

GONZALO TORRENTE BALLESTER ENTRE LAS AULAS Y EL PERIÓDICO

Por Soledad Cuba López y David Pérez Álvarez - Universidade de Vigo

Resumen: Este artículo analiza la visión en materia educativa de Gonzalo Torrente Ballester, una de cuyas principales ocupaciones y vocaciones fue la de la docencia. Para ello, se pondrá el foco en una serie de columnas que este autor escribió en el diario *Faro de Vigo* entre los años 1965 y 1966. Se pretende con ello estudiar, por un lado, su faceta periodística, y por otro, su espíritu docente. Los aspectos tratados comprenderán desde el método pedagógico que, según se puede intuir a la luz de estos textos, guiaba la docencia del escritor, hasta su posición respecto a los planes de estudio de la época, la formación y las condiciones del profesorado o el concepto general de educación al que apuntaban sus ideales. **Palabras-clave:** Gonzalo Torrente Ballester, profesor, articulista, educación, Literatura.

Abstract: This article analyzes the vision in educational matters of Gonzalo Torrente Ballester, one of whose main occupations and vocations was that of teaching. To do this, the focus will be on a series of articles that this author wrote in the newspaper *Faro de Vigo* between 1965 and 1966. It is intended to study, on the one hand, his journalistic facet, and on the other, his teaching spirit. The aspects treated will include from the pedagogical method that, according to these texts, guided the teaching of the writer, to its position about the curricula of the time, the formation and the conditions of the teacher or the concept of education aimed at their ideals. **Key words:** Gonzalo Torrente Ballester, teacher, artist, education, Literature.

Gonzalo Torrente Ballester, conocido principalmente como escritor de ficción, sobre todo como novelista, desempeñó también con denuedo el oficio de profesor y el de articulista. En esos dos ámbitos, por lo general desplazados a un segundo plano en el estudio de nuestro autor, centraremos el presente trabajo, analizando sus vínculos a partir de un pequeño *corpus* de colaboraciones en prensa en el que más adelante nos adentraremos. Comenzaremos, pues, con su labor docente.

GTB profesor

Declara Torrente Ballester, en una de sus últimas entrevistas (Suberviola Garrigosa y Torrente Sánchez-Guisande, 2010), al repasar su vida, lo siguiente: “mi gran profesión fue la de profesor”. Llama la atención que, de entre todas las ocupaciones que desempeñó a lo largo de su trayectoria, escoja, sobre las demás, la de docente.

En la misma entrevista, añade, seguidamente: “y fui un buen profesor”. No es esta una afirmación transitoria; si repasamos su *Curriculum, en cierto modo*, podemos leer lo siguiente: “Yo fui un excelente profesor” (Torrente Ballester, 1986: 26). Creemos necesario aclarar que no es esta una concepción unilateral, pues a aquellos que tuvieron el privilegio de conocer al escritor y que destacan de él su capaci-

dad oratoria (y didáctica), se suman los que pueden presumir de haber asistido a sus clases y que se deshacen en elogios al recordar su papel como docente. Como él mismo afirmaba: “Muchas veces, al volver de una esquina, me encuentro a alguien que me lo recuerda y me lo agradece con un abrazo” (Torrente Ballester, 1986: 26).

Un repaso a la cronología que sobre el autor ofrece Alicia Giménez (1986: 29-30) nos permite vislumbrar los numerosos años que dedicó a su labor como profesor y las distintas etapas educativas y los diferentes tipos de enseñanza que conoció. En primer lugar, la enseñanza no reglada, su trabajo como profesor en una academia en Ferrol. Esta experiencia la traslada a la ficción, donde la lleva al extremo. El escasísimo jornal que percibía a cambio de extensísimas jornadas le inspira para crear el personaje de José Bastida, algunas de cuyas características esenciales son la pobreza y el hambre. Otro nivel docente en el que llega a impartir clase es el universitario (trabaja en distintos períodos como profesor auxiliar en la Universidad de Santiago de Compostela y como profesor permanente -posición sin duda más distinguida- en la Universidad de Albany (EE.UU.)). Por otro lado, conoce asimismo las aulas de la Escuela de Guerra Naval de Madrid.

Pero la labor que como docente desempeñó más tiempo a lo largo de su vida y la que le dejó una mayor impronta fue sin duda la de profesor de instituto,

labor que desarrolló, tras ganar en 1940 las oposiciones a Catedrático de Instituto (Ponte Far, 1994: 103), en Ferrol, Santiago de Compostela, Pontevedra, Madrid, Vigo y Salamanca.¹ A diferencia de en la Universidad -a excepción de la de Albany-, donde enseñaba Historia, en el instituto ejercía fundamentalmente como profesor de Literatura o de Historia de la Literatura: “G. REIGOSA: ‘Daba clases de Literatura.’ GTB: ‘Si, de Literatura, como din sempre. Nos Institutos sempre din Literatura e Língua’”; Reigosa, 1983: 211).

Una curiosa prueba de su elevado interés por el mundo de la enseñanza, la aporta José Antonio Ponte Far (1994: 61-62), que recoge el siguiente dato biográfico:

Del año 1935, en que se licencia, data también un intento empresarial dentro del mundo de la Enseñanza, que, a pesar de no cuajar en nada concreto, tiene su interés como nota anecdótica en la biografía de un novelista hoy consagrado. Se trataba -según consta en instancia dirigida al Director del Instituto “Concepción Arenal” de Ferrol, el 7 de noviembre de 1935- de la puesta en funcionamiento de un “Colegio de Segunda Enseñanza, sito en el piso primero de la calle Canaletas, número 95 de esta Ciudad”. En los documentos y trámites legales que tiene que ir presentando, constan como Profesores del citado colegio, que se denominará “Centro cultural politécnico ferrolano”, personas muy conocidas en la ciudad y otras que traspasaron la celebridad local.

Respecto de su metodología en el aula, contamos también con testimonios como este de Raúl Castagnino (*apud* Ponte Far, 1994: 94), compañero de nuestro autor en Albany, y por tanto conocedor de su trabajo como profesor universitario, que nos ayuda a intuir sus estrategias también en el nivel educativo medio:

La enseñanza de Gonzalo fue, verdaderamente, una enseñanza diferente, una enseñanza vivaz y cautivante. Su hábito de conocer le permitía superar rutinas

pedagógicas e infundir un atractivo especial a sus exposiciones que encantaban a un alumnado ávido de novedades.

GTB articulista

En cuanto a la participación de Torrente Ballester en la prensa periódica, lejos de constituir una labor anecdótica, se prolonga durante una parte muy significativa y extensa de su trayectoria; no en vano, ha merecido hasta la fecha nada menos que cinco gruesos volúmenes recopilatorios: *Cuadernos de La Romana*, *Nuevos cuadernos de La Romana*, *Cotufas en el golfo*, *Torre del Aire* y *Memoria de un inconformista*. El ferrolano colaboró, así, con diarios como *El Carbayón* -en el que inició su andadura periodística con tan solo 17 años², *La Tierra*, *Pueblo*, *Arriba*, *Faro de Vigo*, *Informaciones* y *ABC*.³

Como advierte Gómez-Elegido (2004: 105), la importancia cuantitativa y cualitativa de esta faceta torrentina no ha encontrado todavía la merecida atención crítica: “En los estudios sobre Torrente Ballester, se pasa de puntillas al abordar su tarea en el ámbito del Periodismo”. Sin embargo, hay ya acercamientos de gran interés y rigor. Entre ellos, podemos incluir una extensa y minuciosa monografía de la propia Gómez-Elegido (2010), que recorre con detalle las colaboraciones del autor desde *El Carbayón* hasta sus últimas columnas en *ABC*, organizándolas según series temáticas. Concluye Gómez-Elegido (2010: 284-285), dando una visión panorámica de esta trayectoria:

El conjunto de este quehacer periodístico evidencia la evolución de un discurso testimonial versado sobre la vivencia de la realidad. La Historia es el eje en torno al cual gira la experiencia vital y así se manifiesta desde un primer momento en que el relato se carga de apasionamiento ideológico -militancia falangista- hasta sus etapas posteriores en que su talento crítico e

1. En Santiago, “en el Instituto de la Alameda, el Rosalía de Castro” (Ponte Far, 2000: 20); en su localidad natal, en el Concepción Arenal, “del que además fue director” (Valcárcel, 2016: 40); en la villa del Lérez, en el Instituto Femenino (posteriormente, el Valle-Inclán -gracias, entre otros, al propio Torrente Ballester-); en Madrid, en el Instituto de Orcasitas; en la ciudad olívica, en el Instituto de La Guía; y, en Salamanca, en el Torres Villarroel, donde se jubila en 1980, al cumplir los setenta años. En las *Conversas* que mantiene con Carlos Reigosa reconoce que “os dos últimos anos xa estaba moi canso e xa as miñas clases non foron boas. Puxéronme un axudante que me substituirá. En fin...” (Reigosa, 1983: 210-211). Según Simón Valcárcel (2016: 60), “se jubiló, de su actividad docente, con una sensación agrídulce: le gustó mucho enseñar literatura a los jóvenes y vivir entre ellos, a quienes escuchaba lentamente”.
2. Véase el análisis que de estos primeros pasos periodísticos hace Gómez-Elegido (2004).
3. Puede accederse a un sintético pero completo recorrido por las publicaciones en las que colaboró nuestro autor en Rodríguez Pastoriza (2009).

independiente, ya desprovisto de artificios míticos y retóricos, se enfrenta a una nueva realidad totalizadora. El único compromiso es la conquista de la verdad que engloba todas las dimensiones –política, social, cultural– y que huye de tópicos y falsificaciones constantemente denunciados con tono reflexivo como corresponde a la condición del escritor intelectual.

César Antonio Molina (2010: 31) muestra la variedad temática que caracteriza al corpus de artículos de nuestro autor. Así, en lo que respecta a las colaboraciones para el *Faro de Vigo*,⁴ distingue seis grupos: el primero, dedicado al debate religioso, con una posición contraria a las “posturas católicas de carácter integrista” y favorable a la reforma de ciertos aspectos de la Iglesia; el segundo, centrado en la necesidad de llevar a cabo determinados cambios sociales y políticos que hiciesen evolucionar la sociedad; el tercero, dirigido a reflexionar sobre cuestiones literarias, incluyendo la crítica teatral, a la que ya se había dedicado con especial éxito y destreza años antes; el cuarto, sobre “aspectos generales de la cultura española y universal”; el quinto, sobre una notable variedad de asuntos sociales; y el sexto, en torno a la política internacional en aquella tensa época de Guerra Fría.

En cuanto a sus contribuciones al diario *Informaciones*, con las columnas “Cuadernos de la Romana” y posteriormente “Torre del Aire”, advierte también Molina una notabilísima diversidad de contenidos,

desde la reflexión personal, la crítica literaria de carácter periodístico (...), el pequeño ensayo literario, la correcciones filológicas y lingüísticas (...), las anotaciones memorialísticas y biográficas, la recreación literaria, la narración breve, el comentario político, el diario de trabajo personal, el cuaderno de viajes, la correspondencia epistolar, etc. (Molina, 2010: 33).

Así pues, podemos considerar el articulismo de

Torrente Ballester una suerte de caleidoscopio que le permitía abordar, con la unidad que le confería su estilo y su sólida perspectiva intelectual, un vasto campo de intereses y de curiosidades. En el marco de ese valioso cajón de sastre, y atendiendo a la ya reseñada faceta docente de nuestro autor, hemos optado por acotar nuestro análisis a un reducido grupo de textos que abordan una preocupación muy concreta: la educación.⁵ Todos ellos pertenecen a la columna “A modo” del *Faro de Vigo*, y están por tanto recogidos en *Memoria de un inconformista*.⁶

Comenzamos nuestro recorrido con “En súplica...” (6/2/1965), escrito a propósito de la constitución de una nueva Junta de Censura y Clasificación de películas, y que tiene como finalidad pedir a los censores que afinen su criterio a la hora de determinar qué cintas son o no apropiadas para el público menor de edad. Torrente Ballester echa mano de las conversaciones que tiene con sus alumnas de bachillerato. Cuenta cómo, tratando de convencerlas de que una obra literaria no requería de historias amorosas, y viendo que los ejemplos novelescos no surtían efecto, decidió recomendarles una película, *Beckett*, que se proyectaba por aquel entonces en el cine, y que no se sostenía en el amor, sino en la amistad. Las alumnas le advirtieron entonces que ya habían tratado de verla, con nulo resultado, porque estaba clasificada para mayores de dieciocho. Bien, el propio ferrolano apunta que en *Beckett*, “de manera episódica, aparece un par de escenas de las llamadas verdes” (216), y expone con meridiana claridad su posición al respecto:

Confieso que mis puntos de vista morales han diferido bastante del de algunos censores. No quiero decir con esto que permitiría la asistencia de los adolescentes a toda clase de películas, sino que les impediría que viesan muchas de las autorizadas –esas,

4. Estas colaboraciones se incluían en la columna “A modo”, de frecuencia casi diaria, y se han reunido en *Memoria de un inconformista*.

5. Apuntemos que la ley educativa vigente en el momento en que se escriben estos artículos es la Ley de 26 de febrero de 1953, de Ordenación de la Enseñanza Media, que fijaba un plan de bachillerato en dos grados. El primero era un Grado elemental de cuatro cursos, durante los que se impartían las siguientes materias: Religión, Lengua Española y Literatura, Matemáticas, Latín, Geografía e Historia, Ciencias Físicas, Químicas y Naturales, Dibujo y un idioma moderno. El segundo era un Grado superior compuesto por dos cursos, y que se iniciaba a los 14 años. Por un lado, contaba con una serie de materias de cultura general comunes a todos los alumnos: Elementos de Filosofía, Literatura (comentario de textos y composición), Historia del Arte y de la Cultura, Ciencias Exactas, Físicas y Naturales y un idioma moderno; y por otro lado, había un grupo de materias opcionales de Ciencias o de Letras de cara a la especialización del alumno.

6. Todas las citas extraídas de los artículos pertenecerán a la edición de *Memoria de un inconformista* que referenciamos en la bibliografía final (Torrente Ballester, 1997), e indicaremos únicamente el número de página.

singularmente, que estupidizan a la juventud-, y, al mismo tiempo, que les aconsejaría ver algunas de las prohibidas (216).

Este episodio nos muestra la apertura metodológica, intelectual y moral que caracterizaba la práctica docente de Gonzalo Torrente Ballester. En primer lugar, ha establecido un debate con sus alumnas. No se ha limitado a transmitir una información, sino que, por lo que deducimos, ha dado lugar a una conversación con el grupo, y se ve en la tesitura de tener que convencerlas, de escuchar sus argumentos y contrargumentar. En segundo lugar, establece un puente entre la literatura y el cine, hoy ya bastante sólido, cada vez más sólido, pero que en el año 65, en un contexto escolar como este, quizá no fuese tan habitual. Y en tercer lugar, tumba cortapisas morales, escrúpulos puritanos, y lo hace en aras del aprendizaje y de la formación: “La censura, cierta censura, que se asienta en principios, no de moral estrictamente cristiana, sino de su interpretación burguesa, tiende a confundir inocencia con ignorancia y estado de gracia con oligofrenia” (216). El ferrolano, en fin, se queja del obstáculo que este tipo miramientos y corsés suponen a su tarea docente y por tanto a la maduración intelectual y personal de sus alumnos: “tropiezo frecuentemente con las limitaciones que un pudor o una moralidad mal entendidos oponen a mi trabajo” (217).

Vayamos ahora a otra columna publicada diez días después, “El *Quijote*” (16/2/1965). En ella aborda una cuestión que aún hoy día es objeto de debate entre el profesorado de Lengua Castellana y Literatura: ¿conviene el establecimiento de lecturas obligatorias?; en ese caso, ¿cuáles deben ser?, ¿para qué edades?

Torrente Ballester se queja de que los clásicos de los que habla en el aula son libros que los alumnos nunca han leído y probablemente nunca lleguen a leer, con lo cual “La clase se parece mucho a un cuento (...). Los alumnos han de creernos bajo palabra de honor. Y son tan buenos, que nos creen.” (221). Es decir, que no acceden directamente al texto literario, que es la única manera de aprender verdaderamente literatura. A nuestro parecer, Torrente era consciente de que la suya debía ser una labor de guía, y ¿cómo guiar a alguien por un camino que no está recorriendo? ¿Cómo ayudar a entender una novela a alguien que no la ha leído ni la

leerá jamás? Afirma: “El geógrafo dispone de mapas; el matemático de símbolos y cifras; el gramático, de palabras y un encerado donde escribirlas. Pero el profesor de Literatura tiene que hablar a los alumnos (...) de materias que jamás conocerán” (221). Podríamos concluir: el profesor de Literatura trabaja a menudo sobre el vacío. Tiene en cuenta la posibilidad de leer fragmentos y antologías, pero se le antoja un parche insuficiente: “es fácil comunicarles un romance, una égloga (...). Pero el teatro y la novela escapan a las posibilidades de una clase de Instituto” (221).

El caso, paradigmático por otra parte, en el que nuestro autor centra su atención es, como no podía ser de otro modo, el del *Quijote*, aunque da otros firmes candidatos a figurar en una lista común de clásicos de obligada lectura, concretamente: el *Romancero*, *La Celestina*, *La vida es sueño* y *El cántico espiritual*. Lamenta el olvido, el menosprecio y la ignorancia que recae recaen sobre la obra maestra cervantina, y encuentra un único remedio:

si los niños lo conocieran [el *Quijote*] debidamente explicado, si a esa edad de los quince años les hiciésemos comprender su entraña y su valor. Pero lo que un profesor de Literatura puede leer en clase es poco e insuficiente. Su lectura, además, no puede hacerse obligatoria sino por disposición oficial. Estas líneas son una petición ‘a quien corresponda’ (223).

Está hablando, como podemos comprobar en la cita, de una franja de edad correspondiente al actual 4.º de ESO. Cabría preguntarse por su opinión sobre la literatura juvenil. No disponemos de datos explícitos al respecto; ahora bien, por su labor como escritor, por su tendencia a incorporar en su narrativa elementos de la cultura popular, y también de la literatura de quiosco, y por testimonios consignados, por ejemplo, en sus memorias noveladas *Dafne y ensueños*, donde junto a los clásicos cita y homenajea también a autores de literatura juvenil, de aventuras y folletinesca, consideramos que no vería en absoluto con malos ojos el recurso a este tipo de títulos en las aulas, y que valoraría muy positivamente la existencia de una literatura juvenil de calidad, como ciertamente la hay; pero apostillaría el ferrolano: siempre y cuando haya un espacio ineludible para los grandes clásicos, que no solo hay que enseñar, sino enseñar a leer.

Hay dos columnas de “A modo” publicadas de manera consecutiva y tituladas respectivamente “Sobre el Bachillerato (1)” (25/2/1965) y “Sobre el Bachillerato (y 2)” (27/2/1965), en las que Torrente Ballester da una idea del espíritu y las finalidades que a su juicio deben mover este nivel educativo. Discierne, antes de nada, tres visiones o actitudes respecto a lo que debe ser el bachillerato:

1) “Hay quien exige bachilleres capaces de entregarse inmediatamente a carreras técnicas de rápido trámite: el país está necesitado de químicos, de físicos, de mecánicos...” (226).

2) “Hay quien lo desea para que sus hijos *promocionen* socialmente, es decir... para que alcancen una situación superior a la alcanzada por sus padres o para que se mantengan en la de éstos” (226).

3) “Hay, por último, un minoría que aspira a un bachillerato formativo en sentido ampliamente humano, a un conjunto de estudios que confiera a los estudiantes una visión del mundo cabal y suficiente” (226).

Se decanta nuestro autor por esta última opción, y son dos, consideramos, las razones que lo inclinan. La primera, que un bachillerato conforme a los planteamientos 1 y 2 supone con frecuencia conducir al alumno por uno u otro camino sin tener en cuenta sus vocaciones y sus aptitudes; es más, significa, incluso, bien impedirle descubrir cuáles son estas vocaciones, bien tomar decisiones por él antes de que las haya desvelado, pues, el “descubrimiento de las verdaderas aptitudes, de la vocación auténtica, suele acontecer terminado el bachillerato” (227). Nuestro autor habla además desde su experiencia como profesor:

No hace muchos días me hablaban de un alumno cuyo fracaso en las disciplinas científicas es evidente. A pesar de ello, su madre y sus hermanas se empeñan en que sea arquitecto. Nosotros sabemos que, si acaso, se quedará en aparejador, y ya será un triunfo. Sería, en cambio, un buen profesor de humanidades. Pero ¿quién es capaz de convencer a una madre ilusionada de que está destruyendo el porvenir de su hijo (...)? (227).

La segunda razón nos parece más poderosa todavía, y creemos que debería ser la piedra de toque de todo sistema educativo sano. Torrente Ballester sostiene que para diseñar un buen plan de estudios de bachillerato debe responderse antes a la siguiente

pregunta: “¿qué debe saber un hombre moderno para hacerse una idea cabal del mundo en que vive?” (229). Con idea cabal se refiere a una idea no especializada, pero sí amplia y equilibrada en las distintas disciplinas, desde la física a la filosofía, e independientemente de que el sujeto en cuestión vaya a pasar o no por las enseñanzas universitarias. Esto es, pide un bachillerato que forme ciudadanos mínimamente cultos, al margen de cuál sea su futura dedicación. El bachillerato, defiende, no debe comprenderse exclusivamente “como escalón previo para la Universidad”, no debe ser un “etapa de estudios intermedia e incompleta, sino *humanamente definitiva y suficiente*” (230).

A ello se une su vehemente defensa de una enseñanza universal. Critica los obstáculos que deben afrontar alumnos cuya capacidad y dotes van acompañados de una posición social y económica más modesta, acusando a ciertas élites de ofrecer “tenaz resistencia al mejoramiento intelectual de la sociedad”, por ver en ello “una amenaza para sus posiciones” (228). Y a la vez, lejos de encerrarse en un elitismo intelectual, apunta que debe facilitarse igualmente el “acceso a la cultura de los mediana o deficientemente dotados” (229). Torrente Ballester habla con esta nitidez: “Aunque aquí parezcamos no habernos enterado, el derecho a la enseñanza debería figurar con efectividad en toda carta constitucional. (...) La gratuidad absoluta de la enseñanza sería postulado de este principio” (229). Y aún más, promueve lo que hoy en día se asume ya como un presupuesto educativo básico, grabado a fuego en las disposiciones legales, aunque sea difícil de poner en práctica con los recursos de que se dispone: la llamada “atención a la diversidad”. Torrente no utilizaba el término, pero exponía perfectamente el concepto: “[derecho] no a una enseñanza con límites trazados previa y objetivamente, sino a aquella que el individuo, por su capacidad y carácter, sea capaz de asimilar” (229). En suma, en estos dos artículos se encierra una concepción auténticamente humanista de la enseñanza, que no tiene como fin la realización de un oficio particular, ni la preparación de unos estudios universitarios más o menos especializados, sino una formación cultural en el más amplio sentido que derive en una sociedad de ciudadanos con una visión amplia y rica de la realidad.

Un artículo de título semejante a estos últimos, “Bachillerato” (26/5/1965), ahonda en un aspecto estrechamente vinculado a esa preocupación torrentina que acabamos de exponer; nos referimos a la división del bachillerato de la época en “Bachillerato de Ciencias” y “Bachillerato de Letras”. Nuevamente clama el escritor contra la especialización preuniversitaria, que va en contra de la edad natural en que se definen las vocaciones e igualmente en contra de la naturaleza formativa integral que debería caracterizar a este nivel educativo. En este sentido, Torrente Ballester, que demuestra en varias ocasiones estar muy al tanto de las distintas leyes educativas, actuales y pasadas, reivindica un plan anterior de Bachillerato, el “plan de Villalobos”,⁷ que tenía, a su juicio, “dos virtudes principales: el carácter gradual y progresivo de las enseñanzas, y el estar encaminado a proporcionar a los alumnos (...) una visión del mundo completa, coherente y suficiente” (276).

Nuestro autor no solo se preocupó por lo que debía enseñarse a los bachilleres, también reflexionó acerca de lo que debía enseñarse a los propios profesores, por el caudal de saberes que debía llevar consigo un docente de Enseñanza Media, y a exponer su postura en esta cuestión dedicó otros dos artículos: “Sobre la formación del profesorado medio (1)” (30/3/1966) y “Sobre la formación del profesorado medio (y 2)” (1/4/1966). Advierte del éxodo de una masa considerable de profesores al extranjero, donde en el acceso al cuerpo se tiene muy en cuenta la producción intelectual, y contrapone esa situación a la de España, donde se tendía cada vez más a incorporar “un profesorado sin densidad cultural”, “docentes formados a todo meter, sin otros saberes que los indispensables para la enseñanza” (429). De acuerdo con Torrente Ballester: “Un profesor necesita saber mucho más de lo que enseña: necesita insertar sus conocimientos en una personalidad íntegramente madura; su enseñanza, por modesta que sea, debe ser el resultado práctico de un saber mucho más amplio” (428-429).

En realidad, trata este asunto en respuesta a un artículo del entonces Rector de la Universidad de Salamanca, Alfonso Balcells, que proponía una Licenciatura genérica en Ciencias y en Letras y una Licenciatura corta, que tendrían las siguientes consecuencias, tal y como detalla Torrente:

esta licenciatura ‘genérica’, así como ‘la más corta’, se distinguirían de las actuales en que capacitarían al titulado *para la enseñanza media y solo para ella*, lo cual equivale a proponer la fundación de dos nuevas licenciaturas, con títulos equivalentes a ‘profesor en Ciencias’ y ‘profesor en Letras’, mientras que las actuales, reformadas o no, se reservarían a los ‘investigadores’ (431-432).

Censura, así, el empobrecimiento intelectual del profesorado medio a que conduciría este planteamiento, en la medida en que se regirían por un “plan de estudios menos amplio y riguroso que el destinado a los investigadores” (432), y apunta al propósito espurio que en su opinión persigue esta propuesta, un propósito de índole económica: fabricar una masa de profesores con escasas o nulas salidas fuera de la Enseñanza Media en España, y por tanto obligados a asumir remuneraciones más bien escasas. En conclusión, el escritor defiende una formación del profesorado equivalente a la del investigador, y señala que el problema que por aquel entonces acuciaba a la educación, que no era otro que la falta de plantilla para cubrir “una cifra ingente de puestos de enseñanza” (430), tenía su solución no en la creación de licenciaturas más ligeras, sino en la fijación de un salario docente digno, que atrajese a los profesionales de distintos ámbitos al campo de la enseñanza.

Acerquémonos, por último, a una columna que escribe ya desde Estados Unidos “Las escuelas de mi barrio” (16/10/1966), y que elogia ante todo los recursos, la gratuidad y la no discriminación del sistema escolar estadounidense –con el que ya ha entrado en contacto directo porque ha matriculado a sus hijos– estableciendo una comparación implícita

7. Se refiere al “Plan de estudios de Bachillerato” de 29 de agosto de 1934, promovido por el ministro Filiberto Villalobos durante la II República, que estructuraba este nivel en dos ciclos con un total de siete años: el primer ciclo constaba de tres cursos y equivalía a un Grado elemental, mientras que el segundo constaba de un Grado formativo y un Grado científico, ambos compuestos por dos cursos. Enrique Villalobos, hijo de este ministro, acudía a las palabras del propio Torrente en una entrevista en la que defendía el plan diseñado por su padre: “Además, realizó una reforma educativa profunda en muy poco tiempo. Él hizo el plan de bachillerato, considerado como el más idóneo e inteligente de la historia política de España. Mucho tiempo después, Torrente Ballester, que era catedrático de instituto, decía que muchos profesores no llegaban a los conocimientos del Plan Villalobos.” (extraído de “Entrevista con D. Enrique Villalobos”, *El Norte de Castilla*, 14/02/2005).

con el español:

¿Tendré que añadir que la enseñanza es absolutamente gratuita, que lo es también el autobús que trae y lleva a todos los niños a sus casas, que lo son los materiales escolares, las excursiones, y el café con tarta que dan a los padres cada vez que hay reunión? El Estado de Nueva York gasta muchísimo dinero en sus escuelas, quizá no por gusto, sino porque lo exigen los electores –es decir, los contribuyentes–. (455).

Y hace una férrea defensa de la democratización de la enseñanza y de la no segregación por razones sociales ni raciales:

Todas las escuelas del Estado, urbanas o rurales, son como ésta que yo conozco. No hay en ella alumnos negros, al menos de momento, pero los negritos de los suburbios de Albany y de Nueva York tienen escuelas como ésta. (...) La sociedad, pues, ofrece a todos los ciudadanos idéntica enseñanza. Hasta ahí llega la democracia (455-456).

Termina haciendo un elogio a la escuela pública frente a la privada:

Las leyes no prohíben que haya escuelas privadas y que cada cual, si lo desea, mande a ellas a sus hijos. Yo cotizo semanalmente para la escuela católica de mi parroquia pero mi hija, con los hijos de todos mis vecinos, que son católicos como yo (...) y que, como yo, cotizan para la escuela parroquial, van a la escuela pública” (456-457).

Hasta aquí nuestro breve recorrido por este conjunto de artículos, reducido, pero, a nuestro juicio, representativo de las concepciones de Torrente Ballester acerca de la enseñanza, y que podríamos sintetizar en la acérrima convicción de que esta debía ser humanista y universal, los institutos debían crear personas cultas independientemente del oficio que posteriormente desarrollasen o de la clase social a la que perteneciesen o a la que fuesen a pertenecer en un futuro. En definitiva, una educación autónoma respecto de los engranajes socio-económicos, incluso de las necesidades productivas del país. Sin duda, un bello ideal, difícil de cumplir en aquella época, difícil de cumplir también en la actual, pero eso ya sería materia de otro artículo...

BIBLIOGRAFÍA

- Gómez-Elegido, Ana María (2004): “Los primeros pasos de un escritor en prensa: Gonzalo Torrente Ballester en *El Carbayón* (1927-1928)”, *Hesperia*, 7, pp. 105-126.
- Gómez-Elegido, Ana María (2010): *Gonzalo Torrente Ballester y su escritura en los periódicos. De letras, de vida, de historias*, Madrid, Fragua.
- Molina, César Antonio (2010): “La obra periodística de Gonzalo Torrente Ballester”, en Carmen Becerra y Miguel Fernández-Cid (eds.), *Los mundos de Gonzalo Torrente Ballester* (vol. II), Madrid, Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales/Fundación Gonzalo Torrente Ballester, pp. 25-44.
- Ponte Far, José Antonio (1994): *Galicia en la obra narrativa de Torrente Ballester*, A Coruña, Tambre.
- Ponte Far, José Antonio (2000): *Pontevedra en la vida y obra de Gonzalo Torrente Ballester*, Pontevedra, Caixanova.
- Reigosa, Carlos (1983): *Conversas de Gonzalo Torrente Ballester con Carlos G. Reigosa*, Vigo, S.E.P.T.
- Rodríguez Pastoriza, Francisco (2009): “Torrente Ballester y el periodismo”, *La nueva España*, 1 de diciembre (consultado a través de <http://www.lne.es/nuevaquintana/2009/12/01/torrente-ballester-periodismo/841831.html>).
- Suberviola Garrigosa, Daniel y Luis Felipe Torrente Sánchez-Guisande (2010): *GTBxGTB* [dvd], Santiago de Compostela, Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales/Fundación Gonzalo Torrente Ballester.
- Torrente Ballester, Gonzalo (1986): “Currículum en cierto modo”, *Anthropos*, 66-67, Extraordinario-9, pp. 22-28.
- Torrente Ballester, Gonzalo (1997): *Memoria de un inconformista*, Madrid, Alianza.
- Valcárcel Martínez, Simón (2016): *Torrente Ballester, el intruso de la literatura española*, Universidad de León.



GONZALO TORRENTE BALLESTER