria". Abril de 2008



4.11. Pistas de deporte. A la derecha, casa del conserje. Encima de la portería, módulo de ciclos de formación profesional.



4.12. Pabellón deportivo. Campeonato durante la fiesta del centro de 2005



4.13. Laboratorio de Química de los ciclos de formación profesional. Mayoría de mujeres. Curso 2004-2005.



4.14. Laboratorio de Ciencias Naturales. Curso 2002-2003. En sus vitrinas se conserva una magnífica colección heredada de tiempos inmemoriales.



4.15. Aula del gabinete de GeoHistoria especializada para trabajos de Ciencias Sociales. Curso 2005-2006



4.16. Aula de artesanía. Su fondo de modelos se incrementó con los símbolos de otras épocas retirados en 1990. Curso 2004-2005



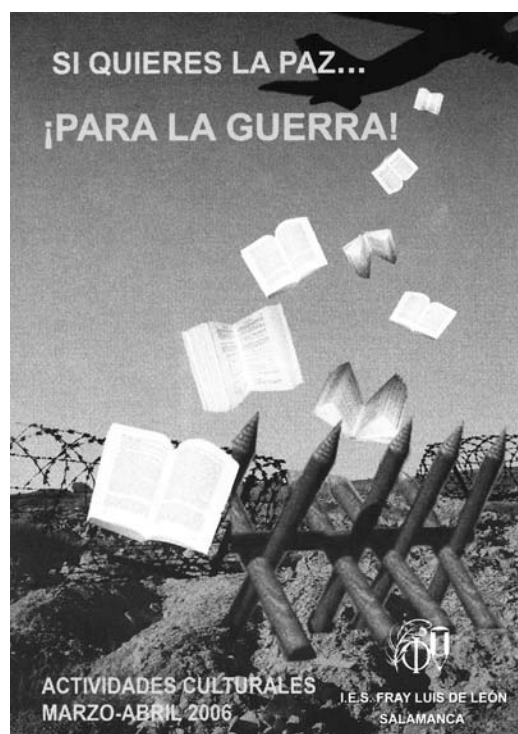
4.17. Vestíbulo distribuidor de todos los accesos. Curso 2004-2005



4.18. Pasillo en la planta baja durante la campaña de vacunación del curso 2004-05



4.19. Los jefes de Inglés celebran la fiesta del centro en 2005. Julia Llamazares, catedrática de Inglés era jefa de estudios (adjunta de bachillerato). José Luis Rodríguez, jefe del departamento de Inglés ha sido, hasta su jubilación, el alma mater del grupo ecologista Cárabo, operativo desde mediados de los 80.



4.20. Díptico informativo de las actividades culturales de 2006. En la contraportada, logotipo de Caja Duero asidua colaboradora de las actividades culturales.

El Adelanto

LOCAL



El lunes puede acordarse la vuelta a clase en el Instituto «Fray Luis de León».

Foto: Archivo

Tras conocer el contenido de un escrito remitido por la Dirección General de Centros de Enseñanza

La dirección y los padres aconsejan la reanudación de clases en el «Fray Luis»

Aurelio FERNÁNDEZ

A pesar de que los alumnos del Instituto de Bachillerato «Fray Luis de León» decidieron el pasado viernes, proseguir en actitud de huelga durante los tres primeros días de la semana próxima, con el fin de provocar un pronunciamiento del Ministerio de Educación y Ciencia tras la dimisión de su Consejo Escolar, el conflicto puede remitir el lunes si los estudiantes del «Fray Luis de León» reaccionan favorablemente, como ya lo ha hecho el director y la Asociación de Padres, un escrito enviado por la Dirección General de Centros Escolares en el que se reconoce la corrección del procedimiento seguido en la tramitación de los expedientes disciplinarios.

Origen del conflicto

Como se recordará, los miembros del Consejo Escolar y el resto de los directivos del Instituto de Bachillerato «Fray Luis de León» decidieron presentar su dimisión cuando, después de realizar una propuesta de sanción a doce alumnos del centro que habían incurrido en una falta tipificada como grave en el Reglamento de Disciplina Académica —instrucción de exámenes—, la Dirección General de Centros dejó sin efecto la decisión tomada en el Consejo Escolar, con el fin de salvar los derechos de los afectados hasta que no se resolviese el expediente disciplinario incoado.

La mediación ministerial fue entendida por los órganos directivos del «Fray Luis de León», y por el propio colectivo estudiantil, como un mensajero a las atribuciones que la LOE concede al máximo órgano de representación en los centros de enseñanza, atentatorio a los principios de independencia que recoge la nueva normativa de la enseñanza, factor que, unido al silencio administrativo, que en las últimas semanas no había dictado medidas provisionales en aras de una resolución adecuada del conflicto —como los órganos directivos del centro solicitaron en reiteradas ocasiones— motivó la protesta estudiantil en el «Fray Luis de León» que, como se puso de manifiesto en la asamblea de alumnos del pasado viernes, iba a ser secundada por el resto de los centros de enseñanza media de la provincia.

Sin embargo, el escrito remitido

por la Dirección General de Centros Escolares, cuyo contenido ya conocen los órganos directivos y la Asociación de Padres del Instituto, puede originar en solución a la problemática planteada, tal y como aseguró a nuestro diario el propio director del Fray Luis.

La Dirección General señala en este escrito que está fuera de toda duda la corrección del procedimiento seguido en la tramitación de los expedientes disciplinarios y la decisión que en un principio tomó el Consejo Escolar, además de reafirmar la gravedad de las faltas cometidas por los alumnos inculcados. La nota añade, sin embargo, que es necesario garantizar los derechos de los alumnos hasta el momento en que recoga resolución en el expediente disciplinario que se les ha incoado, así como evitar medidas precautorias que pudieran causar daños irreversibles, en el caso de que se diera una sanción menor que la propuesta con carácter precativo.

Después de aludir a la necesidad de garantizar los principios tripartitos de los centros escolares, el director general finiquita diciendo que, a pesar de la previa de levantamiento de suspensión de derechos escolares alumnos afectados por faltas disciplinarias podrán, oportunamente, trasladarse de proseguir sus estudios en otro centro.

Invitación a la normalidad

El director del Instituto, convocado con carácter de urgencia al Consejo Escolar para el mismo martes, con el fin de analizar el contenido del escrito, afirmó a nuestro periódico la declaración de la Dirección General de Centros Escolares de que la suspensión definitiva del conflicto más de animar al alumnado a reanudar las clases. «La presión es que lo más común para el centro —afirma— es la marcha académica se nace con total normalidad, en beneficio de los alumnos, sentirse parte de la biblioteca del instituto Fray Luis de León ha conseguido posicionarse como una de las mejores de entre todos los institutos de la provincia», afirma.

El director ha añadido que es previsible que los alumnos, al den la suspensión de la huelga, comunidad educativa del centro conozcan la novedad, y, especialmente del equipo directivo y docente, que llevan

muy cerrados en sus posiciones», situación límite a la que ha contribuido, a su juicio, el conflicto generalizado en las Enseñanzas Medias desde que se iniciaron las huelgas estudiantiles en las últimas semanas del pasado año.

El director provincial de Educación, Nacienceno Viera, ha hecho público su disgusto por ciertas interpretaciones erróneas en torno a su actitud desde que el conflicto se generase. Asegura que en ningún momento se ha negado a recibir a los alumnos, tal y como se puede desprender de ciertas valoraciones que efectúa un medio de comunicación local. El pasado día 8, cuatro estudiantes se presentaron, sin previo aviso, en la sede de la Dirección Provincial para que su titular les recibiera. Nacienceno Viera, aunque no pudo acceder a su petición, ya que en ese mo-

SALAMANCA

La biblioteca del Fray Luis entre las mejores de los IES de España

El instituto recibe un premio del Ministerio de Educación por potenciar este recurso

ANA CARLOS - SALAMANCA

La biblioteca del instituto Fray Luis de León ha conseguido posicionarse como una de las mejores de entre todos los institutos de la provincia, gracias a la dedicación de la comunidad educativa del centro, especialmente del equipo directivo y docente, que llevan

más de una década desarrollando un proyecto, han logrado mantenerla abierta cinco horas por las tardes, alcanzar (el pasado curso) las 6.000 visitas y los 2.000 préstamos, cada curso añaden cerca de 1.000 libros y cientos de materiales en otros soportes, publican una revista, cuentan con un plan de lectura, e incluso han creado un Club de Amigos de la biblioteca. Todos estos elementos han sido decisivos para el Ministerio de Educación a la hora de premiar Fray Luis con 6.000 euros, un presupuesto que, sumado a los 5.000 euros anua-



Varios alumnos en la entrada del Instituto Fray Luis de León.

ARCHIVO

que la Administración se preocupa principalmente de que no suba el gasto educativo y no hay sensibilidad ni recursos para sacar partido a las bibliotecas de los ins-

titutos. En otro orden de cosas, el Fray Luis de León y su extensa historia se convertirán en breve en protagonistas de una exposición que llevará a cabo la Dirección Provin-

cial de Educación. En otro orden de cosas, el Fray Luis de León y su extensa historia se convertirán en breve en protagonistas de una exposición que llevará a cabo la Dirección Provin-

4.21. El periódico local El Adelanto el 11 de enero de 1987 refleja el conflicto del Instituto con el MEC por la readmisión de alumnos expedientados.

4.22. El periódico El Mundo del 29-11-2008 destaca el reconocimiento del MEC al trabajo realizado en la Biblioteca del Fray Luis y las dificultades de plantilla para el mantenimiento del servicio.

LOS TRES MUNDO
COLECCIÓN PATRIMONIO DE LA HUMANIDAD
MAÑANA POR SÓLO 1 €
DVD-LIBRO 6. ESPAÑA II



4.23. *Quequé da la nota en 2005 con Maricarmen. Humorista de renombre nacional, Héctor de Miguel, Quequé, fue alumno del Instituto desde comienzo de los 90. Maricarmen regenta la cafetería del centro desde... mejor no decir la fecha.*



4.24. *Noelia Gómez Sánchez con carita de no romper un plato en 1995. Pero esta concejala del Ayuntamiento de Salamanca ¡vaya si los rompía! Vean, sino, su entrevista.*



4.25. Concentración contra la guerra de Irak en marzo de 2003. Nuestros alumnos se sumaron a las protestas de todo el país.



4.26. Nuestros alumnos prueban los escaños del Senado bajo la atenta mirada de Juan de Manuel Alfageme que los llevó de excursión en 2004. Algún día alguno se sentará allí por derecho propio.



4.27. Personal de Secretaría en su remozada oficina en 2004. Pilar (derecha) y María José (centro), las veteranas que conocen al dedillo los entresijos burocráticos del centro.



4.28. Un Ángel entre dos Mari-Ángeles. Con esta corte celestial nuestros pasillos están bien vigilados, aunque sea desde la conserjería como en este momento de 2004.



4.29. Gaudioso Gómez Rosado director del centro desde 1985 hasta 1990, es entrevistado por un grupo de alumnos en 2009. Con él se normalizó el carácter mixto del alumnado y se emprendieron las primeras innovaciones pedagógicas antes del inicio de la Reforma.



4.30. Antonio Carrascal Lorenzo, actual director desde 1990, es entrevistado en 2009 en el gabinete de GeoHistoria. Con resonancias einsteinianas, reformó el espacio y el tiempo (Jornada continua, Salón de actos, Patio Interior, Biblioteca...), pero fue reformado por la LOGSE, LOCE y LOE.

FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA

Fuentes orales

Entrevistas

Alumnos del instituto:

- ASF (2007). Ángela SAN FRANCISCO VILLASECO, alumna entre 1931 y 1936.
- FGG (2008). Felisa N. GARCÍA GONZÁLEZ, alumna entre 1932 y 1939.
- APF (2007). Alberto PÉREZ FIZ, alumno entre 1937 y 1942.
- MGR (2007). Matilde GARZÓN RUIPÉREZ, alumna 1938 y 1943.
- JACS (2009). J. Alicia CRUZ SÁNCHEZ, alumno entre 1945 Y 1952.
- JMR (2009). José Manuel REGALADO, alumno entre 1951 y 1955.
- LMG (2008). Luis MORÁN GONZÁLEZ, alumno entre 1957 y 1965.
- JMA (2007). Juan DE MANUEL ALGAGEME, alumno entre 1961 y 1968.
- APT (2009). Adolfo PINTO TEJADA, alumno entre 1975 y 1979.
- JRC (2009). José María REGUEIRO CALLE, alumno entre 1975 y 1979.
- AGL (2009). Agustín GARCÍA LASO, alumno entre 1978 y 1982.
- IPS (2009). Ignacio PÉREZ DE LA SOTA, alumno entre 1978 y 1982.
- EGC (2008). Eleuterio GARCÍA CARBALLO, alumno entre 1979 y 1983.
- NSG (2009). Noelia SÁNCHEZ GÓMEZ, alumna entre 1995 y 2001.

Profesores del Instituto

- JAV (2008). Julián ÁLVAREZ VILLAR, catedrático de Historia entre 1958 y 1968.
- AGV (2009). Alfredo GARCÍA VICENTE, profesor de Física y Química desde los años setenta.
- MFC (2009). Manuel FERNÁNDEZ CUADRADO, profesor de Historia entre 1975 y 1978.
- ACL (2009). Antonio CARRASCAL LORENZO, profesor de Francés desde 1977.
- GGR (2009). Gaudioso GÓMEZ ROSADO, profesor de Filosofía desde 1977.
- AVS (2009). Antonio VAQUERO SÁNCHEZ, profesor de Matemáticas desde 1977.
- MJDD (2009). María José DÍEZ DÍEZ, profesora de Historia desde 1977.
- MLS (2009). Mercedes LUELMO SÁENZ, profesora de Lengua Española desde 1978.
- GCL (2009). Guillermo CASTÁN LANASPA, profesor de Historia desde 1979.

Otros entrevistados

- ABM (2008). Padre BARCENILLA MENA, jesuita en el Noviciado entre 1939 y 2008.
- AMM (2008). Adelaida MARTÍN, catedrática de griego jubilada y que fue directora de varios centros de Salamanca en el último tercio del siglo XX.

Fuentes escritas

Prensa y otras

- El Adelanto*
- La Gaceta Regional*
- COLECCIONES LEGISLATIVAS DEL MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y EDUCACIÓN Y CIENCIA (SE CITAN EN BIBLIOGRAFÍA)
- SERIES HISTÓRICAS DEL INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE)
- ESTADÍSTICAS DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN.
- <http://www.educacion.es/horizontales/documentacion/estadisticas.html>
- CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLOGICAS: SONDEOS SOBRE LA JUVENTUD ESPAÑOLA 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008
- ESCALAFONES DE LOS CUERPOS DOCENTES
- MEMORIAS DE CURSO DEL IES FRAY LUIS DE LEÓN: DE 1939 A 2009
- MEMORIAS DEL CEP DE SALAMANCA: 1987-1989
- COMUNICACIONES Y PONENCIAS DE LAS PRIMERAS JORNADAS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA DEL CEP DE SALAMANCA (1986)
- ENCUESTAS A ALUMNOS DE 1979, 2005, 2006, 2007, 2008
- INFORMES DE EVALUACIÓN DE ALUMOS DE 1990 A 1995
- LIBROS DE ACTAS DEL CLAUSTRO DEL IES FRAY LUIS DE LEÓN (1976-2009)
- LIBROS DE ACTAS DEL CONSEJO DE DIRECCIÓN
- LIBROS DE ACTAS DE LA ASOCIACIÓN DE PADRES
- LIBROS DE ACTAS DEL CONSEJO ESCOLAR

Archivos y colecciones

- ARCHIVO DEL INSTITUTO FRAY LUIS DE LEÓN (AIFL)
- ARCHIVO PROVINCIAL DE SALAMANCA (FONDO DEL INSTITUTO FRAY LUIS DE LEÓN)
- ARCHIVO DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA (AUSA)
- BIBLIOTECA DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA (BUSAL)
- FILMOTECA REGIONAL DE LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN.
- COLECCIÓN DE FOTOGRAFÍAS DE VENANCIO COMBAU. FILMOTECA REGIONAL-AYUNTAMIENTO DE SALAMANCA
- COLECCIÓN GUZMÁN GOMBAU. *LA CIUDAD QUE VI*.
- COLECCIÓN Y FONDOS FOTOGRÁFICOS DEL IES FRAY LUIS DE LEÓN
- COLECCIÓN DE FOTOGRAFÍAS DE IGNACIO FRANCIA
- COLECCIÓN DE FOTOGRAFÍAS DE BIENVENIDO GARCÍA MARTÍN
- COLECCIÓN DE FOTOGRAFÍAS DE RAIMUNDO CUESTA
- COLECCIÓN DE FOTOGRAFÍAS DEL IES FRAY LUIS DE LEÓN

Bibliografía

- ARÓSTEGUI, J. (2004): *La historia vivida. Sobre la historia del presente*. Alianza, Madrid.
- ASOCIACIÓN PROVINCIAL DE CATEDRÁTICOS DE INSTITUTO (1975): *Degradación de la enseñanza media oficial y del cuerpo de catedráticos de instituto*. Informe elaborado por la Comisión de Investigación y Estudios Docentes de la Asociación de Madrid, Departamento de Publicaciones de la Asociación Provincial de Madrid.
- BARCENILLA MENA, A. (2002): *Colegio San Estanislao. Setenta y cinco años. 1926-2001*. HERGAR, Salamanca.
- BAUDELLOT, CH. y ESTABLET, R. (1990): *El nivel educativo sube*. Morata, Madrid.
- BLAT GIMENO, J. (1992): "Apuntes Sobre la elaboración y aplicación de las reformas educativas de 1968-1970". *Revista de Educación*, número extraordinario sobre *La Ley General de Educación veinte años después*, pp. 289-296.
- BOYD, C. P. (200): *Historia patria. Política, historia e identidad nacional (1875-1975)*. Pomares, Barcelona.
- BOZAL, V. (1977): *Una alternativa para la enseñanza*. Centropress, Madrid.
- BOZAL, V. y OTROS (1975): *La enseñanza en España*. Alberto Corazón, Madrid.
- CABO ALONSO, A. (1981): *Salamanca. Personalidad histórica de una ciudad*.
- CABO ALONSO, A. (2001): "Tiempos de escasez: economía y población en la posguerra". En R. Robledo (coord.): *Historia de Salamanca. Siglo XX*. Centro de Estudios Salmantino, Salamanca. pp. 395-463.
- CALLAHAN, W. J. (2002): *La Iglesia católica en España (1875-2002)*. Crítica, Barcelona.
- CÁMARA VILLAR, G. (1984): *Nacional-catolicismo y escuela. La socialización política del franquismo*. Hesperia, Jaén.
- CARABAÑA, J. (2009): "Una vindicación de las escuelas españolas". *FRC Revista de Debate Político*, nº 21.
- CIDE (1992): *El sistema educativo español 1991*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- COCA PRADOS, J. (2007): "En el centenario del profesor Cuesta Dutari (1907-2007)". Disponible en la red.
- CONFERENCIA DE METROPOLITANOS (1952): "El apostolado de la Educación y los derechos en ella de la Iglesia. Instrucción de la Conferencia de Metropolitanos". *Ecclesia*, nº 536, pp. 11-13.
- CONTRERAS, J. A. y OTROS (2000): *Tristes institutos. Una exploración antropológica de un Instituto de Enseñanza Secundaria*. Fundación Municipal de Cultura, Educación y Universidad Popular, Gijón.
- CRUZ SÁNCHEZ, J. A. (S.F): *Semblanzas de profesores del instituto*. Salamanca, inédito mecanografiado.
- CUESTA BUSTILLO, J. (1997): "El espacio y el poder en Salamanca a comienzo de la guerra civil". *Salamanca. Revista de Estudios*, nº 40, pp. 381-402.
- CUESTA BUSTILLO, J. (1997): "La Guerra Civil y la militarización del espacio en Salamanca". *Salamanca. Revista de Estudios*, nº 40, pp. 403-429.
- CUESTA BUSTILLO, J. (dir.) (2009): *La depuración de funcionarios bajo la dictadura franquista (1936-1975)*. Fundación Largo Caballero, Madrid.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (2005): *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Octaedro, Madrid.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (2007): *Los deberes de la memoria en la educación*. Octaedro, Barcelona.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (2008): "El IES Fray Luis de León. Un instituto con mucha historia (1845-2008)". *Memoria de la educación y educación de la memoria*, Kadmos, Salamanca.
- DÍAZ DE LA GUARDIA, E. (1988): *Evolución y desarrollo de la enseñanza media en España*. Ministerio de Educación-CIDE, Madrid.
- DÍEZ ELCUAZ, J. I. (2003): *Arquitectura y urbanismo en Salamanca (1890-1939)*. Colegio Oficial de Arquitectos de León, Delegación de Salamanca.
- DÍEZ HOCHLEITNER, R. (1992): "La reforma educativa de la Ley General de Educación de 1970. Datos para una crónica". *Revista de Educación*, extra *La Ley General de Educación veinte años después*, pp. 261-278.
- DOMINGO, M. (1932): *La escuela en la República (la labor de ocho meses)*. Aguilar, Madrid.
- DOMÍNGUEZ BERRUETA, J. (1918): *La segunda enseñanza*. Calatrava. Salamanca.
- DOZ, JAVIER (2008): "De la fundación a la huelga de 1988". *Trabajadores/as de la Enseñanza*, Nº 295.
- ESPIÑOZA GUERRA, E. (2001): "De la esperanza a la frustración: la Segunda República". En R. Robledo (coord.): *Historia de Salamanca. Siglo XX*. Centro de Estudios Salmantino, Salamanca. pp. 159-217.
- ESTELLA, A. (Coord.): (2000): *La Transición en Salamanca (1975-1979). Relatada por algunos de sus protagonistas*. La Gaceta Regional /Caja Duero, Salamanca..
- FARFÁN, R. F. (2008): "Maurice Halbwachs y el deber (actual) de la memoria colectiva". *Anthropos*, 218, pp. 55-67.
- GRANA GIL, I. (2007): "La Mujer y la segunda enseñanza durante el franquismo". *Historia de la Educación*, nº 26 (2007), pp. 257-278.
- FLICK, U. (2004): *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata, Madrid.
- FRANCIA, I. (2001): "Perfiles salmantinos 1950-1977". En R. Robledo (coord.): *Historia de Salamanca. Siglo XX*. Tomo V, Centro de Estudios Salmantinos, pp. 465-554.
- FRANCIA, I. (2002): *Salamanca, 1950-1992. Materiales para la historia*. Caja Duero, Salamanca.
- FRANCIA, I. (2008): *Salamanca de cine*. Caja Duero, Salamanca.
- FRANCIA, I. y RODRÍGUEZ DE LAS HERAS, A. (2005): *Sueños de concordia. Filiberto Villalobos y su tiempo histórico. 1900-1955*. Catálogo de la exposición celebrada en 2004, Caja Duero, Salamanca.
- FRASER, R. (1976): *Recuérdalo tú y recuérdalo a otros. Historia oral de la guerra civil española*. Crítica, Barcelona.
- FUNDACIÓN SANTA MARÍA (2005): *Resumen del Informe jóvenes españoles 2005*. En http://www.profes.net/rep_documentos/Noticias/Resumen_Jovenes_Espanoles_2005.pdf
- FUSI, J. P. (2001): "Educación y cultura". En *La época de Franco (1939-1975). Sociedad, vida y cultura*, Historia de España de Menéndez Pidal, vol. XLI (2), Espasa-Calpe, pp. 425-292.

- GALLEGO, F. (2008): *El mito de la Transición. La crisis del franquismo y el fin de la democracia (1973-1977)*. Crítica, Barcelona.
- GARCÍA MARTÍN, B. (1988): *La enseñanza media en Salamanca. De las Escuelas Menores al I.B. Fray Luis de León*. Imprenta Calatrava, Salamanca.
- GARCÍA ZARZA, E. (1986): "Salamanca, centro de atracción demográfica". En VV. AA: *Salamanca. Geografía. Historia. Arte. Cultura*. Ayuntamiento de Salamanca, pp. 63-84.
- GARZÓN RUIPÉREZ, M. (2007): *Memoria y esperanza*. Gráficas Cervantes, Salamanca.
- GÓMEZ GARCÍA, M^a. N. (Ed.) (1996): *Pasado, presente y futuro de la Educación Secundaria en España*. Kronos, Sevilla.
- GONZÁLEZ, F. (1997): "Salamanca, el cine y la Guerra Civil". *Salamanca. Revista de Estudios*, nº 40, pp. 463-481.
- GONZÁLEZ MADRID, D. A. (Coord.) (2000): *El franquismo y la Transición en España*. La Catarata, Madrid.
- GONZÁLEZ, S. y REDERO, M. (1983): "Aportaciones al estudio de la sociedad salmantina de la II República". *Salamanca. Revista de Estudios*, nº 8, pp. 30-33.
- GRANA GIL, I. (2007): "La mujer y la segunda enseñanza durante el franquismo". *Historia de la Educación*, nº 26, pp. 257-258.
- HERNÁNDEZ, J. M. (1986): "Los alumnos de segunda enseñanza en el siglo XIX". *Historia de la Educación*, nº 5, pp. 251-273.
- HERNÁNDEZ, J. M. (2001): *Maestros y escuelas en la Salamanca contemporánea*. Hespérides, Salamanca.
- HERNÁNDEZ, J. M. (2005): "Villalobos, ministro de Instrucción Pública". En I. Francia y A. Rodríguez de las Heras (comisarios de la exposición): *Sueños de concordia. Filiberto Villalobos y su tiempo histórico*. Caja Duero, Salamanca, pp. 363-390.
- IBÁÑEZ, J. (1994): *El regreso del sujeto. Investigación social de segundo orden*. Siglo XXI, Madrid.
- ILE (1982): "La Segunda enseñanza y su reforma". Informe de la Institución libre de Enseñanza al Consejo de Instrucción Pública. *Revista de Educación*, nº 238, pp. 108-119.
- INE (1970): *Estadística de la Enseñanza Media en España. Curso 1967-68*. Instituto Nacional de Estadística, Madrid.
- INE (1971): *Estadística de la enseñanza España. Curso 1969-70*. Instituto Nacional de Estadística, Madrid.
- JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (2002): *ORDEN de 29 de abril 2002, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regula la impartición de la Educación Secundaria Obligatoria en Castilla y León*. BOCYL nº 6213.
- JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (2007): *DECRETO 52/2007, de 17 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León*. Suplemento al n.º 99.
- JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (2008): *DECRETO 42/2008, de 5 de junio, por el que se establece el currículo de bachillerato en la Comunidad de Castilla y León*. "B.O.C. y L.", nº 111.
- LEZCANO, FERNANDO (2008): "1989-2004, un complejo y apasionante período". *Trabajadores/as de la Enseñanza*, Nº 295.
- LLOPIS, R. (2005): *La revolución en la escuela. Dos años en la Dirección General de Primera Enseñanza*. Biblioteca Nueva, Madrid.
- LÓPEZ GARCÍA, S. y DELGADO CRUZ, S. (2001): "Víctimas y nuevo Estado". En R. Robledo (coord.): *Historia de Salamanca. Siglo XX*. Centro de Estudios Salmantino, Salamanca. pp. 219-324.
- LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2009): "La educación secundaria en España". *Investigación y Ciencia*. Nº 395.
- LÓPEZ SÁEZ, M. (et alt.) (2007): *Diferencias en elecciones de modalidades de bachillerato entre chicas y chicos. Factores que influyen en la segregación vocacional de mujeres y hombres*. http://www.inmujer.migualdad.es/mujer/mujeres/estud_inves/2007/resumen%20web693.pdf
- LORENZO VICENTE, J. A. (1996): "Evolución y problemática de la Educación Secundaria Contemporánea en España". *Revista Complutense de Educación*, 7 (2), pp. 51-79.
- LORENZO VICENTE, J. A. (2003): *La enseñanza media en la España franquista (1936-1975)*. Editorial Complutense, Madrid.
- LOZANO, C. (1980): *La educación republicana, 1931-1939*. Universidad de Barcelona.
- MAINER, J. (2009): *La forja de un campo profesional. Pedagogía y didáctica de las ciencias sociales en España (1900-1970)*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid.
- MAINER, J. (2010): "El Instituto Ramón y Cajal de Huesca entre 1845 y 1970: de la construcción de elites a la escolarización de masas". (en prensa).
- MARÍN ARCE, J.M (2000): "Diez años de gobierno del PSOE (1982-1992)". *Espacio, Tiempo y Forma, Serie V, Hª Contemporánea*, nº. 13, 2000, pp. 189-209.
- MARTÍN ARNAIZ, J.M. (2004): "El capital humano en ciencia y tecnología y el crecimiento de la economía española". *Boletín Económico del ICE* nº 2801.
- MARTÍN GAITE, C. (2001): *Entre visillos*. Destino, Barcelona.
- MARTÍN GAITE, C. (2002): *Coto cerrado de mi memoria*. Texto seleccionados por Charo Ruano, Salamanca.
- MARTÍN, A. y OTROS (2000): "Aproximación a las nuevas tendencias demográficas y económicas en la aglomeración urbana de Salamanca". *Salamanca. Revista de Estudios*, nº 44, pp. 39-66.
- Memoria y profecía. 100 años educando y evangelizando*. Salesianos de María Auxiliadora, Catálogo de la Exposición, Salamanca, 14 de junio de 2009.
- MAYORDOMO PÉREZ, A. (1990): "Nacional catolicismo y educación en la España de posguerra". En *Historia de la educación en España. Textos y documentos*, vol. II(1), Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, pp. 13-112.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1961): *Legislación de la Enseñanza Media*. Dirección General de Enseñanza Media, Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1964): *Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 26 de febrero de 1953*. Anotada y comentada por Manuel Utande Igualada, Dirección General de Enseñanza Media, Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1964): *Legislación de la Enseñanza Media. Planes de estudios (1787-1938)*. Tomo V. Publicaciones de la Revista de enseñanza Media, Dirección General de Enseñanza Media, Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1969): *La educación en España. Bases para una política educativa*. Secretaría General Técnica del MEC, Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1971): *Ley General de Educación y financiamiento de la reforma educativa*. Boletín Oficial del Estado, Madrid.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1981): *Las enseñanzas medias en España*. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. CIDE (1986): *Examen de la política educativa española por la O. C. D. E.* Centro de Publicaciones del MEC. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1987): *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para debate*. Centro de publicaciones del MEC. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1988): *Proyecto para la reforma de la educación técnico profesional. Propuesta para debate*. Centro de Publicaciones del MEC. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989): *Libro Blanco para la reforma del sistema educativo*. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990): *Ley Orgánica de Ordenación del sistema educativo*. Centro de Publicaciones del MEC, Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. CIDE (1995): *El sistema educativo español: 1995*. Centro de Publicaciones del MEC, Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2002): *Ley Orgánica de Calidad de la Educación*. BOE nº 307. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006): *Ley Orgánica de Educación*. BOE nº 106. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2007): *Panorama de la Educación Indicadores de la OCDE 2007. Informe Español*. Subdirección General de Información y Publicaciones. Madrid <http://publicaciones.administracion.es>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2007): *PISA 2006. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. Informe Español*. En <http://www.mec.es/multimedia/00005713.pdf>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2009): *Panorama de la Educación Indicadores de la OCDE 2008. Informe Español*. Subdirección General de Información y Publicaciones. Madrid <http://publicaciones.administracion.es>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2009): *TALIS (OCDE). Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe Español 2009*. En http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/internacional/talis_2009_informe_esp.pdf
- MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES (1901): *Real Decreto organizando los Institutos Generales y Técnicos*. Imprenta de la Sucesora de M. Minuesa de los Ríos, Madrid.
- MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES (1901): *Reglamento de exámenes y grados en las Universidades, Institutos, Escuelas Normales, de Veterinaria y de Comercio*. Imprenta de la Sucesora de M. Minuesa de los Ríos, Madrid.
- MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES (1901): *Reglamento para el régimen de Gobierno de los Institutos Generales y Técnicos*. Imprenta de la Sucesora de M. Minuesa de los Ríos, Madrid.
- MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES (1928): *Institutos Nacionales de Segunda Enseñanza. La reforma de 1926. Estado actual de la enseñanza en España*. Talleres Espasa-Calpe, Madrid.
- MIRANDA, F. (1985): *Desarrollo urbanístico de posguerra en Salamanca*. Colegio Oficial de Arquitectos de León, Salamanca.
- MOLERO PINTADO, A. (1979): *La reforma educativa de la II República española. Primer bienio*. Santillana, Madrid.
- MOLERO PINTADO, A. (1991): "Estudio Preliminar". *La educación durante la Segunda República y la Guerra Civil*. En tomo IV de *Historia de la educación en España. Textos y documentos*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- MORÁN, G. (2009): *Adolfo Suárez. Ambición y destino*. Debate, Barcelona.
- MÜLLER, D. K.; RINGER, F. y SIMON, B. (1992): *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social, 1780-1920*. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Madrid.
- MUÑOZ-REPISO IZAGUIRRE, M. [et al.] (1992): *El sistema educativo español: 1991*. Centro de Publicaciones del MEC. CIDE, Madrid.
- NAVARRO SANDALINAS, R. (1990): *La enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975)*. PPU, Madrid.
- O'MALLEY, P. (2008): *La educación en la España de Franco*. Gens, Madrid.
- ORTEGA, F. (1979): "Educación y desarrollo capitalista en España (1959-1974)". *Cuadernos de Realidades Sociales*, nº 14-15, pp. 103-120.
- PACIOS, A. (1960): "Importancia del profesor en la enseñanza". En *Cátedra 1960-61. Prontuario del profesor*. Ministerio de Educación Nacional, Ediciones Revista de Enseñanza media, pp. 17-27.
- PAJARES BOX, R. (2005): *Resultados en España del estudio PISA 2000: conocimientos y destrezas de los alumnos de 15 años*. <http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/internacional/pisa2000internacional.pdf>
- PÉREZ DÍAZ, V. y RODRÍGUEZ, J. C. (2003): *La educación general en España*. Fundación Santillana, Madrid.
- PÉREZ GALÁN, M. (1975): "El bachillerato en España (1936-1970)". En V. Bozal y otros: *La enseñanza en España*. Alberto Corazón, Madrid, pp. 259-325.
- PÍO XI (1965): *Divini Illius Magistri. La educación cristiana*. Sígueme, Salamanca.
- PLAZA, J. y SÁNCHEZ, J. L. (2000): "Transformaciones y crecimiento de la ciudad en el decenio finisecular". *Salamanca. Revista de Estudios*, nº 44, pp. 13-37.
- POWELL, Ch. (2002): *España en democracia, 1975-2000. Las claves de la profunda transformación de España*. Plaza y Janés, Barcelona.
- PRADO HERRERA, M^a. L. (1997): "La retaguardia salmantina al comienzo de la Guerra Civil: apoyos sociales y económicos a los sublevados". *Salamanca. Revista de Estudios*, nº 40, pp. 447-462.
- PUELLES BENÍTEZ, M. (1980): *Educación e ideología en la España contemporánea*. Labor, Barcelona.
- PUELLES BENÍTEZ, M. (2007): *Política y educación en la España contemporánea*. UNED, Madrid.
- PUELLES BENÍTEZ, M. (2008): *Modernidad, republicanismo y democracia. Una historia de la educación en España*. Tirant lo Blanch, Valencia.

- RABATÉ, C. y RABATÉ J. C. (2009): *Miguel Unamuno. Biografía*. Taurus, Madrid.
- REDERO, M. (2001): "La transformación de la sociedad española". En *La época de Franco (1939-1975)*. Historia de España de M. Pidal, vol. XLI (**), Espasa-Calpe, Madrid, pp. 12-97.
- RICOEUR, P. (1987): *Tiempo y narración*. Ediciones Cristiandad, Madrid.
- RIVIÈRE GÓMEZ, ÁNGEL et al. (1988): *El sistema educativo español*. Centro de Publicaciones del MEC, Madrid.
- ROBLEDO, R. (coord.) (2005): *Sueños de conciliación. Filiberto Villalobos y su tiempo histórico (1900-1955)*. Catálogo de la Exposición, Caja Duero, Salamanca.
- ROBLEDO, R. (coord.) (2007): *Esta salvaje pesadilla. Salamanca en la Guerra Civil española*. Crítica, Barcelona.
- RODRÍGUEZ, F. (2008): *La ciudad que vi. Salamanca en las fotografías de Guzmán Gombau*. DeGratis Editores, Salamanca.
- RODRÍGUEZ OSUNA, J. (1997): "Evolución de la población activa, ocupación y paro en España 1976-1996". *Política y Sociedad*, 26, pp. 113-124.
- RODRÍGUEZ DE LAS HERAS, A. (1985): *Villalobos. Su obra social y política (1900-1936)*. Centro de Estudios Salmantinos, Salamanca.
- ROZADA, J. M^º. (2003): "La Reforma y lo que está pasando. De cómo en la educación la democracia encontró su pareja: el mercado". En J. M. Rozada (coord.): *Las reformas escolares de la democracia*. KRK ediciones, Oviedo, pp. 15-79.
- RUIZ ANSEDE, T. (1992): *Cándido Ansede, fotógrafo de Salamanca*. Gráficas Varona, Salamanca.
- SAMANIEGO BONEU, M. (1977): *La política educativa de la Segunda República*. CSIC, Madrid.
- SÁNCHEZ, M. (1974): *Maurín, gran enigma de la guerra y otros recuerdos*. EDICUSA, Madrid.
- SÁNCHEZ RUIPÉREZ, M. (1995): *Dos figuras señeras de la Universidad de Salamanca en el siglo XX. Ramón Loscertales y Tovar*. Publicaciones Asus, Salamanca.
- SÁNCHEZ TERÁN, S. (2008): *La transición. Síntesis y claves*. Planeta, Barcelona.
- SARTORIUS, N. y SABIO, A. (2007): *La conquista de la democracia en España, 1975-1977*. Temas de Hoy, Madrid.
- SENA, E. (2001): "Guerra, censura y urbanismo: recuerdos de un periodista". En R. Robledo (coord.): *Historia de Salamanca. Siglo XX*. Centro de Estudios Salmantinos, Salamanca. pp. 325-394.
- SENA, E. y PEÑA, J. (1992): *Salamanca en las fotografías de Venancio Gombau*. Junta de Castilla y León, Ayuntamiento de Salamanca y Filmoteca Regional, Salamanca.
- SOUTO GALVÁN, B. (2005): *La libertad de cátedra y los procesos de depuración del profesorado. Desde principios del siglo XIX hasta la Constitución de 1978*. Marcial Pons, Madrid.
- UTANDE IGUALADA, M. (1956): "Una revolución silenciosa: los nuevos cauces de la enseñanza media". *Revista de Educación*, nº 48, pp. 19-22.
- UTANDE IGUALADA, M. (1964): *Planes de estudio de enseñanza Media (1787-1963)*. Ministerio de Educación Nacional, Madrid.
- UTANDE IGUALADA, M. (1975): "Treinta años de Enseñanza Media". *Revista de Educación*, nº 240, pp. 73-86.
- UTANDE IGUALADA, M. (1982): "Un siglo y medio de segunda enseñanza". *Revista de Educación*, nº 271, pp. 7-41.
- VALLES, M. S. (2007): *Entrevistas Cualitativas*. Cuadernos Metodológicos, nº 32, Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid.
- VALLS, R. (1984): *La interpretación de la historia de España y sus orígenes ideológicos en el bachillerato franquista (1938-1953)*. ICE, Universidad de Valencia.
- VEGA GIL, L. (1989): "Aproximación a la enseñanza secundaria durante el franquismo (1938-1967)". *Historia de la educación*, nº 8, pp. 29-43.
- VARELA, J. (2007): *Las reformas educativas a debate (1982-2006)*. Morata, Madrid.
- VIÑAO FRAGO, A. (1982): *Política y Educación en los orígenes de la España contemporánea. Examen especial de su relación con la enseñanza secundaria*. Siglo XXI, Madrid.
- VIÑAO FRAGO, A. (2004): *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Marcial Pons, Madrid.
- VV.AA. (1986): *Salamanca. Geografía. Historia. Arte. Cultura*. Ayuntamiento de Salamanca.
- VV.AA. (1992): *Ley General de Educación. Veinte años después*. Número extraordinario de *Revista de Educación*, Madrid.
- ZUFIAURRE, B. (1994): *Proceso y contradicciones de la reforma educativa: 1982-1994*. Icaria, Barcelona.
- ZUFIAURRE, B. (2007): *¿Se puede cambiar la educación sin contar con el profesorado? Reflexiones sobre treinta y seis años de cambios en España: 1970-2006*. Octaedro, Barcelona.
- WALKER, R. (1989): *Métodos de investigación para el profesorado*. Morata, Madrid.

Índice

CAPÍTULO I

Encrucijada de esperanzas y desolación (1931-1944)

1.1.	El programa reformista de la II República: la educación como palanca de redención social	11
–	Los tres ciclos reformistas de la educación española.....	11
–	El programa educativo republicano y la escuela unificada	13
–	Balance de una encrucijada.....	17
1.2.	El bachillerato como problema: la incesante pugna por su definición social y pedagógica	20
–	La batalla de los exámenes entre el Estado y la Iglesia por el control de la graduación en el bachillerato	20
–	Las reformas republicanas del Bachillerato y el Plan Villalobos de 1934.....	23
–	El Plan de 1938 y el triunfo de la contrarreforma nacionalcatólica.....	27
1.3.	El Instituto de Segunda Enseñanza de Salamanca entre 1932 y 1944: República, guerra y posguerra	30
–	Apuntes históricos	30
–	La II República y la aceleración hacia la educación de masas.....	33
–	El traslado al Noviciado y el Plan Villalobos.....	35
–	Guerra y posguerra en el Noviciado	41
1.4.	Ecos y voces del pasado: el instituto recordado por sus alumnos. Entrevistas	44
–	Felisa N. García González (FGG), <i>La niña que jugaba a ser maestra</i>	46
–	Alberto Pérez Fiz (APF), <i>El chico que calculaba bien</i>	56
–	Matilde Garzón Ruipérez (MGR), <i>Las cuitas de una niña republicana</i>	66
1.5	Álbum de fotografías	77

CAPÍTULO 2

Entre azules imperiales y tecnócratas Dei (1944-1974)

2.1.	La educación española durante la dictadura: ascenso y caída de la educación tradicional-elitista	101
–	El significado del franquismo y de los cambios educativos durante la transición entre modos de educación	101
–	La imposible resurrección del bachillerato tradicional: las limitaciones del plan de 1938.....	104
–	El examen de Estado como síntoma y la forja de un nuevo bachillerato: La Ley de ordenación de la Enseñanza Media de 1953	106
–	Ampliación por desbordamiento: las enseñanzas medias entre 1956 y la Ley General de Educación de 1970	111
2.2.	El IES Fray Luis de León en la carrera hacia la escolarización de masas	118
–	Salamanca 1944-1970, dos ciudades con muchos achaques y algunas mudanzas.....	118
–	El Instituto Fray Luis de León en el solar del Colegio Trilingüe (1944-1974): de la contracción de posguerra a la expansión de los años sesenta	122
·	Espacios y tiempos: la sede del Trilingüe	122
·	Los alumnos	126
·	El profesorado	129
·	La vida en las aulas	134
2.3.	Ecos y voces del pasado: el instituto recordado por sus alumnos. Entrevistas	138
–	José Alicia Cruz Sánchez (JACS), <i>Un todo terreno en tiempos de desolación</i>	139
–	José Manuel Regalado (JMR), <i>La memoria como recreación literaria</i>	150
–	Luis Morán González (LMG), <i>Un oasis de libertad rodeado de "cutrería"</i>	159
–	Juan de Manuel Alfageme (JMA), <i>Cualquier tiempo pasado no fue mejor</i>	167
2.3.	Álbum de fotografías	175

CAPÍTULO 3

Mudanzas, transiciones y reformas entre la tecnocracia y la democracia (1975-1985)

3.1.	Transición, consumación del bachillerato de masas y el eterno retorno de la reforma educativa	197
—	A vueltas con la Transición.....	197
—	La Transición dentro del ciclo reformista tecnocrático.....	199
—	Las políticas educativas del tardofranquismo y la Transición: un solo camino y dos velocidades.....	202
—	El bachillerato de la Ley General de Educación y el plan de estudios de 1975.....	205
3.2.	La década prodigiosa del Instituto Nacional de Bachillerato Fray Luis de León (1975-1985)	210
—	Aires de cambio político a las orillas del Tormes: el relevo de las élites y la normalización política.....	210
—	Perfiles de los cambios educativos en Salamanca.....	217
—	Un nuevo entorno y un nuevo edificio: paisaje de desolación y carencias.....	218
—	Las tenues y lejanas resonancias de la historia política de la Transición y otros ecos de la vida social.....	221
—	Los alumnos que barruntaban el futuro entre barros, ilusiones y tiempos perdidos.....	224
—	El profesorado: guardianes de la tradición y motores del cambio.....	228
—	Formas de enseñar y aprender: supervivencias y mudanzas en tiempos inestables.....	232
—	La Transición en la gestión del instituto: micropolítica del cambio.....	236
3.3.	Ecós y voces del pasado: el instituto recordado por sus alumnos Entrevistas	239
—	Adolfo Pinto Tejada (APT), <i>Un chico que quería cambiar el mundo</i>	242
—	José María Regueiro Calle (JRC), <i>Iniciación a la vida y al compromiso ciudadano</i>	250
—	Agustín García Laso (AL), <i>Una esponja de lecturas y preocupaciones políticas</i>	259
—	Ignacio Pérez de la Sota (IPS), <i>Nacido para estudiar. La memoria feliz del pasado escolar</i>	267
—	Eleuterio García Carballo (EGC), <i>Trabajador de día/estudiante de noche</i>	277
3.4.	Álbum de fotografías	283

CAPÍTULO 4

Lo que va de ayer a hoy: Recuerdos y expectativas del alumnado entre dos siglos

4.1.	Las reformas educativas del postfranquismo: de la LODE a la LOGSE, con las codas de la LOCE y LOE	305
—	Los avatares políticos y cambios estructurales en la bola de cristal.....	305
—	Las reformas educativas. La legislación como varita mágica.....	308
·	Tiempo de ilusiones: La fase experimental de la Reforma.....	308
·	La varita mágica: La LOGSE.....	310
·	Tiempos de desilusión: La aplicación de la Reforma.....	315
·	De nuevo la varita mágica: La contrarreforma del PP y la contra-contra.....	316
·	Dejen de jugar con la varita: Lo que el informe PISA esconde.....	318
4.2.	El Fray Luis de León y las reformas	320
—	Las reformas legales llegan al Fray Luis.....	321
—	El alumnado antes y después de las reformas.....	324
·	Alumnos matriculados.....	324
·	Ciencias y Letras. El sexo.....	325
·	El capital cultural familiar de los alumnos.....	326
·	La Religión y otras tomas de posición. La percepción del alumnado.....	327
·	Resultados académicos.....	328
—	El profesorado.....	329
—	El personal no docente.....	332
—	Las aulas.....	333
—	La vida en las aulas.....	333
—	La dirección y gestión del centro. Las reformas del espacio y el tiempo.....	334
—	La vida en el centro.....	337
4.3.	Memoria y análisis de un tiempo de reformas. Entrevistas	343
—	Entrevista 1: Noelia Gómez Sánchez.....	345
—	Entrevista 2: Antonio Carrascal Lorenzo.....	352
4.4.	Álbum de fotografías	361

