

De la autobiografía a la novela: Landroero y la escuela rural

María Isabel López Martínez
Universidad de Extremadura
milopez@unex.es

<https://dx.doi.org/10.12795/futhark.2015.i10.06>

Abstract: This essay focuses upon the testimonial value of a work of literature in reference to educational systems, particularly the changes that elementary education underwent in Spain as a result of the 1936-1939 Civil War. Special attention is paid to the traumatic effects of the replacement of the "Anti-Fascist School" of the Second Republic by the "Nationalist School", whose main aim was to transmit the ideas and principles of the victors. In order to achieve this objective the new regime went as far as to allow unqualified war veterans to teach in those schools. In his autobiographical work, *Entre líneas*, Luis Landero depicts the rural postwar school of his day, vividly portraying this type of "teacher". As is characteristic of the author, Landero's nostalgic undercurrent is often revealed beneath the bitter criticism pervading his narrative.

Key words: Spanish Postwar, elementary education, Landero, autobiography, fiction.

Resumen: Este artículo se centra en el valor testimonial de una obra literaria en lo que se refiere a los sistemas educativos, y más concretamente de los cambios que sufrió la enseñanza elemental en España como consecuencia de la Guerra Civil de 1936-9. Se presta una atención especial a los efectos traumáticos de la sustitución de la "Escuela Antifascista" de la Segunda República por la "Escuela Nacional", cuyo fin principal era la transmisión de las ideas y los principios de los vencedores. Para conseguir este objetivo el nuevo régimen llegó incluso a permitir que excombatientes no cualificados enseñasen en esas escuelas. En su obra autobiográfica, *Entre líneas*, Luis Landero ofrece una imagen muy viva de esa escuela rural de la posguerra y de ese tipo de "maestro". Como suele ocurrir con este autor, bajo la amarga crítica que prevalece en la obra se asoma a veces algún que otro recuerdo nostálgico.

Palabras clave: postguerra española, enseñanza primaria, Landero, autobiografía, ficción.

1. Datos históricos.

En los años inmediatamente posteriores a la Guerra Civil Española (1936-1939), dentro del inmenso cúmulo de reformas que debía acometer el nuevo estado vencedor se encontraba una insoslayable: la enseñanza en todos sus niveles y en especial la elemental. Es bien conocido el endémico analfabetismo de la década de los cuarenta, lacra que las clases populares arrastraban desde el origen de los tiempos y que no se había superado ni siquiera con la decimonónica Ley Moyano, que defendía ya en 1857 el carácter obligatorio y gratuito del nivel primario.

A principios de la década de los treinta, la II República no ignoraba que la educación era uno de los ejes para el progreso social y sin duda uno de los pilares para su consolidación política. Por eso actuó sobre el profesorado en general y sobre el Magisterio en particular, “confiriéndole la alta misión de sentar las sólidas bases sobre las que debería alzarse el edificio republicano” (Morente Valero, 2001: 187-201)¹. Los sucesivos gobiernos llevaron a cabo una serie de medidas que incluían el laicismo, la coeducación, la modificación en el sistema de oposiciones para acceder al cuerpo de maestros -Plan Profesional de 1931-, etc. No se obviaban cuestiones espinosas como la depuración de docentes no afectos a la República.

Por su parte y desde presupuestos antagónicos, después los vencedores en la contienda civil, gobernados por Francisco Franco, se propusieron sustituir la “escuela antifascista” anhelada por la República por una “escuela nacional”. Para llegar a la meta hubo fuertes cambios de signo contrario y la depuración consiguiente que buscaba conseguir un nuevo perfil de maestro². Como en otros sectores de la vida social y económica, en la inmediata postguerra existía una penuria en lo relativo a la escuela y al Magisterio. La incultura de los estratos populares por tradición abandonados a su suerte y ajenos a los centros de saber, la pobreza que atenazaba, el hambre, la desgracia que con mano de muerte tocaba y quebraba a las familias... eran problemas tan graves que la asistencia o no de los niños a las aulas, sobre la que había escaso control, pasaba a un segundo plano. Al igual que en las fábricas, en el campo o en la administración, pongamos por caso, la muerte de maestros, el exilio o la obligatoria retirada dejaron un gran vacío.

Medidas de urgencia intentaron paliar la situación. Así, el 25 de marzo de 1939 se convocaron plazas para maestros y en la lista de motivos preferentes para la adjudicación se contaba “Ser mutilado como consecuencia de la actual guerra, siempre que la mutilación no imposibilite el ejercicio de la enseñanza”. Ello propiciaba que algunos combatientes en el Ejército Nacional se encargasen de la docencia en los niveles primarios. Para afirmar su formación, asistían a cursillos en los que se potenciaban los valores de la Cruzada y de la religión, entre otros asuntos (Moreno Sáez, 1999). Al año siguiente, el 15 de febrero de 1940, el Ministerio de Educación Nacional convocó un concurso para proveer 4000 plazas de maestro entre los oficiales provisionales, de complemento y honoríficos del ejército en todos los lugares de España. De cada diez plazas que salían a oposición se reservaban dos a caballeros mutilados, dos a oficiales provisionales de complemento -que habían tenido otras oposiciones específicas para ellos-, dos para excombatientes, una para excautivos y otra para huérfanos de guerra, de tal forma que sólo dos eran libres.

El plazo se alargó hasta el 25 de marzo, según una orden publicada en el BOE del 16 del mismo mes, que exponía que la causa de la ampliación era “dar el máximo de facilidades a los alféreces provisionales del Ejército que deseen acudir a la convocatoria de ingreso en Magisterio Nacional [...] y teniendo en cuenta la dificultad de los interesados para la obtención de los documentos que han de acompañar su petición, así como el retraso con que han tenido conocimiento de la convocatoria los residentes en las provincias del litoral y zona del Protectorado de Marruecos”. José Ibáñez Martín firma esta orden, en la que se aprecian los problemas de difusión de las informaciones del momento y el cuidado por proteger a los interesados.

José Ibáñez Martín, catedrático de Geografía e Historia, fue el principal artífice de la legislación educativa de los primeros años de la postguerra, ya que sustituyó a Pedro Sáinz Rodríguez cuando este renunció al cargo de Ministro de Educación Nacional el 27 de abril de 1939. Desde entonces Ibáñez Martín mantuvo la cartera ministerial hasta 1951. Formó parte, pues, del segundo gobierno de Franco. Durante su

¹ Las actuaciones educativas en tiempos de la II República han sido muy estudiadas sobre todo en los últimos veinte años. Citemos como libros representativos: Ruiz Rodrigo, 1993; Benvenuty Morales, 1987; Palmero Cámara, 1990; Ortega Berenguer, 1982; Borque López, 1991; Pérez Galán, 1988.

² Para esta etapa vid.: Alted, 1984; Cámara Villar, 1984; Navarro Sandalinas, 1990. Hay datos sobre la depuración republicana en Morente Valero, 1997.

etapa de mandatario se ocupó de la enseñanza superior, y de ahí la promulgación de la Ley de Ordenación Universitaria en 1943. No dejó de lado la elemental, a la que responde la Ley de Ordenación de la Enseñanza Primaria que salió dos años después. Asimismo, fue el responsable de los decretos que establecían la obligatoriedad de la enseñanza religiosa (26 de enero de 1944) y la imposición de los cursos de formación política (10 de abril de 1944). Fundó el Consejo Superior de Investigaciones Científicas en 1939, organismo que presidió durante veintiocho años.

Examinado el panorama anterior, se observa que en la inmediata postguerra la responsabilidad de una parte de la docencia primaria reglada recayó en personas con vinculación al Ejército³. Esta circunstancia ha sido juzgada desde una doble perspectiva. Por un lado, cierto sector de los historiadores de la educación ha interpretado el hecho como una prueba de la disponibilidad de los excombatientes y afines para cambiar de *rol* y asumir tareas que redundarían en un beneficio social; en el mismo grupo hay quien defiende la habilidad del Nuevo Estado vencedor para *ocupar* a los antiguos *héroes* y no dejarlos desamparados, como había acontecido con los llamados *cubanos*, es decir, con los soldados que volvieron a la Península tras la pérdida de las colonias de Cuba y Filipinas a finales del siglo XIX. De la situación desesperada de estos y del total descuido en que cayeron, que a veces los abocaron incluso a la mendicidad, se esparcen continuos testimonios en la literatura de la Generación del 98 y especialmente en la obra de Pío Baroja (López Martínez, 1998).

Muy distinta es la postura de otro sector de estudiosos -el que defiende el modelo de escuela republicana-, que tilda a este colectivo de "arribistas, excombatientes, mutilados de guerra y excautivos, familiares de caídos y, en general, individuos de reconocida adhesión al régimen y cuya competencia profesional nadie se tomó demasiado tiempo en comprobar" (Morente Valero, 2001: 201). Lo acusa de suplantar al profesorado que había sufrido la depuración. Estos historiadores señalan que hubo que esperar hasta 1945 para que la convocatoria de oposiciones fuera abierta a todos los españoles, aunque continuó siendo necesaria casi hasta el final del régimen -siquiera como un requisito formal- la adhesión al Movimiento.

Después de la citada convocatoria de 1940, otra orden autoriza a los excombatientes de la División Azul a solicitar plaza como propietarios provisionales y más tarde fijos. No se olvide que con este nombre se conoció a la División Española de Voluntarios, que recibió el número 250 entre las divisiones de la Wehrmacht⁴. Tras combatir en Rusia, en octubre de 1943 se anunció su vuelta a España, que se efectuó salvo para una pequeña fuerza de unos 1800 hombres (Legión Española de Voluntarios) denominada popularmente Legión Azul, cuya orden de repatriación llegó el tres de marzo de 1944. Habría que esperar hasta una década después para que viniesen a la Península los prisioneros que quedaron en Rusia, hecho que tuvo lugar con la llegada a las costas españolas del famoso barco *Semíramis*, que fue presenciada por un amplio público merced al documental titulado *Regreso a la patria* que se elaboró sobre el acontecimiento.

Algunos de los primeros excombatientes ocuparon plazas de maestros, ateniéndose a las disposiciones legales. El choque que para ellos debió de representar el cambio de escenario sería enorme y ardua la adecuación a las nuevas circunstancias: del estado de guerra a las normas de convivencia de la paz; de las lejanas estepas rusas al reducido entorno de un mundo casi siempre rural; de las costumbres

³ Dentro de este panorama de reclutamiento de personas no formadas específicamente para la enseñanza, incluso se asigna al clero el magisterio en los pueblos de menos de 501 habitantes, según el art. 17 de la Ley de Educación Primaria de 1945.

⁴ La División Azul se compuso por voluntarios procedentes de las milicias de Falange, estudiantes y veteranos. Fue encuadrada por oficiales de carrera que habían combatido en la Guerra Civil. Marchó a Alemania bajo el mando del General Agustín Muñoz Grandes entre los días 14 y 20 de julio de 1941 y en otoño comenzaron las operaciones en Rusia.

castrenses a la muy distinta disciplina de las aulas. En tanto que esta acomodación pertenece a la vida personal y cotidiana, ha sido bastante desatendida por los estudiosos e incluso por los relatos novelescos, más atentos a los grandes sucesos, como las intervenciones en la batalla del lago Ilmen o en los arrabales de Leningrado, por citar sintagmas que llevan a libros clásicos sobre el asunto. No obstante, ciertas voces cercanas ideológicamente a los excombatientes han lamentado la poca atención económica prestada a los miembros de la División Azul cuando volvieron a España y las dificultades para la reinserción laboral, no sólo en la enseñanza. Por el contrario, la historiografía progresista ha hecho hincapié sobre todo en casos de ascenso social por parte de divisionarios (Moreno Juliá, 2004).

Paralelamente a la “enseñanza primaria reglada” de la que hemos hablado, proliferaron en la desolada España de postguerra los “maestros de secano”, es decir, aquellos que sin poseer el título impartían clases en casas de campo o en su propio domicilio y eran pagados a veces con dinero y otras en especie. Este grupo no sólo estuvo integrado por adeptos al régimen republicano, sino que, sobre todo andando el tiempo, contó entre sus filas con guardias civiles o cualquier persona que tuviera la formación suficiente para enseñar a leer, a escribir y las reglas aritméticas básicas.

2. El reflejo de la historia en la literatura.

La literatura no ha hecho oídos sordos a tal panorama educativo, pues la figura del maestro ha imantado a las letras y no sólo a las del siglo XX⁵. En la época actual hay diversos tratamientos, que van desde la mera ficción como en *Las voces del Pamano* de Jaume Cabré o el relato “La lengua de las mariposas” de Manuel Rivas, hasta la atracción a predios novelísticos de la experiencia autobiográfica, según sucede en *El mundo* de Juan José Millás y más intensamente en la narrativa de Luis Landero.

Por otro lado, el tipo del militar-maestro suele corresponderse en la ficción con el instructor. Muchos relatos y filmes presentan a duros militares de baja graduación que disciplinan a la tropa y que al final dejan traslucir el buen fondo que les guía. Pero el caso de militar o excombatiente en las aulas de enseñanza primaria no abunda⁶. Sin embargo, el novelista Luis Landero saca de las aguas del olvido a un antiguo maestro, que ejercía presumiblemente en su pueblo natal y que compendia características del colectivo de los excombatientes, si bien está tamizado por la ficción mediante ese peculiar “realismo mágico” que impregna las letras del extremeño. Y ello sucede en *Entre líneas* (1996), libro misceláneo donde conviven en armonía los datos autobiográficos y los entes ficticios, y donde el tono ensayístico de algunas páginas no está reñido con los relatos y el lirismo de otras (Molina, 2003: 547-567). Allí L. Landero revive los días del niño Manuel así:

“[Manuel] luego entraba en la escuela, se sentaba en el pupitre y sacaba de la cajonera un cartelito donde ponía: *Albacete*. Porque él entonces, desde luego, era sólo *Albacete*. La primera vez que fue a la escuela, su padre le dijo: <Y ya sabes, a ver si consigues ser Ceuta o Melilla, y si puede ser, por lo menos Sevilla o Canarias>. El maestro se llamaba don Fermín y tenía un caballo. Muy de mañana salía siempre a cabalgar

⁵ Como antecedentes, cabe citar que la figura del maestro ha sido enfocada desde diversas perspectivas en el siglo XIX y a principios del XX; así, recordemos la conmisericordia que suscita ese pobre hombre culto y bueno que es don Pío Coronado en *El abuelo* de Benito Pérez Galdós y los peculiares métodos didácticos del exaltado liberal don Patricio Sarmiento en los *Episodios Nacionales* titulados *El Grande Oriente* y *7 de julio*; o el muy necesitado docente de *La barraca* de Vicente Blasco Ibáñez, que trataba de usted a los hijos de humildes huertanos porque valoraba la instrucción -a veces de letra que con sangre entra como era común en aquellos tiempos- y las buenas maneras por encima incluso de la extrema falta de medios.

⁶ A veces surge la figura del excombatiente que se convierte en profesor de universidad, como en la novela de Javier Cercas titulada *La velocidad de la luz* (2005), donde se narra el desgarrado proceso de adaptación al *campus* norteamericano y a la vida de un antiguo soldado que luchó en Vietnam.

un rato y, como el aula estaba en la planta baja, y como para entrar en la cuadra tenía que pasar forzosamente por allí, pues a veces irrumpía en la clase montado en el caballo. Y a veces aprovechaba ya para examinar los deberes o tomar la lección desde la montura. Era mutilado de guerra, tenía un ojo chafado y una mano ortopédica, y dividía la clase en zona nacional y zona republicana. Los primeros eran los listos y los otros los torpes, y todos empezaban de republicanos menos él, cuya misión consistía en liberar de la ignorancia a la zona rebelde. Según los muchachos iban pasando a la zona nacional, les iba adjudicando los nombres de las ciudades liberadas, y a los primeros en pasar les llamaba Ceuta y Melilla. Al final del curso, quienes acabasen de republicanos suspendían, y los otros aprobaban, según la ciudad así la nota. Ya ven ustedes qué fácil era la pedagogía entonces" (Landeró, 1996: 36-37)⁷.

El lector al principio se sorprende porque desconoce la correspondencia entre el nombre de las ciudades y su peculiarísimo uso como antropónimo. Con una técnica destinada a aumentar la expectación, Landeró retrasa la clave del intríngulis y todo parece fruto de la mente infantil de Manuel, un territorio donde con facilidad lo extraño contagia lo cotidiano y viceversa. Pero el lector avezado sabe que esta técnica de inaudita fusión dio fama a Gabriel García Márquez y a otros miembros del *Boom* hispanoamericano que tanta influencia han tenido en escritores posteriores. Según sus propias palabras, el colombiano la tomó de los cuentos orales, fuente que también reconoce Landeró y que aquí es oportuna porque de niñez se trata⁸. En el texto del extremeño, seguidamente aparece el retrato del maestro, elaborado con trazos expresionistas que, pese a ello, no llegan al sarcasmo.

La postura del novelista pacense respecto a sus seres es semejante a la de uno de los genios del relato, Galdós, poco dado a omitir los defectos de sus personajes -es más, con ellos logra carga humana-, pero tampoco dispuesto sin más a denigrarlos en un ejercicio simplista. La ironía es el arma efectiva para tal visión, un procedimiento que, heredado de Cervantes, impregna las letras galdosianas y las páginas de Landeró. En el párrafo comentado se aprecia cuando en el retrato del maestro introduce palabras de un registro lingüístico inferior ("ojo chafado") que abren la espita a un estilo indirecto libre que reproduce el léxico del niño Manuel y con él su percepción del peculiar docente, en un ejercicio de perspectivismo selectivo. Los lectores vemos la escuela y a sus integrantes no como era objetivamente, sino como la ve el niño Manuel, o como en espejo fulgura en la memoria de Luis Landeró. Otros rasgos estilísticos confirman esta opción focal y el lenguaje simple de la niñez: las anáforas en consecutivas ("como el aula estaba... y como para..., pues...") o en estructuras temporales e iterativas ("a veces... a veces") y las expresiones coloquiales ("quienes acabasen de republicanos suspendían").

De todas formas, este sucinto fragmento es rico en polifonía, pues incluye asimismo con estilo directo la intervención del padre de Manuel, que reconoce las reglas del juego y adopta una postura de consejo hacia el hijo. Incluso, en otro resquicio de indirecto libre, asoma la voz del maestro que reproduce el lenguaje militar de la época ("cuya misión consistía en liberar de la ignorancia a la zona rebelde"), acorde con su antiguo oficio castrense que aprovecha para el nuevo. La adecuación de la lengua al personaje se aprecia concentrada, dado lo escueto de la secuencia.

En este fragmento la ironía lingüística convive con el humor de situación surgido de la escena de las lecciones y tareas que el maestro imparte desde el equino. Tal vez tan inusual postura sea mera fabulación de Landeró, pero, como enseñó Gabriel García Márquez y confirma con profusión en sus artículos de prensa

⁷ Existe una segunda edición (2001) que amplía el título (*Entre líneas: el cuento o la vida*) y añade nuevos capítulos.

⁸ Al hablar de los escritores que más le han influido, asegura Landeró: "De García Márquez he tomado el tono folklórico de la narración y el lenguaje oral..., aunque, por otra parte, ese lenguaje oral está ya en *Las mil y una noches*" (Rivera de la Cruz, 1995). Landeró ha abogado siempre por la capacidad de sorprenderse y de ahí que el asombro sea para él un rasgo constitutivo de la mirada del artista. Escribe: "Contra la modorra de la costumbre, la vigilia del asombro. Un artista (o cualquier persona medianamente lúcida y creativa) es alguien que vive y se obstina en vivir en un cierto estado de asombro. De extrañamiento" (Landeró, 2008a:12).

-*Textos costeños, Entre cachacos...*-, la realidad siempre supera la ficción. Y más en aquellos años de la postguerra española en que no existía una frontera radical entre “lo que pasaba en la calle”, como diría el machadiano Juan de Mairena, y lo que ocurría tras las paredes de la clase. El maestro acapara rasgos genuinos de las criaturas de Landero, quien ha asegurado que uno de los grandes temas que atraviesan toda su obra es la predilección por seres “que respiran la distancia terrible entre la realidad y el deseo, entre lo que uno es y lo que hubiera querido ser”. El párrafo donde surge la reflexión es sugestivo:

“Pensemos en cualquier novela, *Mme. Bovary*, *Rojo y negro*, *El Quijote*, y encontramos que el tema fundamental no ya de la literatura, sino incluso de la filosofía y de la propia vida es la distancia tremenda entre la realidad y el deseo, entre lo que uno es y lo que hubiera querido ser. Eso lo tengo muy claro, y por eso escribo lo que escribo siempre me sale gente que tiene grandes deseos que la vida le impide realizar, y en un momento dado encuentra una especie de sucedáneo a través del cual puede realizarse y purificarse” (Rivera de la Cruz, 1991).

El maestro don Fermín es un personaje que proyecta su ayer, para él activo y marcial, en el hoy recoleto y un tanto chato del aula de pueblo llena de alumnos poco dados a la trascendencia. En ese sentido su diseño posee cierta génesis kafkiana, nada inaudita puesto que el autor de Praga es un referente inevitable para el de Albuquerque, quien afirma:

“En definitiva, lo que cuenta Kafka es lo que cuentan muchos escritores. Todos soñamos, y todos tenemos un conflicto entre lo que soñamos y lo que nos gustaría ser, entre la realidad y los deseos. La condición humana depende mucho de esa relación entre lo que tú aspiras a ser y lo que realmente eres” (Velázquez Jordán, 2002).

El tipo de escuela que Landero dibuja y a la que asiste su *alter ego*, el niño Manuel, está impregnado de los valores de la Cruzada. Cronológicamente se corresponde con los años cincuenta y en concreto con la tercera fase en que se ha dividido el sistema educativo *autoritario*. Este período parte de 1953, año en el que se promulga el primer Plan de Construcciones Escolares, que incluye medidas tan significativas como el acceso popular al bachillerato elemental, la promoción de la formación profesional industrial, la reforma de las enseñanzas técnicas, etc. (Puelles Benítez, 1992). Sin embargo, en el entorno rural en que se localiza la acción, el pueblo extremeño de Albuquerque, las reformas parecen venir a paso lento. No en vano, los 400 kilómetros que separan a esta villa de Madrid suponían, según el autor, “un viaje hacia el futuro. Uno salía del siglo XIX y, diez horas después, se encontraba de pronto en el siglo XX” (Landero, 2002: 103).

En la obra de Luis Landero surgen más testimonios orientadores. Así, en 2002 publicó *Esta es mi tierra*, una colección de textos que sirvió de base para la serie televisiva del mismo título que fue producida por 2RTVE y cuyo objetivo era que el público conociera a diversos escritores a partir de los juicios y recuerdos sobre sus lugares de procedencia o de vida. Al rememorar sus orígenes, Luis Landero dedica un capítulo a la escuela, de importancia capital para un escritor en tanto que es el ámbito donde aprende a utilizar su instrumento de trabajo y además, según aduce, un primer medio para salir de la pobreza⁹. El interés por las aulas de Landero también responde a su oficio originario de profesor, pues ejerció como ayudante de

⁹ Escribe: “Mi padre quería que yo estudiase una carrera o aprendiese un oficio, porque ése era el único medio de escapar a una miseria segura y atroz. Y es que ser jornalero (destripaterrones) en Albuquerque, en los años 50, como ocurría en casi toda la España del sur, significaba llevar una vida infrahumana... Recuerdo que una vez (yo tenía ocho o nueve años) mi padre me hizo leer por la noche ante un grupo de segadores. “Y ahora”, les dijo, “vais a ver al muchacho chico, y cómo ya sabe leer”. Lo dijo como si se fuese a obrar allí un prodigio. Acercó el carburo y me tendió un periódico, del que sólo recuerdo que era el *Ya*. Y lo leí, un poco a empellones, ante aquel ható de hombres analfabetos, que escucharon sobrecogidos, reverentes, tal vez desconcertados, en una escena que luego reconocí imaginariamente en el discurso de la Edad de Oro que don Quijote les hace a los cabreros una noche serena de verano. Y es que la escritura, y la voz que la descifra, era entonces sagrada” (Landero, 2002: 49-52).

Filología Francesa en la Universidad Complutense, como docente en bachillerato y en la Escuela de Arte Dramático de Madrid. La descripción de la escuela "real" de Alburquerque es la base de la ficticia de *Entre líneas*, mostrando de nuevo esa delgada raya que separa ambos distritos. Leemos:

"Por aquí cerca estaba también la escuela donde me enseñaron a leer y a escribir. La memoria, contaminada inevitablemente por el cine neorrealista, rescata en blanco y negro el espíritu de aquellos tiempos, y ve a una tropa muy peladita de escolares haciendo turno para la leche americana, todos con su vasito y el tirante del pantalón de pana cruzado en el pecho. La memoria, que es tan caprichosa pero a la vez tan certera en la selección de los detalles, recuerda por ejemplo que sobre la pizarra estaban los retratos idealizados de Franco y José Antonio, y que en medio había un crucifijo. Siempre era así: uno se encontraba a los tres en todas partes: en la estafeta de correos, en el vestíbulo del Ayuntamiento, en el casino y en todos los lugares más o menos públicos. Era imposible imaginarse a uno sin los otros dos, y quizá por eso yo acabé identificándolos con el misterio de la Santísima Trinidad del que nos hablaba el cura en la doctrina" (Landeró, 2002: 93-95).

La cronología indicada corresponde a los años en que se pone en acción el Plan Marshall y por ello se seleccionan la leche americana y el consabido vasito, que siguen formando parte de la memoria colectiva de más de una generación de españoles. La impronta militar también se advierte y por ello se habla metafóricamente de "una tropa muy peladita de escolares". Prima la confesionalidad de la enseñanza, que se percibe al mencionar "la doctrina" que imparte el cura, manera común en la época de denominar las clases de Religión o la catequesis. Recuérdese el decreto de Ibáñez Martín citado arriba (26 de enero de 1994), que establecía el carácter obligatorio de la enseñanza religiosa. Una sutil ironía se desprende de la mezcla de lo humano y lo divino en la mente del niño, tal vez sugestionada por un subliminal proceso de sacralización de los héroes del momento. Por ello vincula a personajes señeros de la realidad (Franco y José Antonio) y a antes solo perceptibles por la fe (el misterio trinitario). Las esferas de dominio colectivo en la época estaban marcadas por la presencia de los retratos y símbolos: la enseñanza, las comunicaciones, los órganos de organización política y las relaciones sociales.

Según es costumbre en Luis Landeró, la realidad no tiene entidad *per se*; el autor parece alistarse en las corrientes fenomenológicas que circunscriben la esencia del mundo a la manera en que la persona lo recibe, y si del pasado se trata, en la manera en que es recordado. Cuando el receptor es un artista -como en este caso-, se interpone un nuevo filtro, el arte, y con ello se multiplican quijotesicamente los planos de observación de la realidad, que cobra así riqueza y complejidad. En la evocación de la escuela se interpone el cine neorrealista italiano, otra especie de arte que cincela el recuerdo hasta darle unos perfiles que no tienen por qué plegarse con extrema exactitud a lo vivido. En *Ésta es mi tierra* leemos al respecto:

"Sin memoria no habría tampoco poesía. Lo dijo Valle Inclán: las cosas no son como las vemos, sino como las recordamos.

Una ciudad, un paisaje..., una tierra no está del todo acabada hasta que los pintores o los escritores la colonizan imaginariamente. Pasear por ellos entonces es un ejercicio de ficción donde las calles se convierten en ríos temporales, y uno cree ver que los ciudadanos de hoy conviven y se confunden con los fantasmas, no menos reales, de ayer.

Sin memoria, las ciudades, los paisajes, la tierra carecerían de alma y pasearíamos por ellos como sonámbulos en el libro de la actualidad. Porque es cierto que una tierra, ya se sabe, la conocemos más y mejor cuando la recordamos y la nostalgia y la memoria nos la devuelve en clave poética" (Landeró, 2002: 134).

Volviendo a *Entre líneas*, el narrador sigue proporcionando datos del ambiente escolar del niño Manuel; por ejemplo anuncia que

“siendo estudiante mediano, nunca consiguió pasar de ciudades medianas, y cuando su padre le preguntaba al volver a casa qué ciudad era, él bajaba la cabeza y susurraba: <Albacete>. El padre le daba entonces un coscorrón y le decía: <¡Ay, calamidad, calamidad, nunca llegarás a nada>” (Landro, 1996: 37-38).

El desenlace estalla páginas adelante, porque este motivo retardatario de la acción da paso a un supuesto clímax que llega cuando el alumno parece tener éxito. No obstante, en otro quiebro inesperado, surge el sorprendente giro último, genuino de un buen fabulador:

“Cumplió los siete años y un día en la escuela, don Fermín le preguntó desde su montura: “¡A ver, Albacete!, ¿qué cosa grande es Dios?” Manuel no lo sabía pero vio a un compañero que, por entre las patas del caballo, empezó a hacerle señas. Fingía que fumaba un puro, exagerando el gesto como si fuese un banquero o un apoderado taurino. Entonces cayó en la cuenta. “Dios es el Espíritu Puro”, proclamó. Y don Fermín le dijo: “Muy bien. Y, en premio, vas a elegir la ciudad que prefieras ser”. Manuel bajó la cabeza y susurró: “El País de Maricastaña, don Fermín, ésa es la ciudad que yo quiero ser”. Él entonces encabritó al caballo y montó en cólera: “¡Con España no hay bromas que valgan, rufián!”, gritó dándole con la vara de olivo. “¡En adelante, en castigo por tu cosmopolitismo, y ya para todo el curso, serás sólo Alburquerque!” (Landro, 1996: 40).

Manuel descubre un hecho crucial y al mismo tiempo paradójico: quiere esquivar la realidad, especialmente los aspectos que no le agradan. Como proyecto de futuro novelista, prefiere el propio mundo ficcional de Maricastaña, el país de los cuentos que le relataba su abuela -esa pequeña mujer de “lutos muy limpios”-, porque vislumbra existencias distintas en los predios de la imaginación. Pero, para elevarse hacia esas latitudes, indefectiblemente tiene que ser Alburquerque y no debe borrar nunca lo inmediato, los orígenes. Como otros escritores, ha partido de sus orteguianas circunstancias y de su entorno más próximo para conseguir la trascendencia. Cervantes permitió que la locura de don Quijote trastocara los molinos de viento en gigantes, gran símbolo de la dificultad para deslindar la realidad de los anhelos, lo cotidiano de lo fantástico, lo posible de lo inaudito, etc¹⁰.

En juicios acerca de su propia obra, Luis Landero insiste en que es sumamente relevante partir de lo cercano, de lo sustancial aunque tal vez mínimo, para después alzar el vuelo. En una entrevista, responde así a la pregunta acerca de la necesidad de tener experiencias vitales para poder escribir:

“Inevitablemente, sí. Pero entiendo por vivir, observar. Para vivir hay que observar, hay que estar abierto a todos, no hace falta irse lejos. Vivir no es necesariamente correr aventuras, visitar otros países, conocer otras gentes. Es visitar el barrio, saber mirar, fijando la mirada, imaginando, completando la vida de los demás. A veces, como decía Ortega y Gasset, la originalidad no está más allá, sino más acá. Todos somos intransferibles, únicos, como nuestras huellas dactilares, nuestra cara, en esa medida todos tenemos una historia que contar, todos tenemos un mundo muy personal, pero ese mundo hay que trabajárselo, hay que educar el buen gusto, la mirada, la sensibilidad, y aprender a mirar el mundo desde tu ángulo perceptivo y sentimental. /.../ Virgilio habla del mar mejor que nadie y apenas lo vio. O autores como Kafka o Proust, que no salieron casi de sus ciudades. Todo está dentro de uno. Hay que saber exprimir el jugo a la química que se produce entre lo externo y lo interno” (Velázquez Jordán, 2002).

Para el caso que nos ocupa, la rememoración de la escuela extremeña de mitad del siglo XX, con el peculiar maestro y el sistema de enseñanza *sui generis*, sustenta asimismo una reflexión metaliteraria. En la obra de Luis Landero no se sabe a punto fijo dónde acaba la experiencia biográfica trasladada al papel y dónde empieza el producto de la imaginación, porque en última instancia todo es vida. Para enmarañar más

¹⁰ Para la relación entre la narrativa de Landero y el *Quijote*, véanse especialmente: Beltrán Almería, 1992; Insúa Cereceda, 2009.

las fronteras, en concreto el episodio del maestro excombatiente ya había aparecido no en un libro con claros elementos biográficos como *Entre líneas*, sino en una novela publicada dos años antes: *Caballeros de fortuna* (1994), que en la producción del autor fue la segunda en ver la luz tras el éxito de *Juegos de la edad tardía*.

Uno de los personajes clave de esta historia que, como la precedente, despliega tupidos visos cervantinos, es Esteban Tejedor, un muchacho retrasado de esa estirpe velazqueña tan grata al Miguel Delibes de *Los santos inocentes*. Aunque tiene graves dificultades para el aprendizaje, Esteban asiste a una escuela similar a la de *Entre líneas*, aquella frecuentada por Manuel, personaje que también guarda resonancias de los niños rurales tan prolíficos en las letras del vallisoletano; como modelo, recuérdense los retratos de *El camino*. Luis Landero amplía la nómina de fuentes al aducir:

“Yo siento una total fascinación por los personajes inocentes. Faulkner creó dos magníficos, el Benjamín de *El ruido y la furia* y Ike de *El villorrio*. En la literatura española tenemos al Alfanhuí de Sánchez Ferlosio, e incluso al mismo Lazarillo de Tormes. Bueno, y también tengo siempre presente a ese personaje maravilloso que aparece en *Agente secreto*, de Conrad, Stevie. Yo creo que Ike, Stevie y Alfanhuí son los tres grandes personajes inocentes de la literatura universal” (Rivera de la Cruz, 1995).

En la versión de *Caballeros de fortuna* se modifica el nombre del maestro, que pasa a ser uno más neutro, don Pedro Sánchez. Además, Esteban porta del cartelito *Albacete*, con lo que se produce la identificación entre Manuel, el supuesto *alter ego* del propio escritor, y el muchacho con pocas luces. Por tanto, la visión de la niñez biográfica aparece con similares tonos de conmiseración e ironía que la del personaje del maestro. Se tienden nuevos puentes entre la orilla de la vida y la de la imaginación, hecho explicable porque Landero asume: “El cuento es la vida y la vida es cuento. Cuando escribo tengo la sensación de vivir intensamente. [...] La vida y el cuento son dos caras de la misma moneda” (Landero, 2001).

En *Caballeros de fortuna* la descripción de las acciones y de la escuela es más minuciosa que en *Entre líneas*, dato que prueba que las correcciones posteriores siguen la tónica de simplificar al máximo, barriando la hojarasca. Leemos:

“La escuela quedaba en el piso bajo de una casa privada, y como a don Pedro le gustaba montar a caballo con la fresca, y como para entrar en la cuadra debía pasar forzosamente por el aula, ocurría que a veces, si se retrasaba, irrumpía en la clase montado en el caballo, y alguna mañana aprovechaba ya para examinar desde la montura los deberes, o pasar lista, o tomar la lección. “¡Esteban Tejedor Estévez!”, gritaba, y Esteban se levantaba entonces y saludaba a lo militar, tal y como su padre le había enseñado que hacía él en su época de soldado. Don Pedro, que era mutilado de guerra...” (Landero, 1994: 40).

Si bien agiliza el estilo, el despojo priva de ciertos datos sobre la memoria que se guarda de la escuela¹¹. Por la primera versión sabemos que esta era unitaria, es decir, el docente tenía que atender simultáneamente a muy distintos niveles. Surgen asomos de un sistema pedagógico particularísimo en que el maestro entrega guijarros de río transparentes a modo de calificaciones. En la conjugación de rasgos en apariencia contrarios con que pinta a los personajes, Landero combina por un lado los trazos negativos del excombatiente destinado a lidiar con la heterogénea clase y, por otro, el realce de su actitud caritativa:

¹¹ La tendencia a la simplificación estilística parece ser clave a la hora de la “autocorrección” en este novelista lento en crear y muy cuidadoso. Respecto a las modificaciones a que somete su novela *El guitarrista*, señala: “Sí, he suprimido todo aquello que sonaba a impostado, a preciosismo. En eso, estéticamente he ido evolucionando. Tengo cierta tendencia al barroco, a la exuberancia. Se puede ser sincero y exuberante, como se puede ser sencillo y falso. Ser exuberante no es malo. Pero yo he ido puliendo. Esta historia me ha pedido otro tono más depurado, más sencillo, más cercano al lenguaje oral. De esa manera he cumplido uno de mis ideales estéticos: escribir en un lenguaje que no se note. Es como los actores de Hitchcock, que no se notan, que pasan desapercibidos, que el actor no se note, tipos como Cary Grant o James Stewart” (Velázquez Roldán, 2002).

“Había allí escolares mezclados de todas las edades, algunos de hasta dieciocho o veinte años, y otros de cinco y seis, y todos con el cartelito de su ciudad y con sus guijarros transparentes y azules. A Esteban, por caridad, don Pedro le adjudicó la ciudad de Albacete y le dio una piedrecita para todo el año, que él llevaba sonando en el cabás y que enseñaba a todo el mundo, avaro y orgulloso, y con la mano sucia a medio abrir” (Landro, 1994: 41).

En esta amalgama radica el matiz “humano” de sus criaturas, que le permite deshacer la linealidad y las aparta del peligro de ser planas, esperables, estereotipadas. La faceta grave se solapa con la alegre, no en vano Landero ha confesado reiteradamente que a veces se ríe de sus personajes, en la medida en que se distancia de ellos, pero se los toma muy en serio. Respecto a los objetos seleccionados, se observa la atención al detalle y de ahí que tanto la “vara” que integraba el decálogo educativo de la época en que se sitúan las acciones y de los tiempos previos, como la escasez material que subyace en las descripciones del atuendo de los niños y de los ambientes estén reflejadas. En la escena también funcionan como elementos de denuncia, algo acorde con los planteamientos estéticos de Landero, que defiende el compromiso narrativo con la sociedad en estos términos: “No me imagino un libro que no sea rebelde, que no remueva creencias e ideas, que no signifique una revolución. Hay que ir más allá del puro entretenimiento, por lo menos si es un libro que aspira a ser literatura, cultura” (Velázquez Roldán, 2002)¹².

Landro posee un concepto de la narración cercano al del mundo antiguo, aquél en que se diluían las fronteras entre lo contado y lo acontecido. Preocupado por una actualidad en que “se está perdiendo la capacidad narrativa del hombre”, asegura:

“Cuando alguien narra es como si guardara su experiencia en un cofre. Es un tesoro para transmitirlo a las generaciones venideras. Narrar es vivir, y una fuente de conocimientos impagable. Numerosas civilizaciones han convertido su vida en narración y lo han transmitido así” (Landro, 1999, 2004).

A pesar de los aspectos negativos y de la crítica social impresa, Landero rescata la escuela como parte de una infancia que considera Edén, según atestigua en *Esta es mi tierra*: “Si es verdad que existe en el hombre, y en cada uno de nosotros, la nostalgia de un Paraíso perdido, de una plenitud que no fue arrebatada, para mí ese Paraíso sería la infancia y la naturaleza” (Landro, 2002: 111). Con sus obras consigue devolvernos la mirada de un niño de entonces, vertida en un tipo de literatura que acoge el testimonio y sirve de punto de reflexión.

Bibliografía

- ALTED, A. (1984). *Política del Nuevo Estado sobre el patrimonio cultural y la educación durante la guerra civil española*, Madrid, Ministerio de Cultura, 1984.
- BELTRÁN ALMERÍA, L. (1992). “Luis Landero en el país de Maricastaña. Apuntes sobre la estética de *Juegos de la edad tardía*”, *Castilla. Boletín de Literatura Española*, 17, págs. 33-48.
- BENVENUTY MORALES, J. (1987). *Educación y política educativa en Cádiz durante la Segunda República (1931-1936). Análisis de la Reforma*, Cádiz, Diputación Provincial de Cádiz.
- BORQUE LÓPEZ, L. (1991). *El magisterio primario en Asturias (1923-1937)*, Gijón, Delegación Provincial de Asturias del M.E.C.

¹² En *La sombrilla de Emma*, Landero explica la importancia narrativa del detalle. Escribe: “Yo amo profundamente los detalles en literatura. No el detalle aislado y un tanto gratuito (el brillo de una frase o la mera ingeniosidad), sino el detalle capaz de crear un personaje, o una atmósfera, o de atrapar algún matiz insólito del alma o de la realidad exterior, el detalle narrativamente potente, significativo, de esos que leemos varias veces (o quizás solo una vez) y ya no lo olvidamos nunca” (Landro, 2007b:9)

- CÁMARA VILLAR, G. (1984). *Nacional-catolicismo y escuela. La socialización política del franquismo (1936-1951)*, Jaén, Hesperia.
- CERCAS, J. (2005). *La velocidad de la luz*, Barcelona, Tusquets.
- INSÚA CERECEDA, M. (2009), "Heroísmo y fracaso: las novelas de Luis Landero y *Don Quijote*", en Puig, I. ed., (2009), *Tradition and Modernity. Cervante's Presence in Spanish Contemporary Literature*, Berna, Peter Lung, págs. 29-46.
- JUAN BORROY, V. M. "Atado y bien atado: el secuestro de la memoria pedagógica", *Laberintos*, 8, 21-26.
- LANDERO, L. (1994). *Caballeros de fortuna*, Barcelona, Tusquets.
- LANDERO, L. (1996). *Entre líneas*, Badajoz, Del Oeste Ediciones, 1996. Existe una segunda edición (Barcelona, Tusquets, 2001) que amplía el título (*Entre líneas: el cuento o la vida*) y añade nuevos capítulos.
- LANDERO, L. (1999), entrevista, *Información*, Alicante, 21-09.
- LANDERO, L. Entrevista en *Encuentros digitales el mundo.es*, 22 de mayo de 2001.
- LANDERO, L. (2002). *Ésta es mi tierra*, Mérida, Editora Regional de Extremadura.
- LANDERO, L. (2004). "Contra Babel", *Identidad y lengua en la creación literaria, III congreso Internacional de la Lengua Española*, Rosario.
- LANDERO, L. (2007a). "Bienvenidos a Ítaca (El profesor se despide para siempre de sus alumnos)", Real Escuela de Arte Dramático. Publicado también en *Cuadernos hispanoamericanos*, nº 693, 2008, págs. 9-16.
- LANDERO, L. (2007b). "La sombrilla de Emma", *Cuadernos hispanoamericanos*, nº 688, 9-10.
- LÓPEZ MARTÍNEZ, M. I. (1998). "Baroja y el desastre del 98", *Cátedra Nova*.
- MOLINA, C. (2003). "Sobre literatura y autobiografía en *Entre líneas* de Luis Landero", *Revista de Estudios Extremeños*, tomo LIX, págs. 547-567.
- MORENO JULIÁ, X. (2004). *La División Azul. Sangre Española en Rusia*, Barcelona, Editorial Crítica.
- MORENO SÁEZ, F. (1999). "Educación y cultura en el franquismo: la enseñanza no universitaria", en R. Moreno Fonseret y F. Sevillano Calero (eds.), *El franquismo. Visiones y balances*, Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- MORENTE VALERO, F. (1997). *La escuela y el Estado Nuevo. La depuración del Magisterio Nacional (1936-1943)*, Valladolid, Ámbito.
- MORENTE VALERO, F. (2001). "La muerte de una ilusión: el Magisterio español en la Guerra Civil y el primer franquismo", *Historia y comunicación social*, págs. 187-201.
- NAVARRO SANDALINAS, R. (1990). *La enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975)*, Barcelona, PPU.
- ORTEGA BERENGUER, E. (1982). *La enseñanza pública en la Segunda República, Málaga 1931*, Málaga, Universidad de Málaga.
- PALMERO CÁMARA, M. C. (1990). *Educación y sociedad en la Rioja republicana (1931-1936)*, Salamanca, Universidad Pontificia de Salamanca.
- PÉREZ GALÁN, M. (1988). *La enseñanza en la Segunda República*, Madrid, Mondadori.
- PUELLES BENÍTEZ, M. de (1992). "El sistema educativo autoritario", en *El libro y la Escuela*, Madrid, ANELE, Ministerio de Educación, Ministerio de Cultura.
- RIVERA DE LA CRUZ, M. (1995). "Luis Landero", *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*, nº 1.
- RUIZ RODRIGO, C. (1993). *Política y educación en la II República (Valencia 1931-1936)*, Valencia, Universitat de Valencia.
- VELÁZQUEZ JORDÁN, S. (2002). "Luis Landero: Cervantes es el arcángel del idioma español", *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*, nº 20.