

Gaztelueta

UN ESTILO EDUCATIVO



Ramón Pomar

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
1. PERFILES HISTÓRICOS DEL NACIMIENTO Y DESARROLLO DE LA INSTITUCIÓN	10
a) Una iniciativa de Monseñor Escrivá de Balaguer	11
b) El espíritu del fundador del Opus Dei	13
c) El grupo promotor	21
d) Coordenadas pedagógicas	29
2. DIRECTIVOS Y PROFESORES. FORMACIÓN PERMANENTE	47
a) Garín, González-Simancas, Urteaga, Plans, Rasines, Vince, Alzuet	47
b) Labor de conjunto	58
c) Formación permanente	61
d) En contacto con Europa y América	70
e) Publicaciones, libros de texto	76
3. ESTILO EDUCATIVO	83
a) En los comienzos	83
b) Aire de familia	89
c) Hombres íntegros	104
d) Educación en la libertad	119
e) Participación de los alumnos en el gobierno colegial	126
4. FORMACIÓN INTELECTUAL. CURRÍCULO	138
a) El primer año escolar	139
b) Frente a los defectos del sistema educativo	143
c) Una enseñanza activa y realista	147
d) Departamentos y aulas por materias	151
e) Enseñar y aprender, una tarea compartida	155
f) Un plan de estudios propio	164

5. ORIENTACIÓN EDUCATIVA	173
a) Nacimiento de la figura del preceptor	174
b) Síntesis del sistema	180
c) Características de la relación preceptor-alumno	183
d) El profesor encargado de curso	189
6. ACTIVIDADES CULTURALES Y DEPORTIVAS	200
a) Actividades culturales	200
b) Formación a través del deporte	209
c) Fiesta deportiva y otras celebraciones	213
7. SECCIONES. LA SECCIÓN DE ESTUDIOS NOCTURNOS	224
a) Los alumnos de la SEN	225
8. PROYECCIONES DEL SISTEMA EDUCATIVO	236
a) Relaciones con el Ministerio entre 1951 y 1961	236
b) El ICE de la Universidad de Navarra	247
c) Algunos puntos del "Libro Blanco"	252
d) Influencias en diversos centros docentes	254
EPÍLOGO	261
FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA	265

GAZTELUETA

UN ESTILO EDUCATIVO

Ramón Pomar

INTRODUCCIÓN

Antes de entrar en materia, parece necesario hacer al lector una serie de consideraciones acerca de la génesis del presente libro, de modo que se perciban desde un principio las peculiaridades que lo caracterizan y los motivos que me animan a publicarlo. Precisaré, también, más allá del título genérico que campea en la portada, el objeto y método seguido en este estudio, así como las fuentes utilizadas. Tal es mi propósito en esta introducción general. He juzgado conveniente, además, apuntar algunas investigaciones afines que complementarían el presente trabajo, así como mencionar, como muestra de agradecimiento, a algunas de las personas que generosamente me han brindado su colaboración. Procedamos ordenadamente.

* * *

El libro que el lector tiene en las manos viene a ser un resumen de mi tesis doctoral en Pedagogía: "Génesis, desarrollo y proyección del sistema educativo del colegio Gaztelueta". Mejor aún: es una adaptación de la primera de sus partes, en la que se trataba de reconstruir, de un modo real y vivo, la progresiva configuración institucional del sistema educativo de dicho colegio, un centro de enseñanza básica y media situado en una población cercana a Bilbao, inaugurado en octubre de 1951.

A partir de esa primera parte, abordé en mi tesis el estudio de las principales influencias pedagógicas ejercidas en otros centros escolares y en la legislación educativa española. Pero como quiera que las hipótesis que guiaron esta parte final, no acabaron de ser verificadas en todos sus extremos, ahorraré al lector toda esa serie de datos, hechos ciertos y conjeturas que bien pudieran ser objeto de otra publicación.

Así pues, me centraré en esta ocasión en los hechos históricos que han contribuido a configurar el sistema educativo de Gaztelueta entre los años 1951 y 1964. "Sistema", digo, porque todos los elementos - personales y materiales - interactuaban en función de la finalidad educativa y al servicio del todo que constituyan.

1964 no deja de ser un límite arbitrario. En todo caso, no lo he adoptado por pensar que tal fecha marque un culmen no superado posteriormente. En la investigación que ahora sintetizo, el motivo era claro: la primera parte se estructura en función de la segunda; y la mayoría de los rasgos, características, instituciones internas, etc., de Gaztelueta, que tuvieron repercusión pedagógica más allá de su recinto se habrían producido antes de esa fecha. Además, en ese mismo año se redactó en Gaztelueta un compendio de experiencias que supone un hito importante en su exigua historia, y que puede servirnos como referencia para poner fin a un periodo.

A la hora de publicar algunos de los resultados de la mencionada investigación, parece oportuno seguir manteniendo los mismos límites temporales; entre otros motivos, porque el desarrollo posterior del centro educativo objeto de estudio, se recoge adecuadamente en un libro-reportaje titulado *Gaztelueta 1951-1976* (1).

* * *

Desde el primer momento conviene aclarar que mi propósito no es hacer una "historia de Gaztelueta". Más bien se trata aquí de estudiar el nacimiento y desarrollo de su sistema educativo. Se explica así la desigual extensión que se dedica a los diversos aspectos estudiados en relación con el tiempo transcurrido: nos centraremos especialmente en el primer año escolar, y en los años 1951-1957.

Por otra parte, la reconstrucción histórica del sistema educativo se ha realizado con un enfoque histórico-descriptivo.

Renuncio, de intento, a un análisis de la realización pedagógico-didáctica vivida. No cabe duda de que, a partir de la abundante bibliografía actual, podrían formularse con más precisión muchos conceptos e ideas que, en Gaztelueta, se expresaron a veces con una certeza intuición. Proceder así permitirá una mayor brevedad expositiva; además,

cualquier persona versada en las diversas ciencias de la educación será capaz de expresar tales ideas con los nuevos términos y conceptos. Huelgan aquí, pues, toda esa serie de digresiones que, ciertamente, pueden hacerse. Revivir, recrear el hecho histórico: ése ha sido el objetivo.

Por ello, se incluyen algunas biografías que posibiliten la comprensión de las motivaciones profundas, así como algunos sucesos anecdóticos, significativos en orden a la ilustración de lo que se expone. Siempre sin olvidar, como ya se ha dicho, que el punto de mira es el sistema educativo: el modelo pedagógico.

La vida institucional de Gaztelueta en sus primeros años aparece como algo dinámico. Como una realidad viva más que como un cuerpo organizado de teorías, postulados y procedimientos, a pesar de contener potencialmente un modo peculiarísimo de entender la orientación escolar, de establecer cauces de comunicación con las familias, de enfocar la formación integral de los alumnos. El sistema educativo parece basarse en una filosofía de la educación que no resulta fácil explicitar, pero que da lugar a diversas realizaciones organizativas y didácticas.

Quiero aclarar también que la presente obra mantiene el hilo argumental de la tesis doctoral de la que procede: acudiré a las fuentes en multitud de ocasiones; y se aportan datos más que conclusiones definitivas. Y ello por un doble motivo: en muchos casos la exposición de los hechos o la lectura de los documentos es mucho más interesante que cualquier comentario que a partir de ellos pudiera hacerse; en segundo término, porque sólo el paso del tiempo podrá darnos la perspectiva histórica que ahora nos falta para poder hacer un balance definitivo acerca de la posible originalidad y trascendencia de los distintos aspectos estudiados.

En algunas ocasiones he incluido citas más extensas de lo habitual. El motivo de tales aportaciones documentales ha sido, las más de las veces, su viveza, o la profundidad de una reflexión teórica, etc. Téngase en cuenta, además, que muchas de tales fuentes están inéditas, o son de difícil localización y consulta.

También soy consciente de que sería deseable una exposición más minuciosa del contexto educativo en el que Gaztelueta nació y se desarrolló. Pero ha sido necesario fijar con precisión el objeto de estudio para profundizar en él. Como es lógico, no es éste

el momento ni el lugar, por tanto, para exponer en profundidad las coordenadas de la educación de la época.

Sin embargo, sí parece necesario hacer al lector una advertencia: los aspectos novedosos de Gaztelueta lo fueron en su origen, y se corre el peligro de desfigurar el presente trabajo si se adopta la óptica de la educación actual, en la que algunos de tales aspectos son de diaria administración, debido a los cambios que progresivamente se han ido efectuando en la práctica educativa. En efecto, las publicaciones aparecidas en los últimos años -muchas de las cuales se relacionan íntimamente con los aspectos fundamentales de lo que denomino "sistema educativo de Gaztelueta"-, las reformas legislativas, el desarrollo cultural y social, han transformado en gran medida el panorama pedagógico español. A pesar de que, como digo, he renunciado de intento a hacer un análisis completo del contexto, a lo largo de este libro se encontrarán numerosos comentarios que permiten situar, tal vez suficientemente, las circunstancias que rodearon los hechos.

Otro extremo que quiero aclarar desde el principio es que no trato en absoluto de dar a entender que en el diario acontecer del Colegio Gaztelueta no hubiera deficiencias - que las hubo-, o que algunas de sus realizaciones le dieran una cierta preeminencia sobre otros centros educativos. Posiblemente, las próximas páginas suscitarán numerosas reflexiones en torno a ese ideal educativo que se perfila vibrante, renovado, lleno de la fuerza que caracteriza a las instituciones jóvenes. Pero nunca se deberá olvidar que muchos de los documentos citados formulan estados ideales a los que se quiere tender, y no siempre realidades plenamente vividas. Más aún: en ocasiones han nacido como reacción frente a errores que deben ser corregidos, deficiencias patentes, fallos anejos a toda humana realización.

Desde luego, no se trata en modo alguno de mostrar un ejemplo que sin más pueda ser trasplantado a otras circunstancias espacio-temporales. Porque todo modelo resulta en parte repetible y en parte irrepetible. Y en este caso, además, el potencial modelo presenta como uno de sus elementos más característicos una llamada a la autonomía, a la vida institucional propia de cada centro educativo, a la libertad de acción.

* * *

La búsqueda, clasificación y archivo de las fuentes ha sido el aspecto más laborioso al que he tenido que enfrentarme.

Afirma Ricardo Díez-Hochleitner: "Es en el periodo que va desde mediados los años 50 hasta mediados los años 70 el más importante en la historia del desarrollo de la educación" (2). Pero lo cierto es que hasta la fecha son escasas las publicaciones que sobre esta época han visto la luz, especialmente en lo que a instituciones educativas particulares se refiere.

Los artículos de prensa han sido de gran utilidad; serán aquí citados en multitud de ocasiones. Su localización y archivo ha exigido una labor paciente y sistemática.

Los profesores de Gaztelueta de aquellos primeros años realizaron un notorio esfuerzo para publicar libros de texto fruto de una didáctica experimentada en las aulas. Es cierto. Sin embargo, para nosotros tales obras tienen un valor muy secundario. Más útil ha resultado ser la *Praxis educativa de Gaztelueta* -compendio de las experiencias organizativas a las que ya me he referido y de las que hablaré más adelante- y algunos artículos de revistas.

Afortunadamente, en diversos lugares de Gaztelueta, se guardaba un considerable número de papeles antiguos, cuya existencia se explica, en unos casos, por la convicción de que en el futuro tendrían valor histórico, y en otros, por la falta de tiempo para archivar lo útil y desechar lo inútil. Con el paso del tiempo, documentos de escaso interés, han adquirido un cierto relieve a la hora de historiar los hechos.

Tras cuatro meses de intensa dedicación conseguí seleccionar y clasificar tales escritos en un archivo al que denominé "Archivo Histórico Gaztelueta" -abreviadamente, AHG-, que ha venido a ser una de las fuentes más valiosas.

El "Archivo Histórico Gaztelueta" contiene, en la actualidad, varios miles de documentos que suponen un conjunto muy heterogéneo: cartas, octavillas con experiencias diversas, borradores, impresos, etc.; algunos mecanografiados; los más escritos a mano, tal vez con un simple lápiz. La mayoría de ellos apenas tienen valor en sí pero, en conjunto, permiten una reconstrucción de los hechos extraordinariamente fiel:

más aún si se contrastan o complementan con los testimonios personales a los que poco más adelante voy a referirme.

Los documentos que conserva la Junta de Gobierno de Gaztelueta han sido citados con las siglas "AHG-D" (D=dirección); y los pertenecientes a la secretaría como "AHG-S". Me he servido también del Archivo de Prensa ya existente, en el que habían sido ordenados algunos artículos referentes a Gaztelueta, y que será citado en adelante como "AHG-AP".

Fuentes de gran importancia han resultado ser, asimismo, las declaraciones testimoniales de personas que tuvieron conocimiento directo de los hechos objeto de estudio. Su utilización es recomendada por García Hoz: "La influencia de las ideas o sistemas de educación concretados en instituciones, puede rastrearse, principalmente, a través del conocimiento de las personas que vivieron, como maestros y alumnos, en los centros docentes" (3).

Conseguir tales testimonios ha resultado muy útil, aunque ha requerido más trabajo del que se preveía en un principio. En Bilbao quedaban sólo una mínima parte de los primeros profesores. En muchos casos, ha sido necesario entrevistarse varias veces con una misma persona para recoger sus recuerdos, algunos de los cuales se suscitaban a la vista de los documentos escritos antes mencionados. Las notas correspondientes a las 110 entrevistas forman el "Archivo de Testimonios": "AHG-AT".

El contraste entre las fuentes ha resultado fecundo. Los testimonios orales han facilitado la interpretación y crítica de los datos escritos; y viceversa. En general, ha habido una notoria concordancia entre unos y otros. Finalmente, he procurado inferir con objetividad la realidad pasada a partir de lo que los testigos han ido refiriendo fragmentariamente a lo largo de los años, procurando no dejarme llevar por sentimientos o apreciaciones subjetivas.

Algunos testigos directos de los hechos han tenido la amabilidad de leer los textos a medida que se iban mecanografiando, aprobando, en la mayoría de los casos, la veracidad de las interpretaciones. En algunas ocasiones, me han hecho interesantes sugerencias que he tenido muy en cuenta y han permitido lograr una mayor fidelidad histórica.

He utilizado también numerosos artículos de revistas especializadas y de la prensa periódica, y los libros que se indican en la bibliografía.

En definitiva, la falta de recopilaciones ordenadas, previas a esta investigación, ha sido una de las mayores dificultades que he tenido que afrontar. También ha sido necesario emplearse a fondo para redactar utilizando fuentes que, en ocasiones, por expresar experiencias personales, no siempre exponían las ideas con la precisión y la terminología propia de la literatura pedagógica.

* * *

A pesar de la más que discreta extensión del presente libro, al lector interesado se le plantearán cuestiones cuya respuesta reclamaría nuevas monografías. Indico a continuación algunas investigaciones que tal vez complementarían estas páginas.

Especial interés tendría buscar la modelación teórica de la realización pedagógico-didáctica descrita, tal como sugiere Fernández Pérez al referirse a los "*modelos reconstructivos*" (4). Se podría, en efecto, inferir una estructura formal explicativa del funcionamiento del sistema, abstrayendo el modelo teórico.

Un estudio comparativo entre Gaztelueta y otros centros educativos de aquella época pondría de manifiesto las diferencias y semejanzas entre ellos. La falta de datos acerca del funcionamiento real de otras instituciones escolares de los años 50 ha dificultado el contraste. Se podría apuntar esta hipótesis genérica: "En Gaztelueta se vivieron tempranamente algunos aspectos que no se generalizaron en España hasta la Ley General de Educación de 1970".

Cabría analizar también el impacto sociológico y cultural que Gaztelueta ha producido en su ámbito próximo. Téngase en cuenta, por ejemplo, la indudable trascendencia en este sentido, de la Sección de Estudios Nocturnos establecida tempranamente en este centro educativo.

Indudable interés tendría una investigación que me sugirió el propio Víctor García Hoz (5), y que finalmente no ha sido posible abordar: me refiero a un estudio de la posible relevancia social actual de quienes antaño fueron alumnos de Gaztelueta. No faltan, en efecto, instituciones educativas que avalan su buen hacer basándose en haber dado a la sociedad prohombres del mundo artístico, literario, político, científico, etc.

Dejando para otra ocasión tales cuestiones, procuraré centrarme en el tema ajustándome a los límites que anteriormente he mencionado.

* * *

Antes de acabar esta introducción general, resulta de justicia agradecer a José Luis González-Simancas las muchas horas que pacientemente dedicó a dirigir mi tesis doctoral; su testimonio ha resultado ser, además, de gran utilidad: a él he acudido en diversas ocasiones. Su interés se puso de manifiesto en la continua exigencia por mejorar lo ya realizado, y por enfocar con magnanimidad lo que restaba por hacer. Sinceramente pienso que no es responsable de las numerosas deficiencias que son patentes en estas páginas. Le agradezco también, cómo no, que accediera a prologar el libro.

Al Colegio Gaztelueta quedo reconocido por las facilidades que me ha brindado a lo largo de un dilatado espacio de tiempo. Espero que, en alguna medida, el conocimiento de su pasado sirva para comprender mejor su presente y, tal vez, para orientar su futuro.

A todos aquellos que me han prestado su generosa ayuda -tantos que no me parece oportuno citarlos nominalmente, alargando en exceso esta ya extensa introducción- mi agradecimiento más cordial y sincero.

1. AAVV. Gaztelueta 1951-1976. Vitoria 1976.

2. DÍEZ-HOCHLEITNER, R. "La futura enseñanza desde una visión retrospectiva", en "ABC", 5.XII.89, pág. 67.
3. GARCÍA HOZ, V. Principios de pedagogía sistemática. Rialp, décima edición. Madrid 1981, pág. 94.
4. FERNÁNDEZ PÉREZ, M. "Modelos conceptuales de las ciencias humanas y su aplicación a las ciencias de la educación", en Epistemología y educación. Sígueme, Salamanca 1978, pág. 91.
5. Cfr. AHG-AT nº 87.

1. PERFILES HISTÓRICOS DEL NACIMIENTO Y DESARROLLO DE LA INSTITUCIÓN

Reconstruir las circunstancias que dieron lugar al nacimiento del Colegio Gaztelueta supone situar al lector en Guecho, una población cercana a Bilbao, en la margen derecha de la ría del Nervión: allí donde las aguas, tras verse alzadas y abatidas por las sucesivas mareas, acaban fundiéndose en el amplio pedazo de mar apaciguado por los hormigones de diques portuarios.

En la década de los cuarenta, Guecho tenía un contorno delimitado por una amplia zona deshabitada en la que pastaba el ganado y prosperaban las huertas, aunque la principal riqueza ni era, desde luego la agricultura, sino la industria pesada que giraba en torno a la fabricación de acero, la minería, la construcción naval... Actualmente, como ha ocurrido en tantas ciudades modernas, una gran masa urbana funde diversos municipios sin que por ello hayan desaparecido los ayuntamientos correspondientes.

Quien más, quien menos, sus habitantes se veían afectados por un problema pendiente de solución desde que finalizara la Guerra Civil Española: la falta de centros educativos. Aparte de la escuela de Las Arenas, en la que podían cursarse estudios elementales, tan sólo existía, para chicos, el Colegio San Agustín, de modo que eran muchos los que tenían que desplazarse hasta Bilbao o se alojaban en diversos internados de Vitoria.

Antes del conflicto bélico, en un chalet habilitado para este fin, los religiosos Marianistas habían abierto un colegio en la zona que gozaba de un merecido prestigio. De hecho, antes de 1936, una comisión de padres de familia había hecho numerosas gestiones para promover la construcción de un edificio de nueva planta al que pudiera trasladarse el mencionado centro educativo, llegando incluso a acordar con el Ayuntamiento su ubicación. El hecho es que, al restaurarse la paz, sea por lo que fuere, los Marianistas no pudieron volver a atender su antiguo colegio, truncándose con ello tantas esperanzas.

a) Una iniciativa de Monseñor Escrivá de Balaguer

Y pasaron los años. Casi diez, hasta 1948. Luis María Ybarra Oriol, uno de esos padres de familia que habían tratado de conseguir que en Guecho se abriera algún centro educativo al que también pudieran acudir sus hijos, se sorprendió gratamente en el curso de una conversación con el Beato Josemaría Escrivá de Balaguer.

Entre ambos existía una profunda amistad. De hecho, Luis María Ybarra había colaborado ya en una iniciativa anterior de aquel eminente sacerdote: la instalación del Colegio Mayor Abando en la bilbaína calle de Pérez Galdós (1).

El caso es que, como digo, en un encuentro entre ambos, Mons. Escrivá de Balaguer le confió que se disponía a impulsar la creación de un colegio de segunda enseñanza en el norte de España, tal vez en Santander. Los motivos eran claros: se podía hacer una honda labor apostólica tanto con los alumnos como con sus respectivas familias. Luis María le propuso un cambio geográfico: Guecho. La sugerencia le pareció bien al Fundador del Opus Dei, llegándose pronto a un acuerdo: si Luis María conseguía un edificio adecuado, el Beato Josemaría propondría a algunos miembros de la Obra que se hicieran cargo de la dirección del centro (2).

* * *

La idea de promover algunos centros educativos estaba en la mente de Mons. Escrivá desde hacía bastantes años. En 1928, por inspiración divina, había fundado el Opus Dei. A partir de entonces, fiel al mandato recibido de Dios, enseñaba a toda clase de personas que estaban llamadas a ser santas en el ejercicio de su profesión y en el cumplimiento de los deberes propios del estado de cada uno.

Quienes reciben la llamada vocacional específica para formar parte de la Obra deben ejercitarse las virtudes humanas y sobrenaturales en el ámbito social, laboral y familiar en el que se encuentran, difundiéndolo, entre quienes conviven con ellos, el ideal de santidad que se esfuerzan por encarnar: convertir el trabajo en oración, en ocasión de encuentro con Dios.

El apostolado que con su ejemplo y su palabra realizan personalmente los miembros del Opus Dei ocupa, por tanto, el lugar principal en la acción pastoral de la Prelatura del Opus Dei. Sin embargo, ello no excluye que, ejercitando su trabajo profesional, algunos miembros de la Obra, en colaboración con otras personas -incluso no católicas ni cristianas- promuevan iniciativas de carácter educativo, social, asistencial, etc., siempre con una finalidad netamente apostólica y con carácter o índole civil y profesional, no confesional (3). Rasgos, todos ellos, que iban a caracterizar a ese colegio que acabaría llamándose Gaztelueta.

Los centros educativos promovidos como obras corporativas por el Opus Dei serán siempre, en todo caso, escasos en número, surgidos a modo de excepción, ya que "la actividad principal del Opus Dei consiste en dar a sus miembros, y a las personas que lo deseen, los medios espirituales necesarios para vivir como cristianos en medio del mundo" (4), de modo que cada fiel de la Prelatura "se gana la vida y sirve a la sociedad con la profesión que tenía antes de venir al Opus Dei, y ejercería si no perteneciese a la Obra" (5).

Gaztelueta sería, como ya ha sido dicho, un centro educativo promovido como obra corporativa del Opus Dei. Algunos miembros de la Obra iban a trabajar, codo con codo, con muchas otras personas para sacar adelante una iniciativa que respondía a una necesidad de aquella sociedad. El Opus Dei asumiría la función de vivificar cristianamente esa iniciativa dando la oportuna orientación doctrinal y espiritual: una asistencia pastoral específica, a fin de asegurar de manera estable el recto sentido cristiano, así como la oportuna atención espiritual de quienes formaran parte de la comunidad escolar; todo ello respetando plenamente la autonomía que emana de la naturaleza civil y profesional propia de un centro educativo de este tipo (6).

No sería, por tanto un colegio oficialmente católico, ni dependería directamente de la jerarquía eclesiástica -que para cumplir su misión divina puede, y en ocasiones debe, promover centros de enseñanza- sino una iniciativa de ciudadanos corrientes que ejercerían así su derecho natural de asociarse y educar (7). De entre las tres clases de centros previstos por la legislación de la época, Gaztelueta estaba llamado a ser un colegio regido por las normas civiles promulgadas para los centros privados, y no por las aprobadas para los centros del Estado o de la Iglesia.

No incumbirían a la Obra las múltiples decisiones de orden organizativo y técnico que tomaran los futuros directores del colegio: los fieles de la Prelatura gozan de la misma libertad que tienen los demás fieles católicos a la hora de tomar partido por cuestiones que la jerarquía eclesiástica deja a la libre opinión, como es el caso evidente de la organización de un centro educativo.

Efectivamente, la incorporación a la Obra -que no cambia la condición de sus miembros como cristianos corrientes ante la Iglesia, ni de simples ciudadanos ante el Estado- no solamente no disminuye en nada la plena libertad para llevar a cabo sus opciones temporales en todos los campos -cultural, social, político, etc.- sino que las refuerza. Sus opiniones gozan, en efecto, del máximo respeto por parte de los directores del Opus Dei.

A la Obra competiría nombrar los capellanes y profesores de religión. Tales designaciones serían puestas en conocimiento del obispo de la diócesis. Pero no se trataría -insisto- de una iniciativa eclesiástica, sino secular, de carácter civil, no confesional, con una estructura totalmente laical; para sus directores y profesores, aquella iba a ser su tarea profesional (8).

Todas las obras corporativas del Opus Dei -universidades, colegios, talleres para aprendices, residencias de estudiantes, centros de formación para campesinos y trabajadores, clubs juveniles, etc.- "constituyen de modo claro e inmediato un servicio cristiano, un apostolado" (9). Esa iba a ser la finalidad de Gaztelueta: dar una amplia formación cultural, científica y religiosa a sus alumnos; promover, con absoluto respeto a la libertad de las conciencias, la búsqueda de la santidad en medio del mundo. Y puesto que un colegio es un lugar de confluencia de padres, profesores y alumnos en orden a la educación de estos últimos, la finalidad apostólica de Gaztelueta iba a hacerse extensiva a los tres ámbitos mencionados. Los alumnos se sentirían atraídos por el ideal de santidad si -con todas las comprensibles deficiencias- veían cómo padres y profesores luchaban por acercarse a él.

b) El espíritu del fundador del Opus Dei

Antes de retomar la narración cronológica de los hechos parece oportuno hacer aquí algunas consideraciones que nos den la clave, el sentido de muchas de las cosas que van a ser dichas en lo sucesivo.

Quienes conozcan los escritos o, mejor aún, la predicación directa de Mons. Escrivá de Balaguer, al tiempo que vayan leyendo los capítulos siguientes, irán descubriendo la influencia de su espíritu, ese modo concreto de vivir el Evangelio santificándose en el mundo y haciendo apostolado con la profesión. Este hecho resulta absolutamente lógico, ya que muchos de los profesores se esforzaban por encarnar esa espiritualidad, de modo que ha llegado a escribirse que él es el inspirador "de las ideas centrales sobre las que se asienta la tarea educativa de Gaztelueta" (10).

En este sentido, es reveladora la dedicatoria con la que González-Simancas, uno de los integrantes del equipo fundacional del Colegio, comienza su último libro. Tras mencionar a sus padres, añade: "Y a la memoria de un sacerdote santo, de talla universal, católico, a quien siempre -desde el mismo inicio de mis estudios universitarios- he tenido y tengo como Padre: Monseñor Escrivá de Balaguer, un maravilloso educador de miles y miles de hombres y mujeres corrientes, de toda condición, cuyo ejemplo transformó mi vida y del que aprendí su extraordinario amor a la libertad responsable y solidaria, comprometida" (11).

Jesús Urteaga, primer director espiritual de Gaztelueta, también ha expresado por escrito, en uno de sus libros, la influencia que ejerció en él el Beato Josemaría, a quien se dirigen las siguientes palabras:

"Recuerdo aún, Padre, como si fuera ahora mismo, el día que le oí hablar por primera vez. Desde aquel momento sus palabras empezaron a clavarse en mi alma como grabadas a fuego; aquellas, y las que desde entonces en tantas ocasiones entrañables he seguido oyéndole, determinaron esta honda transformación total de mi existencia."

"Me empujaron a buscar a Dios y, además, crearon la trama interior sobre la que ha ido tomando cuerpo mi vida" (12).

En el que ha dado en llamarse "Libro de los XXV años" puede leerse: "(...) nada tendría sentido sin el afán de alcanzar la meta tan claramente indicada por su palabra y el ejemplo de su vida santa: conseguir la santidad en la perfección del quehacer diario, con la vivencia alegre y confiada de la filiación divina" (13).

Aunque el Beato Josemaría estuvo en contadas ocasiones en el Colegio, puede afirmarse que "vivió" la génesis y posterior desarrollo del centro educativo. Desde los comienzos, en efecto, padres y profesores tuvieron oportunidad de comprobar el cariño, la preocupación paternal de Mons. Escrivá de Balaguer, que no dejó de espolear a todos a que desarrollaran su trabajo con competencia profesional, con alegría, con ilusión humana y sobrenatural, con espíritu de sacrificio. Sus palabras fueron estímulo para perseverar en el noble empeño de educar a la juventud, servicio eficaz a la sociedad y a la Iglesia. Con el ejemplo de su vida toda, con sus escritos, nunca dejó de ser el motor, el inspirador de las grandes líneas del centro educativo.

* * *

Puestos a profundizar en la cuestión planteada, podemos convenir con García Hoz: "no tendría sentido esperar de Monseñor Escrivá de Balaguer una enseñanza de los problemas técnicos que plantea la educación. Sus orientaciones apuntan a una realidad más honda, a ese núcleo interior en el que el hombre toma sus decisiones y acepta con gozo las posibilidades y los riesgos de la existencia humana" (14).

Con gran claridad glosa Ponz Piedrafita: "El Fundador del Opus Dei ha realizado aportaciones personales muy valiosas a las Ciencias de la Educación. Sin haberse propuesto en absoluto escribir un tratado sobre la materia, ha sido (...) un pedagogo extraordinario, un excepcional educador. Ha enseñado a enseñar con su misma vida, con el testimonio de sus cincuenta años de actividad sacerdotal. Así, esas aportaciones no son tanto en el orden que podríamos llamar técnico o metodológico, sino en el vital: afectan al espíritu que debe informar la acción educativa. De aquí justamente que sean de carácter fundamental, que superen el paso del tiempo y los avances científicos y técnicos, que posean valor permanente. Su modo de entender la educación es fiel reflejo del espíritu del Opus Dei por él encarnado" (15).

El punto de partida es este: "el hombre, ser inteligente y libre, ha sido creado por Dios a su imagen y semejanza y tiene a Dios como fin. La educación ha de promover el desarrollo integral de la persona humana en el orden natural, de modo que el hombre se haga capaz del más completo y responsable ejercicio de su libertad, pueda realizar con competencia un trabajo profesional que sea servicio a los demás, y conviva con todos en espíritu de respeto, de cooperación y de concordia; mas ha de incluir asimismo la dimensión sobrenatural: dar a conocer a Dios, enseñar a amarle como hijos suyos, descubrir la trascendencia divina de cualquier acción humana."

"La dignidad de la educación alcanza su más alto valor desde esa perspectiva que tiene en cuenta la fe" (16).

* * *

En los centros educativos inspirados en el espíritu del Fundador del Opus Dei, a pesar de presentar realizaciones diversísimas -no los caracteriza desde luego, ningún tipo de uniformismo- pueden apreciarse algunos rasgos comunes consecuencia de ese espíritu que los anima. Patrimonio común de tales instituciones son también algunas indicaciones dadas por Monseñor Escrivá de Balaguer a los miembros de la Obra que se dedicaban a la profesión educativa, así como su modo personal de enseñar, actividad a la que dedicó gran parte de su vida.

De entre las sugerencias dadas por Monseñor Escrivá a los educadores, tal vez podría subrayarse ahora una que expresó así en una carta dirigida a los profesores de Gaztelueta fechada en diciembre de 1951: "El Colegio: el Colegio son los niños, y los padres de los niños, y los profesores, en una unidad de intenciones, de alegrías y de sacrificios gustosos" (17).

En realidad, esta idea la había desarrollado ya en un escrito de 1939. Posteriormente, en diversos lugares y circunstancias la resumía así:

"En el colegio hay tres cosas importantes: lo primero, los padres; los segundo los profesores; lo tercero, los alumnos". Sin duda, se trata de una fórmula que compendia una serie de ideas básicas. García Hoz confiesa que se sorprendió al oírla por primera vez (18), y glosa así las palabras citadas de Mons. Escrivá: "Nosotros podemos añadir

que padres, profesores y alumnos constituyen una comunidad dentro de la cual ocupan situaciones distintas. (...). Una comunidad en la que primero son los padres, después los profesores y después los alumnos, y en la que la acción educativa realizada en función de los alumnos revierte en los profesores y en los padres, estableciéndose así una a modo de concausación en la que el perfeccionamiento personal de unos no llega a su acabamiento sino a través de la colaboración de todos" (19).

"Son importantes los padres -glosa Ponz-, porque tiene que haber una armonía entre la educación familiar y la del colegio". Y continúa, poco más adelante:

"En el pensamiento del Fundador del Opus Dei está muy clara la idea de que los padres son lo primero: de una parte, porque ellos constituyen el primer objetivo del Colegio, si se quiere que la labor con los alumnos dé resultado; de otra, son los padres los primeros interesados y los primeros beneficiarios de esa labor."

Después de los padres, vienen los profesores. De su competencia profesional, del esmero que pongan en el ejercicio de su función, y, muy especialmente, del ejemplo de su vida, del espíritu con que se conduzcan en todo, depende el fruto de la labor. Importa, por tanto, destinar tiempo y atención al mejoramiento del profesorado, a conseguir su mayor integración en el espíritu del centro, a fin de potenciar la acción educadora conjunta. A todos los educadores Monseñor Escrivá de Balaguer les pide entrega, darse a la labor".

"En el tercer lugar, están los alumnos: en ellos confluye la labor educativa de los padres y de los profesores; su educación ha motivado el establecimiento del colegio; el anhelo común por que lleguen a ser buenos cristianos y buenos ciudadanos, alegres, felices, ha dado cita a todos cuantos se integren en esa labor. Conseguida la debida confluencia de los padres y de los profesores, en busca de ese mismo propósito primordial, está plenamente abierto el camino para la formación integral de los alumnos".

"Mas la cooperación abarca a todos: también a quienes de cualquier forma ayudan al sostenimiento del centro y a los que se dedican a las funciones administrativas o de atención material" (20).

En Gaztelueta, ese espíritu de cooperación entre el centro educativo y la familia fue una realidad vivida en diversísimas circunstancias que ya han sido mencionadas, y encontró un fecundo cauce con la institucionalización de los preceptores de los que se hablará en el siguiente capítulo.

Que se trataba de una idea fundacional de Gaztelueta, parece poder deducirse de las palabras pronunciadas por el Consiliario Regional del Opus Dei, tras la bendición del edificio impartida por el Vicario de la diócesis -el obispo estaba en América, visitando la misión de Los Ríos-. Así las resumió la prensa:

"Habló brevemente de la significación del colegio como prolongación de la vida de familia incluso en su aspecto externo; siendo por tanto imprescindible la activa participación de sus padres, al unísono con la de los profesores y a través de su ejemplo diario, para que los alumnos no noten ningún contraste entre el ambiente de Gaztelueta y el de sus casas" (21).

* * *

La educación en la libertad parecía estar llamada a ser la clave de un centro educativo promovido con el aliento de aquel sacerdote aragonés y universal, porque, tal como él afirmaba, el espíritu del Opus Dei es "un espíritu de libertad, de amor a la libertad personal de todos los hombres" (22).

Encontramos, en efecto, en muchos escritos y en la catequesis oral de Mons. Escrivá de Balaguer numerosas referencias a la libertad y a la responsabilidad como claves para orientar una pedagogía cristiana. La educación la entendía como aprendizaje del recto uso de la libertad, en un clima de amistad (23).

Podemos convenir con el prestigioso filósofo Cornelio Fabro:

"Hombre nuevo para los tiempos nuevos de la Iglesia del futuro, Josemaría Escrivá de Balaguer ha aferrado por una especie de connaturalidad -y también, sin duda, por luz sobrenatural- la noción originaria de libertad cristiana . Inmerso en el anuncio evangélico de la libertad entendida como liberación de la esclavitud del pecado, confía en el

creyente en Cristo, y después de siglos de espiritualidades cristianas basadas en la prioridad de la obediencia, invierte la situación y hace de la obediencia una actitud y consecuencia de la libertad, como un fruto de su flor, o más profundamente, de su raíz" (24).

La afirmación de S. Juan "la verdad os hará libres" (Jn 8, 32) resuena con fuerza en la predicación de Mons. Escrivá. Es la clave que nos revela el sentido de la libertad: "Donde no hay amor de Dios, se produce un vacío de individual y responsable ejercicio de la propia libertad: allí -no obstante las apariencias- todo es coacción. El indeciso, el irresoluto, es como materia plástica a merced de las circunstancias; cualquiera lo moldea a su antojo y, antes que nada, las pasiones y las peores tendencias de la naturaleza herida por el pecado" (25). Y también: "Soy un amigo de la libertad (...). Debemos sentirnos hijos de Dios, y vivir con la ilusión de cumplir con la voluntad de nuestro Padre. Realizar las cosas según el querer de Dios, porque nos da la gana, que es la razón más sobrenatural" (26).

Por tanto, "la libertad adquiere su auténtico sentido cuando se ejercita en servicio de la verdad que rescata, cuando se gasta en buscar el amor infinito de Dios, que nos desata de todas las servidumbres" (27). La conexión entre educación en la fe, -en la verdad revelada- y educación en la libertad es, como vemos, íntima.

Mons. Escrivá, junto al recto sentido de la libertad cristiana, enseñaba e insistía en la necesidad de que la formación, en la familia o en los centros educativos, se desarrollara en un clima de libertad: "No es camino acertado para la educación, -escribió-, la imposición autoritaria y violenta. El ideal de los padres se concreta más bien en llegar a ser amigos de sus hijos: amigos a los que se confían las inquietudes, con quienes se consultan los problemas, de los que se espera una ayuda eficaz y amable" (28).

Para ello, recomienda evitar dos extremos: la excesiva bondad que lleve a una dejación de la autoridad, y el autoritarismo, que en ocasiones se mantiene de forma violenta. No se trata de "imponerles una conducta, sino mostrarles los motivos, sobrenaturales y humanos, que la aconsejan. En una palabra, respetar su libertad, ya que no hay verdadera educación sin responsabilidad personal, ni responsabilidad sin libertad" (29).

Es significativo el consejo que daba a los padres, y que bien podemos los profesores aplicarlo al trato con los alumnos: "mostradles confianza; creedles cuanto os digan, aunque alguna vez os engañen" (30). Recomendación que nacía de su experiencia sacerdotal: ponía un gran amor en el trato con las personas; encontraba, la mayoría de las veces, una respuesta acorde a la confianza que depositaba en ellas.

En Gaztelueta, desde sus comienzos, como veremos, se vivió esa educación en la libertad.

* * *

Otro aspecto llamado a tener una gran trascendencia:

Su estima por la abundante serie de virtudes que contribuyen directamente al desarrollo armónico de una persona íntegra:

"Junto con el amor a la libertad personal y al sentido de responsabilidad, que tanto contribuyen a la maduración y desarrollo de la personalidad, destaca asimismo el aprecio por otras virtudes humanas como la veracidad, la sinceridad, la sencillez, la naturalidad, la confianza, la lealtad, el optimismo, etc. Esta gran estimación tiene origen sin duda en la unidad de vida y en la filiación divina, que conducen a actuar habitualmente cara a Dios, sin miedos ni tapujos" (31).

Luis M^a Ybarra recuerda una frase, oída a Monseñor Escrivá, que condensa esa amplitud de metas que, el colegio que entonces estaban promoviendo, debería asumir: "habría que formar hombres, y no solamente bachilleres".

* * *

Imposible poner fin a este sintético apartado sin hablar de la alegría, cordialidad, serenidad, confianza y ambiente de amistad que caracterizan las obras corporativas del Opus Dei. El profesor Ponz afirma:

"La confianza en los demás, es (...) un elemento esencial en la educación. Nuestro Fundador ha dado infinidad de veces ejemplo de confianza a cuantos se han acercado a

él. Cuantos le hemos tratado sabemos muy bien los numerosos asuntos que dejaba en nuestras manos y hasta qué punto fiaba en nuestra palabra" (32).

Otra palabra clave: amistad. "Tal vez el tema de la amistad sea uno de los que con más cariño y penetración psicológica ha tratado Mons. Escrivá de Balaguer. Y no podía menos que hacerle trascender al campo de la educación. (...). La educación es obra de amistad, de amor que acerca los padres a los hijos, los profesores a los alumnos" (33).

De hecho, en todas las labores educativas inspiradas en el espíritu de Monseñor Escrivá de Balaguer, "impera un clima de afecto mutuo, de cordialidad, de amistad, que trasciende enseguida" (34).

Ese espíritu de amistad es consecuencia lógica de la caridad, del nuevo mandamiento de Cristo. "La caridad lleva también a la relación personal, individual, a evitar que alguien se sienta sofocado en una masa, a procurar la amistad," (...) porque "cada hombre es único, insustituible. Cada uno vale toda la sangre de Cristo" (35).

Otro aspecto que debiera considerarse, sería el enfoque de la educación como servicio, que procura a su vez formar en ese ideal a los alumnos; servicio a través de un trabajo profesional bien hecho; servicio que es fuente de alegría. Alegría que fue objeto también de atención especial: "que estén tristes los que no sean hijos de Dios, decía Mons. Escrivá de Balaguer en una llamada, también universal, al gozo de sentirse partícipes de la vida divina" (36).

c) El grupo promotor

Retomando el hilo argumental, podemos afirmar que Luis María Ybarra encontró efectivamente apoyo en otros padres de familia, interesados en la existencia de un centro educativo en su municipio. Por su parte, Mons. Escrivá de Balaguer pidió a algunos miembros del Opus Dei que colaboraran en las muchas gestiones que era necesario hacer para llevar a cabo el proyecto. Desde los inicios y en lo sucesivo, Gaztelueta debe al aliento paternal y constante del Beato Josemaría su principal impulso.

El Opus Dei no asumiría los aspectos económicos del futuro colegio: de ello responderían los propietarios o administradores, según los casos.

La solución más razonable para resolver la titularidad de los edificios que deberían construirse era -estaba claro- constituir una sociedad inmobiliaria, de modo que el dinero aportado por quienes quisieran colaborar con esta iniciativa se tradujera en acciones. La única diferencia entre ésta y otras sociedades sería que no existirían dividendos o, de haberlos, serían tan modestos que ese dinero hubiera rendido mucho más en cualquier otra inversión: en absoluto se pretendía hacer un negocio.

En este caso, dado que existía ya una sociedad creada en 1945 para promover el Colegio Mayor Abando, también obra corporativa del Opus Dei, lo más sencillo era aprovechar ese marco jurídico: aportar a dicha sociedad los recursos necesarios para la nueva iniciativa. Habría que formar una "comisión pro-Gaztelueta" que se entrevistara con todas las personas que fuese menester hasta recabar el capital necesario. Estas -y no el Opus Dei- serían los propietarios.

Al arquitecto Eugenio Aguinaga se le confió el proyecto de los edificios que sería necesario levantar. Las necesidades se especificaron en un sencillo programa. Se trataba de diseñar una serie de pequeñas construcciones "bajas, ligadas y sin formar un bloque", pensando en una cifra aproximada de 500 alumnos. Además de aulas y despachos, deberían hacerse campos de deportes y talleres diversos de carpintería, aeromodelismo, transmisiones (radio, electricidad, teléfono, telégrafo), automovilismo... así como un estudio de dibujo, pintura y modelado (37).

Encargados los planos, intentaron conseguir el solar. Se pensaba que el que, años atrás, había sido autorizado por el ayuntamiento para el mencionado colegio de los Marianistas, podría ser la ubicación adecuada. Pero había pasado el tiempo, y los planes de los miembros de la corporación municipal eran ahora otros (38).

Cuando Eugenio Aguinaga entregó el proyecto, la cuestión del solar no estaba todavía resuelta. No había donde construir aquel inmueble que el arquitecto había previsto edificar en ladrillo rojo, siguiendo el estilo inglés tan admirado en la zona, materializado por ejemplo en *Artaza*, una conocida casa situada en Guecho.

Al crecer las dificultades, los padres, deseosos de sacar adelante lo emprendido, decidieron redoblar esfuerzos, tal como se desprende de una pequeña nota de prensa aparecida el día 27 de abril de 1949:

"Ayer en la Diputación Provincial, se reunieron bajo la presidencia de don Javier Ybarra, los señores don Enrique Guzmán, don Ramón Real de Asúa, el Conde de Alacha, don Luis María Ybarra, don Luis Ignacio Arana, don José Macazaga, don Gabriel Chávarri y don Ignacio Zabálburu".

"Esta reunión tuvo por objeto el estudio de ciertas dificultades surgidas en la realización del proyecto de levantar en la zona de Guecho un Colegio de Segunda Enseñanza (...)" .

"Con el propósito decidido de resolver de una vez este problema, planteado hace más de veinte años, se acordó la constitución de una Comisión que, con carácter permanente, fomente este proyecto, atendiendo a la solución de las diversas cuestiones que su realización pueda dar lugar" (39).

* * *

A medida que pasaba el tiempo, fue ganando fuerza una posibilidad menos adecuada pero más rápida: buscar alguna vivienda grande que pudiera adaptarse provisionalmente. De hecho, existía una larga tradición en la zona de instalar pequeños centros escolares en antiguos caserones (40).

Tras muchas visitas, se vio que la casa que ahora forma parte del Colegio podría ser adecuada ya que, además de tener la capacidad necesaria, estaba rodeada por un amplio parque con abundante arbolado que permitiría el necesario esparcimiento de los escolares. Don Antonio Menchaca de la Bodega, su propietario, al conocer el fin para el que se la solicitaba, dio facilidades para su adquisición y colaboró generosamente cuando fue necesario (41).

La finca está situada en una zona que recibe el nombre de "Gaztelueta", en euskera "lugar de castillos". Porque en la época medieval hubo allí una torre que fue testigo mudo de las guerras locales entre gamboínos y oñacinos, entre los Butrón y los Avendaño.

Lejona protegía así uno de sus flancos frente a posibles ataques lanzados desde el Abra o la ría. La vieja torre dio también cobijo a los artilleros que bombardearon Portugalete durante la segunda guerra carlista. De la exigua fortaleza nada queda: es probable que alguna de sus piedras acabara en los muros de los jardines del chalet construido en 1928 (42).

Anónima Inmobiliaria Bilbaína compró la propiedad en julio de 1951, gracias a un crédito concedido por la Caja de Ahorros Municipal de Bilbao. La cuestión económica se resolvió merced a la colaboración desinteresada y generosa de un buen número de personas que avalaron el préstamo, hicieron donativos o suscribieron acciones de la mencionada sociedad inmobiliaria (43).

En 1951, la finca estaba a 1 Km. de la población más próxima; ahora la urbanización se ha desarrollado y se extiende al pie de la colina sobre la que se asienta Gaztelueta: arena y rocas surgidas de un volcán submarino hace unos 200 millones de años.

En el punto más alto del terreno estaba, y está, el *Chalet*, un amplio caserón de estilo vasco, de pétreas paredes y hermosa apariencia, mandado edificar por el propio Antonio Menchaca en 1928. Al poco tiempo de vivir en él, Menchaca cambió su residencia a un lugar próximo, y la casa quedó deshabitada. Durante la Guerra Civil, sirvió como hospital en el que se reponían de sus heridas los soldados evacuados del frente. La paz volvió a dejar deshabitado el inmueble, que siguió sufriendo el natural deterioro (44).

Hablando de la casa, -el *Chalet*-, hay algo que no puede ser omitido; es una copia casi exacta de la que Edmond Rostand mandó construir en el año 1903 en Cambó les Bains, un hermoso pueblecito situado en el país vascofrancés. El célebre académico galo, autor de *Cyrano de Bergerac*, pasó allí los últimos años de su vida: desde 1906 hasta 1918. Actualmente, el edificio diseñado por Albert Tournaire se ha convertido en un museo consagrado a la memoria del que fuera su ilustre habitante (45).

El caserón vizcaíno no contiene ninguno de los elementos artísticos que justifican la conversión de Arnaga -la casa de Cambó- en un lugar de visita turística, pero reproduce sus líneas, y aun la distribución interior. Incluso en el ajardinado, vemos la influencia de Tournaire al contemplar la pérgola, y el desaparecido estanque que había en el lugar donde ahora está el campo de fútbol, menos hermoso pero sin duda más práctico.

Arnaga se asienta en un valle amplio y verde, cerca del río Nive. La casa de Menchaca, sobre una colina que domina una zona industrializada que aporta un contraste característico -no necesariamente feo- a una panorámica en conjunto hermosa: la ría y el puerto en que desemboca: el Abra de Bilbao; al fondo, la mar abierta que se aquiega ante espigones y acantilados. Siguiendo el curso de las turbias aguas del Nervión, se alinean construcciones fabriles. Frente a nuestro altozano, las chimeneas de Altos Hornos de Vizcaya lanzan periódicamente plumeros grises y blancos. Más allá, al pie de la cadena montañosa que encajona a las poblaciones en un reducido valle denominado por la mole del Serantes, se asientan Santurce, Portugalete y Baracaldo.

Chimeneas, barcos, depósitos, grúas y tuberías se combinan desordenadamente al ritmo de la vida económica de la zona. Hasta el colegio llega el sonoro trepidar de las industrias, amortiguado por la distancia: un ruido apagado de muchos hierros que se golpean entre sí. A la derecha del cauce que dio vida a la ciudad, se asientan Romo, Lamiaco, Las Arenas, Neguri y Algorta. Esta última mira al mar desde lo alto del acantilado que forma Punta Galea.

El marco era hermoso, pero la finca estaba descuidada desde hacía tiempo: la maleza crecía bajo los árboles que, plantados años atrás, se alzaban majestuosos. Las aves encontraban cobijo en lo intrincado de la fronda, escudriñada con cierta frecuencia por los cazadores, sobre todo durante el paso de las palomas. Grupos de niños buscaban infantiles aventuras. El Chalet presentaba un aspecto descuidado, cubierta su fachada por una vieja hiedra.

* * *

Desde hacía algunos años, funcionaba en Bilbao un centro del Opus Dei; la generosidad de doña Carolina MacMahon, que conocía y apreciaba al Fundador del Opus Dei, hizo posible su puesta en marcha: ella era la propietaria de aquel pisito, en el número 12 de la calle Correo, en el casco viejo bilbaíno.

Durante los tres años anteriores al inicio de Gaztelueta, los que vivían en aquel centro fueron testigos del ir y venir de las personas que tenían que hacer alguna gestión relacionada con el futuro colegio. Al llegar el verano de 1951, habiéndose encontrado el

local en el que, por lo menos provisionalmente, se podría comenzar la tarea docente, se hizo necesario ir perfilando las líneas de acción, preparar los programas, el material didáctico, conseguir alumnos, etc.

En julio de 1951, se firmó el contrato de compra de la casa que, dos meses más tarde, tendría que acoger a los escolares. A pesar de que las obras se acometieron decididamente, no se conseguía ir cumpliendo los plazos previstos. Por ello, los mismos profesores tuvieron que trabajar finalmente con los obreros, codo con codo: desescombrar, pintar, reponer cristales... limpiar y descargar muebles (46).

El 14 de octubre -un día antes de la inauguración- quedaba todavía mucho por hacer. Trabajando todo el día y toda la noche se consiguió lo que algunos calificaban de imposible.

Este aparente desorden no era tal, sino más bien la consecuencia de la autoexigencia de aquellos jóvenes: no había lugar para la chapuza, ni cabía la fácil excusa para comenzar de cualquier manera.

Cuando ese día algunos se acostaron, tras colocar los muebles escolares en sus sitios -acababa de llegar el camión-, eran las seis de la mañana; a pesar de ello, no lograron conciliar el sueño a causa de los mosquitos que penetraban fácilmente a través de unas ventanas que no ajustaban bien (47).

A partir de entonces, el piso superior del chalet convertido en colegio fue residencia de profesores. Había sido la antigua zona de servicio de la casa. La falta de espacio era notoria: durante algunos años, fue necesario utilizar también los pasillos para dormir, de modo que, por la noche, resultaba imposible desplazarse sin molestar a los demás (48).

A pesar de que, como digo, la casa carecía de muchas comodidades que hubieran podido considerarse necesidades, hubo quien criticó el hecho de que se hubiera conservado la antigua decoración, por considerarla "lujosa". Erraron en su juicio, por desconocer que, el antiguo mobiliario, sólo se había respetado en la planta baja -la que se veía-, mientras que, en el resto del edificio, se había procedido de otro modo. No faltó quien propalara habladurías, ocupándose de que llegaran incluso -atendiendo al hecho de que Gaztelueta estaba promovido por una institución de la Iglesia- hasta la Santa

Sede. La falta de fundamento de tales acusaciones hizo que se desvanecieran por sí solas (49).

* * *

La progresiva ampliación de los edificios permitió, con el paso de los años, el aumento de alumnos. Durante el curso 51-52 no hubo problemas de espacio. Cuatro salas del antiguo Chalet convertidas en aulas albergaron a los 60 primeros muchachos. Al año siguiente, se tiró un tabique y se consiguió un espacio amplio: ya había cinco clases. En el 53-54 se salió del apuro gracias a que el curso de los mayores estaba formado por un reducido número de alumnos, que pudieron acomodarse en una habitación no demasiado grande.

Como era de esperar, la situación se volvió insostenible. El "bar" de la planta baja - sala llamada así por estar decorada con una flamante barra de madera instalada por el antiguo propietario del Chalet- pasó a ser la sede de una nueva clase. En el 56, hasta un espacio común que servía de tránsito para ir a otros lugares de la casa, la llamada "sala de juegos", se consideró un espacio útil para el trabajo escolar.

A la Comisión Pro-Gaztelueta, formada por una veintena de padres de familia bajo la presidencia de Antonio Menchaca de la Bodega, se le planteaba un nuevo reto de no pequeña envergadura. Para comenzar, redactaron una carta para hacerla llegar a todas aquellas personas que pudieran colaborar generosamente:

"Era de necesidad imperiosa el establecimiento de un colegio masculino en Guecho, pues mientras existen tres femeninos, hace más de veinte años que la lucha por conseguir uno de niños había resultado infructuosa por falta de edificio propio y decorosamente instalado."

"Para satisfacer esta necesidad, un grupo de vecinos de Guecho ha venido ocupándose de modo más intenso estos últimos años y puestos de acuerdo con la Inmobiliaria Anónima Bilbaína que construyó e instaló en Bilbao la Residencia de Estudiantes de Abando y con el Opus Dei, se adquirió la finca que poseía en Lejona D. Antonio Menchaca, con un hermoso edificio y amplios terrenos -700.000 pies cuadrados aproximadamente-."

"En este edificio se ha instalado el Colegio Gaztelueta, con departamentos y aulas capaces para ochenta alumnos; pero es aspiración de la Junta que suscribe esta circular, la ampliación del Colegio con instalaciones capaces para 300 a 350 alumnos, distribuidos en los siete cursos del plan de bachillerato y dos de preparación de ingreso."

"A este fin la Anónima Inmobiliaria Bilbaína pondrá en circulación 7.000 acciones de 500 pesetas (...)."

"Considerando a Ud. un entusiasta colaborador de esta magnífica obra, que resuelve definitivamente el problema del Colegio masculino en Guecho, mucho le agradeceremos nos devuelva firmado el adjunto boletín, indicando el número de acciones que desea suscribir" (50).

Pasemos por alto las numerosas gestiones que tuvieron que hacer, así como las muchas personas que finalmente ayudaron. El caso es que, por fortuna, pronto pudieron comenzar a edificarse dos pequeños pabellones de aulas que progresaron a buen ritmo. Proyectados por Jesús Alberto Cagigal, habían sido estudiados minuciosamente. Las numerosas notas de experiencias escritas en años anteriores se materializaron en la disposición general, o en diversos detalles arquitectónicos. Una revista especializada publicó un artículo ilustrado con fotografías del edificio. No se asemejaba en nada a las grandes construcciones escolares de la época. La planta baja en semisótano permitía que el tejado no levantara más que el viejo Chalet. El hecho de ser dos módulos, en ángulo obtuso, y no uno, contribuyó a conservar el estilo que en su día Menchaca había dado a la finca. Se respetaron los árboles que hoy se retueren añosos cobijando a la pareja de "ciervos", un grupo escultórico que adorna el jardín.

Antes de acabarse, los pabellones albergaron a sus primeros habitantes. El invierno del 56 fue duro. Enfundados en sus anoraks, gorros y guantes, los alumnos tomaban apuntes sobre unas maderas forradas con papel de embalar sostenidas por caballetes. En unos tablones se fijaron las perchas. Unos listones hacían el oficio de las barandillas que no habían llegado. En el decir de los chavales, eran los "cuarteles de invierno"; de hecho, no faltaron algunas batallas contra los alumnos del Chalet, con petardos a modo de salvas artilleras.

La inauguración oficial de los pabellones fue en diciembre de 1957. El Nuncio de Su Santidad los bendijo en uno de los actos de la Fiesta Deportiva de ese año. Imagino que lo que más haría reír a Mons. Antoniutti sería el juego de las calabazas. Catorce alumnos ocultaron la cabeza en calabazas ahuecadas. Frente a ellos, sus catorce padres. La prueba era sencilla: reconocer a sus hijos. Previamente, se había fijado una regla: cada cabeza de familia invitaría a comer al chaval elegido fuera o no su vástagos. La cosa no resultó tan fácil como parecía, por lo que fueron bastantes los que comieron en una mesa distinta de la habitual.

Unos sencillos pabellones prefabricados sobrantes de las obras fueron la sede de dos actividades: pintura y aeromodelismo. Había sitio para todo.

El colegio creció entonces como cangrejo que muda su coraza. De una línea se pasó a dos -A y B-. En 1959 ya había unos 300 alumnos, por lo que, poco tiempo después de estrenar los pabellones, se hizo necesario pensar en un nuevo edificio. Un padre de alumno organizó un viaje a Holanda para ver diversas construcciones escolares. Allí estuvieron el arquitecto y varios profesores.

Tras sopesar muchas posibilidades, se optó por la más económica: concentrar todo bajo un solo tejado. El "hall" se concibió como espacio de uso múltiple: zona de espera para comer, ampliación del oratorio o del salón de actos; los pasillos de las aulas son "anfiteatros" en esas ocasiones. Es lo que hoy llamamos "Pabellón Central". El conjunto resultó luminoso y funcional. Construido sobre una fuerte pendiente disimula discretamente sus dimensiones: la fachada principal tiene dos pisos, cuatro la que asoma al mar.

Los pabellones de aulas se acabaron en 1957. El Pabellón Central nueve años más tarde: en 1966. Jesús Alberto Cagigal es el arquitecto de los tres edificios (51).

d) Coordenadas pedagógicas

Dejando aparte el tema de la instalación material del centro, intentaré a continuación esbozar unas coordenadas pedagógicas que sirvan para contextualizar lo que sea dicho en lo sucesivo.

Un buen retrato de los primeros profesores de Gaztelueta podrían ser aquellas palabras que el Beato Josemaría escribió pensando en los miembros laicos de la Prelatura. Estos son hombres que viven de su trabajo profesional, "que participan con sus conciudadanos en la grave tarea de hacer más humana y más justa la sociedad temporal; en la noble lid de los afanes diarios, con personal responsabilidad, (...) experimentando con los demás hombres, codo con codo, éxitos y fracasos, tratando de cumplir sus deberes y de ejercitar sus derechos sociales y cívicos, y todo con naturalidad, como cualquier cristiano consciente, sin mentalidad de selectos, fundidos en la masa de sus colegas, mientras procuran detectar los brillos divinos que reverberan en las realidades más vulgares" (52).

* * *

Al comenzar el primer año escolar, no falta el trabajo. Cuando los chicos ya están en sus casas, los profesores ocupan la mayor parte del tiempo disponible, hasta la hora de la cena, en corregir los ejercicios, preparar con minuciosidad las clases, redactar alguna publicación, valorar críticamente los libros de texto existentes, traducir obras extranjeras - especialmente libros de didáctica franceses e ingleses-. No se pierde el contacto con la universidad en la que cada uno ha estudiado. Los padres de los alumnos suben con frecuencia a hablar con los profesores. Se trabaja intensamente en equipo, identificados con la dirección, que gobierna colegiadamente el centro (53). Al llegar la noche, resulta habitual restar unas horas al sueño para realizar algún trabajo urgente que ha quedado pendiente. Cada día cosas nuevas reclaman la atención. No hay nadie con la misión específica de atender la función de la secretaría, ni bedeles: el jardinero y el chófer del autobús completan el cuadro de personal (54).

Los domingos, muchos de los chavales acuden voluntariamente al colegio para practicar fútbol, baloncesto, tiro con arco o carabina de aire comprimido: pocos lugares adecuados para realizar deportes existían entonces. Por la tarde, algunos chicos estudian unas horas en el Chalet. Todas estas actividades reclaman necesariamente la atención del profesorado (55).

Además, si bien el colegio llama la atención por la prestancia del caserón que el naviero Menchaca hiciera construir años atrás, la limpieza y el buen gusto con que estaba puesto todo, no es menos cierto que se vive en condiciones poco adecuadas a la edad y régimen de trabajo de aquellas personas (56). La calefacción se enciende sólo los domingos que acuden los padres a hacer unas horas de retiro espiritual, y ello gracias a la leña que proporcionaba algún árbol muerto del jardín. El frío húmedo se hace especialmente incómodo cuando un periodo de inmovilidad se prolonga. Por ello, de vez en cuando, los profesores juegan al badminton al acabar el descanso del mediodía en la "sala de juegos".

La audacia y la creatividad parecían caracterizar a aquel renovador equipo educativo, a pesar de la inexperiencia de sus componentes. Sin embargo, no todo fue positivo en aquel primer año. Algunos profesores no consiguieron el orden deseable para que sus clases se desarrollaran con aprovechamiento (57). El entusiasmo inicial llevó también a descuidar el necesario descanso. Al acabar el curso no faltó quien considerara que lo suyo no era la enseñanza.

Se dedicaron también bastantes energías humanas a escribir experiencias. Una buena parte de las mismas se redactaron aprovechando las vacaciones navideñas (58).

Algunos proyectos se quedaron en eso... en proyectos. Se escribió, en efecto al acabar el curso: "las actividades de varios clubs, que hubieran prosperado al parecer muy bien, han tenido que ser restringidas por la dirección a un mínimo. Trabajos de mecánica, meteorología, aeromodelismo, viajes, excursiones, visitas a museos y a fábricas, etc., no han podido alcanzar todos los objetivos propuestos. Es de esperar que, con la reforma del cuestionario oficial, ha de quedar más tiempo para explicar *menos cosas* con la ventaja de poder explicarlas aún mejor y tener ocasión de completar la educación de los alumnos con las citadas actividades" (59).

1951-1952: luces y sombras. Ilusiones, trabajo intenso, profesorado cualificado... inexperiencia. En todo caso, el centro se consolida: para el curso próximo se tenían ya numerosas solicitudes de plaza.

* * *

Los primeros cinco o seis años siguientes, tal vez puedan caracterizarse por una tendencia dominante: la búsqueda de un sistema pedagógico propio, adecuado a los fines que se pretendían lograr. Así los describe, en efecto, José Luis Mota, un significado profesor de Gaztelueta: "Fueron años de trabajo en los que todo era sometido a reconsideración, con objeto de incorporar, dentro del proyecto que se quería ir concretando, lo que de aprovechable ya se hubiera dicho o experimentado (...)."

"(...) años de creatividad, en los que las más diversas iniciativas eran ensayadas. Unas sirvieron para esos primeros años (...); las más, cuando eran oportunas y acertadas, fueron incorporándose de una manera natural a la vida de Gaztelueta, e hicieron posible que el proyecto inicial se fuera configurando de una manera original, dándole al centro personalidad propia" (60).

La vivencia de esa rica conjunción de principios y criterios genéricos con los aspectos más operativos y prácticos de la educación, en el marco de la libre espontaneidad creativa, permitió a Gaztelueta encarnar la misión que todo centro educativo, según González-Simancas, debiera cumplir: ser un "auténtico laboratorio de la educación, de experiencias, punto de confluencia entre teoría y práctica" (61). Para emprender resueltamente el camino de la experimentación fue necesaria la audacia : "vencer el miedo, más o menos lógico, que fácilmente puede llevar a adoptar una actitud ultralegalista, que se acoge cómodamente al paternalismo oficial, abandonando todo espíritu de iniciativa" (62).

"Los sistemas maduros vienen después de los intentos seriamente conducidos a través de las dificultades con que tropieza toda novedad por aconsejable que sea" (63).

Un periodo de intensa experimentación tiene, sin embargo, el peligro real y cercano de ensayar, junto a fórmulas útiles, otras ideales en el marco teórico, pero inadecuadas en el práctico. Wladimir Vince, siendo subdirector de Gaztelueta, en un escrito elaborado para ser estudiado por la Junta de Gobierno del centro, hace notar que las iniciativas deben ser moderadas por los directores, que valorarán en cada caso la oportunidad de una innovación. Las personas más creativas son valiosas en sí mismas, pero su acción debe supeditarse al bien del conjunto. Y apunta una meta que, cuando deja la

subdirección del colegio por marchar a Roma -1957-, todavía no se ha logrado: *institucionalizar* el centro.

Si huimos de una polarización intelectualista, de la atonía que lleva al uniformismo, tal vez podamos llegar al *centro institucional*, tal como propone González-Simancas en el artículo anteriormente citado: "Un centro institucional connota la realización colectiva de un fin, y una cierta autonomía o vida propia... Esa vida crea un ambiente, unos métodos y unos hábitos que maestros y discípulos aceptan como cosa propia" (64).

"La vida propia del centro, su ambiente, sus métodos y hábitos, aceptados y vividos, (...) constituyen la más eficaz salvaguarda contra el uniformismo. Frente a la falta de una experiencia seria, continuada y profunda, este tipo de centro aporta una labor de equipo metódica, que es condición necesaria para que la iniciativa se lleve a la práctica y pueda servir de experiencia a los demás" (65).

Fruto de esta inquietud renovadora que busca nuevas formas y métodos, fue la aparición de diversas instituciones internas -preceptores, consejos de curso, etc.- que suponían cauces para hacer realidad los grandes principios del plan educativo: comunicación personal orientadora, participación, educación en la libertad responsable y solidaria... Se vivió, en definitiva, un periodo de intensa experimentación; la vida prima sobre la teoría, el sistema está abierto a toda innovación que se considere positiva: el organismo crece y cambia; adquiere experiencia y madurez.

De este modo se fue logrando la deseada institucionalización del centro educativo. "Durante el mes de julio de los años 1961 y siguientes, los profesores, además de preparar el curso siguiente, dedicaban algún tiempo a escribir sus experiencias. De este modo, en 1964 se pudo escribir la primera praxis del centro" (66), compendio sistemático de todas ellas.

De hecho, aunque los directores fueron cambiando con el paso de los años, el proyecto inicial se mantuvo vivo y operativo. En 1959, José Antonio Sabater sustituyó a Isidoro Rasines; en 1962 ocupó el puesto de mayor responsabilidad Antonio Alvarez y, un año más tarde, Alejandro Cantero. Sin duda, hombres como Vicente Garín, José Luis Mota y José Luis González-Simancas, que formaron parte de la dirección del Colegio durante esos años, contribuyeron a la estabilidad del mismo.

Así narró Alejandro Cantero su primer contacto con el centro educativo: "llegué a Gaztelueta el mismo día 15 de octubre, fecha en que se conmemora la fundación del colegio".

"(...) Al día siguiente tuve ocasión de charlar con quienes iban a compartir conmigo la tarea de dirección, conocer a los profesores y a muchos de los alumnos. De aquel rápido contacto con unos y otros pude deducir que Gaztelueta tenía un estilo propio, una vida peculiar, un modo de hacer que el paso de los años había ido configurando. No se necesitaba especial perspicacia para darse cuenta de la huella profunda que habían dejado quienes habían dado vida a aquella idea" (67).

* * *

Para valorar la dificultad que suponía llevar a término el proyecto de renovación que los profesores de Gaztelueta se habían marcado, es preciso aclarar que el ambiente general de la educación en España de aquellos años estaba muy lejos de facilitar una acción en este sentido. Primeramente, la legislación escolar tendía a conducir la enseñanza por unos cauces de memorización de unos cuestionarios oficiales, cuya excesiva extensión fácilmente hacía que los aspectos formativos pasaran a un segundo plano. La función examinadora estaba asignada en gran medida a un tribunal del que no formaban parte los profesores que habían impartido las materias: el Examen de Estado que en 1938 estableció el ministerio de Pedro Sainz Rodríguez, fue sustituido por las reválidas del Bachillerato Elemental y Bachillerato Superior, y la prueba del Curso Preuniversitario, en 1953, al hacerse cargo de la cartera de educación Joaquín Ruiz-Giménez (68).

Los estudiantes bilbaínos, en la década de los cincuenta, acudían a Valladolid en esas tres ocasiones: la vieja ciudad castellana era la capital del Distrito Universitario. La no superación de tales exámenes equivalía, a efectos de titulación, a no haber cursado satisfactoriamente las asignaturas que en el centro de enseñanza media correspondiente se habían dado por aprobadas. Tales desplazamientos a determinados centros examinadores sólo pueden explicarse atendiendo a la circunstancia de que eran, entonces, muy pocos los que estudiaban bachillerato: en 1956, cursaban la enseñanza

media en España poco más de trescientos mil estudiantes; a partir de esa fecha se produjo una verdadera explosión escolar (69).

Si las reválidas, que se ajustaban a un extenso cuestionario oficial, hacían que la enseñanza tuviera como fin principal preparar al alumno para que pudiera superar esta prueba, memorizando aquello que tendría que contestar en caso de que se le planteara una pregunta determinada, la confección de los mismos cuestionarios viciaba todavía más de memorismo irreflexivo todo el planteamiento docente. A título de ejemplo, traeré aquí unas ilustrativas palabras de Pedro Plans, publicadas siendo profesor de Gaztelueta en *El Correo Español-El Pueblo Vasco*: "(...) al leer los cuestionarios de la próxima prueba de grado elemental que acaban de publicarse, veo que los temas de Geografía que se refieren a las regiones españolas están enunciados de la siguiente forma: "Meseta central; provincias, comarcas y ciudades más importantes". "Región galaica; provincias, comarcas y ciudades más importantes", etc. Es decir, que el mismo esquema rígido y monótono de "provincias, comarcas y ciudades más importantes" se repite machaconamente para todas las regiones en que se considera dividido nuestro suelo" (70).

Plans propone, en el artículo citado, superar estos planteamientos, propios de la geografía decimonónica, por otros más modernos, tal como se hacía ya en otras naciones: "Hoy día se tiende a destacar la originalidad geográfica de los países o regiones, es decir, su personalidad, aquello que caracteriza su fisonomía, sus paisajes". Memorizar largas listas de cifras y de nombres propios, de modo exclusivo, no es, desde luego, el método más formativo.

Una buena síntesis de los defectos sustanciales, de carácter general y de orden jurídico y técnico, que afectaban a la enseñanza media orientada por la Ley de 1938, se hizo desde la misma esfera oficial. Entre otros fallos, se señaló un "exceso de formación intelectualista, con la consiguiente limitación de la personalidad; enseñanza memorística; la pésima situación de los libros de texto, malos y caros; estrechez de criterios de orden disciplinario; la enorme acumulación de materias en el plan de estudios; falta de tiempo escolar para cursar las enseñanzas de formación, entre las cuales la Formación Física destaca con luz propia; (...) pruebas demasiado mecánicas..." (71).

Hay que tener en cuenta también que no se contaba con la valiosa serie de publicaciones pedagógicas que han ido apareciendo en los últimos años, especialmente a partir de la década de los 70, es decir, veinte años después de la iniciación de Gaztelueta. Además, el enfoque de muchos de los libros sobre la materia hacía que su aplicación a la realidad educativa fuera bastante difícil. Dicotomía ésta que aún se prolongó durante bastantes años, tal como se desprende de una afirmación de Planchard ante el IV Congreso Nacional de Pedagogía: "Las investigaciones pedagógicas se efectúan demasiado a menudo en *lugar cerrado*, en las universidades y en otros centros especializados en la materia. Las publicaciones son muy numerosas, es verdad, y muchas veces interesantes, pero su lectura no es en muchos casos accesible más que a los iniciados, bien sea porque revisten una forma demasiado docta, bien sea porque tratan de cuestiones que no se refieren, por lo menos directamente, a las preocupaciones docentes" (72).

* * *

En este contexto pedagógico debe explicarse el hecho de que Gaztelueta llamara la atención de numerosos educadores. En cierta medida, podemos percibir la magnitud del interés que, sin pretenderlo, suscitaba aquella joven institución, apuntando las visitas de las personalidades más significativas que acudieron al colegio de Lejona.

José María Sánchez de Muniaín, Director General de Enseñanza Media, estuvo en Gaztelueta en dos ocasiones: la primera en 1951 -pidió entonces que se realizaran diversos informes didácticos de los que hablaré más adelante-; la siguiente en junio de 1953.

La frecuencia de las relaciones entre la Dirección General de Enseñanza Media y los directivos o profesores del Colegio, que colaboraban con diversas aportaciones o respondían a alguna consulta que se les había formulado desde este organismo oficial, explica que, con ocasión de un breve viaje a Bilbao, el ministro de Educación Nacional, Joaquín Ruiz-Giménez, aprovechara para conocer Gaztelueta -7 de octubre de 1955-.

Desmond C. Fennell, irlandés, entonces profesor de inglés del Colegio, al charlar con dicho ministro en la inauguración de un Curso Internacional en Segovia, le había

sugerido la posibilidad de visitar el centro vizcaíno. Isidoro Rasines -el director- le cursó una nueva invitación en carta fechada el 16 de septiembre de 1955 (73). Pocos días más tarde, se recibió contestación telegráfica: si el Gobernador y el Presidente de la Diputación le dejaban tiempo, visitaría Gaztelueta aprovechando un próximo viaje a Bilbao (74).

No parece que le pusieran demasiados inconvenientes: el 7 de octubre, poco antes del medio día llegó Ruiz-Giménez acompañado por el Director de Enseñanza Universitaria -Joaquín Armando Durán-, además del Gobernador Civil de la provincia -Genaro Riestra-, el Presidente de la Diputación -José María Ruiz Salas- y un coronel en representación del Gobernador Militar (75).

Después de recorrer las instalaciones, se interesó el ministro por la organización del colegio. Se le dijo que no había, como él preguntaba, ni prefecto de disciplina ni tampoco de estudios. El sistema de preceptores tal vez sea lo que más le llamó la atención. El animado coloquio sostenido con él versó, en fin, sobre las orientaciones de la pedagogía y didáctica contemporáneas y las experiencias obtenidas en Gaztelueta.

La prensa del día recogió, como es natural, todos los actos presididos por Ruiz-Giménez, entre ellos el aquí narrado (76).

Tres años más tarde, el 18 de marzo de 1958, visitó Gaztelueta Jesús Rubio García-Mina, que había sucedido a Ruiz-Giménez al frente del Ministerio de Educación (77).

También algunas personalidades eclesiásticas quisieron conocer el colegio promovido por miembros del Opus Dei. El cardenal Arzobispo de París, Monseñor Feltín, procedente de Santiago de Compostela, aprovechó el viaje de regreso a su sede para estar en Gaztelueta: era el 27 de julio de 1954 (78).

Pocos días antes, el 20 de junio de ese mismo año, y tal como pudo leerse en la prensa, "procedente de Santiago de Compostela, y desviándose de su viaje de regreso a Roma, llegó (...) a Bilbao su eminencia el cardenal Tedeschini, para visitar el colegio Gaztelueta, (...) en Las Arenas. Acompañado por el excelentísimo señor obispo de nuestra diócesis, visitó las instalaciones de dicho centro, elogiando con entusiasmo el espíritu y la labor que se realiza con los alumnos" (79).

Hay que destacar también la presencia de Mons. Ildebrando Antoniutti, que bendijo - como ya se ha dicho- los nuevos pabellones de aulas el domingo 1 de diciembre de 1957. El Nuncio de Su Santidad fue acompañado en esa ocasión por diversas personalidades (80).

* * *

Para completar el bosquejo del contexto pedagógico en el que Gaztelueta se desarrolló es necesario apuntar la existencia de algunas de las muchas corrientes e instituciones que durante la segunda mitad del presente siglo han contribuido decisivamente a renovar el panorama educativo español.

Merecen nuestra atención, por el motivo apuntado, el Instituto de Pedagogía creado en 1941, dependiente del Consejo Superior de Investigaciones Científicas; las Secciones de Pedagogía establecidas en algunas Facultades de Filosofía y Letras -Madrid, Barcelona, Valencia, etc.-; la Sociedad Española de Pedagogía -nacida en 1949-, que organiza congresos nacionales y publica la revista *Bordón*. En Barcelona, bajo la dirección de Juan Tusquets, funciona una Sección del Instituto de Pedagogía de CSIC, germen de la Sociedad Española de Pedagogía Comparada (81).

A la rica tradición de la enseñanza libre del siglo XIX -Francisco Giner, Andrés Manjón, Luis Amigó, etc.-, habría que añadir una nutrida lista de nombres de colegios pertenecientes a diversas órdenes o congregaciones religiosas: Bonanova en Barcelona, El Pilar y Areneros en Madrid, Indauchu en Bilbao...

Por Europa y América corrían, en fin, desde hacía muchos años, aires renovadores que supongo llegarían en cierta medida a nuestros profesores. Piénsese, por ejemplo, en la gran difusión que alcanzaron los principios de la Escuela Nueva, favorecedores del puerocentrismo, la actividad, la espontaneidad y el clima de libertad en la educación.

De hecho, entre otras publicaciones, resultaron muy útiles, en los primeros años de Gaztelueta, una colección de Boletines de la Institución Libre de Enseñanza: aunque la antropología de Giner de los Ríos, fundador de la ILE, se separaba en algunos puntos de

la doctrina católica, en aspectos organizativos y didácticos había mucho que aprender; porque, tal como afirma Bowen, Giner de los Ríos (1839-1815) "Introdujo (en España) las excursiones y visitas a museos, a exposiciones y al campo, imitando tales prácticas de algunos centros europeos". El que fuera profesor de Derecho en la Universidad, "Hacía hincapié en que no había desarrollado ni un sistema ni un método, sino simplemente un enfoque de la educación en el que incorporaba lo mejor que se estaba practicando en aquel momento en el extranjero" (82).

Los colegios de los Marianistas reunían también algunas características que parecieron imitables, especialmente en cuestiones didácticas (83). José Luis González-Simancas recordaba con cariño sus años de estancia en uno de tales centros: el cuaderno de ciencias naturales que les hacía componer don Pedro Ruiz de Asúa, y que complementaba el libro de texto; la pequeña biblioteca existente en el aula de cada curso de bachillerato, fruto de la aportación del colegio y de los propios alumnos; las excursiones culturales que el centro organizaba en ocasiones; así como el trato de amistad personal que mantuvo con D. Pedro Urquiaga, encargado de un grupo de Acción Católica del que formaba parte el joven José Luis (84).

Vivas estaban, en la mente de todos, las ideas que el movimiento *scout* había aportado a la educación juvenil. No en vano Mario González-Simancas, padre de José Luis, había participado en el movimiento escultista desde sus inicios en España, siendo después fundador de los *Scouts Hispanos* (1932- 1936), Asociación de orientación católica que promovió animado por el obispo de Madrid, don Leopoldo Eijo y Garay. Vivas estaban, digo, tales ideas, aunque la mencionada asociación había sido prohibida al acabar la Guerra Civil, cuando se organizaron las O. J. -Organizaciones Juveniles-, después agrupadas en el llamado Frente de Juventudes, de significación política nacional-sindicalista, que no parecían dejar espacio a las asociaciones de *boy-scouts*, dado su origen inglés y el carácter privado de su naturaleza, radicalmente opuesto a la mentalidad de partido único que predominó en la España de la postguerra (85).

La educación inglesa era, como veremos, bien conocida por González-Simancas.

Creatividad pues, pero basada en el estudio, en una apertura a toda influencia positiva procedente de otras instituciones. Y siempre pensando que no es excusa para promover una educación de calidad el verse privado de ciertos medios materiales que

pueden parecer -y ser- importantes, y aun necesarios. Tal vez aquel claustro de profesores podría retratarse con unas palabras de González-Simancas escritas en 1969, pensando en "muchos cientos de educadores españoles", entre los que se encontraban los de Gaztelueta:

"Es cierto -lo estoy viendo con mis propios ojos desde hace casi veinte años- que esos mismos profesionales, que son educadores por convicción y no por exclusión de toda otra posibilidad profesional, son precisamente los que, mucho antes del Libro Blanco, han contribuido a la elevación de la calidad de nuestra educación allí donde han tenido ocasión de trabajar: con medios, con menos medios o casi sin ningún medio; con o sin consideración por parte de la sociedad; y siempre, con un sueldo que no les llega y que, por supuesto, no paga sus horas de dedicación, muchas más de las exigidas oficialmente. Y no los veo solamente cumplir, sino excederse, dedicando parte de sus vacaciones -oficialmente establecidas- a la tarea de perfeccionamiento profesional. Son la minoría: esa minoría que hace las reformas porque la energía de su actitud no conformista se vierte en hechos positivos, en lugar de derramarse estérilmente en protestas de cafetería" (86).

1. AHG-AT nº 19. En AHG 48-50 he archivado algunos documentos relativos a la promoción del mencionado Colegio Mayor.
2. Cfr. AHG-AT nº 19. Ver también YBARRA, L. M., "Un proyecto y su puesta en marcha" en *Gaztelueta 1951-1976*, Vitoria 1976, págs. 28 y 29.
3. Cfr. BERGLAR, P. *Opus Dei*. Rialp, Madrid 1987, págs. 136 y 137.
4. Ibídem pág. 136.
5. Ibídem.
6. FORBATH, P. y Otros. *Conversaciones con Monseñor Escrivá de Balaguer*. Rialp, Madrid 1986, número 73.

7. Ibídem.

8. Ibídem.

9. Ibídem.

10. AAVV. *Gaztelueta 1951-1976*, pág. 11.

11. GONZÁLEZ-SIMANCAS, J. L. *Educación libertad y compromiso*. EUNSA, Pamplona 1992, pág. 8.

12. URTEAGA, J. *El valor divino de lo humano*. Rialp, Madrid, 31^a edición 1986, pág. 13.

13. AAVV. *Gaztelueta 1951-1976*, pág. 11.

14. GARCÍA HOZ, V. "La educación en Mons. Escrivá de Balaguer". *Nuestro Tiempo* nº 264, Pamplona 1976, págs. 13 y 14.

15. PONZ PRIEDRAFIT, F. "La educación y el quehacer educativo en las enseñanzas de Mons. Escrivá de Balaguer". *En memoria de Mons. Escrivá de Balaguer*, EUNSA, Pamplona 1976, pág. 103.

16. Ibídem pág. 66.

17. AHG-D.

18. GARCÍA HOZ, V. "La educación en Mons. Escrivá de Balaguer". *Nuestro Tiempo* nº 264, Pamplona 1976, pág. 150.

19. Ibídem.

20. PONZ PIEDRAFIT, F. *Op. cit.* pág. 106.

21. EL CORREO ESPAÑOL-EL PUEBLO VASCO. "Inauguración del Colegio Gastelueta" (sic.), 15-X-1951.

22. AAVV *Conversaciones con Monseñor Escrivá de Balaguer*. Rialp, 15^a ed. Madrid 1986 nº 67, pág. 139.

23. Cfr. GARCÍA HOZ, *Op. cit.*

24. FABRO, C. "El primado existencial de la libertad", en *Mons. Escrivá de Balaguer y el Opus Dei*, EUNSA, Pamplona 1982, pág. 332.

25. ESCRIVÁ DE BALAGUER, J. *Amigos de Dios*. Rialp, Madrid 1975, nº 29.

26. ESCRIVÁ DE BALAGUER, J. *Es Cristo que pasa*. Rialp, Madrid 1973, nº 17.

27. ESCRIVÁ DE BALAGUER, J. *Amigos de Dios*. Rialp, Madrid 1975, nº 27.

28. ESCRIVÁ DE BALAGUER, J. *Es Cristo que pasa*. Rialp, Madrid 1973 nº 27.

29. Ibídem.

30. Ibídem nº 29.

31. PONZ, F. *Op. cit.*, pág. 112.

32. PONZ, F., *Op. cit.*, pág. 113.

33. GARCÍA HOZ, V., *Op. cit.*, pág. 15.

34. PONZ, *Op. cit.*, pág. 114.

35. Ibídem, pág. 115. Las palabras citadas por el autor son de Mons. Escrivá de Balaguer.

36 GARCÍA HOZ, V., *Op. cit.*, pág. 11.

37. Cfr. "Programa del colegio de segunda Enseñanza de Guecho"

de 28.IX.1948, en AHG 48-50/5.

38. Cfr. AHG-AT número 6. El colegio de los Marianistas se hubiera edificado en el solar que hoy ocupa el campo de fútbol del Arenas.

39. "Un colegio del Opus Dei en Guecho". *El Correo Español-El Pueblo Vasco*, 27.IV.1949, AHG 48-50/10.

40. Tal era el caso del Colegio San Agustín, y los del corazón de María y de los Padres Agustinos, estos dos últimos ya desaparecidos cuando comenzó Gaztelueta.

41. Cfr. AHG-AT nº 5 y GARÍN, V. "15 de Octubre de 1951", en *Gaztelueta 1951-1976*, Vitoria 1976, pág. 18.

42. Cfr. BASÁÑEZ, J. *Lejona, anteiglesia vizcaína*. Editorial Vizcaína, Bilbao 1971.

43. Cfr. AHG 51-52/1.

44. Cfr. AHG-AT nº 8, 21 y 30.

45. Cfr. AHG 51-52/7.

46. Cfr. AHG 51-52/3.

47. AHG-AT nº 8.

48. AHG-AT nº 7.

49. AHG-AT nº 10.

50. Ibídem.

51. Acerca de los edificios se conserva una abundantísima documentación a la que resulta imposible referirse aquí.

52. AAVV *Conversaciones con Monseñor Escrivá de Balaguer*. Rialp, 15^a ed. Madrid 1986 nº 119.

Cfr. AHG-AT nº 21.

53. Cfr. AHG-AT nº 45 y 5.

54. Cfr. AHG-AT nº 9.

55. Ibídem.

56. Cfr. AHG-AT nº 6 y 9.

57. Cfr. AHG-AT nº 3 y 4.

58. En AHG-APE se conservan un buen número de octavillas escritas en esas fechas. Su lectura permite un amplio conocimiento de las inquietudes pedagógicas de los profesores de Gaztelueta.

59. AHG 51-52/10: "Borrador de la memoria del curso 1951-52".

60. MOTA, J. L. "La concreción de la realidad". *Gaztelueta 1951-1976*, pág. 40.

61. GONZÁLEZ-SIMANCAS, J. L. "Misión actual del centro educativo". *Nuestro Tiempo* número 90, Pamplona 1961, pág. 1467.

62. Ibídem pág. 1469.

63. Ibídem pág. 1470.

64. Cita aquí a GAMBRA, R. "Las Universidades y la intimidad institucional". *Ateneo* nº 21, nov. 1952.

65. GONZÁLEZ-SIMANCAS, J. L. *Op. cit*, pág. 1474.

66. F. OTERO, O., *La participación en los centros educativos*. EUNSA, Pamplona 1974, pág. 313.

67. CANTERO, A. "Alrededor del Pabellón Central". *Gaztelueta 1951-1976, Vitoria, 1976*, pág. 120.

68. Para una visión más amplia de la Enseñanza Media de aquella época, consultense las obras reseñadas en la bibliografía. Entre ellas véase GARCÍA HOZ, V., *La educación en la España del siglo XX*, Rialp, Madrid 1980.

69. Ibídem pág. 70.

70. PLANS, P. "La enseñanza memorística en el bachillerato". *El Correo Español-El Pueblo Vasco*, 17.V.1956, pág. 9.

71. REVISTA DE EDUCACIÓN. "1951-1955: Balance de cuatro años de política nacional". Número 39, enero 1956, pág. 5.

72. PLANCHARD, E. "Para una mejor ligazón entre la investigación pedagógica y la práctica educativa", en *La Educación Actual*, Sociedad Española de Pedagogía, Madrid 1969, pág. 92.

73. AHG 55-56/12.

74. Ibídem.

75. Ibídem. Relato mecanografiado de la jornada.

76. Cfr. HIERRO, "Inauguración de la Facultad de Ciencias Económicas", Bilbao 7.X.1955, pág. 5. EL CORREO ESPAÑOL-EL PUEBLO VASCO, "La jornada del Ministro de Educación Nacional", Bilbao 8.X.1955. LA GACETA DEL NORTE, "Con una solemne inauguración..." Bilbao 8.X.1955, pág. 3. En los tres artículos mencionados la referencia a la visita a Gaztelueta es muy escueta. AHG 55- 56/12.

77. De esta visita apenas tenemos datos. La rúbrica de García-Mina está estampada en AHG-D/"Libro de firmas".

78. Cfr. LA GACETA DEL NORTE. "El Primado de Francia en el Colegio Gaztelueta", Bilbao 28.VII.1954. EL CORREO ESPAÑOL-EL PUEBLO VASCO, "El arzobispo de París, Mons. Feltín estuvo ayer en Bilbao procedente de Santiago de Compostela". Bilbao, 28.VII.1954.

79. EL CORREO ESPAÑOL-EL PUEBLO VASCO, "El cardenal Tedeschini estuvo el domingo en Bilbao". Bilbao 22.VI.1954. La noticia se publicó también en LA GACETA DEL NORTE y el ABC de Madrid.

80. Cfr. AHG 57-58/9. HOJA OFICIAL DEL LUNES, "El Nuncio de Su Santidad bendijo e inauguró las nuevas instalaciones del Colegio Gaztelueta del Opus Dei", Bilbao 2.XII.57. Ver también EL CORREO... del día siguiente.

81. Véanse las obras generales reseñadas en la bibliografía.

82. BOWEN, J. *Historia de la educación occidental*. Tomo III, *El Occidente moderno*. Herder, Barcelona 1985, pág. 581.

83. AHG-AT nº 6.

84. AHG-AT nº 96.

85. Ibídem.

86. GONZÁLEZ-SIMANCAS, J. L. "Una cuestión de actitudes", en *Nuestro Tiempo* número 178, Pamplona, abril 1969, pág. 512.

2. DIRECTIVOS Y PROFESORES. FORMACIÓN PERMANENTE

Un centro educativo es -se afirma en ocasiones- lo que son sus profesores y poco más. Parece obligado hablar, pues, siquiera sea brevemente, de quienes imprimieron a Gaztelueta sus rasgos característicos; de las influencias que pudieron recibir, de las circunstancias importantes que rodearon su trabajo profesional.

Si es cierto que importa mucho contar con directivos y profesores valiosos para que un centro funcione adecuadamente, no lo es menos que es necesario coordinarse, supeditar los talentos personales a las necesidades del colegio en cada uno de los periodos de su historia. Idea ésta que desarrollaré en segundo término.

En tercer lugar me referiré al modo en que los directivos de Gaztelueta enfocaron el perfeccionamiento profesional del claustro docente.

a) Garín, González-Simancas, Urteaga, Plans, Rasines, Vince, Alzuet

Comencemos hablando de siete de los profesores que tuvieron un papel más destacado en los primeros años de Gaztelueta, por permanecer en la institución un dilatado espacio de tiempo o por haber ocupado cargos directivos.

Vicente Garín Martí nació en Valencia el 11 de julio de 1922. Sus estudios en el colegio de los Maristas, en la ciudad del Turia, fueron continuados en el Instituto Luis Vives. Más adelante, acabada la Guerra Civil, Garín se trasladó a Madrid, donde se matriculó en el primer curso de Ciencias Naturales.

Dos años después, cambió la orientación de sus estudios: tras conseguir las oportunas convalidaciones se matriculó en Ciencias Químicas, en la Universidad de Valencia (1).

Al incorporarse a Gaztelueta tenía 29 años: era un hombre ya maduro, pero lleno del entusiasmo propio de la juventud. No tenía una formación que pudiéramos llamar pedagógica, si prescindimos de sus vivencias como alumno, primero en el colegio, luego en el Instituto y más tarde en la Universidad: una experiencia pedagógica que no suele tenerse en cuenta pero que, en casos como éste, puede generar reflexiones y contribuir a tomar decisiones importantes cuando un universitario accede a la profesión docente.

* * *

José Luis González-Simancas Lacasa nació en Madrid el 22 de noviembre de 1924. Cursó su bachillerato en uno de los centros educativos más prestigiosos de la ciudad: en el colegio El Pilar, dirigido por los Marianistas -Compañía de María-.

Su afición a las humanidades orientó su primera opción profesional: se matriculó en la Universidad Complutense en la Facultad de Filosofía y Letras y en la de Derecho. Al año siguiente trasladó su expediente a Sevilla, para especializarse en Historia de América. A la vera del Guadalquivir finalizó la carrera de Filosofía y Letras, después de abandonar sus estudios de Derecho a partir de 2º curso (2).

En conexión con la Universidad de Sevilla, funcionaba la Escuela de Estudios Hispanoamericanos, dependiente del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. González-Simancas fue uno de los becarios del CSIC en dicha Escuela, promovida por iniciativa del conocido catedrático de Historia Moderna y Contemporánea, Vicente Rodríguez Casado.

Más tarde, fue el mismo Consejo el que le concedió una nueva beca, esta vez para estudiar a fondo el sistema educativo inglés. José Luis González-Simancas suele explicar el cambio de orientación que supuso el aventurarse en el área de la educación, relegando la Historia a un segundo plano, como consecuencia del virus pedagógico, educativo, que su padre le inculcó desde su infancia a través del escultismo.

González-Simancas residió en Londres desde 1949 hasta el otoño de 1951. Un breve periodo de formación de post-grado que tiene para nosotros especial interés. Así lo ha narrado él mismo en una de sus obras recientes:

"(...). Apenas terminados mis estudios universitarios, tuve la gran oportunidad de lanzarme a la búsqueda de otros planteamientos de la educación, en un ámbito que había deseado explorar desde hacía largo tiempo: el de la educación inglesa".

"Fue al término de la década de los 40 y al inicio de la de los 50 (1949-1951) cuando se produjo mi contacto con la realidad educativa de un país como la vieja Inglaterra de la postguerra, en la que todavía estaba a flor de piel lo más auténtico de su teoría educativa. Acuñada a lo largo de siglos en torno a la educación del *gentleman*, vivida en centros escolares y universitarios de gran abolengo histórico y también en nuevas versiones del espíritu educativo propio de la cultura inglesa, iba matizándose en mis días de tonos marcadamente socializadores a tenor de la *Education Act de 1944*".

"Tuve entonces la primera vivencia seria de la unidad, de la íntima conexión entre teoría y realidad, cuando tomé parte, durante un largo año académico, en un curso de formación de profesores de enseñanza media, de los que organizaba y continúa organizando el *Institute of Education* de la Universidad de Londres, institución que dejaría en mí una huella honda, que fue posteriormente muy productiva".

"Las sesiones de exposición magistral de un conjunto de figuras de talla académica internacional, como las de los profesores: Reeds en Filosofía de la Educación, Vernon en Psicología Educativa, Lauwers en Educación Comparada y Beales en Historia de la educación inglesa, junto con las de los profesores prácticos, en el desarrollo de cursos de didáctica especial - Honeybone, Gattegno, Parker-, y las sesiones de seminarios de discusión en torno a esas materias teóricas, alternaban con dos días completos de práctica docente en centros de enseñanza media del área londinense, que se intensificaba en el *Spring Term*, dedicándonos exclusivamente a la práctica una vez terminados los cursos teóricos".

"Fue esa perfecta amalgama de teoría y práctica, de sesiones en el *Institute of Education* y en la famosa *Haberdasher's Aske's Hampstead School* -fundada en el siglo

XVII-, la que hizo que el resto de mis días me haya sido imposible concebir la una sin la otra. Los planteamientos formativos de aquel centro universitario inglés, que después estudiaría más a fondo, en vísperas del lanzamiento del ICE de la Universidad de Navarra, creo que han influido poderosamente en mi experiencia posterior, como docente y como directivo, a la hora de planear los rasgos esenciales de diversos diseños educativos, en el ensamblaje de sus objetivos, principios, personas, contenidos y medios, y en el contexto de diversos ambientes" (3).

Estando González-Simancas en Londres, se comprometió a formar parte del claustro de profesores del colegio que iba a comenzar en Bilbao. Recién concluidos los estudios que le alejaron de España, se incorporó a las sesiones de trabajo que se desarrollaron en la calle Correo con el fin de perfilar las grandes líneas rectoras de la vida del futuro centro. En el viaje de regreso, lo más voluminoso de su equipaje era un enorme macuto repleto de apuntes personales y de libros de didáctica, psicología evolutiva, organización escolar, etc., que iban a resultar extraordinariamente útiles. Allí le recibieron Vicente Garín y Jesús Urteaga, que ya habían tomado algunas decisiones.

En Gaztelueta fue el primer profesor de inglés, asignatura que alternó con la Historia Universal y de España e Historia del Arte y de la Cultura.

* * *

Jesús Urteaga Loidi nació en San Sebastián el 7 de diciembre de 1921. Su padre era profesor del conservatorio donostiarra, organista y compositor. Aunque Jesús no acabó siendo músico como uno de sus hermanos, sí heredó de su progenitor el gusto por este arte. Mientras cursaba el bachillerato en el Instituto Peñaflorida de la ciudad, estudió también solfeo y piano.

Su notoria personalidad, su don de gentes y sus inquietudes hicieron de él un candidato idóneo para ser presidente de la Acción Católica de Guipúzcoa: fue la primera persona que desempeñó ese cargo. Ciertamente, se necesitaba un temple singular para hablar en teatros y plazas; aunque Jesús sólo tenía entonces diecisiete años, procuró no defraudar a quienes tenían puestas en él tantas esperanzas. En muchas ocasiones

presentó a sus oyentes a un más afamado orador: Joaquín Ruiz-Giménez. San Sebastián era entonces -1938- un remanso de paz en aquella España desgarrada por la guerra (4).

En los años 1940-1944, estudió Derecho en Valencia y Madrid: la intensidad puesta en el trabajo le permitió cursar en cuatro años lo que solía hacerse en cinco. Fue en esa época cuando pidió la admisión en el Opus Dei; años más tarde, decidió hacerse sacerdote y fue ordenado, con otros miembros del Opus Dei, en 1948 por don Casimiro Morcillo, entonces Obispo Auxiliar de Madrid. Ese mismo año fue nombrado Consiliario de las Juventudes Universitarias Masculinas de Acción Católica de Madrid-Alcalá y escribió un libro del que se han hecho ya más de treinta ediciones: *El valor divino de lo humano*. En 1951 se incorporó a Gaztelueta en calidad de director espiritual y profesor de religión. Estando en el Colegio escribió *Dios y los hijos*; a partir de esas dos obras mencionadas podemos hacernos una idea muy aproximada de lo que oirían los padres y los niños de Gaztelueta hasta 1959, año en el que don Jesús se trasladó a Roma para obtener el doctorado en Teología.

* * *

Pedro Plans Sanz de Bremond nació en Madrid el 20 de noviembre de 1924, en el seno de una familia con una amplia tradición universitaria. Su abuelo paterno había sido catedrático de Santiago y Barcelona; su padre comenzó siendo catedrático de Instituto, puesto que dejó para ocupar la cátedra de Mecánica Racional en la Universidad de Zaragoza, y más tarde la de Mecánica Celeste en la Universidad de Madrid. También su abuelo materno fue hombre culto, que, aunque disponía de una renta que le permitía vivir holgadamente, obtuvo una cátedra de Instituto para cumplir su deseo de dedicarse a la enseñanza (5).

El joven Pedro cursó sus primeros estudios en el pequeño Instituto de Manresa, y más tarde, Ciencias Naturales en Madrid y Barcelona. Su gran pasión era la geografía: como profesor ahora, en Gaztelueta, y catedrático de universidad después, la enseñanza de la geografía fue, y sigue siendo, su rotunda opción profesional.

A los 22 años -cinco antes de trasladarse a Bilbao- había escrito ya un artículo aparecido en el número 185 de *Publicaciones de la Real Sociedad Geográfica*, en el que

valoraba los nuevos enfoques, el objeto y el método de la ciencia geográfica moderna, que había evolucionado extraordinariamente en los últimos años (6). En la revista Arbor habían sido publicadas también cinco recensiones suyas.

Una de las mayores inquietudes profesionales de Plans ha sido, a mi entender, la didáctica. No deja de resultar sorprendente que se hayan conservado algunas de las cartas que escribió en julio y agosto de 1951, indicando el material que se debería conseguir para las clases de geografía. Los mapas murales serán "los Agostini que vende *Cultura* -Heimler-Basante- c/ Mesón de Paños, Madrid. Quizá se pudieran traer de Italia". En Madrid tienen también el Mapa Topográfico Catastral: hay que adquirir el de la zona del colegio. "A tres pesetas una" vende las diapositivas la Facultad de Filosofía y Letras de Zaragoza, distribuyendo así las que editan algunas firmas extranjeras. La lista de sugerencias podría alargarse: el tipo de Atlas, el libro del profesor de Geografía -el de Albert Demangeon, editado en París-, etc.

* * *

Isidoro Rasines fue subdirector de Gaztelueta en el curso 1951-52 y director siete cursos más, hasta 1959. Nació en Cuba el 18 de junio de 1927, en el seno de una familia de antigua raigambre santanderina que había emigrado a la isla del Caribe, en la que el padre siguió dedicándose al comercio de ultramarinos. Poco tiempo vivió Isidoro en aquellas tierras. La segunda parte de su infancia transcurrió ya en Torrelavega -Santander-. Cursó sus estudios en el Instituto de la ciudad, un edificio levantado en la época de la II República, y que entonces reunía a profesores que más tarde alcanzaron cierta fama; algunos de ellos tal vez no habían conseguido mejor plaza por motivos políticos (7).

Si hemos de creer el testimonio del propio Rasines, poco estudió en el Bachillerato, aunque leyó mucho: cientos de libros en la Biblioteca Municipal de Torrelavega.

Recuerda todavía hoy las excelentes clases de D. Samuel Gili Gaya, profesor de Literatura. Lo que realmente le apasionó, sin embargo, fueron el Latín, -llegaron a leer a Virgilio con cierta soltura-, y la Química. Entre la Filología clásica y la Química se planteó su futuro profesional, optando finalmente por esta última. Cursó en Madrid sus estudios

universitarios, y al finalizarlos, se incorporó a Gaztelueta como subdirector; tenía sólo 23 años. Su fortaleza y entereza de ánimo suplió la experiencia que le negaba su juventud. Un año más tarde, pasó a ser director. El equipo formado por él, Wladimir Vince, Vicente Garín y Jesús Urteaga imprimió a Gaztelueta un rumbo decididamente renovador desde los mismos comienzos.

Rasines intentó adecuar la marcha de Gaztelueta a lo que entendía más acorde con el espíritu del Opus Dei. Se preguntaba con frecuencia -así lo afirma él mismo-: "el Padre - Mons. Escrivá de Balaguer-, ¿cómo haría esto?" Naturalmente, la pregunta se refería a cosas más de estilo, de modo de tratar a los demás o impartir la formación humana y cristiana, que a las soluciones técnicas que debían darse a los problemas que surgían, ya que, de intento, el Fundador del Opus Dei dejó total libertad de acción en el ámbito profesional a los profesores. Rasines trataba también de hacer, del colegio que dirigía, un lugar en el que se aprendiera algo más que las disciplinas propias del bachillerato: era deseable que tuvieran un conocimiento cabal de la sociedad, del mundo, de las gentes...; y ello enfocando la acción educativa desde una nueva perspectiva: haciendo de Gaztelueta una prolongación de la familia de cada uno de los chicos.

* * *

Wladimir Vince nació el 15 de diciembre de 1923, en el seno de una familia distinguida de Djakovo, una populosa ciudad croata.

Wlado -así le llamaban sus amigos- destacó pronto por su inteligencia y don de gentes.

En 1941, la invasión de Yugoslavia por las tropas alemanas sorprendió a Wlado estudiando primero de Derecho en Zagreb. A sus 18 años tiene que tomar una decisión: o acudir a Stockeray, una academia de oficiales de la que saldría al cabo de un año con el grado de alférez, o convertirse en un prófugo condenado a muerte; en su condición de joven estudiante no se le da opción de permanecer al margen de los acontecimientos. Muy a su pesar, cambió los libros de leyes por una exigente instrucción militar. Su corazón estaba lejos de los ideales expansionistas de unos y otros; como tantos croatas, ansiaba un país libre.

Ya oficial del ejército, las posibilidades son escasas: luchar contra los partisanos, que a las órdenes del que fuera secretario general del Partido Comunista de Yugoslavia, Josip Broz, -Tito-, se enfrentaban a los alemanes, o ser destinado al frente del Este para luchar contra los soviéticos. Por ello, cuando Anton Wurster le propuso ser su secretario, Wlado aceptó, y se trasladó a la ciudad eterna (8): Wurster "trabajaba entonces en la diplomacia croata, en la embajada de Roma, esforzándose empeñadamente, sin tregua ni descanso, para encauzar la vida del nuevo estado por las rutas de una verdadera independencia política, fiel a las tradiciones espirituales y a las indispensables exigencias de la nación croata" (9).

En su nombramiento como miembro de la Legación del Reino de Croacia ante la Santa Sede intervino un príncipe de sangre real: Labkovitz. Sin duda se tuvo en cuenta su dominio del francés, alemán, italiano, croata... Y la facilidad manifiesta para aprender otros nuevos: en menos de tres meses consiguió hablar correctamente el inglés (10).

Noviembre de 1945. Tito se hace con el poder. Yugoslavia se convierte en una República Federal Socialista Popular. Wlado pierde la condición de ciudadano croata pasando a ser perseguido político. Afortunadamente vive en un lugar facilitado por la Santa Sede, que goza de la condición de extraterritorialidad. Se matricula entonces en Derecho en la Universidad del Laterano. Allí conoció el Opus Dei, y acabó pidiendo la admisión en esa institución de la Iglesia.

Dos años más tarde se trasladó a Madrid. En poco más de un mes consiguió aprender castellano.

Su incorporación a Gaztelueta se produjo en 1952. Al principio, su misión fue colaborar en las numerosas gestiones que tuvieron que hacerse, en aquellos años, para culminar la instalación material del colegio. Al poco tiempo, fue nombrado subdirector.

En 1957, regresó a Roma para doctorarse en Teología por la Universidad del Laterano y recibió el sacramento del orden en el año siguiente. En 1966, los obispos croatas propusieron a la Santa Sede el nombramiento de Wlado como director de la Obra de Emigración Croata en todo el mundo. El Pontífice accedió a encomendarle esa misión extremadamente delicada que le llevaba a visitar, para su atención pastoral, a las

comunidades procedentes de dicho país dispersas por la guerra en Europa central y septentrional, Canadá, Estados Unidos, etc.

En uno de sus viajes encontró la muerte. Tenía 44 años cuando el avión en el que se desplazaba de Caracas a París se estrelló inexplicablemente contra una isla caribeña llamada Guadalupe.

En el aula, don Wlado era exigente. Sabía conciliar la amenidad, -sus clases son gratamente recordadas por los que fueron sus alumnos-, con la exigencia. Insistía mucho a los demás profesores en la necesidad de vivir el orden, la puntualidad, el rigor en la preparación de las clases, de los deportes, etc. Enseñaba latín, y estaba especialmente encargado de la marcha de los cursos de los más pequeños (11).

Su gran capacidad de trabajo -aprovechaba hasta el último minuto-, el modo cordial con el que se entregaba a los alumnos y a sus familias, su profundo sentido cristiano de la vida y un humor muy fino, hacían de Wlado un hombre extraordinariamente eficaz.

* * *

José Alzuet Aibar nació en Sádaba, un pueblo aragonés que contaba en 1928 con algo más de tres mil habitantes.

Al concluir los estudios primarios, tal como hacen en Sádaba todos los muchachos de su edad, abandona la concurrida escuela para incorporarse al mundo laboral: la Panadería Alzuet, propiedad de su padre, acoge de buena gana un par de manos que difícilmente quedarán ya desocupadas, porque el trabajo apremia (12).

En la escuela ha destacado especialmente por su afición al dibujo y a la pintura, que sigue practicando en sus escasos ratos libres. Por ello, a D. Pablo Celma , su maestro, no le sorprende que el periódico *Amanecer* reproduzca una de sus obras como el *mejor dibujo de la semana*. Aunque el arcabucero no pasa de ser un buen dibujo infantil, la ilusión de Pepito, como el citado diario le llama, por continuar su formación, crece alimentada decisivamente por sus padres y profesor. Y lo que era afición se convierte en ocupación que llena la mayor parte del día (13).

En 1944, casi adolescente, quiere saber si realmente tiene el necesario talento para continuar. Por ello, viaja a Zaragoza, llevando consigo un buen número de sus mejores cuadros.

En la ciudad dedicada a la memoria de Augusto, le espera un grupo de personas relacionadas con el mundo artístico, que han sido citadas por un amigo de su padre: un profesor de la Escuela de Artes y Oficios; el crítico Emilio Hostalé Tudela; Ángel Bayo, director de Radio Zaragoza; y José Gaya, director del museo de Bellas Artes de la ciudad. El acuerdo es unánime: aunque le falta la técnica que la enseñanza sistemática pudiera haberle dado, tiene "buena mano". Le animan a que continúe y se prepare para ingresar en la Escuela Superior de Bellas Artes de San Fernando, en Madrid.

Como alumno libre, cursa efectivamente su primer año en la Escuela Central de Bellas Artes. Las últimas horas de la jornada las pasa en la Escuela Nacional de Artes Gráficas; se le concedió en tal escuela el segundo premio por sobresalir entre los alumnos.

En el nuevo curso 1946-1947 se matricula ya oficialmente. Sigue estudiando por la noche en la Escuela de Artes Gráficas y en enero obtiene el primer premio: es el mejor de entre los discípulos de Manuel Castro Gil. Animado por este esperanzador reconocimiento de su valía, se presenta a un concurso de pintura en Zaragoza para artistas aficionados, consiguiendo la *Medalla de oro en memoria de José Luzán* (14).

El año 1948 pone otro nuevo jalón en la historia de Alzuet, que ha cumplido veinte años: se presenta a concurso para tratar de obtener la única beca que la Diputación de Zaragoza concede a jóvenes artistas. Y la consigue: cinco mil pesetas anuales, durante cuatro años, que le permitirán costearse los estudios.

Al mismo tiempo que en su tierra, obtenía un significativo éxito en la Exposición Internacional de Bruselas con sus aguafuertes, por lo que se le dedicó, en Madrid, un banquete organizado por el director de la Escuela de Grabado, el mencionado Manuel Castro Gil (15).

De su época de estudiante es también la Medalla de Oro al mejor grabado en el VIII Salón de Artistas Aragoneses; la obra premiada reproduce la esbelta torre de Sádaba.

En 1950, termina su permanencia en la Escuela de Bellas Artes, y realiza entonces algunos trabajos artísticos en edificios públicos, al tiempo que atiende encargos de particulares.

En 1955, Alzuet se incorpora a Gaztelueta como profesor de dibujo, sustituyendo a un hombre de grandes cualidades artísticas: Salvador Pérez Alvarez, "Boro". José Luis Figueroa y Alfonso Ramil le habían precedido también en esta tarea: existe ya una breve tradición de una altura profesional más allá de lo que pudiera esperarse de un colegio de enseñanza elemental y secundaria.

En su primer año como docente, continúa con los planteamientos didácticos que marca el Ministerio: reproducir láminas ocupa la mayor parte del tiempo de los chicos. Alzuet experimenta una viva inquietud por cambiar de métodos y de objetivos. Fruto de ella es el viaje que realiza a París en julio de 1956. Permanece un mes en la capital francesa, donde entra en contacto con movimientos renovadores de la enseñanza del arte plástico. Tal vez lo que más poso deja en él son las visitas que hace a la *Academie le Jeudi*, donde algunos niños aprovechan la tarde libre del jueves para pintar (16).

Al volver, comienza una época de intensa creación. Fruto de su experiencia como artista, de su estancia en París y de la lectura de diversos libros sobre arte infantil, entre los que abundan los autores sudamericanos, comienza a trabajar con unas nuevas pautas cuya oportunidad quedará confirmada por un considerable número de premios que sus alumnos van a conseguir en un breve plazo de tiempo.

Tres destacados artistas vascos han aprendido a pintar de la mano de Alzuet: Adolfo Ramírez-Escudero, Alfonso Gortázar y Alberto Sellán.

* * *

Podrían incluirse aquí otros apuntes biográficos pero, en aras de la brevedad que se pretende, se renuncia a la mención de algunos que, con toda justicia, podrían aparecer en estas páginas.

Los siete profesores de los que se ha hablado anteriormente eran miembros del Opus Dei. Habían pedido la admisión en la Obra cuando ésta contaba con un reducido número de personas, habida cuenta de lo relativamente cercana que estaba la fecha de su fundación.

Vicente Garín había conocido el Opus Dei en Valencia. González-Simancas acudía a los medios de formación cristiana dirigidos a universitarios que se impartían en un piso de la calle Jenner de Madrid. Alzuet frecuentó, en compañía de otros artistas, los centros abiertos en las calles Gurtubay y Moncloa de la capital de España. Urteaga coincidió casualmente -providencialmente- con Monseñor Escrivá de Balaguer cuando éste predicaba un curso de retiro en el mismo colegio en el que se él se había presentado al Examen de Estado para revalidar sus estudios de bachillerato. Wlado conoció, en fin, la Obra en Roma, en la Universidad del Laterano, al compartir las clases con José Orlandis y Salvador Canals.

En todo caso, bueno será advertir al lector no informado que no todos -ni siquiera la mayoría- de los profesores de Gaztelueta son miembros del Opus Dei. Es más: no han faltado incluso quienes profesaran religiones distintas a la católica, como es el caso, por ejemplo, de un mahometano o algunos protestantes. Lo que sí se pide a todos, lógicamente, es un gran respeto a las opiniones y creencias de los demás, y a las líneas educativas que inspiraron la fundación del Colegio.

b) Labor de conjunto

Pasemos a tratar de cómo se concebía el trabajo en equipo en los primeros años de Gaztelueta. Algunos documentos permitirán acercarnos al pensamiento de aquellos profesores.

Desmond C. Fennell, profesor de inglés de Gaztelueta, a su vuelta de Estados Unidos -donde había visitado diversos colegios con Isidoro Rasines, tal como se verá más adelante- escribió un informe que tituló "Apuntes sobre Gaztelueta". Impresionado por el personalismo de los directores de los centros que había conocido -tanto en USA como en Irlanda e Inglaterra- sugirió una revisión del papel del director en el centro de Lejona:

"Cuando se haya adquirido más experiencia y tradición en Gaztelueta, estaría bien que el director gozase de una independencia máxima. Es característica de los países donde la educación ha logrado su mayor altura, que los colegios tengan casi total independencia para su funcionamiento, su programa de enseñanza, etc. En España, la centralización oficial de la enseñanza es ya un factor que limita mucho la posibilidad de cada colegio de desenvolverse libremente. Cuanta menos limitación haya, aparte de ésta, tanto mejor. Si el director es un hombre convenientemente formado, lo mejor sería (...) que fuese él quien imprimiese un rumbo al Colegio con su personalidad, durante su *reinado*. La personalidad de un buen Director forma y anima toda la vida de un Colegio. Es él quien estimula el esfuerzo y la vida intelectual de los profesores" (17).

González-Simancas recuerda sus conversaciones con Fennell a este respecto: también él era un decidido partidario de la autonomía de los centros educativos, y admiraba tanto como él la personalidad de algunos *Headmasters* de los grandes colegios ingleses que han pasado a la Historia, tal como un *Arnold of Rugby*, de quien Fennell se hacía lenguas, autor de algunas obras leídas por ambos.

La sugerencia citada, con todos sus valores, nunca se puso en práctica. Los hechos, por el contrario, nos hablan de un gobierno colegiado. Las decisiones importantes se tomaron siempre por acuerdo unánime o mayoritario de la Junta de Gobierno. En todo caso, la figura de un director que imprima un estilo personal a la gestión de su centro no es, necesariamente, incompatible con la colegialidad, de modo que la acción de los responsables de un centro puede y debe potenciarse armónicamente con la convergencia de todos los elementos positivos que son patrimonio de alguno de sus componentes. Este modo de proceder es patrimonio común de todos los centros educativos cuyo funcionamiento se inspire en el espíritu del fundador del Opus Dei. En la Obra, en efecto, se vive un gobierno colegial que no sólo respeta la libertad de las personas, sino que les hace tomar clara conciencia de ella. Colegialidad y pluralidad no se oponen, sino que se complementan. Lo contrario es tiranía y no conduce más que a la ineeficacia, a no dejar hacer, a no mejorar (18).

Interés tienen también algunas sugerencias que Wladimir Vince puso por escrito en los primeros años. Opinaba que una organización escolar esmerada y tipificada ayudaría a lograr una dirección más efectiva; el espíritu de iniciativa debe basarse "en la firme

tradición observada hasta ahora". Se derivaría de ello "un espíritu de equipo, una unidad de pensamiento, medios e ilusiones (...)".

En opinión de Vince, la redacción de unas experiencias que marcarán el rumbo de Gaztelueta encauzaría el "sano espíritu de iniciativa", aunque siempre corresponderá al director orientar la marcha del equipo:

"El respeto de la autoridad debería cuidarse extraordinariamente, ya que precisamente entre la gente que por profesión ha de mandar diariamente a otros, podría introducirse cierto espíritu de autosuficiencia o autonomía mal entendida o, cuando menos, mal practicada" (19).

Wlado, que cursó en su país el *Gimnasio*, una institución parecida al Bachillerato español, según él mismo afirma, se plantea la meta que hay que lograr desde una perspectiva amplia y ambiciosa: "Es necesario determinar -dice- un programa de estudios propio de Gaztelueta; la distribución de asignaturas por cursos, (...) el calendario de vacaciones, etc. Es decir, un plan técnico-pedagógico lo más detallado posible". Y más adelante añade: "Los medios para lograr la formación total -moral, religiosa, intelectual, cívica, social-, han de quedar contenidos, diáfanalemente expuestos, en un reglamento interno (...). Si las mejores horas del trabajo se dedican por los más competentes profesores a este fin, pronto podremos conseguir un proyecto o anteproyecto que va a ser la garantía del éxito del sistema de educación de Gaztelueta" (20).

Las experiencias, el reglamento del que habla, se redactaron algunos años más tarde, en 1964, cuando se escribió la *Praxis educativa de Gaztelueta*. Algunos de los documentos elaborados por Wlado sirvieron entonces como base de algunos capítulos.

Tal vez sea su formación como hombre de leyes la que le lleve a enfocar desde esta perspectiva la subdirección del centro. En todo caso, su misión es moderar -impulsar y dirigir- las iniciativas de un profesorado siempre dispuesto a ensayar cosas nuevas. Por ello, en el escrito que estoy comentando, insiste en lo que él considera labor prioritaria de los directivos de Gaztelueta:

"Las instituciones aceptadas y adoptadas han de ser vivas, (...) estudiadas con frecuencia para mantenerlas en vigor y, si fuese necesario, remozarlas. (...)".

"Sea de quien fuere la iniciativa cristalizada en institución, el director es el primero que tiene interés personal en ella y vigila que no se quede en cosa de Fulano. Si realmente es cosa útil (...) ha de cuidar que se vaya desligando de la iniciativa del inventor y se institucionalice (...)" (21).

c) Formación permanente

Además de potenciar la labor del conjunto mediante la coordinación de sus elementos, se procuró fomentar el desarrollo personal de directivos y profesores. El trabajo en equipo y el perfeccionamiento individual se entendieron como tareas complementarias en orden a un mismo fin. Estudiemos en primer lugar algunos de los documentos más antiguos que se conservan. Entre ellos, puede citarse el anuncio que se multicopió en hojas que se hicieron llegar a diversos ámbitos:

"(...) El Colegio está interesado en contratar algunos profesores para el próximo curso. No profesores que se limiten a dar sus clases, sino que unido a esto tengan interés por la enseñanza, ilusión profesional y ganas de superarse".

"(...). Para el Colegio tiene una gran importancia el que los profesores realicen trabajos científicos, preparen oposiciones a cátedra, publiquen libros de texto -ya hay iniciada una colección dedicada a la enseñanza media-, etc."

"Al profesor recientemente incorporado se le proporciona una serie de medios para formarse en el aspecto didáctico y de incorporación a la enseñanza. Ha de pasar, por tanto, por una fase de aprendizaje, tan interesante en su desempeño profesional como la preparación científica ya adquirida" (22).

¿Qué medios -podríamos preguntar- tenía un profesor recién incorporado para formarse? Sin duda, participar de ese ambiente renovador, ilusionado y exigente, era algo de por sí enriquecedor. Pero no era sólo eso: integrarse en un verdadero equipo, en el que se trabajaba coordinadamente, suponía introducirse en una situación de frecuentes intercambios de puntos de vista, de reuniones que aunaban los esfuerzos de

todos para lograr objetivos comunes. El profesor pasaba a formar parte de un departamento -humanidades, artes plásticas, lengua, matemáticas etc.- que tenía programaciones propias, una didáctica experimentada, y, en muchos casos, unos proyectos de publicaciones que, con el paso del tiempo, fueron materializándose en diversos libros de texto, artículos, etc. A su vez, esa coordinación vertical, por asignaturas, se completaba horizontalmente: todos pertenecían a una sección concreta, integrada por un grupo de cursos de similares características psicológicas, al frente del cual estaba el *jefe de sección*. Nadie puede sentirse solo o aislado, porque las múltiples interconexiones generan una incesante comunicación de experiencias.

Tenemos ya al profesor integrado en un departamento y en una sección. No es suficiente: se le asignó a cada persona en formación un profesor más experimentado para que le orientara en todo lo que considerase oportuno.

La inquietud por mejorar, por perfeccionarse personal y profesionalmente, tuvo a la larga un efecto de considerable magnitud: de Gaztelueta salieron numerosos docentes, que pasaron a formar parte de equipos de directivos en colegios que se fueron organizando en años siguientes. Y como es lógico, también fueron otros a la esfera oficial, tras ganar las necesarias oposiciones. Y no faltaron los que dieron el salto a la enseñanza universitaria (23).

En todo caso, la posibilidad de dejar por este motivo el centro no se consideraba peyorativamente, sino que, por el contrario, se pensaba que era la mejor aportación que a la sociedad podía hacerse, a pesar del esfuerzo que suponía tener que formar de nuevo a quienes sustituían a los expertos que se iban.

Todo este trabajo en común evitaba continuos cambios de rumbo. Los equipos son más estables que las personas. El funcionamiento de Gaztelueta fue *institucionalizándose*, al engranarse sus elementos de un modo que se hizo tradicional, propio y característico.

Un ejemplo claro de lo que digo lo constituye el trabajo desarrollado durante el verano de 1952. Los profesores tomaron entonces algunas decisiones de cara al nuevo curso: entre ellas, la de agrupar a los chicos en equipos, destinados a ser un instrumento para formar en la responsabilidad y estimular el trabajo. Se confeccionaron allí los banderines,

en los que figuraban los nombres de dichos equipos, surgidos de la iniciativa de los que en su día fueron sus componentes. De este modo quedó organizada la *Olimpiada deportiva* y una competición semanal de trabajo y buen funcionamiento entre pequeños grupos (24). Desde entonces se ha mantenido este sistema de organización deportiva. Una iniciativa personal fue adoptada por el equipo: las personas enriquecen al grupo y el grupo a las personas. Las decisiones pueden llegar a convertirse en un modo de hacer que trasciende al tiempo.

En años posteriores se siguió viviendo el mismo espíritu. Las llamadas a seguir experimentando, a estudiar y publicar, fueron muy frecuentes. Hasta el extremo de que algunos directores de Gaztelueta llegaron a enfocar su tarea pensando en asemejarse a lo que pudiéramos denominar un "centro escuela", un "centro piloto". En efecto, en agosto de 1959, González-Simancas escribió, desde Santiago de Compostela, una carta a Isidoro Rasines en la que exponía, entre otras cosas, una previsión del profesorado que iba a ser necesario contratar en los años siguientes. En un momento dado, afirmaba: "Parte de la idea de un Gaztelueta "centro piloto", escuela de formación de profesores, corporación, institución; con un espíritu y una orientación educativa propia; con energía suficiente para abrir brecha y señalar caminos en el campo de la educación". Y añade: "un profesor a secas que venga a dar sus clases y se marche (...) se me queda pequeño en ese Gaztelueta. (...) marcaría un rumbo distinto (...), no malo, pero sí diferente" (25). Además de la "dedicación plena", de la "participación en toda la vida escolar, en las tradiciones y costumbres del colegio", los profesores deben sentir la "obligación de mantenerse a nivel apropiado en su especialidad, en el terreno educativo y didáctico", lo cual se facilita -entre otros medios- con la asistencia al "curso de formación pedagógica", que organiza el colegio en setiembre (26).

González-Simancas pensaba que si se formaba intensamente a un profesor, éste, con el tiempo, podría ser "elemento para dar tono en futuros colegios" (27). Se haría realidad la "irradiación de la orientación educativa de Gaztelueta (...) en la esfera oficial de la enseñanza", ya que algunos elegirían posiblemente ese camino haciendo oposiciones. Dar a Gaztelueta este espíritu de "Centro Escuela", afirmó González-Simancas es la "única manera de tener personal entusiasta por la educación. Dar clases por motivos puramente económicos no ilusiona ni crea ambiente de centro piloto, de estar haciendo algo positivo en la vida, como es el abrir horizontes a la educación española, por lo menos" (28).

Y a continuación añadía: "El mejor modo de lanzar a Gaztelueta por el camino de Centro Escuela es organizar cursillos para el profesorado".

Se ve así encarnado, en la vida de los profesores, uno de los objetivos generales del Centro: "Dar una educación social, que lleve al alumno a comprometerse con las necesidades de la sociedad, evitando inhibiciones: Por razones diversas (...) algunas personas de recta conducta, piensan que el campo social no es de su competencia (...). Otros juzgan esta dimensión de su vida como una complicación incómoda. El propósito de este objetivo es crear una actitud de entrega a la sociedad, tarea común de todos los ciudadanos y ámbito para las propias decisiones e iniciativas (...)" (29).

Ese mismo espíritu informa un escrito del mismo González-Simancas, fechado en Gaztelueta el 24 de septiembre de 1960. Dirigiéndose a los demás directivos del Colegio afirmaba, hablando de la experiencia acumulada hasta entonces: "siempre he creído que debe llevar a una mejora, a un avance, a dar un impulso a lo que, con tantos defectos de todos conocidos, existe en nuestro país. Nuestro trabajo no es para una localidad, con sus circunstancias y problemas sino que, con el tiempo, se extenderá lógicamente a un ámbito mucho más amplio". "(...) Conforme pasen los años (...), otros centros aprovecharán nuestra experiencia. Ya tenemos datos concretos que acreditan la influencia, un tanto remota o superficial pero cierta, de rasgos de Gaztelueta sobre otras instituciones." (30).

Del planteamiento general, saca tres conclusiones, metas cuyo logro reclama muchas horas de trabajo. En primer lugar, expone la necesidad de plantear la enseñanza, los planes de estudio, con otro enfoque, ya que: "Los defectos del plan oficial son muchos y algunos de trascendencia: fundamentalmente es un plan elaborado sin tener en cuenta el desarrollo progresivo de los chicos -en cuanto se refiere a psicología, intereses, capacidad, etc.-, ni el tipo humano que se pretende conseguir: hombre cristiano por convicción, libre, responsable, con criterio y virtudes, culto de verdad, con intereses amplios, comprensivo y universal" (31). A continuación propone un estudio más a fondo de la organización escolar: los centros ingleses ofrecen tres posibles orientaciones en su enseñanza secundaria; esta solución podría disminuir el elevado número de alumnos desadaptados, que constituyen uno de los principales problemas de los grandes colegios. En tercer lugar, señala la conveniencia de publicar libros de texto: "Son la materialización del plan de estudios. Su elaboración es costosa, fruto de la preparación seria de las

clases, del aprovechamiento del tiempo, (...) del estudio de cada uno... (...). Requieren por otro lado (...) obedecer a un plan muy pensado, un programa (...) orientado desde la raíz a educar." (32).

* * *

El ambiente de exigencia profesional, que se deduce de los escritos citados, explica el motivo del intenso proceso de formación que se iniciaba en todo profesor al comenzar a serlo de Gaztelueta, y que debía continuar mientras se prolongara su incorporación al Centro. Las metas eran altas; los resultados, lógicamente, no lo fueron tanto, la mayor parte de las veces por falta de tiempo de unos y otros. En todo caso, tampoco debemos minimizar los resultados.

El 15 de enero de 1961, domingo, una comisión formada por algunos directivos y profesores se reunió en Plencia (Vizcaya), para estudiar el modo de mejorar la formación educativa, didáctica, profesional, cultural, humana y social del claustro. Afortunadamente, se conservan las conclusiones (33).

El documento recoge lo que con más o menos constancia, se había hecho en años anteriores. El profesor "en periodo de primera formación", debería contar con:

- "a) Una charla semanal en grupo.
- b) Una entrevista semanal con un "profesor-tutor": uno distinto para cada uno.
- c) Una visita quincenal del "tutor" a la clase del "profesor-alumno" con objeto exclusivo de poder darle una orientación didáctica (...) al acabar la sesión".

El programa a desarrollar en charlas y entrevistas era realmente amplio. Lo resumo esquemáticamente:

1. Aspecto educativo

- Ideas fundamentales de la educación en Gaztelueta: el papel de la sinceridad, la amistad y la autoridad; educación de la libertad y la responsabilidad; formación total de los chicos: intelectual, humana y sobrenatural.

- Historia de la educación: los cinco momentos más interesantes.

- Caracteriología.

- Organización general de Gaztelueta: Dirección, Encargados de Curso, Secciones, Sección Nocturna, etc.

- Ideas sobre preceptuación, trato con alumnos en la vida del colegio, objetivos mensuales para la formación del carácter...

- La vida deportiva en Gaztelueta, los descansos como actividad educativa, visitas de estudio mensuales.

2. Aspecto didáctico

Se considera que es necesario conocer bien el plan de estudios de Gaztelueta, de los departamentos y de los peculiares "informes" que se envían a las familias, etc. También, la manera de publicar experiencias didácticas, y la técnica para elaborar libros de texto.

Deberá estudiar la didáctica de la materia correspondiente, manejar manuales extranjeros y organizar un fichero de experiencias personales.

3. Aspecto profesional

Se hablará de la necesidad de "estar al día", leyendo obras básicas seleccionadas sobre la materia y su didáctica, de dedicar un tiempo a los idiomas y de asistir a algunos cursillos para la formación de profesores. Todo ello sin desconectarse del ambiente universitario: inquietud de redactar, cuando sea oportuno, la tesis doctoral, de mantener contacto con algunos catedráticos, etc.

4. Aspecto cultural

Para atender a esta esfera será de gran utilidad organizar un ciclo de charlas, conferencias y tertulias. Algunas de ellas serán comunes con las que se organizan para los padres de los alumnos.

5. Aspecto humano y social

Es conveniente lograr una ambientación en la sociedad en la que se desarrolla la labor educativa; enseñar el mejor modo de proceder en las visitas a las familias. Debe hacerse notar la necesidad de vestir adecuadamente.

Tampoco debemos olvidar la conveniencia de cultivar las virtudes humanas: sencillez, laboriosidad, abnegación, señorío y lealtad.

6. Aspecto extraescolar

Funcionamiento de los clubs, actividades culturales, visitas de estudio. Todas las peculiares actividades extraescolares deben ser suficientemente conocidas por todos.

Por último, se elaboró una lista de dieciocho libros especialmente interesantes para una buena formación pedagógica.

Dos años más tarde, en la convivencia de profesores de 1963, se insistía en los mismos puntos. Se hizo constar, además, la necesidad de estimular la lectura sobre temas educativos "mediante guiones de temas importantes con referencia concreta a libros y páginas", (...), "haciendo circular los últimos números de las revistas que se reciben". Se trataba, en definitiva, de hacer ver la necesidad de "mejorar la cultura general y científica, sin descuidar el aspecto didáctico." (34).

Los resultados no fueron tan satisfactorios como los objetivos. Con frecuencia, el ajetreo propio de un colegio hizo pasar a un segundo plano las metas señaladas. A pesar de ello, en muchos casos formar parte del claustro de Gaztelueta supuso un periodo intenso de aprendizaje.

Con gran realismo, escribió en 1974 José Luis Mota unas palabras que comprendían lo que estoy diciendo; son reflejo de su larga experiencia:

"Todos los años se celebra, durante una de las primeras semanas de septiembre, el Curso previo de profesores, con la finalidad de profundizar e insistir en las ideas apuntadas, a la vez que se planea, se dirige y se coordinan las distintas facetas de la actividad escolar. Esta tarea formativa se continúa a lo largo del curso escolar en las reuniones de la mañana de los sábados. Sin embargo, cuando con mejor eficacia se forja la ilusión y la dedicación de los profesores es en el desarrollo normal del curso, apoyados en el espíritu de equipo, con la asistencia a reuniones, entrevistas formales e informales con su Jefe de Estudios, con los miembros de la dirección, con el profesor más directamente responsable de su formación o con otros profesores. De esta manera van superándose las limitaciones propias, y de una manera natural se va adquiriendo la profesionalidad, el entendimiento de los objetivos y la manera de hacer propia del Centro." (35).

* * *

Ciertamente, los cursos de profesores que se celebraban antes de cada curso escolar, durante los quince días anteriores a la incorporación de los alumnos, tenían una gran importancia en ese contexto. El de setiembre de 1965 merece ser mencionado especialmente porque asistieron profesores de otros colegios. Lo dirigió José Luis González-Simancas, incorporado entonces ya a la Universidad de Navarra. En realidad, se trataba del I Curso de Profesores de Enseñanza Media, organizado por profesores de Gaztelueta en colaboración con los de la recién constituida Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media, de la Universidad de Navarra.

La programación del *Curso de Profesores* estaba, a mi entender, muy bien pensada. El curso escolar en Gaztelueta empezó el martes 7 de septiembre, un día después del comienzo del *Curso de Profesores*. De este modo los participantes pudieron conocer sobre el propio terreno lo que se les estaba explicando. Además, en una de las aulas del Colegio se había instalado una cámara de televisión que transmitía imágenes al salón de actos situado en el piso inferior; la dificultad fundamental era que no se disponía por entonces de ningún aparato para grabar las clases, que tenían que ser vistas en directo.

Ello dio lugar a un hecho divertido que recuerda Ángel Ramírez: mientras las clases eran dadas por profesores expertos, los niños se olvidaron completamente de que eran observados, y las sesiones se desarrollaban con orden y regularidad; al poco, los profesores nuevos quisieron también demostrar su pericia -tan fácil parecía hacer las cosas bien-, pero sus fallos y falta de control de la disciplina en el aula -que a ellos les pasaba inadvertida debido al disimulo con el que obraban los alumnos-, provocaron carcajadas en los observadores. Tras repetirse reiteradas veces el hecho, los alumnos se dieron cuenta de que estaban siendo observados en directo: a cada broma hecha por un alumno, correspondía una sonora carcajada procedente del piso inferior.

Además de estas sesiones de observación de clases a través del circuito cerrado de televisión, se tuvieron otras con una metodología participativa, que resultaba novedosa en aquel contexto educativo. En efecto, se estudiaron y discutieron diversos "casos" redactados en Gaztelueta. Algunas películas - *Semilla de maldad*, *Inolvidable amistad*, y *Matar a un ruisenor*- dieron pie a coloquios moderados por los expertos. Algunos actos colegiales fueron observados "in situ", aprovechando la referida circunstancia de que el curso estaba ya en marcha (36).

* * *

En diciembre de 1963, se celebraron en Gaztelueta unas jornadas para intercambiar experiencias con directivos y profesores de diversos colegios: Alzahir, Viaró, Tajamar... Las conclusiones podrían resumirse así:

La enseñanza de las distintas asignaturas -tal fue el parecer mayoritario de los asistentes- debe considerarse como un instrumento educativo, y no como un fin: el plan de estudios es una parte del plan formativo general, centrado en el alumno, en las posibilidades de cada etapa. Los programas del plan de 1938 incurrián en muchos defectos que no se han subsanado en las reformas de 1953 ni en las de 1957; es necesario establecer en cada centro un plan de estudios propio, que incluya nuevas asignaturas, y actividades formativas, y dé mayor importancia al deporte. Ello exige la coordinación departamental.

Se habló, en fin, de los preceptores y los estudios nocturnos, de la evaluación y de la participación de los alumnos en la vida colegial. Antes de partir, se tomaron algunas decisiones tendentes a mantener un intercambio frecuente de experiencias (37).

d) En contacto con Europa y América

El panorama educativo europeo era bien conocido por los profesores de Gaztelueta. La suscripción al *The Times Educational Suplement* permitía estar al corriente de las novedades, que en el campo pedagógico, se producían en Inglaterra. En una librería de París, y en otra de Londres, se abrió una cuenta para poder solicitar con facilidad el envío de obras que pudieran aportar sugerencias en didáctica, organización escolar, etc.; de este modo se adquirió, v. gr., el *Handbook of suggestions for teachers*, publicación oficial del gobierno británico cuyo contenido gustó bastante a los profesores. Como el presupuesto era exiguo, sólo se solicitaron libros cuyo interés estaba asegurado; por ello, no fueron infrecuentes los viajes a Bayona, ciudad francesa próxima a Bilbao, comunicada entonces por una carretera llena de vueltas y revueltas. En las librerías, les permitían gustosamente examinar las obras de que disponían. Tras un detenido examen, podía hacerse una discreta compra que ponía punto final a la *excursión*. Lo mismo se hacía en Bilbao (38).

La existencia de surtidas bibliotecas, y las numerosas revistas que se editan actualmente en nuestro país, harían hoy casi innecesario tal modo de proceder; entonces era el único modo de estar al día, o, por lo menos, de hacerlo sin gastar demasiado dinero. Este conocimiento amplio de la educación europea, que tenía su reflejo en la acción educativa, es uno de los motivos que explica el interés que, en la década de los cincuenta, suscitaba Gaztelueta, y fue lo que capacitó a algunos profesores a colaborar en las reformas que renovaron el panorama educativo español: una participación ciertamente discreta, como corresponde a un centro educativo, pero, sin duda, significativa.

* * *

El panorama pedagógico europeo era, como he dicho, bien conocido. A pesar de ello, cuando en 1954 se comenzó a proyectar la primera ampliación, se pensó que sería conveniente estudiar más a fondo el rumbo que debería tomar definitivamente el colegio. Estados Unidos, crisol de culturas, nación de un gran dinamismo social y científico, no contaba ciertamente con la tradición cultural del viejo continente, pero, a pesar de ello, estaba ya en condiciones de enseñar muchas cosas al mundo. Por ello, Desmond Fennell se puso en contacto con unos familiares suyos, afincados en tierras americanas, para pedirles que gestionaran una invitación que les permitiera visitar una muestra de los centros de segunda enseñanza más característicos de ese país. Se consiguió así que la *National Association of Secondary-School Principals*, organizara las visitas mencionadas.

Isidoro Rasines y el propio Fennell, fueron las personas designadas para realizar el periplo.

Los preparativos fueron sencillos: los gastos relativos al viaje corrían a cargo de los invitados; no había dinero para pensar en el avión. Afortunadamente consiguieron en París dos pasajes devueltos a última hora -en España resultó imposible, dadas las circunstancias políticas del momento, hacerse con esos billetes- para embarcar en el *United States*, que realizaba el viaje, desde Cherburgo, en un tiempo récord.

En la nave hicieron numerosas amistades. Ya en U.S.A., visitaron a algunas de esas personas, gente perteneciente a los más diversos estratos sociales y credos religiosos; se consiguió así conocer a fondo la realidad del país, lo cual es imprescindible para comprender plenamente su sistema educativo. En efecto, como escribieron los dos profesores a su regreso, "hay que tener en cuenta que el niño americano, objeto de la educación, es muy diferente al tipo de chico que conocemos: vemos el ambiente de una clase de cualquiera de los colegios visitados en función de la sociedad, mentalidad y *way of life* americanos, y no se puede comprender aquélla separada de ésta. Lo mismo, respecto al ambiente general de un colegio, -profesores, actividades-, que se ve impregnado de la filosofía de la vida del pueblo americano".

Y en el mismo informe citado, que redactaron ya en España, leemos que se "da a cada alumno la educación más acorde con sus aptitudes y gustos -lo que les hace estar contentos en el colegio y con ganas de cooperar-"; existe un "gigantesco sistema de estímulos y niveles bajos de conocimientos: preocupa más la educación que la

instrucción. Mucho de lo que en Europa se da en los Liceos, institutos, etc., lo dan ellos en la Universidad. Chicos que responden al sistema de estímulos -presiones familiar y social-, estudian. Los que no estudian, allá ellos; no se les pega, no hay que forzales, pues ellos saben que no llegarán lejos socialmente. Todo el sistema de vida americano en el que el hombre cuenta por lo que vale -ni apellido, ni categoría humana de sus padres, etc.- es un gigantesco estímulo -*chance; opportunity, to get money, etc.*-".

En total, vieron dieciséis establecimientos educativos de la región de Nueva York y Massachussets: "Los colegios católicos que hemos visitado nos fueron indicados por la *National Catholic Welfare Conference*, de Washington, que es algo así como una asesoría técnica del obispado americano. Las "*public schools*" fueron indicadas por el secretario de la *National Association of Secondary School Principals*. Las otras dos, "*independent -o private- schools*" fueron elegidas por nosotros, que pedimos al Secretario de la Asociación Nacional de *Headmasters* que preparara nuestras visitas allí".

"Siempre, antes de llegar nosotros a cada colegio, el Director tenía noticia -por teléfono o por carta- de nuestra visita. Pero tuvimos la impresión de que nuestras visitas tuvieron lugar en días de clases normales sin ninguna preparación especial por causa nuestra. En las muchas clases en pleno funcionamiento a que asistimos, durante un tiempo de 5 a 15 minutos, el comportamiento de los alumnos era, con pocas excepciones, natural. Hay que tener en cuenta que en la mayoría de los colegios están acostumbrados a recibir visitas -profesores de otros sitios, etc. que se meten por las clases-. Por la mañana, en general, después de saludar al Director, nos dedicábamos a la visita de clases. También, algunas veces, dedicábamos a esto parte de la tarde. Después una visita a todas las instalaciones del colegio, campos de deportes, etc. Y, por último, una larga entrevista con el director, en la que preguntábamos todo lo que se nos había ocurrido durante el tiempo de nuestra visita".

"Hemos de hacer constar lo bien que se nos trató en todas partes, cómo se contestó a todas nuestras preguntas, etc."

Llamó a Rasines la atención una característica del sistema educativo americano: la descentralización. El congreso federal no legisla en materia de educación: cada estado tiene sus atribuciones en esta materia y dicta las leyes básicas, diferentes de las de los demás estados. De unos centros a otros, las diferencias eran realmente grandes.

Recojo, esquemáticamente, algunas de las características generales que apreciaron en los centros visitados, dejando claro que no faltan las excepciones a cada nota apuntada. Se resumirá así el peso que dejaron las jornadas en tierras americanas:

- Aulas por asignaturas, en vez de corresponder a cursos: cada hora, los alumnos, formados en filas, cambiaban de lugar.
- Los deportes eran considerados como una asignatura más, y gozaban de un gran prestigio.
- Lo mismo puede decirse de las actividades extraacadémicas: clubs de *hobbies*, lenguas, ciencias, música, canto, etc. Les llamaron la atención los coros, bandas y orquestas -de muchos instrumentos-, por el activo papel que jugaban en la vida colegial.
- Se organizaba la representación estudiantil mediante un sistema de delegados elegidos en cada curso: a uno de ellos le correspondía presidir el consejo.
- El alumno elegía algunas de las asignaturas antes de comenzar un nuevo curso.
- El *homeroom teacher* tenía encomendada por el director la marcha de un curso. Todos los días dispone de 20-30 minutos para dar avisos generales o hablarles de urbanidad. Con él pueden charlar los padres; también pueden dirigirse a él los chicos de su grupo pidiendo consejo, etc.
- Después de la última clase de la tarde -o antes de la primera de la mañana-, los chicos que pertenecían a clubs o equipos que tenían sus reuniones o entrenamientos aquel día, se quedaban en el colegio para asistir a ellos.
- Padres y profesores se agrupaban en la P.T.A. -*Parents Teachers Association*-, que celebraba reuniones periódicas -de ordinario mensualmente-. Tras las palabras del director u otro miembro de la asociación, se charla informalmente mientras se toma el té.
- Buenos libros de texto -se adquirieron unos cuantos para traerlos a España-.

- Castigos: nunca físicos. Se empleaba la *detention*, y las expulsiones hasta que el chico vuelva al colegio acompañado de su padre. En algunos sitios también se usaba la privación de privilegios -no poder jugar en un partido importante, disminuir el tiempo de deportes o actividades, etc.-. En general se animaba y se estimulaba mucho a los chicos.

- Se concedía gran importancia a la formación de la ciudadanía. Se formaba a los niños en las virtudes cívicas -respeto mutuo, a las leyes, a las ideas de los demás, etc.-.

- Los trabajos manuales gozaban de singular consideración.

- Los profesores, en los colegios grandes, se agrupaban en departamentos, cada uno de los cuales tenía un *department head*. Se reunían, como mínimo, mensualmente (40).

El informe elaborado recoge pormenorizadamente lo que en cada uno de los colegios apreciaron, por lo que resulta discretamente extenso. Las ideas generales expuestas tal vez bastan -creo-, para aproximarse a la evaluación de la experiencia.

Después de las numerosas entrevistas realizadas para averiguar cuál ha sido el fruto concreto de la visita a los dieciséis colegios de Estados Unidos, concluyo lo siguiente: supuso un impulso notable al proceso creativo que se estaba viviendo en el seno del viejo caserón convertido provisionalmente en centro educativo. El deseo de lograr un sistema propio, se acentuó; se reforzaron las novedades introducidas anteriormente.

Además, consecuencia directa del viaje a América fueron algunos cambios que se produjeron al poco tiempo, y que a continuación enumero:

1º) Calificar con el baremo "A,B,C,D,E". Años más tarde, se impuso en España este mismo criterio: lo que era entonces una novedad, dejó de serlo, pasado cierto tiempo (41).

2º) Diseño de un mobiliario escolar moderno: mesas individuales de estructura metálica, frente a los bancos de madera para dos personas que se usaban habitualmente.

Se encargó a la casa RONEO, en Mondragón, -Guipúzcoa-, la realización del material requerido, que se fabricó siguiendo las indicaciones que se les dieron. Como en el caso de las calificaciones, las mesas de ese tipo se impusieron progresivamente en todo el país.

3º) Empleo de algunas motivaciones concretas, tales como pegar estrellitas de papel brillante en los cuadernos de los alumnos que destacaran por su buena presentación, etc.

4º) Un proyecto de montar una banda, que no llegó a ser realidad a causa de la falta de tradición en tocar instrumentos musicales. No faltaron los chicos que aprendieron, sin embargo, a tocar la trompeta. El coro sí fue años más tarde incorporado con éxito a las actividades; pero... coros hemos tenido siempre los vascos, pueblo que parece llevar la polifonía en la sangre.

5º) Mayor énfasis en la educación cívica. Parecía éste un medio adecuado para lograr el ambiente de cooperación necesario en el colegio entre los alumnos, y entre alumnos y profesores.

Resulta perfectamente comprensible que los frutos de la visita no fueran más numerosos, ya que lo más característico y nuclear de Gaztelueta eran los fines, no los medios. Y realmente, la filosofía pedagógica americana distaba bastante, en general, del ideal educativo del colegio de Lejona. Que lo importante son los fines lo dejó claro Wladimir Vince en un escrito que tituló *Examen de los puntos fundamentales de nuestro sistema pedagógico*: "A unos colegios modelo les parece oportuno -no digo imprescindible- usar las detenciones". -Usa esta palabra como calco de *detention*, con la que en el mundo anglosajón se designa el castigo consistente en una prolongación del tiempo de permanencia en la escuela-. "Otros peores, no tienen este medio. Unos muy buenos no tienen más que notas mensuales; otros igualmente buenos las tienen decenales. Unos no obligan a hacer deportes y otros sí. ¿Por qué esta diversidad? ¿Es que la verdad no es una? Me atrevería a decir que la verdad en estas cuestiones de medios no es una verdad absoluta, sino más bien una verdad pragmática, en cuanto sirve para los fines propuestos" (42).

Entendida bien la afirmación de Vince, podríamos concluir: la aportación fundamental del viaje a U.S.A. fue un estímulo para seguir buscando esos medios que hicieran posible lograr unos fines, que estaban claros desde el comienzo mismo del colegio. Tarea nada sencilla, ya que "quizás no sean los medios de los mejores colegios los mejores medios: en Eton, v. gr., se han utilizado tradicionalmente los azotes" (43) afirmó el croata en 1957.

e) Publicaciones, libros de texto

Hablemos de la redacción de libros de texto. El planteamiento general de la cuestión podría sintetizarse en aquella contestación dada a don Antonio Larrucea, a su propuesta de participar en un proyecto de publicaciones de la editorial Argós de Barcelona:

"(...) preferimos que los libros vayan surgiendo de forma natural, a medida que vayan cristalizando las investigaciones y experiencias, antes de someternos a un plan determinado que está por encima de nuestras posibilidades e intereses" (44).

El 30 de noviembre de 1960, se resumían los proyectos relativos a este tema. Dos libros de geografía estaban "elaborados y experimentados en clase". A partir de unos apuntes multicopiados redactados en el Colegio, podían prepararse dos manuales: uno de física y otro de latín. No parecía difícil, en fin, que algunos profesores que tenían muy claros sus planteamientos didácticos -en ocasiones partiendo de directrices desarrolladas con éxito por autores ingleses y americanos- elaboraran otros seis libros. Tal era el caso, por ejemplo, de un posible manual de matemáticas; religión, historia e incluso "apreciación del arte" -asignatura no contemplada en el plan de estudios- eran materias que tampoco habían caído en el olvido (45).

Un proyecto se interpuso a las publicaciones de textos: la elaboración de un número monográfico sobre la enseñanza media, que iba a ser editado por la revista *Nuestro Tiempo*. En marzo de 1960 se había hecho ya un primer índice, una lista de los temas que podrían tratarse. El 15 de setiembre, algunos artículos estaban ultimados, aunque no todos ellos tenían la altura necesaria. Finalmente, el nº 90 de la revista se publicó en diciembre de 1961, con una presentación de García Hoz (46).

Después de la revista, llegaron los primeros libros de texto. En 1963, el de Pedro Plans titulado *Geografía de España*, editado por Delsa. En 1964, José Alzuet saca a la venta su *Aventura del Dibujo*, publicado por la Editorial Magisterio Español; tanto el libro del alumno como el del profesor, son reflejo exacto de su experiencia docente durante nueve años.

1964 es también el año en que la *Praxis educativa de Gaztelueta* -compendio sistemático en el que se recoge su organización escolar- adquiere su redacción definitiva: en el mes de julio se refundieron las experiencias más valiosas escritas hasta esa fecha.

La falta de tiempo -y de constancia, en algunos casos-, hizo que algunos proyectos se retrasaran, o que finalmente se abandonaran dejando paso a otros. Lo cierto es que, entre 1965 y 1975 salieron a la luz 23 libros de texto publicados por profesores que hasta entonces lo eran de Gaztelueta. En 1968, se pensó en crear la "Editorial Gaztelueta", pero finalmente se impuso el criterio más práctico: era más sencillo acudir a especialistas en la materia (47).

1. Cfr. AHG-AT nº 33.

2. Cfr. AHG-AT nº 53.

3. GONZÁLEZ-SIMANCAS, J. L. *Reflexiones en torno a la naturaleza sintética de la Pedagogía*. Universidad de Navarra, Pamplona 1983, págs. 103 y 104. (Edición reprografizada)

4. Cfr. AHG-AT nº 10.

5. Cfr. AHG-AT nº 1.

6. PLANS SANZ DE BREMOND, P. "Algunas consideraciones sobre el contenido real de la Ciencia Geográfica Moderna" en *Publicaciones de la Real Sociedad Geográfica*, Serie B, nº 185, Madrid 1946.

7. AHG-AT nº 60.

8. Cfr. AHG-AT nº 50.

9. FONTAN, A. "Ha muerto Anton Wurster". *Nuestro Tiempo* nº 90, Pamplona 1961, pág. 1454.

10. Cfr. AHG-AT nº 50.

11. Cfr. AHG-AT nº 59. Ver también AHG 55-56/3.

12. Cfr. AHG-AT nº 4.

13. Véase el mencionado artículo en AHG 57-58/9.

14. El propio Castro Gil se refirió en ocasiones a José Alzuet afirmando que era uno de sus alumnos predilectos. Cfr. AHG 57- 58/9 y AGUILERA, E. *Manuel Castro Gil*, M. Aguilar Editor, Madrid 1948, pág. 28.

15. Cfr. AHG-AT nº 4.

16. Ibídem.

17. AHG 55-56/7.

18. Cfr., AAVV. *Conversaciones con Monseñor Escrivá de Balaguer*, nº 53.

19. AHG 58-59/10: "Escritos de Wladimir Vince".

20. Ibídem.

21. Ibídem.

22. AHG 55-56/10. El documento no lleva fecha.

23. AHG-AT nº 75.

24. Cfr. AHG 51-52/17.

25. AHG 59-60/41. Página 11 de la carta mencionada.

26. Ibídem.

27. Ibídem. El estilo del escrito es coloquial, propio de una carta más o menos informal:
valórese el fondo más que la forma.

28. Ibídem.

29. AHG 59-60/30.

30. AHG 59-60/41.

31. Ibídem.

32. Ibídem.

33. AHG 61-62/29. Años más tarde, J. L. Mota leyó una ponencia en el I Congreso de Directivos de Centros Docentes Educativos organizado por la Universidad de Navarra, en

el que se sintetizó las experiencias realizadas en Gaztelueta en el área del perfeccionamiento de profesores. Cfr. MOTA, J. L., "La formación, perfeccionamiento y orientación profesional del profesor de enseñanza primaria y media (EGB y BUP), en BUSQUETS, L. y Otros, *Experiencias de dirección de centros educativos*. EUNSA, Pamplona 1971.

34. AHG 63-64/11.

35. MOTA, J. L. "El perfeccionamiento del profesor". *Gaztelueta 1951-1976*, Vitoria 1976.

36. Cfr. AHG-AT nº 7 y AHG 65-66/1.

37. Cfr. AHG 63-64/3.

38. Cfr. AHG-AT números 60 y 61.

39. AHG 53-54/15: "Nuestra visita a colegios americanos".

40. Ibídem.

41. Cfr. AHG-AT números 60 y 61.

42. AHG 57-58/10 nº 6.

43. Ibídem.

44. AHG 59-60/36.

45. Ibídem.

46. Cfr. AHG 59-60/36.

47. Los referidos libros de texto son:

- PLANS, P. *Geografía de España*. Delsa, 1963.

- ALZUET, J. *La aventura del dibujo (I y II)*. Magisterio Español, 1964.
- VELÁZQUEZ, J. M. *Lengua 1*. Casals , 1968.
- TAPIA, J. M. *Matemáticas 1*. Casals, 1968.
- ISAACS, D. *English our language*, Book 1 y 2. Casals 1968.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. *Método de Latín*. Magisterio Español, 1969.
- HERRAN, P. de la. *Dios Nuestro Salvador*. Magisterio Español, 1969.
- VELÁZQUEZ, J. M. *Lengua 3*. Casals, 1969.
- TAPIA, J. M. *Matemáticas 3*. Casals, 1970.
- ISAACS, D. *English our language* (Book 4). Casals, 1970.
- CONNEL, J. y RUANO, A. *Aspects of the Anglo Saxon World*. Anaya, 1971.
- GÓMEZ CONDE, M. y Otros. *La aventura de las matemáticas*. Vascoamericana, 1972.
- RIVAS, E. *Simple English*. Vascoamericana, 1972.
- ORTIZ DE LANDAZURI, C. y BURRIEL, J. A. *Filosofía, COU*. Magisterio Español, 1975.
- ERRASTI, F. y SANABRIA, J. M. *Geografía Económica*. Anaya, 1975.
- ERRASTI, F. *Introducción a la Economía*. EUNSA, 1975.
- ARQUER, A. y ALONSO DEL REAL, G. *Lengua Española 2*. Magisterio Español, 1976.

- VELÁZQUEZ, J. M. y VELILLA, R. *Lengua. Bachillerato I.* Casals, 1975.

3. ESTILO EDUCATIVO

Actualmente, la palabra estilo se está comenzando a prodigar en los tratados de ciencias de la educación, procedente de los ámbitos literario y artístico. El símil es fecundo: los centros educativos, los educadores, pueden tener una manera peculiar de entender la acción educativa que los distinga de otros, del mismo modo que el punzón del escriba -en latín, *stilus*- dejaba sobre la tabla encerada una impronta mediante la cual podía ser identificado por un entendido.

"El estilo de una persona -en este caso, de una institución-, no es algo superficial. En efecto, "el objeto del estilo es alcanzar el fin deseado sin derroche y sin desviaciones innecesarias. (...). Con estilo se incrementa el poder, porque la mente no se distrae en superficialidades, y se puede alcanzar el objeto" (1).

Si los centros docentes pueden caracterizarse por un estilo educativo, ¿qué rasgos habría que destacar en el de Gaztelueta? Sin afán de hacer un análisis exhaustivo, señalaré dos aspectos que aparecen como nucleares desde los mismos comienzos de la institución: aire de familia y un particular aprecio por las virtudes humanas. Ambos se podrían resumir en un tercero: entender la educación como un progreso en y para el ejercicio de la libertad responsable. Y todo ello nos lleva, como de la mano, a tratar del espíritu del Fundador del Opus Dei, presente, de algún modo, en todo el proceso educativo.

Para abordar todas estas cuestiones, el mejor camino es remontarse de nuevo a los orígenes del centro.

a) En los comienzos

En julio y agosto de 1951, algunos de los que iban a ser profesores de Gaztelueta - Vicente Garín, José Luis González-Simancas, Jesús Urteaga...- se reúnen con frecuencia en un pisito de la bilbaína calle Correo para preparar el que iba a ser el primer año escolar.

En todos los escritos elaborados en esa época se aprecia un afán de renovación, una búsqueda de nuevos cauces para una relación humana más auténtica, leal y sincera. Para ello tratan de romper con algunos hábitos docentes entonces en boga, y se ocupan en aunar todo lo que consideran bueno en un amplio espectro de instituciones escolares que conocen. No se trata de asemejarse a unos o a otros: tienen algunas ideas propias que harán, de su síntesis, algo innovador que supere un mero eclecticismo.

Podríamos resumir aquellos días en la escueta narración de Vicente Garín: "en sesiones de trabajo elaboramos el programa de estudios, respetando la legislación vigente y procurando, al mismo tiempo, crear un estilo propio. Estudiamos, así mismo, las directrices que iban a presidir la educación en Gaztelueta, y fuimos consiguiendo el material necesario para iniciar el curso escolar. Fueron semanas de un trabajo intenso por parte de un equipo de profesores que, perfectamente compenetrados, hacían vislumbrar lo que iba a ser una de las características del Colegio a lo largo de su vida: la unidad de los profesores en la educación" (2).

Jesús Urteaga redactó, a modo de conclusión al finalizar aquellas sesiones, unas *Instrucciones pedagógicas a los profesores*. Aunque se ha perdido esta primera versión, se conserva un segundo trabajo con el mismo título, fechado en 1957, que recoge sin duda muchas de las ideas contenidas en el primer escrito. En dichas Instrucciones, junto a ideas tomadas de diversas publicaciones, se observa una postura de claro rechazo de aspectos que han considerado negativos en su propia formación: el entrar en filas a clase, la utilización del miedo al castigo como móvil básico de la disciplina escolar, etc. (3).

El escudo del Colegio, con su lema, pertenece a esos meses de la *prehistoria*. Dos de sus símbolos -castillos y lobos- hacen referencia al lugar en el que iba a estar el Colegio. Los demás, bien podrían ser un compendio de las ideas básicas que presidieron aquellos días de trabajo.

El escudo, en efecto, fue diseñado por Jesús Urteaga, Eugenio Aguinaga -arquitecto, padre de alumnos y colaborador incondicional en la puesta en marcha del colegio- y César Ortiz de Echagüe, arquitecto también, que realizaba frecuentes viajes desde Madrid para colaborar en las obras (4).

Los símbolos que lo componen son: lobos, castillos y águilas en la parte central, enmarcados por una franja color oro con corazones y cruces que se repiten alternativamente; y una leyenda: "*Sea nuestro sí, sí; sea nuestro no, no*".

Los lobos negros proceden del escudo de armas de don Diego López de Haro, fundador de Bilbao. Las torres recuerdan que el colegio ocupa un emplazamiento en el que antiguamente se construyeron dos de ellas, para vigilar la entrada de la ría del Nervión (4), y que dieron nombre a la colina: lugar de castillos significa el topónimo vasco Gaztelueta, que figuraba en el mapa de la zona (5).

Encima de cada torre, aparece un águila rampante color plata. Esta ave, que denota dignidad y poder, se escogió pensando en los versos de S. Juan de la Cruz que tanto le gustaban al Beato Josemaría: *Volé tan alto, tan alto que le di a la caza alcance*. Esta frase condensa poéticamente un pensamiento fecundo: el hombre es un ser llamado a vivir de modo acorde a su dignidad de hijo de Dios; debe elevarse hacia el Creador, alcanzando así su felicidad y perfección.

Los corazones y cruces son signos de por sí llenos de sentido. Puestos unos junto a otros significan que la alegría y el sacrificio van íntimamente unidos en la vida del cristiano: "ningún ideal se hace realidad sin sacrificio" (6). Veinticinco años más tarde afirmará Vicente Garín: "Han pasado los años, (...) y el sacrificio se ha hecho presente en más de una ocasión; las más de las veces el sacrificio se escondía tras el esfuerzo para que el quehacer de cada día fuese como el primero; otras, pocas pero existentes, en cosas de más relieve. Debo decir, sin embargo, que *los corazones* han ocupado la mayor parte del tiempo en Gaztelueta: el cariño de todos ha estado siempre presente en el colegio" (7).

La leyenda está tomada del Nuevo Testamento -Mateo 5,37; Santiago 5,12-. La sinceridad queda señalada como meta a lograr, virtud que debe ser cultivada. "*Sea nuestro sí, sí; sea nuestro no, no*" recoge también un medio educativo, condensa un

estilo. Jesús Urteaga escribió en sus *Instrucciones Pedagógicas*: "Este lema nos dice claramente que el principio rector del colegio ha de ser la lealtad". Cuando los profesores eligieron la frase tuvieron presente el singular aprecio que el Beato Josemaría concedía a esta virtud. A este respecto, es muy significativo el testimonio de Pedro Plans: en 1948 oyó decir al Fundador, refiriéndose al colegio que se iba a promover en Bilbao: "a los alumnos se les educará en la sinceridad, a decir siempre la verdad".

* * *

También se remonta al verano de 1951 la decisión de reglamentar para los alumnos el uso de unas determinadas prendas de vestir durante la permanencia en el centro.

El uniforme pudo adoptarse en el clima social que se creó en Bilbao, a raíz del rápido desarrollo económico que se estaba produciendo en las últimas décadas: el contacto con Inglaterra era constante desde el pasado siglo y se hacía ahora obligado por los cambios técnicos y comerciales generados por la industria pesada. Eran frecuentes los viajes de un país a otro. La influencia ha quedado materializada en numerosos edificios y parques de la ciudad; y en un ámbito más reducido, en el jardín de la finca de Menchaca.

Aunque en España el uniforme era corriente en colegios femeninos, pero prácticamente inexistente en los de chicos, su adopción para los alumnos fue bien acogida entre aquellas familias: numerosas instituciones educativas inglesas prestigiosas, ampliamente conocidas, servían de punto de referencia en este aspecto. No se trataba de un mero afán de significarse, de distinguirse de los demás (8). Se podrían resumir en tres los motivos que indujeron a tomar aquella determinación:

1) Se evita que las diferencias sociales se manifiesten en el modo de vestir. Así no se traslucía la desigualdad que existía entonces en la distribución de la renta; en Gaztelueta debían caber todos, y el número de becarios sería grande, tal como se había acordado anteriormente. El uniforme, como saben todos los que lo han experimentado -quienes no lo han hecho con frecuencia opinan lo contrario-, es un modo barato de vestir dignamente. A pesar de ello, a algunos becarios se les facilitó el uniforme en los primeros años del colegio, para que no les resultase gravoso ese gasto: se trataba de familias con reducidas posibilidades económicas.

2) Se enseña a vestir con elegancia, a cuidar las prendas más delicadas, como la chaqueta, que se sustituye por una ropa más fuerte -similar a la parte superior de un chandal- en el normal funcionamiento del centro. En aquellos años, la utilización de dos prendas alternativas era todavía más infrecuente que el uso del uniforme mismo.

3) El uniforme supone, para el que lo lleva, una identificación con la institución, con el espíritu que la anima. Fomenta el sentirse unidos: si esto se entiende así, son muchas sus virtualidades educativas (9).

Quiero insistir en un aspecto: adoptar una ropa de uso obligatorio en el Colegio fue algo muy natural, nada chocante en la sociedad bilbaína de entonces. Muchas conversaciones versaron sobre ese tema durante aquel verano; los padres dieron sugerencias sobre las prendas que lo debían constituir y sus colores. Algunos querían que se adoptara el *school cap*, cosa que no se consideró oportuna. Cuando González-Simancas llegó a España, procedente de Inglaterra, con su "blazer" -chaqueta azul marino con el escudo de la universidad- esta decisión ya estaba tomada.

El 1 de setiembre, Antonio Salgado, en calidad de futuro director del centro, escribe una carta a los padres aclarando, entre otras cosas, la conveniencia del uniforme: "Las gestiones de instalación no han dejado tiempo para determinar lo relativo al uniforme. Por ello, durante el primer curso, sólo se pedirá el uso de zapatos" -en vez de las botas que solían utilizar los chicos-. Y "como los presupuestos presentados por las fábricas de calzado, por la confección de un tipo especial de zapatos son muy elevados, en nuestro deseo de no gravar demasiado el coste del uniforme, hemos decidido que el calzado de los alumnos no sea de un modelo determinado, pero sí que guarde obligatoriamente unas características generales que son: color marrón y piso de goma. Este calzado deberán llevarlo desde el primer día de clase. Como estos zapatos sufrirían mucho en los juegos o deportes, los alumnos podrán tener en el armario de que dispondrán en el Colegio, zapatones o zapatos de inferior calidad o más resistentes, para ponérselos durante los recreos al aire libre. También les vendrá bien disponer allí de un pantalón de deportes y un jersey o chaqueta, que eviten el deterioro de los trajes y posteriormente del uniforme que, con seguridad, podrán vestir a partir de primero de enero del año próximo" (10).

Queda claro pues -y ello justifica esta extensa cita-, que se trataba de buscar una solución barata, y de enseñar a cuidar las cosas, a vestir con elegancia.

Tras estudiar diversos modelos, en el trimestre siguiente, se adoptó el actual: pantalón gris, camisa blanca, corbata azul oscuro con listas amarillas y azul celeste; chaqueta azul marino con el escudo del colegio cosido sobre el bolsillo izquierdo: algo similar a lo que se utilizaba en las escuelas inglesas.

* * *

Desde el principio se excluyeron también dos motivaciones muy habituales de aquella época: los cuadros de honor y los puestos en clase. Esta fue una sugerencia que el Fundador del Opus Dei hizo llegar a los profesores de Gaztelueta en el primer año del Centro.

Los puestos en las clases eran práctica común hasta hace pocos años en algunos colegios. Se trataba de clasificar a los alumnos con un número que expresaba su puesto, dentro de la clase, respecto al nivel de conocimientos adquiridos: desde *el primero de la clase* hasta *el último de la clase*. Aunque se trata de un estímulo poderoso para lograr el esfuerzo de los escolares, esta comparación que se hace públicamente no puede dejar de tener, a mi entender, un resultado indeseable: llenar de orgullo a unos -que son mejores que los demás- y de vergüenza a los menos dotados, que raramente serán premiados.

En las *Instrucciones Pedagógicas*, escritas por Urteaga en 1957, encontramos unas palabras que se hacen eco de estas ideas: "Los medios de emulación, corrientemente en práctica, como cuadros de honor, libros de oro, bandas, títulos, premios de distintos géneros, los puestos en clase, etc., quedan suprimidos" (11).

La emulación es una motivación poderosa: pasión del alma que excita a imitar y a superar las acciones ajenas. ¿Qué estímulos serían válidos entonces? En la calle Correo se había dicho que no parecía educativo crear un ambiente de miedo al castigo. La solución era clara: la motivación más adecuada sería la lucha por superarse a sí mismo y, sobre todo, el obrar por sentido de la responsabilidad. Una responsabilidad que se podría

traducir -lejos de la moral autónoma kantiana- por "hago lo que debo porque quiero; y quiero hacerlo por corresponder a un Dios que es mi Padre y me ama". Idea esta que va a ir apareciendo con alguna frecuencia en lo sucesivo.

b) Aire de familia

Desde los comienzos caracterizó a Gaztelueta un cierto ambiente familiar. En efecto, ya en la calle Correo se había hablado del futuro colegio como una "prolongación del hogar luminoso y acogedor". Se dijo entonces que sería "una gran familia que sirva para desechar del muchacho todo lo que sea artificioso, inauténtico y negativo", lo cual es tanto como decir que las relaciones establecidas entre profesores y alumnos deberían tender a asemejarse a las que se consideran constitutivas de una familia, de un hogar. Y es decir, también, que los elementos materiales tendrían que disponerse teniendo presente ese mismo punto de referencia.

Esta idea no fue fruto de la especulación de los profesores, ni expresa un ideal que pueda ser alcanzado discretamente. El punto de referencia era, sin duda, una realidad que a todos resultaba próxima y conocida: la Obra es una familia. En palabras de Peter Berglar: "El Opus Dei no es ni una asociación, ni una peña de amigos, ni una orden religiosa; es una *familia*. La dificultad que a veces se encuentra para comprender esto se basa en que no se trata de una "familia" en sentido real y esencial; una familia espiritual ciertamente -puesto que no está basada en unos "lazos de sangre", sino en una espiritualidad común, consecuencia de una vocación divina-, pero familia al fin y al cabo: una familia en el sentido real de la palabra, puesto que los llamados son hombres de carne y hueso, unidos por el Espíritu Santo, que mantienen entre sí una lealtad y fidelidad naturales -como entre personas de una misma familia de sangre-, llenas de cariño y confianza" (12).

Esta realidad -que la Obra es una familia- es algo que tiende a trascender, a expansionarse cuando aumenta el número de personas, enriqueciéndose con la variedad de razas y temperamentos. Por ello, en la obras corporativas de enseñanza del Opus Dei, reina un ambiente peculiar, tal como se lo explicaba Mons. Escrivá a Pablo VI en el curso de su visita al *Centro Internazionale della Juventú Laboratrice de Roma*: "En este

ambiente sereno y alegre, similar al de todas las actividades que el Opus Dei desarrolla, por gracia de Dios, en todo el mundo, procuramos, Beatísimo Padre, que se respire un clima de libertad en el que todos se sientan hermanos, bien lejos de la amargura que proviene de la soledad o de la indiferencia. Un clima en el que aprenden a apreciar y a vivir la mutua comprensión, la alegría de una convivencia real entre los hombres. Amamos y respetamos la libertad, y creemos en su valor educativo y pedagógico. Estamos convencidos de que en un clima así, se forjan hombres capaces de vivir responsablemente la doctrina de Cristo, de poner en práctica virilmente la fe, de practicar con alegría las enseñanzas del Magisterio de la Iglesia (...), capaces de amar con todo el corazón y con todas sus fuerzas a la Iglesia de Dios y al Romano Pontífice (13).

Retomemos la narración de los hechos que ilustran como ese espíritu genuino del Evangelio -espíritu de caridad, de convivencia, de comprensión absolutamente opuesta al fanatismo- informó la vida de nuestro centro educativo. Podremos ver también la influencia de otra de las enseñanzas del Beato Josemaría: santificarse en el trabajo supone luchar por hacerlo con perfección, cuidando las cosas pequeñas, aspirando a la obra bien hecha, acabada, que pueda ser decorosamente ofrecida a Dios y a nuestros hermanos los hombres. Esto se manifestará, entre otras cosas, en la instalación y diligente mantenimiento de las instalaciones materiales.

* * *

La antigua casa de Antonio Menchaca se reformó durante el verano de 1951, teniendo "muy presente un objetivo: cuidar los pequeños detalles" -afirma Vicente Garín-. "En efecto, pensábamos -y lo seguimos pensando- que el cuidado de las cosas pequeñas es medio importante para la educación de nuestros alumnos" (14).

El día de la inauguración se dijo de Gaztelueta en la prensa: "sus instalaciones cuentan con campos de deportes, (...) parque, clases alegres, etc. Y todo ello encuadrado en un ambiente de hogar cristiano" (15). Similar impresión debió suscitar ese ambiente en el ánimo del novelista Martín Vigil cuando visitó el centro pocos años después. En uno de sus libros describe así el colegio: "La finca soberbia y arbolada, con marcado sabor de parque inglés. Las instalaciones deportivas mimadas hasta el último

detalle -aquel estupendo rectángulo verde encuadrado por la pequeña valla pintada de blanco-, los interiores, de tan buen gusto y con el posible sabor de hogar (...)" (16).

Puesto que la casa conserva hoy gran parte del mobiliario instalado en 1951, podemos hacernos una idea muy aproximada de cómo era entonces. Llama la atención el amplio repostero con el escudo y lema del colegio: una simple labor de costura da un considerable empaque a la escalera principal. En la *sala de juegos*, pinturas murales de vivos colores contribuyen a dar el tono acogedor del conjunto. Con todo, lo que imprime acusada personalidad al caserón es el hecho de haber conservado la primitiva decoración: espejos en muchas de las puertas, las lámparas, un reloj artístico que marca siempre la misma hora...; cuadros más o menos antiguos, algunos de los cuales parecían tener varios siglos, a pesar de estar recién pintados... Todo ello envuelto en una limpieza deslumbrante que hace resaltar el gusto con el que han sido puestas las cosas.

* * *

Vicente Garín recuerda lo que se les dijo, el día de la inauguración, a los sesenta muchachos que, divididos en cuatro clases, formaban el reducido grupo de alumnos que se había podido conseguir. Allí estaban, reunidos en la llamada sala de juegos. Tras la bienvenida del director, D. Jesús Urteaga tomó la palabra y comenzó diciendo, más o menos:

-"Muchachos, lo primero que tengo que deciros es que esto no es un colegio".

La sorpresa, como es lógico, fue mayúscula; alguien preguntó lo que estaba en la mente de todos:

-"Entonces... ¿qué es?"

-"Esto es una casa".

Y comentó las consecuencias que tenía aquella afirmación:

-"Estáis en vuestra casa; tenéis que cuidar las cosas como lo hacéis en la casa de vuestros padres".

Palabras que motivaron, tal vez en el mismo niño, una exclamación en voz baja, como si hablara consigo mismo:

"-Pues como no lo hagamos mejor que en nuestras casas... ¡estamos apañados!" (17)

Anécdota ésta que debe ser entendida adecuadamente. Naturalmente que aquello era un colegio. Ahí estaban los profesores y las aulas y los libros. Los pequeños oyentes enseguida captaron la intención de las palabras de Urteaga: se pretendía, desde el principio, que aquél fuera un centro educativo en parte distinto de los que los muchachos habían frecuentado hasta entonces. En concreto, habría que tratar los muebles con el esmero propio de un hogar.

Los textos y testimonios que hacen hincapié en este cuidado de los detalles materiales, de las instalaciones, podrían multiplicarse considerablemente. Veamos algunos.

Se dice en la memoria del primer curso: "el cuidado de la casa y sus enseres se traducía en la práctica en pequeñas notas hechas por ellos al descubrir que en alguna ventana el gancho estaba roto o que en algún lavabo el desagüe no funcionaba bien; y con más prontitud si, por desgracia, se les caía algún tintero al suelo, etc." (18).

Vicente Garín testimonia a este respecto, que mientras el colegio estuvo en el Chalet, -a partir de 1957 las clases se impartieron en un nuevo edificio próximo al mismo, construido con este fin- no se rompió ningún vidrio. Los alumnos subían o bajaban de la primera planta sin correr, cosa que se lograba apuntando la conveniencia de hacerlo así para evitar deterioros en la pintura o en las puertas. Frecuentemente, los chicos colaboraron en el mantenimiento de muebles y material diverso (19): en el archivo fotográfico se puede ver, por ejemplo, a un par de alumnos dando *nogalina* en el jardín a los bancos del oratorio.

José Luis González-Simancas recuerda lo que dijo uno de los niños al pillarse la mano en una puerta, con tan mala fortuna que su dedo comenzó a sangrar: "¡D. José Luis, D. José Luis!; ¡estoy manchando el suelo!" (20).

El pequeño valoró sin duda exageradamente el hecho de ensuciar algo: más importante era calibrar el alcance del accidente que, en definitiva, no fue más que un pequeño corte; pero nos habla este incidente de cómo aprendieron a valorar el necesario cuidado de las cosas.

Un alumno de la segunda promoción, que se incorporó al colegio en el curso 52-53, narró en un artículo que se recoge en el *Libro de los XXV años* la impresión que le causó su primer contacto con Gaztelueta. Es un testimonio de singular frescura y belleza que ilustra estas ideas. Dice así:

"Subimos, en efecto, al día siguiente. No nos dimos mucha prisa, y, como tampoco sabíamos con exactitud dónde estaba Gaztelueta, nos perdimos un par de veces (...). Yo tenía las medias caídas, las botas llenas de barro y bastante vergüenza al comprobar lo limpio que estaba todo".

"Pensé inmediatamente que aquello parecía una casa y no un colegio. Y recuerdo muy bien que ésa fue la impresión que transmití después a todo el que quiso oírmeme: - Pues yo el año que viene voy a ir a un colegio que no es un colegio, sino una casa".

"Ante semejante afirmación la mayoría de mis amigos solían quedar boquiabiertos".

"Y es que había, al menos, tres cosas desconcertantes, que me quedaron bien grabadas en la memoria: las lámparas, los espejos y las mesas de las aulas."

"Las lámparas, desde luego, no eran de colegio. Estaban demasiado limpias, eran muy bonitas, y -de verdad- no había ni una sola bombilla rota o fundida. Los espejos acentuaban el contraste de mi propia figura. Me resultaba incómodo estar allí, de pie, frente a aquellas puertas que reflejaban mi imagen, porque me veía sucio, despeinado... y habría dado cualquier cosa por esconder las botas en algún sitio. Las mesas me sorprendieron por eso, porque eran mesas: pequeñas, pero mesas, y no pupitres al uso tradicional. Además estaban muy limpias y sin inscripciones ni bajorrelieves."

"Nos recibió Vicente Garín, y nos tomó en serio: no me llamó *Monasterio*, sino *Enrique*. Nos dio la mano y nos preguntó si nos gustaba la casa -dijo, *la casa*, estoy seguro-. Y yo, que nunca había sido consultado sobre mis preferencias artísticas, supongo que contesté con un resoplido de mucho efecto que practicaba por entonces" (21).

* * *

Más propio de una familia que de un colegio fue también organizar, antes de finalizar las vacaciones navideñas, una fiesta de Reyes. Una carta circular fechada en diciembre de 1952, permite precisar que ya en enero de 1951 se había celebrado una: "siguiendo la costumbre iniciada el pasado curso, el 6 de enero daremos un pequeño obsequio a los chicos: un regalo de escaso valor material pero que lleve ese calor de hogar que siempre hemos querido dar a la formación de los alumnos . (...). El mismo día 6 se hará a los chicos pobres un regalo con los juguetes que hemos reunido gracias a la generosidad de nuestros pequeños" (22).

Bueno será insistir en el tono general en que se desarrolla la vida del centro desde el primer día: cuando en muchos lugares la imposición externa de una disciplina rígida ocasionaba un clima tenso, en Gaztelueta el ambiente era grato. A pesar de que se mantenía la lógica distancia -el alumno trataba de Vd. al profesor-, el orden y la autoridad, los niños iban contentos al colegio. Se suprimió el tradicional *castigo*: físico muchas veces, humillante otras. La mayor sanción solía ser prohibir que se subiera a jugar el domingo al parque del centro, por lo menos mientras en el colegio no hubo alumnos mayores. En este contexto se entiende lo que dijo aquel chaval que estaba en la cama con un catarro y, al animarle su madre a que se levantara, le contestó que, de hacerlo, sería para ir a Gaztelueta, porque -afirmó textualmente- "lo que es estarme en casa aburrido, eso no" (23).

Enrique Monasterio, autor del relato anteriormente citado, se refiere a un modo de ser, a un *espíritu*. Se puede en efecto, hablar de *espíritu* como principio generador, esencia, tendencia general: del *espíritu* de un siglo o de una institución. Para el antiguo alumno mencionado, Gaztelueta habría estado animado por un *espíritu* singular:

"Ciertamente Gaztelueta era distinto: allí no había filas para entrar en clase; la misa no era obligatoria; nos trataban de tú y por el nombre; no había *recreos* sino descansos; el deporte valía casi tanto como las matemáticas; no había castigos ni represalias; los chivatos tenían muy poco porvenir, porque nadie les hacía ni caso ... Yo supongo que ahora todo esto parece muy lógico y razonable; pero en octubre de 1951 hasta los alumnos nos dábamos cuenta de que tantas novedades juntas respondían a un modo de ser, a un espíritu".

"*El espíritu de Gaztelueta* era algo tan sencillo de entender como difícil de explicar. Por eso yo -que escribo a vuelta pluma- no consigo encontrar unas palabras, una frase que lo defina. Habría que hablar -desde luego- de sinceridad, de lealtad, de ambiente de familia, de cordialidad en el trato, de libertad... Pero con eso no estaría todo" (24).

* * *

Crear un ambiente familiar reclama necesariamente confiar en los alumnos. Para ver cómo se vivía esto en Gaztelueta, resulta esclarecedor citar la entrevista que un periodista del *Diario Regional de Valladolid* hizo a Jesús Urteaga en 1959. Al interés de las respuestas, hay que añadir el de las preguntas, que revelan una cierta extrañeza ante la conveniencia de vivir, dentro de sus justos límites, la amistad con los muchachos. Incluyo la primera parte del texto:

"El autor de *El valor divino de lo humano* llegó ayer a nuestra ciudad para pronunciar una conferencia en el Colegio Mayor La Salle sobre el tema *La respuesta ascética del hombre de hoy*. Sin embargo, preferí hablar con mi personaje no del libro ni del interesante tema de su conferencia, sino del moderno Colegio Gaztelueta de Las Arenas -Bilbao-, en el cual fue director espiritual."

"-He oído hablar mucho de este colegio y de sus novísimos sistemas de enseñanza, pero no sé qué es. ¿Podría decírmelo?"

"-Es un colegio para bachilleres (...). (...) Se pretende que sea un colegio-hogar y no un colegio-negocio."

"-¿Ambas cosas no pueden compaginarse?"

"-Muy difícilmente. Siempre resulta difícil educar adecuadamente a los niños en colegios en los que se hable de miles de alumnos. La educación necesita conocer al niño muy personalmente."

"-¿Cómo se consigue allí ese conocimiento íntimo?"

"-Junto a los estudios de bachillerato, se trata de la formación humana y sobrenatural de los muchachos. Todo ello desarrollado en un ambiente de mutua confianza entre el profesor y el alumno".

"-¿No existe esa confianza entre profesores y alumnos de otros colegios?"

"- Posiblemente, no. Hay mucho respeto y muy poca confianza".

"-¿Se consigue más con la confianza que con el respeto?"

"-Por supuesto; de esta forma se logra que el alumno quiera el reglamento sin necesidad de obligarle a cumplirlo a la fuerza".

"-Además de esta ventaja, ¿qué otras surgen de la enseñanza basada en la confianza?"

"-Que el muchacho participe en su propia educación, que llegue a identificarse de tal forma con el colegio que llegue a pensar que es suyo, que considere castigo el simple hecho de no dejarle subir al colegio los domingos".

"-Es decir, ¿todo lo contrario que normalmente venía sucediendo?"

"-Tal vez, sí."

"-¿Quién sale beneficiado de esa confianza, el profesor o el alumno?"

"-Los dos: el alumno y el profesor".

(...)

"-¿Cómo nace esa confianza?"

"-Surge del trato. Cada uno es llamado por su nombre; no existe el clásico chivato, y salen todos a los recreos charlando y no en filas. Pero, fundamentalmente, esa confianza nace de la charla de los profesores como preceptores del alumno. En estas conversaciones confidenciales se enseña a estudiar al alumno, se le hace tener un sentido de la responsabilidad, se le hace interesarse por sus propios estudios y se le allanan las dificultades que pueda encontrar. El niño ve en el profesor no al maestro, sino al amigo de su padre".

"-¿Y no a su propio amigo?"

"-Efectivamente; ve al amigo que a la vez le da clase".

"-¿No puede ser un peligro esa misma ventaja? ¿No puede ocurrir que el niño se fije más en el amigo que en el maestro?"

"-No; en las clases sólo ve al maestro, el amigo lo encuentra en los campos de juego"
(25).

* * *

En la misma época que la entrevista citada, escribió Jesús Urteaga *Dios y los hijos*: la primera edición lleva fecha de diciembre de 1960. Lo compuso, en palabras del mismo autor, "desde un caserón vasco, cubierto de brumas marinas, que se llama Gaztelueta". Y añade a renglón seguido: "Tengo a mi alrededor más de 270 chiquillos. Si hay borrones en la carta, la culpa no es mía. Y si alguna vez, leyéndola, te das cuenta que he perdido el hilo de la trama, no culpes al editor. La culpa la tienen exclusivamente los chiquillos, que me llevan el hilo, la trama, los caramelos, la paciencia y las ganas de revisar lo escrito" (26). El capítulo VI, titulado *Las escuelas*, es un pequeño resumen de lo que era la institución en aquellos años: su realidad, sus anhelos y metas.

Urteaga propone el ideal de *colegio-hogar*, en el que deberá reinar un ambiente peculiar, alejado del de un correccional o un negocio. Propone una renovación didáctica, un cambio en las motivaciones más usuales en su época. Centrémonos en lo que nos interesa ahora:

"Tenemos que preocuparnos todos -nos incumbe a todos-, de formar nuevos colegios-hogares. Colegios que sean prolongación del hogar. Colegios que, por serlo, no tienen por qué parecerse a una cárcel, ni a un correccional, ni a un cuartel, ni a un negocio".

"¿Por qué se les hace pasar por el *correccional* a los chicos y a las chicas antes de entrar en la vida?"

"¿Qué es lo que han hecho los muchachos para que se les haga estudiar entre rejas, polvo y muebles sucios?"

"Un colegio-hogar no admite nada sucio. Los colegios y las escuelas pobres, muy pobres, siempre pueden estar limpios, muy limpios, como los hogares".

"Podemos tener colegios muy pobres y muy limpios. Pero también podemos construir grandes y suntuosos edificios con aspecto de cárcel por fuera y por dentro."

"Os aseguro, profesores, que se puede conseguir que las mesas de los chiquillos estén limpias, si es que os lo proponéis. Todo depende de lo aseados que seáis y de la importancia que deis a la limpieza. Si no habéis logrado que los chicos sientan las cosas de la escuela como suyas, vuestro Centro no se parecerá nunca a un hogar."

"¿Y cómo pueden sentir las cosas del Colegio como suyas si todo respira abandono y suciedad? En todo hogar, por sencillo que fuere, se reponen las bombillas fundidas y los cristales rotos. ¿Por qué no se va a hacer lo mismo en el Colegio? No vayáis a considerar virtud el abandono y la dejadez."

"(...) Todos los que actuamos como profesores tenemos que ser más jóvenes de lo que somos. Necesitamos juventud de alma y una gran ilusión por estar con los pequeños. Estos no admiten que el maestro *se mortifique* al convivir con ellos."

"El chico quiere ver en el profesor un amigo, no un ogro y menos un carcelero."

"Indudablemente es más fácil poner mala cara de continuo, para que los chicos no alboroten en la clase. Es más difícil ser amigo en la clase y fuera de ella, pero es más eficaz."

"Es más sencillo castigar echando mano del reglamento para aplicarles la sanción correspondiente a la falta, que castigar personalmente, sin ira, utilizando argumentos de razón y de cariño...; pero esto es más deseable, porque se parece más a lo que se hace en un hogar que a lo que se practica en una cárcel."

"(...) Si, también por los malos hábitos adquiridos, preferís seguir con los métodos disciplinarios antiguos, allá vosotros. Yo prefiero un colegio-hogar -y muchos padres conmigo- donde el chiquillo se encuentre a gusto, con confianza, en un ambiente de amistad."

"¿Cuándo vamos a desterrar de nuestros métodos de castigo el del *arresto menor*?
(...)."

"¿Pero cómo no nos damos cuenta que los arrestados son siempre los mismos? ¿No nos dice esto nada acerca de la inutilidad de tales métodos?"

"Los castigados a *ir al colegio en los días de fiesta* son siempre los mismos. Y también son siempre los mismos los profesores que arrestan a los muchachos."

"¿No va siendo hora de ensayar nuevos procedimientos?"

"¿Más rutina? Sí. Hay mucha rutina. Otro ejemplo lo tenéis en los castigos colectivos que todos hemos sufrido."

(...)

"(...) Todos los castigos impersonales excesivos, rigurosos, crean un mal ambiente en el centro. Unid a esa mentirosa disciplina las filas, el anonimato, el ser un número entre

muchos miles, la falta de preocupación personal por el alumno, la frecuente humillación pública, y habréis creado un clima, todo un clima carcelero, en el que los muchachos acudirán con frecuencia al engaño, la mentira y la hipocresía como medidas de protección contra el dolor y la humillación" (27).

Para que en un colegio se viva ambiente de hogar, nos dice Urteaga, es necesario vencer la rutina un día y otro. Porque la rutina busca lo fácil, lo cómodo: se cae en un sistema de exigencias rígidas que consiguen una disciplina meramente externa. Se evita la amistad con los alumnos, porque así el orden se mantiene mejor. No nos sirven tales métodos.

Tampoco lograríamos el fruto deseado -leemos en *Dios y los hijos*- si el número de alumnos, como ocurría en algunos colegios, fuera excesivamente elevado:

"Tuve la ocasión de comprobarlo. Los dos se extrañaban de lo que ocurría: el director y el padre de los alumnos."

"-¿Cómo quiere usted que conozca a sus tres hijos si son cientos y cientos los que tenemos en el colegio?"

"Pero las razones del padre eran contundentes: -¡Que son trillizos! -decía molesto- ¿cómo no los conoce?"

"Cuando los padres de los alumnos me preguntan por su hijo -me contaba un mal director-, yo siempre les contesto lo mismo: necesita estudiar un poco más. ¿Cómo quieren que les conozca?"

"Actuaste mal, amigo. ¿Que las necesidades actuales obligan a instruir a miles? Pues bien. No tendréis la culpa vosotros, profesores, pero continuaremos formando en serie. Y en serie se puede enseñar la lista de los reyes godos, los ríos y los cabos de España, empezando por la derecha, y la lista de las fanerógamas; pero ¿educar?, ¿formar? No" (28).

La meta es clara; está apuntada desde el principio: lograr en los colegios un ambiente de hogar:

"El centro de educación formará bien a sus alumnos en tanto en cuanto se parezca a un hogar cristiano, es decir, donde el chico no sea un número sino un muchacho al que se le toma en serio, al que se le conoce por su nombre familiar, del que se sabe su edad mental, sus virtudes, sus caprichos, su forma de estudiar, sus gustos, su carácter; un muchacho del que se conocen las posibilidades y dificultades que tiene para el estudio, y, por supuesto, cómo son sus padres y cuál es el ambiente de su hogar."

(...)

"Fomentemos la emulación personal; un amor propio sano es eficacísimo a todas luces. Pero desterramos la emulación combate."

"La emulación combate consiste en alentar a unos hiriendo a los demás, y esto no suena a cristiano. No introduzcamos en nuestras clases una atmósfera de pugilato."

(...)

"Conozco muchos y muy buenos centros de formación, y en todos ellos he encontrado siempre una misma virtud flotando en el ambiente: la gran ilusión puesta en la formación de los alumnos. La ilusión humana que disuelve toda rutina."

(...)

"Lo que puede parecer mentira se convierte en realidad: imponer el castigo de no ir al colegio, entre otras cosas; pero también algo que es mucho más importante: un clima de sinceridad y lealtad donde se viven el respeto mutuo y una gran confianza entre profesores y alumnos."

"Conseguido este ambiente y esta atmósfera de hogar cristiano, sobrarán siempre las filas, los castigos colectivos, los chivatos, los puestos, la bofetada y los cuadros de honor" (29).

* * *

En *Dios y los hijos*, se lee que un centro educativo no debe parecerse tampoco a un convento. Estos, en efecto, son lugares en los que se vive un espíritu y unas normas que son camino de santidad para quienes reciben esa llamada de Dios. Pero, siendo los conventos algo bueno -parece decirnos Urteaga- no representan el modelo para organizar la vida de un Colegio:

"Existe la costumbre, bastante extendida, de saturar a los chiquillos con actos piadosos, muchísimos más que los que se tienen en cualquier hogar cristiano. La Misa diaria obligatoria, largas oraciones, muchas pláticas, frecuentes bendiciones con el Santísimo, etc. Está en la mente de todos" (30).

Era conocido entonces por todos, en efecto, la "saturación de actos piadosos" de la que habla Urteaga. Hoy, muchos firmarían las palabras que acabo de citar; entonces eran, para muchos, motivo de escándalo. De hecho, D. Casimiro Morcillo, obispo de Bilbao, tuvo que apaciguar a bastantes personas que se llegaron a él para denunciar el modo de proceder de los profesores del colegio de Lejona; las acusaciones eran contundentes: ¿no era un desprecio a la religión el que la Misa diaria fuera voluntaria, o el que no se rezara el Rosario, sino tan sólo una de las decenas de avemarías que lo componen, y ello aún en contadas ocasiones? ¡Si hasta en alguna universidad se controlaba discretamente la asistencia al Santo Sacrificio!

Quienes así actuaban lo hacían movidos por ideales nobles. No caigamos en la fácil crítica negativa. Muchos serían los méritos que habría que hacer constar para hacer un balance justo de tales personas o instituciones. Continuemos, pues, con la sola intención de seguir dibujando el contexto en el que surgió Gaztelueta.

Sigue diciendo Urteaga: "En tema tan delicado es preferible que escuchemos todos la autorizada palabra de un Pontífice romano: Se han visto alumnos de colegios, incluso católicos, en los que no se ha tenido en cuenta la moderación, sino que se ha querido imponer un tenor de prácticas religiosas quizá ni siquiera proporcionadas para los seminaristas, descuidar, al volver al seno de la familia, los deberes más elementales del cristiano, como la asistencia dominical a la Santa Misa. Se debe ciertamente ayudar y exhortar al joven a orar; pero siempre en medida tal que la oración sea una dulce necesidad del alma (Pío XII)".

"Y del mismo Pontífice: También los ejercicios de piedad deben gozar de recta medida, a fin de que no se conviertan en peso casi insopportable y no provoquen el tedio en el alma" (31).

Rasines explicó así el estado de las cuestión en el Colegio remontándose a los inicios: "Los primeros padres que confiaron sus hijos a Gaztelueta -había algunos que no eran católicos- poseían la convicción de que todos los alumnos recibirían una formación de entraña cristiana, que respetaría la libertad de las conciencias. A esto respondía el conjunto de prácticas piadosas que comenzamos a aconsejar a los alumnos. Pensaban los padres que era razonable que no se obligase a sus hijos a asistir a la Santa Misa, que se les animase a hacerlo; que no se les permitiera acudir a la Misa de los domingos en el Colegio, para que cumplieran el precepto en la Parroquia: en suma, les parecía bien que las prácticas de piedad fuesen pocas y, siempre, voluntarias" (32).

La asistencia a la Santa Misa era, como se ha dicho, voluntaria. Durante los primeros años, los alumnos que querían oírla en el Colegio tenían que madrugar para coger un microbús -recuérdese que el número de alumnos era entonces muy reducido- que hacía el recorrido tres cuartos de hora antes que el autobús habitual. Como entonces el ayuno necesario para comulgar debía guardarse a partir de las doce de la noche, se hizo necesario facilitar la toma del primer alimento de la jornada a aquellos esforzados escolares. Así se explicó la organización a los padres con carta fechada el 4 de enero de 1952:

"Resueltas las dificultades iniciales de instalación, los niños podrán asistir a la Santa Misa en el Colegio a partir del día 10. A este fin el autobús hará el primer recorrido saliendo de la estación de Algorta a las ocho menos veinte de la mañana y siguiendo el camino de costumbre."

Al acabar el acto, en el Colegio "se servirá café con leche, debiendo traer, los alumnos que lo deseen, un bocadillo para completar el desayuno. (...). El segundo viaje de primera hora de la mañana seguirá haciéndose como de costumbre, es decir, saliendo de la estación de Algorta a las ocho treinta."

Las clases empiezan el día ocho; a partir de ese día podrán adquirir en la Secretaría del Colegio al precio de 30 pts. talonarios para diez desayunos" (33).

Años más tarde, al cambiar las circunstancias, se optó por otra solución para que pudiera oír la Santa Misa quien quisiera: a media mañana, antes de salir al descanso, los alumnos elegían entre media hora de estudio en su propia aula o el ir al oratorio para asistir a la referida celebración.

Que un centro educativo aspire a ser un colegio-hogar -y no un convento- no implica que se supriman totalmente los actos de piedad. El modelo al que se hace referencia es, a fin de cuentas, uno de esos hogares cristianos en los que nunca faltan algunas manifestaciones sencillas de la fe que viven conjuntamente sus miembros. En Gaztelueta, en efecto, la primera clase de la mañana se iniciaba con el rezo de la oración mariana "Oh Señora mía"; a las doce no faltaba el tradicional "Angelus" ni, en fin, otras oraciones vocales al salir para comer, al entrar por la tarde y al finalizar la jornada escolar. Los sábados se recitaba la Salve por cursos en torno a la imagen de la Virgen situada en el parque. En mayo, se añadía el rezo diario de algún misterio del Rosario -diez avemarías-, así como una visita a algún santuario mariano para honrar a la Madre de Dios.

Se podían vivir, en fin, algunas otras prácticas cristianas con motivo de alguna circunstancia especial. Además, el sacerdote dirigía una plática semanal o quincenal a los alumnos de los distintos cursos en el oratorio del Colegio.

Que no hubiera muchos actos de piedad colectivos no quiere decir que se diera poca importancia al trato con Dios. Lo que ocurría era que esa educación "en la libertad santa de los hijos de Dios" (34) llevaba más bien a suscitar en los alumnos el deseo de vivir con seriedad su vocación de cristianos recibida por el Bautismo. Tal era la misión del director espiritual al que podían acudir los muchachos; y no faltaban ocasiones en que también el preceptor sugería, a los alumnos que con él charlaban, algunos modos de hacer realidad, mediante propósitos personales y concretos, esos deseos de vivir cristianamente cada jornada.

c) Hombres íntegros

En mayo de 1952, se escribió en una publicación periódica: "Al visitante le sorprenden en Gaztelueta, la perfección esmerada en los detalles, la alegría del ambiente, y cuando se entra en más profundidades, la colaboración con los padres de los alumnos, - Gaztelueta es como una gran familia-, el espíritu de amistad que reina entre los chicos y el sano, recio y juvenil estilo en que se les educa" (35).

Estilo sano, recio y juvenil. En Gaztelueta se manifestó, desde el primer momento, un gran amor por algunas virtudes humanas. Su adquisición fue meta de toda la acción educativa; su ejercicio informó las relaciones entre profesores y alumnos, y las de los alumnos entre sí. Muchos de los textos que he citado anteriormente permiten hacer tal afirmación. Añadiré algunos más.

El *Reglamento* -uno de los requisitos que el Ministerio de Educación exigía para solicitar la aprobación oficial del centro-, elaborado en 1952, incluye, entre los fines generales, dar a los alumnos "una educación completa en el orden moral para formar hombres cristianos, sinceros, recios, viriles, alegres y nobles, que puedan desarrollar con plenitud su personalidad, en el ambiente en que posteriormente han de desenvolver sus actividades" (36).

En un sencillo relato escrito por un profesor en noviembre de 1951, se afirma de los alumnos: "Han tomado como cuestión de honor el levantarse siempre que un profesor pregunta por el autor de esto o de aquello, en clase o fuera de ella. Las discusiones, en los partidos de fútbol, acaban por lo general preguntando al interesado, por ejemplo, si ha sido mano o no. No fallan al contestar la verdad y todos la aceptan sin discusión" (37). Tal vez la edad de los muchachos del Colegio (8-12 años) se prestaba especialmente a esta aceptación de unas reglas de funcionamiento que explique esa taxativa afirmación de ausencia de excepciones...

Cuando al final de curso se escribió la memoria, se dejó constancia de los resultados logrados respecto a las metas educativas relativas a la adquisición de las virtudes. Lástima que sólo haya llegado hasta nosotros el borrador de dicha memoria... pero el fondo nos interesa aquí más que la forma, y las ideas están suficientemente claras: "se les ha hecho conocer y ejercitarse las virtudes humanas; admirarlas, quererlas y practicarlas. En primer lugar la sinceridad y lealtad, lema del escudo: Sea nuestro sí, sí;

sea nuestro no, no. El odio a la mentira se ha inculcado en todas las ocasiones y aprovechando todas las circunstancias. Hemos registrado casos admirables y casi heroicos en este aspecto. La bondad y la nobleza se les ha presentado en su lado atractivo, sin ocultar que en ocasiones atenerse a estos principios resultará difícil y duro, aunque siempre será posible. Hemos exigido mucha reciedumbre y fortaleza. Hemos procurado hacerles gozar con sus victorias y sus éxitos. El dinamismo y prontitud deportiva para la lucha diaria, se ha fomentado constantemente, en todas las ocasiones: sus recreos terminaban al toque de una sirena que les llamaba otra vez al trabajo; y es tradicional ya la carrera hacia las casetas para cambiarse con rapidez y entrar puntualmente a clase" (38).

Esa formación exigente se desarrolló, según la referida memoria, "sin exceso de trábalas innecesarias al desarrollo de su personalidad, en un ambiente ejemplar de disciplina voluntariamente aceptada y llevada con dignidad y pundonor" (39).

* * *

Jesús Urteaga compuso una serie de canciones vibrantes y alegres. Aprendidas en las clases de canto, animaban los viajes en autobús, las excursiones, etc. No en vano el padre de D. Jesús había sido compositor...

Una de ellas comenzaba ensalzando la valentía de la que siempre se hablaba: de la valentía necesaria para ser sincero, para enfrentarse a las propias pasiones; y continuaba haciendo alusión a los colores del colegio, el azul y el amarillo:

"En Gaztelueta
tú aprenderás
la leyes del valor.
El sol y el mar
con su color,
tu enseña formarán" (40).

Y, con la misma música, presentaba nuevas sugerencias: en el deporte, hay que saber ganar y saber perder; y también la vida cristiana es combate: lucha en la expresión

clásica. Una lucha en la que no fracasa quien reconoce los errores personales con alegría y deportividad, porque nos sirven de experiencia, espolean la voluntad para intentarlo de nuevo con más bríos, nos hacen exigentes con nosotros mismos, comprensivos con los demás. Tal era el significado de la segunda mitad de la canción:

"Sal al combate
para vencer;
el triunfo es del mejor.
Sabrás ganar,
sabrás perder,
¡nunca fracasarás!" (41).

Podemos imaginarnos lo que se les diría a los niños en lo relativo a las virtudes humanas, leyendo el ya mencionado libro de Urteaga titulado *El valor divino de lo humano*. En él se engarzan de un modo poco convencional palabras como rebeldía, santidad, virilidad, reciedumbre, ideal, alegría, sinceridad... (42). En otra de sus obras, *Dios y los hijos*, recoge dos anécdotas ocurridas durante aquellos años:

"Volví a clase después del descanso, en el que los chicos habían estado correteando por el parque."

"Al ver sentado, entre todos, al nuevo alumno que se había incorporado al colegio en el segundo trimestre, recordé que le había dicho que se quedara en clase durante el descanso para terminar algún trabajo que tenía pendiente. Inocentemente, de puro trámite, le pregunté al tiempo de comenzar la clase:

"-¿Te has quedado trabajando?"

"-Sí, señor -contestó secamente desde la primera mesa.-"

"Y no pude comenzar la explicación. Nadie me miraba. Cincuenta ojos se clavaron en el nuevo".

"Fue cosa de un instante. Lo comprendí todo porque, un segundo después, los cincuenta ojos se clavaron en mí."

"Entendí lo que querían decir:"

"-¡Si ha estado jugando!"

"Yo les correspondí, contestándoles, también con la mirada:"

"-No os preocupéis. Acaba de llegar. No conoce nuestra costumbre del ¡sí, sí! y del ¡no, no!. Debéis perdonarle."

"Sí; todos tenían que perdonarle porque a todos había ofendido" (43).

Virtudes humanas que templan la voluntad, que facilitan el autodominio, porque, como se lee en las Instrucciones Pedagógicas, "Al hombre se le mide no sólo por lo que sabe, sino por lo que quiere y el tesón con que lo quiere." Y por ello se recomienda a los profesores:

"Enseña a los muchachos el arte difícil de saber terminar las cosas. Acostúmbrales al esfuerzo porque es la más segura garantía para su porvenir" (44).

Toda esa formación debe ser obra, en primer lugar, de los padres, que contarán, cómo no, con la ayuda del Colegio. Precisamente, es a ellos a quienes se dirige don Jesús en el libro que se está citando:

"¿Te das cuenta, tú, de lo que podemos hacer mañana, un mañana que apunta ya el sol, si ahora formamos a tus hijos, a nuestros hombres, tal como Dios y su Iglesia quieren? Leales, decididos, resueltos, emprendedores, laboriosos, amigos de la libertad, sin temores; con fe, con esperanza, con amor, con un gran amor, con una fuerte caridad que les empuje desde dar de comer al hambriento hasta despertar a los dormidos, que son muchos y se arriesgan a perder el cielo."

(...)

"¿Por qué te quedas pensativo? ¿Te parece pequeña la empresa o, por grande, irrealizable? ¿No sabes que contamos con Dios? (...)" (45).

Y más adelante: "¡Padres cristianos! ¡Hemos de formar hogares donde se viva plenamente la caridad que nos predica Cristo, hoy, desde el Evangelio!"

"El no hacer daño a los demás abarca todo un programa de enseñanzas, pero no debes ni puedes estancarte en esas lecciones negativas de amor. Te aproximarás más al ideal cuando en tu familia los esfuerzos de todos vayan encaminados a hacer felices a los demás" (46).

Para ilustrar lo que se debe hacer, narra Urteaga dos comportamientos contrapuestos surgidos a raíz de la campaña que en el Colegio se había organizado entre los chavales, en Navidad, para recoger juguetes que se repartían entre los hijos de familias más necesitadas. Se fue don Jesús acompañado por un grupo de alumnos a llevar al párroco de un municipio próximo los regalos aportados; iban todos contentos... todos menos uno:

"En las fiestas navideñas de hace unos pocos años me presentaba yo en la casa de un sacerdote con un grupo de muchachos. El párroco había organizado una gran

cabalgata de Reyes Magos con reparto de juguetes para esos niños a quienes los Magos del Oriente obsequian, todos los años, con cosas de poco valor, porque son pobres."

"Uno de los chiquillos se encontraba tristón, porque él hubiera querido regalar su tren "último modelo"; pero su madre, a última hora, se lo había sustituido -¡generosa!- por un payaso viejo con una pierna rota."

"Recuerdo que aquel buen sacerdote, al recibir los regalos, los agradeció con estas palabras que llegaron al alma de los chiquitines: "Os lo agradezco muy de veras porque con vuestros juguetes vais a hacer felices a estos pequeños" (47).

A veces, los adultos cortamos las alas de la generosidad propia de la juventud por parecernos contraria a una prudencia equivocadamente entendida. Esto es lo que le ocurrió a una mujer cuando su hijo le contó lo que hacían habitualmente en las excursiones organizadas por los clubs de montaña del Colegio. Leemos en *Dios y los hijos*:

"Pero lo que no podéis hacer jamás -so pena de hacerlos inútiles para Dios y la sociedad- es lo que hizo aquella pobre madre, pobre de conocimientos acerca de lo que Dios nos pide respecto al espíritu del servicio y del amor. Al enterarse de que en la excursión de la escuela se habían agrupado todos los bocadillos para repartirlos indistintamente a unos y a otros a la hora del almuerzo, para que todos picasen algo de lo que habían llevado los demás, dijo con aire resuelto a su chiquillo: "Y a partir de ahora, en las excursiones no pondré más lomo: ¡para que se lo coman los demás!" (48).

En definitiva, "Si Dios es amor -que lo es- el hombre, hecho a imagen y semejanza de Dios, también lo será. (...). El amor se actualiza en la donación a otra persona" (49).

El sentido de la vida pasa por amar, por servir a los demás. No estamos muy lejos de las claves de la felicidad.

* * *

Con el paso del tiempo, esta educación de las virtudes humanas se expresó en Gaztelueta de un modo más amplio: se trata de contribuir a formar *el carácter, la personalidad* de los alumnos.

Así, se lee en la *Praxis* de 1964:

"Para formar hábitos fundamentales de disciplina, que requieren un entrenamiento de la voluntad, se proponen a los alumnos a lo largo del curso una serie de objetivos, para la formación del carácter."

"La lealtad y la sinceridad son dos virtudes humanas que se enseñan especialmente a practicar y que están como resumidas en el lema del colegio: sea nuestro sí, sí; sea nuestro no, no."

"El preceptor se preocupará por ir ayudando a los alumnos para adquirir estas virtudes humanas y estos hábitos de disciplina que les ayuden al desarrollo de su personalidad".

"La asamblea pretende ayudar a los alumnos poniéndoles de manifiesto estos aspectos fundamentales de su formación y destacando los hechos que mejor hayan contribuido en su consecución" (50).

Hoy día, afirmar que la educación debe ser completa, integrada, es casi un tópico. Nadie duda de la conveniencia de que el perfeccionamiento que supone el proceso educativo, alcance a todas las potencias del hombre. Sin embargo, no resulta sencillo convertir en realidad este deseo. Veamos algunos de los procedimientos que se utilizaban en el Colegio para conseguir los amplios fines que se proponían. Comencemos por la *asamblea*, mencionada en uno de los puntos citados de la *Praxis*.

La *asamblea* fue una pieza importante del sistema educativo de Gaztelueta durante los primeros años. Su historia se remonta hasta el año 1950, en el que José Luis González-Simancas había presenciado, durante su estancia en Inglaterra, algunas *assamblies*. Allí, en algunos de los centros, se reunían profesores y alumnos diariamente, a primera hora, en el *hall* del colegio, para recitar una oración y recibir algunas indicaciones del *Headmaster*.

En Gaztelueta se adaptó esta reunión colegial de un modo peculiar. Se celebraba semanalmente, ocupaba más tiempo -unos veinte minutos- y versaba sobre los asuntos de la semana: se repasaba si se habían cumplido los objetivos señalados en la anterior reunión -mejorar en puntualidad, por ejemplo- y cómo se habían vivido -logros, fallos, etc.-. El director no sólo admitía el diálogo con los chicos, sino que, en ocasiones, lo provocaba con preguntas que hacía a personas concretas. Todo el Colegio cabía entonces en la "sala de juegos"

Con el paso del tiempo disminuyó la frecuencia con la que se convocaban las asambleas; tampoco se convocaba ya a todos los alumno del Colegio, sino a los de una sección. Pero siguieron ocupando un importante papel en la vida escolar: un medio más para lograr la formación que se pretendía.

Presidida por el director -u otra persona significada-, tenía la asamblea una discreta solemnidad. La corrección en el vestir el uniforme, la asistencia de diversos profesores, el silencio, el orden... todo parecía invitar a prestar atención a lo que allí se iba a decir. En todo caso, casi siempre resultaba ser un momento grato de la vida colegial: un momento idóneo para exponer como podían practicarse las virtudes humanas y sobrenaturales en aquellas circunstancias concretas, para reprender suavemente un defecto y espolear a todos dibujando una meta ardua pero alcanzable.

Los puntos de la *Praxis*, citados al comienzo de este apartado, nos presentan la asamblea como un medio de formación de las virtudes humanas, del carácter, de la personalidad, de la voluntad. El alumno que se esforzaba por alcanzar las pequeñas metas que cada tres semanas se le proponían, fortalecía indudablemente su voluntad, creaba hábitos que mejoraban su personalidad. Era la asamblea, por tanto, un medio para lograr la formación integral.

Sorprendentemente, se conservan algunos de los guiones de las asambleas: esquemas manuscritos de los temas que en cada ocasión se iban a desarrollar. A través de ellos podemos hacernos una idea bastante exacta de su contenido. En primer lugar, se exponían una serie de metas concretas para que los alumnos intentaran alcanzarlas; más adelante, se felicitaba familiarmente, sin fomentar el orgullo, a quienes habían destacado por su trabajo o su deportividad; o a algunos que habían mejorado

significativamente. Y a quienes, cumpliendo responsablemente su encargo habían contribuido a la buena marcha de la sección.

A veces, podían oírse en la asamblea algunas censuras -siempre menos que alabanzas- que podían ir acompañadas de la oportuna sanción, siempre que este hecho fuera interpretado positivamente por los alumnos: nunca como un juicio público de una falta, sino como una situación de aprendizaje, como advertencia comprensiva sobre lo que se desviaba del espíritu y el estilo de Gaztelueta. La prohibición de "vestir el uniforme" era una de las sanciones más graves: podía servir para corregir hábitos que atentaban contra ese espíritu del Colegio que se materializaba, por ejemplo, en un especial aprecio de virtudes tales como la sinceridad, la lealtad, la responsabilidad, etc. Insisto: el tono era positivo; como he afirmado ya en otras ocasiones, se pretendía que las motivaciones fueran siempre intrínsecas (51).

Con el fin de que los objetivos fueran lo suficientemente variados, en el año 1960 -tal vez se hizo también en otras ocasiones- se programaron los de los nueve meses de curso, antes de comenzar éste. Mensualmente, cambiaba la meta a lograr en los *aspectos fundamentales de formación del carácter*. En el mes de noviembre de 1960, por ejemplo, se propusieron a los alumnos los siguientes objetivos:

"Compañerismo: cumplir bien el encargo.

Puntualidad: volver de deportes despacio.

Deportividad: no gritar en deportes.

Cuidado del uniforme: zapatos limpios.

Cuidado del material: orden en el armario personal" (52).

A continuación, se pensaron las motivaciones que podrían ayudar a lograr esas metas, así como el modo de evaluar los progresos; -en el informe del colegio a las familias, además de datos relativos a la marcha del alumno en cada una de las asignaturas, se calificaba el nivel alcanzado en esos aspectos fundamentales citados-. La

consigna "volver de deportes despacio" a la que por cierto no le falta cierta ironía, se explicó de la siguiente manera:

"-La diligencia evita la prisa.

-Siempre corren los que llegan tarde.

-Demuestra autodominio, dejando los comentarios para el autobús.

-Sé previsor: si no te cambias aprisa, tendrás que correr" (53).

Vicente Garín nos explica cómo se animaba a uno de los alumnos para que lograra el citado objetivo:

"La pereza y la improvisación pueden ser causa de muchas impuntualidades. No puede extrañar que el objetivo en puntualidad fuera en cierta ocasión: *Volver más despacio de deportes*".

"(...). Un alumno de 12 años, que solía entrar siempre el último en clase, desanimado después de varios meses de intentos, se había declarado definitivamente vencido. *Soy incapaz de llegar antes*. El profesor dio a un compañero suyo el encargo de animarle y avisarle al terminar los deportes. Con la ayuda de su amigo consiguió llegar con frecuencia a la hora. Convencido de que aquello no era *imposible* prosiguió solo la lucha" (54).

Se trata, en resumen, de abordar sistemáticamente estas vertientes educativas tan importantes, aunque puedan parecer triviales al profano en educación. Nos dice Garín: "(...) los intentos de educación del carácter suelen ser difusos y excesivamente asistemáticos. Unas veces se quiere reducir la formación personal al estudio de la ética o de una educación cívica libresca. Otras, en el extremo opuesto, toda la acción educativa se circumscribe, como ya hemos indicado, al mantenimiento *velis nolis* de la disciplina externa. Quienes así actúan no advierten que la educación no es sinónimo de amaestramiento, o que es algo muy distinto estudiar teóricamente unos principios que esforzarse por vivirlos" (55).

* * *

La meta era formar hombres íntegros, que supieran afrontar con responsabilidad personal las exigencias concretas de su vida. Los caminos eran muy variados. Además de las mencionadas Asambleas -de las que hablaré extensamente más adelante- se establecieron otros cauces. Si en la "Asamblea" se motivaba a los alumnos a vivir las virtudes, la "consigna", objetivo educativo que se escribía en una cartulina que se prendía al tablón de anuncios, recordaba a alumnos y profesores la meta concreta señalada para un corto periodo de tiempo. En el peculiar informe que se enviaba a las familias se valoraba -además de los conocimientos adquiridos- el progreso en distintos "aspectos de la formación del carácter", y el cumplimiento de la citada "consigna" u objetivo. El deporte se enfocaba como medio de formación de una personalidad equilibrada. Se explican así las frecuentes reuniones de las "Juntas de capitanes", o el hecho de que todos los profesores participaran en esta actividad -entrenando, arbitrando, etc.-, sin quedar en manos de un "especialista", como ocurría en otras asignaturas. En el mencionado informe, figuraba un epígrafe significativo: *deportividad*, que daba pie a comentarios sobre ese aspecto de la formación, tanto con el alumno como con sus padres.

* * *

Eugenio M^a Cerio llegó a Gaztelueta para estudiar el Bachillerato procedente de otro colegio. Recuerda vivamente el impacto que le causó el ambiente que reinaba entonces. Afirma que algunos profesores razonaban la necesidad de vivir algunas virtudes diciendo que tal comportamiento era propio o impropio de un alumno de Gaztelueta. Se pedía una cierta "altura", elegancia en el trato mutuo. Se decía que en los descansos era mejor estar charlando que pelearse jugando. Hay que saber dialogar -para eso se dedicaba tanto tiempo en la clase de lengua a los debates- sin proferir gritos.

De modo acorde, no se hablaba de "castigos", sino de "sanciones". Le impresionaba a Eugenio eso de "dile a tu preceptor que te imponga una sanción", remedio útil para que se enmendara quien estaba intentando vivir algunas normas o hábitos, y había desfallecido en el intento. En ese ambiente era impensable que un profesor ejerciera medidas de presión a un grupo para que alguien acusara finalmente al autor de una falta.

No se mandaba: "recoge esos papeles del suelo", sino más bien: "ayudadme por favor a recoger estos papeles" (56).

* * *

Interesante resulta una entrevista que Emma Clares hizo a José Luis González-Simancas en 1968, estando ya en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Navarra, y que viene a ser como una síntesis de todo lo dicho hasta ahora en este capítulo:

"El señor González-Simancas, -afirma la periodista- siguió varios cursos de educación en la Universidad de Londres y fue uno de los primeros profesores del Colegio Gaztelueta, de Bilbao, de Enseñanza Primaria y Media".

"-Hemos obtenido de este colegio, desde 1951, una gran experiencia innovadora en todo lo referente a la Enseñanza Media, que aquí estamos tratando de universalizar".

"-¿En qué consiste la innovación de esta educación?"

"-La metodología es diferente a la tradicional de corte francés; la actual tiene más parecido a la de los países sajones".

"-¿Cuál es la diferencia?"

"-La tradicional francesa es de una orientación muy racionalista y verbalista, y la anglosajona es más práctica, se estudia en profundidad y fundamentalmente lo que se persigue es la educación del carácter y de la personalidad, en vez de la mera transmisión de conocimientos".

"-Esto es muy interesante, pero, ¿cómo se consigue?"

"-Educando en el sentido de libertad responsable, pero no perorando o exponiéndoles teóricamente lo que es y lo que importa ser responsable y libre, sino haciéndoselo vivir.

Esto lleva consigo toda una organización del centro y del equipo de profesores que deben tener unos criterios muy claros y estar muy unidos entre sí".

"-¿Qué técnicas se emplean para lograr esta educación?"

"-Se podría hablar durante mucho tiempo, pero fundamentalmente consiste en hacer participar al alumno en la vida del centro y en su propio proceso educativo, lo cual lleva consigo una serie de instituciones escolares y toda una metodología, una didáctica activa o participativa".

"-¿Cuáles son las principales actividades o instituciones escolares?"

"-El consejo de curso, donde los alumnos elegidos por sus mismos compañeros expresan con toda libertad sus opiniones sobre la marcha del mismo, o de los profesores; sobre la manera de enseñar, de aprender y, en fin, sobre los diferentes aspectos de la vida del centro".

"-Alguna vez se ha acusado a este tipo de educación de que los niños aprenden a desenvolverse bien en la vida, pero que adquieren pocos conocimientos concretos".

"-Ese es un ambiente que se forma siempre como reacción ante lo nuevo, en todos los sitios donde se intenta hacer una metodología dirigida, sobre todo, a la formación de la personalidad más que a la formación de tipo erudito y libre, que no conduce a nada en la vida. Esta orientación rompe con los moldes tradicionales y siempre hay un momento de reacción por parte de la generación que no ha sido educada en ese estilo y que no entiende a dónde se llega con esto".

"-¿Por qué no lo entienden?"

"-Pues porque ellos han recibido una enseñanza, más que una educación, consistente en un aprendizaje memorístico de una serie de textos y datos. En cambio este tipo de educación enfoca la enseñanza de las materias como un instrumento más para la formación, concretamente de la personalidad y de la voluntad del alumno".

"-Así que estos niños en vez de tener un archivo en la cabeza desarrollan más la inteligencia para buscar en cada momento concreto lo más adecuado al caso".

"-Exactamente; entonces yo pregunto: ¿qué es más importante en la vida, que una persona sepa cómo trabajar, dónde buscar, tenga interés por saber o que posea una cabeza lastrada con una multitud de conocimientos para cuya adquisición ha tenido que emplear todo su tiempo? Por medio de ese tipo de enseñanza no ha tenido tiempo de pensar ni de tener ilusión por el trabajo. Salen los chicos sin verdadero interés por las cosas, sin disfrutar, sólo con la idea de estudiar para un examen, para lograr un título que les dará una posición".

"Es muy importante la metodología activa o participativa porque el alumno entra así en su propio aprendizaje. El profesor dirige la enseñanza pero son los niños los que conquistan esos conocimientos, los que se interesan por las materias".

"-Según esto, ¿tampoco los *hobbies* que practican constituyen una pérdida de tiempo?"

"-Los *hobbies* son un elemento importantísimo dentro del centro educativo. Porque descubren las aptitudes de los chicos: pintura, periodismo, debate, música, etc. Cuando los chicos pasan por esta serie de actividades, al final se tienen muchísimos más elementos de juicio para orientarles profesionalmente, para lograr que encuentren su sitio en la vida. Hay chicos, por ejemplo, que trabajan en el departamento de artes plásticas y luego son arquitectos".

"-Lo que se deduce de lo que me va diciendo es una diferente relación entre alumnos y profesores".

"-Claro, es muy diferente. El profesor tiene conciencia de ser educador -siempre vamos a lo mismo- de la personalidad completa de sus alumnos y no solamente de la faceta intelectual. Debe preocuparse por el conocimiento individual de sus muchachos, observarlos mucho, convivir con ellos (...). Al mismo tiempo les debe conocer también como grupo y ser un líder. Y en tercer lugar, es profesor de una asignatura, cuya enseñanza debe utilizar para formar la personalidad de sus alumnos (...)" (57).

Como hemos podido comprobar, en Gaztelueta, al igual que ocurre en el resto de las obras corporativas del Opus Dei, se aprecian de un modo especial las virtudes humanas: entre ellas, la veracidad, sencillez, naturalidad, optimismo, lealtad, etc. Y es que, tal como subrayaba Monseñor Escrivá de Balaguer, el ideal cristiano supone también una invitación a la mejora constante de los talentos que Dios nos ha dado:

En efecto, "Cierta mentalidad laicista y otras maneras de pensar que podríamos llamar pietistas coinciden en no considerar al cristiano como hombre entero y pleno (...)"

(...)

"Si aceptamos la responsabilidad de hijos suyos, Dios nos quiere muy humanos (...). El precio de vivir en cristiano no es dejar de ser hombres o abdicar del esfuerzo por adquirir esas virtudes que algunos tienen, aun sin conocer a Cristo. El precio de vivir en cristiano es la Sangre redentora de Nuestro Señor, que nos quiere -insisto- muy humanos y muy divinos, con el empeño diario de imitarle a El, que es perfectus Deus, perfectus homo" (58).

Todo ello nos lleva como de la mano a un tema al que ya me he referido en otras ocasiones: la educación en la libertad como resumen de todo el planteamiento pedagógico. En una entrevista, el Beato Josemaría resumió así los rasgos que caracterizan las instituciones educativas del Opus Dei: "(...) educación en la libertad personal y en la responsabilidad también personal. Con libertad y responsabilidad se trabaja a gusto, se rinde, no hay necesidad de controles ni de vigilancia: porque todos se sienten en su casa, y basta un simple horario. Luego, el espíritu de convivencia, sin discriminaciones de ningún tipo. Es en la convivencia donde se forma la persona; allí aprende cada uno que, para poder exigir que respeten su libertad, debe saber respetar la libertad de los otros. Finalmente, el espíritu de humana fraternidad: los talentos propios han de ser puestos al servicio de los demás. Si no, de poco sirven" (59).

d) Educación en la libertad

Son muchos los escritos que podría citarse en este apartado. Por ejemplo, un trabajo monográfico, al parecer para el uso del profesorado, que lleva por título "la libertad como condición y como medio" (60). Me limitaré, sin embargo, a resumir el artículo de Ramón Massó, publicado en el número 90 -1961- de la revista *Nuestro Tiempo*, ya que viene a ser un compendio de las experiencias e ideas expuestas en años anteriores. Tras un análisis filosófico del concepto de libertad, nos da indicaciones útiles. Transcribo algunos párrafos especialmente significativos:

"Embarcado en la tarea de la educación de la libertad, se advierte pronto cuán insuficiente es dar a conocer los principios y dejar hacer para que los alumnos adelanten en el difícil arte de ser libres. La libertad no es simplemente un don, es un hábito que ha de adquirirse. Porque nuestra libertad se logra ejercitándose. Y es ese ejercicio de la libertad el que requiere una atención primordial en el marco general de la educación".

"(...). Hay que subrayar la pluralidad de aspectos a los que debe referirse la acción educativa de la libertad. Fomentar la objetividad, ayudar a deliberar serenamente, liberar de prejuicios deterministas y de perturbaciones afectivas -tan propias del adolescente-, hacer consciente la responsabilidad de la decisión, apoyar la realización de lo libremente querido -frustrada, no pocas veces, por las dificultades de la puesta en práctica-, crear la convicción de la potencia creadora de la libertad... Todas estas facetas son, en esquema, apartados de un plan de educación de la libertad."

"Al hablar de la libertad como *condición necesaria para que exista educación*, nos referimos a algo muy preciso. En el colegio debe existir un orden que deje margen suficiente a la espontaneidad. Es imprescindible un margen de libertad exterior, mayor o menor según las edades y los caracteres. Gracias a él, a la vez que el alumno podrá asimilar personalmente los principios, el profesor verá facilitada su labor para el conocimiento de los chicos. Sin este clima de espontaneidad, ¿cómo cabría el avance real de la educación? ¿De qué forma podrían, por su parte, los alumnos progresar en el sentido de responsabilidad mediante el ejercicio de su libertad?"

Desarrolla a continuación Massó el tema de la educación de la libertad en las distintas edades. De los ocho a los doce años se hace necesario atender la formación de los hábitos: "La ausencia de reflexión sobre el propio yo, incapacita a los niños para un

auténtico ejercicio de la libertad". El momento crucial de la educación de la libertad es, para Massó, la adolescencia; ofrece abundantes ideas para orientar a los profesores que tengan que formar a muchachos de estas edades. La clave del éxito: lograr unas "relaciones cordiales profesor-alumno, que deben desarrollarse en el terreno de la intimidad, haciendo posible ese querer responsable sin que exista reticencia, desconfianza o coacción" (61).

* * *

No me resisto a transcribir aquí algunos párrafos de un *Diario de clase del alumno* utilizado en un Instituto Nacional de Enseñanza Media de Madrid, así como tres artículos del *Reglamento* de dicho centro, cuyo nombre no mencionaré, por entender que faltaría a la justicia ofreciendo una visión sesgada de una institución que gozó de merecido prestigio.

Hay que afirmar que la disciplina, en el Instituto al que me estoy refiriendo, no era tan estricta como pudieran sugerir los escritos que voy a citar. Además, es encomiable el deseo de fondo que se percibe: los padres deben implicarse en la educación de sus hijos. Y el orden siempre será una necesidad: condición de eficacia de la labor formativa que debe realizarse en un centro docente.

El incluir aquí estos documentos, por otra parte, no tiene otra intención que la de aportar un dato más sobre el contexto generalizado en los centros de enseñanza de nuestro país, en los años del establecimiento de Gaztelueta: se subrayaba, ante todo, y se exigía, la disciplina externa. De ahí el asombro y la sorpresa que surgía naturalmente ante los planteamientos de una educación que fomentaba, en todas sus manifestaciones concretas, la disciplina interna o autodisciplina, basada en el sentido de responsabilidad, que requiere a su vez, como condición *sine qua non*, el respeto a la libertad personal. Donde no hay libertad no puede haber ni responsabilidad, ni disciplina, ni obediencia activa bien entendida.

El Diario de clase del alumno, utilizado en dicho Instituto en la década de los años 50, era un cuaderno en cuyas páginas los profesores de cada asignatura podían apuntar las notas que iban dando, así como las observaciones que estimaran oportunas. Una de las

columnas de cada página estaba encabezada con el epígrafe "El padre del alumno": su firma garantizaba que se daba por enterado de lo que el profesor había anotado. Las dos últimas hojas se reservan para "advertencias": las sanciones impuestas se acompañan con la firma del Jefe de Estudios.

En la contraportada se dan las "indicaciones" oportunas:

"Esta libreta es un documento de la máxima importancia, porque refleja la vida escolar en sus diversos aspectos, estando obligados los padres de los alumnos a revisarla diariamente con el fin de ayudar al Profesorado para que sus tareas produzcan el mayor rendimiento posible.

"Al comienzo de cada curso, el padre del alumno se presentará en la Secretaría del Instituto para hacerse cargo de la libreta, después de haber firmado en el lugar que se le indica".

"A partir de ese momento el alumno queda obligado a llevarla consigo, presentándola a los profesores que se la requieran y cumpliendo sin demora el requisito de solicitar en su casa la firma de comprobación por cada nota. Dicha firma ha de ser necesariamente la consignada en la libreta, nunca otra".

"El descuido o poco esmero, así como la omisión o extravío de este documento, serán objeto de sanciones y, en el caso más simple, son ya una nota desfavorable, por cuyo motivo los familiares del alumno contraen una grave responsabilidad, ya que su despreocupación puede causar, a la larga, la separación del mismo de la vida del Centro".

(...)

"Habrá un cuidado particular en las faltas de asistencia y retrasos, por lo cual se ruega al profesorado anote éstas con rigurosidad y exija, además, el justificante".

"Las faltas de asistencia (...) no justificadas serán objeto de sanción."

Y más adelante: "¡Alumno!: (...) Agradece la corrección, evita la sanción, teme la expulsión, no te hagas indigno de convivir con los compañeros inteligentes y doctos" (62).

Y he aquí los puntos del Reglamento que había prometido. Como se ve, la amenaza de un castigo parece ser fundamental para conseguir que la norma se cumpla:

"5. (...) los alumnos que vivan fuera del establecimiento deberán concurrir puntualmente a las horas generales de entrada, permaneciendo en el Instituto hasta las horas generales de salida, no pudiendo ausentarse por ningún motivo, excepto si la Dirección o sus representantes lo autorizan accediendo a petición escrita de los padres o encargados del alumno. La contravención de esta norma llevará consigo la inmediata expulsión del alumno".

"6. Las faltas de puntualidad llevan anexa la sanción correspondiente. La contumacia en estas faltas será avisada a la familia y podrá ser motivo de expulsión".

"7. Las faltas de asistencia serán avisadas inmediatamente por el Instituto a las familias y deberán justificarse debidamente. Tres faltas injustificadas son motivo de una sanción severa por parte de la Dirección" (63).

* * *

Hoy por hoy, la íntima relación educación-libertad es tema frecuente en las publicaciones pedagógicas. En los últimos años han ido apareciendo un considerable número de obras que sitúan, en el mismo centro gravitatorio de la acción educativa -si se me permite hablar así- la capacitación personal que posibilite obrar a cada hombre con una libertad rectamente entendida.

El Concilio Vaticano II (1959-65) impulsó de modo solemne el papel de la libertad en la educación. El nº 8 del Decreto *Dignitatis humanae* lleva por título *Educación para el ejercicio de la libertad*. En él se afirma: "Los hombres viven hoy en un clima de presiones que dificulta la acción libre y responsable. Por otra parte, muchos, con el pretexto de la

libertad, rechazan toda dependencia. Es misión de los educadores formar hombres que amen la genuina libertad y la justa obediencia" (64).

En *L' Osservatore Romano* podían leerse unas palabras de Pablo VI que se hacen eco del progresivo cambio de mentalidad que se iba operando en el ambiente educativo. Entre otras cosas, les dijo el 21 de agosto de 1969 a un grupo de profesores y estudiantes de Ciencias de la Educación:

"Debéis, pues, saber y realizar un sólido y constante equilibrio entre los principios antiguos, que se expresan en la concepción cristiana del hombre, y los métodos nuevos que las diversas y complejas ciencias modernas ponen a vuestra disposición, especialmente los que se refieren a una auténtica formación y educación de la libertad y en la responsabilidad" (65).

Esta idea, como vemos, fue imponiéndose lentamente en algunos sectores de la cultura europea contemporánea, salvando la antinomia autoritarismo-no intervencionismo. En un libro de Touriñan, publicado en 1979, se afirma: "podemos hablar de la libertad como principio de la educación, ya que es evidente que ésta carecería de toda posibilidad si el hombre fuera un mero conjunto de reflejos determinados unívocamente, es decir, si el hombre estuviera incapacitado para asumir intencionalmente su vida y el tipo de existencia que para sí desea" (66).

Útiles podrán ser, para el estudiioso del tema que nos ocupa, los tratados de Otto Dürr, Jean Mouroux, José Manuel Estévez, David Isaacs, Oliveros F. Otero, Carlos Llano, etc., mencionados en la bibliografía general de la presente obra. Especialmente interesante puede resultar la lectura del libro de González-Simancas titulado, precisamente, *Educación: Libertad y Compromiso* (67), publicado en 1992: en él, el mencionado Profesor Ordinario de la Sección de Pedagogía de la Universidad de Navarra, defiende ideas similares a las tratadas en este capítulo, exponiéndolas, claro está, con mayor rigor y riqueza de matices. No cabe duda que en dichas páginas, se encuentran esas mismas convicciones de fondo que hicieron de Gaztelueta un centro decididamente innovador.

* * *

Hay otro aspecto de la educación *en y para* la libertad, tal como se vivió en Gaztelueta, al que quiero aludir aquí. Se trata de las reticencias que puede despertar -por un mal entendimiento del tema- la aparente antinomia entre la libertad y todo sistema educativo que responda a un ideario definido y preciso, como es el caso de un centro educativo que adopte un claro e inequívoco enfoque cristiano de la educación, tal como hizo Gaztelueta. ¿No supone este hecho una imposición o una influencia contrarias al espíritu de libertad?

Fácilmente se comprende que tal acusación era infrecuente en aquel Bilbao de entonces, en el que era creencia general -permítaseme esta simplificación caricaturesca- que si se hacía vivir a los niños disciplinadamente, con el tiempo serían hombres disciplinados; que la retención en la memoria de la ciencia formaba sabios; que el fruto de participar en obligatorios actos de piedad sería el hombre piadoso; que para la castidad nada mejor que el desconocimiento del mal, y aun de la misma sexualidad humana; que no se debe escatimar el castigo -corporal las más de las veces- para enderezar "el árbol torcido", porque, como afirma el refrán -y no le falta razón en cierto sentido-, "quien bien te quiere, te hará llorar". Toda una mentalidad que tal vez tuviera la siguiente traducción política: para lograr el orden social nada tan eficaz como recortar las libertades personales.

Pero aunque entonces tal antinomia (libertad-ideario educativo cristiano) no se planteaba en nuestro país más que en reducidos círculos intelectuales, hoy sí es una cuestión que reviste gran interés. Antaño, hablar de libertad responsable suponía "romper una lanza" en favor de la libertad; en la actualidad supone hacerlo en favor de la responsabilidad, término menos en boga que el primero. En mi opinión, el binomio libertad- responsabilidad sigue teniendo, aunque en otro sentido, la misma fecundidad educativa.

Las siguientes palabras, escritas por González-Simancas en 1980, resumen aquel modo de concebir la educación que caracterizó los primeros años de Gaztelueta, al tiempo que ofrecen una solución a la cuestión teórica planteada:

"(...) en estos días (...) la educación *en y para* la libertad se entiende de modos tan curiosos que parece un anacronismo hablar de *libertad cristiana*, como si ésta fuera la

negación de toda libertad, de toda personalidad, de todo poder creador. Así lo interpretan quienes piensan que la libertad se opone a la vinculación; que la autodeterminación y la libre elección de alternativas en la vida -que nos vincula responsablemente para el resto de esa vida- son limitaciones, cadenas que merman el pleno desarrollo de nuestra personalidad. No saben -o no quieren saber, por las consecuencias que ello traería a sus planteamientos vitales- que las autolimitaciones que conllevan la vida y la educación cristianas, cuando nacen de la máxima expresión de la libertad, que es el amor, nos hacen cada vez más abiertos y más seguros, más equilibrados y más creadores; más generosos, con una más acabada personalidad al servicio de los demás. La educación cristiana bien planteada (...) se propone derechamente actualizar al máximo ese manojo de potencialidades que lleva consigo la persona humana -niño, adolescente, joven, adulto; hombre o mujer; rico o pobre; universitario o campesino-; potencialidades que, cuando una persona las ejercita y las hace fructificar, en beneficio propio y, sobre todo, ajeno, le hacen sentirse auténticamente feliz en el mundo y más cercana, por ello, de Dios y de los hombres."

"En mi opinión -sigue diciendo González-Simancas- la educación cristiana viene a ser la más auténtica versión de una educación en la libertad y en el amor. (...) La educación cristiana está lejos de constreñir al educando: (...) le deja libre, suelto, en su compromiso de amor" (68).

En efecto, "la fe es por naturaleza un acto libre" (69) que a nadie puede imponerse. En Gaztelueta se vivió desde siempre un exquisito respeto a la *libertad de las conciencias*: entre su alumnado se encontraron desde el inicio personas no católicas e incluso no cristianas. Pero el respeto a la libertad de las conciencias no es incompatible -no lo fue- con una educación cristiana, en la que Dios es su fin último, integrador de todos los otros posibles fines. En Dios encuentra, tal como apuntaba S. Agustín, descanso el corazón humano; el educador que se proponga hacer feliz al hombre no debe olvidar lo absoluto (70).

e) Participación de los alumnos en el gobierno colegial

La participación de los alumnos en el gobierno de un centro educativo supone brindarles, en las debidas condiciones, oportunidad para tomar parte en las decisiones que les afectan.

La participación no es un fin en sí mismo, sino un medio que permite captar energías creadoras. Y en el caso de un colegio, un medio educativo eficaz. Por lo menos, así se pensaba en Gaztelueta: al tiempo que se pretendía lograr un mejor funcionamiento del centro -fin explícito con el que se convocabía a los representantes de los alumnos-, se buscaba formar en la libertad responsable a los chavales. Porque la buena marcha de los cursos no es de este modo tan sólo consecuencia de lo que hace el profesorado, sino también de la iniciativa y trabajo de los alumnos.

También el hecho de asignar diversos cometidos -encargos-, de mayor o menor importancia, a todos los miembros de la comunidad escolar debe ayudar a lograr idénticos objetivos: el colegio se considera una cosa propia; los muchachos no son meros elementos receptivos, sino agentes de su propia educación y de la de sus compañeros.

En Gaztelueta, la primera institución que abrió cauce formal a la referida participación de los alumnos fue la *Reunión de capitanes*. Puesto que cada uno de los cursos estaba dividido en equipos cuyos miembros debían ayudarse unos a otros, no sólo en los deportes, sino en todas las asignaturas, resultaba lógico dar a los jefes de dichos equipos la responsabilidad que llevaba aneja el cargo para el que habían sido elegidos por sus compañeros. Para ello, pareció oportuno hablar a dichos capitanes de algunos valores que podían encarnar en la convivencia colegial, ayudando así, con su ejemplo, a los demás: reciedumbre, laboriosidad, sinceridad, valentía, etc. Tras repasar el funcionamiento de los equipos, se buscaba el modo de mejorar, detectando también -situándose en las antípodas de lo que ha dado en denominarse "chivateo"- comportamientos que tendrían que corregirse. En ocasiones, uno de los alumnos podía encargarse de hacer una advertencia, llena de comprensión y cariño, a otro compañero, ayudándole, con lealtad y nobleza, a que se corrija. Esto es lo que se concluye de la lectura de una carta escrita por uno de los profesores en 1953:

"Hace cierto tiempo que tuvo lugar la primera reunión de capitanes con uno de los profesores (...). Allí estaba la media docena de capitanes, muchachotes todos ellos de no más de trece años, dispuestos a *tragarse el mundo*. Por ahora esta reunión es una charla

amistosa en la que se comenta alguna cualidad deportiva que convenga tener en cuenta -virtudes humanas-; luego se discuten iniciativas de los capitanes o se repasa la marcha general de los equipos y sus componentes".

"La primera vez fueron numerosas las hojas *de cargos* que proporcionaron contra algunos miembros del equipo. (...). Con el tiempo (...), aprovecharemos esta base para comenzar a enseñarles a corregirse con nobleza. En realidad, ya ha habido algún intento. Don Jesús habla a los mayores de lo que supone decir las cosas a la cara, con nobleza y cariño al mismo tiempo. Un día quedó con uno en que le diría a otro una cosa pequeña: que no escupiera tanto mientras jugaba al fútbol. El hombre se lo dijo; luego le contó a su preceptor que en la charla con su amigo -que no tiene un pelo de tonto- le había respondido con una sintaxis típicamente vasca: *Qué, ya te ha dicho D. Jesús, ¿que no?*" (71).

La Junta de Capitanes se institucionalizó, como vemos, con un objetivo claro y amplio: contribuir a la formación humana de los jefes de los equipos; y de todos.

* * *

En febrero de 1953, nació el *Consejo de Curso*. Dieciocho años más tarde, Ángel Ramírez presentó una ponencia titulada *El Consejo de Curso como medio de formación*, en el Primer Congreso de Directivos de Centros Docentes organizado por el ICE de la Universidad de Navarra. Reconstruía en ella el desarrollo histórico del Consejo, a partir de una conversación con su inventor, Vicente Garín, de la que conservaba notas textuales. Aquella reunión informal iba a ser la primera de una larga serie. Transcribo parte del texto de Ramírez, en el que recoge las palabras del primer organizador del Consejo de Curso:

"Antes de resumir el funcionamiento del Consejo de Curso según las edades, puede ser conveniente exponer una síntesis de su desarrollo histórico (...)".

"1951. Se constituye el Profesor Encargado de Curso, recogiendo así una eficaz experiencia de otros centros".

"1953. En febrero, Vicente Garín -uno de los fundadores y actual decano de Gaztelueta- era el Encargado de Curso de primero de Bachillerato -alumnos de once años de edad-. Al encontrarse encargado de un curso con el cual conecta de manera especial decide ver el curso por dentro, desde el punto de vista del propio curso".

"Elige un grupo de especialistas y les propone destapar la manta dentro de un clima de total sinceridad, y ante la visión realista de la situación, como ante un libro abierto, reunirse con el noble fin de mejorar el curso respecto al trabajo y los demás aspectos formativos. Nacen unas reuniones periódicas para sacar conclusiones, fijar metas y, sobre todo, preocuparse unos por otros".

"Ese grupo de especialistas estaba formado por dos chicos inteligentes normales, uno inteligente y trabajador que desconocía sus posibilidades de ayudar a los demás, otro muy cumplidor que pasó a funcionar como secretario particular, y dos "polvorillas" muy amigos."

"Poco tiempo después era aceptado por los demás Encargados de Curso. El grupo de especialistas elegidos por el profesor pasa a tener carácter de institución con el nombre de Consejo de Curso participando, de diversas formas, los alumnos en su elección" (72).

Otro documento que se conserva es una nota de experiencia elaborada por Gonzalo Redondo en 1957. Sin duda sirvió para redactar la Praxis de 1964, momento en el que debió añadirse la corrección: "será semanal o no, según los problemas que interese tratar". En la década de los sesenta se determinó que se reunieran los consejos de curso cada tres semanas, tal vez atendiendo a las muchas ocupaciones de los encargados de curso.

Dice Gonzalo Redondo:

"1. Durante el pasado año escolar funcionaron algunas de las llamadas Juntas de Curso con un resultado bastante positivo."

"2. La Junta de Curso está constituida por el Secretario de Curso, los Capitanes que en ese curso haya y otros cuantos chicos, elegidos por los alumnos, hasta completar el número de ocho."

"3. La Junta se reúne semanalmente bajo la presidencia del Encargado de Curso."

"4. En ella, se pasan revista a los diversos asuntos del Curso. Se examina el trabajo que tiene para casa. Se hacen advertencias de tipo general que los componentes de la Junta, como miembros responsables del curso, se encargarán de que se vivan. Se insiste sobre las consignas y objetivos. En fin, se repasa todo aquello que constituye la vida del curso."

"5. Este contacto del Encargado con la Junta tiene consecuencias muy interesantes. Le permite meterse en la entraña del curso que tiene a su cargo, conocer cómo va el trabajo, qué se opina de la marcha de las asignaturas, etc. Junto a todo esto, ayuda extraordinariamente a los chicos a vivir un espíritu de responsabilidad y entrega respecto a todos sus compañeros."

"6. Deberá elegirse el momento adecuado para la reunión, que será semanal o no, según vea el Encargado de Curso, de acuerdo con los problemas que interese tratar" (73).

* * *

Un cauce de participación en la responsabilidad de la buena marcha de la vida colegial, que complementa a los anteriormente expuestos, es la asignación de *encargos* a todos los chicos que forman un grupo de clase: un cometido sencillo que, realizado con constancia, es un servicio eficaz a los demás. El Beato Josemaría enseñó a organizar así los centros del Opus Dei, y ello se aplicó tempranamente también en Gaztelueta. En efecto, se lee ya en un texto de 1953, refiriéndose a los alumnos del colegio: "(...). Da alegría verlos arreglar enchufes, ayudar al secretario en la ordenación y archivo de los ejercicios escritos, limpiar las chimberas de aire comprimido, engrasar los balones, ordenar la biblioteca, etc." (74).

Entre 1953 y 1959, se organizaron los encargos de manera similar a como actualmente se sigue haciendo. La finalidad de asignar uno a cada chico de la clase era, según unas experiencias redactadas en 1959, eminentemente formativa: reforzar el

"sentido de responsabilidad"; son "estímulo para fomentar su laboriosidad". Por ello es importante que "se esfuerzen en hacerlo muy bien y terminarlo del todo", haciéndolo siempre con "entusiasmo y alegría", ya que es "un medio de ayudar a los demás", ya que así se "contribuye a la buena marcha del Colegio" (75).

Las experiencias dan cuenta de los encargos que se asignaban en la *sección IV*: borrar la pizarra, recoger los objetos perdidos, ordenar los armarios, colocar los mapas de geografía, etc.

En la *Praxis Educativa* del Colegio se afirma: "Este sistema de participación lleva implícito un cierto riesgo. Muchos de los encargos que asumen los alumnos serían más efectivamente cumplimentados por profesores o personas mayores. Pero, a pesar de ello, es de mayor interés correr el riesgo de la libertad, en pro de la auténtica tarea educativa que se propone Gaztelueta" (76).

Se detallan en la *Praxis* los encargos que deben asignarse en cada curso. Algunos suponen una responsabilidad mayor que otros. Tal es el caso del *secretario de curso*: ayudante directo del profesor encargado, controla la asistencia y los retrasos; resume al final de cada informe las notas correspondientes a los aspectos fundamentales de la formación del carácter facilitadas por los encargados correspondientes; controla el cumplimiento de los encargos que tienen sus compañeros, etc. Los secretarios de asignaturas "descargarán al profesor todas aquellas tareas de control, anotaciones, y estarán a disposición de éste para ayudarle en todo lo que se refiere a la organización de la asignatura". Como encargos más sencillos, podrían mencionarse: proveer de tizas, tomar nota de los pequeños desperfectos que se producen en el aula para que se puedan reparar en un breve plazo de tiempo, ventilar la clase abriendo y cerrando las ventanas cuando sea oportuno, velar por el orden de sillas y mesas, colocar y retirar los carteles de las vitrinas, etc.

1. IBÁÑEZ-MARTÍN, José A. *Hacia una formación humanística*. Herder, Barcelona 1975, pág. 62.
2. GARÍN, V. "15 de octubre de 1951" en *Gaztelueta 1951-1976*. Vitoria 1976, págs. 18 y 19.
3. Cfr. *"Instrucciones pedagógicas a los profesores"*, AHG 57-58/7.
4. Cfr. BASÁÑEZ, J. *Lejona, anteiglesia vizcaína*. Editorial Vizcaína, Bilbao 1971.
5. El hecho de poner al centro por nombre una palabra en euskera fue criticado en las años siguientes por numerosas personas (Cfr. AHG-AT nº 17): estaban vivas todavía algunas incomprendiciones propias de la época.
6. ESCRIVÁ DE BALAGUER, J. *Camino* nº 175.
7. GARÍN, V. "15 de octubre de 1951" en *Gaztelueta 1951-1976*, Vitoria 1976, págs. 18 y 19.
8. AHG-AT nº 9.
9. AHG-AT nº 15.
10. AHG 51-52/5.
11. AHG 57-58/7: *"Instrucciones pedagógicas a los profesores"*, pág. 37.
12. BERGLAR, P. *Opus Dei*, Rialp, Madrid 1987, pág. 126.
13. SECO, L. I. *La herencia de Mons. Escrivá de Balaguer*. Editoria Nacional, Barcelona 1976, pág. 115.
14. GARÍN, V. "15 de octubre de 1951", en *Gaztelueta 1951-1976*. Vitoria, 1976.

15. "Inauguración del Colegio Gaztelueta", *El Correo Español-El Pueblo Vasco*. 15-X-51, pág. 10.

16. MARTÍN VIGIL, J. L. *La muerte está en el camino*, Ed. Juventud. Barcelona 1956, pág. 97.

17. AHG-AT nº 9.

18. AHG 51-52/10: "Memoria para el reconocimiento oficial".

19. Cfr. AHG-AT nº 49.

20. AHG-AT nº 23.

21. MONASTERIO, E. "Como viví aquellos años". En *Gaztelueta 1951-1976*, Vitoria 1976, pág. 29.

22. AHG 51-51/20.

23. AHG 51-51/4.

24. MONASTERIO, E. *Op. cit.* pág. 30.

25. CARRIL, J. "Hoy... D. Jesús Urteaga". *Diario Regional de Valladolid*. 7.III.59 AHG 59-60/"Valoraciones globales del colegio".

26. URTEAGA, J. *Dios y los hijos*, Rialp, Madrid, decimoquinta edición 1981, pág. 23.

27. Ibídem, págs. 157-165.

28. Ibídem, pág. 167.

29. Ibídem, págs. 168-170.

30. Ibídem, pág. 165.

31. Ibídem, pág. 166.

32. RASINES, I. "Crónica breve de los primeros años", en *Gaztelueta 1951-1976*, pág. 22.

33. AHG 51-52/13.

34. Palabras del Consiliario del Opus Dei en España pronunciadas con motivo de la inauguración de los nuevos pabellones. Cfr. AHG 57-58/9.

35. "Gaztelueta". En *Actualidad Española* nº 21 Madrid-Bilbao. 30 de mayo de 1952, pág. 21.

36. AHG 51-52/10: "Reglamento".

37. AHG 51-52/11.

38. AHG 51-52/10 "Borrador de la memoria".

39. Ibídem.

40. AHG-AT nº 16.

41. Ibídem.

42. Cfr. URTEAGA, J. *El valor divino de lo humano*. 31^a edición. Rialp, Madrid 1986.

43. URTEAGA, J. *Dios y los hijos*. Rialp, Madrid 1984, págs. 276-277.

44. AHG 57-58/7, pág. 25.

45. URTEAGA J. *Dios y los hijos*, págs. 17 y 18.

46. Ibídem, pág. 111.

47. Ibídem, págs. 111 y 112.
48. Ibídem, págs. 119 y 120.
49. Ibídem, pág. 116.
50. Praxis Educativa de Gaztelueta, 7.3.12
51. Cfr. AHG 61-62/6
52. Cfr. AHG 59-60/5, escrito fechado en octubre de 1960.
53. Ibídem.
54. GARÍN, V. "Algunos aspectos fundamentales de la formación del carácter", en *Nuestro Tiempo* nº 90, pág. 1554.
55. Ibídem pág. 1551
56. Cfr. AHG-AT nº 21.
57. CLARES, E. "El Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Navarra". *La voz de Telva* nº 39, Madrid 1968.
58. ESCRIVÁ DE BALAGUER, J. *Amigos de Dios*. Rialp, Madrid 1979, nºs 74 y 75.
59. AAVV. *Conversaciones con Monseñor Escrivá de Balaguer*. Rialp, 15^a ed. Madrid 1986, nº 83.
60. Cfr. AHG 59/60.
61. MASSÓ, R. "La educación de la libertad". *Nuestro Tiempo* nº 90, Pamplona 1961, págs 1495-1508. Véase también "La libertad como condición y medio de la formación total", en AHG 59-60/2.

62. Cfr. AHG 51-52/3.

63. Ibídem.

64. CONCILIO VATICANO II. *Documentos completos*. Declaración "Dignitatis humanae" nº 8. Biblioteca de Autores Cristianos, 39^a edición, Madrid 1985, pág. 577. De modo similar se expresa esta idea en el Decreto "Gravissimum Educationis" nº 1.

65. PABLO VI. *L' Osservatore Romano*, 29.VII.69.

66. TOURIÑÁN, J. M. *El sentido de la libertad en la educación*. Magisterio Español S. A., Madrid 1979, pág. 97. Interesante resulta también CARDONA, C. *Ética de quehacer educativo*. Rialp, Madrid 1990, págs. 59-73.

Como partidarios del no intervencionismo podrían mencionarse a NEILL, S. A. *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. Fondo de Cultura Económica, México 1975; y ROGERS, C. R. *Freedom to Learn*. Ed. Charles E. Merrill, Columbus -Ohio- 1969.

67. GONZÁLEZ-SIMANCAS, J. L. *Educación: Libertad y Compromiso*. EUNSA, Pamplona 1992.

68. GONZÁLEZ-SIMANCAS, J. L. *Prólogo*, en GÓMEZ ANTÓN, L., *Sugerencias para una educación cristiana*.

69. PIEPER, J. *Las virtudes fundamentales*. Rialp, Madrid 1976, pág. 331.

70. Cfr. ALTAREJOS, F. *Educación y felicidad*, EUNSA, Pamplona 1983, págs 15-33.

71. AHG 51-52/7.

72. RAMÍREZ OLARTE, A. "El Consejo de Curso como medio de formación", en BUSQUÉTS y Otros, *Experiencias de dirección de centros educativos*, EUNSA, Pamplona 1971.

73. AHG 57-58/3.

74. AHG 53-54/17.

75. AHG 59-60/13.

76. Praxis Educativa de Gaztelueta, 7.4.2.0.6.

4. FORMACIÓN INTELECTUAL. CURRÍCULO

En los capítulos anteriores, se habla de amistad y exigencia, trato personal, formación humana y cristiana en un clima de libertad responsable... Pudiera tal vez pensarse, de no afirmarlo explícitamente, que se descuidaba lo que parece más propio de un colegio: la promoción del ser humano por la cultura y la capacitación profesional.

Nada más lejos de la realidad. Será cierto lo que escribió Enrique Monasterio hablando de sus profesores cuando afirmaba que se preocupaban más de las personas "que de los ríos de España". Pero también lo es que, ya desde el primer año -y a pesar de las múltiples ocupaciones del profesorado de aquellas ajetreadas jornadas-, a lo largo de toda la historia de Gaztelueta se aprecia una gran preocupación metodológica y didáctica. Hecho este que ha sido ya puesto de manifiesto en anteriores capítulos.

Ante los muchos fallos que se apreciaban en el plan de estudios propuesto por el Ministerio de Educación Nacional, y a pesar de que los alumnos tenían que rendir cuenta del aprendizaje de unos programas minuciosamente elaborados para superar las reválidas, se llegó con el tiempo a impartir un plan de estudios que cabría calificar de propio. Se añadieron algunas asignaturas al oficial, se cambiaron de curso otras o se varió el número de horas de cada una de ellas cuando pareció oportuno. Dentro de cada materia, a su vez, los programas se confeccionaron atendiendo a las características psicológicas de cada edad: trabajo que requería una gran coordinación, posible gracias a la acción de los Departamentos.

En primer lugar, hablaré de la didáctica en el primer año escolar. A continuación, nos detendremos en otros escritos de los años 50 y 60, tratando también del enfoque de la enseñanza de las artes plásticas. Finalmente, estudiaremos el mencionado plan de estudios adoptado en Gaztelueta.

a) El primer año escolar

La lectura atenta de diversos escritos nos permite conocer, en gran medida, el enfoque que se dio a la didáctica en el curso 51-52.

En la primera página de unas *Notas de Didáctica Geográfica*, se pone de manifiesto que las afirmaciones en ellas contenidas son fruto más de la experiencia que de la mera lucubración teórica: "Nuestro propósito es, -afirma Plans- presentar algunas normas generales que deben informar la pedagogía en la enseñanza secundaria, tal y como hemos tenido ocasión de experimentar en la práctica docente" (1).

La educación se entiende como labor de equipo, lo cual queda explícitamente señalado: en la primera de las notas a pie de página, Plans agradece a José Luis González-Simancas "el haber puesto, generosamente, a nuestra disposición, su experiencia sobre la materia, obtenida en el *Institute of Education* de la Universidad de Londres. Todos los puntos tratados en estas notas -añade- han sido tema de frecuentes cambios de impresiones paralelos a la marcha de nuestras clases" (2). Efectivamente, el referido González-Simancas recuerda también el vivo interés que tuvieron sus conversaciones con Plans a la vuelta de Inglaterra: repasaron entonces la bibliografía inglesa más reciente sobre la enseñanza de la geografía, así como los apuntes tomados en sus clases con el profesor Honeybone.

El profesorado procura no olvidar que su misión no es tanto enseñar a jóvenes universitarios como formar a niños y adolescentes: "Por regla general los estudios medios suelen realizarse en España entre los diez a los dieciséis o diecisiete años de edad. Es pues, el periodo de más importancia formativa en la vida del hombre, el más adecuado para moldear toda clase de virtudes, tanto individuales como sociales".

"Para ello, lo primero que se precisa es un conocimiento psicológico de los alumnos conseguido por el trato directo con ellos y por la íntima colaboración entre los profesores" (3). Las reuniones diarias y las conversaciones más o menos informales que se mantienen aquí y allá, tuvieron como fruto el cumplir con un deber imperado por la naturaleza de las ciencias que, siendo diversas, deben contribuir a formar las mentes de los hombres, personas singulares: "Concebido el Bachillerato como un entronque de

enseñanzas, es deber de todo profesor poner de manifiesto y aprovechar las conexiones que pueda guardar su disciplina con las otras del plan de estudios" (4).

Por ejemplo, Plans entiende que "la Geografía, por comprender aspectos tanto de la naturaleza como del hombre, constituye una zona de transición entre los estudios de Letras y Ciencias, puente que se apoya entre las dos orillas del Saber y que salva la distancia entre ellos con sustancialidad propia e independiente" (5).

La Geografía de las clases de Plans, tuvo numerosas interconexiones con las Ciencias Naturales, la Física y la Historia: "Precisamente en esta riqueza de relaciones que exige de los alumnos, de una manera armónica, el ejercicio de todo el conjunto de sus facultades, estriba uno de los mayores atractivos que la Geografía ofrece a las inteligencias jóvenes" (6).

En una nota mecanografiada, para uso del claustro, el mismo profesor insiste en que, a los alumnos "conviene hacerles ver que las diferentes asignaturas corresponden a diferentes aspectos de la vida y del mundo, que son uno" (7). Para ello, propone que funcionen dos *seminarios* de profesores: uno de Ciencias, otro de Letras.

Fruto de la colaboración entre los profesores de ciencias y de geografía fue la instalación de un observatorio meteorológico. En aquellos años, el Ministerio del Aire facilitaba los instrumentos necesarios, a cambio de que se les enviaran los datos registrados diariamente. La contestación a la solicitud no se hizo esperar, de modo que los alumnos pudieron familiarizarse con algunos curiosos aparatos: heliógrafo, termóhigrógrafo, veleta, pluviómetro, anemómetro, termómetro, etc. También la colección de rocas facilitadas por el Instituto Geológico y Minero sirvieron para lograr un mayor realismo, y fueron utilizadas en estas dos asignaturas.

Las salidas al campo se prepararon entre varios profesores; a partir de ellas, deberían sacarse conclusiones aplicables a las distintas asignaturas. "Las excursiones que se hagan, sin tener que resultar excesivamente fatigosas, deberán ser, ante todo, excusiones de trabajo. La acción, simpática y alentadora, del profesor será, aquí, de gran eficacia" (8). Para su correcta preparación se precisa un conocimiento previo de lo que se va a visitar: huyamos de la improvisación. Los itinerarios se seleccionarán con vistas a cumplir algunos objetivos bien concretos, que deberán ser previamente

conocidos por los chicos, aunque se evitará decirles lo que ellos tienen que descubrir por sí mismos. Las notas tomadas en un cuaderno de campo deberán coordinarse en el mapa, y servirán para la elaboración de las oportunas memorias.

"(...) únicamente sobre el terreno podrá ver el alumno que lo que lee en los libros y aun las mismas explicaciones del profesor, no pasan de ser meros esquemas, simplificaciones de una realidad siempre compleja. Además, este trabajo les mostrará que los hechos nunca se presentan en la realidad con esa pureza ideal que podría desprenderse de una enseñanza excesivamente teórica y libresca; siempre hay gradaciones, matices, que nada más pueden verse sobre el terreno" (9).

Estas visitas de estudio, o las salidas al campo, no fueron óbice, claro está, para organizar otras excursiones en las que el objetivo fuera menos académico.

También las emisiones de radio de las que voy a hablar eran un proyecto abordado interdisciplinariamente. En febrero de 1952, un padre de alumno, Porfirio Díaz, regaló su emisora de radioaficionado, al sustituir la suya por otra de mayor alcance. El aparato fue bien acogido: podría utilizarse para emitir breves programas por la tarde, de modo que los chicos los siguieran con las radios de sus casas: en Bilbao, en 1952, no existían todavía aparatos de televisión.

Aunque varios guiones fueron escritos y aun algunos de ellos grabados, las dificultades técnicas, -los niños no acababan de oír bien los programas-, malograron la iniciativa. En el Archivo Histórico duermen *Tiempos prehistóricos* y *Misión 9*, -Jesús Urteaga-; *Un pleito en la familia de D. Lenguaje* -José Luis González-Simancas-; *Viaje detectivesco-geográfico* -Pedro Plans-, y *Algunos problemas de Matemáticas* -Isidoro Rasines-.

En las clases de Lengua y Matemáticas se vio que algunos alumnos no tenían el nivel adecuado para seguir un ritmo que pudiera considerarse satisfactorio. Por ello, se impartieron clases especiales, intentando así que todos pudieran superar con éxito las pruebas de final de curso.

Las clases de Historia, Lengua Española y Formación Política -asignatura, esta última, obligatoria en aquel entonces- intentaron, coordinadamente, hacer comprender a

los alumnos el espíritu de cada época de la Historia, nacional y universal, según los cursos. Mediante explicaciones y lecturas históricas, se intentó que, apoyándose en la extraordinaria imaginación de los niños, estos *vivieran* las distintas épocas.

Dibujo y pintura se desdoblaron como dos asignaturas distintas. Música y canto incluyen en su programa himnos propios del Colegio, y otras canciones populares y alegres, además de actividades más académicas tales como audiciones-conferencias.

En Geografía, el epidiáscopo de entonces permite proyectar las fotografías y postales que se van extrayendo de un fichero que crece rápidamente, nutrido por las adquisiciones que padres y alumnos consiguen gustosamente para este fin.

Los mapas, y el material didáctico en general, se seleccionan minuciosamente, dedicando a ello el tiempo necesario. Así lo afirma Ildefonso Fernández Ocharan, que en 1951 conoció a algunos de los protagonistas de los relatos hasta ahora narrados; era entonces dependiente de la Librería Pérez-Malumbres, situada en la calle Sombrerería, una de las que componen las famosas *siete calles* del casco viejo bilbaíno. Este comercio distribuía material didáctico a una amplia zona de la geografía española, e incluso al continente americano. En algunas ocasiones, diversos profesores de Gaztelueta dedicaron mañanas enteras a revolver, entre tan bien surtido y amplio almacén, libros y mapas cuyo precio era objeto de lógica discusión con el propietario. Allí se encontraron unos magníficos mapas impresos en España con planchas traídas de Alemania años atrás (10).

Por lo demás, si los libros de texto no tenían las características apetecidas, se sustituían por otros que, aunque no habían sido escritos para este fin, reunían mejores condiciones didácticas. Pedro Plans dictaba unos apuntes, que más tarde le sirvieron de base para redactar sus manuales, que tanto se han vendido en los últimos treinta años.

Aunque sólo era obligatorio impartir clases de un idioma moderno, los alumnos eligen entre el francés e inglés: así lo exige el hecho de que procedan de colegios en los que se ha estudiado una lengua u otra. Las clases de francés son encomendadas a Álvaro Calleja, que acude desde Bilbao; las de inglés a José Luis González-Simancas, que acababa de obtener el *Post-Graduate Certificate in Education en el Institute of Education de la Universidad de Londres* (1950-51): frescas están en su memoria las enseñanzas

recibidas en el curso de didáctica de idiomas impartido por el profesor B. N. Parker. La orientación de

las clases de inglés fue, desde los comienzos, eminentemente práctica, con un método directo acompañado de la adecuada ambientación en la cultura y la vida inglesas, conseguido a través de la lectura y selección de fotos de revistas inglesas, cuyos ejemplares no eran difíciles de obtener en las propias familias de los alumnos.

b) Frente a los defectos del sistema educativo

Un artículo redactado para *La Actualidad Española* condensa en una breve frase la orientación general de toda la enseñanza en Gaztelueta: "Sin descuidar lo puramente informativo de cada una de las asignaturas, se da una especial importancia a su aspecto formativo y hondamente realista" (11).

A pesar de que la Ley de Educación de 27 de febrero de 1953 redujo el número de asignaturas en favor de las fundamentales y aun en cada materia la extensión de la misma, cosa que se manifestó a la hora de elaborar los cuestionarios que regirían los exámenes oficiales, no resultaba fácil sustraerse al memorismo de la época. Ceteramente analizó la situación González-Simancas en un artículo publicado en *The Times Educational Supplement*: "Así como la educación secundaria inglesa, antes y después de adoptar el General Certificate in Education, ha tenido siempre un marcado carácter de especialización y concentración, -debido a su orientación práctica y a la flexibilidad de sus planes de estudio-, los métodos educativos españoles se han inclinado siempre más al lado teórico y extensivo" (12).

Sería deseable una mayor descentralización administrativa y polarización hacia el niño; más flexibilidad en los planes de estudio, que deberían poder adaptarse a las peculiaridades de los colegios. González-Simancas envió la traducción del artículo que estamos comentando al Ministerio de Educación Nacional (13).

Los vicios del sistema educativo se podrían resumir con un solo término que los condensaba: memorismo. Así lo reconocieron las reformas legales que se hicieron con posterioridad. Urteaga caricaturizó una clase-tipo de lo que llamó "pedagogía pasada" en

el popular programa televisivo *Siempre alegres*, dirigido por él en la década de los sesenta. Incluiré aquí una cita, para ilustrar lo que estoy exponiendo:

"El nuevo no se encontraba nada a gusto en aquella escuela (...). Pero lo que más le molestó fue encontrarse con un sistema pedagógico absurdo".

"La profesora, chapada a la antigua, tan sólo se preocupaba de que los chicos aprendieran las definiciones de memoria. Para Emilio el procedimiento resultaba inexplicable; para todos aquellos chavales era lo normal, lo de siempre".

(...)

"PROFESORA. -¿Qué estáis cuchicheando? A ver, tú, define la primera de las virtudes teologales."

"EL NUEVO. -Tener fe es creer cuanto Dios nos dice, aun cuando no podamos verlo."

"PROFESORA. -¿Y qué más?"

"EL NUEVO. -Pues nada más."

"PROFESORA. -¿Y quién nos explica lo que Dios nos dice?"

"EL NUEVO. "La Iglesia."

"PROFESORA. -Pues eso es lo que hay que decir sin necesidad de que te tenga que hacer tres preguntas. A ver, tú, Antonio, define la fe."

"ANTONIO. -(Con sonsonete). La fe es una luz y conocimiento sobrenatural con que sin ver se cree lo que Dios dice y la Iglesia nos propone."

"PROFESORA. -¿Ves? Efectivamente lo que dice el libro, sin agregar ni quitar nada. Muy bien, Antonio, siéntate. Lamento no poder decirte lo mismo. Dios quiera que a los inspectores no se les ocurra preguntarte" (14).

Sin duda, no puede afirmarse que el proceder de esta profesora imaginaria fuera lo habitual, ni que la inteligencia sea un descubrimiento de los últimos años: ya Confucio decía que "si se aprende solamente con la memoria y no se piensa, todo permanece obscuro". Frase que recogen diversos profesores de Gaztelueta en un estudio sobre la enseñanza de la matemática del que hablaré más adelante. Plans afirmaba lo que sigue en un artículo de prensa; y sus palabras no han perdido actualidad, porque la rutina acecha a los profesores de todas las épocas:

"Indudablemente falta a nuestros bachilleres capacidad de diálogo, hábitos de expresión oral y escrita y de observación; capacidad de elaborar un guión o esquema de una lección y de estructurar, llegado el momento, un tema de cualquier materia; hábito de coordinar unos datos con otros y de relacionar ideas y conceptos de distintas asignaturas; interés por los problemas culturales, etc., etc.".

"¿Por qué en nuestra enseñanza media no se persigue, por encima de todo, una capacitación real del alumno? Porque, corrientemente, falta una visión clara de los fines del bachillerato. Así no es extraño que el aprendizaje de muchas asignaturas se reduzca, casi siempre, a una simple yuxtaposición memorística de datos".

"La Historia es una historia meramente externa; nombres de personajes, batallas, fechas; la Geografía, lejos de ser la descripción y explicación de los paisajes terrestres - eso sí que puede llegar a interesar a los alumnos; lo sabemos por experiencia- se convierte en un simple nombrar y localizar montañas, ríos y ciudades; las Ciencias Naturales se resuelven en áridas clasificaciones y en retahílas de géneros y especies; la Literatura en listas de obras y en biografías de autores, etc., etc.".

"Los conocimientos de nuestros bachilleres no responden casi nunca a vivencias personales. Esas contestaciones escuetas y pobres formuladas en los exámenes son, todo lo más, una repetición mecánica de renglones de un manual de texto, o frases que oyeron algún día a su profesor. Jamás brotan de un contacto habitual, íntimo y consciente, con las realidades a las que se refieren esos términos o conceptos".

"Esa enseñanza memorística que hastía a los chicos excluye la adquisición de esos hábitos, de esas capacidades que los profesores universitarios echan de menos en los jóvenes bachilleres que anualmente llenan por primera vez sus aulas".

"Además, la multiplicidad de asignaturas a cursar cada año -siete u ocho- hace que en cada chico la atención esté fragmentada. Esta dispersión le lleva a no profundizar, a quedarse únicamente en lo anecdótico y, en definitiva, a alcanzar un nivel mínimo en cada materia".

"Creemos, por tanto, que valdría la pena eliminar de los cuestionarios una serie de temas y reducir el número de asignaturas por curso -todo lo más a cuatro, con clase diaria, y alguna más con clase alterna-. Entonces sí que podrían inculcarse con mayor eficacia esos hábitos a los que nos hemos referido. Entonces es cuando los profesores de asignaturas como Literatura, Geografía, Ciencias Naturales, etc., podrían separar del programa general tres o cuatro temas importantes para ser estudiados más a fondo que el resto".

"Por otra parte, no bastaría una simple reducción de los programas. Hace falta una renovación en los métodos de enseñanza, en beneficio de una asimilación más acabada y auténtica por parte de los alumnos".

"El aprendizaje de la Literatura a través de la lectura y comentario de los textos; de la Geografía mediante salidas al campo y trabajo sobre mapas y fotografías; de las Ciencias Naturales sobre la base de la observación directa de los fenómenos y de los seres; de la Física y Química a través de continuas experiencias, etc., etc., dejarán en el alumno esa madurez intelectual, ese poso que llamamos formación".

"Necesitamos descender al nivel de los intereses de los alumnos; necesitamos horarios más flexibles; necesitamos enfocar los programas, los planes de estudios, la educación entera desde el punto de vista de las necesidades de los chicos".

"Únicamente así el bachillerato podrá llenar su gran cometido social: despertar aficiones, gustos, capacidades; en una palabra, formar hombres que puedan desempeñar el día de mañana un papel digno como ciudadanos conscientes" (15).

Podemos hacernos una idea bastante aproximada del ambiente de las sesiones de trabajo de los profesores de Gaztelueta en aquellos años: el lugar donde se desarrollaban no ha cambiado mucho. Desde el último piso del Chalet arranca una

sencilla escalera de madera, a la que una gruesa soga le sirve de pasamanos. Subimos. Al empujar la trampilla baja un contrapeso sujeto por una cuerda que recorre varias poleas: la portezuela de vidrio queda en alto. Entramos. El suelo cruje. La buhardilla, iluminada hoy por tubos de neón, es relativamente amplia -6 x 6 m-, pero no tiene ventilación, aunque no se repara en su necesidad: el viento penetra por numerosas rendijas. Una claraboya permite que se pueda trabajar con luz natural en una de las mesas. En las baldas de las estanterías descansan en perfecto orden los últimos números de la *Revista de Educación*, *The School Executive*, *The Times Educational Supplement*, etc., además de libros de texto españoles, franceses, ingleses... y algunos tratados seleccionados de didáctica. En las paredes se han fijado tablas cronológicas de historia y algunos otros elementos más prácticos que decorativos. Plans recuerda todavía, con una cierta nostalgia, los muchos atardeceres pasados en aquella habitación abardillada del antiguo chalet de Menchaca, entregado a sus reflexiones, mientras la lluvia, fina e ininterrumpida, golpeaba suavemente el tejado.

Las condiciones materiales no son las adecuadas, pero ello no es excusa para buscar modos de llevar a la práctica las nuevas tendencias pedagógicas que se han demostrado eficaces en Europa y América.

c) Una enseñanza activa y realista

La orientación general que se pretendió dar a la didáctica de las distintas materias en los primeros años de Gaztelueta, tal vez pudiera resumirse diciendo que se aspiraba a impartir una enseñanza activa y realista. Así se expresaba Pedro Plans:

"Creemos pues, que aun en medio de una gran escasez de medios económicos puede hacerse siempre un mínimo de trabajos prácticos que pongan al chico frente a realidades. Si al contrario, nos declaramos vencidos de antemano por las circunstancias, no haremos más que preparar, año tras año -sin pena ni gloria- a los chicos para los exámenes".

"Y cuando pensamos en estas actividades no lo hacemos a título de adorno o de filigrana. No se trata de actividades hechas a hurtadillas, robando un poco de tiempo a quehaceres más importantes: es toda una concepción de la institución".

"Pienso que a veces no nos planteamos de raíz, con toda sinceridad, los problemas básicos de la educación. Conviene, y mucho, que se dicten cuestionarios y planes de estudios y reglamentos de exámenes bien orientados, pero la realidad educativa de un país depende, más que de los detalles de los cuestionarios o de la forma de realizarse unos exámenes, de la formación del profesorado, de la dedicación efectiva del maestro a sus alumnos, del valor formativo de sus enseñanzas, de su postura personal frente a los problemas educativos y del valor institucional del centro en que desarrolla su tarea".

"Lo que no se puede es estar medianamente satisfechos con los procedimientos que se siguen, o pensar que todo esto es materia para un artículo en una revista de elucubración, pero nunca un método concreto a seguir en las clases de un centro de enseñanza".

"Para sentir el latido de la verdadera instrucción del hombre de hoy y del mañana, hace falta adoptar una postura activa. Si en el terreno de la realidad educativa española todavía no se ha visto reflejado el impacto de las nuevas tendencias educativas, sobre las que tanto se viene escribiendo durante los últimos años, se debe, no lo dudemos, a que no se ha sabido adoptar una postura decisivamente creadora lejos del amable ensayismo intelectual. Pero ese dinamismo creador no puede reducirse a una simple modificación accidental de cuestionarios o de procedimientos de exámenes o de calificación, sino que ha de enfocarse hacia la misma entraña de lo que de verdad queremos que sea el hombre dirigente del mañana" (16).

Y en el mismo artículo: "Consideramos (...) casi una utopía pretender una renovación de la enseñanza mediante disposiciones de carácter general. Este género de disposiciones nunca afecta a los factores decisivos en toda empresa educativa; la personalidad del profesor, su visión particular de los problemas pedagógicos, su relación con los chicos, la metodología de cada materia, y en fin, el valor del centro como institución".

"En cambio, y descendiendo del plano general al estrictamente particular, nos parece plenamente realizable que cualquier profesor, aun el más desprovisto de recursos, si le anima un auténtico entusiasmo, pueda llegar a poseer el material mínimo indispensable para una enseñanza activa y realista, en la que el alumno participa en la labor común, y entra en contacto con la realidad que en cada caso se le pretende dar a conocer" (17).

Enseñanza realista. ¿Qué se quiere decir exactamente? Leemos en el *Libro de los XXV años*: "Entendemos por enseñanza realista el poner al alumno en contacto con la realidad, con las cosas que trata de comprender. Es algo muy distinto a limitarse a repetir lo que otras personas, que se han enfrentado con esa realidad, han expresado en un libro. El contacto con la realidad tiene valor formativo: porque deja una huella; porque lleva consigo la adquisición de unos hábitos de trabajo, ya que se vive a escala reducida y elemental el proceso creador que se verifica en todo trabajo de investigación" (18).

El concepto es claro, pero llevarlo a la práctica no es fácil: los colegios aíslan con sus paredes y vallas a los escolares del medio circundante que se quiere dar a conocer. Libros, cuadernos y tizas no parecen precisamente invitar a vivir ese ideal nítidamente dibujado. La renovación educativa tenía que venir de la mano de la vida de los centros más que de las reformas ministeriales. Manos a la obra, pues. Si se van a construir unos pabellones de aulas, ¿qué implicaciones tendrá todo esto? Las estructuras arquitectónicas deberán adecuarse a las necesidades didácticas.

Desde luego, parece conveniente pensar en aulas por materias: clase de matemáticas, ciencias, historia, geografía, etc. Los grupos de alumnos y profesores se desplazarían, al acabar cada sesión, a un nuevo *ubi*. La idea tenía como punto de arranque el curso de didáctica de la geografía que González-Simancas había seguido en el *Institute of Education* de la Universidad de Londres: allí se aconsejaba organizar un aula de geografía, que debería ambientarse convenientemente. Si el aula de geografía permite un mejor desarrollo de las sesiones dedicadas a esta materia, ¿no ocurrirá lo mismo con las demás? Parece claro que sí:

"La primera razón ya está apuntada: en ella el maestro tendrá acumulados y debidamente ordenados y en disposición de ser usados en cualquier momento los materiales para su enseñanza realista. Además, en segundo lugar, al permanecer el alumno en el aula específica de cada asignatura, respirará un ambiente propio e irá, poco

a poco, sin darse cuenta, familiarizándose con las cosas, con los libros, con las realidades. Hay en la vida del hombre una vía de conocimiento misteriosa, poco racional si se quiere, por la que cada uno de nosotros vamos absorbiendo la atmósfera y el clima de la sociedad que constituye nuestro ambiente. ¿Por qué no aprovechar esa especie de ósmosis para que el alumno aumente su caudal de conocimientos y se despierten en él aficiones?"

"Son, por ejemplo, las obras de tal o cual autor, con las que se encuentra día a día en la biblioteca donde da clase de literatura. Es el comentario que surge espontáneo al contemplar las maquetas, fotografías, monedas, etc., con las que se tropieza durante una serie de días en la vitrina del aula de Historia. Son los paisajes que contempla expuestos en la vitrina o en la plancha de corcho de la clase de Geografía. Es la mirada regocijada y curiosa hacia aquella águila o hacia aquel esqueleto de ave que absorbe su atención cuando se cansa de oír las explicaciones del profesor, cuando éste, conscientemente, deja que sus alumnos dirijan la mirada hacia cualquier parte de la clase, porque toda ella respira el ambiente de aquellos temas sobre los que se está trabajando por aquellos días. Sólo así evitaremos que los alumnos sigan creyendo, como la experiencia ha demostrado reiteradamente, que *La vida es sueño* es un gran volumen de papel viejo escrito en un lenguaje abstruso, y que por tanto, no merece la pena ser leído. O que la turba es un carbón muy parecido al que se vende en una carbonería cualquiera, con la diferencia de que desprende menos calor cuando arde, porque, aun cuando nunca lo hayan tenido entre sus manos, así lo habrán leído en el manual de texto".

"¿Qué valor puede tener el saber que el granito es "una roca compuesta de tres minerales: cuarzo, ortosa y mica", si no se ha visto nunca, porque ni siquiera se ha observado que las aceras de las calles están pavimentadas con frecuencia con losas de granito? ¿Qué valor puede tener el saber que los valles glaciares tienen un perfil en U, a diferencia de los valles fluviales que lo tienen en V, si no se han observado fotografías de unos y otros?"

"Se trata, pues, de partir de lo concreto, de lo inmediato, de lo que impresiona los sentidos, y deducir de ahí la teoría. Se trata de poner a los alumnos en contacto con la realidad. Se intenta que las palabras sugieran en ellos imágenes reales; no caracteres tipográficos perfectamente localizados en su libro, o bien meras frases aprendidas de

oído a fuerza de ser repetidas una y otra vez por el profesor. El contacto con la realidad es, y debe ser, la base de toda enseñanza verdaderamente formativa" (19).

Muchos de los materiales que fueron utilizados para hacer posible la enseñanza realista los consiguieron los muchachos: "cuando se logra despertar un interés real y entusiasmar verdaderamente a los alumnos, ellos mismos, dentro de sus posibilidades, aportan el material de clase: un día un cráneo y unas vértebras de cordero que recogieron simplemente del suelo en una jornada de excursión; otro día una postal con un paisaje típico de los Pirineos, etc." (20).

Además, resulta fácil preparar "un herbario y un sencillo terrario. También sin gasto alguno pueden observar los alumnos la transformación en fruto de la flor de *diente de león* (y flores de diente de león hay durante todo el año); las flores de manzano y de zarzamora, de la familia de las rosáceas; flores de labiadas, de hortensias; flores de pino; hojas de abeto, roble, ciprés, etc., etc." (21).

El deseo de dar realismo a la enseñanza llevó a fomentar la correspondencia con el extranjero, y a realizar numerosas visitas a localidades cercanas: Museo Etnográfico, Casa de Juntas de Guernica, Ayuntamiento, Diputación, un banco, la Bolsa de Bilbao, Sefanitro, Vicrila, Altos Hornos... No faltaron las salidas al campo. Las excursiones de los clubs montañeros permitían observar lo que se conocía de modo teórico.

d) Departamentos y aulas por materias

Orientar así la didáctica supone necesariamente replantearse las programaciones de los distintos cursos. Ciertamente, dejar una cuestión para ser estudiada posteriormente supone un alto grado de coordinación entre el profesorado. Nacieron así los *Departamentos*, cuando todavía no existían ni en las universidades ni en los centros oficiales de enseñanza españoles. Era misión de los Departamentos vertebrar las líneas maestras de la metodología en consonancia con los objetivos, lograr una cierta unidad de concepción en las materias, que se tradujera en un modo concreto de estructurar su enseñanza. Cada aula estaba asignada a un Departamento.

Se conservan en la actualidad, en Gaztelueta, en las que fueron sedes de los diversos Departamentos, numerosas programaciones, experiencias, etc. Tomemos una de ellas: el *Estudio sobre la didáctica de la matemática*, fechado en julio de 1955. Se parte de una breve síntesis de lo que debe ser la educación, *educere*, sacar desde dentro; "lo único que realmente posee un hombre o un niño es lo que alcanza por sí mismo". Se trataba de educar para la vida creadora. De acuerdo con esos fines, debemos adoptar la metodología: "Debe limitarse, pues, la función del maestro, en cuanto sea posible, más que a la explicación monologada y, por lo tanto, monorrítmica, a excitar la curiosidad infantil, instándole a hacer preguntas, proponer cuestiones, sugerir soluciones, no en una caótica anarquía, sino disciplinando su pensamiento".

Es necesario cambiar los planteamientos educativos habituales: "Aunque la Matemática sea una ciencia abstracta, para enseñarla a alumnos jóvenes, es importante tratarla simplemente como una ciencia natural y adoptar el método inductivo empleado en el caso de otras ciencias. Este es el método natural e histórico".

Y más adelante: "De acuerdo con esto creemos que el buen camino para introducir a los alumnos en el estudio de las matemáticas, no es enseñar álgebra, geometría, trigonometría, etc., como ramas separadas, cada una con sus métodos propios, sino tratar la matemática como una ciencia en la que los temas se escogen para desarrollar un conjunto de ideas matemáticas que, en su día, han sido de interés y utilidad al hombre. Si se desarrollan estas ideas en su secuencia histórica, creemos que así tendrán valor humano y significado para los alumnos. Así sabrán para qué valen y adónde van".

Tras la puesta en común de los principios, brevemente expuestos aquí, se sacan las oportunas conclusiones. Leemos: "1º. Cuestionarios: se acomodan a los oficiales pero tienen distinta orientación. Aunque de hecho se han añadido algunos temas, los cambios más significativos han sido orientados a suprimir lo que en el tratamiento de las cuestiones las hace complicadas para la mentalidad de los alumnos -razonamientos excesivamente farragosos, concesiones innecesarias al aspecto formal de la ciencia matemática, sobre todo en la geometría, etc.-"

Se concretan a continuación para cada curso los contenidos. La metodología será el trabajo por *units* tal como se contempla en el *Algebra in easy steps* -"Ponerse en contacto

con su autor para, en el caso de tener libros del mismo tipo de aritmética y geometría, intentar traducirlos y adaptarlos a los actuales cuestionarios"-.

Más adelante se apunta una posible investigación que podría abordarse entre los distintos profesores de matemáticas, al tiempo que se proponen coordinaciones concretas con los demás Departamentos, así como dedicar seis horas semanales a esta disciplina, en consonancia con lo que se hace en el extranjero.

Firman la monografía Vicente Garín, Javier García d'Axpa, Joaquín Andrada e Isidoro Rasines (22).

Lo dicho sobre las matemáticas es válido para otras materias. Desmond C. Fennell y José Luis González-Simancas componen el Departamento de inglés. Este último, preparó unas sugerencias que para la redacción de los cuestionarios del bachillerato había solicitado Sánchez de Muniaín. Los conocimientos adquiridos por González-Simancas en el curso de Didáctica de Idiomas en el *Institute of Education* de Londres, (1950-51), se van enriqueciendo con numerosas lecturas didácticas y, sobre todo, con la experiencia; por ello el propio Director General de Enseñanza Media le invitó a que redactara unas instrucciones para la enseñanza de los idiomas en el curso Preuniversitario. Ambos habían coincidido en un seminario sobre las primeras experiencias en torno al recién estrenado Preuniversitario (1953-54), que se convocó en la Universidad Internacional Menéndez y Pelayo, en Santander, en agosto de 1954, y al que acudió González-Simancas en representación de Gaztelueta, institución invitada expresamente a participar en aquellas sesiones (23).

Las clases de religión se preparaban con detenimiento, procurando que se respirara en ellas un clima amable, sin menoscabo de la exigencia que se precisa para asimilar toda ciencia -la Teología lo es-. A partir de los diversos manuales al uso se pretendía que los muchachos fueran adquiriendo un conocimiento gradual y profundo de la doctrina católica, siempre en sintonía perfecta con el Magisterio de la Iglesia.

El Departamento de Religión se creó para coordinar las clases de esta asignatura en los distintos cursos, para sumar esfuerzos y experiencias.

De todas formas, tal como advierte Antonio Burgués, la Religión -la religación del hombre con Dios- no es una asignatura, es algo que da sentido a toda la existencia del hombre. La fe que se profesa se manifestará de diversos modos y maneras en las distintas circunstancias. "Se trata -dice Pedro de la Herrán- de proporcionar una educación integral de inspiración cristiana. Por ello, las actividades de formación espiritual no se ciñen al solo marco de lo estrictamente religioso, sino que abarcan toda la pedagogía, toda la acción colegial" (24).

Burgués lo ejemplifica acertadamente, aunque hay que aclarar que semejante coincidencia de elementos raramente se darán al mismo tiempo:

"Un alumno, pongamos por caso, oye y aprende en clase que tal o cual acontecimiento histórico ha estado o no de acuerdo con el principio cristiano de la caridad con el prójimo. Se le ha inculcado, por otra parte, mediante avisos, charlas y consignas, que cuide el trato con sus compañeros, sintiendo hacia ellos respeto y cariño. Con estos dos factores llega a la clase de Religión y oye hablar de la virtud de la caridad, del mandamiento nuevo de Jesucristo, de la necesidad de sentirse todos miembros de un mismo cuerpo, al tiempo que se hace referencia a un caso semejante al que oyó hablar en clase de historia, y a la necesidad de vivir el compañerismo, como base y expresión humana de la caridad con los demás. Dando otro paso, se le incita a colaborar en una campaña económica de todo el colegio en favor de las misiones. Y, por último, en la charla personal con el sacerdote o con su preceptor, se compromete a dar limosna con generosidad y sin vanidad, a tratar con un determinado compañero por el que no tiene simpatía, etc. A partir de este punto, su libertad -más o menos desenvuelta según los años- pone el resto. Ha dado un paso en su formación" (25)

Sobre la geografía poseemos datos valiosos y precisos a través de algunos artículos de Plans, en los que se trasluce nítidamente el contenido de sus clases. En un artículo titulado "La geografía en el nuevo plan del Bachillerato", publicado en 1954 en la *Revista de Educación*, se lee: "Tenemos nuestra experiencia con los primeros cursos del plan antiguo, experiencia tanto más expresiva, cuanto que hemos estado enseñando Geografía separada de la Historia y con un horario de clase propio de toda asignatura fundamental" (26). -En el plan de 1938 "Geografía e Historia" era una sola asignatura-.

Plans dicta sus propios apuntes porque, como afirman sus alumnos, "el libro de geografía que tenemos está muy resumido y no se puede enterar uno bien de las cosas" (27).

Por lo demás, desde el primer momento se ha "inspirado en las orientaciones pedagógicas de la geografía francesa, cuya metodología, tanto en el campo de la pura investigación, como en el de la didáctica, debe considerarse modelo de ponderación y equilibrio" (28).

e) Enseñar y aprender, una tarea compartida

Gaztelueta era cada una de estas cosas, y era todo ello armónicamente vivido: Departamentos y aulas por materias, instaladas y mantenidas con la colaboración de los alumnos; una sesión de gimnasia y dos de deportes cada día; excursiones; lectura frecuente de obras literarias, en el marco de una educación que desea ser fuertemente humanística. Una enseñanza realista y viva, en la que se utilizan con profusión los medios audiovisuales que brinda la época: epidiáscopo, el gran magnetófono que Isidoro Rasines se trajo de U.S.A., la máquina de cine que proyecta las películas que presta la Cinemateca Educativa Nacional, etc.

Podría tal vez sintetizarse el método con la frase de González-Simancas: "Por una educación más simpática" siempre que entendamos plenamente lo que se quiere dar a entender con ella:

"Si abogo en estas líneas por una educación más *simpática*, quiero dejar claro desde el principio que no hablo de una educación blandengue, falta de sentido de responsabilidad, de exigencia en el trabajo, o apoyada en los principios pragmáticos de un americanismo (...) en sus formas más extremas (...)".

"No se trata de eso. A mi adjetivo *simpático* no pretendo darle otra significación que la que le dieron cientos de años atrás sus creadores. Para el griego, *sympathia* quería decir tanto como *sentir con*, vibrar al unísono, comprender, responder de manera positiva a las

necesidades y a las emociones y sentimientos de los demás. Pues bien, la educación tiene un centro y un objetivo: el niño".

Ejemplifica a continuación las consecuencias de estos planteamientos en el enfoque que debería darse a la enseñanza de la historia: los niños de doce, trece o catorce años - Bachillerato Elemental- son incapaces de "comprender el significado y, por tanto, de retener con claridad en su memoria, hechos de transcendencia histórica como son la génesis, el desarrollo y las consecuencias de un Renacimiento, de una Revolución francesa, del Liberalismo (...) o de la crisis de nuestro siglo XX". Por ello -razona González-Simancas- la preparación del examen de Grado Elemental requiere una memorización que podría calificarse como "gramofónica".

Y más adelante nos da la clave de su pensamiento: adaptarse a la mentalidad infantil sería "seleccionar aquellos aspectos o materias de la Historia que pueda comprender y por tanto asimilar un niño de estas edades. Adaptar sería también dejar tiempo al profesor para que pueda emplear unos métodos adecuados, como es el de la *visualización de la historia*" (29).

Podría pensarse que ese centrarse en las necesidades e intereses del niño suponía una disminución de la exigencia. Si nuestra mirada se dirige más al verdadero protagonista de la educación que a la ciencia que se pretende enseñar, fácilmente se pueden caer en concesiones. ¿No se bajará el nivel al actuar así? No. Entendemos que se mantuvo un alto nivel de exigencia. En algunos años las calificaciones llegaron a ser semanales. Se lee en una carta circular enviada a los padres:

"Hay un detalle de gran interés relacionado con las notas: los alumnos llevarán a casa todos los sábados su cuaderno de *calificaciones*, para devolverlo el lunes. Le ruego encarecidamente vigile todos los sábados la marcha de las notas y no tolere a su hijo olvidos en este cuaderno, ya que se procurará que no haya excepciones en la entrega de las notas. Quiero también notificarle que los alumnos han de llevar todas las noches su *cuaderno de lecciones* en el que se anotan las lecciones correspondientes al día siguiente. Contamos con su íntima colaboración también en estos puntos, que, bien aprovechados, pueden constituir un gran estímulo en sus estudios" (30).

En ocasiones se desarrollaron clases complementarias para los más retrasados.

En las *Instrucciones pedagógicas a los profesores*, se dan una serie de consejos útiles, que, en algunos casos, reflejan las lecturas pedagógicas de Urteaga. Lamento vivamente no poder comentarlas más que brevemente, por no alargar en exceso la exposición.

Se recomienda para mantener la autoridad en clase la serenidad y el dominio de uno mismo.

"La serenidad revela una inteligencia clara que percibe el fin, y voluntad firme que va en pos de este fin, y que hacia él arrastra a los demás, sin que le cause sorpresas encontrar resistencias."

"(...) La timidez y la violencia son los extremos a que expone la falta de dominio de uno mismo."

"(...) Los arrebatos de la cólera contrarían al dominio de uno mismo, y por lo tanto comprometen la autoridad."

"(...) El muchacho quiere vivir. Por naturaleza tiende hacia todo lo que expansiona. De ahí la necesidad de crear alrededor del niño una atmósfera de alegría y entusiasmo."

"No deis nunca una orden en tono suplicante. No mendiguéis nunca la obediencia. No mandéis lo que no os han de obedecer. Evitad siempre que podáis las órdenes negativas: la prohibición de hacer una cosa hace nacer la idea y el deseo de la cosa prohibida."

En las *Instrucciones pedagógicas* se dibuja el papel del profesor lejos del de un conferenciante, o del de un repetidor o comentador del libro de texto. Debe hacer pensar, aclarar dudas, avivar la curiosidad, despertar el interés. Procurará que el trabajo esté bien hecho:

"La clase requiere una preparación seria, metódica y constante".

"Clase bien preparada, clase bien dada. Clase no preparada, clase frustrada".

"Si algún profesor no prepara las lecciones, que no espere que en su clase haya orden, ni en sus alumnos adelantos, ni en él la alegría del deber cumplido. Ni la edad, ni la ciencia, ni la experiencia, ni razón alguna exime al profesor de preparar la clase".

"La capacidad y competencia del profesor constituye lo que podría denominarse preparación remota. Existe otra próxima a la clase, que es la que aquí nos interesa".

"La mejor manera de asegurar una cuidadosa preparación es consignarla por escrito en el llamado *diario de clase*. Trátase de un cuaderno que a este fin se dará a cada profesor y para cada asignatura en el que día a día se anotan, en forma breve y a modo de guión:

"a) la lección que se va a explicar en clase; palabras, giros, conceptos, etc., que encierra el manual y que se presume que son desconocidos por los alumnos".

"b) los ejercicios prácticos que habrán de hacerse como comprobación de la teoría explicada".

"c) los ejemplos, símiles y comparaciones que le ayudarán a poner la materia más al alcance de los chicos".

"d) el material intuitivo: cuadros, mapas, láminas, dibujos, etc., de que habrá de servirse para que las ideas se graben mejor en la mente de los discípulos. El diario ha de llevar un sello muy personal, de tal manera que aparezca en él todo el calor y el colorido de las aspiraciones pedagógicas personales del profesor. Que no sea tan breve que se asemeje a una ficha, ni tan dilatado que robe demasiado tiempo. Asegúrese el orden, la claridad y una conveniente presentación".

"El profesor que aspire a superarse de continuo en su labor ha de recoger en el diario las impresiones más destacadas de cada día, cuantos juicios y observaciones sugiera la marcha de la enseñanza en relación con los muchachos y con la propia actuación (aciertos, obstáculos, trabajos cumplidos, etc.). En las páginas de este diario quedará encerrada una experiencia que jamás encontrará en los tratados de Pedagogía" (31).

* * *

Las clases de José Alzuet frecuentemente son observadas por otros profesores del Colegio: se aprende mucho de cómo debe conducirse un grupo que ha de realizar una actividad. Junto al arte como pintor, el arte de enseñar: exigencia que es a la vez aventura, orden y libertad.

Con Alzuet se está a gusto porque sabe crear un clima de paz con unos niños siempre dispuestos a alborotar; porque sus motivaciones son poderosas; porque contempla con gozo las obras de todos y siempre tiene en la boca una discreta alabanza que estimula y anima. Además, es mejor que don José no se enfade: su rostro jovial adquiere entonces una expresión seria. A todos duele la falta cometida porque no se quiere contristar a quien tanta ilusión pone en el trabajo, tanto cariño en las personas.

Comienza la clase. Cada uno ha ocupado su sitio, y ha de tener ante sí la caja con ceras, acuarelas, pinceles y... la bayeta con la que habrá que dejar todo perfectamente limpio al acabar el trabajo. Se hace un silencio absoluto. D. José sostiene, entre sus manos, que salen de una bata inmaculadamente blanca, un libro de narraciones, leyendas y cuentos. La imaginación de los escolares se apresta a volar. Una voz varonil, llena de un calor que todo lo templa, llega hasta el último resquicio del aula:

"Un día Alfonso oyó contar una historia emocionante que ocurrió hace cientos de años. Fue en un país donde hay muchas montañas, siempre nevadas de lo altas que son. Ese país se llama Suiza. Esta es la historia."

La narración sigue. Aparecen los personajes: Gessler, el gobernador al frente del país alpino privado de su libertad por una invasión; y Guillermo Tell, un hombre valiente que vivía de la caza en las montañas. Pronto se plantea el conflicto al no querer someterse a las normas del dictador, aunque pesa amenaza de muerte a quien tal cosa hiciere. En plena discusión entra en escena el hijo del cazador que ha sido rodeado por los soldados:

"A lo lejos se oyó una voz de niño. Un grito "¡Padre, padre!" Es el hijo mayor de Guillermo Tell, que había seguido a su padre a escondidas. Los soldados le cogen brutalmente y le arrastran hasta donde está el gobernador".

"-¿Es éste el hijo del traidor?"

"-¡No le hagáis daño! Es mi hijo mayor."

"Una sonrisa cruel ilumina el rostro del gobernador Gessler."

"-No pases cuidado. Si alguien le hace daño, no seré yo, sino... tú. He oído que eres un buen ballester, y quiero una prueba de tu destreza. Escucha. Si disparas una flecha que atraviese una manzana colocada sobre la cabeza de tu hijo, te dejaré en libertad. Pero si no tocas la manzana o matas al niño, mandaré que te ejecuten inmediatamente."

"Guillermo Tell dudó unos instantes. Después alzó una oración a Dios y pidió su arco y dos flechas. Una la ajustó en la ballesta y la otra se la puso al cinto. El niño estaba de cara al tronco de un árbol."

"Un silencio de muerte reinó en toda la plaza."

"Tell levantó la cabeza: su mirada, serena, sus manos, firmes; su rostro, como de acero. Apuntó a su hijo. Vuela la flecha. Y en el mismo instante queda clavada en el árbol. La manzana caía partida por la mitad."

"Una atronadora ovación salió de los labios de todos. Gessler, volviéndose a Tell, le dijo:

"-¡Buena puntería, traidor! Pero dime, ¿por qué tomaste dos flechas?"

"Guillermo Tell puso la mano sobre la flecha que tenía al cinto."

"-Si la primera flecha hubiese herido a mi hijo, esta otra la tendrías ahora clavada en el corazón" (32).

Otro día le toca ser, de nuevo, protagonista al burrito pequeño, peludo, suave; sus ojos "espejos de azabache (...) duros cual dos escarabajos de cristal negro" parecen mirar ahora a los muchachos que escuchan una nueva historia, en la que las explicaciones, observaciones y preguntas del profesor se funden con las de Juan Ramón Jiménez, evocando en los niños recuerdos e imágenes que fluyen en cada imaginación de un modo distinto, personal; creativo en definitiva:

"¡Qué guapo está hoy Platero! Es lunes de Carnaval, y los niños, que se han disfrazado vistosamente de toreros, de payasos y de majos, le han puesto el aparejo moruno, todo bordado en rojo, verde, blanco y amarillo, de recargados arabescos."

(...)

"Cuando hemos llegado a la plaza, unas mujeres vestidas de locas, con largas camisas blancas, coronados los negros y sueltos cabellos con guirnaldas de hojas verdes, han cogido a Platero en medio de su coro bullanguero, y, unidas por las manos, han girado alegramente en torno de él" (33).

La clase continúa. El propio Alzuet nos narra su desarrollo (34):

"(...). Los niños se disponen a su trabajo. Es importante calmar a los precipitados. (...). Debe preguntarse entonces: "¿Has pensado lo que vas a poner en tu dibujo?" Y advertir a todos: "No comenzar hasta que tengáis muy claras todas las cosas que vais a meter en el cuadro".

"(...). Hemos de fomentar la confianza en sus posibilidades: "Mira, no se trata de hacer un cuadro complicado. Tienes que hacer una cosa sencilla. ¿Qué es lo que más te ha gustado?". (...). Es de fundamental importancia la capacidad de dialogar en el maestro, con cariño, animando y exigiendo al mismo tiempo. Volvamos a repetir las notas más esenciales del tema. Describamos los objetos con más detalle. Pero nunca pongamos nuestro lápiz sobre el papel y esbozemos el motivo o el encaje. Habríamos echado a perder nuestra labor".

"(...). Van pasando los minutos, y sobre el papel, antes blanco, los niños van dando forma a sus ideas. El maestro discurre entre las mesas. ¿Cuál debe ser su papel en una

clase basada en la espontaneidad y en el espíritu creador del niño? (...) Su labor es la de un guía experto que señala el camino y sugiere la manera de andarlo. (...). Un guía abnegado. Porque debe renunciar a todo lo suyo en lo que sea posible. Su misión es alentar y estimular la capacidad creadora. No impondrá, por tanto, su manera de ver las cosas; renunciará a sus propias fantasías, a sus gustos y, sobre todo, a realizar la obra del niño, cosa que a veces es tentadora, porque se siente un fuerte impulso de corregir, contra el que hay que estar prevenido. ¿Cómo corregirá entonces los defectos?"

"Una obra infantil, aunque sea defectuosa en muchos aspectos, tiene siempre grandes aciertos. El primero y más importante, el de su frescura y espontaneidad, que mataríamos imponiendo nuestra visión de adultos. Debe respetarse la obra salida de las manos del niño. Las correcciones deben orientarse hacia futuras obras. No se toca el trabajo realizado en una clase, pero se hacen sugerencias para los próximos trabajos. (...). Si es capaz de entender las proporciones de un objeto o figura determinada, llámémosle la atención sobre esta o aquella desproporción de su dibujo. Si vemos posibilidades de que se haga con el concepto de perspectiva (el verdadero concepto no surge hasta los quince años, por lo general), indiquémosle sencillamente que las cosas que están más lejos son las que se ven -y se dibujan- más pequeñas. Sobran todas las indicaciones que el niño no pueda hacer suyas, incorporándolas a su propia manera de ver".

"Debe evitarse la crítica negativa. Ni de lejos hemos de pensar en ridiculizar, extremo opuesto por entero a nuestra meta de fomentar la propia expresión. Es necesario evitar también la alabanza desmesurada. No debe confundirse, por otro lado, la postura comprensiva respecto al trabajo del niño con la falta de exigencia respecto a la realización de esa obra. Hay que exigirle que tenga su material de dibujo o de pintura en perfecto orden, completo y limpio. La exigencia debe orientarse mucho a este orden y limpieza materiales (...)".

"La clase toca a su fin. La *aventura* ha terminado. Los chicos han de acabar con la misma satisfacción con que comenzaron. (...). Ahora elegirá media docena de los trabajos en que se manifiesta una u otra cualidad digna de comentario: éste por su colorido, aquél por un detalle especialmente acertado, este otro para animar al tímido que ha sabido vencer su actitud... Los trabajos quedarán expuestos sobre el panel de corcho sujetado al muro y destinado a esa función de comunicar a todos, alumnos y profesores, los logros de cada jornada. La operación de recoger y limpiar el material de trabajo cerrará la

sesión. Los chicos saldrán del aula con el deseo de hacerlo mejor la próxima vez, con la imaginación y la habilidad manual ejercitadas, con la alegría de una tarea acabada y suya por entero" (35).

No siempre la clase comienza con una historia. Frecuentemente, Alzuet hace que la memoria de los niños evoque situaciones conocidas:

"Todos los pueblos y ciudades tienen un parque o un jardín, donde van los niños con sus madres o sus amas. (...). Tú tienes que pintar lo que hayas visto en algún jardín o en alguna plaza. Dibuja a varios niños haciendo cosas (...)" (36).

Tiene ideas propias sobre cómo deben valorarse los trabajos, las técnicas y estímulos externos que deben emplearse en cada edad.

Los métodos habituales, la copia de modelos realizados por adultos no parecen adecuados: "Con una mentalidad y una orientación de nivel superior al infantil no se consiguen resultados. Maestro y alumnos se empeñan en una tarea estéril. Hacer que el niño dibuje como un adulto es tan falto de lógica como pretender que el niño escriba, redacte, del mismo modo que un escritor consagrado. (...)".

"El niño de seis a ocho años aún no tiene conciencia de su yo. El mundo y las cosas que le rodean no son nada más que una prolongación de su mundo interior. Con una gran facilidad y espontaneidad, manifiesta en sus dibujos lo que lleva dentro, sin que se perciba en su obra una influencia importante de lo exterior. La narración, los cuentos y las historias se prestan en esta etapa a una serie de ejercicios sin número, que nutren su interioridad, haciendo que se vierta después en creaciones plásticas de una vida poco común. (...) Esos son los fundamentos serios en que se apoyan los ejercicios de IMAGINACIÓN Y RECUERDO (...):"

"Hacia los nueve o diez años se despierta fuertemente en el niño el deseo de imitar la realidad. Se da cuenta de que su persona es algo independiente del mundo exterior. Y al mismo tiempo descubre con desencanto su impotencia para reflejar con exactitud esa realidad que le atrae y para hacer sus dibujos con la perfección con que los hace la persona mayor".

"(...) El niño adquirirá seguridad y confianza si es él quien anda el camino, con fe en nuestras indicaciones (...)".

"Por eso, dentro de esa metodología, no se proponen ejercicios de copia. Copiar lo que ha dibujado antes una mano adulta es engañar al niño y es engañarse el maestro. Tendría mucho que ver este error con el que frecuentemente se comete al pensar que la recitación memorística de un concepto intrincado lleva consigo que el alumno entiende lo que dice".

(...)

"(...) este método se dirige a orientar, a sugerir, a estimular la capacidad creadora del niño, indicándole el camino a seguir; nunca imponiéndole moldes inertes que escapen a sus posibilidades y a sus vivencias. La confianza y la seguridad en sus fuerzas se fomentan a través de algunos ejemplares de lo que otros de su edad han podido y sabido hacer. De su contemplación nacerá en el niño que se dispone a dibujar el deseo sano de expresar su propia versión, y de superar aquella obra debida a otra mano, que nunca deberá copiar" (37).

f) Un plan de estudios propio

En diciembre de 1961, se escribía: "Ante el plan de estudios oficial caben varias posibilidades:

"1^a) Hacer un plan totalmente propio y proponerlo al MEN para llevarlo a cabo como centro experimental o piloto. Puede considerarse esta posibilidad para un futuro que podría ser no lejano."

"2^a) Introducir en la práctica una serie de modificaciones, para ajustar el plan a las metas educativas del colegio. Esto es lo que se ha hecho en Gaztelueta desde el principio" (38).

En el mismo documento, se da cuenta de las variaciones que en aquella fecha eran ya una realidad. A título de ejemplo, señalaré las diferencias entre el plan oficial y el de Gaztelueta en la llamada Sección II -cursos tercero y cuarto de Bachillerato Elemental-:

"La Historia de 4º curso -que comprende toda la Historia Universal y de España (...) - se reparte entre 3º y 4º: Historia Antigua y Media en 3º; Historia Moderna y Contemporánea en 4º."

"Se introduce la Geografía Universal en 3º."

"En 4º, se continúa con la enseñanza del Inglés, que no figura en el plan oficial."

"En 3º se introduce la mitad del programa de Física y Química de 4º, y se sigue con la enseñanza de la Lengua, que no se incluye en el plan oficial."

"En ambos cursos hay que añadir dos horas de actividades y otras dos de ampliación del tiempo dedicado a los deportes -cinco horas en lugar de tres-."

"Se asignan otros tiempos a las actividades educativas: formación espiritual -plática de 15 minutos un día a la semana-, revista de material y uniforme, asambleas, etc." (39).

No faltaron, en el periodo de la historia que estamos estudiando, algunas asignaturas realmente singulares, cuya existencia se explica por la presencia de algún apasionado por la materia: Apreciación del Arte, Estudio de las Instituciones, Nociones de Economía, etc." (40).

En 1964, el plan de estudios propio es algo ya muy elaborado: si se compara el que se indica en la Praxis con el oficial, las diferencias son ciertamente notorias. La naturaleza sintética de este capítulo me impide desarrollar más a fondo este tema.

Se recomienda asimismo al lector interesado en cuestiones didácticas la lectura de los artículos de la revista *Nuestro Tiempo* (nº 90) escritos por Massó, Plans y Benito, que traslucen un marcado estilo personal de enseñar, fruto sin duda de una cierta audacia que les llevó a enfocar tales materias con una gran dosis de libertad respecto a la orientación oficial (41).

Cuando, en 1969, se pidió a un grupo de profesores de Gaztelueta que hicieran una crítica de la enseñanza media para incluirla en el Libro Blanco -tal como veremos más adelante-, se apuntaron, en efecto, toda una serie de defectos que habían llevado a los cambios apuntados:

"Respecto a los planes de estudio vigentes, pueden hacerse, con todas las salvedades que exige un juicio demasiado general, las siguientes observaciones: La distribución de asignaturas no se adapta en medida suficiente a los intereses, aptitudes y necesidades de las distintas edades y no se dedica la debida atención a la educación del carácter, la educación social o la orientación sobre métodos de estudio".

"Al no hacerse en los planes de estudio una selección cualitativa, en función de la importancia de cada materia en relación con el ciclo educativo, se deriva hacia una acumulación de materias que, por su parte, desemboca en un estudio memorístico en vez de formativo. Tampoco existe un planteamiento global que relacione cada materia con las demás afines dentro de un mismo curso".

"Esa falta de unidad de criterio en el conjunto de los planes de estudio motiva el hecho de que, al considerar cada asignatura en particular, no se prescinda de temas que, aun siendo importantes desde el punto de vista informativo, no añaden nada especial a la formación del alumno en esta etapa educativa. De este modo, los programas de cada disciplina resultan excesivamente recargados, en detrimento de una instrucción y formación de carácter integral" (42).

* * *

Todo este ambicioso planteamiento no puede hacernos olvidar algo que ha sido objeto de insistencia en páginas anteriores: el profesor es, ante todo, un educador. Este parece ser uno de los aspectos que más le impresionó a Gerardo Castillo durante los años que estuvo en Gaztelueta. Un profesor -afirma- deberá orientar al alumno en el aprendizaje de su asignatura concreta e interesarse por la mejora de cada muchacho en los más variados aspectos de su personalidad. Nunca deberá limitarse a valorar lo que sabe, sin

preguntarse acerca de los motivos que condicionan su éxito o fracaso. En ocasiones, habrá que enseñarle a estudiar... (43).

Ildefonso Fernández recuerda una afirmación un tanto categórica que hizo Luis Recio en el transcurso de una reunión de profesores en la que tal vez los aspectos organizativos y didácticos hacían olvidar que se estaba tratando de la educación de personas: "A los chavales hay que quererlos y punto". Y es que -glosa Fernández Ocharan- hay profesores que no saben hacer compatibles su atención a la marcha de su asignatura con el cariño y consideración con los alumnos, y, tal vez, pasado el tiempo, no sean recordados con la gratitud que siempre guardamos a quienes nos apreciaron - fueron nuestros amigos- en la infancia y en la juventud (44).

En este sentido también puede citarse uno de los puntos del Libro Blanco escrito por profesores de Gaztelueta:

"(...) en la práctica se tiende frecuentemente a confundir los objetivos formativos que deben presidir todo programa con los contenidos culturales de esos programas. Se obtiene así la impresión de que el único objetivo es el mero aprendizaje de los programas, en lugar de tender a la formación de la personalidad, ya que las asignaturas deben ser siempre medios al servicio de la formación plena del educando" (45).

* * *

No me resisto a referir aquí, antes de concluir el capítulo, las circunstancias que dieron origen a la producción de un filme didáctico del ICE de la Universidad de Navarra titulado "La Catedral de Burgos", realizado con la colaboración técnica de Audivisión S.A.

En el guión multicopiado, que se facilitaba junto con la película, puede leerse: "El filme se basa en una experiencia didáctica real -el estudio de algunos aspectos de la Catedral de Burgos desde el punto de vista de la apreciación artística- vivida en diversas ocasiones por el Profesor González-Simancas con alumnos de últimos cursos de Bachillerato" (46).

En efecto, la Catedral de Burgos fue visitada por los muchachos de Gaztelueta en diversas ocasiones. Una de ellas tal vez sea recordada todavía por algunos de los que entonces eran niños: me refiero a aquélla en la que, tras observar la referida catedral, así como la afamada cartuja burgalesa, la expedición se trasladó a Ezcaray. Desde allí comenzaron la ascensión a las nevadas cumbres del S. Lorenzo, con el propósito de pernoctar en el Monasterio de Valvanera, al que no llegaron hasta la una de la madrugada, en parte por la nieve, en parte por la desorientación. Los buenos frailes dieron cobijo en su hospedería a los 30 inesperados muchachos de 5º de Bachillerato.

Desde Valvanera la expedición continuó su caminata -sólo se utilizaron en esa ocasión medios públicos- hasta Haro y, más tarde, hasta Nájera, población en la que tomaron el autobús de regreso a Bilbao.

Aquellos seis días tuvieron un contenido más cultural que el deportivo que fácilmente se adivina. En efecto, además de visitar S. Millán de la Cogolla y el resto de las poblaciones mencionadas, los alumnos recogían plantas en unas cajas metálicas, que llevaban en bandolera, para preparar posteriormente un herbario; y tomaban escuetos apuntes de lo que a cada paso se explicaba, con el fin de redactar a la vuelta la memoria de lo aprendido. Todo se desarrolló según un minucioso plan redactado previamente. En efecto, los conocimientos de Mota y Garín se complementaron, con los geográficos de Plans y los históricos de González-Simancas en el estudio global del medio propuesto como objeto de estudio (47). No me cabe duda de que siempre que González-Simancas proyectó la referida película de la Catedral de Burgos a un grupo de profesores o directivos de colegios, reunidos con motivo de algún Programa del ICE, las imágenes suscitaron el recuerdo de aquellos días del periplo riojano.

1. PLANS, P. "Notas de didáctica geográfica" en *Publicaciones de la Real Sociedad Geográfica*, serie B, nº 282, pág. 3. AHG 51- 52/4.

2. Ibídем.

3. Ibídем, pág. 4.

4. PLANS, P., Op. cit., pág. 35.

5. Ibídem, pág. 36.

6. Ibídem, pág. 37.

7. Ibídem.

8. PLANS, P., Op. cit., pág. 34.

9. Ibídem, pág. 25.

10. Cfr. AHG-AT nº 37.

11. El mencionado artículo, redactado en noviembre de 1954, parece que no llegó a publicarse. Pero se conserva el reportaje enviado en AHG 53-54/8.

12. GONZÁLEZ-SIMANCAS, J. L. "The New Spanish Education Act". *The Times Educational Supplement*, 12 de junio de 1953. El texto original dice lo siguiente: "While English secondary education, both before and after the introduction of the G.C.E., has always had a marked character of specialization and concentration -arising out of its practical emphasis and flexible curriculum-, Spanish educational methods have always leaned more towards a theoretical and extensive approach".

13. Hablaremos de ello más detenidamente en el cap. 10.

14. URTEAGA, J. *Siempre alegres*. Decimotercera edición, Rialp, Madrid 1986, págs. 111-113.

15. PLANS, P. "Pobreza intelectual de nuestros bachilleres". *El Correo Español-El Pueblo Vasco*, 23.II.1957.

16. PLANS, P. "La renovación del bachillerato no es una utopía". *El Correo Español-El Pueblo Vasco*, 13 de abril de 1957.

17. Ibídem.
18. PLANS, P. "La enseñanza nocial", en *Gaztelueta 1951-1976*, pág. 194.
19. Ibídem, págs 195-196.
20. PLANS, P. "La renovación del bachillerato no es una utopía".
El Correo Español-El Pueblo Vasco, 13 de abril de 1957.
21. Ibídem.
22. AHG 55-56/1.
23. AHG-AT nº 53.
24. HERRÁN, P. de la. "La libertad de los hijos de Dios", en *Gaztelueta 1951-1976*, Vitoria, 1976, pág. 70.
25. BURGUÉS, A. "La Religión no es una asignatura", en *Nuestro Tiempo* nº 90, Pamplona 1961, pág. 1512.
26. PLANS, P. "La geografía en el nuevo plan del bachillerato". *Revista de Educación*, nº 19, marzo 1954.
27. Ibídem, pág. 7.
28. Ibídem.
29. GONZÁLEZ-SIMANCAS, J. L. "Por una educación más simpática". *El Correo Español-El Pueblo Vasco*. Desconozco la fecha exacta de publicación. AHG 55-56/5,
30. AHG 53-54/11. Carta de 20.IX.54.
31. AHG 57-58/"Instrucciones pedagógicas a los profesores". Urteaga aconsejaba redactar fichas breves de lo estudiado para fijar la atención y retener algunas ideas.

Nada tiene de extraño que encontremos ciertos paralelismos con algunos autores de la época, como podrían ser Courtois y Kieffer. Cfr. COURTOIS, G. *El secreto del mando*, Atenas, 6^a edición, Madrid 1964, y KIEFFER, F., *La autoridad en la familia y en la escuela*. Fax, Madrid 1945.

32. ALZUET, J. *La aventura del dibujo. Método de dibujo*. Magisterio Español, Madrid 1964, pág. 6.

33. JIMÉNEZ, J. R. *Platero y yo*, Nauta, Barcelona, 1981, pág. 130.

34. ALZUET, J. *La aventura del dibujo. Guía para el maestro*. Magisterio Español, Madrid 1964. El autor afirma que el método descrito es fruto de una experiencia de diez años.

35. Ibídem, págs. 7-11.

36. ALZUET, J. *La aventura del dibujo. Método de dibujo*, Magisterio Español 1964, pág. 4.

37. ALZUET, J. *La aventura del dibujo. Método para el maestro*, págs. 4-6.

38. AHG 63-64/11.

39. Ibídem. En el Plan de Bachillerato de 1957 -Decreto del 31.V.1957- se asignaban a las asignaturas unos tiempos amplios llamados "unidades didácticas", de una hora y quince minutos, en los que las explicaciones debían acompañarse de tiempos de estudio. En Gaztelueta no se siguió ese criterio, por lo que fácilmente se encontró tiempo para otras actividades o asignaturas.

40. AHG 63-64/11.

41. Cfr. MASSÓ, R., "Hacia un nuevo humanismo". PLANS, P., "La enseñanza nocional de la Geografía" y BENITO, F., "Los niños y las matemáticas", en *Nuestro Tiempo* nº 90, Pamplona 1961.

42. Puntos 110, 111 y 112 del "Libro Blanco": MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA.
La educación en España. Bases para una política educativa. Secretaría General Técnica.
Madrid, 1969.

43. Cfr. AHG-AT nº 42.

44. AHG-AT nº 37.

45. Punto 109 del "Libro Blanco".

46. INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. UNIVERSIDAD DE NAVARRA.
Guión del filme didáctico "La Catedral de Burgos".

47. Cfr. AHG-AT nº 104.

5. ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Gaztelueta desarrolló, en su primera época, un modo singular de llevar a cabo la necesaria personalización que debe caracterizar a un sistema auténticamente educativo. Me refiero a *la institucionalización del sistema de preceptores*, medio idóneo para lograr las amplias metas educativas que el profesorado se había propuesto.

Se trata de una peculiar modalidad de la orientación en los centros de enseñanza elemental y media, a la que se da unos cauces particulares, y que se adelanta en el tiempo a la posterior difusión de la función orientadora propia de un profesor-educador. En 1951, en efecto, estábamos lejos en España del tutor y de la tutoría, tal como se conocen hoy en día en la legislación y en las instituciones educativas de todo tipo y nivel. La eficacia de esta modalidad de orientación personal, demostrada en la práctica y objeto de posteriores estudios originados en ella, hizo que este modelo se difundiera con extraordinaria rapidez a otros muchos centros educativos privados y creara un clima de aceptación pública que influyó a escala oficial y nacional.

Importa entender bien lo que se quiere decir: aunque existía en España una cierta orientación escolar, tradicionalmente basada en la aplicación de pruebas psicométricas y ejercida por psicólogos escolares, y cuya eficacia se fue incrementando con el paso del tiempo, la acción de los *preceptores* de Gaztelueta, desde los inicios, adoptó unos cauces distintos; su misión fue más amplia, ya que apuntaba directamente a la educación integral por medio de la comunicación intersubjetiva, de persona a persona.

Además de formar personalmente a un grupo de alumnos, se asignó al preceptor otra misión, de vital importancia: *coordinar la acción educativa en los ámbitos familiar y escolar*. Los padres pueden y deben entrevistarse periódicamente con el preceptor para lograr, dentro de la enriquecedora diversidad, una cierta unidad que nace del conocimiento más profundo de quien, siendo alumno e hijo, es una misma persona.

La originalidad del planteamiento es evidente. Parecería más lógico -y en algunos colegios, por sus circunstancias, así lo será- que el encargado de curso -el tutor de la L.G.E.- se hiciera cargo de la formación y el asesoramiento de su grupo de alumnos, estableciendo el trato que pareciera adecuado con sus familias. En Gaztelueta se consideró más oportuno buscar la mayor afinidad, la persona más adecuada en cada caso, con independencia de si ese preceptor daba clase o no a ese muchacho en concreto. Naturalmente, es preferible que ambos coincidan en algunos ratos de trabajo en el aula; pero no siempre fue éste el criterio decisivo: en muchas ocasiones, por ejemplo, varios hermanos tuvieron el mismo preceptor para facilitar la relación con los padres.

Vayamos por partes. Comencemos haciendo un breve recorrido histórico que nos revele el origen y desarrollo de este singular medio educativo, para pasar a continuación a tratar, más sistemáticamente, de la misión del preceptor y de las características que se pensaba debía tener su relación con los alumnos.

a) Nacimiento de la figura del preceptor

La existencia de "preceptores" en Gaztelueta debe explicarse a partir de una sugerencia de Monseñor Josemaría Escrivá de Balaguer. La idea, en efecto, fue transmitida -junto con algunas otras- a los profesores del Colegio el día de la inauguración, el primero de clase: 15 de octubre de 1951.

Lógicamente, el Fundador del Opus Dei no explicó cómo había que organizar lo que podríamos denominar "orientación escolar". Simplemente apuntó la idea de que los profesores charlaran quincenalmente con los alumnos. Una idea sencilla si se quiere, pero extraordinariamente fecunda.

Desde luego, en aquel entonces, ni la práctica educativa ni la legislación vigente preveían nada semejante, aunque no se dejaban de apuntar un serie de metas educativas que deberían lograrse en colaboración con los padres. En efecto, en la Ley de Instrucción Primaria se consideraba deber de los padres "participar activamente con el Maestro en la formación del carácter y personalidad del niño, y en la aplicación acorde de

las medidas disciplinarias útiles para corregir sus defectos, encaminar sus hábitos y estimular en él el gobierno de sí mismo" (1).

Aunque se presupone que padres y maestros emplearían para conseguir tales fines medios diversos, los únicos que allí se apuntaban, la referida "aplicación de medidas disciplinarias" no parecía sugerir, precisamente, la sistematización de conversaciones amistosas, periódicas, entre el maestro y cada uno de los alumnos.

El caso es que para llevar a cabo esta idea, en Gaztelueta, al poco de empezar el curso, se hizo una distribución de los chicos que hablarían con cada profesor. Aunque tal vez hubiera podido aplicarse el criterio de que los alumnos hablaran con quien tenía especial responsabilidad en la marcha de cada clase -el encargado de curso-, no se procedió así. Más bien se tuvieron en cuenta criterios de afinidad de caracteres o motivos similares. Y desde entonces se ha vivido este mismo criterio.

Al principio se recurría a circunloquios para referirse al encargado de la formación personal de un muchacho: con frecuencia se oían frases tales como "¿con quién habla este chico?" Poco a poco fue ganando aceptación una palabra con una profunda raigambre pedagógica: "preceptor", que, por cierto, etimológicamente no es el que da preceptos, sino el que enseña. Aquí, el que enseña y orienta: puede sugerir metas, suscitar aspiraciones, estimular y animar en la acción; conoce, confía y comprende al alumno.

La labor del preceptor tenía que basarse en la amistad bien entendida, en la confianza. Otra cosa era impensable, ya que la falta de sinceridad haría imposible todo intento de ayuda, de orientación en esa difícil tarea a que todo hombre se enfrenta: dirigir su propia vida con libertad, forjar su personalidad, buscar el bien.

Pero... establecer estas relaciones de amistad con los muchachos -amistad en la medida en que ello es posible dadas las diferencias de edad y la prudente, necesaria distancia entre educador y educando- puede resultar contraproducente. Resulta más cómodo mantener una tajante distancia, que sea salvaguarda de la autoridad, entendida ésta como poder. Porque la confianza mal entendida fácilmente desemboca, en el aula, en falta de orden.

Así pues, el binomio exigencia-amistad tenía que encontrar nuevos cauces en Gaztelueta: consideremos que aquel claustro de profesores quería sacar el máximo partido de las potencialidades de cada alumno, para lo que resultaba imprescindible pedir, con fortaleza, el máximo rendimiento; y, al mismo tiempo, establecía una sincera corriente de diálogo, especialmente con el preceptor, y en general con todos, que posibilitaba una relación humana más profundamente educativa.

Así se resuelve, en el borrador de la memoria del curso 51-52, el aparente problema o antinomia que encierra el binomio: "No ha sido difícil el cambio de actitud del profesor, pero sí necesario: en clase exigente, justo y duro con todos; en la charla particular, amable y comprensivo. Esta doble actitud se mantenía constantemente con todos los alumnos del Colegio: las clases, las aulas, eran consideradas como lugar de trabajo y en ellas tenía que reinar siempre el más absoluto silencio (...); allí, el profesor era profesor en el sentido clásico de la palabra, mientras que en la sala de juegos y en los campos de deportes, era el amigo de los alumnos que se interesaba por sus problemas y juegos; incluso les entrenaba y arbitraba en sus deportes. De esta manera se ha logrado una gran confianza y respeto a los profesores. Por eso, la disciplina que se exigía no era duramente impuesta, sino voluntariamente aceptada" (2).

Hoy, tendríamos que matizar algunas de las expresiones del citado borrador de la memoria. En efecto, el rol del profesor ha sido descrito satisfactoriamente por numerosos autores, de modo que ese "absoluto silencio" o el "profesor en el sentido clásico de la palabra", podrían sustituirse por frases más acertadas. Sobre todo, habría que añadir que, en Gaztelueta, el silencio se exigía durante las explicaciones del profesor, o cuando se daba tiempo para realizar algunos ejercicios individualmente, mientras que, en otras situaciones, había lugar para el diálogo -por ejemplo, cuando los alumnos de Pedro Plans contemplaban las fotos aportadas por los propios alumnos, que se iban pasando de mesa en mesa-. También en las clases de Artes Plásticas, impartidas por José Alzuet, los alumnos hablaban entre sí cuando componían sus obras, e incluso se desplazaban para conseguir algún material... lo cual no era óbice para que se desarrollaran dentro de un orden admirable. En todo caso, en el mencionado documento, se resuelve con certera intuición el camino a seguir para salvar las dificultades que entraña establecer relaciones cordiales con unos alumnos a los que se debe educar sin rebajar la necesaria exigencia: adoptar en cada momento una actitud adecuada a la situación en la que se está.

Al principio, las entrevistas entre el preceptor y los muchachos a él encomendados se desarrollaban aprovechando los tiempos de estancia en el Colegio en los que no había clases. Pero pronto fue imposible vivir lo que se aconsejaba en aquella nota de experiencia redactada por Isidoro Rasines en diciembre de 1951: "Dar por acabada la charla al primer toque de sirena para entrar en clase. Si se necesita más tiempo, quedar con el chico para el descanso siguiente". Norma que estimaba conveniente porque "resulta de muy mal efecto que llegue un chico, después de empezada una clase, diciendo: he llegado tarde, porque hasta ahora he estado hablando con D. Fulano" (3). Las charlas comenzaron pronto a desarrollarse en horas lectivas, procurando que no se perdieran explicaciones importantes, especialmente los que peor iban (4); fácilmente podía el alumno ponerse al tanto de las tareas realizadas, preguntando más tarde a sus compañeros el contenido de la parte de la clase a la que había faltado.

Este hecho de utilizar horas lectivas para la orientación personal no debe interpretarse como falta de seriedad académica o como trivialización de las clases, impartidas con altura por los profesores. Más bien, subraya una prioridad en el sistema educativo. Se da toda su importancia o, si se quiere, se da más importancia a lo que se juzga y valora como primordial: la atención a la persona por la comunicación individualizada, aunque el alumno pierda algo en su tarea escolar; veinte minutos cada quince días, por otro lado, no es tanto, y por supuesto, muchísimo menos importante que el trato con su preceptor, que de otro modo se imposibilitaría.

* * *

Durante el primer curso escolar, el preceptor no fue el cauce para llevar a cabo la frecuente relación que se deseaba establecer entre el centro educativo y cada una de las familias. De tal menester se ocupó en principio el director del Colegio. Sin embargo, ya se comenzó a apuntar entonces que, puesto que el preceptor era quien mejor conocía a cada chico, él era la persona más indicada para entrevistarse con sus padres (5).

En todo caso, se procuró aunar criterios pedagógicos con las familias para actuar al unísono. A lo largo del primer trimestre, todos los padres se entrevistaron en sus propias casas con alguno de los directivos de Gaztelueta. Un FIAT Valilla adquirido de segunda mano facilitó la tarea con sus modestos servicios.

En este contexto nació el primer retiro, al que acudieron prácticamente todos los padres. El retiro espiritual, como es sabido, es un medio tradicional de formación cristiana en el que se combinan prácticas tales como la lectura de un capítulo de algún libro, charlas de sacerdote, etc. En este caso, se trataba de un acto breve, adecuado a las posibilidades de los asistentes, con periodicidad mensual. Merece la pena reproducir algunos párrafos de la carta con que se les invitó, fechada el 13 de noviembre de 1951:

"Con objeto de que la colaboración del Colegio con las familias en la educación de los chicos sea lo más estrecha posible, y lograr así una mayor eficacia en su formación -no sólo intelectual sino también espiritual-, hemos pensado organizar unos retiros espirituales para los padres."

"Puede suponerse cuánto nos alegraría el contar con Vd. en estos retiros, pues su colaboración nos ayudará de modo insustituible a formar a su hijo como todos deseamos" (6).

A través del Archivo Histórico de Gaztelueta podemos profundizar en la idea expuesta en la carta. Sabemos que, además de los ratos de meditación dirigida por el sacerdote, el director del colegio daba a los presentes una charla sobre cómo educar en el hogar. Una de las octavillas apunta que no conviene que los padres faciliten excesivamente las cosas a sus hijos, y que deben estar atentos para que las personas del servicio doméstico -si se tuviera- no caigan tampoco en ese defecto, ya que esto sería contraproducente. Otra sugiere que los padres no pueden limitarse a decir a los chicos que estudien: en algunas ocasiones tendrán que cerciorarse de que emplean la metodología adecuada -hacer mapas, resúmenes, etc.; las matemáticas requieren papel y lápiz-. Y una tercera recuerda que a los asistentes se les debe indicar que, de coincidir a las doce con los chicos, recen el Angelus, tal como se hace en el Colegio. Sinceridad, reciedumbre, trabajo y vida de piedad aparecen como temas básicos para ser tratados. Una idea de fondo a transmitir a los cabezas de familia: "que nos tengan al corriente de los adelantos y retrasos que noten en los chicos".

A pesar de no ser más que breves notas que pretenden condensar alguna sugerencia, todas estas fichas nos indican que, además de animar a vivir consecuentemente la

realidad de ser hijos de Dios, a los padres se les sugería que, en sus casas, adoptaran a su vez el singular estilo educativo que caracterizaba al Colegio.

Colaboración familia-centro educativo que no era entendida así por todos. En Bilbao seguía viva en algunas familias la tradición de enviar a sus hijos a estudiar a prestigiosos internados situados en poblaciones más o menos cercanas.

Aunque no faltaban numerosas voces y plumas que insistían en la necesidad de lograr un frecuente intercambio de opiniones entre padres y profesores, la realidad era que tales encuentros las más de las veces estaban motivados por problemas concretos. De modo que, como afirma García Hoz, "se vivió, quizá hasta los años 60, en la ingenua creencia de que los sistemas escolares, prescindiendo de las familias, podrían llevar a cabo la educación de la juventud (...)" (7).

También comenzó tempranamente a ponerse en práctica en Gaztelueta, un medio educativo que guarda una cierta relación con los preceptores, en cuanto que éstos eran los encargados de su realización. Me refiero a lo que podríamos denominar *visitas a los pobres*.

En definitiva, se trataba de una obra de misericordia de amplia tradición cristiana: visitar enfermos necesitados de cuidados materiales y cariño humano; o a personas que sentían la desazón de la soledad y la pobreza. Con frecuencia después de charlar con unos y otros, y de prestarles pequeños servicios, les hacían algún regalo que se había comprado con el dinero aportado por los propios chavales.

Las visitas a los pobres suponían un fuerte revulsivo al egoísmo de los niños: resultaba patente que no podían vivir pensando en sí mismos, dejándose llevar por el antojo o el lamento fácil ante cualquier dificultad o carencia.

No a todos los chicos del colegio les impactaba del mismo modo el encuentro con la soledad y la pobreza. Los pertenecientes a familias de menos recursos económicos conocían tal vez mejor esas situaciones que a otros les resultaban sorprendentes. En todo caso, siempre sería formativa esa preocupación por los más necesitados (8).

b) Síntesis del sistema

Llegados a este punto parece oportuno explicar -siquiera sea brevemente- la misión del preceptor, las características del sistema tal como quedó configurado ya antes de 1957. Se facilitará así una visión global de lo que se quiere describir:

1) La figura del preceptor se distingue de la del encargado de curso, responsable de la marcha de un grupo de clase. Un preceptor tiene encomendada la orientación de los chicos de diversas edades. Su misión es distinta, por tanto, a la que le asignó al tutor la Ley General de Educación de 1970, casi veinte años después (9).

2) El preceptor es, además, el cauce normal de comunicación entre las familias de los chicos de cuya formación es el máximo responsable, y el centro educativo. Surge de forma natural una corriente de amistad entre profesor y padres que facilita una gran coordinación de los dos ámbitos educativos más importantes en los que se mueve la vida del muchacho: colegio y hogar.

El preceptor asume, por tanto, una misión de orientador familiar, entendida ésta en su sentido más amplio: basándose en su profundo conocimiento del niño o adolescente adquirido en el ámbito escolar, y en su ciencia pedagógica, asesora a los padres, primeros educadores. Debe procurar que las familias hagan suyas las ideas educativas básicas del colegio; a su vez, velará para que el colegio refuerce la educación familiar, que, en definitiva, es la más decisiva en la vida.

Emiliano Amán, -ya fallecido-, padre de varios alumnos del centro, expresó así su propia experiencia: "Respecto a la familia, también el preceptor es persona adecuada para aconsejar, estimular y orientar. Cuántas veces los padres nos hemos encontrado con serias dudas acerca de cómo actuar con respecto a tal o cual hijo, en los más variados aspectos de su formación humana e intelectual... Una conversación con el preceptor puede ser decisiva: él, por el conocimiento que tiene de nuestro hijo, y de nuestro ambiente, sabe refrenar un natural impulso que puede, en ocasiones, ser perjudicial en la formación del hijo; en otros casos, orienta y anima a tomar medidas que es necesario adoptar. A los padres nos interesa, y más que a nadie, como es lógico, la mejor formación para nuestros hijos. Contar con la ayuda del preceptor es tener la

seguridad del acierto en las decisiones; es tener alguien con quien contrastar puntos de vista; es sentirse acompañado en esa apasionante tarea de formar la vida de los hijos". Y un poco más adelante añade: "Los preceptores han compartido con nosotros esa misión, con sus penas y alegrías, incertidumbres y esperanzas. Siempre han respetado nuestra libertad: somos esenciales y primarios educadores de nuestros hijos. Nosotros hemos encontrado en ellos apoyo, estímulo, claridad de ideas y, sobre todo, comprensión y cariño" (10).

El conocimiento de las circunstancias del hogar y del muchacho, permiten adecuar la acción educativa a la peculiaridad personal de los alumnos; y respecto de cada educando, a los cambios que con tanta rapidez se suceden en los primeros estadios de la vida humana.

3) La frecuencia de las entrevistas se determinó que fuera quincenal. Se dedicaba a esta conversaciones veinte minutos, aproximadamente. Ello hacía posible que fuera generándose una auténtica relación de amistad bien entendida entre preceptor y alumno, que potenciaba la eficacia de este medio educativo.

4) El contenido de lo que vino a denominarse

6) La actuación de los preceptores alcanza a todos los alumnos, a todas las familias: no se trata tanto de solucionar casos o problemas especiales; es un medio educativo ordinario. Su tarea es el vehículo decisivo para la orientación personal de todos los escolares.

7) Con el paso del tiempo, el preceptor se vio ayudado por algunos procedimientos nacidos de la experiencia y acordados por el claustro y la dirección. Sin pretender ser exhaustivos, se podrían señalar los siguientes, puestos en práctica en diversos años:

- Con frecuencia, en las Juntas de Sección, -como veremos, las secciones gozaban de una cierta autonomía-, se hablaba, a propuesta del Jefe de Estudios que estaba a su frente, de dos o tres alumnos concretos. De este modo, el preceptor contaba con una valiosísima información; por su parte, éste aportaba el conocimiento profundo de algunos aspectos que consideraba necesario poner de manifiesto sin faltar al silencio de oficio. Cuando el tema era delicado o podía tener consecuencias para terceros, el preceptor pedía permiso al alumno para comunicarlo a quien procediera, en beneficio del propio alumno (11).

- El Departamento de Orientación, al frente del cual estaba un especialista en psicodiagnóstico, hizo un estudio completo de algunos alumnos con dificultades especiales -escolares, de adaptación, etc.-. Tras un análisis de sus circunstancias y de sus cualidades personales, se daban las orientaciones educativas que debían informar el trato que había que darle en casa y en el colegio (12).

- El estudio de la caracterología que por aquellos años se llevó a cabo en las jornadas anteriores al comienzo de curso, facilitó a todos los profesores el conocimiento más profundo de los alumnos. Huyendo siempre del *encasillamiento* en un tipo puro de carácter, inexistente en la realidad, se explicaba el modo más adecuado de tratar a las personas en las que se apreciaban con suficiente claridad algunos rasgos propios de un carácter determinado.

- Para dar a conocer a las familias con más profundidad el aprovechamiento escolar, se adoptó un informe realmente ambicioso. No sólo expresaba el rendimiento intelectual - calificación obtenida-, sino que, para cada asignatura, se señalaba si el interés era activo o pasivo, si el trabajo en casa se había realizado adecuadamente o se había abandonado

con frecuencia, etc. Se hacía mención, también, de seis aspectos fundamentales de la formación del carácter: compañerismo, disciplina, puntualidad, deportividad, cuidado del uniforme y cuidado del material. Se evaluaban además seis factores generales de rendimiento escolar: lectura, ejercicios de memoria, expresión oral, redacción, ortografía, presentación de ejercicios.

- La existencia de un departamento psicopedagógico permitió dar a toda la orientación un enfoque más científico. Hay que hacer notar que tuvo una vida dinámica, ya que contó con personas de valía que dedicaron mucho tiempo a esta actividad.

* * *

En definitiva, "desde el primer momento, se concibió al preceptor como un profesor que, de modo especial, atendía al desarrollo personal -en toda su extensión, humana y espiritual, no sólo escolar- de un determinado número de alumnos que le eran encomendados por la Dirección del centro" (13). Enseñanza y orientación se vincularon estrechamente: no se asigna esta segunda misión a especialistas en pedagogía que pudiesen emplear métodos y técnicas de probada eficacia. Era un profesor el que debía ocuparse de aquellos aspectos personales de la educación que, siendo de la mayor importancia, no puede atender en su actuación en el tiempo de trabajo que pasa en el aula, dirigiendo el trabajo de un grupo numeroso de individuos.

Y todo ello, por propia iniciativa, antes de que apareciera en la legislación española la figura del "tutor". Habría que subrayar, además, que lo importante no sería tanto la profundidad de las reflexiones teóricas que se hubieran suscitado, sino que, desde 1951, la orientación personal y escolar fue una realidad viva, una realidad sugerente para muchos centros educativos que vieron así la posibilidad de implantar algo similar al referido sistema de preceptores en su sistema educativo

c) Características de la relación preceptor-alumno

Del estudio de los documentos que han sido reunidos en el Archivo Histórico de Gaztelueta, podemos extraer una serie de notas que deben caracterizar la acción de los preceptores. Intentaré resumirlas, comentándolas brevemente.

1º) La preceptuación se basa en la amistad bien entendida.

Es necesario y lógico que los chicos noten que el preceptor es "un buen amigo mayor que está dispuesto a ayudarles a ser cada día mejores" (14). Para ello hay que superar la distancia psicológica que separa al adulto del niño o adolescente, poniéndose a su altura, "interesándose por sus intereses: familia, juego, estudio, deportes..." (15).

"Don Wladimir -escribe Enrique Monasterio, un antiguo alumno cuyas palabras expresan acertadamente las ideas que acabo de exponer-, mi preceptor, aunque entonces no le llamábamos así ni de ninguna otra forma, casi al principio de mi primer año en Gaztelueta, dijo que quería hablar conmigo. Salimos al jardín, y comenzamos a pasear frente a la casa.

- ¿A que no sabes de dónde soy? -me dijo para romper el hielo.

- De Barcelona, -le respondí, aún no sé por qué.

Don Wlado se rió:

- ¡No, hombre, no!

Me acordé entonces de lo que me habían contado el primer día en la cuesta de Gaztelueta. Hice un supremo esfuerzo de memoria, y salté:

- ¡Croaco!

Desde entonces nuestras conversaciones fueron mucho más fáciles. Hablábamos de todo; no sólo del estudio. A los once años, nunca había tenido un amigo como D. Wlado".

Y más adelante añade: "El tiempo y mi propia experiencia me ha hecho ver que a los chavales se les desarma a base de cariño. Y, aunque a veces parezcan rechazarlo, lo

guardan siempre por dentro como una deuda, que no saben bien cómo ni cuándo se puede pagar. Yo encontré ese cariño en Gaztelueta: nada menos que eso". Y explicando la causa de la amable relación que establecía con sus educadores, añade: "porque se interesaban por nosotros mucho más que por los ríos de España o la Batalla de las Navas de Tolosa; porque cualquiera de ellos habría brillado mucho más en otro sitio, y eso los chavales lo sabíamos; porque sabían rectificar cuando se equivocaban; porque -tópicos aparte- fueron nuestros mejores amigos" (16).

Debían evitarse, para lograr esta amistad, dos posibles peligros señalados por Jesús Urteaga: "considerar al muchacho como un objeto interesante de estudio (encuesta, estadísticas, tests, aparatos registradores, medias diferenciales, etc.), o mostrarse indiferente ante él" (17).

La relación objetiva, de estudio, quedaba para el psicólogo, que era el profesional que por entonces predominaba en los centros para el estudio psicométrico del alumnado. (En los primeros años se llamó para ello a un equipo de Madrid que dirigía García Yagüe, que aplicaba baterías de tests en todos los cursos).

Equivocado sería también caer en la sensiblería. La virtud se halla, como es sabido, en el término medio entre dos vicios opuestos: el preceptor debía ser amigo de los chicos con los que hablaba, tenerles verdadero cariño, pero sin afectación. "No deis nunca a un niño -recomienda Jesús Urteaga- una señal de afecto sensible. No acariciéis, bajo ningún pretexto, a un niño. Un apretón de manos enérgico, eso basta. Las señales de afecto sensible son, por lo menos, inútiles" (18).

El afecto debía alcanzar a todos por igual. Si nos dejamos llevar por las naturales inclinaciones, los menos queridos se sentirán, en cierta forma, rechazados. El hombre, el niño, tiene una necesidad imperiosa de amar y ser amado. Por ello "hay que amar a todos nuestros chicos, sin distinción (...): si hay preferencias, sean en favor de los menos dotados (...). (19).

2º) La preceptuación debe desarrollarse en un clima de sinceridad, confianza y lealtad. Estas tres notas, que deberían caracterizar toda relación humana, se hacían especialmente importantes en la preceptuación: el fingimiento o el temor la harían contraproducente.

La sinceridad, junto con la autenticidad, es una virtud que debe ser practicada, en primer lugar, por el preceptor. Debemos manifestarnos como somos: "Los jóvenes poseen un sexto sentido, un poder intuitivo lo suficientemente agudizado para comprender lo que hay de verdadero y sincero en nosotros, y lo que es retórica y amaneramiento" (20). En todo caso, más que exigir su ejercicio, es necesario facilitarlo. Será fácil de vivir si informa toda la vida colegial: aquél "ten la valentía de decir siempre la verdad" que se proponía en una revista del Colegio multicopiada en 1951 (21), siempre fue un ideal presente en la vida de Gaztelueta.

Considerando, seguramente, que el mérito de manifestar algún acto que quisiéramos que pasara oculto, puede llegar casi a saldar la pena debida por haberlo cometido, se recomendaba en las *Instrucciones Pedagógicas*: "Aunque nos expusiéramos a asegurar la impunidad para ciertas faltas, conviene hagamos sentir al niño que la falta confesada está poco menos que perdonada".

"Hacedles ver que la mentira es una cobardía que entraña siempre una debilidad; que el reconocer la falta exige cierto valor" (22).

Confianza. Es necesario depositar confianza en los muchachos. El profesorado de Gaztelueta tenía una visión del hombre acorde con la doctrina católica: debemos situarnos entre el optimismo roussoniano y el pesimismo protestante. En el hombre, se ha dicho, hay una bestia y un ángel. Apoyándonos en lo que de positivo tenga cada chico, lograremos llegar más lejos que si concentrarmos nuestra atención en sus limitaciones. Porque, "es incalculable la energía acumulada en el interior de los chicos cuando se piensa todo lo que hay en ellos de bueno y de noble. ¿Quién no agradece y procura esforzarse para no defraudar, si se espera que puede hacer cosas grandes y hermosas?", pregunta Mota Garay (23).

No temamos "proponerles cosas aparentemente difíciles en las que ellos nunca han pensado" (24).

La conversación debe tener un tono positivo; se resaltará el valor de los pequeños éxitos alcanzados. La entrevista "nunca será ocasión para volcar nuestra indignación por una falta cometida" (25). En todo caso, debemos presentar al niño como modelo "a él

mismo en los días de mejor conducta" (26), no a nosotros o a otra persona. No olvidemos que "el muchacho da mucha importancia a la opinión que de él se tenga, está dispuesto a realizar con prontitud la idea que su educador se ha forjado en él. Suponed siempre en el niño la cualidad que se desea ver en él" (27).

Lealtad. Lo que ha sido dicho en un clima de confianza no debe ser revelado a terceras personas. Las cosas negativas de las que se ha tenido conocimiento en la conversación con un alumno con su preceptor, no se deben comentar, en principio, ni a los demás profesores ni a los padres (28). La prudencia del educador le llevará, sin embargo, en algunos casos, y siempre sin faltar a esta virtud fundamental, a dar a conocer a quienes comparten con él la responsabilidad de formar al muchacho, algunos datos que deban saberse para ayudar mejor al interesado.

Así, pudo escribir un padre: "Nuestros hijos han sabido siempre de nuestras charlas periódicas con el preceptor, unas veces en el colegio y otras en nuestra casa. Entendían muy bien estas charlas, pues sabían que eran en su propio beneficio. Sabían además que podían descubrir algunas cosas personales. Nadie había establecido unas reglas del juego: la amistad, el cariño y la rectitud de intención sobran y bastan" (29).

3º) Continuidad. Periodicidad.

Para la eficacia de esta labor orientadora, es necesario que no sea solamente algo ocasional: hay que dedicar tiempo con abnegación para que se logre un verdadero y profundo conocimiento que posibilite la amistad y el diálogo como cauce formativo de la persona (30).

Lo habitual fue que no se cambiara a los chicos de preceptor cada año, sino que se mantuviera cierta continuidad, aunque no hubo en este sentido reglas fijas.

La frecuencia de las entrevistas era quincenal. Con los mayores, lo habitual fue que duraran unos veinte minutos. Con los pequeños, la experiencia dictó que no era necesario dedicar tanto tiempo: importaba más mantener las conversaciones con la frecuencia prevista que alargar la duración de las mismas.

4º) La preceptuación tiene un contenido tan amplio como la misma realidad humana.

Quizá sea este el aspecto que más pueda sorprender a quien no conozca Gaztelueta: la preceptuación discurre por unos cauces amplios porque se parte de una antropología llena de sentido; el cristianismo dibuja con claridad unas metas que los hombres debemos intentar alcanzar, aunque sepamos que jamás lo lograremos de un modo absoluto.

En la preceptuación, sin embargo, no se impone nada a los muchachos. En todos los escritos se manifiesta o presupone un exquisito respeto a la libertad: "el Preceptor sabe preguntar y sugerir con delicadeza, sin avasallar (...)" (31).

"En estas conversaciones -escribió Urteaga- los chicos pueden hablar: de sus estudios, de sus juegos e ilusiones, de sus problemas, inquietudes y dificultades, de su comportamiento con los demás alumnos o con sus padres y hermanos, de sus prácticas de piedad, etc." (32).

Aunque el preceptor de Gaztelueta tiene los valores cristianos como punto de referencia para orientar a los alumnos, no se convierte por ello en su director espiritual: "Los temas de conciencia no deberán ser tocados más que cuando el muchacho los cuente de un modo totalmente espontáneo. En este caso se debe escuchar, animar y, desde luego, aconsejarle vivamente que hable con el sacerdote" (33).

Podría aquí objetarse que si el educador influye en el educando constriñe su libertad. Unas palabras de Carlos Llano -filósofo ajeno a Gaztelueta- podrían resolver esta aparente antinomia.

Para Llano, "El hecho de que la decisión constituya un problema especial encarnado en un yo determinado, no significa que el pleno ejercicio de la libertad haya de realizarse a espaldas del ámbito social (...)" (34). "La comunicación comporta frecuentemente la influencia, que adopta la forma activa del convencimiento racional, y que es muy distinta de la imposición. Esto es válido para cualquier campo, por personal e íntimo que sea. El convencimiento se presenta como un proporcionar razones para que la voluntad se decida por su cuenta" (35).

Sitúa Llano el diálogo entre dos inflexiones contemporáneas opuestas: la imposición de ideas, por una parte; y por otra aquella que se desarrolla libre de requisitos y supuestos, liberada de la realidad que la respalda, situada en el ámbito en donde todas las ideas tienen la misma validez.

"Todo el problema está -afirma- en el modo de introducirse en la intimidad del otro. Puedo entrar en ella por su puerta natural y con su llave propia, que es la verdad; o puedo entrar con ganzúas artificiales, llámense intriga, engaño o demagogia. Puedo internarme en la individualidad ajena con el fin de un provecho propio o con el objeto de una ayuda desinteresada. Aquí, en estos distintos modos de influencia, hay cabida para las prohibiciones, pero en el diálogo siempre será admisible una influencia sana, en la que la verdad, la razón válida, enriquezca al otro incidiendo en él, y constituya al menos materia intelectual para su deliberación y decisión libres" (36).

Este respeto a la libertad de la persona fue una de las claves de la educación en Gaztelueta. Y ello no estaba en absoluto reñido con la orientación que se daba individualmente a cada alumno. Amar la verdad, amar al otro y amar su libertad supone, eso sí, una grandeza de espíritu que no siempre será fácil encarnar.

Al tratarse de una orientación cuyo destinatario es un niño o un adolescente todo planteamiento de libertad supone -en mi opinión- que los padres de los alumnos conocen y quieren el tipo de educación que reciben sus hijos. Porque la libertad se desarrolla con el despliegue evolutivo de las potencialidades humanas; y cuando falta la plenitud en el ejercicio de la libertad del hijo, por inmadurez, debe suplirla la de sus padres que, eligiendo a los educadores, legitiman la sana influencia que estos ejercen sobre aquellos: una influencia que, en el decir de González-Simancas, está "llena de respeto mutuo, de autoexigencia, que deja poso, que produce impacto en ambas partes, que hace mejores a ambos al comunicarse entre sí algo de lo mejor que tienen y son sus personas" (37). Tal me parece que fue el sentir de los profesores del colegio de Lejona.

d) El profesor encargado de curso

Como un agente más del equipo de orientación educativa, en el curso inaugural 51-52, se adoptó, en Gaztelueta, la figura del "profesor encargado de curso". Este hecho no deja de ser, en cierta medida, sorprendente: todos los alumnos se habían distribuido en cuatro cursos: Preparatorio, Ingreso, Primero y Segundo de Bachillerato; tenían edades comprendidas entre los ocho y los doce años; pero, aún así, no tuvieron un solo profesor por grupo de clase, sino que cada uno de los docentes pasó a impartir la asignatura de la que era especialista. De ahí que se impusiera la necesidad de nombrar un profesor responsable de curso: en una escuela no hubiera sido necesario, ya que cada uno de los maestros habría desempeñado esta función, con el grupo de alumnos a los que daba clases de todas las asignaturas del plan de estudios.

Con el tiempo, el Colegio fue creciendo, por lo que algunas de las funciones del encargado de curso pasaron progresivamente al jefe de sección. En 1960 se redactó un guión esquemático que nos revela el estado de la cuestión en aquella fecha. Lo resumo brevemente:

-El buen funcionamiento del Colegio depende en gran medida de la labor del encargado de curso.

-Este promoverá en su actuación la unidad con los directivos del Colegio. Fomentará el sentido de la responsabilidad e iniciativa de los alumnos, el optimismo y la serenidad.

-Responderá de la marcha de los alumnos individualmente y del grupo de clase. Para ello deberá tener un conocimiento personal de cada uno, empleando, entre otros medios, la observación.

El encargado de curso:

-Dirige y convoca los consejos de curso.

-Prepara las Asambleas y procura que los alumnos y profesores vayan alcanzando los objetivos señalados en ellas. Aprovecha algunas clases para glosar brevemente su contenido, tantas veces como sea necesario.

-Supervisa el trabajo que se manda para casa, así como que los alumnos anoten tales tareas en sus agendas o "cuadernos de lecciones".

-Distribuye a los chicos en las distintas mesas de clase. Controla la puntualidad.

-Supervisa el estado del mobiliario y decoración de la clase, y la conservación del uniforme y material escolar de los alumnos.

-Organiza las visitas culturales y excursiones.

-Conoce directamente a sus alumnos. Charla con ellos cuando lo ve conveniente y comparte algunos tiempos de descanso. Atiende especialmente a los enfermos o a quienes tienen especiales dificultades de aprendizaje.

-Intercambia impresiones con los profesores de las distintas asignaturas, con los preceptores, con el jefe de estudios y con la dirección (38).

Como vemos, es el responsable directo de la marcha de un curso. Su conocimiento profundo de la dinámica del grupo y de cada uno de sus componentes, le permite desempeñar con eficacia su misión: formar a las personas que lo componen. El Jefe de Sección se apoya en su trabajo. Tal como se entendió en Gaztelueta la función del encargado de curso, puede afirmarse que responde a lo que luego se ha denominado *orientación colectiva o de grupo*, en la que fundamentalmente se trata, cuando se proporciona en el ámbito escolar, de la dinámica formativa de un grupo de clase.

* * *

Pasemos a exponer ahora uno de los recursos de los que disponía el profesor encargado de curso para llevar a cabo su misión formativa: los objetivos mensuales.

Aunque el orden posibilita y facilita alcanzar las metas educativas, puede convertirse en un fin en sí mismo. En ocasiones, los educadores actuamos como si estuviéramos convencidos de que, cuando los chicos participan disciplinadamente en la vida colegial -

o, por lo menos, se inhiben sin molestar a los demás-, acabarán sin duda formándose: todo el esfuerzo se dirige entonces a lograr una disciplina escolar externa.

En Gaztelueta se tomó decididamente posición respecto de la necesidad de formar el carácter, la personalidad; poco a poco, los alumnos deben adquirir unas virtudes que les posibilitarán ser, más tarde, sujetos activos de la historia. Para ello, un ambiente propicio es sin duda importante. "Pero, aparte de este método que podríamos llamar ambiental - en el que los comentarios se deben hacer periódicamente y no sólo en tono de reprimenda a propósito de una falta- es preciso proponer, de forma más sistemática y para un tiempo determinado, unas metas a los alumnos".

"El profesor habla a los chicos de compañerismo. Explica, de acuerdo con las edades, en qué consiste. No da definiciones. Pregunta directamente: "¿Alguno de vosotros sabría decir que es el compañerismo?". "Ayudar a los demás. Hablar con los que tienen menos amigos. No reírse de los defectos". Estas u otras suelen ser las contestaciones. Serán trazos normalmente inconexos. No importa. Nos proporcionarán un buen punto de partida para aclarar, o que aclaren ellos mismos, los distintos aspectos. A continuación, se les propone un objetivo a alcanzar durante el mes. Por ejemplo:

allá de las tradicionales notas-, que se enviaba periódicamente a las familias para dar cuenta del aprovechamiento del trabajo del alumno.

Dejemos que el propio Garín nos cuente, en una narración cuajada de ejemplos esclarecedores, cómo se intentaba llevar a cabo la formación del carácter:

"La formación del carácter, realizada de esta forma sistemática, precisa de un acuerdo previo entre todos los profesores. ¿De qué aspectos concretos se partirá? Interesan, ante todo, aquellos que tengan algo que ver con la vida real de los chicos. Sería inadecuado, por ejemplo, pedir sagacidad o austeridad a niños de diez u once años. Lo suyo necesita ser más concreto y estar -aun tratándose de adolescentes de 18- más al alcance de la mano".

"Serán, como veíamos, las relaciones con sus compañeros y con los profesores. Su actitud en los juegos y deportes; su preocupación por evitar las distracciones que les hace llegar tarde; el esfuerzo por ir consiguiendo el autocontrol en los cambios de actividad, al subir o bajar las escaleras, al cerrar las puertas o al sentarse; preocupación por cuidar los libros y los muebles, por su modo de vestir, o por las prendas personales o ajenas".

"Son facetas concretas, orientadas de manera distinta según se trate de alumnos de 10, 14 ó 18 años. Son, también, virtudes que se prestan a una observación externa, fácil, y al control de su cumplimiento".

"Recuerdo a un alumno desordenado, impetuoso hasta el torbellino, que tenía - lógicamente- un armario en el que el bocadillo estaba junto al diccionario de latín. Los intentos de los profesores se habían estrellado siempre. Javier seguía buscando los libros por el procedimiento de echar todo fuera, y luego escarbar. Pero llegó un mes en el que se había propuesto como objetivo en *Cuidado del material*, "Tener el armario ordenado". Su preceptor le enseñó personalmente el sistema más cómodo y práctico para ordenar los libros, las carpetas y el bocadillo. Nuestro alumno, ilusionado, se propuso tener más orden, por lo menos en el armario. Día a día llamaba al profesor para que observara sus progresos. Al mes, había adquirido el hábito de tener el armario ordenado. A los dos meses, probablemente volvería a la simbiosis de bocadillo y

diccionario. Pero, por lo menos, había dado el primer paso. Después sería fácil recomenzar".

"No basta, como es lógico, proponer el objetivo una sola vez. Habrá que insistir periódicamente -un día a la semana basta-. Para facilitar la memoria se colocarán carteles alusivos simpáticos".

"Circulen por la derecha, éste era el slogan que, escrito debajo de una caricatura de un guardia urbano, resumía el objetivo de disciplina del mes de octubre. Al proponerlo, se había procurado asociarlo a las campañas de circulación que se hacen en algunos países. "Se evitan los embotellamientos; te acostumbrarás a ceder la derecha; evitarás el atolondramiento". Estas u otras razones hacían la consigna -aparte de razonable- más atractiva. Sabían por qué y para qué era aquello y se sentían inclinados a integrarlo en sus intereses".

"La fuerza del motivo no puede despreciarse. La motivación es el conjunto de razones, inclinaciones y apetitos que mueven a la voluntad. Es tanto mayor cuanto más se refiere a un fin próximo. Varía con las edades y los caracteres. Los niños suelen moverse por estímulos predominantemente externos: el premio tangible, la estrella en el cuaderno, la condecoración escolar, etc. En la adolescencia surgen ya motivos más internos. El bien de los demás, el propio perfeccionamiento, la voluntad de Dios. Pero en todo caso, el secreto está en interesar, en conseguir personalizar los fines".

"Vitalizar, humanizar las virtudes, mostrar la conexión que tienen con la vida, he ahí una misión que corresponde a los educadores" (40).

Naturalmente, el papel de profesor no termina, no puede terminar, con este plan sistemático de formación del carácter. Hay circunstancias personales que escapan a un planteamiento colectivo. "Desde observaciones tan pequeñas, pero no por ello menos importantes, como el decir a un chico descuidado que se lave los dientes o se corte el pelo, hasta una corrección delicada sobre un hábito de falta de educación en el trato o en los gestos, deben ser objeto de atención" (41).

El preceptor, el encargado de curso, o cualquier otro profesor harán, con cierta frecuencia, indicaciones que ayudarán decididamente a los alumnos a formarse; porque

esas observaciones individuales, personales, dichas con cariño, lo cual no es contrario a la exigencia, a la fortaleza, irán directamente a corregir aquel aspecto en el que se puede mejorar.

La eficacia estará en función del grado de conocimiento de los alumnos. Trato, mucho trato, parece decirnos Vicente Garín una y otra vez. Y que los medios no se conviertan en fines. Como quien lo tiene bien experimentado, escribía en el artículo que estoy comentando:

"Las salidas colectivas, las excursiones, todas las actividades realizadas fuera del colegio, proporcionan un material abundante para el conocimiento de los chicos *en su propia salsa*. Serán, indudablemente, buenas oportunidades para profundizar en la tarea de formar el carácter. Enseñar a respetar a los demás, en un viaje en tren o al entrar en un establecimiento público; fomentar la decisión y la responsabilidad cuando se les encarga de la organización de un viaje colectivo; dar ocasiones para adquirir paciencia cuando asisten a una conferencia que les resulta poco atractiva; vencer la timidez, estimulándoles para que hagan preguntas al final de una visita a un ayuntamiento, a una industria... la lista sería interminable, porque no es posible ponerle barreras a la vida y la vida es precisamente lo que nos interesa educar" (42).

1. Ley de Instrucción Primaria de 17 de julio de 1945. Título I, Capítulo I, artículo 2º.
2. AHG 51-52/10: "Borrador de la memoria". Acerca del rol actual del profesor, cfr., v. gr., GARCÍA HOZ, V. *La práctica de la educación personalizada*, Rialp, Madrid 1988.
3. PLANCHARD, E. "Para un mejor ligazón entre la investigación pedagógica y la práctica educativa", en *La educación actual*, Sociedad Española de Pedagogía, Madrid 1969, pág. 92.

Acerca de las publicaciones de la época, véase *Revista Española de Pedagogía*, nº 88, octubre-diciembre 1964: es un número índice de las publicaciones pedagógicas desde 1944 a 1964.

4. AHG-AT nº 5.

5. AHG-AT nº 96.

6. Ibídem.

7. GARCÍA HOZ, V. "La educación en Monseñor Escrivá de Balaguer". *Nuestro Tiempo* nº 264, Pamplona, junio 1976, pág. 17.

8. AHG-AT nº 10.

9. En efecto, al tutor, en la L.G.E., se le asignan diversas funciones en relación con un grupo de alumnos:

- Custodia de los registros personales -Orden de 16 de noviembre de 1970 sobre evaluación continua del rendimiento educativo de los alumnos, artículo 7, 2-.

- Atención al desarrollo de los estudios -Ley de 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, artículo 37, 3-.

- Calificación final en la primera etapa de la EGB -Orden de 16 de noviembre de 1970 sobre evaluación continua del rendimiento de los alumnos, artículo 6, 4-.

- Coordinación de la evaluación continua en la Enseñanza media -orden de 17 de noviembre de 1970, por la que se dan instrucciones para la aplicación de la evaluación continua del rendimiento educativo en los Centros de Enseñanza Media, artículo 20, 2-.

10. AMAN, E. "Los padres y el preceptor". *Gaztelueta 1951-1976*, págs. 210-211.

11. Cfr. v. gr., 59-60/37.

12. AHG 59-60/31.

13. GONZÁLEZ-SIMANCAS, J. L. *Experiencias de acción tutorial*. EUNSA, Pamplona 1975, pág. 25. Cfr. también, GONZÁLEZ-SIMANCAS, J. L., "La dimensión orientadora del profesor", en *La investigación pedagógica y la formación de profesores*, Vol. 1, Sociedad Española de Pedagogía, Madrid 1980, págs. 453-474.

14. AHG-APE/"Preceptuación".

15. Ibídem.

16. MONASTERIO, E. Cómo viví aquellos años, en *Gaztelueta 1951-1976*, Vitoria 1976, pág. 31.

17. AHG 57-58/"Instrucciones pedagógicas a los profesores".

18. AHG-APE/"Preceptuación".

19. Ibídem.

20. AHG-APE/"Preceptuación". Ficha de Rasines.

21. AHG 51-52/"Revista Gaztelueta".

22. AHG 57-58/"Instrucciones pedagógicas a los profesores".

23. AHG 57-58/6.

24. AHG-APE/"Preceptuación". Garín.

25. Ibídem, Plans.

26. AHG 57-58/"Instrucciones pedagógicas a los profesores".

27. Ibídem. Para un estudio detallado de lo que representan estas expectativas y su cumplimiento puede consultarse: ROSENTHAL, R y otros, *Pygmalion in the class-room: Teacher Expectation and the Pupil's Intellectual Ability*, Holt, Rinehart, Winston, 1968.

28. Cfr. AHG-APE/"Preceptuación".

29. AMAN, E. "Los padres y el preceptor". *Gaztelueta 1951-1976*, pág. 211.

30. AHG-APE/"Preceptuación".

31. AHG 57-58/"Mota: preceptores".

32. AHG 57-58/"Instrucciones pedagógicas a los profesores".

33. Ibídem.

34. LLANO, C. *Las formas actuales de la libertad*. Trillas, México 1983, pág. 153.

35. Ibídem, págs. 153 y 154.

36. Ibídem, pág. 176.

37. GONZÁLEZ-SIMANCAS, J. L. *Educación: Libertad y Compromiso*. EUNSA, Pamplona, 1992, págs. 39-40.

38. AHG 59-60/3.

39. GARÍN, V. "Algunos aspectos de la formación del carácter". *Nuestro Tiempo* nº 90, Pamplona 1961, págs. 1551-1552.

40. Ibídem, 1553.

41. Ibídem, 1555.

42. Ibídem.

6. ACTIVIDADES CULTURALES Y DEPORTIVAS

a) Actividades culturales

En la memoria del curso 1954-55 se lee: "Aparte de las clases, tiene excepcional importancia , dentro de la peculiar concepción de la educación de este centro, adaptada a las necesidades del tipo de sus alumnos, lo que podría llamarse actividad extraescolar: (...) los clubs, o pequeñas asociaciones de chicos, en las que se fomenta su espíritu de iniciativa y de responsabilidad, pues casi son ellos mismos los que los rigen, con un fin determinado y con reuniones y actividades periódicas. Hasta la fecha funcionan los siguientes: de lenguas extranjeras, filatelia, montañismo, jardinería, ciencias naturales, canto y pintura" (1).

Los clubs aparecen en el curso 52-53, como asociaciones más o menos informales cuyo motor es la afición de algún profesor: Pedro Plans colecciona sellos que intercambia con un pequeño número de alumnos que comparten su pasión por la filatelia. Incluso sirven para ilustrar algunos aspectos de sus clases, o para ser pegados en un cuaderno escolar, como reconocimiento a un esfuerzo sobresaliente en su presentación. José Luis González-Simancas lleva a otros a conciertos ofrecidos por la Sociedad Filarmónica o, cambiando de tercio, siguen una representación en un teatro; por fortuna, no falta nunca alguien que facilite las entradas. Destacan los clubs de montaña, que *reclutan* a numerosos muchachos amantes de las aventuras al aire libre. Además de las actividades propias de fin de semana, algunas se desarrollan al acabar las clases, o incluso dentro del horario escolar: cultivar un pequeño huerto, tocar instrumentos musicales, etc. (2).

A partir de esos primeros años, los clubs se desarrollan más y más. Se contempla con gozo que poseen una gran virtualidad educativa. Son ocasión de trato entre profesores y alumnos, unidos por una afición común, que de manera natural se convierte en instrumento formativo.

No se trata tanto de divertirse, como de aprender de modo práctico a vivir las virtudes, el "todo para todos", que fue, por ejemplo, el lema del club de montaña. Son medios para encauzar aficiones, formar la sensibilidad, vivir experiencias... para completar la formación intelectual y humana.

De entre los primeros clubs podrían destacarse el de prensa y los de montañismo.

El Club de Prensa confeccionaba en el curso 52-53 dos periódicos murales: *El Abra*, dirigido por Jesús Urteaga y *El Cierre*, cuya alma era José Luis González-Simancas; entre ambos se creó una divertida oposición. En 1957, Gonzalo Redondo propuso organizarlo como una de las actividades optativas. Por este motivo, elaboró un proyecto, en el que se afirma que este club "es una faceta más de la enseñanza realista que se quiere dar a los alumnos de Gaztelueta. Por un lado, es un eficaz complemento de las enseñanzas que se reciben (...), al conocer el mundo en el que se vive (...). Si nuestros alumnos (...) han de ser hombres de su tiempo, de su momento histórico, es necesario el contacto con la prensa" (3). Las ideas de Redondo eran, en aquellos años, francamente novedosas en nuestro país.

De los distintos clubs de montaña podrían escribirse muchas cosas, porque tuvieron una vida ajetreada y rica. Uno o dos profesores organizaban un club montañero, al que se adscribían entre diez y veinte chavales.

El primero que nació fue el de los *Sherpas*, dirigido por González-Simancas: comenzó a funcionar en 1955. Más tarde, Joaquín Andrada se hizo cargo de los *Sherpas*, y Simancas organizó un nuevo grupo: *Los Halcones*, al que se sumó Vicente Garín. José Luis Mota formó un grupo de *Ikuskas* y, finalmente, apareció el *Wanderer*.

Las excursiones eran escuelas de formación de virtudes humanas: compañerismo, reciedumbre, generosidad. Las expediciones suponían "días de alegría y buen humor, con el espíritu de generosidad y abnegación que ha caracterizado las actividades del Club desde sus comienzos" (4).

En la actual sede del Club de Montaña se conservan algunos papeles que son testimonio significativo del espíritu que se trataba de vivir en esos grupos montañeros. Los *Halcones*, se dividían en dos patrullas, al frente de las cuales estaban los alumnos

Venancio Díaz-Guardamino y Juan Pedro Guzmán. Todos tenían un encargo cuyo cumplimiento facilitaría la buena marcha de las excursiones: cocina, fuego, cronista, *reporter gráfico*, convocar a los asistentes, etc. Cada día, la vida del campamento era regida por un chico distinto.

José Luis González-Simancas llamó la atención a los Halcones, a la vuelta de una excursión, en el colegio, pasado ya el enfado que produjo el mal funcionamiento de algunos de sus miembros: "A los Halcones les gusta la vida dura -dormir en el suelo, levantarse temprano-, son generosos con sus cosas, comparten la comida sin guardarse para sí lo que más gusta; sonríen y animan a los demás cuando la fatiga arrecia, les ayudan cuando es necesario..." (5).

Leyendo los diarios escritos en alguna de las expediciones se vibra con ese espíritu de compañerismo alegre. No faltan algunos momentos para tratar a Dios y a la Santísima Virgen, en la cornisa cantábrica o en una cima pirenaica.

Tanto en la organización de alumnos en equipos -de la que ya se ha tratado- como en los diferentes grupos o clubs de montañismo, influyó directamente la experiencia vivida, desde su infancia, según él mismo testimonia, por González-Simancas, como *Lobato y boy-scout* en la asociación de *Scouts Hispanos* que su padre había fundado en 1932 (6).

* * *

En los años siguientes, los clubs siguieron considerándose elementos importantes del plan educativo. En 1957, se les asignaron dos hora semanales dentro del horario escolar. Pasaron entonces a llamarse "actividades"; su número aumentó considerablemente, e incluso se llegó a contratar a personas para dirigir alguna de ellas: a Andrés Ordorica como director del coro, a Víctor Matute para el aeromodelismo, por ejemplo, aunque, las más de las veces, al frente de cada una de ellas estuvo un profesor aficionado al tema.

En la *Praxis* de 1964 se indicaban las actividades que se podían organizar para cada una de las secciones:

SECCIÓN I: Artes Plásticas

Música
Teatro
Aeromodelismo
Laboratorio químico.

SECCIÓN II: Artes Plásticas

Música
Prensa
Aeromodelismo
Laboratorio químico.

SECCIÓN III: Artes Plásticas

Música
Teatro
Marquetería
Jardinería.

SECCIÓN IV: Modelado

Canto
Talla de madera
Guiñol
Papiroflexia
Teatrillo (7).

Los más pequeños -sección IV- cambiaban periódicamente de actividad, de acuerdo con una programación previa. Los demás, elegían en función de sus intereses.

Leemos a continuación, en el documento que acabo de citar: "La experiencia indica que, para que las actividades tengan vida e interés, es preciso dotarles de repercusión externa al Colegio. Es decir: que la labor que se lleva a cabo en las Actividades tenga manifestaciones concretas cara a las familias y cara al público en general. Los Conciertos de la Coral, las actuaciones de los Clubs de Teatro, las exposiciones de pintura, etc., no sólo son convenientes para el prestigio del Colegio (...), sino que además aseguran la continuidad, emoción y eficacia de las Actividades" (8).

Los medios de comunicación locales y nacionales reflejaron en numerosas ocasiones los éxitos que los alumnos de Gaztelueta iban consiguiendo en diversos certámenes y concursos: la meta propuesta se hizo realidad frecuentemente.

De todas formas, la finalidad de las "actividades" nunca dejó de ser la apuntada al principio. Francisco Monzó, profesor de Gaztelueta en los cursos 1956-1964, es recordado por sus compañeros de profesión como un buen didacta de la Física: dedicó muchas horas a preparar con minuciosidad las clases de dicha asignatura en el Bachillerato Superior; su pequeño despacho ofrecía la apariencia de un mini-laboratorio: allí preparó, entre otras cosas, un manual multicopiado en el que se desarrollaban las prácticas que se realizaban en sus clases. Todo ello no parece ser óbice para que demuestre, a la vez, un gran aprecio hacia las "actividades". En efecto, no duda en subrayar la dimensión educativa de tales momentos de afición compartida: "La enseñanza viene a ser, al menos así lo he visto yo, como la excusa para convivir con los chicos en medio del total respeto a su libertad y responsabilidad" (9). Y añade: "Me da la impresión de que los padres y profesores se preocupan demasiado de las notas de los chicos y de la calidad de la enseñanza que se imparte; quizás nos deberíamos preocupar más de las actividades que fomentan el trato y que facilitan la amistad con los alumnos, y que en muchas ocasiones suscitan conversaciones más profundas, verdaderamente educativas" (10).

Ideas éstas de Monzó que había expuesto ya en otra ocasión. Lo que interesa destacar es que, en efecto, para este veterano educador, el hecho de compartir una afición con un grupo de alumnos no es en absoluto algo trivial. No podemos ver las "actividades" como un pasatiempo. La tarea educativa debe asentarse -afirma- en tres quicios: clases, actividades y el trato de los preceptores con los alumnos que le han sido asignados. Amistad, convivencia y espíritu de servicio serían las claves del éxito (11).

Todavía hoy guarda el mencionado profesor un grato recuerdo de "aquellas horas en el barracón de aeromodelismo. El alborozo con que fue recibido el choque de un helicóptero de ensayo contra la valla del campo de fútbol... Las horas pasadas en el cuarto oscuro revelando fotos (...) Y hasta el tener que haber aprendido aeromodelismo para enseñarlo..." (12).

Hablemos del "Club de Artes Plásticas", dirigido por José Alzuet.

Una parte importante de su actividad eran las salidas con los alumnos a parajes cercanos: reunión en la estación de Las Arenas; desde allí a Bilbao, donde un segundo tren lleva finalmente hasta la playa de Mundaca o el puerto de Bermeo a nuestros ilusionados artistas. Cada uno debe realizar su obra. Alzuet les enseña a observar, a captar luces y sombras, contrastes y líneas, colores y detalles significativos; después deja libre la espontaneidad creadora.

Cuando en 1964 publicó Alzuet el método de dibujo que había ganado el concurso convocado por el Ministerio de Educación y Ciencia, pudo afirmar, con la autoridad que le daba su larga experiencia: "Más importante, sin embargo, desde nuestro punto de vista concreto, son las salidas escolares a lugares de interés humano. El niño ve muchas cosas a lo largo de su día, ese día lento y sin preocupaciones de los niños. Bastará, por un lado, llamar su atención sobre lo que tiene a su alrededor, crear en él la costumbre de fijarse en las cosas y en cómo son esas cosas. Por otro lado, eso se conseguirá más eficazmente si es el maestro quien, en compañía de un grupo de sus alumnos, sale al mundo exterior de la escuela y les dice lo que él va viendo y les pregunta a ellos por lo que ven. Es un juego ingenuo, que educa a fondo la capacidad de observación. El tejado de aquella casa, con sus tejas viejas y ligeramente abarquilladas y sus ondulaciones típicas; aquel árbol de ramas huesudas, que se disparan a lo alto en cien recorridos diferentes; el guardia urbano, el paisaje industrial..." (13).

También en el colegio se pinta. Con la construcción de los nuevos pabellones de aulas queda una clase libre en el Chalet. José Alzuet tiene muy viva su visita a la *Academie le Jeudi* de París. No deja pasar la oportunidad. Hace colocar grandes maderas sobre las paredes, de modo que se puedan fijar en ellas cartulinas para realizar obras de 50 x 60 cm. (14). Sobre un mortero de cal y arena los niños aprenden la técnica de pintar frescos. Y nada de cajitas de témperas: con goma arábiga y pintura en polvo prepara don José el líquido que, aplicado con grandes brochas, servirá para realizar las obras que más tarde merecerán numerosos premios nacionales e internacionales.

En efecto, puede leerse en un artículo publicado, en 1968, con el subtítulo "Un centro donde la música, el arte o el teatro constituyen una asignatura más":

"Dentro del X Certamen Nacional Juvenil del Arte, el Colegio Gaztelueta de Bilbao ha merecido el Premio Colectivo, por el conjunto de los trabajos realizados a lo largo del año. Esta es una noticia que, más o menos, se viene repitiendo año tras año. Hace poco era el nuevo premio obtenido por tres alumnos en el Certamen Internacional de la India; después los premios del Certamen Provincial. Y pronto será el Concurso que durante la Navidad se organiza en Bilbao" (15).

Imposible recapitular aquí los premios conseguidos. Baste decir que en el Certamen Provincial de Arte Juvenil, entre 1957 y 1964, se concedieron 73 a alumnos de Gaztelueta. Ya en 1961 un periódico titulaba su reportaje: "Un club de pintura acaparador de premios" ... (16).

El Club de Artes Plásticas tuvo su sede, desde 1960, en una de esas casitas prefabricadas que se utilizan en la construcción para guardar herramientas y prendas de trabajo. Se compró y se ubicó en un extremo del parque. Posteriormente, al construirse el Pabellón Central, contó con un local más apropiado: un aula de buenas dimensiones equipada con un mobiliario diseñado por los profesores del Colegio.

* * *

El 22 de febrero de 1965, *Hierro*, diario de la tarde de Vizcaya, comenzaba así un artículo titulado "I Certamen Nacional de Coros Juveniles":

"Un nuevo triunfo se ha apuntado Bilbao en el campo musical, con el éxito alcanzado ayer en el salón del Colegio Santiago Apóstol por la Coral Gaztelueta. Compuesta por ochenta voces, interpretó en la fase final del I Concurso Nacional de Coros Juveniles, dos obras polifónicas españolas de Victoria y Encina; cuatro populares: una asturiana, otra andaluza y dos vascas. (...) El Coro Gaztelueta, con ochenta voces, era el más numeroso de los que se presentaron a esta última fase, doblando casi en número al de Zaragoza, que era el que le seguía en componentes (...), y obtuvo, con esta decisión del

Jurado, la medalla de oro, diploma, treinta mil pesetas y lo más importante: representar a España en el Concurso Internacional de Coros que se celebrará en Viena" (17).

El premio era la coronación de mucho tiempo de trabajo. Dos días antes, el mismo diario había ofrecido a sus lectores un amplio reportaje sobre la coral:

horarios: por ejemplo Artes Plásticas -dibujo, pintura, grabado, modelado, mosaico, etc.-, Club de Aeromodelismo, Club de Química, Club de Jardinería, Club de Guiñol, Club de Filatelia. Todas estas actividades se realizan a la misma hora, por lo que se hace necesario escoger" (19).

Días más tarde se podían leer, en la prensa, nuevos artículos dedicados al coro. Un periódico decía: "El coro que hoy es actualidad comenzó a formarse hace cinco años. Don Ramón Eguía, profesor de inglés y abogado, vasco de nacimiento, empezó su labor reuniendo a un reducido grupo de muchachos a los que inició en el amor a la música. Con la llegada, poco después, de don José Luis García Garrido, profesor de filosofía y música, este coro que se iniciaba, comenzó a ser una realidad. García Garrido, con sus estudios de armonía y composición y su experiencia dio al conjunto coral disciplina musical y le imprimió un entusiasmo constante" (20).

Junto a diversas actuaciones, hay que destacar su aparición en el programa televisivo *La aventura de la música*, y la grabación de un disco para Zafiro también en 1965 (21).

El prometido viaje a Viena se quedó en eso: una promesa...

* * *

El teatro tuvo también una destacable andadura. El 11 de febrero de 1962, en el Teatro Social de Las Arenas se representó la obra de Reginald Rose titulada Doce hombres sin piedad (22), bajo la dirección de José Antonio Parrilla. Con la incorporación de Ángel Ramírez Olarte a Gaztelueta, el Club de Teatro experimentó un fuerte impulso.

El Club de Aeromodelismo "era un cuarto en un barracón de madera, con muy pocas comodidades y herramientas, pero con muchísimo ambiente aeronáutico" (23). Se construyeron numerosos aparatos.

En años posteriores, en conexión con la clase de Lengua, funcionó un Club de Debate. Las sesiones, dedicadas a diversas cuestiones de actualidad, fueron seguidas por los alumnos, en muchas ocasiones, con un cierto apasionamiento, pasando a ser de este modo un pequeño foro colegial, en el que los alumnos mayores exponían opiniones

contrapuestas acerca de temas acordados previamente. La postura defendida por cada parte no coincidía necesariamente con la opinión personal de los miembros del equipo que intentaba convencer al público con sus argumentos. Al finalizar, los oyentes participaban en una votación, en la que se trataba de dilucidar dos cosas distintas: quién tenía razón, y quién había defendido mejor la causa que se le había encomendado en el debate. Se procuraba asignar los temas con tiempo, de modo que los alumnos pudieran documentarse adecuadamente.

La relación de clubs podría alargarse considerablemente. El éxito de cada una de esas actividades dependió, en general, de la ilusión y dotes de mando de la persona que estaba a su frente. En todo caso, siempre se enfocaron -repite- como medios educativos importantes.

b) Formación a través del deporte

En la ley de Instrucción Primaria de 1945, se considera como materia propia de la enseñanza, dentro del "grupo de conocimientos formativos", "la Educación Física, que contiene: la Gimnasia, los Deportes y los Juegos dirigidos" (24).

Hay que decir que, sea por lo que fuere, frecuentemente estas actividades quedaban en un segundo plano en muchos centros educativos de la época.

En Gaztelueta comenzó a darse, desde el principio, una atención hasta entonces inusitada a la formación física y deportiva.

Ateniéndonos al primer curso escolar, hay que decir que todos los días se tuvo media hora de gimnasia y, en otro momento, otra hora dedicada a distintos deportes, tal como quedó reflejado en la Memoria que se envió al Rectorado de Valladolid para la aprobación del centro: "De lunes a sábados, de 10:05 a 10:45: Gimnasia, carreras y saltos. De 11:45 a 12:25 y de 4:30 a 5, fútbol, baloncesto y balonvolea se suceden rotativamente, según días, edades y horas" (25). En ocasiones se jugaba a badminton, croquet y bolos, o se tiraba con arco o carabina de aire comprimido.

A algunos padres de los alumnos les pareció desatinado emplear tanto esfuerzo en estas actividades, y así se lo hicieron saber a los profesores (26). En el folleto distribuido en agosto, antes de la inauguración, se había ya anunciado: "Juegos y Deportes bajo la supervisión del médico del colegio" (27). Luego había llegado una carta indicando a las madres cómo hacer un pantaloncito semejante a un Meiba -palabra textual-, para lo cual se adjuntaban unos dibujos aclaratorios (28). Aquello ya comenzaba a ser llamativo: ¿no podían hacer la gimnasia con ropa normal, de calle, como todo el mundo? Y por último, aquél horario...

Por si fuera poco, al llegar el mes de noviembre, el deporte dejó de consistir en juegos más o menos organizados para estructurarse en una "Olimpiada". Así se anunció en la revista *Gaztelueta*: "Dentro de unos días comenzará la Olimpiada en Gaztelueta. Se formarán varios equipos, seguramente cuatro, procurando que exista igualdad de fuerzas. Tendrán que competir en todos los deportes, según un calendario que ya se os dará" (29).

A aquellos padres que juzgaban prioritaria la formación intelectual que permitiera superar finalmente el Examen del Estado, y que veían en esas prácticas deportivas una merma injustificable de lo verdaderamente importante, se les explicaba que se perseguía una finalidad formativa. Que no se trataba de ratos de recreo, sino de un tiempo máximamente aprovechado.

De hecho, en la misma revista *Gaztelueta* se explicaba, con palabras adecuadas a los niños, que se trataba no tanto de lograr un extraordinaria fortaleza física como de practicar toda una serie de virtudes: "El campeonato interno servirá para darnos las selecciones que defenderán los colores de Gaztelueta en competición con otros centros. A estos equipos irán los mejores deportistas, que no serán siempre los que mejores marcas consiguen. PORQUE ES DEPORTISTA EL QUE SE ESFUERZA POR SER EL MEJOR EN LAS PRUEBAS INDIVIDUALES, Y EN LAS PRUEBAS DE EQUIPO SACRIFICA SU LUCIMIENTO PERSONAL; Y EN UNAS Y OTRAS, AUN CUANDO NO PARTICIPE, NO ESCATIMA EL ELOGIO PARA EL CONTRARIO QUE LO MERECE, LE FELICITA SI VENCE Y NUNCA PROTESTA CONTRA LA DECISIÓN DE LOS JUECES. (...). Representará a Gaztelueta quien cumpla estas condiciones: entusiasmo y voluntad de vencer, nobleza y espíritu de equipo y... saber perder" (30).

Hay que aclarar que no había entonces, como ahora, campeonatos organizados, sino que los partidos se convocaban retando a los alumnos de otros colegios. Por ello, en muchos centros tenía una gran importancia "el equipo del colegio", que, por supuesto, era un equipo de fútbol.

Para que los objetivos formativos no se quedaran en simple teoría, los directivos de Gaztelueta tomaron una decisión: la atención de los deportes sería obligación de todos los profesores. Al arbitrar no se limitarían a señalar las faltas o los cambios de campo... sino a educar. Además, todos los alumnos, como se había dicho, tenían que participar en la Olimpiada. Era un medio formativo para todos, luego todos tenían que participar. En esto se coincidía con lo que Hoffner escribió diez años después, en 1961: "Hay que velar para que (...) todos los alumnos ejercenten algún deporte, pues ocurre a menudo que la masa de los alumnos hace consistir el deporte en ver jugar al equipo del colegio, lo cual va claramente contra el fin perseguido" (31).

* * *

En 1961 escribía Vicente Garín: "Los deportes brindan (...) ocasiones para esta tarea tan amplia de la formación del carácter. <<Juega con espíritu de victoria>>. <<No grites>>. <<Practica el juego de equipo>>, son todas ellas metas asequibles cuya eficacia viene demostrando la práctica. En un campo de deportes fuera del colegio, oí este comentario a uno de los espectadores: Jaime T. juega tan bien como sus hermanos, pero además pasa. Jaime, tras varios años de esfuerzo, había efectivamente conseguido vencer su tendencia natural (...) al individualismo. Serenidad, reciedumbre, fortaleza ante la adversidad, éstas y otras virtudes se pueden adquirir en el terreno de juego, cuando el deporte se orienta con visión eminentemente formativa" (32).

En el folleto explicativo del Colegio editado en 1961, se hacía también hincapié en el tema. Bajo el título "deportividad" se lee:

"Labor de equipo. Buen espíritu que lleva a saber ganar y saber perder en todas las circunstancias de la vida. Dominio de uno mismo. Ejercicio del mando. Prontitud en obedecer las órdenes de un superior. Todas ellas son virtudes que aprenden los alumnos en la práctica del deporte".

"Los alumnos, al iniciarse el curso, eligen al capitán de su equipo entre los compañeros que, habiendo superado con éxito las pruebas de junio, consideran más capaces para desempeñar el cargo".

"A través de la Junta de Capitanes, presidida por el profesor Jefe de Deportes, estos alumnos intervienen activamente en la organización deportiva y en la vida escolar, donde ocupan un lugar especialmente responsable en calidad de representantes de sus compañeros".

"Hacen deporte todos los alumnos. El deseo de enseñarles a vivir las virtudes humanas ha llevado a adoptar preferentemente los deportes de equipo: balonmano, baloncesto, balonvolea, hockey, fútbol y atletismo. Los profesores actúan como árbitros y entrenadores de las competiciones" (33).

En numerosas ocasiones la prensa periódica se hizo eco de la organización deportiva de Gaztelueta. Hablando de los proyectos de instalaciones, en 1964 se podía leer en un artículo: "Necesitan este complejo deportivo para continuar la formación deportiva, junto con la cultural y artística, a la cual ha de dedicar una hora todo muchacho, por estar así programado, convirtiendo en atención deportiva lo que en otros centros se destina a recreo, sin dirección definida" (34).

La alternancia de sesiones dedicadas a una competición interna -Olimpiada- entre equipos fijos, que se enfrentaban rotativamente en distintos deportes, y otras en las que cada alumno se entrenaba, bajo la supervisión de un profesor especialista, en el deporte que había elegido, era un sistema idóneo a los fines que se buscaban. A cada equipo se le asignaba una camiseta de un color determinado. Se aconsejaba a los alumnos que se entrenaran en el máximo número de deportes: más que lograr figuras, se pretendía conseguir una formación física completa.

Aunque el objetivo no era tampoco conseguir premios en competiciones deportivas, cuando en el curso 62-63 se organizó la I Liga Juvenil Escolar de Vizcaya, los alumnos del Colegio se llevaron un número considerable de trofeos. Que no era esa la meta quedó patente una vez más en 1964, al redactar la *Praxis*: "La práctica del deporte, como entrenamiento o como competición, reviste en Gaztelueta un carácter eminentemente

formativo, aparte de contribuir directamente al desarrollo corporal de los alumnos. Es un medio de educación social y de adquisición de hábitos de disciplina, así como una serie de virtudes humanas englobadas en el concepto de deportividad: labor de equipo, saber ganar y saber perder, dominio de sí mismo, ejercicio de mando, etc." (35). Por ello, se hacía constar en los Informes periódicos a los padres -lejos de las tradicionales notas- la calificación dada a un aspecto de la formación del carácter: la deportividad.

El ambiente deportivo en el Colegio se incrementó con los éxitos conseguidos por un equipo de balonmano formado por alumnos y antiguos alumnos. En 1964 el Gaztelueta consiguió el cuarto puesto en la División de Honor, tras sufrir tres derrotas consecutivas frente al Atlético de Madrid, el Granollers y el Automovilismo. Anteriormente se habían conseguido numerosos trofeos: campeones de la Copa Vizcaya en 1960, subcampeones de Primera Categoría Regional en 1961, cuartos de España en 1962... Eduardo Aguirre y Antonio Alvarez -director del colegio en el curso 61-62- jugaron en algunos partidos internacionales defendiendo los colores de la selección española.

Que un colegio pequeño tuviera un equipo en la División de Honor, con jugadores de altura internacional, puede explicarse por dos motivos: el entusiasmo y dedicación de profesores y alumnos, y el hecho de ser un deporte poco conocido: la liga provincial había comenzado en 1959. En todo caso, el hecho es significativo: se prestaba al deporte una gran atención aunque no llegó a ser nunca un objetivo prioritario del Centro, sino un medio de formación de la persona.

c) Fiesta deportiva y otras celebraciones

En la década de los años cincuenta -y también más tarde-, era muy frecuente, al terminar el curso, convocar a los alumnos y sus familiares para celebrarlo. En ocasiones, el acto tenía lugar en un teatro de la ciudad: entre representaciones teatrales, canciones y versos, se procedía a la entrega de bandas, diplomas o distinciones de diverso género, a los alumnos más sobresalientes de cada uno de los niveles.

En Gaztelueta, al acercarse el final del primer año escolar, parecía oportuno también celebrarlo de algún modo. Pero se pensaba que las habituales fiestas mencionadas no se ajustaban demasiado al estilo de aquella peculiar institución.

Por otra parte, los profesores recordaban sus días de final de curso como jornadas demasiado tensas. Por ello, decidieron compatibilizar estudio y deporte. Así se explica en un sencillo relato: las finales deportivas de la "Olimpiada" y los exámenes, han sido dos acontecimientos que se han desarrollado "lo bastante unidos como para que el primero de ellos haya dado un tinte deportivo y alegre a esos días que para todos nosotros han sido siempre los peores del curso".

En el mes de mayo de 1952, la final de fútbol fue arbitrada por el famoso delantero rojiblanco Telmo Zarra: "La acogida que recibió al entrar en el campo vistiendo el chándal de Gaztelueta fue de las que hacen época. Lo primero que dijo a sus menudos admiradores fue muy suyo: ¿Jugáis limpio? Y ante la respuesta afirmativa de los chicos, Zarra contestó: -Pues entonces no hace falta árbitro."

"(...) Zarra estuvo disparando chupinazos a escala reducida para entrenar a los porteros en el tiempo de descanso. Después nos hizo una exhibición de toque de balón y de cabeza que fue la delicia de pequeños y mayores. Para terminar, él mismo se encargó de repartir los trofeos -copas y medallas deportivas- a los capitanes de los equipos ganadores en la Olimpiada, a cada uno bajo diferente concepto: baloncesto, balonvolea, balonmano, fútbol y atletismo, que de todo se ha hecho en Gaztelueta" (36).

La entrega de premios de 1952 no fue una *fiesta deportiva* tal como se estructuró más tarde. Se echa en falta especialmente la asistencia de los familiares de los alumnos. Sin embargo, sí parece claro que quedaron puestas las bases para su ulterior desarrollo.

* * *

Sábado, 30 de mayo de 1953. Los padres y familiares de los 65 alumnos siguen con interés la fiesta de fin de curso, la Fiesta Deportiva. Una invitación, impecablemente impresa, ha servido para convocar a los asistentes. Un periodista y un fotógrafo siguen el acontecimiento: el fruto de su trabajo, aparecerá en la prensa del lunes: "La estrecha

colaboración que existe entre los alumnos, padres y profesores de Gaztelueta -leemos- se manifestó una vez más el pasado día 30 con motivo de la fiesta deportiva de fin de curso (...)" (37).

Una vieja gloria del fútbol bilbaíno -Lezama- arbitra la final de este deporte entre los equipos Nécora y Halcón. En el descanso se suceden con rapidez competiciones de salto de altura y longitud, carreras de velocidad y tiro al blanco con carabinas de aire comprimido. Los más pequeños se divierten en la prueba de los globos -juego irlandés-, y la carrera a ciegas con obstáculos -juego japonés-. Se reparten los trofeos de trabajo y deportes por equipos -unificando ambos conceptos-: ha ganado el Nécora (38).

El locutor, desde la emisora instalada en el parque, da unidad al acto.

Al acabar, los que no lo han hecho todavía, visitan la I Exposición del Club de Pintura, cuyas 63 obras están catalogadas en una elegante cartulina. Algunos de los títulos de los cuadros -paisaje holandés, Punta Galea, llegando a la meta...- van acompañados de un paréntesis que, con fino sentido del humor, explica las influencias recibidas -Matisse, Van Gogh, pintura rupestre...-

Finalmente, los padres pueden tomar una copa de vino y picar alguna cosilla, en un ambiente distendido y familiar.

La fiesta ha terminado. El claustro de profesores está satisfecho; se ha encontrado una fórmula acorde con el estilo del colegio. Ciertamente, se ha roto el concepto habitual de fiesta de fin de curso: no ha habido poemas, sainetes ni premios a los alumnos más distinguidos. Tal como se pretendía (39).

Sábado, 29 de mayo de 1954. La fiesta deportiva de fin de curso presenta este año una versión similar a la del curso pasado, aunque se han introducido algunas mejoras. *El Correo Español-El Pueblo Vasco* recoge ampliamente la jornada. Transcribo algunos párrafos:

"Junto a la exposición de dibujos y pinturas de nuestros chicos, lucieron las acuarelas y óleos de los padres, en los que se apreciaban algo más que puras aficiones pictóricas".

"Una espléndida tarde de primavera en esta hermosa finca -balcón al Abra- cuajada de pinos y cipreses, constituyó el escenario de las pruebas de atletismo, gimnasia y juegos de los pequeños."

"Los resultados de las pruebas de atletismo fueron muy satisfactorios, sobre todo si tenemos en cuenta los pocos años de los participantes. Damos a continuación los nombres de los vencedores:

"Altura. Campeón del Colegio: Ramón Zubiaga (14 años), 1'40 metros. Tercer curso: Javi Arteche, 1'30. Segundo curso: Santi Arbaiza, 1'27. Primer curso: Frieder Honigmann, 1'20."

Pértiga, Longitud, Disco, Relevos y Tiro completaron las pruebas atléticas, de las que el artículo citado facilita el nombre de los vencedores.

"En el partido de fútbol, las selecciones de los cursos cuarto y tercero se disputaron una copa donada por don Pedro de Ybarra MacMahon, miembro del Comité Internacional Olímpico. Ganaron los primeros con el resultado de 4-3. El partido, arbitrado por Manolín, resultó reñido e interesante, y al acabar, tuvo lugar la entrega de la copa, que hizo, en nombre de su padre, la señorita Victoria de Ybarra y Güell."

"La ya tradicional fiesta deportiva de Gaztelueta terminó con el reparto de premios a los equipos vencedores de Estudio y Deportes, durante el presente curso. El equipo Nécora, con su capitán, Alfonso Echevarría; el Flecha, con Emilio González y el Triunfador, con Santi Corral, recibieron los aplausos del numeroso público que presenció la fiesta."

"Al acto asistieron numerosos familiares, que comentaron muy favorablemente la espléndida educación intelectual y deportiva que adquiere la juventud en Gaztelueta, Colegio que ha venido a cubrir las necesidades cada día más apremiantes de las Arenas, Neguri y Algorta" (40).

28 de mayo, 1955. Juanito González, entrenador del equipo nacional de atletismo, que ha colaborado a lo largo de todo el curso con su ciencia y buen hacer, dirige un número de Gimnasia. La Fiesta Deportiva, que discurre de un modo similar a los años

anteriores, se cierra con un desfile de los equipos con sus banderas, introducido por primera vez.

15 de mayo de 1957, once de la mañana. Es la sexta fiesta deportiva, que se desarrolla de un modo muy similar a como la podemos contemplar en la actualidad. El desfile de los alumnos, vestidos con el uniforme del colegio, recorriendo la zona exterior del campo de fútbol, cuenta con una novedad que aumenta su colorido: los subcapitanes llevan un cartel en el que se lee el nombre del equipo; la idea surgió al proyectar una película de la Olimpiada de Melbourne 56 (41).

Se introducen también las *madrinas* -hermanas de alumnos escogidas por los del curso preuniversitario-. Su misión es entregar premios a los pequeños ganadores de los juegos infantiles.

Los elementos fundamentales, a partir de este momento, ya están claros. Como es lógico, con cierta frecuencia, se producirán pequeñas variaciones; pero la Fiesta Deportiva cuenta con una estructura original que la convierte en un espectáculo siempre entrañable, vistoso y lleno de colorido, en el que participan todos los alumnos y al que asisten los familiares.

Componen la fiesta: el desfile deportivo, con los alumnos uniformados, cada equipo con su banderín -pendiendo de un alto palo- y el cartel con su nombre; los más mayores, *desfile de banderas*, entrega de premios deportivos y de estudio por equipos. Juegos vistosos en los que compiten los pequeños, y cuyos ganadores reciben los premios de las madrinas. Competiciones atléticas para los de bachillerato. La exposición de pintura, fotografía, aeromodelismo, etc., en la que participan padres y alumnos.

* * *

En la vida de Gaztelueta, se hicieron tradición también la Vuelta Ciclista y la Olimpiada de Otoño, nacidas ambas en el curso 1957-1958.

La Vuelta Ciclista fue iniciativa de dos alumnos, que encontraron pronto apoyo en don. Francisco Vives y don José Luis Mota. *El Correo Español* recogió la noticia, acompañada

de una foto en la que se ve a Fernando Zabálburu con el ramo de flores y la copa entregada por María Elena Guzmán, que aparece junto a él:

"Se corrió ayer una prueba ciclista organizada por el Colegio Gaztelueta, de Las Arenas, en la que participaron 25 alumnos, distribuidos en cuatro equipos con un recorrido de cuarenta kilómetros."

"Se dio la salida en Jolaseta, para seguir por Berango, Butrón, Múgica y Plencia, con llegada al Colegio. A los cinco minutos de recorrido se escapó Fernando Zabálburu, que en solitario ganó todos los premios de la prueba."

"Destacaron también Jaime Arroyo y Eduardo Cardenal, segundo y tercero clasificados. En la meta, la señorita María Elena Guzmán hizo entrega al vencedor de una preciosa copa y un gran ramo de flores. Y las señoritas Tere Muguruza y Tere Arroyo hicieron entrega de dos ramos de flores al vencedor del Premio de la Montaña y de las metas volantes."

"La organización de la carrera fue perfecta" (42).

En la III Vuelta ciclista se añadió el *criterium*, que se corrió en Arriluce. Fue idea también de don Francisco Vives.

* * *

La Olimpiada de Otoño fue ideada por Gonzalo Redondo en 1957. Desde entonces, al comienzo de cada curso se organizan pruebas atléticas para los alumnos. Los récords colegiales son acicate para superar las marcas conseguidas en promociones anteriores.

* * *

En 1957 acabó sus estudios en el colegio la I Promoción. Desde entonces, se celebra una fiesta de despedida. Se regalaron en aquella ocasión unos tarjetones con caricaturas y premios simbólicos, enmarcado todo ello en un ambiente de cordialidad.

* * *

El día 6 de enero de 1952, por la tarde, se celebró la primera fiesta de Reyes. En el acto, se regaló a cada alumno una caricatura y un pequeño obsequio. Se trataba de fomentar el ambiente de hogar que había estado presente en el primer trimestre.

Tenemos la fortuna de conservar las experiencias de la segunda fiesta: enero de 1953. El autobús llegó a las 4 de la tarde con los chicos. Durante la proyección de una película documental en la sala de juegos, se vistieron los Reyes Magos. El mal tiempo impidió que aparecieran montados en unos burros prestados, tal como estaba previsto. De todas formas, los trajes propiedad de D. Clemente, de Lamiaco, estaban bastante bien. Reparto de regalos; cada chico recibió una foto del colegio: jugando al fútbol con Zarra, bajando las escaleras con un amigo...; y un pequeño detalle: unos boxeadores, un torero, un aveSTRUZ, etc. Muchos se llevaron como regalo un banderín que resultó barato, pero costó mucho fabricar a partir de paño, y agujas y peanas compradas en el comercio.

A continuación se proyectó la película *La ciudad de los muchachos* (43).

Estas fiestas continuaron durante algunos años. Más tarde se abandonó esta simpática iniciativa: al crecer el número de alumnos fue más oportuno sustituirla por *La búsqueda del tesoro*, una de las actividades que se proponían en lo que vino a denominarse *Concurso de Navidad*, cuyas instrucciones y sugerencias se explicaban en un folleto multicopiado que implicaba muchas horas de preparación ilusionada por parte de los profesores (44).

* * *

Como vemos, entre 1952 y 1957 aparecieron una serie de fiestas colegiales, breves, pero que suponían un gran esfuerzo organizativo. Sin duda, se justifican como momentos eminentemente educativos: no tendría sentido dedicar tanto tiempo de directivos, profesores y alumnos a una actividad exclusivamente lúdica. Se pretendía que la relación entre unos y otros se hiciera fácil y cordial, y diera paso a esa comunicación

interpersonal, formativa, que distinguió a Gaztelueta desde sus comienzos, como uno de los factores decisivos de su sistema educativo.

1. AHG 55-56/2.
2. AHG-AT nº 33.
3. AHG 57-58/8.
4. Véase carta convocando a los "Halcones" a una expedición a Ordesa, Monte Perdido y Panticosa AHG 57-58/10.
5. El texto corresponde a un guión utilizado para dar la mencionada charla. AHG-Club de montaña.
6. Cfr. AHG-AT nº 17.
7. Praxis, 7.4.1.7.3.
8. Ibídem.
9. ALONSO-ALLENDE, A. "Don Francisco Monzó, profesor de Física en los primeros años", en *Gaztelueta al Día*, abril de 1990, pág. 20.
10. Ibídem.
11. Cfr. AHG-AT nº 89.

12. ALONSO-ALLENDE, A. "Don Francisco Monzó, profesor de Física en los primeros años", en *Gaztelueta al Día*, abril 1990, pág. 20.
13. ALZUET, J. *La aventura del dibujo. Guía para el maestro*, Magisterio Español, Madrid 1964, págs. 7 y 4.
14. AHG-AT nº 4.
15. CARO. "Premio Nacional del Certamen de Arte Juvenil al Colegio Gaztelueta, de Bilbao". *La Gaceta del Norte*, 13.XII.1968, AHG-AP/68.
16. DON DIEGO. "Un Club de pintura acaparador de premios". *El Correo Español-El Pueblo Vasco*, 15.III.1961, pág. 3. AHG 61-62/40.
17. BUSTO, J. A. del. "I Certamen Nacional de Coros Juveniles" *Hierro*, Bilbao, 22.II.1965. AHG-AP/65.
18. MARZO. P. "La Coral Gaztelueta, 80 voces de 6 a 17 años". *Hierro*, Bilbao, 20.II.1965. AHG-AP/65.
19. Ibídem.
20. EL ALCÁZAR, 5 de marzo de 1965, AHG-AP 51-67/65.
21. AHG-AP 51-67/65. He archivado diversos artículos sobre el coro.
22. Cfr. AHG 61-62/ 50. El Correo Español-El Pueblo Vasco publicó la noticia el 13.II.62.
23. Cfr. Gaztelueta 1951-76, pág. 169.
24. Título II, Cap. IV, art. 37.
25. AHG 51-52/"Memoria para el reconocimiento oficial del centro".

26. Cfr. AHG-AT n.6.

27. Cfr. AHG 51-52/3.

28. Cfr. AHG 51-52/13.

29. AHG 51-52/"Primera revista".

30. Ibídem.

31. HOFFNER, P. J. *Pedagogía marianista*, S.M., Madrid 1962, págs. 180-181.

32. GARÍN, V. "La formación del carácter". *Nuestro Tiempo*, nº 90, Pamplona 1961, págs. 1554-1555.

33. AHG-S/folletos.

34 EMILIO, "Gaztelueta enseña el buen camino al Excmo. Ayuntamiento de Bilbao". *La Gaceta del Norte*, Bilbao 14.III.1964. AHG-AP/64.

35. Praxis educativa de Gaztelueta, 7.4.1.1.11.

36. AHG 51-52/"Final de curso del primer año".

37. EL CORREO ESPAÑOL-EL PUEBLO VASCO. "Fiesta Deportiva en Gaztelueta", Bilbao, 2. VI. 1953.

38. AHG 53-54/17.

39. Ibídem.

40. El artículo se publicó en la pág. 2, el martes 1 de junio de 1954. Cfr. AHG 53-54/8.

41. Cfr. Monografía de J. Ferrer archivada en AHG-AT.

42. EL CORREO ESPAÑOL-EL PUEBLO VASCO. "Fiesta Deportiva en Gaztelueta".
Bilbao, 15.VI.1958.

43. AHG-AT/Monografía de Javier Ferrer.

44. Ver Concursos de Navidad: AHG 51-52 a AHG 57-58.

7. SECCIONES. LA SECCIÓN DE ESTUDIOS NOCTURNOS

Hoy en día, agrupar en etapas con objetivos específicos los distintos cursos que componen la enseñanza de un determinado nivel es habitual en cualquier plan educativo.

No lo era tanto en los primeros años de Gaztelueta, cuando se planteó la posibilidad de dividir en "secciones" los distintos cursos que se sucedían en la enseñanza elemental y el bachillerato.

La cuestión se estudió a fondo en 1961. Por una parte, los profesores -muchos de ellos con titulación universitaria- deseaban impartir la materia en la que cada uno era especialista; por otra, parecía necesario también que los docentes que tuvieran a su cargo un grupo de alumnos deberían formar un equipo que coordinase esfuerzos para conseguir los objetivos generales, o los específicos para cada momento y circunstancia. ¿Cómo conciliar la especialización del profesorado en las distintas asignaturas con la necesidad de conocer muy a fondo a los verdaderos protagonistas del colegio?

En la reunión de mayo de 1961 el acuerdo fue casi unánime: "para un profesor es beneficioso estar dos años con los mismos alumnos; tres ya cansan" (1). Un profesor -se dijo- "controla y retiene el estado de conocimientos de 60 alumnos" pero si el número de los mismos aumenta, resulta más difícil lograrlo. Lo ideal sería que cada uno se especializara en una "sección" -en una etapa de la educación, por tanto, ya que aquéllas están en función de éstas-; y que, además de impartir una asignatura del plan oficial, diera otra del plan propio del centro, así como una de las actividades que en cada sección se organizan (2).

Naturalmente, el encargado de curso seguiría teniendo que atender, muy directamente, al grupo de clase que se le había encomendado, dependiendo, en su trabajo, del jefe de sección. Estaba previsto que despachara con regularidad también con el director.

La idea se llevó a efecto con resultados positivos: al redactar la *Praxis* se señaló, como uno de los elementos fundamentales del sistema educativo, la organización del Colegio por secciones. La solución adoptada suponía, en la práctica, convertir el Centro en varios colegios, cada uno de ellos con sus peculiares objetivos educativos en consonancia con el desarrollo psicológico de los muchachos; con su equipo de profesores, sus horas comunes para practicar los deportes o actividades, etc. (3).

En la *Praxis* se dice, a este respecto, que "el plan educativo de Gaztelueta está estructurado sobre la base de las etapas de la educación, claramente definidas y cada cual con su orientación específica y sus metas propias en lo referente a todos los aspectos del proceso educativo" (4).

Concretamente, las secciones quedaron organizadas de la siguiente manera:

Elemental (7-8 años)

SECCIÓN IV: Preparatorio (8-9 años)

Ingreso (9-10 años)

Primer curso (10-11 años)

SECCIÓN III: Segundo curso (11-12 años)

Tercer curso (12-13 años)

SECCIÓN II: Cuarto curso (13-14 años)

Quinto curso (14-15 años)

SECCIÓN I: Sexto curso (15-16 años)

Preuniversitario (16-17 años)

a) Los alumnos de la SEN

La Sección de Estudios Nocturnos (SEN) gozó de una lógica autonomía. Aunque se le pueden aplicar las características atribuidas al Colegio en general, sus peculiaridades justifican aquí unas páginas que reconstruyan -siquiera sea brevemente- su singular andadura. Remontémonos, para ello, a los mismos orígenes de Gaztelueta.

El equipo de padres que promovió el colegio pertenecía, en su mayor parte, a la clase alta de la sociedad bilbaína, muchas de cuyas familias residían en Neguri, conocido barrio del municipio de Guecho. Bastantes de los alumnos de las primeras promociones procedían, por tanto, de familias acomodadas.

Fue deseo de Mons. Escrivá de Balaguer que Gaztelueta acogiera desde sus inicios a personas de todas las condiciones sociales.

En la década de los cincuenta, la proporción de lo que pudiéramos llamar clase media era pequeña, si la comparamos con los porcentajes que ha alcanzado en la actualidad: más, en una ciudad en la que el rápido crecimiento económico había atraído a una gran masa de inmigrantes en busca de puestos de trabajo. La industria, que giraba en torno al carbón, el hierro y el alto horno, se expandía rápidamente. Las diferencias sociales eran mucho mayores que las actuales. Gaztelueta, que comenzó a funcionar gracias a la generosidad de los próceres de aquella sociedad, quería, y lo logró, llegar a todos.

En el curso 1951-52, no fue excusa la rapidez con la que se sucedieron los acontecimientos para buscar alumnos entre familias de escasos recursos económicos. En ese año, no era obligatorio por ley tener becarios en los centros surgidos de la iniciativa privada -más tarde sí lo fue-. De una forma un poco improvisada, se consiguieron algunas matrículas de chicos que cursarían gratuitamente los estudios. Y ello, a pesar de que la situación financiera del centro no era precisamente boyante, sino más bien todo lo contrario. Para obrar así, fue sin duda necesaria una cierta dosis de magnanimidad.

"Para cursos sucesivos, además de convocar las becas públicamente, se rogó a los maestros de las escuelas cercanas acudieran a una reunión, en la que se les pidió su colaboración, animando a los muchachos que considerasen con aptitudes para cursar el Bachillerato, a solicitar las becas convocadas", afirma Isidoro Rasines. Y añade que, con el fin de que los alumnos no se diferenciasen entre sí en función de su procedencia social, "se impuso, por una parte, la obligatoriedad del uso del uniforme; y, por otra, la de

acceder al Colegio en el autobús colectivo, de modo que se evitasen los automóviles o las motocicletas: en 1951 disponían de un coche muy pocas familias españolas" (5).

Todavía hoy recuerda Rasines la fortaleza que fue necesario ejercitar con los padres de un alumno, que defendían la necesidad de subir a su hijo en automóvil, basándose en lo precario de su salud. Se les indicó que, si no estaban dispuestos a aceptar las normas del Colegio, sería mejor que buscaran otro. La razón aducida no era suficiente: ir en autobús, no le podía perjudicar físicamente; peligraba en cambio la formación del muchacho -su proceder era lógica causa de frecuentes bromas por parte de sus compañeros- y la de los demás. Afortunadamente, todo se solucionó de forma positiva: finalmente se reconoció que se estaba procediendo con excesivo paternalismo, y el automóvil no volvió a subir la cuesta (6).

Ya tenemos en Gaztelueta un considerable número de alumnos becarios, a algunos de los cuales se les han proporcionado también los libros y el uniforme. No es suficiente. Existe un problema de grandes dimensiones en la realidad circundante que no se resuelve de esta manera: son muchos los jóvenes que, con simples estudios elementales -y aun sin ellos-, comienzan a trabajar, por lo que se ven obligados a abandonar la escuela, el colegio o instituto. Nadie ofrece a esas personas la posibilidad de completar su preparación.

En 1951, el párroco de Lamiaco, población mayoritariamente obrera próxima a Las Arenas, pidió a Jesús Urteaga -les unía una profunda amistad- que algún profesor de Gaztelueta colaborara en la formación de un nutrido grupo de adolescentes prematuramente introducidos en el mundo laboral. Vicente Garín aceptó gustoso el encargo. Las charlas tenían lugar después de la jornada de trabajo; versaban sobre temas básicos de formación humana y cristiana (7).

Al poco tiempo, se comenzó a hacer lo mismo en el barrio obrero de Romo. Además de las charlas semanales de formación, se organizaron una serie de partidos de fútbol en el campo de Gaztelueta, que fortalecían la amistad. Más tarde, los que lo desearon, comenzaron a recibir algunas clases de alfabetización y cultura general en las aulas del colegio.

En el curso 1953-54, gana fuerza una esperanzadora posibilidad: ¿no podrían estos jóvenes examinarse como alumnos libres en el Instituto de Bilbao? Conseguirán así el título de Bachiller Elemental. Un reducido grupo se preparó movido por esta ilusión, que se hizo finalmente realidad con una gran dosis de esfuerzo por parte de todos.

* * *

Verano de 1956. El Decreto de 26 de julio parecía abrir el marco legal que permitiría dar un alcance mayor a todo lo que se estaba haciendo. Dice su preámbulo: "El artículo primero de la Ley de ordenación de la Enseñanza Media, de veintiséis de febrero de mil novecientos cincuenta y tres, establece que "el Estado procurará que esta enseñanza, al menos en su grado elemental, llegue a todos los españoles aptos". Ya anteriormente la creación de la Enseñanza laboral supuso una extensión considerable en este grado, pero referida tan sólo a poblaciones menores agrícolas, industriales y marítimas. Los resultados de esta experiencia aconsejan ahora aplicarla, con las oportunas modificaciones, al ambiente de las capitales, y muy especialmente a las zonas periféricas de las mismas, alejadas por lo general de los emplazamientos de los Centros secundarios y con una población trabajadora que, por dedicar su actividad diurna al ejercicio profesional, se ve privada del trato personal y directo con el Profesor, procedimiento óptimo para la transmisión de la cultura" (8).

Para lograr la pretendida extensión de la enseñanza, el citado Decreto arbitró dos medios: la creación de Secciones Filiales y la implantación de estudios nocturnos en los Institutos Nacionales de Enseñanza Media. Las Secciones Filiales son autorizadas "para impartir la enseñanza del Bachillerato Elemental en establecimientos situados en aquellas zonas de las localidades en donde radique un Instituto Nacional y que no tengan bien atendidas las necesidades de este tipo de enseñanza" (9). Los estudios nocturnos de Bachillerato Elemental se dirigen a los "trabajadores que, contando por lo menos quince años de edad, tengan suscrito un contrato de trabajo o de aprendizaje, o presenten un certificado suficiente para probar que la ocupación que desempeñan les impide asistir durante la jornada normal a cualquier centro de Enseñanza Media" (10).

Isidoro Rasines propuso entonces crear una Sección de Estudios Nocturnos en Gaztelueta. Francisco Monzó fue uno de los profesores que más activamente participó en

la puesta en marcha de esa iniciativa. Se solicitó el reconocimiento oficial de la Sección Nocturna; la Inspección de Enseñanza Media del Distrito informó favorablemente. Una veintena de personas comenzaron a recibir, en ese mismo año escolar de 1956-57, las clases correspondientes al Bachillerato Elemental, que se complementaban con otras de un enfoque más cultural.

Avanzado ya el curso, la inquietud crecía ante la demora que sufría la respuesta del Ministerio. Monzó viajó a Madrid. El resultado de la gestión no fue demasiado positivo: ningún centro privado había solicitado el reconocimiento de estudios nocturnos; en la ley se mencionaba tan sólo a los Institutos Nacionales; además... la solicitud se había perdido. De nuevo los alumnos tendrían que presentarse como libres en el Instituto de Bilbao (11).

En julio de 1957, se publicaron nuevas disposiciones legales para regular los estudios nocturnos. En el B.O.E. del día 27 puede leerse: "Durante el curso transcurrido se ha ido haciendo evidente la necesidad (...) de admitir en el campo de este esfuerzo social la colaboración preciosa de los centros no oficiales de mayor solvencia" (12). Y más adelante: "Los Estudios nocturnos del Bachillerato elemental, (...) podrán ser establecidos con autorización expresa del Ministerio de Educación Nacional en los siguientes Centros docentes:

- a) Institutos Nacionales de Enseñanza Media.
- b) Secciones filiales de los Institutos.
- c) Colegios reconocidos superiores de Enseñanza Media" (13).

Aunque existía un marco legal para conceder la aprobación, y a pesar de los frecuentes viajes que hizo Isidoro Rasines a Madrid con este fin (14), no se logró el reconocimiento oficial hasta 1961 (15); la autorización se concedió, además, como filial de la Sección Nocturna del Instituto de Bilbao. Gaztelueta fue así el primer centro privado del país que contó con una sección de estudios nocturnos.

Más adelante, en el curso 1965-66, se decidió poner en marcha el Bachillerato Superior de régimen nocturno (16), con el fin de que algunos pudieran continuar después

su formación en las Escuelas Técnicas de Grado Medio. Ocurrió que, como en el Instituto de Bilbao no se impartía tal nivel, muchos de los alumnos del mencionado centro oficial que acababan los estudios elementales se trasladaron a Gaztelueta, cuya Sección de Estudios Nocturnos alcanzó la cifra de 450 matrículas. El colegio podía ya examinar a sus propios alumnos nocturnos de todo el bachillerato.

* * *

La enseñanza de adultos contaba en España con una larga tradición. El artículo 106 de la Ley Moyano (1857) afirmaba ya que el Gobierno fomentaría el establecimiento de secciones de noche o de domingo para los adultos cuya instrucción hubiera sido descuidada o que quieran adelantar en sus estudios. Más próxima a nosotros, la Ley de Educación Primaria de 1945 estableció que la asistencia a estas clases sería obligatoria para quienes no contarán con el Certificado de Estudios Primarios. No parece que tan ambiciosa prescripción se llevara eficazmente a la práctica. La educación de adultos era, como vemos, una necesidad apremiante de la sociedad española, aunque a nadie se le escapa que no era fácil de satisfacer. Frecuentemente, la audacia legislativa no había logrado los resultados apetecidos (17).

El equipo directivo de Gaztelueta, apoyado por todos sus profesores, desarrolló un gran esfuerzo para ayudar a resolver este problema. En un corto espacio de tiempo, el número de los alumnos que de siete de la tarde a diez de la noche ocupaban las aulas, fue casi tan numeroso como el de los niños, protagonistas más habituales de la vida de los colegios.

* * *

Las edades de los estudiantes nocturnos eran muy dispares. Un suceso curioso puede ilustrar esta idea. Lo recuerda Luis M^a Ybarra Oriol: tras un año dedicando las últimas horas de la tarde y primeras de la noche a cursar el Bachillerato, un joven obrero de la zona decidió abandonar los estudios, sin duda cansado de tanto esfuerzo. Su padre, ilusionado como estaba en que su hijo continuara, le dijo:

-"No sólo vas a seguir, sino que voy a estudiar contigo."

Padre e hijo, tras un considerable número de subidas y bajadas, de casa al colegio y del colegio a casa, los dos en la misma moto, consiguieron alcanzar la meta que se habían propuesto: cursar el bachillerato" (18).

Juan Antonio García Novo, recién incorporado a Gaztelueta en el año 1966, recuerda todavía el asombro que producía la edad de algunos de estos alumnos de la Sección de Estudios Nocturnos: "Al final del primer curso de estancia en Gaztelueta fui nombrado vocal representante del Colegio para el tribunal de la reválida de 6º de Bachillerato. Al llegar al primer examen, fui a saludar al presidente del tribunal, que no salía de su asombro cuando le dije que yo era miembro del tribunal y los que me acompañaban - alguno duplicaba mi edad-, alumnos. Aquello me dio oportunidad de explicarle con detalle cómo se impartían las clases de Estudios Nocturnos. El mencionado presidente quedó vivamente impresionado, y, posteriormente, reunió al tribunal para explicarles que, al corregir, valoraran el esfuerzo que para esos alumnos suponía enfrentarse al estudio tras una jornada de trabajo" (19).

Otro hecho sorprendente: muchos de los profesores trabajaban en diversas empresas, de modo que, como los alumnos, acudían a Gaztelueta al final de la jornada laboral. De este modo, no faltaron casos en los que un obrero se encontraba con que iba a recibir algunas clases de uno de los directivos de su fábrica (20).

Feliciano Correa, uno de los prohombres de la S.E.N., cuenta en el libro-reportaje de 1976 como se consiguieron los primeros alumnos adultos. Abrir las aulas era cosa distinta que llenarlas: "No era fácil en esos años atraer personas mayores a un colegio; hay que situarse en el contexto de ese tiempo. La sociedad, más cerrada en aquellos años, no concebía en nuestro país la educación del adulto; había todo un montón de prejuicios, de rechazo social, de vergüenza, de timidez para sentarse en un pupitre a estudiar lo que estudian los niños, cuando uno ha cumplido los treinta o los cuarenta. Era necesario ofrecer esa posibilidad, que era nueva en nuestra sociedad, pero era preciso ofrecerla razonadamente. Había que saber ofrecer el producto, y había que romper el mito de que el adulto lo sabe todo. Había que convencerles de que el obrero puede y debe estudiar para mejorar. ¡Y no es fácil razonar todo esto!; al menos no era fácil hacerlo entender. Por eso, junto a la lógica de planteamiento, había que ofrecer algo

más: ese algo más era la amistad. Hacerse amigo del obrero de 1956 era romper la imagen estática, seria, deshumanizada del profesor, y pasar a ser un amigo de verdad. Conseguida la amistad, era más sencillo que el obrero actuase sin reparos, porque le aconsejaba un amigo (...) Así, entre tertulias, deportes, clases, salidas al monte, cariño y exigencia, se fue formando el núcleo de aquellos primeros de la S.E.N., que demostraban con su apariencia y entusiasmo, que aquello era posible" (21).

En 1958, el Ministerio de Educación y Ciencia publicó un cuaderno didáctico de Feliciano Correa titulado *Investigación pedagógica sobre estudios nocturnos*. Tras explicar la necesidad de dichos estudios, habla de las características de los alumnos:

"Nuestro alumno acude después de trabajar su jornada ordinaria, y llega cansado; nuestro grupo procede de distintos lugares de trabajo y en consecuencia su cansancio es irregular. Son de distintas edades, poseen lógicamente distinta capacidad (absoluta y relativa -tiempo alejado de los estudios- etc.) Algunos acudirán impulsados por la empresa, por sus padres, por aventura, por convencimiento, y en consecuencia la predisposición para aprender y para comportarse es distinta, viniendo a complicar más el manejo del grupo."

"Nos encontramos junto al alumno que venía dispuesto, ilusionado y sin complicaciones, ese otro que aparece desconfiado, cabizbajo, quizá por malos tratos recibidos en su ordinario lugar de trabajo. Existe también el que considera su actividad de estudiante como una circunstancia adicional, un pegote, una verruga, frente a su verdadera actividad profesional; esta postura es a veces una muestra de soberbia, un no querer claudicar de su poca preparación (...)."

"También hay alumnos duramente experimentados en su lucha cotidiana y que se dan cuenta de que sin una más sólida cultura su futuro se ve lleno de contrariedades, de obstáculos, de penas sin gloria".

"He aquí brevemente planteada la dificultad que puede encerrar una formación a alumnos de tantas diferencias, de tan especiales circunstancias, de tantos condicionamientos. ¿Es posible una tarea eficaz?: es posible, es necesaria y es de justicia. La Pedagogía es un arte y como tal debe arbitrar los medios oportunos para hacer de esta tarea especial una forma más de mejorar al hombre" (22).

En función de las características de los alumnos, el que fuera jefe de estudios de los Estudios Nocturnos de Gaztelueta, analiza en el citado cuaderno la didáctica que es oportuno emplear, la actitud del profesor, la formación humana y las actividades complementarias que pueden organizarse -entre ellas brilla con luz propia el deporte-. Acaba con una llamada al desarrollo de nuevas investigaciones pedagógicas, y afirma, como arrancado de su experiencia:

"Podíamos caer en el error de creer que esta tarea de formación y de instrucción es sólo labor del Estado: es tarea de la nación, de todos; cualquier institución educativa debe darse cuenta del problema y estudiar en qué medida puede cooperar a esta preparación a personas que no han tenido una ocasión mejor."

"No importa empezar con pocos medios materiales y con pocas ideas, no importa que la aportación científica de la pedagogía sea escasa; importa querer hacerlo, la función creará los órganos de investigación y análisis, para hacer frente a las necesidades de este tipo de enseñanza que son los Estudios Nocturnos" (23).

1 AHG 61-62/3.

2. Ibídem.

3. Cfr. 7, 4, 1, de la *Praxis educativa de Gaztelueta*.

4. *Praxis educativa*, nºs 7, 4, 1, 2.

5. RASINES, I. "Crónica breve de los primeros años", en *Gaztelueta 1951-1976*, pág. 23.

6. Cfr. AHG-AT nº 60.

7. AHG-AT nº 9.

8. B.O.E. de 13 de agosto de 1956. Decreto de 26 de julio de 1956.

9. Ibídem, art. 1.

10. Ibídem, art. 5.

11. Cfr. AHG-AT nº 60.

12. B.O.E. de 27 de julio de 1957. Orden ministerial de 16 de julio de 1957.

13. Ibídem, art. 10.

14. Cfr. AHG-AT nº 60.

15. Comunicado por la Dirección General de Enseñanza Media el 8.V.1961. Cfr. AHG-GEN.

16. Reconocimiento comunicado el 1.V.1966. Cfr. AHG-GEN.

17. Cfr. MAÍLLO, A. *Educación de adultos. Educación permanente*. Escuela Española, Madrid, 1969.

18. AHG-AT nº 6.

19. Cfr. AHG-AT nº 97.

20. Cfr. AHG-AT nº 105.

21. CORREA, F. "¿Qué es G.E.N.?". *Gaztelueta 1951-1976*, págs. 221-222.

22. Ibídem, pág. 10.

23. Ibídem, págs. 29 y 30.

8. PROYECCIONES DEL SISTEMA EDUCATIVO

Al estudiar la historia de un centro docente cabe preguntarse acerca de la impronta que la formación allí impartida dejó en sus alumnos, acerca de la posible influencia en el ámbito próximo o en la sociedad que finalmente acogió a sus diversas promociones... En aras de la brevedad que pretendo, renuncio a intentar abordar de momento tan arduas cuestiones.

En consonancia con las páginas anteriores cabe, eso sí, analizar resumidamente la proyección de las ideas pedagógicas que subyacen en lo que he denominado "sistema educativo de Gaztelueta". Tal es mi propósito en este capítulo.

Me centraré, en primer lugar, en las relaciones mantenidas entre las autoridades educativas españolas y los directivos o profesores de Gaztelueta entre los años 1951 y 1970. Como veremos, el Ministerio de Educación Nacional -más tarde llamado de Educación y Ciencia- solicitó asesoramiento, colaboración, en diversas cuestiones relacionadas con las reformas que se fueron proponiendo.

Más adelante trataré de algunas circunstancias en torno al nacimiento del primer Instituto de Ciencias de la Educación en España -el de la Universidad de Navarra-, para finalizar hablando de la influencia del sistema educativo de Gaztelueta en la configuración de otros centros docentes surgidos de la iniciativa social en los últimos años.

a) Relaciones con el Ministerio entre 1951 y 1961

Antes de entrar en materia, me permitiré una digresión aclaratoria. La frecuencia con la que el Director General de Enseñanza Media u otras autoridades educativas se relacionaron con profesionales del colegio de Lejona, podría inducir a pensar que existía una cierta afinidad política que facilitó tales contactos. Se justificarían también así las visitas que, siendo Ministros de Educación Nacional, hicieron sucesivamente Joaquín Ruiz-Giménez y Jesús Rubio García-Mina.

De ser esto así no habría por qué ocultarlo, pero los hechos no se ajustan a esta hipótesis. Aunque algunos de los profesores sintonizaron realmente con los ideales de sus gobernantes, otros sostuvieron opiniones políticas contrarias. Uno de ellos era, v. gr., nacionalista vasco, hijo de una persona muy perseguida por el "*establishment*"; otro fue carlista apasionado (1).

Aunque en la vida colegial no incidían las opciones políticas de los profesores -se respetaba al máximo la libertad de los alumnos para formar sus propias opiniones-, la militancia carlista de la persona a la que acabo de referirme no pasaba inadvertida a los muchachos. Cuando, en la despedida de la primera promoción -1957- se entregaron, entre risas y aplausos, unos tarjetones con un dibujo y frase alusiva a cada profesor o alumno, no faltó la consabida boina roja (2). Lo que ignoraban quienes celebraban el fin del bachillerato era que su profesor, más allá del plano especulativo, había emprendido algunas acciones que, de haber sido conocidas por la policía, le habrían costado un buen número de años de cárcel (3).

Así pues, queda claro que no fueron motivos de afinidad política los que motivaron los hechos que en lo sucesivo van a ser expuestos. Por otra parte, contribuir a la mejora del sistema educativo, era una tarea noble que necesariamente tuvo que interesar a personas cuya ilusión profesional alcanzaba el grado que en las páginas anteriores ha sido puesto de manifiesto.

* * *

Cuando en 1951 Joaquín Ruiz-Giménez tomó el relevo de José Ibáñez Martín al frente del Ministerio de Educación Nacional, se acrecentaron los deseos de reforma que se estaban haciendo sentir desde tiempo atrás. "Uno de los primeros proyectos que

comenzaron a andar fue el de la enseñanza media, encomendado por el ministro (...) al nuevo director general de Enseñanza Media, José María Sánchez de Muniaín" (4).

Sánchez de Muniaín tuvo conocimiento de Gaztelueta desde antes de su puesta en marcha, ya que fue la Dirección General de Enseñanza Media, -a cuyo frente estaba el Catedrático de Estética de la Facultad de Filosofía y Letras- la que concedió la necesaria aprobación provisional del centro. Se le explicaron entonces las líneas generales del proyectado colegio. El planteamiento interesó a Sánchez de Muniaín, deseoso de conocer centros que pudieran aportar sugerencias para elaborar las disposiciones que configurarían la futura Ley de Ordenación de la Enseñanza Media. Prometió en esa ocasión visitar el colegio de Lejona (5).

La promesa se hizo realidad poco más tarde. En el primer trimestre del curso 1951-52, Sánchez de Muniaín presidió en Gaztelueta un claustro de profesores en el que explicó con detenimiento las pautas de la reforma que bajo su responsabilidad se estaba perfilando. A continuación, varios profesores del colegio expusieron sus experiencias organizativas y didácticas: proyectos y realidades.

Todo ello le impresionó positivamente, y cerró la sesión con dos peticiones: que se le enviaran los trabajos sobre didáctica escritos en Gaztelueta, junto con los que prometían acabarse pronto; y que se respondiera positivamente a los nombramientos que se harían para redactar los nuevos planes de estudio y sus correspondientes orientaciones didácticas.

En breve plazo, José Luis González-Simancas y Pedro Plans enviaron diversos escritos.

Mediante carta fechada el 21 de septiembre de 1952, la Dirección General notificó a Pedro Plans su designación como miembro de la comisión que debería elaborar los cuestionarios de Geografía e Historia. Llevaba la firma de Sánchez de Muniaín:

"Supongo que habrá recibido, o recibirá de un momento a otro, el traslado de nombramiento hecho en favor de usted por el Sr. Ministro de Educación para colaborar en la redacción de los Cuestionarios de Geografía e Historia del Bachillerato".

"La tarea será difícil y tal vez algo laboriosa, pero grave y trascendental. Los cuestionarios van a encauzar la elaboración de los libros de texto, las enseñanzas de todos los Centros Docentes y los exámenes de Curso y de Grado".

"La articulación de los conocimientos esenciales en cada materia, la matización de los complementarios, y la orientación pedagógica de las clases, tanto teóricas como prácticas, del Bachillerato, constituyen uno de los servicios de más importancia y responsabilidad que pueden hoy prestarse a nuestra Patria en el campo de la educación".

"Mucho le agradeceré, pues, que vaya pensando en ello, y que, llegado el momento, cuando a principios de octubre sean convocadas las Comisiones, se digne presentarnos la importante colaboración que le pedimos, y que profundamente le agradezco de antemano" (6).

Por algún motivo se retrasaron los planes del Director General: el nombramiento citado llegó con fecha 18 de septiembre de 1953 (7), y la Comisión especial designada por el Ministerio para redactar el cuestionario oficial de Geografía e Historia en el nuevo plan de estudios del Bachillerato se reunió, por fin, el 15 de octubre de ese mismo año, en la sede de la Dirección General de Enseñanza Media (8).

Presidió las reuniones Joaquín Pérez Villanueva. Asistieron Sánchez Cantón, Diego Angulo, Justo Pérez de Urbel, Enrique Montenegro, Armando Melón y Pedro Plans. Los dos últimos redactaron los cuestionarios del curso superior; se propusieron como objetivo adaptar el plan de estudios a la capacidad de los muchachos -la experiencia de Plans tuvo que ser valiosa en este sentido-, y orientar el estudio zonalmente -Asia monzónica, África ecuatorial, etc.- (9).

* * *

Entre el nombramiento de Pedro Plans y la efectiva redacción de los Cuestionarios, hay que situar otros acontecimientos. En primer lugar, el envío de una propuesta de distribución de asignaturas por cursos, solicitada de nuevo por José M^a Sánchez de Muniaín. Todavía vigente el plan de 1938, podemos suponer que una de las tareas

prioritarias en la Dirección General de Enseñanza Media, a cuyo frente estaba el catedrático roncalés, era la concreción del plan de estudios que iba a imponer la futura Ley de educación. Con el fin de perfilar el mencionado plan, Sánchez de Muniaín pidió el parecer de diversos educadores; y, entre otros, consultó a Isidoro Rasines.

En efecto, en enero de 1953 llegó a Gaztelueta una carta firmada por el Director General de Enseñanza Media en la que, tras una larga introducción, se leía:

"Aunque el Decreto que ordenará la distribución de asignaturas y el horario va a ser previamente consultado al Consejo de Educación, esta Dirección General desea oír el parecer de todos los principales educadores, antes de redactar por medio de su Gabinete Técnico la propuesta que debe elevar a la superior consideración del Señor Ministro".

"Por ello me honro pidiendo a usted que envíe un boceto esquemático, a ser posible en una sola hoja, con la distribución de asignaturas por curso, y el número de clases semanales de cada una, tanto para un plan de seis cursos, con un posible curso preuniversitario seguido en centro de Enseñanza Media, como para un plan de siete".

"Llegado el momento de la redacción de los cuestionarios, me permitiré de nuevo conocer el parecer de usted".

"Es deseo del Ministerio lograr una descongestión de materias, en beneficio de la mejor asimilación de ellas, de la salud de los alumnos, y del conveniente margen de tiempo y de esfuerzo que necesitan los educadores para sus tareas formadoras" (10).

Pocos días después de recibir el encargo, Rasines, asesorado por su equipo docente, manda su propuesta a Madrid. En la carta, dice a Sánchez de Muniaín, entre otras cosas:

"(...) Tengo el gusto de contestar a su carta enviándole una distribución de asignaturas por cursos, con el número de clases semanales que, a mi parecer, podrían dedicarse a cada una".

"Como no he seguido con detalle todas las variaciones que han ido apareciendo en el estudio del Proyecto de Ley, y de éste sólo poseo un texto que probablemente no es el que, según acabo de leer en la prensa, ha aprobado la Comisión de las Cortes, he hecho

esta distribución de asignaturas teniendo en cuenta las ideas que Vd. tuvo la amabilidad de exponernos en su visita del año pasado, sobre todo lo referente al cambio de orientación de los actuales cuestionarios (reducción de materias, etc.)".

"Por otra parte, le envió sólo lo referente al plan de siete cursos, pues no tengo una idea muy clara de la orientación que se quiere dar al posible curso preuniversitario seguido en el centro de Enseñanza Media, en el caso de existir un plan de seis cursos. Si a Vd. le pareciera interesante que yo le comunicara mi opinión sobre esto último, mucho le agradecería me enviara un ejemplar del Proyecto de Ley en su estado actual" (11).

Se incluye a continuación el plan de estudios que en la carta se solicitaba:

PLAN DE ESTUDIOS DE BACHILLERATO.

DISTRIBUCIÓN DE ASIGNATURAS POR CURSO.

ASIGNATURAS	CLASES SEMANALES
	1º 2º 3º 4º 5º 5º 6º 6º 7º 7º
	L C L C L C
Lengua y Literatura española..	6 6 6 6 3 3 3 3 3 3
Matemáticas.....	6 6 6 6 3 6 3 6 3 6
Inglés.....	6 6 6 6 3 3 3 3 3 3
Historia.....	2 2 2 2 3 2 3 2 3 2
Geografía.....	2 2 2 2 2 2 2 2 2 2
Ciencias de la Naturaleza.....	3 3 2 2 1 3 1 3 1 3
Religión.....	2 2 2 2 2 2 2 2 2 2
Formación Política.....	1 1 1 1 1 1 1 1 1 1
Formación Física.....	6 6 6 6 6 6 6 6 6 6
Física.....	1 1 1 1 1 1 1 1 1 1
Trabajos Manuales.....	2 2 2 2 2 2 2 2 2 2
Actividades Culturales.....	3 3 3 3 3 3 3 3 3 3

Latín.....	3	3	3	3	-	3	-	3	-
Francés.....	-	-	-	3	3	3	3	3	3
Física y Química.....	-	-	2	2	1	3	1	3	1
Dibujo, modelado y pintura.....	3	3	3	(3)	(3)	(3)	(3)	(3)	(3)
Griego.....	-	-	-	(3)	(3)	(3)	(3)	(3)	(3)
Filosofía.....	-	-	-	(3)	(3)	(3)	(3)	(3)	(3)
Alemán.....	-	-	-	(3)	(3)	(3)	(3)	(3)	(3)

TOTAL..... 46 46 47 47 43 46 43 46 43 46

"1. Las letras L y C representan las dos secciones de Letras y Ciencias respectivamente en que, después del Bachiller Elemental, se dividen los cursos".

"2. A partir de 5º curso, e independientemente de que el alumno siga la especialidad de Letras o la de Ciencias, elegirá voluntariamente dos de las cuatro asignaturas cuyo número figura entre paréntesis -Dibujo, Griego, Filosofía o Alemán-".

"3. Los cuestionarios de Matemáticas en 5º, 6º y 7º serían diferentes para los dos grupos de alumnos -uno para los de Letras y otro para los de Ciencias- " (12).

El plan de estudios propuesto por Isidoro Rasines fue estudiado detenidamente: se colocó junto con otros, en el despacho de Sánchez de Muniaín. En efecto, puede leerse en un artículo publicado en Ya con fecha 1 de marzo de 1953:

"El plan de asignaturas se deja para un decreto, a fin de que pueda ser modificado y adaptado paulatinamente, en un proceso de evolución biológica, de acuerdo con las experiencias de los educadores (...)"

"Y el Director General me lleva junto a unos cuadros donde están esquemáticamente expuestos los informes más importantes recibidos. Primero, la síntesis de los informes de 110 claustros de Institutos nacionales. Luego, una serie de valiosísimos informes no oficiales: del magnífico colegio Bonanza, que ha fundado y rige el cardenal Segura; del nuevo colegio episcopal de Ávila; del Sacromonte, de los capuchinos de Lecároz; de los dominicos de Valencia; de los agustinos de El Escorial, el del modernísimo colegio Gaztelueta -Bilbao-, el de la Institución Teresiana, el de "Estudio" que rige doña Jimena

Menéndez Pidal; el de I.D.A., fundado bajo el patronato de la confederación de Padres de Familia; el del colegio Alemán; el del Liceo Francés, el del Liceo Italiano, el de las religiosas de los Sagrados Corazones, etc." (13).

El plan de Rasines tuvo que sorprender en el Ministerio: seis horas de deporte semanales, una de trabajos manuales, tres de actividades culturales y otras tres de dibujo, modelado y pintura... Incluso ahora puede parecer excesivamente ambiciosa la propuesta si no se tiene en cuenta que el número de horas de permanencia en el centro era entonces, como queda patente, considerablemente mayor que el actual.

Cuando el Decreto del 12 de junio de 1953 estableció finalmente el Plan de Estudios del Bachillerato, se vio que en algunos puntos se había acercado a la propuesta de Gaztelueta (posiblemente otras personas consultadas opinaron de forma similar). En otros puntos, sin embargo, no se aproximó tanto. En efecto, no se incluyeron las manualidades, al Dibujo se le asignaron sólo dos horas, y a la Educación Física, tres. Casi no es necesario decir que las actividades culturales propuestas ni se contemplan. Y el idioma moderno, cuyo estudio debería comenzarse, según la propuesta de Rasines, desde el primer año, quedó retrasado hasta el tercero (dos horas semanales), y no se le asignaron, en los cursos siguientes, el número de horas necesario para garantizar su dominio: tres marcaba la ley.

* * *

Tras el plan de asignaturas propuesto por Rasines para el nuevo bachillerato, llegaron a Madrid, procedentes de Gaztelueta, unas Notas de didáctica geográfica escritas por Pedro Plans. El director general contestó con el siguiente telegrama:

"Director General de Enseñanza Media a Rasines Director Colegio Gaztelueta".

"Leídas con mucho agrado notas de didáctica geográfica de Pedro Plans ánimoles elaboren concienzudamente este verano estudios semejantes de restantes materias de Bachillerato acomodándolos a plan próxima aparición Punto Propondré a Ministro presten ayuda económica a tal efecto" (14).

Poco después, Sánchez de Muniaín contestó a la carta escrita en enero por el director de Gaztelueta, ya comentada:

"Efectivamente se nos olvidó el borrador de Decreto que tenía sobre mi mesa a disposición de usted. Pero como el texto ha tenido algunas modificaciones accidentales, más vale que espere usted tres o cuatro días para recibir una copia del definitivo, incluso antes de que aparezca en el Boletín oficial. Así podrán trabajar sobre una base ya firme".

"Le puse un telegrama después de leer el estudio de su compañero Pedro Plans, animándoles a elaborar este verano unas normas metodológicas semejantes a las de Geografía para todas las asignaturas del Bachillerato. Tómenlo con ilusión, porque puede ser una tarea verdaderamente importante".

"Reciba un cariñoso saludo de su buen amigo" (15).

En junio de 1953, poco después de recibir la carta anteriormente transcrita, Isidoro Rasines visitó a Sánchez de Muniaín en Madrid. Esto lo sabemos por la copia de la carta que, el 4 de febrero de 1954, el director de Gaztelueta escribió a Muniaín; escrito que también nos da cuenta de la progresiva elaboración de notas didácticas, y del envío del artículo de González-Simancas publicado en el *The Times Educational Supplement* (16). Leemos en el mencionado escrito de Rasines:

"En esta última temporada, de acuerdo con los deseos que Vd. expresó en mi visita de junio pasado, varios de los profesores de Gaztelueta han redactado algunos trabajos didácticos. Con el objeto de publicar dos o tres, que ya están acabados, y los ya empezados que se acabarán de escribir en meses sucesivos, mucho le agradecería me indicara si cree conveniente que se los remita a Vd., o bien si prefiere que lo haga directamente el Director de la Revista Nacional de Educación".

"Los autores de estos dos artículos, enterados de la convocatoria anunciada por el S.E.P.E.M. para adjudicar unas bolsas de viaje al extranjero que concede el Sr. Ministro, han cursado sus instancias solicitando les sean concedidas, con objeto de visitar distintos centros educativos ingleses. A uno de ellos, el Sr. Plans, ya le conoce Vd. El otro, José Luis González-Simancas, es autor de aquel artículo de *The Times Educational Supplement* sobre la nueva Ley de Enseñanza Media, que envié a Vd. pocos días después de mi visita. Posee el *Post Graduate Certificate in Education*, de la Universidad

de Londres, y creo que los dos, si les conceden estas bolsas, sabrán hacerlo muy bien"
(17).

Las bolsas de viaje solicitadas no se concedieron.

* * *

A mediados de febrero, Isidoro Rasines viajó de nuevo a Madrid. En la entrevista con Sánchez de Muniaín habló del proyecto-disposición sobre facilidades crediticias para la construcción de edificios escolares de segunda enseñanza, que en aquellos momentos estaba estudiando el Gobierno; asunto que interesaba mucho a Rasines, ya que las dificultades económicas eran uno de sus problemas más apremiantes. Casi insoluble se consideraba lo que era imprescindible: lanzarse a levantar un nuevo edificio cuando aún no se habían acabado de pagar las reformas del antiguo. Muniaín le pidió que redactara un proyecto de exámenes de Matemáticas para las pruebas de grado elemental y superior (18).

El 19 de abril de 1954, Rasines, además de hacer a Muniaín diversas preguntas, le envió el proyecto solicitado, que había sido elaborado aprovechando las vacaciones de Semana Santa (19). En él, se propone un cambio en las pruebas de grado de Matemáticas. La solución sería, para Rasines, una posición intermedia entre el criterio que se seguía en Inglaterra -poner cerca de treinta problemas-, y el entonces vigente en España. Indica cuál es su parecer sobre el tipo de problemas que debieran aparecer en los dos exámenes de grado.

El día 19 Rasines acababa su escrito. El 24, Sánchez de Muniaín contestó brevemente: "Acabo de recibir su carta. Como estos días estoy abrumado de trabajo, le escribiré el miércoles sobre los varios puntos que en ella me consulta" (20).

* * *

Santander, 6 de agosto de 1954. González-Simancas inicia una semana de trabajo en la Universidad Internacional Menéndez y Pelayo. Acude en representación de

Gaztelueta, institución invitada expresamente por la Dirección General de Enseñanza Media. Redacta la parte correspondiente al "Ejercicio práctico de Idiomas". Las instrucciones metodológicas elaboradas en Santander, aunque no tenían valor legal, eran entonces -según se afirmó al publicarlas en la *Revista de Educación*- "el más autorizado desarrollo de las Instrucciones Provisionales de 29 de diciembre de 1953 y estaban llamadas a servir de base para las Instrucciones definitivas (...)" (21).

* * *

Al regresar de Estados Unidos, Rasines se entera de que Torcuato Fernández Miranda ocupa el cargo de Director General de Enseñanza Media. Le escribe para felicitarle y ponerse a su disposición, invitándole a visitar Gaztelueta: "Nos agradó mucho la visita que, hace unos años, nos hiciera el Sr. Sánchez de Muniaín, y ni que decir tiene que nos sentiríamos muy honrados con la suya, si es que en alguna ocasión sus caminos se dirigieran hacia nuestra región" (22).

Si bien Torcuato Fernández Miranda no fue a Gaztelueta, sí lo hizo Joaquín Ruiz-Giménez -7 de octubre de 1955-, siendo Ministro de Educación Nacional: ya se ha hecho mención de su visita anteriormente.

Una de las consecuencias positivas de la estancia de Ruiz-Giménez fue tal vez la declaración de interés social de los expedientes de ampliación de Gaztelueta, lo cual suponía la posibilidad de acceder a un crédito de hasta un 60% del valor de las obras, a largo plazo y bajo interés. La noticia apareció en la prensa local el 22 de octubre de 1955. En el mismo día se declararon también "de interés social" los expedientes de construcción o ampliación del Colegio Mayor Padre Poveda -Madrid-, del Colegio Residencia de la Compañía de Santa Teresa de Jesús -Madrid-, y del Colegio Hogar de María, de Enseñanza Primaria de la Institución de Cáritas -Ávila- (23).

Digo que tal vez la declaración de interés social se produjo a consecuencia de la visita de Ruiz-Giménez, porque Rasines le habló de este tema con ocasión de su visita al Colegio (24). En todo caso, ya hemos visto que se estaban tramitando desde hacía tiempo las mencionadas facilidades crediticias.

Finalmente hay que destacar, tres años más tarde, la estancia en Gaztelueta de Jesús Rubio García-Mina, siendo Ministro de Educación Nacional. Gracias al libro de firmas del Colegio, se sabe el día exacto: 18 de marzo de 1958. En el archivo fotográfico queda clara constancia del acontecimiento, que cabe considerar como una expresión más del prestigio de Gaztelueta en su primera década de funcionamiento.

b) El ICE de la Universidad de Navarra

Algunos de los elementos y principios básicos que inspiraron el sistema pedagógico de Gaztelueta y allí se pusieron en práctica, fueron ampliamente difundidos por profesores que habían vivido esa experiencia y fueron después los promotores y docentes del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Navarra.

Numerosos profesores y directivos de centros privados o públicos de diversos países se han familiarizado a través de los programas de dicho ICE con un modo fuertemente personalizado de concebir la educación, y a cuyo servicio se sugerían medios tales como la institucionalización de preceptores (o tutores) que hicieran posible la estrecha interrelación de alumnos, padres y profesores; y algunos otros de los que voy a hablar a continuación. Tema éste que obliga a referir -siquiera sea brevemente- las circunstancias del nacimiento del mencionado ICE.

* * *

En 1965, González-Simancas se incorporó a la Universidad de Navarra para poner en marcha una delegación en Pamplona de la Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media -EFPEM-, que tenía su sede en Madrid. Las gestiones oficiales las llevaron a cabo Manuel Ferrer Regales, Catedrático de Geografía Humana y González-Simancas, en conversaciones con el entonces director de la escuela, el catedrático Arsenio Pacios. Se trataba de dar cursos de formación pedagógica a los estudiantes universitarios en el último año de su carrera, y a licenciados que quisieran ser profesores de Enseñanza Media en colegios o institutos. El Certificado de Aptitud Pedagógica así

conseguido, iba a ser, años más tarde, requisito indispensable para poder dedicarse a la enseñanza (25).

Al tiempo que González-Simancas ponía en marcha la mencionada delegación de la EFPEM, comenzó a estudiar la posibilidad de dar mayor alcance a las tareas de formación propias de tales escuelas. En Gaztelueta, como vimos, se había considerado en diversas ocasiones la conveniencia de organizar una Escuela de Profesores; otros quehaceres más urgentes habían impedido que el proyecto prosperase.

González-Simancas logró formar un primer y compenetrado equipo que debería sacar adelante sus proyectos: Ramón Massó se incorporó también a la Universidad de Navarra procedente de Gaztelueta. Oliveros F. Otero se comprometió asimismo a colaborar, a pesar de la dificultad que la distancia representaba: desde 1963 trabajaba en el colegio Viaró de Barcelona, también obra corporativa del Opus Dei. Una semana al mes, en lo sucesivo, la pasaría en Pamplona. Tres antiguos profesores de Gaztelueta se unieron, pues, con la idea de dar a la EFPEM unos fines más amplios que los que la Ley preveía (26).

A lo largo de 1965, en efecto, se logró formar un equipo profesional de carácter interdisciplinar que hizo posible lo que ya en aquel año y extraoficialmente comenzó a denominarse *Instituto de Ciencias de la Educación*. Manuel Ferrer Regales, como Catedrático, asumió la dirección de la Escuela. Deben destacarse también -por pertenecer a ese primer equipo y permanecer en él un tiempo considerable- a Gonzalo Vázquez Gómez, Ana María Navarro y Petra M^a Secanella. Poco más tarde, se incorporaron David Isaacs, María Victoria Gordillo, Carlos Salvador, Gerardo Castillo y Francisco Gómez Antón, quien desde los inicios, con su asesoramiento técnico, facilitó grandemente el surgimiento del incipiente Instituto en el marco institucional de la Universidad de Navarra.

* * *

En el Instituto de Estudios Superiores de la Empresa, González-Simancas y Ramón Massó se familiarizaron con la metodología participativa que empleaban en su docencia: una serie de técnicas practicadas en la *Graduate School of Business Administration*, de la

Universidad de Harvard -entre las que destacaba el estudio de casos-, prácticamente desconocidas todavía en España (27).

Juan Antonio Paniagua Arellano, entonces Secretario General de la Universidad, recuerda hoy la simpatía y admiración con que recibía los proyectos de González-Simancas. Con admiración, por tratarse de planes realmente ambiciosos: a nadie se le escapaba que se trataba de una innovación radical de los fines de la institución universitaria, yendo más allá de la impartición de unas asignaturas que justificaran la condición de Licenciados a los estudiantes que las hubieran cursado. Con simpatía, porque la desproporción de fines y medios estaba en la línea de la exigua historia de la Universidad de Navarra. El espíritu magnánimo de González-Simancas le recordaba a Paniagua lo que se cuenta de cierto personaje, que cuando consiguió sus dos primeros libros dividió ya su biblioteca en tres apartados (28).

Con el fin de conocer más a fondo el funcionamiento de los *Institutes of Education*, González-Simancas pidió financiación, en 1965, para un viaje de estudios al *British Council*, que le fue concedida. Pudo así conocer más a fondo también los últimos desarrollos de la Enseñanza Media en Inglaterra.

Con el tiempo, las ideas se fueron clarificando. La organización del proyectado ICE se asemejaría a un *Institute of Education* -no existía en España ninguna institución semejante- pero el contenido de sus programas sería distinto. La educación en la libertad, la personalización educativa, en sus diversas concreciones técnicas -metodología de enseñanza-aprendizaje, tutoría, etc.-, y toda una serie de convicciones fuertemente arraigadas durante los años transcurridos en Gaztelueta, harían del ICE una institución peculiar.

Cuando, en octubre de 1965, se estableció formalmente en la Universidad la Delegación de la Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media, nada impedía desarrollar una actividad más amplia que la prevista por la Ley para este organismo; aunque, eso sí, los títulos expedidos, en esos casos de extralimitación de funciones, no contarían con el respaldo oficial. Y así, en los años inmediatamente posteriores, al tiempo que se fue paulatinamente ampliando la actividad de la EFPEM, comenzó a utilizarse el nombre de Instituto de Ciencias de la Educación para mencionar a la entidad organizadora de los Programas. Como ejemplo ilustrativo puede citarse el

título de un artículo de prensa de junio de 1967: "Para enseñar a enseñar, el Instituto de Ciencias de la Educación" (29).

* * *

Como ya ha sido dicho, el ICE de la Universidad de Navarra difundió algunas de las ideas hechas vida en Gaztelueta: puesto que algunos de los que antaño fueron profesores del colegio de Lejona impulsaron más tarde la puesta en marcha del nuevo Instituto, resulta lógica esa cierta continuidad en los planteamientos pedagógicos.

Ciertamente, la actividad de un Instituto de rango universitario va mucho más allá de la transmisión de la experiencia educativa que en un colegio pudiera haberse atesorado. Pero, aun así, el ICE heredó de Gaztelueta toda una vocación investigadora que se concibió fuertemente vinculada a la práctica educativa: formación y perfeccionamiento de profesores y directivos; la función orientadora de los padres en el hogar y en relación con el centro educativo, así como los problemas diferenciales de la educación de la mujer, fueron algunos de los primeros campos de investigación del nuevo Instituto.

Entre 1966 y 1968 participaron en el Programa C 2, dirigido a directivos de centros escolares, 150 personas. Dato éste que habla por sí sólo acerca de la actividad del ICE, sobre todo si se tiene en cuenta que se impartían simultáneamente sesiones correspondientes a otros Programas: el A 7 para jefes de departamento, el A 15 para orientadores universitarios, etc.

Tres grandes temas de fondo del referido ICE se habían hecho realidad en Gaztelueta anteriormente: el énfasis puesto en entender la educación como proceso de mejora en la libertad responsable; el poner como pieza clave en el sistema educativo al preceptor -o tutor-, y la atención a los padres en la vida institucional de los colegios, de modo que la colaboración familia-centro educativo alcance un grado de realización mayor del que se suele plantear como deseable y alcanzable en la práctica (30).

El ICE, pues, contribuyó a difundir el concepto y la práctica de la acción tutorial que fue cobrando fuerza en España ya antes de promulgarse la reformista Ley General de Educación en 1970. En la década de los años 60 fueron muchos, en efecto, los centros

educativos que adoptaron la figura del preceptor -algunos prefirieron la denominación "tutor"- en su sistema educativo: profesores que, de modo especial, atendían al desarrollo personal de un determinado número de alumnos que le eran confiados por la Dirección del centro, procurando con ello la unidad educativa entre el colegio y las familias de los alumnos. Esta sería -tal como afirmó García Hoz en una entrevista que tuvo a bien concederme- una de las contribuciones de Gaztelueta a la educación contemporánea en nuestro país (31).

Además de los temas mencionados, se podrían señalar otros aspectos del sistema educativo de Gaztelueta que se difundieron a través de los múltiples cursos para directivos y profesores organizados por el ICE. Habría que hablar de los medios de participación en la vida colegial (consejos de curso, etc.); de la difusión de la organización departamental -mucho antes de su aparición en la Ley General de Educación 1970-; de un estilo directivo basado en la colegialidad, en la confianza en las personas; y de un largo etcétera que reclamaría una exposición más exhaustiva que la que parece oportuno hacer aquí.

* * *

En 1969, se creó en España el Centro Nacional para la Investigación y el Desarrollo de la Educación -CENIDE- y, a partir del mismo año, los Institutos de Ciencias de la Educación. De este modo, la investigación pedagógica cobró nuevos bríos; una investigación pedagógica esta vez en estrecho contacto con la realidad educativa. Porque no siempre los principios y fundamentos filosóficos, los hallazgos de la psicología y de la sociología han sido aplicados en la vida real con la extensión que sería deseable. Huyendo de saberes excesivamente esotéricos se trató de estudiar la educación en los ámbitos donde se produce -la escuela, la familia, la calle...-, como proceso vivo, relación humana, interacción de personalidades en un ambiente.

"Los Institutos de Ciencias de la Educación deberán ser" -se lee en el *Libro Blanco*- "unidades en las que se aúnen docencia e investigación y en las que se establezca un vínculo estrecho entre la actividad científica y los problemas reales de la educación" (32). Nacen también para facilitar el perfeccionamiento del profesorado en ejercicio,

suministrar preparación cualificada a quienes desempeñan funciones directivas o de especial responsabilidad: jefatura de estudios, orientación, dirección, etc.

Como hemos visto, este movimiento de carácter oficial se inició cuando ya había adquirido fuerza en el sector privado: el primer Instituto de Ciencias de la Educación -con el mismo nombre y fines que los estatales creados en 1969- es el de la Universidad de Navarra, en cuya fundación habían tomado parte muy activa -como ya he dicho- algunos antiguos profesores de Gaztelueta. Fueron también pioneros en este campo, el Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación -ICCE- y el Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas -IEPS-, nacidos en los años 1968 y 1969 respectivamente.

Resulta más que probable que los ICEs estatales, creados mediante Decreto de 24 de julio de 1969, partieran de las experiencias de los Institutos que les precedieron. En concreto, el Secretario General Técnico del Ministerio de Educación y Ciencia se entrevistó en 1968 con dos directivos del ICE de la Universidad de Navarra para conocer su funcionamiento (33). Podría investigarse, pues, una posible influencia remota entre algunas líneas de investigación de los ICEs y lo que he denominado "experiencia Gaztelueta". Tema este que dejaré para otra ocasión, o, tal vez mejor, para otros estudiosos de la Historia de la Educación, si es que a alguien le interesan estas pequeñas aunque significativas historias...

c) Algunos puntos del "Libro Blanco"

El ICE de la Universidad de Navarra era una institución bien conocida por Díaz-Hochleitner, Secretario General Técnico del Ministerio de Educación y Ciencia, que supo captar el potencial renovador que suponían sus directivos y profesores. Se explica así que desde Madrid se solicitara colaboración para redactar algunos puntos que iban a constituir la primera parte de *La educación en España. Bases para una política educativa*, más conocido como el Libro Blanco.

El *Libro Blanco* presenta, como es sabido, dos partes netamente diferenciadas. La primera, "Situación educativa actual", es la más extensa; la realidad objetivamente descrita justifica la segunda: "Bases de una política educativa", que presenta las líneas

maestras de los objetivos que se pretenden alcanzar. Villar Palasí explica en la Introducción el motivo de la diferente extensión de las dos partes:

"Quien examine con detenimiento el libro observará una desproporción entre el número de páginas de la primera parte -de naturaleza fundamentalmente crítica- y el de la segunda, en la que se señalan las soluciones ofrecidas. La primera y la segunda parte de este libro tienen, no obstante, una íntima conexión, pues detectar un defecto es prácticamente encontrar una vía de solución. Esto excusa la mayor profusión de la primera parte respecto del esquematismo de la segunda. En ésta se ha preferido mostrar las líneas generales de una posible reforma sin descender al análisis de los detalles (...). En cuanto al carácter acusadamente crítico de la primera parte, me complace anticipar una explicación. Resulta obvio señalar que la tarea realizada por el Estado Español en materia de Educación en los últimos treinta años ha sido ingente (...). Sin embargo, resulta también incuestionable que la expansión social y económica de los dos últimos lustros ha desbordado todos los planteamientos anteriores. Se intenta ahora, por consiguiente, recobrar el ritmo y hacer posible que en un futuro próximo no se produzcan nuevos desfases" (34).

* * *

Mayo de 1969. Isidoro Rasines es requerido para ponerse al teléfono. Al otro lado del cable, Ricardo Díaz-Hochleitner, Director General de Enseñanza Media; junto a él -se desprende de la conversación- José Luis Villar Palasí, Ministro de Educación y Ciencia. Intercambio de saludos y algunas frases amables. En seguida, el encargo. Se trata de una colaboración en la redacción de una parte del *Libro Blanco*. No se figurará en ninguna comisión oficial; el trabajo es importante; incluso se podría pensar en una discreta remuneración. Rasines accede; González-Simancas se encargará de escribir la crítica de la Enseñanza Media solicitada (35).

El trabajo tenía que realizarse con una cierta celeridad. El equipo quedó pronto constituido: José Luis González-Simancas, Ángel Ramírez Olarte -profesor de Gaztelueta- y Gerardo Castillo Ceballos -Director Técnico del Colegio Irabia de Pamplona y ex-profesor de Gaztelueta- formaron un compenetrado equipo. Una de las torres del

Edificio Central de la Universidad de Navarra fue testigo mudo de las reuniones, que se alternaban con largos periodos de trabajo personal (36).

A pesar de que se imprimió un ritmo notable a la tarea encomendada, el plazo se agotó antes de que todo quedara ultimado. Desde Madrid se pidió que se enviara la crítica de la Enseñanza Media en el estado en que estuviera: los pequeños retoques de redacción podrían hacerse en la capital de España (37).

Aún así, mucho tuvo que apremiar el tiempo a la Secretaría General Técnica pues, aunque añadió al texto trece puntos delante y algunos más detrás, al tiempo que incluía siete cuadros estadísticos, no se corrigió la redacción. De este modo se explica que, en la página 69, aparezcan palabras entrecomilladas: se habla, v. gr. del factor "suerte" o de jugarse el "pase" en un examen (38).

El trabajo enviado constituye la base de los puntos 108 a 138 de la I parte del *Libro Blanco*. Su lectura hará resonar en el lector la "experiencia Gaztelueta".

Las tres personas mencionadas recuerdan aquellas jornadas de trabajo. Gerardo Castillo plasmó, por ejemplo, su preocupación por enseñar a aprender, por la metodología del trabajo intelectual (39).

d) Influencias en diversos centros docentes

Algunos centros educativos surgidos de la iniciativa social en las décadas de los años 50 y 60 adoptaron diversos elementos del sistema educativo del Colegio Gaztelueta, adaptando a sus circunstancias algunas instituciones internas tales como los "preceptores", "consejos de curso", etc. Tal sería el caso de centros tan diversos como el Colegio Guadalaviar -inaugurado en Valencia en 1953-, y del Instituto Chapultepec, tres años posterior, promovido por un Patronato formado por padres de familia de Culiacán, capital de un estado mexicano que se asienta sobre las últimas estribaciones de la Sierra Madre, en el Noroeste de la República.

Cuando Pedro Plans fue contratado, en 1963, como director Técnico del Colegio Viaró, recién edificado en San Cugat del Vallés -Barcelona-, puso en práctica algunas de las ideas experimentadas durante sus años anteriores en Gaztelueta. Allí estuvieron también Oliveros F. Otero, Francisco Benito y Lisardo Casado. De este modo se engarzaron en el plan educativo del nuevo colegio elementos que nos resultan ya conocidos: asambleas, preceptores, aulas por materias, consejos de curso, actividades, objetivos mensuales, la conjunción armónica de libertad y respeto a la persona, de representatividad sin merma de autoridad... Cosas -todas ellas- que resultaban todavía novedosas, alejadas de los planteamientos educativos en boga (40).

No faltaron, en efecto, las protestas de algunos padres que temieron por el posible fracaso de sus hijos en las reválidas que se aproximaban inexorablemente. ¿No era un riesgo patente introducir cambios en el plan de estudios, dedicar tiempo a una serie de actividades no previstas oficialmente, hacer visitas culturales casi cada semana, plantear la enseñanza pensando más en una formación a largo plazo que en la asimilación de unos cuestionarios de los que habría que rendir cuenta ante un tribunal? Además, los chicos venían de colegios donde habían recibido una educación muy diferente. Pensaban esos padres, en definitiva, que lo prudente sería la vuelta a los métodos tradicionales. Con el paso del tiempo, acabaron unos y otros conviniendo en que los nuevos métodos estaban justificados (41).

Entre Gaztelueta y Viaró existieron, también desde el principio, notorias diferencias, tantas, por lo menos, como las semejanzas apuntadas. No podía ser de otro modo.

* * *

Para ser fiel a mi propósito inicial de ser breve y sintético, y teniendo en cuenta las muchas veces que en estas páginas no lo he cumplido, ahorraré al lector la mención de otros centros docentes. Baste por ahora apuntar aquellos elementos o aspectos del plan educativo de Gaztelueta que parecen haber tenido una mayor repercusión externa, especialmente patente, como ya se ha dicho, en el ámbito de la enseñanza surgida de la iniciativa social.

Téngase en cuenta que la Inspección de Enseñanza Media dejaba, de hecho, a los centros docentes un amplio margen de libertad en la organización escolar; siempre, claro está, que las iniciativas se encaminaran a la mejora de la calidad educativa. Se explica así que algunos elementos del sistema educativo de Gaztelueta hayan podido ser adoptados -tras hacer las oportunas adaptaciones a sus peculiares circunstancias- por otras instituciones nacidas posteriormente.

Sintetizo, pues, los aspectos más relevantes que han inspirado realizaciones más o menos semejantes en otros centros educativos, sin detenerme, por el motivo ya apuntado, a concretar en qué colegios han podido llegar a influir tales ideas:

-Organización de cursos breves para la formación y perfeccionamiento del profesorado antes del curso académico. Y de sesiones de orientación familiar para los padres.

-Institucionalización de diversas organizaciones grupales de alumnos, en las que éstos pudieran vivir la participación y, a la vez, enriquecer su personalidad mediante la convivencia, el diálogo, la iniciativa y la toma de decisiones responsables: equipos, "consejos de curso", etc.

-"Asambleas" y "Objetivos mensuales para la formación del carácter", que se reflejaban en unos "informes" periódicos a las familias, más completos que las habituales calificaciones. "Encargos" a los alumnos.

-Organización por "secciones", cuyo funcionamiento se basaba en los "Jefes de sección" y en los "Profesores encargados de curso".

-Inclusión de una variada serie de actividades educativas -de tipo cultural, artístico, manual y deportivo- en el horario normal del Centro, a las que se daba tanta importancia como a las materias del plan de estudios oficial, creando así una amplia esfera de intereses que enriqueciera la personalidad de cada alumno.

-Una concepción de la enseñanza como orientación del proceso de aprendizaje de los alumnos, de modo que, en muchos casos, la libertad con que se enfocaba el plan de estudios llevaba a diversos cambios en los programas. Coordinación por "departamentos"

y aulas por materias. Inclusión de amplios objetivos en aspectos tales como la educación estética, deportiva, etc.

-El "preceptor" o tutor como pieza clave de la orientación educativa y de la coordinación de dos entidades que comparten un mismo fin: la familia y el centro docente.

-Más intangible -pero no por ello menos real- resulta ser la proyección de lo que he descrito como "estilo educativo": ese ambiente de lealtad y sinceridad, de generosidad, de colaboración con los demás; ese clima de libertad responsable en el que el obrar de los alumnos se pretende que sea, las más de las veces, consecuencia de convicciones arraigadas libremente asumidas.

1. Cfr. AHG-AT nº 101.

2. Cfr. AHG 57-58/25.

3. Cfr. AHG-AT nº 109.

4. UTANDE, M. "Treinta años de Enseñanza Media". *Revista de Educación*, nº 240, setiembre-octubre 1978, pág. 79.

5. Cfr. AHG-AT nº 60.

6. AHG 51-60/"Ministerio de Educación Nacional".

7. Ibídem.

8. Ibídem.

9. Cfr. AHG-AT nº 2.

10. AHG 51-60/"Ministerio de Educación Nacional". La carta es del 15.I.53.
11. Ibídem. Carta del 24.I.53.
12. Ibídem.
13. YA. "Adaptación al nuevo plan del Bachillerato". Ya 1 de enero de 1953. AHG 53-54/8.
14. AHG 51-60/"Ministerio de Educación Nacional". Telegrama fechado el 13 de junio de 1953.
15. AHG 51-60/"Ministerio de Educación Nacional".
16. Cfr. GONZÁLEZ-SIMANCAS, J. L. "New Spanish Education Act". *The Times Educational Supplement*, 12 de junio de 1953.
17. AHG 51-60/"Ministerio de Educación Nacional".
18. Ibídem.
19. Ibídem.
20. Ibídem.
21. REVISTA DE EDUCACIÓN nº 27, año III, Vol. X, 1955. Págs. 1, 112 y 113. AHG 55-56/23.
22. AHG 51-60/"Ministerio de Educación Nacional". Carta de 18.XII.54.
23. EL CORREO ESPAÑOL-EL PUEBLO VASCO. Nº 7168, 22 de octubre de 1955, pág. 1.
24. Cfr. AHG-AT nº 104.

25. Cfr. Orden de 12 de diciembre de 1964, -BOE de 29 de diciembre de 1964-.

26. Cfr. AHG-AT nº 104.

27. Algunas de estas técnicas -el método del caso, por ejemplo- habían sido utilizadas ya en Gaztelueta a partir de 1962 -Cfr. AHG 62-63 Y 64-65-.

28. Cfr. AHG-AT nº 31.

29. TORREA, C. "Para enseñar a enseñar, el Instituto de Ciencias de la Educación". *El Pensamiento Navarro*, 4. VI. 1967.

30. Cfr. AHG-AT nº 12.

31. Cfr. AHG-AT nº 37.

32. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *La educación en España. Bases para una política educativa*. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid 1969, pág. 229.

33. Cfr. AHG-AT nº 15.

34. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *La educación en España. Bases para una política educativa*, Madrid 1969, pág. 8.

35. Cfr. AHG-AT nº 96.

36. Cfr. AHG-AT nº 96 y nº 42.

37. Ibídem.

38. Cfr. AHG-AT nº 86.

39. Cfr. AHG-AT nº 42.

40. Cfr. AHG-AT nº 90.

41. Ibídem.

EPÍLOGO

No me resisto a poner fin a estas páginas sin intentar glosar algunas de las grandes líneas que parecen ser el hilo conductor del desarrollo institucional de Gaztelueta en los años estudiados. Trataré de hacerlo brevemente, sin pretender agotar el tema: la lectura de los documentos y testimonios citados en los capítulos anteriores han suscitado en mí numerosas reflexiones y, pensando que al lector le habrá ocurrido otro tanto, no quisiera sofocar esa realidad sugerente con comentarios que pudieran llegar a ser tediosos.

* * *

La historia de Gaztelueta es la historia del trabajo ilusionado, esforzado, generoso de muchos padres de familia, profesores y alumnos. El espíritu del Opus Dei ha sido el catalizador que ha unificado todos esos afanes, el inspirador de los grandes principios pedagógicos adoptados. Para materializar tales principios -y nunca con la vana intención de diferenciarse de los demás-, se emprendió la tarea educativa con talante renovador, incorporando a la vida colegial, junto a los elementos fruto de la propia experimentación, los que se juzgaron valiosos procedentes de aquellos centros nacionales o extranjeros de los que se tuvo conocimiento.

El afán de renovación -renovarse supone recobrar la fuerza, el vigor de lo joven, de lo que está siendo por primera vez- es, a mi entender, una de esas constantes que debiera destacarse. Renovarse en educación -así se entendió en Gaztelueta, sin duda, por influjo del Beato Josemaría- supone poner como objetivo prioritario y centro de atención a las personas: la promoción de sus potencialidades singulares y madurez social por medio de la educación en y para el recto uso de la libertad.

Lo fundamental vendrá a ser siempre centrarse en el hombre, en la tarea de ayudarle a dar de sí al máximo como persona; las innovaciones tecnológicas, siendo importantes, lo son mucho menos que esa comunicación entre educando y educador que procura la maduración, el desarrollo pleno.

Para alcanzar los fines de formación humana y cristiana que se habían propuesto, se emprendió la búsqueda de una configuración institucional que fuera máximamente funcional para lograrlos. Un centro institucional supone la realización colectiva de un fin, una cierta autonomía o vida propia que crea un ambiente y unos hábitos que trascienden a las personas. Para lograr esa meta se realizaron diversas experiencias, algunas de ellas ciertamente originales.

El sistema educativo de Gaztelueta aparece como un diseño pedagógico, un plan, una organización de trabajo y convivencia -constante y múltiple relación humana-, que incluye una serie de procedimientos que se ordenan a la formación integral de la persona libre, estableciendo una estrecha colaboración familia-centro educativo.

La educación se concibió desde los inicios, insisto, como una interacción personal intensa que se establece armónicamente entre los tres elementos decisivos que confluyen en una colegio: como una tarea que vincula tanto a los protagonistas habituales de los colegios -alumnos y profesores- como a los padres. Todos los agentes de la educación se ven comprometidos así en la tarea de perfeccionamiento, en orden a unas metas que se comparten. Como ha sido dicho, hemos de ver en esto también la influencia del pensamiento del Fundador del Opus Dei.

Renovarse supone aquí, por tanto, potenciar un amplio e intenso intercambio de ideas entre familia y centro educativo sobre esa base: entender y vivir la educación como tarea común. Más que dos instituciones debe vivirse como si se tratara de sólo una, distribuida, podríamos decir, en diversos lugares: en la corporeidad de un centro docente y en la de cientos de hogares.

La acción educativa del profesor en general -y del preceptor en particular-, en Gaztelueta o en cualquier centro docente que se inspire en las enseñanzas del Beato Josemaría, se aleja radicalmente de la imposición autoritaria y violenta. Más bien consistirá -si nuestra meta es lograr hombres libres que actúen responsablemente- en mostrar los motivos que aconsejan una determinada conducta. Amistad, lealtad, confianza, sinceridad, naturalidad, optimismo...: las relaciones entre profesores y alumnos tendrán que poder adjetivarse acudiendo a toda una serie de virtudes particulares. Así se aprecia y comprende a los demás, lo más lejos posible de la

indiferencia, del trato rutinario, frío y oficial. Toda la vida del centro debe desarrollarse según ese estilo que, siendo difícil de objetivar, se captará en cada situación y momento.

Se necesitan, para ello, educadores que enfoquen su quehacer como trabajo profesional que debe rematarse acabadamente bien; como un servicio: tal vez uno de los más importantes que puede prestarse a otro ser humano. Educadores que actúen con el convencimiento de que sus alumnos son personas libres, con capacidad de autodeterminarse, de crear, de investigar, de aprender; criaturas llenas de dignidad que merecen singularmente respeto, aceptación de su peculiar modo de ser. El comportamiento de los alumnos ha de ser consecuencia de convicciones arraigadas y libremente queridas.

* * *

Gaztelueta aparece en las páginas anteriores como un sistema educativo coherente, sólido, como una posible guía para concebir y organizar otros centros educativos, en cuanto que suponía la puesta en práctica de principios, objetivos y procedimientos parcialmente desarrollados por otras instituciones. Pero aparece como una realidad sugerente no por responder a una serie de enunciados teóricos ideales: la fuerza interna de su modelo pedagógico consistía en que se vivía, mostrándose posible y viable a pesar de su distanciamiento de lo imperante en el contexto cultural y educativo del momento.

Más que una realidad estática, claramente definida, la andadura del colegio de Lejona supone una llamada a la vida institucional autónoma, a la creatividad, a la superación constante, al trabajo en equipo que potencia la labor del conjunto, al tiempo que se procura el desarrollo personal de directivos y profesores.

El elemento clave y más característico del plan educativo del Colegio Gaztelueta se logró con la institucionalización de los "preceptores", profesores especialmente responsabilizados de la educación personal e individualizada de los alumnos, y del trato, también personal y formativo, con los padres de esos alumnos. En esta dedicación profesional, que podría equipararse a lo que generalmente se conoce como orientación educativa, se sintetiza de modo eminente la *acción educativa personalizada* en Gaztelueta.

Algunos de los elementos y principios básicos que inspiraron el sistema pedagógico de Gaztelueta, y allí se pusieron en práctica, se difundieron ampliamente en diversos ámbitos educativos: tanto en la enseñanza oficial como en la privada.

Resulta difícil, sin embargo, evaluar con precisión el alcance de la proyección de lo que pudiéramos denominar "experiencia Gaztelueta", entre otros motivos, por las dificultades intrínsecas a toda valoración de influencias en el campo del pensamiento humano.

La proyección de Gaztelueta se hace patente en la configuración de diversas instituciones surgidas de la iniciativa social. En cada uno de esos casos se adoptaron diversas ideas, dando lugar a muy variadas adaptaciones de ese modo fuertemente personalizado de concebir la educación.

Por todo lo anteriormente expuesto, parece razonable afirmar que el Colegio Gaztelueta es una de las instituciones que ha contribuido, discreta pero significativamente, a la tarea de renovación educativa que se produjo en España a partir de los comienzos de la década de los 50.

Las grandes líneas que caracterizaron su sistema educativo -entre otras: personalización, vida institucional autónoma, renovación constante, estrecha interrelación de padres, profesores y alumnos...- fueron, y tal vez puedan seguir siendo, una realidad sugerente para muchos profesionales de la educación. Con esa esperanza pongo fin a estas páginas y concluyo, agradeciendo de antemano cualquier sugerencia que el lector tuviera a bien hacerme.

FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA

a) Documentos de archivos de Gaztelueta

1. ARCHIVO DE PRENSA (AHG-AP).

Años 1958 a 1970.

2. ARCHIVO ESTUDIOS NOCTURNOS (AHG-GEN).

Años 1954 a 1964.

3. ARCHIVO DE DIRECCIÓN DEL COLEGIO (AHG-D).

Diversos documentos sin clasificación sistemática.

4. ARCHIVO DE SECRETARIA DEL CENTRO (AHG-S).

Diversos documentos sin clasificación sistemática.

5. ARCHIVO HISTÓRICO DE GAZTELUETA (AHG).

AHG-APE (Primeras experiencias).

AHG-Apuntes ciclostilados.

AHG 48-50/10.

AHG 51-52 /1, /2, /3, /4, /5, /6, /7, /10, /11, /12, /13, /15.

AHG 53-54 /1, /8, /9, /11, /15, /16, /17, /18.

AHG 55-56 /1, /2, /7, /8, /10, /11, /12, /23.

AHG 57-58 /1, /3, /6, /8, /9, /10, /12, /25.

AHG 59-60 /4, /5, /13, /25, /30, /31, /33, /36, /41.

AHG 61-62 /4, /5, /6, /28, /29, /30, /34, /40, /50.

AHG 63-64 /1, /3, /5, /7, /8, /11, /35.

AHG 65-66 /1, /2, /7, /40, /46.

b) Archivo de Testimonios Personales (AHG-AT)

1. PLANS, Pedro17.IV.1987.

2. PLANS, Pedro23.XI.1987.

3. PLANS, Pedro31.XII.1987.

4. ALZUET, José6. I.1988.

5. GARÍN, Vicente24.IX.1986.
6. YBARRA, Luis María8.VIII.1986.
7. RAMÍREZ, Ángel.....17.VIII.1986.
8. GARÍN, Vicente.....2.II.1987.
9. GARÍN, Vicente.....15.I.1987.
10. URTEAGA, Jesús17.VIII.1987.
11. CASTIELLA, José María7.I.1988.
12. F. OTERO, Oliveros7.XI.1987.
13. PICO, Vicente8.X.1988.
14. SANABRIA, José María20.XII.1987.
15. GONZÁLEZ-SIMANCAS, José Luis.....2.I.1987.
- 16 .GARCÍA SANCHIDRIÁN, Miguel10.I.1987.
17. GONZÁLEZ-SIMANCAS, José Luis.....24.I.1988.
18. AGUIRREZABAL, Juan Luis5.III.1987.
19. YBARRA, Luis María15.II.1987.
20. URRESTI, Juan José30.VII.1988.
21. CERIO, Eugenio María.....22.VIII.1992.
23. GONZÁLEZ-SIMANCAS, José Luis12.III.1988.

25. GARÍN, Vicente3.IV.1988.
28. GARCÍA NOVO, Juan Antonio22.X.1989.
30. FERNÁNDEZ, Ildefonso12.III.1987.
31. PANIAGUA, Juan Antonio.....25.VIII.1989.
33. GARÍN, Vicente11.IV.1988.
37. FERNÁNDEZ, Ildefonso.....31.VIII.1988.
40. GARÍN, Vicente13.III.1988.
42. CASTILLO, Gerardo12.VIII.1989.
45. GONZÁLEZ-SIMANCAS, José Luis 3.IV.1988.
47. GARÍN, Vicente16.IV.1989.
48. GONZÁLEZ-SIMANCAS, José Luis11.IV.1988.
50. BRAJNOVIC, Luca16.IV.1988.
53. GONZÁLEZ-SIMANCAS, José Luis22.VI.1988.
54. RAMÍREZ, Ángel29.XI.1988.
55. EGUIA, Ramón18.VII.1988.
60. RASINES, Isidoro3.IV.1988.
61. GARÍN, Vicente1.VI.1988.

70. RASINES, Isidoro17.IX.1988.
75. TAPIA, José Manuel3.IV.1988.
85. TAPIA, José Manuel15.IV.1988.
86. RAMÍREZ, Ángel9.X.1988.
87. GARCÍA HOZ, Victor20.XII.1987.
88. GARCÍA GARRIDO, José Luis21.XII.1987.
89. MONZÓ, Francisco20.I.1989.
90. PLANS, Pedro,5.XII.1988.
95. GUILLEN, Javier18.III.1989.
96. GONZÁLEZ-SIMANCAS, José Luis6.XI.1988.
97. GARCÍA NOVO, Juan Antonio22.V.1988.
98. TAPIA, José Manuel10.VII.1988.
99. BRAÑA, Juan Antonio5.III.1988.
100. TAPIA, José Manuel6.IV.1988.
101. RASINES, Isidoro17.V.1989.
102. GUTIÉRREZ, Eduardo25.XI.1989.
103. GARCÍA NOVO, Juan Antonio27.II.1989.
104. GONZÁLEZ-SIMANCAS, José Luis3.I.1988.

105. MARTÍNEZ, Pablo.....10.V.1995.

109. GONZÁLEZ-SIMANCAS, José Luis7.I.1990.

c) Bibliografía. Libros y capítulos de libro

AAVV., *Conversaciones con Monseñor Escrivá de Balaguer*. Decimoquinta edición, Rialp, Madrid, 1986.

ABBAGNANO, N., *Historia de la pedagogía*. Fondo de Cultura Económica, México, 1964.

AGUILERA, E., *Manuel Castro Gil*. M. Aguilar Editor, Madrid, 1948.

ALTAREJOS, F., *Educación y felicidad*. EUNSA, Pamplona, 1983.

ALVIRA, T., El "Ramiro de Maeztu". *Pedagogía Viva*. Madrid, Rialp, 1993.

ALZUET, J., *La aventura del dibujo. Método de dibujo*. Magisterio Español, Madrid, 1964.

ALZUET, J., *La aventura del dibujo. Guía del maestro*. Magisterio Español, Madrid, 1964.

AMANN, E., "Los padres y el preceptor", *Gaztelueta 1951-1976*, Vitoria, 1976.

ARTIGOT RAMOS, M., *La tutoría*. ICE de la Universidad Complutense, Madrid, 1973.

AVANZINI, G., *La Pedagogía en el siglo XX*. Narcea, Madrid, 1979.

BASÁÑEZ, J., *Lejona, anteiglesia vizcaína*. Editorial Vizcaína, Bilbao, 1971.

BERGE, A., *La libertad en la educación*. Kapelusz, Buenos Aires, 1959.

BOWEN, J., *Historia de la educación occidental*. Herder, Barcelona, 1985.

CACHO VIU, V., *La Institución Libre de la Enseñanza*. Rialp, Madrid, 1962.

CALDIN, E. F., "The Tutorial", en *University Teaching in transition*. Ed. David Layton, Oliver & Boyd, Edimburg, 1968.

CANTERO, A., "Alrededor del Pabellón Central" *Gaztelueta 1951-1976*, Vitoria, 1976.

CARACTERÍSTICAS, *Características de la educación de la Compañía de Jesús*. CONED, Madrid, 1986.

CARDONA, C., *Ética del quehacer educativo*. Rialp, Madrid, 1990.

CASTILLEJO, J. L., "Modelo funcional del proceso educativo", en *Teoría de la educación*. Anaya, 1981.

CIEZA GARCÍA, J. A. y Otros, *Sociedad, ideología y educación en la España contemporánea*. Universidad de Salamanca, Salamanca, 1985.

COLECCIÓN, *Colección legislativa de Instrucción primaria desde la publicación de la Ley de 21 de julio de 1938*. Imprenta Nacional, Madrid, 1953.

CONCILIO VATICANO II, *Documentos Completos*. Biblioteca de Autores Cristianos, 39 Edición, Madrid, 1985.

CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGÍA IV, *La educación actual. Problemas y técnicas*. Sociedad Española de Pedagogía, Madrid, 1969.

CORREA, F., "¿Qué es la G.E.N.?" *Gaztelueta 1951-1976*, Vitoria, 1976.

CORREA, F., *Investigación pedagógica sobre estudios nocturnos*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1958.

COURTOIS, G., *El secreto del mando*. Atenas, 6^a edición, Madrid, 1964.

DOUGLASS, H., *Organización escolar moderna*. Magisterio Español, Madrid, 1968.

DÜRR, O., *Educación en la libertad*. Rialp, Madrid.

ENMIENDAS, *Enmiendas al articulado de la Ley General de Educación y financiamiento de la reforma educativa*. Sindicato Nacional de Enseñanza, Madrid, 1969.

ESCRIVÁ DE BALAGUER, J., *Camino*. 23^a edición castellana, Rialp, Madrid, 1965.

ESCRIVÁ DE BALAGUER, J., *Amigos de Dios*. Rialp, Madrid, 1975.

ESCRIVÁ DE BALAGUER, J., *Es Cristo que pasa*. Rialp, Madrid, 1^a edición 1973.

ESPAÑA, *Legislación sobre enseñanza. Normas generales E.G.B., F.P y B.U.P.* Tecnos, Madrid, 1985.

ESTÉVEZ, J. M., *Autoridad, obediencia y educación*. Narcea, Madrid, 1977.

FERNÁNDEZ CANTOS, J. L. y Otros, *Ley General de Educación*. Sígueme, Salamanca, 1971.

FERNÁNDEZ OTERO, O., *Educación y manipulación*. EUNSA, Pamplona, 1975.

FERNÁNDEZ OTERO, O., *La participación en los centros educativos*. EUNSA, Pamplona, 1974.

FERNÁNDEZ OTERO, O., "Principios básicos de la educación en Gaztelueta", *Gaztelueta 1951-1976*, Vitoria, 1976.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M., "Modelos conceptuales de las ciencias humanas y su aplicación a las ciencias de la educación", en *Epistemología y educación*, Sígueme, Salamanca, 1978.

FERRER, J., *Historia de Gaztelueta*. Bilbao, 1974. Monografía mecanografiada.

FILHO, L., *Introducción al estudio de la Escuela Nueva*, Kapelusz, Buenos Aires, 1964.

FREDERICK, R., *The Third Curriculum*, Appleton-Century-Crofts, Nueva York, 1959.

FUENMAYOR, A. y Otros, *El itinerario jurídico del Opus Dei*. EUNSA, Pamplona 1989.

GALINO, M. A., *Historia de los sistemas educativos contemporáneos*. UNED, Madrid, 1977.

GARCÍA DE CORTAZAR, F., *Historia de Vizcaya*. Txertoa, San Sebastián, 1950.

GARCÍA HOZ, V., *Educación Personalizada*. Miñón, Valladolid, 1970 (1º edición).

GARCÍA HOZ, V., *Principios de pedagogía sistemática*. Rialp, décima edición, Madrid, 1981.

GARCÍA HOZ, V., *La educación en la España del siglo XX*. Rialp, Madrid, 1980.

GARCÍA HOZ, V., *La práctica de la educación personalizada*. Rialp, Madrid, 1988.

GARCÍA HOZ, V., *Organización y dirección de centros educativos*. Cincel, Madrid, 1980.

GARCÍA-SANCHIZ, F. y Otros, *Aguafuertes de Castro-Gil en Zaragoza*. Compañía de Radiodifusión S. A., Zaragoza, 1951.

GARÍN, V., "15 de octubre de 1951". *Gaztelueta 1951-1976*, Vitoria, 1976.

GAZTELUETA, *Praxis educativa*. Ejemplar mecanografiado, Bilbao, 1964.

GAZTELUETA. DEPARTAMENTO DE DEPORTES, "Fechas, datos, personas."
Gaztelueta 1951-1976, Vitoria, 1976.

GÓMEZ ANTÓN, L., *Sugerencias para una educación cristiana*. EUNSA, Pamplona, 1980.

GÓMEZ MOLLEDA, M., *Los reformadores de la España contemporánea*. C.S.I.C., Madrid, 1966.

GONZÁLEZ-SIMANCAS, J. L., *Reflexiones en torno a la naturaleza sintética de la pedagogía*. Universidad de Navarra, Pamplona, 1983. (Edición en xerocopia).

GONZÁLEZ-SIMANCAS, J. L., *Experiencias de acción tutorial*. EUNSA, Pamplona, 1975.

GONZÁLEZ-SIMANCAS, J. L. y F. OTERO, O., *Universidad y Cambio*. EUNSA, Pamplona, 1969.

GONZÁLEZ-SIMANCAS, J. L., *Un modelo de acción tutorial en la Universidad*. EUNSA, Pamplona 1973.

GONZÁLEZ-SIMANCAS, J. L., "El talento innovador". *Gaztelueta 1951-1976*, Vitoria, 1976.

GONZÁLEZ-SIMANCAS, J. L., *Educación: libertad y compromiso*. EUNSA, Pamplona 1992.

GORDILLO, M. V., *La orientación en el proceso educativo*. EUNSA, Pamplona, cuarta edición, 1984.

GORDILLO, M. V., *Manual de orientación educativa*. Alianza Editorial, Madrid, 1986.

GUTIÉRREZ RÍOS, E., *José María Albareda. Una época de la cultura española*. Magisterio Español, Madrid, 1970.

GUTIÉRREZ RUIZ, I., *Experiencia Somosaguas*. Narcea, Madrid, 1971.

HENZ, *Tratado de pedagogía sistemática*. Herder, Barcelona, 1974.

HOFFNER, P. J., *Pedagogía marianista*. SM, Madrid, 1962.

IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A., *Hacia una formación humanística*. Herder, Barcelona, 1975.

INSTITUTO NACIONAL DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, *Investigaciones educativas de la red INCIE-ICEs. Tres primeros planes nacionales*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1975.

ISAACS, D., *La educación de las virtudes humanas*. EUNSA, Pamplona, 8^a edición 1988.

JIMÉNEZ, J. R., *Platero y yo*. Nauta, Barcelona, 1981.

KIEFFER, F., *La autoridad en la familia y en la escuela*. Fax, Madrid, 1945.

LAFARGA, A., *De Bilbao y de Vizcaya. Sobre sus orígenes históricos y económicos*. Gráficas Loroño, Bilbao, 1976.

LAPORTA, J., *Antología pedagógica de Francisco Giner de los Ríos*. Santillana, Madrid, 1977.

LE TOURNEAU, D., *El Opus Dei*. Oikos-tau, Barcelona 1986.

LLANO, C., *Las formas actuales de la libertad*. Trillas, México, 1983.

MAÍLLO, A., *Educación de adultos. Educación permanente*. Escuela Española, Madrid, 1982.

MARÍN IBÁÑEZ, R., "Los valores, fundamento de la educación", en CASTILLEJO, J. L. y Otros, *Teoría de la educación*, Anaya, Madrid, 1981.

MARTÍN VIGIL, J. L., *La muerte está en el camino*. Juventud, Barcelona, 1956.

MCKOWN, H. C., *Extra-Curricular Activities*. Macmillan, 1952.

MILLÁN PUELLES, A., *La formación de la personalidad humana*. Rialp, Madrid, 1963.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, *La educación en España. Bases para una política educativa*. Secretaría General Técnica, Madrid, 1969.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, *Ley General de Educación y disposiciones complementarias*. Madrid, 1970.

MONASTERIO, E., "Cómo viví aquellos años". *Gaztelueta 1951-1976*, Vitoria, 1976.

MONZÓ, F., "Los primeros pasos". *Gaztelueta 1951-1976*, Vitoria, 1976.

MOTA, J. L., "La formación, perfeccionamiento y orientación profesional del profesor de enseñanza primaria y media (E.G.B. y B.U.P.)" en BUSQUETS y Otros, *Experiencias de dirección de centros educativos*, EUNSA, Pamplona, 1971.

MOTA, J. L., "El perfeccionamiento del profesor". *Gaztelueta 1951-1976*, Vitoria, 1976.

NEILL, S. A., *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. Fondo de cultura económica, México, 1975.

PANORAMA, *Panorama de la educación española*. Ediciones del Movimiento, Madrid, 1961.

PEDAGOGÍA, *La pedagogía del siglo XX*. Narcea, Madrid, 1977.

PELLEZO, J. M., *Manjón educador*. Magisterio Español, Madrid, 1975.

PELLEZO, J. M., *Diario del Padre Manjón*. B.A.C., Madrid, 1973.

PENSAMIENTO, *El pensamiento del Ave María*. Imprenta de las escuelas del Ave María, Granada, 1902.

PIEPER, J., *Las virtudes fundamentales*. Rialp, Madrid, 1976.

PLANS, P., "La enseñanza nocional". *Gaztelueta 1951-1976*, Vitoria, 1976.

PUELLES, B., *Educación e ideología en la España contemporánea*. Labor, Barcelona, 1986.

RAMÍREZ OLARTE, A., "El Consejo de Curso como medio de formación", en BUSQUETS y Otros, *Experiencias de dirección de centros educativos*, EUNSA, Pamplona, 1971.

RAMÍREZ OLARTE, A., "Consejo de Curso". *Gaztelueta 1951-1976*, Vitoria 1976.

RASINES, I., "Crónica breve de los primeros años". *Gaztelueta 1951-1976*, Vitoria, 1976.

REDONDO, G., "Las libertades y las democracias". en *Historia Universal*, tomo XIII, Rialp, Madrid, 1982.

REPETTO, E., *La personalización en la relación orientadora*. Miñón, Valladolid, 1977.

RODRÍGUEZ MORENO, M. L., *Modelos de intervención en orientación educativa y vocacional. Organización de los servicios y recursos*. Promociones Publicaciones Universitarias, Barcelona, 1983.

ROSENTHAL, R. y Otros, *Pigmalion in the class-room. Teacher Expectation and the Pupil's Intellectual Ability*. Holt, Rinehart, Winston, 1968.

SANABRIA, J. M., *La educación en la sociedad industrial*. EUNSA, Pamplona, 1969.

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA, *La educación en la España contemporánea*. Madrid, 1980.

TAVOILLOT, H., "Educación familiar y educación escolar", en AVANZINI, G. *La pedagogía del siglo XX*. Narcea, Madrid 1979.

TOURIÑÁN, J. M., *El sentido de la libertad en la educación*. Magisterio Español, Madrid, 1979.

TOURIÑÁN, J. M., "Libertad y educación". en *Teoría de la Educación*. Anaya, Madrid, 1984.

TUSSELL, J., *Franco y los católicos*. Alianza Editorial, Madrid, 1984.

URTEAGA, J., *Siempre alegres*. Rialp, Madrid, decimotercera edición, 1986.

URTEAGA, J., *Dios y los hijos*. Rialp, Madrid, decimoquinta edición, 1981.

URTEAGA, J., *El valor divino de lo humano*. Rialp, Madrid, 31^a edición, 1986.

VIÑAO FRAGO, A., *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea*. Siglo XXI, Madrid, 1982.

WILL G. MOORE, *The tutorial system and its future*. Pergamon Press, Oxford, 1968.

YBARRA, L. M., "Un proyecto y su puesta en marcha". *Gaztelueta 1951-1976*. Vitoria, 1976.

YELA, M., *Educación y libertad*. Nuestros hijos, Bilbao, 1969.

ZABALA, C., *Historia de Guecho*. Padres Trinitarios, Algorta (Vizcaya), 1990.

d) Revistas, folletos y documentos diversos

ARANSAY, L., "El ICE y la educación familiar". *Nuestro Tiempo* nº 180. Pamplona, junio 1969.

BENITO, F., "Los niños y las matemáticas". *Nuestro Tiempo* nº 90, Pamplona 1961.

CAGIGAL, A., "Pavilhoes do aulas do colegio de Gaztelueta en Neguri, Viscaya (Espanha)". *Binario* nº 16, Lisboa 1960.

CLARES, E., "El Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Navarra". *La voz de Telva* nº 39, Madrid, 1968.

ERRAZURIZ, C. J., "Le iniziative apostoliche dei fedeli nell'ambito dell'educazione. Profili canonistici", en *Romana* nº 11, Roma 1990.

FONTÁN, A., "Ha muerto Anton Wurster". *Nuestro Tiempo* nº 90, Pamplona, diciembre 1961.

F. OTERO, O., "Las dificultades escolares y los tipos de carácter". *Nuestro Tiempo* nº 90, Pamplona 1961.

GARCÍA HOZ, V., "La educación en Monseñor Escrivá de Balaguer". *Nuestro Tiempo* nº 264, Pamplona 1976

GARÍN, V., "Algunos aspectos de la formación del carácter". *Nuestro Tiempo* nº 90, Pamplona 1961.

GINER DE LOS RÍOS, F., "En el centenario de Sanz del Río". *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* nº 38, Madrid, 1914.

GINER DE LOS RÍOS, F., "Discurso leído en la apertura del curso académico 1881-1882 en la Institución Libre de Enseñanza". *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* nº 4, Madrid 1881.

GONZÁLEZ-SIMANCAS, J. L., "Informe sobre la enseñanza agrícola en Inglaterra y Gales", en *Revista Española de Pedagogía* nº 33. Madrid, enero-marzo 1951.

GONZÁLEZ-SIMANCAS, J. L., "Ejercicio práctico de idiomas". *Revista de Educación*, nº 27, enero-febrero 1955.

GONZÁLEZ-SIMANCAS, J. L., "Misión actual del centro educativo". *Nuestro Tiempo* nº 90, Pamplona 1961.

GONZÁLEZ-SIMANCAS, J. L., "Educación preuniversitaria en Inglaterra". *Nuestro Tiempo* nº 129, Pamplona, enero 1965.

GONZÁLEZ-SIMANCAS, J. L., "Una cuestión de actitudes". *Nuestro Tiempo* nº 178, Pamplona, abril 1979.

GONZÁLEZ-SIMANCAS, J. L., "Investigación y realidad educativa", *Nuestro Tiempo* nº 175, Pamplona, enero 1979.

GONZÁLEZ-SIMANCAS, J. L., "Colaboración centro educativo-familia". *Nuestro Tiempo* nº 180, Pamplona, junio 1969.

GONZÁLEZ-SIMANCAS, J. L., "Calidad de educación". *Didascalia* nº 14, julio-setiembre 1971.

HOLMES, M., "La escuela integrada en Gran Bretaña". *Revista de Educación* nº 238, mayo-junio 1975.

INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. UNIVERSIDAD DE NAVARRA, *Guion del film didáctico "La catedral de Burgos"*. Pamplona.

INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. UNIVERSIDAD DE NAVARRA, *Memoria informativa*. Pamplona, 1969.

LÁZARO, E., "Historia de las construcciones escolares en España". *Revista de Educación* nº 240, septiembre-octubre 1975.

MASSÓ, R., "La educación de la libertad". *Nuestro Tiempo* nº 90, Pamplona, 1961.

PLANS, P., "Algunas consideraciones sobre el contenido real de la ciencia geográfica moderna". *Boletín de la Real Sociedad Geográfica*. Serie B. nº 185.

PLANS, P., "Notas de didáctica geográfica". *Revista de la Real Academia de Ciencias*, Tomo XLVI, cuaderno 4, Madrid, 1952.

PLANS, P., "El sentido y el método en la enseñanza de la Geografía". *Bordón*. Sociedad Española de Pedagogía. Nº 39, Tomo V, Madrid, 1953.

PLANS, P., "La geografía en el nuevo plan de bachillerato". *Revista de Educación*. Año III. Vol VII, nº 18. Madrid, 1954.

PLANS, P., "Orientaciones para textos de Geografía en el Bachillerato Elemental". *Geográfica*. Departamento de Geografía aplicada del Instituto Elcano. CSIS, Zaragoza, 1954.

PLANS, P., "La Geomorfología en el plan actual de la Enseñanza Media". *Geográfica*, nº 5-6, Zaragoza 1955.

PLANS, P., "Programas de Geografía". *Revista de Educación* nº 37, 1955.

PLANS, P., "Rendimiento escolar y formación en la Enseñanza Media". *Revista de Educación* nº 49, 1956.

PLANS, P., "La Geografía en el Bachillerato de la Alemania Occidental". *Geográfica*, años IV y V, 1957.

PLANS, P., "La antigua Geografía de 'cabos y golfos' y la Geografía moderna frente a frente en nuestra Enseñanza Media". *Revista de Educación* nº 65, 1957.

PLANS, P., "Tres lecciones de Geografía de España" I parte, *Revista de Educación* nº 82. II parte, nº 83. 1958.

PLANS, P., "¿Ha desaparecido la Geografía de Bachillerato?" *Revista de Educación* nº 88, 1958.

PLANS, P., "Didáctica de la Geografía: planteamientos teóricos y prácticos". *Didáctica Geográfica* nº 14, Murcia 1986.

PONZ PIEDRAFITA, F., "La educación y el quehacer educativo en las enseñanzas de Monseñor Josemaría Escrivá de Balaguer", en *Nuestro Tiempo* nº 25, Pamplona 1976.

REVISTA DE EDUCACIÓN, "1951-1955: balance de cuatro años de política nacional". Nº 39, enero 1956.

REVISTA DE EDUCACIÓN, nº 27, 1955. Contiene instrucciones metodológicas.

RUBINSTEIN, D., "Origen y desarrollo de la escuela integrada inglesa en Inglaterra y Gales". *Revista de Educación* nº 238, mayo-junio 1975.

UTANDE, M., "Treinta años de Enseñanza Media". *Revista de Educación* nº 240, setiembre-octubre 1976.

VIARÓ, "25 años de archivo". *El Vell Ametller* nº 2, Barcelona, diciembre 1987.

VIARÓ, "XXV Festa Esportiva". *El Vell Ametller* nº 4, Barcelona, agosto 1988.

e) Artículos de prensa

ABC., "El Cardenal Tedeschini en Bilbao". Madrid, 23.VI.1954.

ALONSO-ALLENDE, A., "Don Francisco Monzó, profesor de Física en los primeros años". *Gaztelueta al día*, Bilbao, abril 1990.

BUSTO, J. A., "I Certamen Nacional de Coros Juveniles". *Hierro*. Bilbao, 22.II.1965.

CARO, "Premio Nacional del Certamen de Arte Juvenil al Colegio Gaztelueta de Bilbao". *La Gaceta del Norte*, 13. XII. 1968.

CARRIL, J., "Hoy... Don Jesús Urteaga". *Diario Regional*, Valladolid, 7.III.1959.

DÍEZ-HOCHLEITNER, R., "La futura enseñanza desde una visión retrospectiva". *ABC*, Madrid, 5.XII.1989.

DON DIEGO, "Un Club de pintura acaparador de premios". *El Correo Español-El Pueblo Vasco*, 15.III.1961.

EL ALCÁZAR, "Un coro que es actualidad". Madrid, 5.III.1965.

EL CORREO ESPAÑOL-EL PUEBLO VASCO, "Un colegio del Opus Dei en Guecho". Bilbao, 27.IV.1949.

EL CORREO ESPAÑOL-EL PUEBLO VASCO, "Inauguración del Colegio Gaztelueta". 15.X.1951.

EL CORREO ESPAÑOL-EL PUEBLO VASCO, "Fiesta deportiva en Gaztelueta". 2.VI.1953.

EL CORREO ESPAÑOL-EL PUEBLO VASCO, "Fiesta deportiva en Gaztelueta". 1.VI.1954.

EL CORREO ESPAÑOL-EL PUEBLO VASCO, "El Cardenal Tedeschini estuvo el domingo en Bilbao". 22.VI.1954.

EL CORREO ESPAÑOL-EL PUEBLO VASCO, "El arzobispo de París, Mons. Feltín, estuvo ayer en Bilbao procedente de Santiago de Compostela". 28.VII.1954.

EL CORREO ESPAÑOL-EL PUEBLO VASCO, "Fiesta deportiva en Gaztelueta". 1.VI.1955.

EL CORREO ESPAÑOL-EL PUEBLO VASCO, "La jornada del Ministro de Educación Nacional". 8.X.1955.

EL CORREO ESPAÑOL-EL PUEBLO VASCO, "El domingo fueron inauguradas las nuevas instalaciones del Colegio Gaztelueta del Opus Dei". 3.XII.1957.

EL CORREO ESPAÑOL-EL PUEBLO VASCO, "Fiesta deportiva en Gaztelueta". 1.VI.1958.

EMILIO, "Gaztelueta enseña el buen camino al Excelentísimo Ayuntamiento de Bilbao". *La Gaceta del Norte*, Bilbao, 14.III.1964.

GONZÁLEZ-SIMANCAS, J. L., "Por una educación más simpática". *El Correo Español-El Pueblo Vasco*. Desconozco la fecha exacta de publicación.

GONZÁLEZ-SIMANCAS, J. L., "The new Spanish Education Act". *The Times Educational Supplement*. Londres, 12.VI.1953.

HIERRO, "Inauguración de la Facultad de Ciencias Económicas". Bilbao, 7.X.1955.

HOJA OFICIAL DEL LUNES, "El Nuncio de Su Santidad bendijo e inauguró las nuevas instalaciones del Colegio Gaztelueta del Opus Dei". Bilbao, 2.XII.1957.

LA GACETA DEL NORTE, "El Cardenal Tedeschini en Las Arenas". Bilbao, 22.VI.1954.

LA GACETA DEL NORTE, "Fiesta deportiva en Gaztelueta". 1.VI.1955.

LA GACETA DEL NORTE, "Con una solemne inauguración..." 8.X.1955.

MARZO, P., "La Coral Gaztelueta, 80 voces de 6 a 17 años". *Hierro*, Bilbao, 20.II.1965.

TORREA, C., "Para enseñar a enseñar, el Instituto de Ciencias de la Educación". *E/Pensamiento Navarro*, 4.VI.1967.

YA, "Adaptación al nuevo plan de Bachillerato". *Ya*, Madrid, 1.I.1953

ZULOAGA, J., "Gaztelueta, nuevo Colegio de primera y segunda enseñanza". *La Gaceta del Norte*, 12.IX.1951.

f) Documentos del ICE de la Universidad de Navarra

OF-489 FH-81

OF-491 FH-87

OF-492 FH-136

OF-494 FH-565

OF-496

AP-5 CP-1

AP-59 CP-11

CO-94 DA-496