

### 3. CONVERSACIONES

#### 3. Conversations

## CONVERSACIONES CON ANTONIO VIÑAO: AÑOS DE FORMACIÓN (1943-1982)

### *Conversations with Antonio Viñao: years of training (1943-1982)*

José Ignacio CRUZ OROZCO<sup>1</sup>

Juan Manuel FERNÁNDEZ-SORIA<sup>2</sup>

Recepción: 30 de mayo de 2018. Envío a informantes: 5 de junio de 2018

Aceptación definitiva: 20 de junio de 2018

EN LA PRIMAVERA DE 2018, la Unidad de investigación en Política de la Educación (UINPE) y el Grupo de investigación «Políticas educativas, Interculturalidad y Sociedad» (POLISOC) de la Universidad de Valencia, invitaron al profesor Antonio Viñao a impartir el vigésimo quinto seminario UINPE-POLISOC bajo el rótulo «Libertades y derechos educativos: una relectura tras 40 años de Constitución». Aprovechando este acto académico y la buena relación personal fraguada a lo largo de tantos momentos compartidos, tuvimos ocasión de conversar con el ponente, doctor en Derecho, catedrático de Teoría e Historia de la Educación y profesor emérito de la Universidad de Murcia. En estas conversaciones informales, conocimos aspectos de su trayectoria vital y formativa no abordados en las entrevistas que hasta ahora se le han hecho, centradas más en su quehacer profesional. Surgió entonces la idea de formalizar estas conversaciones, y nos planteamos hacerlo en forma de entrevista. Dado que diversos aspectos de la trayectoria de Antonio Viñao en el campo de la historia de la educación han sido ya

<sup>1</sup> Profesor titular de Teoría e Historia de la Educación. Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación. Universidad de Valencia. Grupo de investigación «Políticas Educativas, Interculturalidad y Sociedad» (POLISOC) de la Universidad de Valencia.

<sup>2</sup> Catedrático de Teoría e Historia de la Educación. Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación. Universidad de Valencia. Grupo de investigación «Políticas Educativas, Interculturalidad y Sociedad» (POLISOC) de la Universidad de Valencia.

tratados con detalle en entrevistas anteriores<sup>3</sup> y objeto de estudio en algún caso<sup>4</sup>, en esta decidimos recoger esos otros aspectos formativos poco o nada conocidos, referidos a su infancia, adolescencia y juventud, con algunas preguntas –a modo de colofón– sobre su experiencia universitaria como docente, en la creencia de que pueden contextualizar mejor su trayectoria profesional. Quedan fuera de la entrevista, pese a su importancia formativa, por entender que requeriría una más amplia conversación o entrevista específica sobre el tema, sus años como funcionario del Cuerpo General Técnico en el Ministerio de Educación (1967-1982). Esta entrevista se centra, pues, más en aspectos personales, sobre todo formativos, no tratados en otras, y cubre, con alguna cuestión posterior y sintetizada, desde 1943 hasta 1982, año en el que se produce su paso definitivo desde la Administración educativa a la Universidad. El relato sigue, en sus líneas generales, las conversaciones mantenidas a las que el entrevistado ha dado forma escrita y ha añadido, posteriormente, una serie de notas aclaratorias o complementarias, así como varias imágenes alusivas al contenido de estas conversaciones.

*Antonio, naciste en 1943 en Albelda, un pequeño pueblo de la provincia de Huesca ¿condicionó ello de algún modo tu trayectoria vital?*

Sí, nací en Albelda, un pequeño pueblo situado en la zona llamada «La Franja», justo en el límite entre las provincias de Huesca, a la que pertenece, y Lérida, ya en Cataluña. En esa zona se habla el «chapurreo», un dialecto del catalán. Eso quiere decir que, aunque en casa éramos castellano-parlantes, el contexto en el que viví hasta los cinco o seis años era bilingüe. A esa edad mis padres se fueron a vivir

<sup>3</sup> Las recogemos por orden cronológico para el lector interesado en las ideas y en el trabajo de Antonio Viñao como historiador de la educación, y en diversas cuestiones actuales de política educativa: DUSSEL, Inés: «Entrevista a Antonio Viñao», *El Monitor*, Ministerio de Educación, Argentina, 14 (s. a.), s. p. Monográfico sobre «La escuela: entre el cambio y la tradición». GVITRZ, Silvina: «Entrevista a Antonio Viñao Frago. Historia, textos y contextos», *Propuesta Educativa*, Flacso, Argentina, 21 (1999), pp. 102-108. CUESTA, Raimundo y MATEOS, Julio: «Conversación con Antonio Viñao», *Con-Ciencia Social*, 6 (2002), pp. 89-107. FERNÁNDEZ, Javier: «Entrevista a Antonio Viñao, catedrático de Historia de la Educación. La táctica del Partido Popular fue dejar que se pudriera la enseñanza pública», *Trabajadores de la Enseñanza*, 252 (abril 2004), pp. 9-11. TABORDA, Marcus: «Entrevista. Siete preguntas a Antonio Viñao Frago», *Revista Brasileira de História da Educação*, 22 (2010), pp. 199-212. MELLADO, Anna: «Antonio Viñao. Doctor y catedrático en la Universidad de Murcia. El Partido Popular concibe la escuela pública como subsidiaria de la privada y planifica su minorización», *T.E. CCOO. Enseñanza. Murcia*, 331 (marzo de 2012), pp. 9-12. CÁMARA BASTOS, María Helena, «A pesquisa em História da Educação. Testemunho de um autor. Entrevista com Antonio Viñao Frago», *História da Educação*, 21 (51), (2017), pp. 15-31. GONZÁLEZ DELGADO, Mariano y WOYSHNER, Christine A.: «Disciplinas escolares y cultura escolar: una conversación con el profesor Antonio Viñao en torno a la historia del currículum en España», *Espacio, Tiempo y Educación*, 4 (2), (2017), pp. 373-386.

<sup>4</sup> Véanse al respecto: CUESTA, Raimundo y MATEOS, Julio: «Pensando bajo la lluvia. En torno a la obra de Antonio Viñao», *Con-Ciencia Social*, 6 (2002), pp. 67-87; TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus y MENDES DE FARIA FILHO, Luciano: «Antonio Viñao Frago. A crítica da educação como crítica cultural», en *Educação. Especial Pedagogia Contemporânea*, São Paulo, Editora Segmento, n.º 3 (s. a.), pp. 44-59, y MORENO MARTÍNEZ, Pedro Luis (ed.): *Educación, Historia, Sociedad. El legado historiográfico de Antonio Viñao*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2018.

a Vergel –hoy El Verger–, un pueblo cercano a Denia, en la provincia de Alicante y, por tanto, valenciano-parlante. Dada la profesión de mis padres –él, secretario de ayuntamiento de tercera categoría, la última de las existentes, y ella maestra de enseñanza primaria– la gente, tanto de Albelda como de Vergel, solía hablarme en castellano y solo ocasionalmente en ese valenciano que, como es sabido, es una lengua muy similar al catalán. Además, la enseñanza era toda en castellano. Eso quiere decir que, aunque por circunstancias de vida posteriores –desde los once años en que fui interno al colegio, mi contexto de vida ha sido siempre castellano-parlante– no hable el catalán –mis dos hermanas, que siguieron viviendo en el País Valenciano, sí hablan e incluso han sido profesoras de valenciano–, no solo lo entienda por lo general sin problema alguno, algo no común a buena parte de los españoles, sino que me guste leerlo –Margarit es uno de mis poetas preferidos– y escucharlo. La influencia de Cataluña y lo catalán ha sido una constante en mi vida. No ya porque tenga familiares allí, sino por razones culturales. De hecho, creo que fui uno de los primeros historiadores de la educación no catalanes que se inscribió en la Societat d’Història de l’Educació del Paísos de Llengua Catalana. Además, como ya he indicado en otras entrevistas, algunas de mis primeras informaciones y lecturas sobre temas histórico-educativos y, sobre todo, sobre los congresos de la ISCHE y la historia social de la educación, me llegaron a través de los componentes del Seminari d’Història de l’Ensenyament creado en Barcelona en 1973 y de sus publicaciones en la revista *Cuadernos de Pedagogía*.

Dicho esto, mis raíces son aragonesas, en concreto oscenses. Mi madre, Teresa, nació y vivió en Tamarite, un pueblo de «La Franja», y mi padre, Antonio, en Villanúa, una pequeña localidad del Pirineo aragonés. Mi abuelo paterno era veterinario y no recuerdo nada de él. Tampoco de mi abuela. Si los llegué a conocer, no guardo recuerdo alguno de ellos. Tampoco de mi abuelo paterno, posiblemente agricultor y con algún ganado, que falleció al comenzar la Guerra Civil en circunstancias que no tengo claras: según informaciones familiares, fue asesinado; según otras fuentes, se suicidó. Se puede decir que solo conocí a mi abuela paterna, una mujer de un pequeño pueblo del Pirineo –Aratorés–, con un pañuelo negro en la cabeza y enlutada, probablemente analfabeta dada su doble condición de mujer y campesina del Alto Aragón. Vivió con nosotros algún tiempo, cuando yo tenía entre siete y once años, hasta su muerte. Guardo de ella un entrañable recuerdo: era la que defendía a Toñico –mi nombre infantil– cuando se me castigaba por alguna travesura.

*Por el año en que naciste, 1943, puedes considerarte un «niño de la posguerra». ¿Tienes conciencia de ello? ¿Cómo te situas entre quienes nacieron en esos años tan duros y difíciles para muchos? ¿Cómo te ves a ti mismo, formando parte de esa generación, desde la perspectiva que ahora posees?*

Recuerdo cómo me impresionó aquel párrafo del Libro Blanco, que precedió a la reforma educativa de 1970, en el que se decía que de cada 100 alumnos que habían iniciado la enseñanza primaria en 1951, 27 habían logrado ingresar en la

enseñanza media, aprobaron la reválida del bachillerato elemental 18 y 10 la del bachillerato superior, el curso preuniversitario cinco y solo tres culminaron sus estudios universitarios en 1967. Yo, que inicié la enseñanza primaria en 1949, que había hecho el examen de ingreso en el bachillerato y el primer curso en 1952-53 –se me permitió iniciarlo con solo nueve años porque cumplía los diez en agosto, dentro del curso escolar, lo que supuso que siempre tuviera un año o dos menos que la mayoría de mis compañeros de clase–, y que inicié mis estudios universitarios en el curso 1959-60, con solo 16 años de edad –algo hoy impensable y legalmente imposible–, y los finalicé en 1964, solo puedo verme como un privilegiado en relación con mi generación y las posteriores. Al menos hasta las nacidas diez o quince años después, en la segunda mitad de los cincuenta o mediados los sesenta, que ya vivieron, en su adolescencia, los inicios de la expansión de la enseñanza media pública. Por supuesto, no era entonces consciente de ello, pero sí ahora.

Además, doblemente privilegiado. Aunque tampoco fuera consciente de ello. Es cierto que los cuarenta y cincuenta fueron años duros, los años del «hambre», como oí decir poco después, y de represión para los vencidos –exilio, cárcel, fusilamientos, trabajos forzados, campos de concentración, etc.–, como pude saber, por mi cuenta y riesgo, mucho después. Es cierto –ahora lo sé, entonces no– que los niveles de vida de la España de 1935 no se recuperaron hasta finales de los cincuenta. Lo más que oí fue las alabanzas de mi madre hacia un jersey que me hizo cuando tenía seis años –el que llevo en la fotografía escolar de la Imagen n.º 1–



IMAGEN n.º 1. Alumnos de una clase de enseñanza primaria de Vergel, con su maestro (hacia 1950). Las edades de los alumnos oscilan entre los 6 y los 13 años. El segundo por la izquierda de la primera fila, Antonio, sería muy posiblemente el único de todos ellos que accediera después a la universidad.

y que, me decía, abrigaba mucho porque estaba hecho con «lana de antes de la guerra»; es decir, de buena calidad y prácticamente imposible de conseguir en la posguerra. Poca referencia para que yo trasladara esa valoración a otros bienes y servicios.

Todo eso es cierto, pero nosotros no pertenecíamos a los vencidos, sino a los vencedores. Tanto en la familia de mi padre, como en la de mi madre, podían hallarse «caídos» en el frente, en la retaguardia o en la cárcel «por Dios y por la Patria» o «por España», como solía decirse. Además, mi madre, que había estudiado magisterio en la Escuela Normal de Lérida, era de convicciones católicas. Mi padre mostró en su juventud claras simpatías y algo más que afinidades con el anarquismo libertario. Solo así se explica que entre los restos de su biblioteca (Imagen n.º 2) –buena parte de la cual fue objeto de quemas y expurgos durante la guerra– se hallaran algunos libros sobre yoga o naturismo y el *Compendio de Historia Universal* de Clemencia Jacquinet, libro de texto utilizado en la Escuela Moderna de Ferrer Guardia de la que su autora, compañera sentimental de Ferrer, fue directora. Incluso le oí en una ocasión jactarse de haber tenido algún tipo de participación o relación con la sublevación republicana de Jaca de 1930. Es incluso probable –o, al menos, me gustaría que lo fuera– que, por la localidad a la que se refiere, Binéfar, ubicada en «La Franja», y en la que mi padre vivió algún tiempo, se trate del Viñau, «compañero» libertario, que menciona Félix Carrasquer en sus memorias<sup>5</sup>. Sin embargo, por razones que no he logrado aclarar, pero relacionadas, al parecer, con la muerte de su padre, mi abuelo, en los primeros días de la guerra, se afilió a Falange junto con sus tres hermanos. El hermano mayor, el «hereu», que había sido responsable de Izquierda Republicana en Villanúa, el pueblo del Alto Aragón en el que vivían, pasó asimismo a serlo de Falange y, con él, todos los hermanos. Un cambio, el de mi padre, no inhabitual por lo que he sabido después, que explica la presencia en su biblioteca, junto a los libros mencionados, de la traducción al castellano de *Mein Kampf* de Hitler e *Il Duce* de, creo, el conde Ciano –los dos adquiridos en pleno fervor de la contienda bélica, pero que nunca vi que ojeara o leyera–, así como de *Almas ardiendo*, del nazi belga Leon Degrelle, o de las *Reivindicaciones de España* de Castiella y Areilza, junto a algún ejemplar de la literatura erótica de preguerra –Mata, Zamacois, Trigo– y obras de escritores aragoneses por los que sentía cierta predilección,

<sup>5</sup> «Llegué a Binéfar pasada la media noche. Encontré reunidos a los compañeros Viñau, Ric, los hermanos Gibanel, Español y a algunos más. Todos se mostraron abrumados y tristes. Viñau me dijo que no tenían buenas noticias. Acababan de comunicarles que las tropas de Galán habían sido vencidas. Fermín Galán y García Hernández habían sido detenidos y los iban a juzgar en un juicio sumarísimo» (CARRASQUER, Félix: *Lo que aprendí de otros*, Zaragoza, Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2017, pp. 95-96). Puede fecharse la reunión: la noche del 13 de diciembre de 1930. El levantamiento, proclamando la república, de los capitanes Galán y García Hernández se produjo el 12 de diciembre de dicho año. Tras su detención, fueron juzgados en Consejo de Guerra sumarísimo en la noche del 13 al 14 de diciembre y fusilados el mismo día 14. Sea quien fuera, Viñau estaba bien informado de la marcha de los acontecimientos. Por supuesto, la probabilidad de que se tratara de mi padre, es pura conjetura.



IMAGEN n.º 2. Foto familiar con la biblioteca paterna al fondo (hacia 1953). Buena parte de los libros estaban forrados con un papel fino de color azul claro y titulados al dorso. Sobre la biblioteca, una figura de un «maño» con su vestido tradicional y una escultura metálica de la Virgen de Lourdes.

como Jardiel Poncela<sup>6</sup>. Dicen mis hermanas haber oído a mi padre que tenía una novela de Ramón Sender, *Imán o Réquiem por un campesino español*, de quien fue amigo o a quien conoció, con una dedicatoria personal. En algún momento debieron pensar que, dada mi bibliofilia, me había apropiado de ella. La verdad es que, si la hubo, nunca la vi. Debí quemarla, por la cuenta que le traía, poco antes de que llegaran las tropas franquistas, como otros tantos libros de signo anarquista-libertario o comprometedores. Como alguna vez oí decir a mi padre, en la guerra tuvo que quemar parte de su biblioteca en dos ocasiones, según que la zona de «La Franja», donde vivía, fuera ocupada por uno u otro bando. En mi pueblo, Albelda, llegaron a establecerse por breve tiempo durante la guerra, como en otros de la comarca, colectividades agrarias anarquistas y proclamarse el comunismo libertario<sup>7</sup>.

<sup>6</sup> Sobre el aragonésismo de mi padre, baste decir, y así me lo hizo saber en más de una ocasión, que, para él, el auténtico estadista de la pareja de Reyes Católicos era Fernando y no Isabel. Lo del «tanto monta, monta tanto, Isabel como Fernando» no le valía. Primero Fernando, es decir Aragón y Cataluña que, al fin y al cabo, era parte del Reino de Aragón; después Isabel, o sea Castilla.

<sup>7</sup> La afiliación y pertenencia de mi padre a Falange debe ser matizada. En primer lugar, porque nunca ocupó cargo político alguno dentro del Movimiento o partido único, como tampoco tomó parte en acción bélica alguna. Había sido afectado en su infancia por la epidemia de poliomielitis de 1917, cojeaba de la pierna derecha, algo más corta, y utilizaba un bastón para andar. En segundo lugar, porque, según he ido deduciendo y atando cabos, debió ser un «hedillista»; es decir, una persona opuesta al liderazgo de Franco y partidario del desterrado Hedilla. Esta sería la razón, pienso, por

De haber pertenecido familiarmente al bando de los vencidos es obvio, por lo que después diré, que mi vida, al menos hasta la edad adulta, hubiera sido mucho más difícil y ardua, cuando no dura. Solo ahora puedo comprender, y porque les he leído y escuchado después, la losa, el peso, que debieron soportar las familias e hijos de los vencidos. Esa mezcla opresiva o conciencia de perdedores sin esperanza, de un tiempo ya cerrado y sellado, el de la guerra, que les situaba en el bando de los sojuzgados y sometidos sin remedio alguno. Todo ello con el estigma de tener o haber tenido familiares –padres, madres, abuelos y abuelas, tíos y tías, hermanos y hermanas...– en la cárcel o en el exilio, cuando no asesinados y enterrados en fosas comunes junto a las cunetas o tapias de cementerios. Vivieron con el temor de estar bajo la vigilancia y control de las fuerzas de seguridad, de los falangistas de turno que en todos los pueblos había, o del párroco; obligados, en ocasiones, a cambiar sus nombres por los del santoral católico, y teniendo que ver cómo se manipulaba y borraba su memoria personal y social. En este sentido es en el que digo que también fui un privilegiado. Un hecho frente al cual, tengo hoy una conciencia o sensación ambivalente. Por un lado, porque no se trata de algo agradable o de una circunstancia privilegiada, frente a otros, de la que tenga responsabilidad alguna. Por otro, porque fue, durante años, la causa de una educación parcial y mutilada de la que tuve que ir dejando a un lado –cuando renegando–, de forma en gran parte autodidacta, durante años y años.

De un modo u otro, pienso que cualquier rememoración oral o escrita de los años de la infancia que haga alguien que naciera en aquellos años y no perteneciera a quienes sufrieron el estigma de «vencidos» no puede dejar de hacer referencia a la situación privilegiada que supuso no formar parte de esa amplia porción de españoles. Es un deber de memoria.

*Algo nos has dicho ya sobre tu contexto familiar –la profesión de tus padres, dos hermanas, la Guerra Civil...–. ¿Cómo era ese contexto tanto cultural como social y económicamente y hasta qué punto ha influido en tu vida?*

El ambiente en casa era el típico de una familia en la que tanto el padre como la madre tenían, para la época, un nivel de estudios medios y profesiones relacionadas con la administración y la enseñanza. Ignoro si mi padre hizo el

---

la que, en 1948 mis padres eligieron como destino Vergel, un pequeño pueblo cercano a Denia, en la provincia de Alicante, donde se hallaba confinado Hedilla que, para los falangistas que no aceptaron el caudillaje de Franco, era el auténtico jefe nacional de Falange tras la muerte de José Antonio Primo de Rivera. En alguna ocasión vi a mi padre manteniendo conversaciones y conciliábulos misteriosos en casa con algún otro «hedillista» quizás convencido, como él, de que todavía era posible la «revolución pendiente» con su reforma agraria y la nacionalización de la banca. De ilusión también se vive. Por lo demás, mi padre fue persona de gran honradez profesional, que tenía a gala –como buen aragonés, decía– mantener la palabra dada y que se definía a sí mismo como «un quijote». Como padre, respondía al modelo de la época: formalmente autoritario y distante. Falleció cuando yo tenía 25 años sin que pudiera mantener con él muchas de las conversaciones que más tarde me hubieran gustado y necesitado. Lo sucedido en la familia, y en el país, durante la república, la guerra y la posguerra era un tema del que no se hablaba en casa ni fuera de ella.

bachillerato. Es probable que cursara todo o parte del mismo en el Instituto de Jaca, uno de los creados durante la Segunda República, o antes en el de Huesca. Pero sí aprobó, durante la República o poco antes, unas oposiciones a secretario de ayuntamientos de tercera categoría, y mi madre las de maestra de enseñanza primaria. Se trata de un tipo de matrimonio no excepcional: una maestra joven, recién nombrada, llega a un pueblo donde se encuentra, para tomar posesión de su plaza, con un secretario municipal asimismo soltero y joven. He conocido algún otro caso. Como en una ocasión dijo mi padre, con gran disgusto filial, de ese modo se juntaban dos sueldos insuficientes, por sí solos, para mantener una familia. Tanto mis hermanas como yo encontramos un tanto prosaica esa razón explicativa del matrimonio con nuestra madre.

La biblioteca paterna y los libros escolares de lectura y cuentos aportados por mi madre –*Cordialidades*, entre los primeros; los cuentos del gato Pele Rabón y de la gata Frida y, para mis hermanas, la saga de Marisol niña, colegiala, de vacaciones en Llanes, maestra rural e inspectora, que yo también leí<sup>8</sup> nos introdujeron en el mundo de la lectura, junto con alguna novela de Verne o Salgari de una biblioteca municipal cerrada, pero accesible a unos pocos. En mi caso, con el añadido de los cómics propios de la época: «Roberto Alcázar y Pedrín», «El guerrero del antifaz» y «Hazañas bélicas». Además, mi padre estaba suscrito a la baratísima y pobremente impresa colección de Novelas y Cuentos, de la que mensualmente llegaba un ejemplar a la casa y, durante algún tiempo, *La Vanguardia* –nunca a *Arriba* o *ABC*–, claro signo de la presencia catalana en casa. Solo añadido, para hacer justicia, que mis dos hermanas siempre me han superado en lo que a la lectura de ficción se refiere.

Mi madre, como maestra, también desempeñó su papel, como es lógico. Por un lado, intentando transmitirme inútilmente su habilidad para el dibujo y la pintura y, por otro, durante el verano de 1954 cuando consiguió que el suspenso de junio en las matemáticas del 2.º curso de bachillerato se convirtiera en un aprobado en septiembre<sup>9</sup>.

La estrategia familiar en relación con mis estudios y los de mis hermanas fue la que correspondía a la mentalidad de la época y a los recursos disponibles. También fui aquí el beneficiado. El hijo fue dirigido hacia el bachillerato y una carrera universitaria y las dos hijas hacia una carrera más corta, la del magisterio primario, a la que además podía accederse con la enseñanza primaria y un examen de ingreso y, por tanto, estar trabajando a los 18 años. De hecho, recuerdo que mi hermana mayor fue destinada con carácter definitivo como maestra, cuando tenía 21 años, a una escuela rural de una aldea de unos 50 vecinos, perdida en la Sierra del Segura, entre las provincias de Albacete y Jaén, en la que, por no haber, no había ni párroco ni médico, tareas ambas en las que tuvo que suplirles en más

<sup>8</sup> Me refiero a la serie de libros escritos, con Marisol de protagonista y modelo femenino a seguir, por la inspectora de enseñanza primaria Josefina Álvarez Cánovas.

<sup>9</sup> Aclaración para no españoles: las calificaciones en aquellos años no eran numéricas. Iban desde el suspenso (hoy 0-4), que obligaba a examinarse de nuevo, a la matrícula de honor (10) pasando por el aprobado (5-6), el notable (7-8) y el sobresaliente (9).

de una ocasión. Hubo un momento determinado, ante una grave enfermedad de mi padre, en la que se habló de que hiciera también la carrera de magisterio, pero no fue necesario. Por lo demás, siempre estudié con beca o ayudas estatales, circunstancia que supongo que también se daría en el caso de mis hermanas<sup>10</sup>. No creo que sea necesario decir que ambas tenían capacidad y podían haber cursado estudios universitarios si la estrategia familiar, en este tema, hubiera sido otra.

Estoy convencido de que mi experiencia escolar e infantil tuvo que ser muy distinta, como hijo del secretario del Ayuntamiento y de una de las dos maestras del pueblo, a la de la de mis compañeros de clase. El maestro tendría claro, además, que quizás fuera el único o uno de los pocos de su clase que después, a los 9-10 años, abandonaría la escuela para cursar el bachillerato. No tengo conciencia de haber recibido por ello un trato especial o preferente, pero es muy probable que así sucediera. Sí recuerdo que mi condición como hijo del secretario y de la maestra hacía que las madres de mis amigos creyeran que mi presencia era suficiente para asegurar que no haríamos nada indebido. O que, como se esperaba y me correspondía, destacara en la catequesis parroquial previa a la primera comunión. Puro adoctrinamiento y repetición memorística del catecismo compensada, en el recuerdo ocasional, por una bella y rubia catequista. Como era obligado,



IMAGEN n.º 3. Antonio, «Toñico», acaba de recibir la 1.ª comunión antes que ningún otro compañero, como alumno «inevitablemente» más destacado de la catequesis (1951).

<sup>10</sup> Los hijos de miembros del magisterio primario gozaban, para compensar sus bajas retribuciones, de matrícula gratuita en sus estudios de bachillerato y universitarios. Este «privilegio» creo que desapareció en los años setenta.

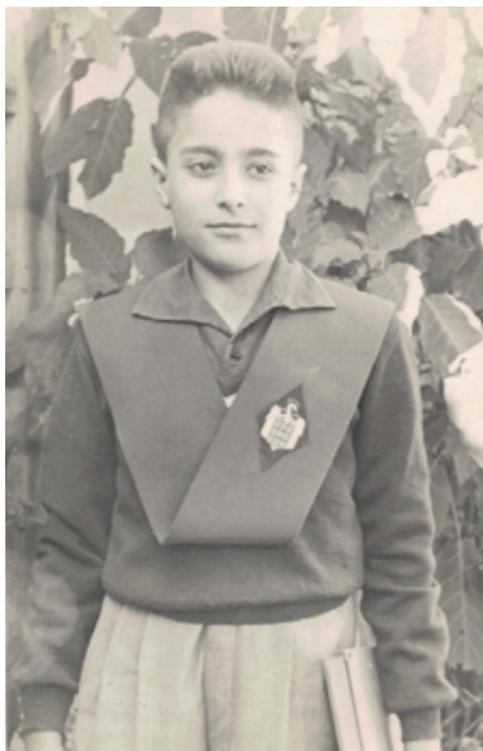


IMAGEN n.º 4. Un estudiante predestinado a serlo. Beca sobre el uniforme colegial –camisa azul, jersey azul con una línea blanca en la parte superior, pantalón gris– y un libro en la mano izquierda (diciembre de 1955).

la mano izquierda. Mi futuro no eran las naranjas, sino los libros. Tampoco estaba en el pueblo, sino fuera de él.

*Bien, tu destino eran los libros y, por de pronto, el bachillerato. ¿Dónde y cómo lo cursaste? Dijiste que lo iniciaste antes de la edad usual. ¿Qué supuso eso en las relaciones con tus compañeros de clase? ¿Qué recuerdos tienes de esos años y estudios?*

Como se indica en la primera hoja de mi «libro de calificación escolar», en junio de 1953, con nueve años –cumplía los diez en agosto; es decir, dentro del curso académico 1952-53– realicé en el Instituto de Alicante los exámenes de ingreso y del primer curso del bachillerato. Esa circunstancia, y el hecho, usual en aquellos años, de que un cierto número de alumnos iniciaran dichos estudios con algún año de retraso, hizo que, curso tras curso, conviviera con compañeros

obtendría el primer puesto en la catequesis y, con ello, el privilegio de ser el primero, junto a un buen amigo que obtuvo el segundo puesto, para recibir, de manos del párroco, la primera comunión (Imagen n.º 3). Esa condición filial tenía también condicionantes de otro tipo. En ese sentido, recuerdo la oposición de mis padres a la propuesta que hice, cuando tenía quince o dieciséis años y quise disponer de algo de dinero para mis gastos particulares, para trabajar durante las vacaciones escolares en algún almacén de empaquetado de naranjas del pueblo, junto a otros muchachos y muchachas. Eso hubiera sido visto no solo como que quitaba el puesto a alguien que lo necesitaba para subsistir, sino que hacía algo que no me correspondía. Mi destino era el estudio, como evidencia la fotografía que se me hizo en el patio o huertecillo de mi casa en diciembre de 1955, cuando contaba 13 años (imagen n.º 4): una beca de colegial y un libro de la biblioteca paterna, uno de los dos tomos, por cierto, de la *Historia de América* de José Coloreu, en

con un mayor desarrollo físico y mental, y a partir del quinto curso, ya con trece-catorce años, con compañeras para las que, como es lógico, ni existía. Me veían, y era, el benjamín de la clase, el más joven, como lo sería después en la universidad y en mi promoción del Cuerpo General Técnico de Administración Civil. Cuando quería pasar desapercibido lo tenía muy fácil; bastaba con colocarme detrás de algún compañero mayor, circunstancia de la que hice uso en algún examen. No creo que vieran en mí a un competidor, sino más bien alguien a quien proteger.

Los muchachos que en aquellos años vivían en un pueblo y que, por pertenecer a familias adineradas o por sus condiciones particulares de índole familiar o personal, se esperaba que cursaran el bachillerato solo tenían tres opciones:

- El seminario eclesiástico o un noviciado: la presencia de excuras y exmiembros de órdenes y congregaciones católicas como docentes en las facultades de humanidades, filosofía, pedagogía y psicología o en los Institutos de segunda enseñanza desde los años setenta, hoy recién jubilados o en trance de jubilarse, sería un efecto no deseado de esta política de reclutamiento eclesiástico entre la infancia pueblerina.
- Los colegios de órdenes y congregaciones católicas, si es que sus padres poseían recursos suficientes para costear su estancia o asistencia a los mismos.
- El estudio en el pueblo bajo la dirección de un maestro aventajado, al que los padres abonaban una cierta cantidad mensual, y el consiguiente examen como alumno libre en el Instituto de segunda enseñanza de la capital de la provincia o ciudad más cercana.

Esta última opción fue la que seguí para los cursos primero y segundo de bachillerato de 1952-53 y 1953-54. En la Imagen n.º 5 puede verse al maestro y director de la escuela, D. Tomás Espí, con sus alumnos de bachillerato. Todos ellos –incluidos su hijo y mi hermana mayor– de un curso superior al mío y yo como único alumno de mi curso. El resultado fue el esperado. Tras el suspenso en matemáticas del segundo año mis padres advirtieron que ni D. Tomás podía prestarme la atención que precisaba, ni yo era capaz, por mí solo, de seguir adelante. Había que buscar otra opción. Esa sería el internado en el Colegio Menor «José Antonio» de Alicante, cuyos alumnos acudían al Instituto de dicha ciudad, como oficiales, mientras residían, por lo general con beca, en el mismo.

Atendida mi corta edad, las circunstancias de la época en cuanto al profesorado en general, y en particular el de enseñanza media –me refiero a la pobreza del contexto cultural y recursos educativos, al fusilamiento, exilio, represión y sanción de buena parte del profesorado y a las condiciones en que realizaba su tarea– pienso que la educación recibida debió ser algo superior a la usual de la época. Otra cosa es que yo la aprovechara. En unos casos sí –por ejemplo, en el de la catedrática de Latín, M.<sup>a</sup> Luisa García Dorado, formada como aspirante a la docencia en el Instituto-Escuela antes de la Guerra Civil–, y en otros no, o no tanto. Desde la distancia que proporciona el tiempo y sabiendo todo lo que hoy



IMAGEN n.º 5. D. Tomás Espí, maestro y director del grupo escolar, con sus alumnos de bachillerato (hacia 1953). Antonio figura en el centro de la imagen. A la derecha, su hermana mayor. El local es el de la biblioteca municipal, anexa a la escuela, y normalmente cerrada al público.

sé sobre lo que era la educación en la España de dichos años, mi valoración actual es moderadamente positiva. Hicieron conmigo lo que pudieron y, en algún caso, más de lo que pudieron. Y yo también lo que pude.

En cuanto a sus características, se trataba de un Instituto mixto, el único existente en la capital alicantina al que, a nivel provincial, se unía el de Alcoy, que tenía fama de poco exigente. Durante los cuatro cursos del bachillerato elemental los chicos ocupábamos una parte del edificio y otra las chicas. Solo, por el menor número de ellas, se nos juntaba en los dos cursos del bachillerato superior y en el preuniversitario dividiendo, eso sí, el espacio de la clase en dos partes claramente diferenciadas para cada sexo. Lo único llamativo al respecto, digno de ser contado, es que en las clases de ciencias naturales el profesor se saltaba la lección del aparato reproductivo por la presencia femenina, según decía, en la clase.

Debo hacer referencia al curso Preuniversitario. Pienso hoy que, por su estructura y configuración, constituía una buena experiencia, al menos en teoría. No había materias o asignaturas, sino grandes temas sobre los que después versaría el examen de ingreso en la universidad. En mi curso, el de 1959-60, esos temas fueron los Cronistas de Indias –López de Gómara, Bernal Díaz del Castillo, Cabeza de Vaca, etc.–, el romanticismo francés –Lamartine, Musset, Hugo–, Italia en Geografía e Historia, la familia en Filosofía, la *Defensa de Eutropio* de san Juan Crisóstomo en Griego y, en Latín, la *Guerra de Yugurta* de Salustio y algo de Cicerón que no recuerdo.

*Has mencionado antes tu estancia, en régimen de internado, en el Colegio Menor «José Antonio» del Frente de Juventudes. ¿Qué recuerdos y vivencias tienes de tu paso por el mismo, durante cinco cursos –desde el 1954-55 al de 1959-60–, es decir, desde los once a los quince años? ¿Transcendía de alguna manera en el colegio el «carisma», si lo tuvo, de haber sido el escenario de la prisión, juicio y fusilamiento de José Antonio, el fundador de Falange Española?*

Hay dos momentos clave, de cambio, en mi vida formativa y profesional. El primero tendría lugar cuando, con once años recién cumplidos, se me interna en un colegio en el que regía una disciplina y organización casi militarizada y un ideario fascista que, todo hay que decirlo, se vería suavizado en el último año, el del Preuniversitario, donde ya se nos consideraba y trataba como alumnos que íbamos a encontrar en la universidad un modo de vida más autónomo y un ambiente ideológicamente menos cerrado.

Tengo hoy una clara conciencia –no la tuve entonces– de que a los once años acaban tanto mi infancia como la convivencia y relación estrecha con mis padres y hermanas. La infancia, además, de un niño que vive en un pueblo y que, con su pandilla, se mueve de modo bastante libre, que juega y anda por sus calles y plazas o los alrededores –el río, los huertos y acequias, caminos– en una época en la que el tráfico de vehículos era prácticamente inexistente, y que, por ser hijo de quien es, tiene abiertas todas las puertas de las casas del pueblo. Y de ese ambiente de relativa libertad pasa, sin transición, a un internado en cuyo recinto debía vestir en determinados momentos el uniforme falangista –camisa azul, boina roja, botas con calcetines blancos por media pierna, pantalón corto–; ordenar su vida al toque de corneta o de ruidosos timbres con arreglo a un horario estricto, y someterse a un adoctrinamiento ideológico, total y excluyente, de índole nacional-patriótica.

Si hasta los once años fui objeto de un adoctrinamiento católico, de vocación asimismo totalitaria y excluyente, basado en el temor de un dios omnipresente, los sentimientos de culpa y pecado y una serie de himnos lacrimógenos [«Vamos niños al Sagrario / que Jesús llorando está / y en viendo tanto niño / muy contento se pondrá. / No llores Jesús no llores / que nos vas a hacer llorar / que los niños de este pueblo / te queremos consolar»] que, salvo en ocasiones muy concretas, no creo que entristecieran mucho mi infancia, desde los once a los quince años sería objeto de un adoctrinamiento ideológico-político no menos totalitario y excluyente, en el que lo religioso-católico pasaba a un segundo plano –el «pater» o sacerdote del colegio era una figura secundaria y, salvo la misa dominical, no se ponía un especial énfasis en el cumplimiento de los «deberes» religiosos–, y en el que las referencias, expresiones y clichés de esta índole fueron sustituidos por otros nacionalístico-patrióticos sin base real alguna o ininteligibles sandeces como la de que España era una «unidad de destino en lo universal». Y los himnos religiosos por un cancionero falangista con luceros, montañas nevadas, banderas al viento, impenetrable el ademán, rutas imperiales y otras expresiones pseudo-poéticas de una virilidad impostada. Un cancionero que, como mucho después



IMAGEN n.º 6. Portada del folleto informativo, publicado en 1954, sobre el Colegio Menor «José Antonio» de Alicante.

- El ideológico-político, con su bandera –¡cuántos estandartes y banderas!; creo haber sido inmunizado para siempre frente al irresistible atractivo que tienen los himnos y banderas para el común de los mortales–; el aprendizaje catequético de los 27 puntos de la Falange<sup>11</sup>, y la consigna diaria explicada, a modo de

<sup>11</sup> No está de más recordar aquí lo que se decía en relación con la educación, la cultura y la religión en los puntos 23, 24 y 25:

«23. Es misión esencialmente del Estado, mediante una disciplina rigurosa de la educación, conseguir un espíritu nacional fuerte y unido e instalar en el alma de las futuras generaciones la alegría y el orgullo de la Patria. Todos los hombres recibirán una educación premilitar que les prepare para el honor de incorporarse al Ejército nacional y popular de España.

24. La cultura se organizará en forma que no malogre ningún talento por falta de medios económicos. Todos los que lo merezcan tendrán fácil acceso incluso a los estudios superiores.

25. Nuestro Movimiento incorpora el sentido católico –de gloriosa tradición y predominante en España– a la reconstrucción nacional.

La Iglesia y el Estado concordarán sus facultades respectivas, sin que se admita intromisión o actividad alguna que menoscabe la dignidad del Estado o la integridad nacional».

advertí, incluía cantos nazis y fascistas a los que se les ponía letra en castellano. Impresos unos y otros en mi mente de modo indeleble durante la infancia y adolescencia, lo único que he podido hacer al respecto es procurar completar en la medida de lo posible este caudal de letras y músicas católicas y falangistas con otras de signo diferente, simplemente atractivas o, por una u otra razón, bellas. Ardua labor. Ya no quedan grabadas del mismo modo ni unidas a esos años en los que la mente es como una esponja que todo lo absorbe.

La portada de un folleto informativo del colegio (Imagen n.º 6), publicado en 1954, el mismo año de mi incorporación al mismo, refleja los tres aspectos enfatizados desde un punto de vista formativo:



IMAGEN n.º 7. Partido de baloncesto contra el equipo «Hogar Tudela» de Valencia (enero de 1959, ciudad deportiva de Alicante). Antonio ocupa el tercer lugar por la izquierda de la fila posterior.

arenga, ante la centuria de alumnos uniformados. Me recuerdo a mí mismo exaltando la reforma agraria y la nacionalización de la banca u otras cosas similares, no así perorando sobre cómo ir desde el Imperio hacia Dios, aunque todo es posible.

- El físico-deportivo. Elegí el baloncesto como deporte (Imagen n.º 7) –combinado con algo de atletismo: carreras de medio fondo–, no tanto por sí mismo cuanto por el horror que tenía a los aparatos gimnásticos de los que de esa forma me libraba. Lo seguí practicando hasta el fin de los estudios universitarios en el único equipo que por entonces había en la ciudad de Murcia y en el de la universidad. En este epígrafe habría que incluir también, como complemento, las marchas con acampada y los campamentos veraniegos del Frente de Juventudes (Imagen n.º 8).
- Y, cómo no, el estudio académico. Además de acudir por la mañana, como alumnos oficiales, al Instituto, teníamos dos horas de estudio asistido por la tarde, junto con actividades físico-deportivas o corales y alguna hora de asueto en una sala de juegos.

Los alumnos mediopensionistas o en régimen de externado eran una excepción. La casi totalidad, poco más del centenar, éramos internos y procedíamos de diferentes provincias. En mi curso recuerdo compañeros de Albacete, Baleares,



IMAGEN n.º 8. Campamento del Frente de Juventudes en Beniardá (Alicante). La escuadra «Bailén» con su jefe de «falange» (a la izquierda en primera fila) el día de la visita de los familiares (agosto de 1955). Antonio figura en el centro con gafas oscuras.

Ávila, Soria, Lugo, Murcia y Alicante. Todos debíamos tener beca, sujeta a la obtención en los estudios de una media de notable o similar y proceder de familias de clase media, media-baja o baja –recuerdo, por ejemplo, en mi curso dos hijos de maestros y un huérfano de padre cuya madre vivía de tareas de limpieza– de algún modo afines al régimen político o hijos de «caídos» del bando de los vencedores<sup>12</sup>. Nuestros rivales deportivos eran, por supuesto, los «niños ricos» de los Hermanos Maristas –todavía no habían abierto los jesuitas su colegio en Alicante– con su mayor número de alumnos internos, externos y mediopensionistas.

En cuanto a la organización interna, cada alumno, siguiendo la terminología propia del Frente de Juventudes, se integraba en una «escuadra» de unos diez

<sup>12</sup> Esto lo deduzco tanto de mis recuerdos vivenciales como de lo que se decía al comienzo del folleto de 1954: «Por Orden de la Secretaría General del Movimiento se cede a la Delegación Nacional del Frente de Juventudes la “Casa de José Antonio”, al objeto de instalar un Colegio Menor en el que se forme en los ideales del Movimiento Nacional a los camaradas que en el mismo cursen los estudios.

A dicho Colegio asisten aquellos jóvenes españoles que, perteneciendo a las Falanges Juveniles, por sus excepcionales dotes intelectuales, se hacen acreedores a ser designados como becarios de sus respectivas provincias. Los estudios son los correspondientes al grado de bachiller. Es condición indispensable para la permanencia en este Centro de los alumnos becarios la obtención de una nota media de notable en todos los cursos, además de una conducta intachable.

Aquellos alumnos becarios que inicien y terminen el bachillerato en el Colegio Menor “José Antonio” con nota media de sobresaliente, el Frente de Juventudes se compromete a otorgar una beca para seguir estudios de enseñanza universitaria o escuela especial».



IMAGEN n.º 9. La «escuadra» de alumnos de 6.º curso con su bandera. Camisa azul, corbata negra, traje gris y beca de colegial. 19 de noviembre de 1957, día anterior al acto de ámbito nacional del 20 de noviembre. Antonio es el primero, a la izquierda, de la fila posterior.

miembros (Imagen n.º 9). Tres «escuadras» formaban una «falange», y tres «falanges» la «centuria» colegial. Una estructura similar a la de los campamentos de dicha organización y a la del Ejército de Tierra: «escuadra», «pelotón» y «compañía», con la adición, en este caso, del «batallón» integrado por tres «compañías». Por supuesto, cada una de dichas estructuras de encuadramiento tenía un «jefe». La distribución del tiempo era la usual de un internado: diana, aseo y revista, izar banderas, desayuno, clase por la mañana en el Instituto, comida, asueto o descanso en una sala de juegos –billar, ajedrez, damas, ping pong–, estudio, gimnasia o deportes, algunos días coro o confección de murales o pósteres patrióticos, arriar banderas, cena, breve asueto en la sala de juegos, revista y cama.

De entre los varios colegios menores que el Frente de Juventudes creó en esos años, el de Alicante tenía algo especial. Al estar ubicado en el lugar donde estuvo encarcelado, y donde fue juzgado y fusilado el 20 de noviembre de 1936 José Antonio Primo de Rivera, el fundador de Falange Española, una parte del colegio, inaccesible salvo en fechas especiales, estaba dedicada a conservar la celda y el lugar del fusilamiento (Imagen n.º 10). En ese sentido, constituía un santuario que cada 20 de noviembre era literalmente ocupado por falangistas procedentes de toda España. Los recuerdo como unos hombres mayores, con camisa azul remangada, el pelo engominado y echado hacia atrás, bigote, gafas



IMAGEN n.º 10. Lugar donde fue fusilado José Antonio Primo de Rivera en 1936 tras ser juzgado por el delito de conspiración y rebelión militar contra el Gobierno de la República. Espacio de la antigua cárcel de Alicante conservado en el Colegio Menor «José Antonio» de dicha ciudad (fotografía tomada en 1953 o 1954, seguramente un día o dos después del 20 de noviembre; de ahí la profusión de coronas).

oscuras, andares bruscos, por no decir agresivos y supuestamente viriles y, en algún caso, con pistola al cinto<sup>13</sup>. Un santuario cuya conservación y salvaguarda nos correspondía y en el que, la noche del 19 al 20 de cada mes, y sobre todo la del 19 al 20 de noviembre de cada año, y durante todo este último día, debía hacer guardia cada «escuadra», por turnos de una hora, en rígida posición de firmes y, por supuesto, con el uniforme falangista, pantalón corto y camisa azul remangada. Esa debía ser nuestra contribución, a cambio de recibir una beca y poder estudiar, a la construcción del mito joseantoniano del «Ausente». También en este caso, como en el de los himnos, banderas y encuadramientos forzados, se me inmunizó frente a todo tipo de cultos personales, tumbas de la realeza o de líderes políticos y, en general, de mitificaciones en vida o *post mortem*. Las analizo, las estudio, observo sus similitudes y diferencias, me interesan como podrían interesar a un antropólogo, pero soy insensible a ese atractivo que al parecer poseen para la mayoría de las personas. Aunque sea capaz de

<sup>13</sup> Lo de la pistola al cinto lo recuerdo por cómo me impresionó, el 20 de noviembre de 1956, ver como dos aguerridos falangistas, de cierta edad y pistola al cinto, llevaban medio en volandas, como un nuevo «mártir» a Matías Montero —«el estudiante caído»—, al universitario falangista que quedó medio paralizado tras recibir un disparo en la cabeza, de procedencia desconocida, en los disturbios estudiantiles que tuvieron lugar en Madrid en febrero de 1956 tras los que fue cesado el ministro de Educación Ruiz Giménez.

entender ese tipo de cultos –al fin y al cabo, responden a tres rasgos propios de los seres humanos: la mitomanía, la credulidad y la necesidad de crear dioses, divinidades y más allá con sus intermediarios, mártires, reliquias y lugares sagrados–, me producen cierta reserva y, desde luego, carecen para mí de atracción emotiva o identificación alguna. Algo que no me sucede, sin embargo, en aquellos casos en los que las placas, lugares o monumentos conmemorativos se refieren a víctimas concretas, sean del signo que sean, con sus nombres y apellidos, incluidos los soldados, anónimos o no, muertos en acciones bélicas.

Mi perspectiva o sentimientos actuales en relación con la formación recibida en esos años es ambivalente. No maldigo, como hacía Blanco White, a quienes me educaron y conformaron mentalmente –soy más pragmático–. Desde luego, les recrimino no haber recibido una formación algo plural y abierta, pero eso fue algo común a todos los españoles y españolas de mi generación, salvo a quienes pudieron estudiar en instituciones como el liceo francés o algún excepcional colegio privado laico. Con el tiempo, y por encontrarle algún sentido, he aprendido a buscar lo positivo desde, como acabo de decir, una perspectiva pragmática. La formación premilitar, por ejemplo, me fue de gran utilidad cuando tuve que hacer las milicias universitarias y, sobre todo, en el periodo en que «serví a la Patria» como alférez de milicias. El énfasis puesto en el deporte y la actividad física lo he mantenido a lo largo del tiempo. Gracias al colegio y a la beca recibida pude acceder a la universidad. Adquirí hábitos de estudio y autorresponsabilidad, así como un cierto sentido de la camaradería y del deber de responder, ante mi conciencia, de la palabra dada o de lo dicho y hecho<sup>14</sup>; quizás con una carga excesiva que he ido aligerando con el tiempo, conforme he ido siendo menos exigente, o más indulgente, con los demás y conmigo mismo, y he ido aceptándome tal cual soy y no como se me decía o dice que debo ser. Y paradójicamente, como efecto no querido, esa educación despertó en mí la necesidad de huir de todo gregarismo y adoctrinamiento. Es decir, de ejercer el librepensamiento. De poner en cuestión cualquier dogma o verdad preestablecida que se me pretenda imponer –ya sea de modo directo, indirecto o subliminal–, partiendo del supuesto de que todo puede y debe ser revisitado y repensado. Incluso aquello que uno tiene por cierto. Pero esa sería una conquista lenta que me llevaría años y años. Prácticamente hasta hoy.

*Terminas el bachillerato y el curso Preuniversitario y accedes a la universidad con 16 años. ¿Qué supusieron los estudios universitarios para tu formación intelectual y desarrollo personal? ¿Por qué elegiste los estudios de Derecho y cómo contribuyeron a tu posterior trayectoria intelectual y profesional?*

El acceso a la universidad con 16 años recién cumplidos supuso una ruptura con lo anterior y, por tanto, el segundo momento de cambio formativo, mental e

<sup>14</sup> Esta condición puede también haber tenido su origen no en el modo de vida colegial sino en el familiar –el ejemplo sobre todo paterno, y sus discursos acerca del «buen» aragonés que cumple la palabra dada y responde de sus actos– o ser innata. O una mezcla de todo.

ideológico. Entraba en un mundo, al menos así lo pensaba, de una amplia pluralidad de opciones entre las que moverme y elegir. La realidad sería muy diferente, aunque algo, no mucho, hubiera de lo pensado y creído.

Poco antes del final del curso Preuniversitario tuve una conversación con mi padre sobre mis futuros estudios. Comencé diciendo que las asignaturas que más me gustaban, y en las que tenía buenas calificaciones, eran la Historia y la Geografía. Mi padre abortó de inmediato tal opción: «En este país, me dijo, los profesores son unos muertos de hambre, la educación no se valora. Aquí solo viven bien los militares –y para entrar en las academias militares es importante ser hijo de militar–, los curas –para lo que tampoco veo en ti una especial vocación– y los abogados. Con los estudios de Derecho se abren muchas opciones: notarías, judicatura, abogacía del Estado, registros de la propiedad, corredurías de comercio, la administración pública, el libre ejercicio de la profesión... Además, en la playa veranea el rector de la Universidad de Murcia, Manuel Batlle, catedrático de Derecho Civil, y siempre es bueno estudiar en una universidad pequeña donde todos se conocen y no vas a tener distracciones. He hablado con él, y en Murcia podrás estudiar Derecho». No recuerdo si añadió «Está decidido», pero no era necesario. Mucho después, con 39 años, cuando dejé mi puesto como Técnico de Administración Civil, para pasar a la universidad con un contrato por cinco años –el tercer gran cambio o giro de mi trayectoria profesional–, y se lo comenté a mi madre –mi padre había fallecido trece años antes–, solo dijo: «Hijo, al final has acabado haciendo lo que tú querías»<sup>15</sup>.

La decisión paterna tenía su lógica. No era solo el típico padre que desea que su hijo haga lo que él quiso y no pudo hacer a causa, en este caso, de la Guerra Civil, sino que en la España de 1959 su análisis era certero. Al mismo tiempo, se aseguraba de que su bisoño, ingenuo y poco experimentado hijo iba a estar más o menos controlado y apoyado. Sobre todo, si iba a residir en otro colegio, en este caso Mayor, el «Ruiz de Alda», de la red de colegios mayores del Sindicato Español Universitario (SEU). Solo recibí una advertencia más de mi padre: «Gracias a la nota obtenida en el examen de ingreso en la universidad, un notable, podrás, me dijo, disfrutar de una beca que ayuda, pero que no cubre lo que cuestan tus estudios. No vas a disponer, por tanto, de dinero para tus gastos particulares y,

<sup>15</sup> La ruptura o independencia ideológica, digamos formal, con mi padre –no de afectos– se había producido en 1966. Con motivo del referéndum convocado para aprobar la Ley Orgánica del Estado, y estando yo residiendo en Madrid –siguiendo el curso de formación del Cuerpo General Técnico de Administración Civil–, recibí una carta suya en la que me hacía saber que, tras una reunión familiar, se había acordado que todos votáramos afirmativamente. Mi respuesta fue que había decidido votar negativamente por las razones que le exponía. Nada me dijo ni comentó. Conservo tres hojas manuscritas con el título de «Puntos de oposición a la ley orgánica del Estado», que hoy suscribiría casi en su totalidad, y que supongo servirían de base para mi respuesta filial. Hay que tener en cuenta que, en esas fechas, tenía ya una cierta formación jurídico-política, y andaba leyendo, entre otros libros, el recién editado de Elías Díaz *Estado de derecho y sociedad democrática* y, cómo no, la *Teoría de la Constitución* de Karl Loewenstein, traducida en 1965, que, al menos desde un punto de vista jurídico-formal, me hizo ver con claridad lo que era un régimen político democrático. Mis convicciones democráticas, en aquella época, estaban ya bastante asentadas.

si quieres seguir estudiando, tendrás que optar a una de esas becas de Colegio Mayor que cubren dicho coste, pero que solo se conceden a los que tienen muy buenas notas. O sea, a hincar los codos y nada de diversiones». Eso debí hacer. En todo caso, las excelentes calificaciones en el primer curso constituyeron para él –las del bachillerato y preuniversitario se movían en torno al notable bajo con claras oscilaciones de un curso a otro–, y para mí, una sorpresa: su hijo, un estudiante de nivel aceptable, pero no excepcional, se había transformado, en un solo año, en una «lumbreira» capaz de alcanzar, si se lo proponía, los más altos designios. Utilizo un tono irónico porque tras el segundo curso, mis notas fueron aceptables o simplemente buenas, pero no tan excelentes como en los dos primeros años. Tres razones lo explican: una clara preferencia por las materias de derecho público o de índole filosófica o histórica frente a las de derecho privado a las que no encontraba atractivo alguno<sup>16</sup>; el que una vez obtenida cierta fama decidiera dormirme en los laureles y dedicar algún tiempo a la lectura de libros de otras ciencias sociales; y la aparición inesperada –nunca antes la había padecido– de una cierta disfemia de origen genético –en mayor o menor medida afectaba y afecta a algunos de los componentes de la familia de mi madre– que me dificultaba la exposición en los por entonces habituales exámenes orales.

No es que el ambiente cultural en la Murcia de comienzos de los sesenta o el profesorado de la facultad constituyeran un contexto lo suficientemente enriquecedor como para abrir mi mente a otros horizontes. Respecto de Murcia, solo contaré lo que una vez me dijo Guy Lemeunier, un excelente amigo e historiador, fallecido en plena madurez, que llegó a Murcia, en los setenta, becado por el Gobierno francés para investigar sobre cuestiones de historia agraria en la Europa del Sur durante el Antiguo Régimen: «Antonio, no era necesario ir a los archivos. El Antiguo Régimen estaba en las calles y en la gente».

Es cierto, por ejemplo, que durante mi estancia universitaria en Murcia un grupo de estudiantes de Derecho sacaron, bajo el paraguas del Sindicato Español Universitario, varios números de una revista, *Acta Universitaria*<sup>17</sup>, y que había un grupo de Teatro y un Cine-Club universitarios de cierta solvencia<sup>18</sup>. Pero la

<sup>16</sup> En el último año de la carrera la facultad convocó, entre los estudiantes, un premio al mejor trabajo que se presentara. Compartí el premio, *ex aequo*, con un compañero que años más tarde sería catedrático de Derecho Romano. El trabajo que presenté versaba sobre la escuela histórica del Derecho alemana (Savigny). Todo un síntoma de mis preferencias.

<sup>17</sup> Ese fue mi primer tropiezo con la censura. En uno de los números de la revista pretendí incluir unas estadísticas sobre la desproporción existente, al comienzo de la Segunda República, entre el número de jefes y oficiales en el ejército en relación con el de soldados. El delegado de Información y Turismo, responsable de los servicios de censura y profesor auxiliar de Derecho Internacional, me llamó a su despacho y me dijo que tuviera en cuenta que todavía tenía que hacer el servicio militar. Que, por la cuenta que me tenía, lo mejor era que eliminara esos datos. Por lo demás, esa debió ser mi primera, fallida y quizás única colaboración en la revista, según deduzco de la detallada descripción de sus seis números efectuada por quien fue su fundador, subdirector, director, y compañero de curso, el poeta, periodista, historiador y documentalista Francisco FUSTER en *Documentum vitae. Vivencias literarias*, Murcia, DM librero-editor, 2010, pp. 91-112.

<sup>18</sup> Así lo testimonia el escritor y poeta Antonio Martínez Sarrión, también hijo de secretario de ayuntamiento y maestra, y alumno, uno o dos cursos por delante de mí, en la Facultad de Derecho

universidad, férreamente controlada desde 1944 a 1975 desde el rectorado y el decanato de la Facultad de Filosofía y Letras, permaneció al margen, en los años sesenta, de todo movimiento de protesta o simplemente renovador. De la ciudad, mejor no decir nada: un auténtico erial. Por si ello no fuera suficiente, en una ciudad provinciana cualquier salida de tono o simplemente inusual era inmediatamente conocida, comentada y juzgada. La policía lo tenía muy fácil. Recuerdo que en una conferencia del filósofo Carlos Paris, miembro del por entonces clandestino Partido Comunista, le pregunté, en el debate, qué pensaba acerca de unas declaraciones del exministro Suanzes, leídas aquel día en la prensa, en las que mantenía la plena identidad entre la doctrina social de la Iglesia católica y la del Movimiento Nacional expresada en las leyes fundamentales del régimen. Eso sucedía en un local de la universidad a las ocho de la tarde. Cuando volví al colegio una hora más tarde, el director me dijo que la policía le había llamado pidiéndole información detallada sobre mi persona, y que no me preocupara.

En ese erial y en esa universidad era posible, sin embargo, abrir la mente a una mínima parte de lo que estaba sucediendo fuera, si uno quería y sabía buscar y apreciar lo poco apreciable que había en ella. Había, por supuesto, ejemplares propios de la época como el profesor de Derecho Penal, fiscal-jefe de la Audiencia y destacado miembro de la Acción Católica murciana, que, al llegar a los delitos sexuales, echaba a las alumnas de la clase –de sus opiniones al respecto, baste decir que explican en buena parte, todavía hoy, la arcaica y patriarcal mentalidad de muchos jueces en estos temas–. Y otros, como el de Hacienda Pública, que desconocían los elementos básicos de la materia, o que, como el de Derecho Administrativo, se contentaban con repetir un manual indigesto y antipedagógico<sup>19</sup>. Pero también había quienes, aun siendo personas de mentalidad conservadora, eran lo suficientemente cultas y conocedoras de su materia como para hacer que te interesaras por ella y por otros temas. Este es el caso de Rodrigo Fernández-Carvajal, profesor de Derecho Político que más tarde sería el director

---

murciana, en *Una juventud. Memorias II*, Madrid, Alfaguara, 1997, pp. 148-150 y 229-232. De todas formas, sus referencias a estas y otras actividades cultural-literarias en la Murcia de comienzos de los sesenta no deben ser generalizadas al conjunto de la población en general, ni siquiera al de la población universitaria. Solo nos preocupaban o interesaban a una minoría de universitarios. En todas ellas, el papel del SEU fue fundamental. En palabras de Martínez Sarrión, «no sería exagerado afirmar, por tanto, que el SEU de Murcia durante el período 1959-61, cuando en el resto del país estaba siendo impugnado por las clandestinas fuerzas democráticas estudiantiles, fue puesto en manos de un jefe que formalmente defendía y acataba a la Falange y asistía a sus juntas provinciales, pero que confió puestos de responsabilidad a personas que no solo no eran falangistas, ni simpatizantes, sino encubiertos enemigos del régimen y que, en ocasiones, fueron –fuimos– denunciados al gobernador civil como “rojos” por espías pertenecientes a la facción falangista Defensa Universitaria, reducida pero muy agresiva y crispada en Murcia y otras partes» (*Una juventud. Memorias II*, *op. cit.*, pp. 228-229).

<sup>19</sup> No puedo dejar de mencionar al canónigo que impartía la asignatura de Religión –sí, Religión, por supuesto católica–. Más de lo mismo. Ni siquiera apologética, si es que algo así es científicamente posible. Pura catequesis tradicional. Yo hubiera agradecido un buen curso de Historia, Antropología o Sociología de las Religiones, pero en la España de los años sesenta eso era pedir peras al olmo.

de mi tesis doctoral<sup>20</sup>. Fernández-Carvajal se había formado con Francisco Javier Conde y Luis Díez del Corral en el Instituto de Estudios Políticos. Se le puede calificar tanto por ello, como por algunas de sus publicaciones posteriores, como un «intelectual orgánico del Régimen». Había sido, además, técnico de la Administración Civil del Ministerio de Educación, donde, entre otros puestos, fue jefe del Servicio de Publicaciones y redactor-jefe de la *Revista de Educación* en sus primeros años. Recuerdo todavía la sorpresa que me produjo el primer día del primer curso: entró en el aula, dejó su cartera sobre la mesa, extrajo unos folios, se fue directo a la pizarra, trazó el esquema del tema a tratar y comenzó a hablarnos del Génesis. Al año siguiente, en el segundo curso, terminó del mismo modo: pizarra y esquema, pero, en este caso, sobre Mao-Tse-Tung. Dos cursos de Historia de las Ideas Políticas, culminados con un mes final dedicado a las leyes fundamentales del franquismo –que se suponía que debían constituir el contenido fundamental de la materia–, a cargo de un profesor culto y de inestimables cualidades expositivas, son de agradecer.

Años después, con una más amplia y mejor formación por mi parte, cuando ya trabajaba en la Delegación del Ministerio de Educación y Ciencia, participé durante algunos años, como profesor auxiliar de Derecho Político, en los seminarios sobre historia constitucional de España que Fernández-Carvajal dirigía. Un tema relacionado con el contenido de la tesis que estaba elaborando. La primera propuesta de tema de tesis que le presenté, sobre la objeción de conciencia ante el servicio militar obligatorio, debió desconcertarle. Había recopilado y pedido información a algunos grupos pacifistas de otros países y admiraba a figuras partidarias de la no violencia como Lanza del Vasto, Hélder Câmara, Martin Luther King o Gandhi. Me hizo ver las dificultades que tendría una tesis de esa índole, sobre todo a la hora de recopilar información, y me

<sup>20</sup> No se trata de una valoración parcial o subjetiva. En sus mencionadas memorias de juventud, Martínez Sarrión indica que Fernández-Carvajal había sido director «durante los años cuarenta de la revista *Alférez*, órgano oficialista que trataba de elevar el tono mental por vía de cierto falangismo abstracto, espiritualista, a salvo de adherencias populistas o chulescas», y lo define como «hombre de cierta nombradía política e intelectual» y «persona seria, fina e inteligente». Como alumno suyo, dice conservar «un agradable recuerdo del curso monográfico sobre el sistema político y constitucional británico que nos dio» tras su llegada a Murcia en el curso 1959-60. Eso sí, le reprocha que se tratara de un curso «formalista y aséptico» en el que, «como buen kelseniano» que era, los aspectos históricos, sociológicos y culturales estaban reducidos «al mínimo» (MARTÍNEZ SARRIÓN, ANTONIO: *Una juventud. Memorias II*, op. cit., pp. 226-227). No es este, sin embargo, el recuerdo que guardo de sus clases y, menos aún, de sus seminarios. Al menos en relación con lo histórico-político-cultural, aunque sus exposiciones se inclinaran más por la historia de las ideas políticas que por la ciencia política. Me extraña, por otra parte, su alusión al kelsianismo de Fernández-Carvajal. Quizás se trate de una confusión de la memoria. No recuerdo referencia alguna a Kelsen en las clases de Derecho Político. La *Teoría pura del derecho* de Kelsen era uno de los libros a leer y conocer en Filosofía del Derecho, una disciplina da cargo de un catedrático de formación germánica –y excelente fotógrafo–, Mariano Hurtado, al que, a causa de lo abstracto de sus disertaciones, solo entendíamos cuatro alumnos viviendo el resto de nuestros apuntes. Sí estaría de acuerdo con Martínez Sarrión, sin embargo, en que las clases de Fernández-Carvajal adolecían de un olvido de lo sociológico. Algo que traté de subsanar después por mi cuenta.

recomendó buscar un tema más viable. Como en aquel momento –comienzos de los setenta– ya empezaba a interesarme por cuestiones de política y sociología educativa, lo tratado en dicho seminario y mi trabajo en el Ministerio de Educación me dirigieron hacia la política educativa en la España del siglo XIX, con especial atención hacia la génesis y configuración de la educación secundaria. En otras entrevistas ya he referido cómo el tema elegido me llevó más atrás en el tiempo, al menos hasta el Renacimiento, Comenio y el nacimiento de la ciencia moderna. Ese fue el origen de mi formación en el campo histórico-educativo.

Por lo demás, el reducido número de estudiantes –en primer curso de Derecho comenzamos unos cien y en el curso último, el quinto, no creo que pasáramos de treinta o cuarenta– y facultades –Derecho, Filosofía y Letras y Ciencias con un total de unos 1300 alumnos de los que bien podían ser libres el 30 o 40 por ciento– hacía que nos conociéramos todos. Todos sabíamos, por ejemplo, quién era el estudiante-policia matriculado para informar de lo que se hablaba, escribía o sucedía en un lugar en el poco o nada destacable se hablaba, escribía o sucedía. Como todos supimos, en cuanto llegaron hacia 1962-63, quiénes eran los dos nuevos alumnos de un grupo católico escasamente conocido, el Opus Dei, encargados de introducirse en el mundo universitario reclutando miembros y simpatizantes. Por supuesto, no decían de forma clara a qué organización pertenecían. Todo era ambiguo y algo como para iniciados. Hablaban, eso sí, de una nueva forma de espiritualidad y de vivir el catolicismo, justo en los años en que el Concilio Vaticano II había abierto sus puertas y muchas cosas parecía que iban a renovarse o cambiar en la Iglesia católica. En aquellos años era católico, o intentaba serlo, no por costumbre sino por reflexión y convicción propias, dentro de una línea renovadora-progresista abierta a todo tipo de diálogos y lecturas con otras religiones, el marxismo, etc. Fui uno de los primeros estudiantes en los que centraron su atención los recién llegados. Recibí diversas invitaciones para asistir a reuniones, encuentros y ejercicios espirituales. Les respondí que mi colegio ya organizaba ese tipo de actividades, si es que quería asistir a ellas. En un último intento por convencerme, me concertaron una entrevista con un sacerdote en el hotel en el que residían los pocos miembros del Opus recién llegados a Murcia. Llegué al hotel y fui introducido en una habitación en penumbra donde un clérigo ensotonado, medio iluminado por un rayo de luz que entraba por la ventana –una escenografía sin duda preparada– me ofreció una silla cercana al sillón donde se sentaba. Al comprobar mi reiterada tenacidad en hacerle ver que al fin y al cabo tan católicos eran los ejercicios espirituales organizados por el cura del colegio como los suyos –algo que, sin llegar a negar, parecía poner en cuestión–, la conversación terminó, por su parte, con esta frase: «Bueno, está claro que tu opción es otra; ¿puedes indicarme el nombre de un compañero de curso que saque matrículas y sobresalientes como tú?». Le di un nombre –el de un buen amigo al que después alerté– y allí finalizó este primer intento opusdeístico –años más tarde habría otro– por incorporarme a sus filas. Sin comentarios.

*Háblanos del Colegio Mayor en el que residiste durante tus estudios universitarios. ¿Influyó en tu formación? ¿Era muy perceptible su pertenencia a la red de colegios mayores del Movimiento Nacional? ¿Se trataba de una residencia universitaria sin más o tenía alguna peculiaridad?*

La experiencia de residir en el Colegio Mayor «Ruiz de Alda» durante cinco cursos, desde octubre de 1959 a junio de 1964, determinó más mi formación e influyó más en el cambio de mentalidad experimentado a partir del primer año de universidad que el entorno urbano o los estudios de Derecho. Es cierto que se trataba de una institución que formaba parte de la red de colegios mayores del Movimiento Nacional-SEU, y que sus directores pertenecían a dicha organización. Pero, desde un punto de vista cultural, era un foco de actividades y un semillero de posibilidades –que podías aprovechar o no– que contrastaba con la penuria del otro Colegio Mayor, el que dependía de la universidad<sup>21</sup>. Por de pronto, a su hemeroteca llegaban las revistas literarias, políticas, de teatro, cine o culturales en general más relevantes y disponibles en la España de los sesenta. Recuerdo, con especial predilección, *El Ciervo*, revista fundada en 1951 por los hermanos Gomis<sup>22</sup>; *Ínsula*<sup>23</sup>, y *Primer Acto*. Había un cine club –allí aprendí a degustar el cine y pude ver todo tipo de películas, incluido, por supuesto, *El acorazado Potemkin*–; lecturas poéticas y sobre todo teatrales –desde *Esperando a Godot* hasta Betti, Camus, Sartre y, cómo no, Brecht–; cursillos y conferencias –todavía conservo las notas tomadas en una serie de charlas de un sacerdote, Joaquín González Echegaray<sup>24</sup>, sobre los orígenes y evolución de la humanidad y la mitología judeo-cristiana en relación con el tema, que tanto me impactaron–, y se podía, si uno quería, formar parte de grupos de trabajo interdisciplinares e iniciarse en el campo de la investigación social. Por ejemplo, en mi caso, en el

<sup>21</sup> Así lo reconoce Martínez Sarrión, residente en el otro Colegio Mayor, el «Cardenal Belluga», cuando tras decir del mismo que «las conferencias y contactos con personalidades llegadas del resto de España, y no digamos del extranjero, constituían allí y entonces casi una extravagancia», afirma que «desde luego eran más frecuentes y bien seleccionadas en el otro colegio mayor, el “Ruiz de Alda”, en manos del SEU, más modesto, muy alejado del campus de la Merced y con alto porcentaje de becarios. Gozaba, sin embargo, tal institución de cierta fama de viveza y hasta de esa (falsa) rebeldía tan clásica de la retórica falangista. Lo cierto y verdad es que allí se daba abundancia de tertulias, cafés con fulano o mengano, cuadros teatrales, aula de música...» (*Una juventud. Memorias II*, op. cit., p. 154).

<sup>22</sup> Compruebo ahora que una buena parte de las citas o frases transcritas en un cuaderno de 1964-65, tomadas de las lecturas de aquellos años, proceden de *El Ciervo*. Sobre su fundación, naturaleza, orientación católica progresista, difusión e influencias, asaltos de la extrema derecha y problemas con la jerarquía eclesiástica y las censuras católica y civil, ver las interesantes memorias de GOMIS, Lorenzo: *Una temporada en la tierra. 80 años de memoria (1924-2004)*, Barcelona, El Ciervo, 2004, pp. 133-136, 147-150, 154-159, 229-240, 287-289, 295-298 y 396, entre otras.

<sup>23</sup> De esta revista literaria se ha dicho que «mantenía una tradición liberal e incluso republicana, con un perfume de distinción». Y que, pese a editarse en Madrid, «estaba atenta a las letras catalanas» (GOMIS, Lorenzo: *Una temporada en la tierra*, op. cit., p. 132).

<sup>24</sup> Fallecido en 2013, en Wikipedia se le define como «prestigioso escritor, historiador, arqueólogo y biblista español». [https://es.wikipedia.org/wiki/Joaqu%C3%ADn\\_Gonz%C3%A1lez\\_Echegaray](https://es.wikipedia.org/wiki/Joaqu%C3%ADn_Gonz%C3%A1lez_Echegaray). Consulta efectuada el 17 de julio de 2018.



IMAGEN n.º II. Colegio Mayor «Ruiz de Alda». Jura de los «decanos de planta» ante el director y el Jefe provincial del SEU (curso 1961-1962).

seminario de Sociografía dirigido por el catedrático de Geografía, Juan Vilá Valentí, o realizando encuestas sobre el alumnado universitario.

En este contexto, nada tiene de extraño que, en el segundo año de mi estancia en el colegio, ya como responsable o «decano» de planta (Imagen n.º II), mostrara mi disconformidad con la propuesta, efectuada desde la dirección, de organizar institucionalmente una «marcha» a pie, con motivo del 20 de noviembre, al Colegio Menor «José Antonio» de Alicante. Dije que, por supuesto, esa actividad correspondía a la libre iniciativa individual de cada uno –bien entendido que yo no iba a participar en ella–, pero que no correspondía efectuarla institucionalmente. Que en un Colegio Mayor universitario no cabían las imposiciones o identificaciones ideológicas de uno u otro signo. Que la universidad era otra cosa.

El ambiente descrito no era, por supuesto, algo generalizado. Implicaba solo a una minoría de colegas, normalmente de Derecho o Letras, pero estaba ahí, como una posibilidad abierta a la que sumarse o desechar. Coincidió, además, en mi caso, con los años finales del papado de Juan XXIII (1958-1963) y la celebración del concilio Vaticano II (1962-1965). Es decir, los años del diálogo entre marxistas y católicos, los curas obreros, las comunidades cristianas de base y el ecumenismo. Bastaba dejarse llevar por esos aires y pensar por cuenta propia. Este pensar por cuenta propia fue lo que hizo que prefiriera leer *Cuadernos para el Diálogo* –conservo la colección completa de esta revista, con casi todos los suplementos, desde 1963 a 1978, comprada siempre en quioscos y librerías: como bien sabía, la policía estaba perfectamente informada de quienes estaban suscritos a ella– que

formar parte de uno de aquellos grupúsculos de católicos, supuestamente progresistas, que se formaron en dichos años con vocación de proselitismo y de revisión «de vida» y control conjunto de las vidas propias y ajenas<sup>25</sup>. Quédame también de aquella época mi recelo y rechazo de la pertenencia a grupos y organizaciones de este tipo, sea cual sea su signo ideológico, así como de toda actividad proselitista individual u organizada.

La estancia en el Colegio Mayor me permitió, además, comprarme libros y revistas –es decir, comenzar a formar mi propia biblioteca– y viajar a Francia y Suiza en el verano de 1962 con el reducido sobrante de la beca, tras abonar la cuota mensual correspondiente, y lo ganado dando clases en el colegio a los alumnos de primer curso en los llamados «repetitorios»: un tipo de enseñanza mutua en la que un alumno aventajado, de cursos superiores, ayudaba a los recién llegados a tener unos buenos apuntes, entenderlos y estudiarlos. Permanecí, primero, unos diez días en Lyon, y después, en breves espacios de tiempo, en Besançon, Ginebra, Nimes y Barcelona desde donde volví a casa.

Fue a comienzos de agosto y yo había ido todos los días de julio en bicicleta desde el pueblo a la playa. Ennegrecido como el tizón y sin más vestimenta que unos pantalones vaqueros, dos camisas y un jersey, podía pasar perfectamente por un *piéd noir* –francés que, tras la descolonización de Argelia, se había visto obligado a abandonarla, razón por la cual abominaba de De Gaulle y era partidario de la OAS, Organización del Ejército Secreto, de extrema derecha, opuesta a dicha descolonización–. Pronto supe lo que eso quería decir. La entrada, ya de noche, en la primera ciudad francesa, Perpiñán, me sorprendió. La imagen que tenía de Francia como patria de la libertad y de la democracia comenzó a deteriorarse cuando vi el despliegue de fuerzas de seguridad con metralletas y los controles: aquel mismo día había tenido lugar uno de los varios atentados que la OAS perpetró contra De Gaulle. Una ciudad literalmente ocupada por gendarmes con metralleta era lo último que yo esperaba ver en Francia. Y esa era mi primera visión del país vecino.

Detalles de este tipo aparte –con el tiempo he caído en la cuenta de que fui objeto de cierta vigilancia policial ante la extrañeza que debía producir la presencia de un joven de 19 años en agosto y en Lyon, en un hotel de bajo precio y no buena nota, sin más oficio que pasear por la ciudad, ver las películas prohibidas en España –entre ellas *Hiroshima mon amour*, de Resnais que entonces me deslumbró y que ahora encuentro algo tediosa, por no decir pretenciosa–, bañarse en el Ródano o el Saona, callejear, entrar en las librerías y comprar libros en los puestos callejeros de segunda mano. La relación de libros que compré, y que introduje en España no sin temor de que la policía abriera mi maleta en la frontera, dice algo sobre lo que me atraía: entre las novelas, Malraux y Bernanos; en poesía descubrí a Jacques Prévert, y en ensayos,

<sup>25</sup> El más completo y mejor estudio que conozco sobre esta revista es el de MUÑOZ SORO, Javier: *Cuadernos para el Diálogo (1963-1976). Una historia cultural del segundo franquismo*, Madrid, Marcial Pons Historia, 2006.

Jaspers –un folleto sobre la escalada nuclear y la paz mundial–, tres obras de Simone Weill –otro descubrimiento–, un libro de síntesis sobre *El Capital*, otro sobre los evangelios apócrifos y lo que después se llamaría «el Jesús histórico» y una obra de Elena de la Souchère sobre la situación política en la España de Franco, que me puso al día de buena parte de lo que se nos había ocultado y necesitaba saber<sup>26</sup>. La lectura posterior de libros de la editorial El Ruedo Ibérico, en especial *El laberinto español* de Brennan, otro de mis autores predilectos, y años más tarde de las historias de la Guerra Civil de Hugh Thomas y del fascismo español de Stanley G. Payne o de *Anti-Falange* de Southworth, entre otras obras sobre la Segunda República, la Guerra Civil y la posguerra, fue suficiente para ilustrarme sobre estos temas y, lo que es más importante, hacerme pensar. El pequeño volumen sobre los evangelios apócrifos –tan históricos, por cierto, como los canónicos: o sea, susceptibles de análisis histórico textual y contextual como obra humana que son unos y otros– constituía una premonición. Durante los últimos veinte años me he interesado, leído y acopiado un buen número de libros sobre la génesis y configuración inicial del cristianismo –entre los españoles, del catedrático de Filología Griega Antonio Piñero y el historiador de las religiones Fernando Bermejo y, de otros países, de Freeman, Meyer, Wedderburn, Sachot, Garbini, Cacitti, Pesce, Stanton, Van Voorst, Koester, Stark o Brown, entre otros–, así como sobre otras religiones, que me han aclarado asimismo lo ocultado durante años y años de una enseñanza confesional católica dirigida más a producir ignorancia –como puede comprobar cualquier profesor universitario si indaga al respecto entre su alumnado– que deseo de saber, interés o al menos curiosidad por estos temas.

*Nos has hablado del servicio militar, una experiencia generalizada entre los jóvenes de tu generación. ¿Dónde y cómo lo hiciste? ¿Qué recuerdos tienes de dicha experiencia o anécdota que valga la pena conocer?*

También en este aspecto puedo considerarme, como todos los universitarios de mi época y posteriores, un privilegiado. Nunca en el ejército, en el «servicio a la Patria», han tenido un mismo trato los hijos de las distintas clases sociales. La abolición parcial de las «quintas» –posibilidad legal de eximirse de dicho «servicio», si por sorteo se era reclutado, mediante el pago de una cierta cantidad; o de ser sustituido, previo acuerdo económico, por alguien no reclutado– hacia 1912, no dejó de suponer nunca un trato diferenciado en el cumplimiento de este «deber patriótico», en función de la clase o grupo social de pertenencia. Desde 1942 hasta su supresión en el 2001, junto con el servicio militar obligatorio, la Instrucción Premilitar Superior o Milicias Universitarias, constituyó, bajo esa u otra denominación, un sistema pensado para que los estudiantes universitarios –es decir, los

<sup>26</sup> Sobre la biografía de Elena Ribera de la Souchère, «luchadora contra la dictadura», en expresión de Juan Goytisolo recogida en el título de su necrológica publicada en *El País*, véase <http://biblioteca-paris.blogs.cervantes.es/2010/06/09/elena-ribera-de-la-souchere-1916-2010/>.



IMAGEN n.º 12. Campamento de las Milicias Universitarias en Montejaque-Ronda (Málaga). Verano de 1963. Antonio figura en el centro, agachado y en primera fila.

hijos de las clases acomodadas o, progresivamente, de las clases medias— que superaran un examen o prueba física irrelevante pudieran realizar dicho «servicio» durante dos de los veranos de su carrera universitaria (Imagen n.º 12), a los que poco después se añadían cuatro meses de prácticas como suboficial —sargento— u oficial —alférez— debidamente remunerados. Un total, pues, de no más de ocho o nueve meses que no interrumpían sus estudios, frente al resto de los varones que inexcusablemente, y como soldados rasos al servicio de oficiales y jefes para todo tipo de tareas, debían permanecer, si no recuerdo mal, casi dos años en el ejército apartados de sus familias, sin poder realizar trabajo remunerado alguno o llevar a cabo algún tipo de estudios.

Mi ignorancia y despreocupación sobre el sistema de elección de destino como alférez, para los cuatro meses de prácticas, hizo que me adscribieran, de modo forzoso y con 22 años recién cumplidos, a donde nadie quería ir: al cuartel de Regulares 5 en Melilla, donde permanecí desde septiembre a diciembre de 1965. La presentación al capitán —por cierto, de Estado Mayor, o sea de la élite del Ejército de Tierra— de la compañía a la que fui adscrito, tras haber pedido permiso para entrar en su despacho, merece ser contada:

—Mi capitán, se presenta el alférez Antonio Viño Frago destinado a su compañía.

—¿Universitario?

—Sí.

—Todos los universitarios son comunistas.



IMAGEN n.º 13. Regulares 5, Melilla. Desfile la compañía (octubre de 1965). Antonio está situado, como tercer oficial, a la derecha de la imagen.

El resto de la conversación transcurrió ya por los cauces más o menos previstos.

Durante esos cuatro meses fui tratado como un oficial más del ejército, lo que, por testimonios de otros alféreces «de complemento», como se nos llamaba, no fue lo usual. Desempeñé las mismas tareas que hubiera desempeñado cualquier otro oficial de carrera, recién salido de la academia militar: responsable de un fuerte en la frontera con Marruecos durante 24 horas, junto con una compañía de soldados en su mayoría analfabetos o semianalfabetos y hartos de «servir a la Patria» —en la mesilla de noche disponía de un anticuado teléfono que solo debía descolgar en caso de ataque por las fuerzas marroquíes, según decían unas «instrucciones secretas» guardadas en un viejo sobre—; adscrito durante quince días a la custodia del polvorín de Melilla con turnos de guardia de 24 horas cada tres días; adiestramiento militar de mi sección y, en ocasiones, de la compañía al completo, etc. (Imagen n.º 13). Como tarea peculiar —una premonición más— se me hizo responsable del servicio de alfabetización.

Regulares 5 guardaba todavía algo del espíritu «africanista» que había conformado sus orígenes y su historia. En el ambiente flotaba el recuerdo, como ideal perdido, del espléndido cuartel de Nador o Alhucemas —no recuerdo bien— abandonado al finalizar el «protectorado», por no decir colonia u ocupación, del norte de Marruecos en 1956. No obstante, la realidad era otra. Mi análisis posterior, con todo lo que he sabido después, me lleva a la conclusión de que viví, durante esos cuatro meses, el tímido inicio de una fase de transición en el ejército en la que convivían aspectos más o menos idealizados del pasado con una realidad

muy diferente y, en el horizonte, la perspectiva de que aquella situación tenía que modificarse más tarde o más temprano, aunque fuera evidente el peso, tenaz, de dicho pasado.

En mi compañía, por ejemplo, compartí las tareas con tres tenientes. Uno de ellos, genuino vestigio del pasado, era, dicho literalmente, una mala bestia que humillaba, vejaba, insultaba y golpeaba a los soldados. Hijo de uno de los generales franquistas que, tras la Guerra Civil, fue director de la Academia General Militar de Zaragoza –donde estudió su hijo–, me puso su pistola encima de la mesa la última noche de mi estancia en el cuartel, farfullándome, algo bebido, que no me pegaba un tiro porque se jugaba su carrera como militar, pero que con las ganas se quedaba. Muchos años después supe, ya en lo que llamamos «democracia», que andaba por algún despacho del Ministerio del Ejército con un gran retrato del dictador a sus espaldas. Me extraña que no tuviera que ver nada con el 23-F. Si algo no soportaba –y en esto el capitán no le iba a la zaga– era que yo fuera abstemio y no me embriagara o bebiera con y como ellos; que aguantara las largas marchas a pie mostrando menos cansancio o debilidad física que ellos; que mi relación con los soldados –la «tropa»– fuera cordial, y que, por lo que a los ejercicios colectivos se refiere –movimientos, desplazamientos, giros, etc.–, me desentendiera asimismo tan bien como ellos, gracias, todo hay que decirlo, a mi experiencia en el Colegio Menor y en los campamentos del Frente de Juventudes.

Otro teniente, en las antípodas del anterior, me preguntó muy cautelosamente un día sobre la posibilidad de seguir los estudios universitarios de Economía dado que disponía de tiempo libre para ello. Es muy posible que me hubiera visto leer un libro, traducido del francés, sobre la economía en el Magreb, que compré en una librería melillense, o *Promos*, una revista de economía publicada en Barcelona, que recibía por correo a mi nombre y en el cuartel; una revista de orientación progresista, en la que era posible encontrar colaboraciones de economistas de izquierda como Ernest Lluch o de otro signo como Ros Hombravella, estudios sobre la situación social y económica en otros países, o artículos de economistas marxistas de la Europa del Este como Oskar Lange, junto a monográficos sobre el «neocapitalismo» –ya en aquellos años–, el «capitalismo hoy», las conversaciones entre cristianos y marxistas, o la planificación, ya fuera la «liberal» o en la URSS.

El tercer teniente podía ser calificado de «normal» o de «transición» entre los dos anteriores. Sus preocupaciones, por la consulta que en una ocasión me hizo, relacionada asimismo con mis lecturas, iban más bien por lo sexual. Sin llegar a los extremos narrados por Juan Goytisolo en tres de sus relatos sobre el servicio militar en la España de mediados de los cincuenta –dos de ellos tienen como protagonista a un suboficial de las milicias universitarias<sup>27</sup>, había algo en la Melilla de comienzos de los sesenta que la distinguía de cualquier otra ciudad peninsular: estaba admitida la venta de preservativos y se veía como algo normal, y se toleraba, el consumo de hachís. En suma, había que mantener sedada y tranquila a la

<sup>27</sup> Me refiero a «La guardia», «La ronda» y «Aquí abajo», insertos en *Para vivir aquí* (Buenos Aires, Sur, 1960). Escritos estos relatos en París en 1958, eran impublicables en España.

población de unos dos mil a tres mil soldados obligados a permanecer durante casi dos años en un territorio reducido, sometidos a un régimen disciplinario sin sentido. El recurso al bromuro –si es que se recurría a él, como se rumoreaba– en la aguachirle del café del desayuno, era insuficiente. Existía una prostitución degradante para los soldados –todavía conservo en la retina algunas imágenes que preferiría no haber visto– y otra, supongo, más higiénica o controlada, para los jefes y oficiales que quisieran recurrir a ella. Y, junto a la prostitución, la posibilidad de adquirir y leer libros sobre educación sexual que estaban prohibidos en la península. Compré uno de ellos, publicado por la editorial Claridad de Buenos Aires –¡cuántos libros prohibidos en España pudimos leer gracias a las editoriales argentinas y mexicanas!– de un médico o sexólogo holandés cuyo nombre no recuerdo, en el que, con abundantes dibujos muy explícitos, se informaba, con plena naturalidad, de todos los aspectos relativos al sexo. Su lectura me convirtió, a los ojos del susodicho teniente –y no sé si de algún otro– en lo que no era: alguien bien informado en dichas cuestiones a quien recurrir ante un problema o cuestión dudosa. Su consulta, cuyo contenido, por aquello del secreto profesional, no revelaré, se refería a sus relaciones con prostitutas. En el libro hallé el remedio a su problema.

*Finalizas el servicio militar y comienzas a preparar las oposiciones de Técnico de la Administración Civil del Estado (TAC) –después Cuerpo de Gestión Superior de la Administración del Estado– que apruebas en 1966. ¿Qué representaba dicho Cuerpo, creado en 1960, dentro de la administración estatal? ¿Qué te indujo a preparar dichas oposiciones y cómo se desarrollaron?*

En efecto, el Cuerpo General Técnico de Administración Civil se crea en 1960 y la primera promoción debió ser la de 1961. Yo pertenezco a la sexta promoción, la de la oposición de 1966. Aunque Manuel de Puelles pertenece, creo, a la cuarta promoción, la de 1964, y obtuvo destino, como yo, en el Ministerio de Educación, el hecho es que no tuvimos noticia uno del otro ni nos conocimos hasta muchos años después, cuando ya habíamos presentado nuestras respectivas tesis doctorales.

La idea de crear un cuerpo general de técnicos de la administración civil (TAC) debió ser el resultado de la confluencia de diversos elementos. Uno era el de la necesidad de un cuerpo superior que –a diferencia de los cuerpos especiales superiores de cada ministerio– tuviera una formación común, pudiera adscribirse a cualquiera de ellos o pasar desde un ministerio a otro, y dependiera, en cuanto a su formación y administrativamente, de la Presidencia del Gobierno. Destinado, en principio, a ocupar las jefaturas de negociado y sección, así como las subdirecciones generales y los altos puestos de carácter técnico-administrativo del Estado –lo que de inmediato fue el origen de tensiones con los cuerpos superiores especiales de cada ministerio<sup>28</sup>, se suponía que, por su formación y composición plural –se

<sup>28</sup> En el Ministerio de Educación, por ejemplo, con las inspecciones de primaria y media o los distintos cuerpos de profesores.

accedía al mismo con cualquier titulación universitaria, aunque lo habitual eran titulaciones pertenecientes al ámbito de las ciencias sociales— podía proporcionar la coordinación y unidad de acción entre los distintos ministerios en un momento en que la Presidencia del Gobierno se había independizado de la Jefatura del Estado y precisaba ser fortalecida por dos razones. Una, consecuencia de su práctica inexistencia, era la ausencia de coordinación entre los ministerios y su sujeción a los intereses y puntos de vista de sus propios cuerpos especiales superiores. Otra procedía de la necesaria coordinación que debía existir entre dichos ministerios tanto en la elaboración como en la aplicación de los sucesivos planes de desarrollo aprobados desde la residencia del Gobierno a partir de 1957.

La aplicación del I Plan (1957-1961), pienso que dejó al descubierto la necesidad de un cuerpo general técnico, formado en las ideas y principios —planificación, desarrollo económico, tecnificación de la gestión administrativa, tecnocracia...— que emanaban de la Comisaría o Ministerio de los Planes de Desarrollo, ubicada en dicha Presidencia y dirigida por un tecnócrata-opusdeísta y catedrático de Derecho Administrativo, Laureano López Rodó<sup>29</sup>. Por otra parte, no se trataba de una idea original. En eso, como en tantas otras cosas, el modelo era la Escuela Nacional de Administración Pública (ENAP) francesa y los «énarques»: un cuerpo de élite del que han salido altos funcionarios y hasta presidentes de gobierno como Giscard D'Estaing o Macron. Por supuesto, como en todas las imitaciones de otros países, también aquí tuvimos, y seguimos teniendo, un modelo devaluado<sup>30</sup>.

<sup>29</sup> Miembro numerario del Opus Dei, fue nombrado en 1956 secretario general técnico de la Presidencia en el Gobierno del almirante Carrero Blanco. Desempeñó un papel relevante en el giro gubernamental tecno-opusdeísta de 1957, en el Plan de Estabilización de 1959 y en la reforma de la administración estatal emprendida a finales de los cincuenta, uno de cuyos pilares fue la creación en 1960 de la Escuela Nacional de Administración Pública (ENAP). Comisario del Plan de Desarrollo en 1962, con categoría de ministro desde 1965 (Ministerio de Planificación y Desarrollo), fue responsable de la elaboración, dirección y aplicación de los tres primeros planes de desarrollo (1964-1967, 1968-1971 y 1972-1975). Perteneció, pues, a una de las tendencias, facciones o «familias del franquismo» enfrentada al «sector azul» del Movimiento.

<sup>30</sup> La revista *Pragma*, órgano de la Asociación Española de Administración Pública —o sea, del Cuerpo General Técnico de Administración Civil—, de la que, por cierto, fue secretario Manuel de Puelles en sus primeros seis números, inició su andadura en 1973 con un editorial sobre los «principios» y la justificación del nombre elegido para la revista. En cuanto a los «principios», las palabras más destacadas eran «racionalización», «eficacia», «objetivación» e «imparcialidad del Estado». El nombre *Pragma* había sido elegido, se decía, por significar tanto «acción, actividad, ejecución, realización» como «circunstancia, situación, coyuntura»; en síntesis, «caminar hacia el ideal por la senda de la circunstancia» («Editorial», *Pragma*, 1 [1973], pp. 2-3). En ese mismo número, Manuel de Puelles definía a ese nuevo «cuerpo de administradores generales, que protagoniza dentro del Estado las funciones gerenciales propias de toda organización moderna», como «generalistas» o «especialistas en funciones generales» (PUELLES, Manuel de: «Los administradores generales», *Pragma*, 1 [1973], p. 9). En los números siguientes, Puelles publicaría artículos sobre los «administradores generales» en Francia, Inglaterra y España. Un buen comentario crítico sobre este «nuevo» Cuerpo, fundamental para entender sus fortalezas y debilidades en los primeros años de su existencia, es el de NIETO, Alejandro: «La responsabilidad histórica del Cuerpo Técnico de Administración Civil», *Pragma*, 3 [1973], pp. 9-11.

Mi padre, por supuesto, hubiera preferido que preparara una de las oposiciones «importantes». Ya se sabe: notaría, abogacía del Estado, judicatura, registrador de la propiedad, corredor de comercio, etc. Mis propósitos eran otros: una oposición más asequible desde un punto de vista temporal que me permitiera independizarme cuanto antes y casarme. Así de simple. A diferencia de las oposiciones «importantes», en las que el ejercicio selectivo consistía en la repetición memorística, como un papagayo y durante un tiempo determinado, de un número asimismo determinado de temas elegidos de entre un total que bien podía superar los 400, en la del Cuerpo General Técnico el verdadero ejercicio selectivo era el primero y consistía en una prueba escrita de cuatro horas como máximo de duración sobre dos temas, de entre cuatro propuestos por el tribunal y relacionados como es obvio con el temario, pero de índole general, cuyo título o contenido se conocía allí mismo. Los títulos que recuerdo de las ocasiones –1965 y 1966– en las que me presenté pueden servir de orientación: «El tercer mundo», «Hacienda pública y desarrollo económico» y «El mercado común y la unidad europea»<sup>31</sup>. En la oposición de 1965 superé la primera prueba muy ajustadamente, pese a no haber preparado ni la mitad de los aproximadamente 230 temas de que constaba el temario de la segunda prueba oral, y, en 1966, de los cerca de mil inscritos no creo que superáramos la prueba escrita mucho más allá del centenar. La segunda prueba consistía en la exposición oral, durante una hora, de seis temas –diez minutos por tema–, elegidos al azar de dicho temario general, para lo cual el opositor disponía de un cuarto de hora previo para anotar lo que estimara oportuno en una cuartilla, seguida de un «diálogo» con el tribunal sobre la exposición realizada<sup>32</sup>. Lo relevante, pues, era disponer de una buena formación general o base de estudios y lecturas en los campos abarcados por el temario –Derecho administrativo, Derecho político, Economía, Hacienda pública, Ciencia de la administración, Sociología, Ciencia política e Historia–, y poseer una cierta capacidad de análisis y síntesis, así como claridad, orden y lógica en los razonamientos, además, como es lógico, de dominio de la expresión escrita y oral. El tercer ejercicio, traducción sin diccionario de un texto de un idioma extranjero a elegir, no solía tener consecuencias prácticas<sup>33</sup>.

<sup>31</sup> Seis años más tarde, en las «xiv pruebas selectivas», celebradas en 1973, los temas propuestos en el primer ejercicio se distribuían en tres grupos de materias: Histórico-Políticas y Sociológicas («Situación política, económica y social de Iberoamérica en nuestros días» y «Problemas administrativos, económicos y sociales de las migraciones interiores»), Jurídicas («Administración y Territorio» y «Limitaciones de la propiedad privada en el Derecho Público actual») y Económicas («La economía española en la segunda mitad del siglo XIX» y «Condicionamientos económicos y sociales de la política comercial exterior de España en la actualidad»). Ver ARROYO, Miguel A.: «Análisis estadístico y sociográfico de las XIX pruebas selectivas para ingreso en el Cuerpo Técnico de Administración Civil del Estado», *Pragma*, 6 (1974), pp. 11-16 (referencias en p. 11).

<sup>32</sup> De las preguntas del tribunal solo recuerdo una: que explicara qué eran los «soviets de obreros y soldados» a los que me había referido al hablar de la Revolución rusa. Supongo que sería para comprobar si exponía de memoria, sin comprender lo que decía o, por el contrario, sabía de qué hablaba.

<sup>33</sup> Una descripción pormenorizada de la fase de oposición, del posterior curso selectivo en la ENAP y del período de prácticas, en 1973, puede verse en PUELLES, Manuel de: «Los administradores generales en España (Consideraciones sobre las funciones del Cuerpo General Superior de Administración)»,

La preparación de la oposición en sentido estricto duró más o menos dos años, interrumpidos por los cuatro meses como alférez de complemento en Regulares 5, con una dedicación media de unas seis horas diarias incluidos días festivos o vacacionales. Al comienzo acudí en Madrid a una academia donde se preparaba para todo tipo de oposiciones, y donde te entregaban unos temas ya elaborados que debías memorizar y limitarte a repetir ante los «preparadores». Era tan deplorable lo que se me facilitó que decidí elaborarlos por mi cuenta. Eso me salvó.

Pero antes –había una segunda prueba oral– debía resolver un problema, el de mi disfemia, que había supuesto una clara dificultad en buena parte de los exámenes orales de la licenciatura de Derecho. Aconsejado por mi hermana mayor acudí en Madrid al Instituto de Sordomudos del P. Ordóñez. La asistencia al mismo por las mañanas durante más o menos un mes y medio me permitió conocer desde dentro todo tipo de sordomudeces y disfonemias, desde las más extremas hasta las más leves. Constituyó una buena experiencia formativa. Recuerdo a la profesora responsable como una señora ya mayor, enlutada –he pensado después que quizás se tratara de María Soriano, una de las especialistas en pedagogía especial o terapéutica más relevantes en aquella época–. El método seguido supongo que sería el común en casos similares: silencio total durante quince días –hacía vida normal y todo lo que quería comunicar lo escribía en un bloc que daba a leer–, ejercicios diarios de relajación y respiración, e inicio posterior del habla con un silabeo muy lento que progresivamente fui reduciendo hasta llegar a un habla continua, pero lenta, al cabo más o menos de un mes. Cerca del final había una prueba de fuego. La profesora me dijo que tenía que dar una charla a un público indeterminado, que supuse que sería del centro de reeducación, sobre la materia que más me apeteciera. Propuse el cine. El día elegido, con un silabeo todavía evidente, me situó en un salón frente a un amplio grupo de muchachas de mi misma edad que, por las risitas y cuchicheos iniciales, parecían desconocer que tenía que hablar de ese modo. Me sobrepuse como pude y mantuve mi ritmo hasta el final. Aproximadamente un año después, cuando me presenté por segunda vez, ya en condiciones, a la oposición –la primera vez lo hice solo para conocer el sistema con vistas a la convocatoria siguiente– obtuve una muy buena calificación en el ejercicio escrito –que debíamos leer después ante el tribunal– y una más ajustada al mínimo exigible en la prueba oral. Si tienes que exponer seis temas dedicando diez minutos a cada uno, es obvio que quienes tienen más fluidez oral pueden introducir más contenidos en su exposición que quien debe hablar con un ritmo lento. No hay nada peor para un disfémico que la imposición de un límite temporal breve. Eso obliga a no divagar y centrarse en lo esencial, a seleccionar lo relevante y no intentar abarcar mucho. O sea, a hacer de la necesidad virtud.

La decisión de elaborar por mí mismo el temario de la oposición no solo fue la única opción posible, sino que me hizo trabajar como después lo he hecho en muchas ocasiones a lo largo de mi vida académica. Sería, por ejemplo, el mismo

---

*Pragma*, 6 (1974), pp. 4-10. Lo más destacable, aparte del cambio de denominación del Cuerpo, era el incremento a cinco del número de ejercicios de la fase de oposición y, por tanto, del nivel de exigencia.

procedimiento que seguiría años más tarde cuando quise adquirir conocimientos básicos de sociología y durante varios años me matriculé, como alumno libre, en algunas asignaturas de los primeros cursos de la licenciatura de sociología de la Universidad Complutense: preparaba los temas o lecciones a partir de la bibliografía general indicada por el profesorado en la materia o aquella que yo estimaba oportuna. Es decir, seleccionaba la información relevante, tras diversas lecturas y resúmenes de lo leído, y la reordenaba y disponía, para su exposición, de acuerdo con una estructura y coherencia determinadas. Todavía conservo, en el caso de la oposición, las más de doscientas fichas de los temas a exponer oralmente, y, en cuanto a los estudios de sociología, una amplia diversidad de resúmenes de libros, artículos y lecturas. La formación adquirida en ese año y medio, junto con la del curso seguido de octubre de 1966 a junio de 1967 en la Escuela Nacional de Administración Pública (ENAP) de Alcalá de Henares, tras aprobar la oposición, me proporcionó, pienso ahora, una base amplia en el ámbito de las ciencias sociales bastante aceptable en la España de la segunda mitad de los sesenta.

*Como acabas de decir, tras aprobar las oposiciones al Cuerpo General Técnico de Administración Civil, y antes de elegir destino en un ministerio concreto, seguiste, con el resto de tu promoción, un curso teórico-práctico desde octubre de 1966 a junio de 1967 en la ENAP ubicada por aquel entonces en el edificio antiguo de la Universidad de Alcalá de Henares. ¿Hasta qué punto la ENAP estaba controlada por el Opus Dei, como se decía? ¿Puedes ampliar lo que dijiste sobre lo que supuso dicho curso para tu formación?*

Eran los años en que la tecnocracia opusdeísta controlaba, desde el Gobierno, los principales centros de poder de la administración estatal. La ENAP, ubicada entonces en el edificio principal de la antigua Universidad de Alcalá de Henares, y responsable de la formación de funcionarios de la administración civil, era uno de ellos. Su director, Andrés de la Oliva Castro, era miembro o persona afín a este instituto religioso, así como una parte del profesorado que no puedo precisar. Entre otras razones, porque nadie hacía explícita tal condición, si es que la tenía. Las materias impartidas a lo largo del curso a los 33 componentes de la VI promoción (Imagen n.º 14), se centraban sobre todo en la legislación y casuística del procedimiento administrativo, las técnicas de planificación, la psicología social y de las organizaciones<sup>34</sup>, la estadística aplicada, la gestión y dirección de organismos administrativos, y las distintas ramas de la administración civil con especial énfasis en la administración económica. Todo ello combinado con casos prácticos,

<sup>34</sup> Conservo los resultados de algunas encuestas que en esa asignatura nos pasaron a todo el curso. Una era la escala de valores de Allport, Vernon y Lindzey. Mi perfil, por aquel entonces, ofrecía resultados altos –no muy altos– en los valores sociales, bajos –no muy bajos– en los económicos y, en el resto, débilmente elevados en lo teórico y lo religioso y ligeramente bajos en lo político y lo estético. Otras encuestas o tests sobre «deseabilidad social», «actitudes interpersonales» o caracteriológicos supongo hoy que servirían para conocer los intereses y personalidad de quienes se pensaba que iban a ser los futuros gestores de la administración estatal.



IMAGEN n.º 14. Componentes de la VI Promoción del Cuerpo Técnico de Administración Civil en la ENAP. Curso 1966-1967. Antonio se halla en segunda línea, entre el centro y la derecha de la imagen.

la realización de algún trabajo y charlas a cargo de especialistas en dichos temas. En este punto, como muestra del talante pseudoliberal y relativamente abierto de los responsables de nuestra formación, debo decir que uno de los especialistas o expertos a quienes pudimos conocer y escuchar fue Ramón Tamames, miembro por aquel entonces del clandestino Partido Comunista –en las antípodas, pues, de sus posiciones actuales–, que ya había publicado su famosa *Estructura económica de España y Formación y desarrollo del Mercado Común Europeo*, y cuyos escritos admirábamos más de uno. Al finalizar el curso, el número 1 de la promoción era destinado a la Presidencia del Gobierno<sup>35</sup>, y el resto íbamos optando, siguiendo el número obtenido, entre una serie de plazas de distintos ministerios que se nos ofertaban. Al llegarme el turno elegí el Ministerio de Educación como podía haber elegido Industria, Agricultura o Turismo, sin saber entonces que eso condicionaría mi futuro. Tras un breve cursillo de un mes, teórico-práctico, realizado en el mismo ministerio, desde julio de 1967 hasta diciembre de 1982 trabajé en

<sup>35</sup> Uno de los compañeros de promoción con los que más simpatiqué durante el curso fue el n.º 1, Juan Neira. Conversando con él un día, cuando llevaba un año trabajando en la Presidencia del Gobierno, le pregunté cómo le iba. Me respondió que le habían asignado a un puesto prácticamente sin funciones donde no hacía nada ni veía papel alguno. Todo indica que en Presidencia habían conocido su condición de miembro o simpatizante del Partido Comunista. Desafortunadamente murió en un accidente de circulación al poco tiempo, en un viaje en el que estaba previsto que le acompañara. El azar juega y dispone: en tres ocasiones, al menos, a lo largo de mi vida ha sido el elemento que ha determinado que siguiera vivo. Esa fue una.

sus servicios periféricos –delegaciones administrativas, primero, y delegaciones o direcciones provinciales a partir de 1969– en Málaga –un año– y Murcia, con una breve estancia de cuatro meses en Ciudad Real en 1972.

El segundo intento claro –eso lo advertí más tarde– por parte de un miembro del Opus Dei, de integrarme en dicho instituto religioso o, al menos, de entrar en su órbita de influencia, tuvo lugar en la ENAP<sup>36</sup>. Al terminar la clase –sería ya en mayo de 1967, al final del curso– en la que había expuesto un trabajo sobre «El control de las empresas públicas en Francia»<sup>37</sup>, el profesor de Administración Económica, José Luis Meilán Gil –apadrinado por López Rodó, y asimismo soltero y miembro numerario del Opus Dei, sería más tarde catedrático de Derecho Administrativo, secretario general técnico de la Presidencia del Gobierno y rector de la Universidad de La Coruña<sup>38</sup>, se dirigió a mí, y tras mostrar su satisfacción por la exposición que había realizado, sobre todo teniendo en cuenta que era el más joven de mi promoción, me dijo si podía pasar por su despacho al día siguiente. La conversación, en su despacho, se inició con nuevas alabanzas hacia mi trabajo a las que siguió la oferta de una beca por dos años en no recuerdo qué instituto de planificación u organismo parisino –quizás de la OCDE– con el objetivo de preparar una tesis doctoral sobre un tema relacionado con el que había presentado u otro a determinar. Sorprendido ante una oferta inesperada, agradecí la deferencia y añadí que, antes de responder en uno u otro sentido, debía hablarlo con mi novia pues teníamos pensado casarnos poco después, en julio, y esa propuesta alteraba nuestros planes futuros. Tenía que contar con ella. Allí terminó la oferta. Recuerdo que más o menos dijo algo así como: «Bueno, esa es otra orientación». Siguió hablando de temas banales, en concreto de su pertenencia al Club Hípico madrileño, y nunca más volví a oír algo sobre la susodicha beca. Al parecer, llevaba unida la soltería presente y futura.

<sup>36</sup> Hay que aclarar que tanto en el mundo universitario como en el de la administración fue usual en aquellos años –como lo sería tras 1982 en relación con el PSOE o en otros cambios de gobierno–, por parte de quienes deseaban una plaza o puesto, el acercamiento o «coqueteo» con quienes detentaban el poder. Y en aquellos años era el Opus Dei el que poseía, en este sentido, mayor potencial de «colocación». Era entonces la mejor vía para acceder a un puesto en la administración o en la universidad. En definitiva, el poder siempre atrae. Sobre todo, cuando, como sucedía y sucede en la administración pública española –desde la estatal a la municipal–, las relaciones clientelares y familiares, el toma y daca y el nepotismo de todo tipo, se combinan con un alto margen de discrecionalidad, cuando no arbitrariedad, en los nombramientos y designaciones, que puede alcanzar desde los niveles retributivamente más altos hasta los más bajos (léase conserjes o personal de limpieza).

<sup>37</sup> En tiempos de neoliberalismo conservador puede sonar extraña esta querencia por las empresas públicas y la planificación en quienes profesaban una clara fe en el sistema capitalista. Eran otros tiempos: la existencia de una economía mixta en la que compitieran empresas públicas y privadas, y en la que el Estado ejerciera de organismo planificador en el ámbito económico, no se consideraban herejías, como sucede hoy, dentro de dicho sistema.

<sup>38</sup> ¿Quién le iba a decir entonces a José Luis Meilán que muchos años más tarde, en 1990, sería nombrado rector de la Universidad de A Coruña por el presidente de la Xunta de Galicia, Manuel Fraga, que por aquel entonces era uno de los más conspicuos miembros del «sector azul» enfrentados al «opusdeísta»? La política hace extraños compañeros de cama.

*En otras ocasiones algo has contado sobre tus quince años (julio 1967-septiembre 1982) como funcionario técnico adscrito al Ministerio de Educación. Lo que pudieras decirnos al respecto sería sin duda de mucho interés viniendo de quien viene, pero excede de los límites y del objetivo de esta conversación. Por supuesto, esa experiencia te sería muy útil en algunos de tus trabajos e investigaciones posteriores, como en ocasiones has dicho, pero ahora lo que deseamos es que nos hables de tus actividades formativas en estos años. Luego quisiéramos finalizar con alguna pincelada sobre tu experiencia como docente universitario.*

Aunque en toda la etapa como funcionario técnico en el Ministerio de Educación quede, por su riqueza y extensión –aplicación de la reforma educativa de 1970, contrarreforma, últimos años del franquismo, transición política, Constitución de 1978, gobierno de la Unión del Centro Democrático, etc.–, fuera de esta entrevista, no me resisto, por su confrontación con lo dicho en relación con la oposición y el curso en la ENAP, a decir algo sobre mi estancia inicial, durante un año, en Málaga. Después de una licenciatura en Derecho, una oposición estatal como la referida y un curso en la «selecta» ENAP para formar a los no menos «selectos» TAC, cuando me incorporé como secretario provincial a la delegación administrativa de Educación en Málaga, no solo el delegado tuvo buen cuidado de que no viera ni tocara nada relativo a las construcciones escolares –allí era donde estaba el dinero–, sino que, como no se entendía bien cuáles podían ser mis funciones, se me asignó durante al menos un mes el registro de entrada y salida. He ahí cómo, en el transcurso de dos meses, pasé de una beca en París –como posibilidad– a llevar dicho registro –como realidad–. Nada dije, pero fue suficiente para enterarme de todo lo que entraba y salía.

Superada esta primera prueba, el delegado me encargó la secretaría de la Comisión Provincial de Enseñanza Primaria que presidía el inspector-jefe de este nivel educativo. Preparé concienzudamente todos los papeles de la primera reunión en la que me estrenaba en dicho puesto. Entramos los seis o siete componentes de la comisión en una sala con una mesa redonda en el centro, y cuando creí que íbamos a sentarnos e iniciar la sesión, vi que permanecían todos de pie delante de su correspondiente asiento. Hice lo mismo, esperé y, ante mi sorpresa, el presidente –un católico campechano de esos que daban, y siguen dando, por supuesto que todos los españoles son católicos y que, si no lo son, deben serlo, permitiéndose así «catolizar» cualquier espacio público– dijo: «Recemos una Salve, antes de iniciar la reunión, para que la Virgen María nos ilumine en las decisiones que hemos de tomar». Por fortuna, la catequesis de la infancia, no la licenciatura, la oposición o el curso de la ENAP, vino en mi ayuda y superé también esta segunda prueba dando voz a lo mismo, por cierto, que me pidió que hiciera el sacerdote que formaba parte, en 1953, del tribunal del examen de ingreso de bachillerato: que rezara la Salve. Lo relatado sucedía catorce años más tarde, en septiembre de 1967.

En fin, respondiendo a vuestra pregunta, diré que, en efecto, durante esos años compaginé el trabajo en el Ministerio de Educación con otras actividades. Unas de índole directamente formativa, como los estudios de algunas de las asignaturas

de la licenciatura de Sociología –simplemente por saber, no por el título–. Otras de investigación, bien preparando la tesis doctoral –una tarea que me llevó casi nueve años–, bien publicando mis primeros artículos o libros, o colaborando con el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Murcia, creado en 1969 (Imagen n.º 15)<sup>39</sup>, o formando parte del Seminario de Historia del Derecho Constitucional al que antes aludí. Otras, combinando la actividad profesional privada con la investigación: durante unos pocos años trabajé *free lance* en una empresa privada dedicada a estudios urbanísticos y sociológicos, algo que asimismo he hecho en alguna ocasión colaborando con el Departamento de Sociología de mi universidad. Otras, por último, de carácter estrictamente docente como Ayudante de Clases Prácticas en la asignatura de Derecho Político (octubre 1969 –septiembre 1975)<sup>40</sup>, profesor durante algunos años en la Escuela de Trabajo Social donde impartí materias tales como Estructura Social de España y Organización y Dirección de Empresas, y ya como profesor en los estudios de Pedagogía, a tiempo parcial desde de octubre de 1979 hasta septiembre de 1982. Como es sabido, me incorporé a tiempo completo a la docencia en octubre de 1982, actividad en la que he permanecido hasta la jubilación en septiembre de 2013.

Toda esta serie de actividades docentes o de investigación, incluida la tesis doctoral, ampliaron y completaron mi formación antes de abandonar la administración estatal e incorporarme como profesor a tiempo completo a la Sección de

<sup>39</sup> Para más detalle, remito al capítulo redactado por Dolores CARRILLO GALLEGO y José Damián LÓPEZ MARTÍNEZ, titulado «Antonio Viñao y la Universidad de Murcia», incluido en el libro colectivo *Educación, Historia, Sociedad. El legado historiográfico de Antonio Viñao Frago*, del que es editor Pedro Luis MORENO MARTÍNEZ y en vías de publicación por la editorial Tirant lo Blanc. En otros capítulos de este libro podrán hallarse referencias a mis primeras investigaciones y publicaciones. De todas formas, no está de más decir que uno de mis primeros intentos de publicar algo en forma de libro lo hice, hacia 1972, ante el director del ICE, recibiendo una respuesta negativa debido, me dijo, a que yo no era docente, sino funcionario y que, por tanto, no me correspondía investigar y publicar. Me consta que estaba presionado por algún inspector o director de Instituto de Enseñanza Media que no veían con buenos ojos mi intromisión en ese campo. El argumento de que yo no iba a hacer carrera docente, y que por tanto no me hacía falta, fue asimismo utilizado para desechar la posibilidad de que se me concediera, por la tesis, el premio extraordinario de doctorado de Derecho. Si lo cuento no es por una cuestión personal –hoy me alegro de que el trabajo presentado en el ICE no se publicara dadas sus deficiencias–, sino porque ambas anécdotas reflejan el peso de los criterios corporativistas. Podría también indicar ejemplos en sentido contrario. Más tarde, cuando ya era profesor de Pedagogía, me incorporé al ICE y llevé a cabo, desde el mismo, diversas investigaciones. Sobre ellas, véase el capítulo de María José MARTÍNEZ RUIZ-FUNES y Ana SEBASTIÁN VICENTE incluido en el libro colectivo mencionado y titulado «Historia de la educación en y desde Murcia».

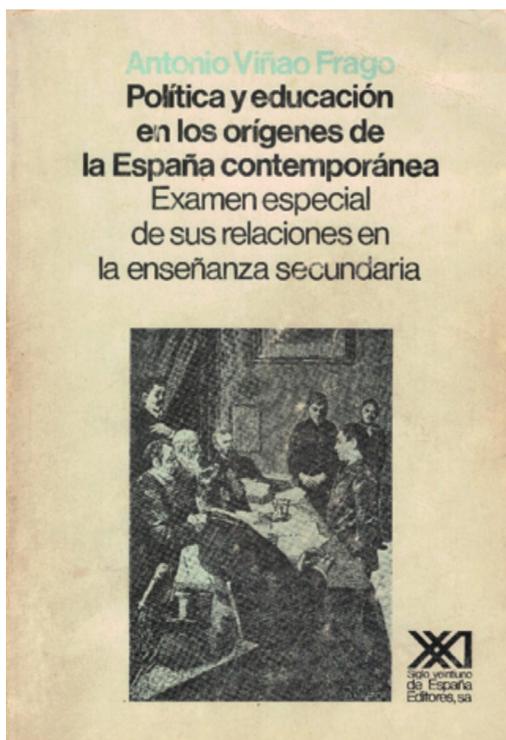
<sup>40</sup> La razón de que dejara la ayudantía fue un escrito del interventor de Hacienda al Rectorado informando de que no podía compatibilizar mi trabajo en el ministerio con dicho puesto docente. La causa de dicho escrito fue la publicación en la prensa local de una carta mía en la que, entre otras cosas, daba cuenta de cuáles eran las retribuciones extraordinarias, no recogidas en los presupuestos generales del Estado, de los cuerpos especiales del Ministerio de Hacienda. Retribuciones, por cierto, autoasignadas. Mirando hacia atrás sin ira, tengo que agradecerle que declarara ambas tareas incompatibles en mi caso, aunque no lo hiciera en otros muchos similares que en aquella época, y en esta, existían. Mi inclinación iba ya más por lo pedagógico-educativo que por lo jurídico-político. No hay mal que por bien no venga.



IMAGEN n.º 15. Mesa redonda en torno a las nuevas orientaciones de la educación. Preside el director del ICE, Manuel Muñoz Cortés, y dirige Jacques Bousquet, experto de la UNESCO (hacia 1971). Se puede ver a Antonio, por entonces, secretario de la Delegación del Ministerio de Educación y Ciencia en Murcia, al fondo, sentado y atento a lo que Bousquet decía. En el resto de la mesa, miembros del ICE, directores de Institutos de Enseñanza Media e inspectores de Enseñanza Primaria o profesores de la Escuela Normal. Buena parte de ellos, por cierto, en claro desacuerdo con la reforma que, desde el ministerio y con las bendiciones de la UNESCO, pretendía implantarse.

Pedagogía o Ciencias de la Educación en octubre de 1982. A los 39 años –otro momento clave en mi vida– abandonaba un puesto estable, bien retribuido, con cierto reconocimiento profesional y poder social y administrativo en el campo de la educación, por un contrato de cinco años y un sueldo que representaba el 50% del anterior, para trabajar en el futuro como docente en un campo que no era aquel por el que estaba titulado.

IMAGEN n.º 16. Portada del libro producto de la tesis doctoral. Elaborada entre 1972 y 1979, la tesis se presentó en enero de 1980 ante un tribunal compuesto de catedráticos de Historia Contemporánea, Derecho Político e Historia del Derecho. Publicado por Siglo XXI en 1982, el libro constituyó, en cierto modo, la «carta de presentación» de Antonio Viñao en un campo, el de la Historia de la Educación, donde era un auténtico desconocido.



No fue un salto en el vacío: en ese momento ya había publicado cinco libros –entre ellos, la tesis doctoral (Imagen n.º 16)– y diez artículos o capítulos de libro, y había dirigido alguna investigación en el ICE y participado en dos congresos de la ISCHE –Sèvres (1981) y Budapest (1982)– y en el primer coloquio nacional de Historia de la Educación (1982). Pero sí fue una decisión acertada –y arriesgada– que supuso un profundo cambio en mi vida profesional y personal. Al final, como mi madre me dijo al saberlo, acabé haciendo lo que deseaba: dedicarme a la enseñanza y, además, en el ámbito de la historia.

*Pese a haberte incorporado como docente en la Sección de Pedagogía en una edad algo más tardía de lo habitual, cuando contabas 36 años –de modo definitivo a los 39–, sin embargo, has desempeñado esa tarea hasta tu jubilación, durante 34 años. ¿Podrías, haciendo un esfuerzo selectivo, hablarnos de tu experiencia docente en los estudios de Pedagogía? Contamos ya con varias entrevistas y trabajos sobre tu actividad investigadora, pero nada o casi nada sobre tu faceta como profesor. Como ya has escrito en diversas ocasiones sobre la licenciatura o grado de Pedagogía, puedes también ahora dejar a un lado ese tema y centrarte en unos pocos aspectos de tu trayectoria como docente. Aquellos que estimes conveniente elegir.*

El paso definitivo desde la administración educativa a la docencia universitaria supuso un cambio no solo profesional, sino personal que no dejó de afectar a mi carácter y forma de ser. La razón es obvia. En primer lugar, dejaba una tarea en la que, por lo general, me guarecía detrás de una mesa, estableciendo una cierta distancia con un interlocutor o interlocutores cuyas peticiones tenían que recibir, en más de un caso, respuestas negativas, ya sea por razones legales, económicas –insuficiencia presupuestaria– o de otra índole de las que yo no era responsable. Necesariamente, para subsistir, tenías que revestirte de una coraza que impidiera identificarse con demandas razonables con las que, además y en general, estaba de acuerdo. Eso en una época, la de los setenta y ochenta, en la que la educación constituyó un campo de enfrentamiento –huelgas, manifestaciones, encierros, etc.– entre la administración y las asociaciones de vecinos y padres y madres por las cuestiones relativas a la escolarización, o las nuevas asociaciones y sindicatos docentes, por todo lo relativo a la estabilidad y condiciones laborales del profesorado y su participación en la vida y gestión de los centros docentes. Me hallaba dividido: estimaba justas y razonables –incluso insuficientes– dichas demandas y, sin embargo, constituía el último eslabón de una cadena jerárquico-administrativa incapaz de dar una respuesta medianamente satisfactoria a las mismas. El único modo de subsistir en una situación tan poco grata es revistiéndote de una cierta coraza o estableciendo una mampara de cristal que te distancie de tus interlocutores.

La tarea docente requiere justo lo contrario. Uno ha de abrirse a un público determinado, el alumnado. Ha de empatizar con él, ganárselo para la causa –la materia de que se trate– desde el primer día, y establecer un flujo continuo de relaciones, incluso físico-corporales, que excluye cualquier tipo de muros, corazas

y distancias. Pese a mis breves y ocasionales experiencias docentes anteriores, tardé algún tiempo en adaptarme a esta nueva situación. Esta adaptación exigió cambios en mi manera de comunicarme con los demás y, en definitiva, en mi manera de ser y comportarme, de ver y comprender a otros y, a la vez, a mí mismo. Hubo algo que me lo facilitó: la docencia de la Historia de la Educación y de Política Educativa, durante algunos años, en el llamado curso-puente. Un curso compuesto mayoritariamente por maestras y maestros de enseñanza primaria y, en ocasiones, profesorado de enseñanza media –es decir, un alumnado con experiencia docente–, que bien podía tener mi edad o acercarse a ella. Monté el programa a mi gusto a lo largo de todo un curso académico –hoy sería imposible dado el grado de control burocrático y el carácter trimestral de cualquier asignatura–, disfruté, disfrutaron mis alumnos y todos aprendimos<sup>41</sup>. La supresión de dicho curso-puente en una de las innumerables reformas que han sufrido los planes de estudio de Pedagogía es, a mi juicio, uno de los muchos errores cometidos en este campo. Contribuía a acercar lo que cada vez se halla más distanciado: el mundo real de la educación y el de la pedagogía universitaria.

Mi entrada, como profesor, en la licenciatura de Pedagogía tuvo lugar el mismo año en que, de la mano de Juan Monreal –sociólogo y pedagogo, más tarde catedrático de Sociología y rector de la Universidad de Murcia–, se incorporaron un sociólogo y un economista. Los estudios de Pedagogía en Murcia se cubrieron con licenciados de este campo formados, por lo general, en la Universidad de Valencia. Eran, además, los años en que se produjo el debate –todavía ahí, sin resolver por irresoluble y mal planteado– entre quienes entendían que había que seguir hablando de Pedagogía y quienes preferían hablar de Ciencias de la Educación. El hecho es que la denominación de ciencias de la educación, en plural, abría el campo a otros licenciados –sociólogos, psicólogos, economistas, juristas, historiadores– para impartir, en cada caso, aquel campo propio del que se procedía aplicado al ámbito educativo: sociología, psicología, economía, política o historia de la educación. Cuestiones epistemológicas aparte –que, por lo general, son construcciones *a posteriori* en función de los intereses gremiales a defender o atacar–, no debe extrañar –es comprensible– que el desembarco en Pedagogía de cuatro licenciados o doctores procedentes del Derecho, Sociología y Economía no fuera bien visto por quienes procedían del propio campo de la Pedagogía. Lo mismo hubiera sucedido si un hecho similar se hubiera producido en sentido contrario. Mi caso, además, era peculiar pues se me identificaba como un TAC experto en cuestiones de política y administración de la educación, desde un punto de vista profesional, y no, desde luego, como alguien que, sin ser licenciado en Pedagogía –ni siquiera en Historia– pretendía impartir Historia de la Educación o Pedagogía –mi tesis doctoral acaba de presentarse–, asignatura para la cual ya había pedagogos, en Murcia y fuera de Murcia, dispuestos a venir en cuanto se

<sup>41</sup> Estructuré el curso de Historia de la Educación en torno a dos grandes temas: el de la relación oralidad-escritura-imagen y el del espacio y el tiempo escolares, ambos en su perspectiva histórica. Para que no se dijera que lo que explicaba no era historia de la educación o pedagogía, el alumnado debía leer además uno de los tres textos básicos de la disciplina que les indicaba.

les llamara, que podían y querían también impartirla. De un modo u otro, fui el único de los cuatro «intrusos» que perseveró y consolidó su carrera docente en los estudios de Pedagogía. Los otros tres pasaron, como docentes, a otras licenciaturas o hallaron su futuro profesional, dentro de su especialidad, en el sector público o privado.

Dado que no se entendía mi querencia por la Historia de la Educación o Pedagogía, o –razonablemente– se dudaba de que tuviera la suficiente formación para impartirla, las asignaturas a las que pude optar en mis primeros años de docencia fueron otras: Política y legislación educativa, Organización y dirección de centros docentes, Educación comparada y Pedagogía general. La elaboración personal del temario de cada materia a partir de una amplia diversidad de libros y artículos me sirvió para adquirir una formación en el campo pedagógico –haciendo de nuevo de la necesidad virtud– de la que carecía. Mejor así.

Conforme pasaron los años y tuve que hacerme cargo de un curso normal formado por un alumnado de 20-22 años, sin experiencia docente, que venía directamente del bachillerato, tengo que confesar que las clases llegaron a constituir, en un momento determinado, un problema prácticamente insoluble. Un problema apreciable tanto en las valoraciones del alumnado –siempre aceptables, pero no tan elevadas como en las que recibía del curso-puente– como en las que yo mismo hacía de mi nivel de disfrute y satisfacción. Las razones son conocidas y las he expuesto en alguna ocasión<sup>42</sup>. No era ya solo que cada curso académico había un año más de distancia entre el alumnado y yo. Tampoco que, a causa de ello, me fuera cada vez más difícil hallar elementos o referencias culturales comunes para poder «llegar» a ellos. Su mundo y el mío eran en gran medida contrapuestos. Esto dificultaba, desde luego, la comunicación. A ello se añadía el que la licenciatura de Pedagogía era utilizada por la universidad como una titulación «escoba» escogida como primera opción no más allá del 25% del alumnado<sup>43</sup>. El resto, en una titulación de escasa salidas profesionales, estaba allí por pura inercia, porque sus familias, y ellos, querían que tuvieran un título universitario a falta de mejor cosa. Dar clase a unos 60-70 alumnos sin expectativas profesionales, y en la que la mayor parte no posee interés alguno por los estudios en general y, en particular, por la pedagogía y, menos aún, por la materia concreta de que se imparte, es una actividad de alto riesgo mental que puede terminar con la mejor de las intenciones. Degrada al profesorado y al alumnado.

A grandes males, grandes remedios. Algunos años antes del malhadado Plan Bolonia –no tanto por sus objetivos iniciales, sino por su aplicación por la no menos malhadada Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, para la que, por cierto, me negué a trabajar en más de una ocasión–, y a la vista del tipo

<sup>42</sup> Por ejemplo, en «El grado de pedagogía y la formación del profesorado ante el Espacio Europeo de Educación Superior», *Cuestiones Pedagógicas*, 19 (2008-2009), pp. 97-113, y «El grado de Pedagogía: entre la realidad y el deseo», *Cuadernos de Pedagogía*, 398 (2010), pp. 87-90.

<sup>43</sup> Todas mis propuestas, efectuadas en la Junta de Facultad, para reducir el alumnado del primer curso de dos grupos de 125 alumnos a uno solo de no más de 50 hallaban la negativa de prácticamente todo el profesorado. Al final opté por no asistir a las Juntas en las que se fijaba dicho número.

de alumnado que tenía enfrente, decidí modificar sensiblemente el modo de impartir enseñanza. Advertí que el alumnado precisaba una tutorización individual para poner orden en sus tareas académicas. No entro en detalles; simplemente diré que, en contra de lo establecido, dedicaba las horas de tutoría y las fijadas para las clases prácticas a mantener unas tres veces a lo largo del curso, con cada alumna y alumno, una conversación particular de no menos de un cuarto de hora, solo con el fin de aclarar dudas y, sobre todo, poner orden en sus notas de clase, fotocopias, textos complementarios y, en más de un caso, en sus vidas. La llegada de la dictadura informático-burocrático-pedagógica bajo el paraguas del Plan Bolonia<sup>44</sup>, me obligó a perder mucho tiempo en tareas innecesarias y a adecuarme formalmente a sus irracionales exigencias. Formalmente y no de hecho, como, según me dicen, hace la mayoría del profesorado: es conocido en la facultad que cada año, el primer día de clase, Antonio Viñao rompía delante del alumnado la «guía docente» oficial y recomendaba a los alumnos que no hicieran caso de ella y que fueran a la fotocopidora donde encontrarían un documento, llamado «programa», en el que había aspectos no contemplados en la guía, algunos sí contemplados en ella y otros que figuraban en la misma pero que o eran un estorbo, o no sucedía nada si se prescindía de ellos. Cosas de Antonio, se decía, al que le quedan pocos años para la jubilación y que, además, puede permitírselo. Nadie le va a llamar la atención por ello. La aparición, ya en los dos últimos años, de tareas tales como los trabajos de fin de grado o máster –de los que solo oigo lamentaciones a mis colegas–, es decir, de introducir cambios teóricamente beneficiosos pero implementados sin dedicarles el tiempo suficiente ni ser reconocidos como una tarea docente específica con sus créditos correspondientes, y la aplicación en el ámbito universitario, como en todo el sistema educativo, de una política de recortes financieros opuesta a la idea de educación pública, con el fin de favorecer el negocio de la enseñanza privada, es lo que ha hecho que viera mi jubilación como la liberación de una carga que en los últimos años se me hizo algo onerosa. Amo aprender y enseñar –algo solo concebible como pura generosidad–, saber y conocer, pero no en unas condiciones que degraden tanto al que aprende como al que enseña.

<sup>44</sup> Lo de informática es porque –tengo en la mente las escrituras notariales del siglo XVI con un tipo de letra y abreviaturas solo legibles por los escribanos con el fin de hacerse imprescindibles– pienso que los supuestos «avances» en ella están hechos no tanto para facilitar el trabajo de quienes han de utilizarla, sino para complicarlo de tal modo que lleve, por un lado, a incrementar el número de personas que trabajan en ese campo y, por otro, a que solo sean inteligibles por quienes a él se dedican haciéndose, gracias a ello, imprescindibles. Hoy en día, frente a las altas expectativas despertadas hace una o dos décadas, no solo los supuestos «avances» o «progresos» en este campo se deben más a razones económicas –puro negocio– que a las necesidades reales de los usuarios, o a la mejora de sus capacidades de análisis y cognitivas, sino que los convierte en mercancías sometidas a un control total en sus vidas, actividades, gustos, preferencias y necesidades. Lo de pedagógica es porque buena parte de los responsables de estos temas, en el ámbito universitario, proceden del mundo de la pedagogía, de la ingeniería o de la gestión económico-empresarial, y poseen una concepción cuantitativo-mecánica de la enseñanza y de los procesos de transmisión y elaboración del saber con los que no comulgo. Ambos poderes, de consuno, determinan los contenidos, los métodos y modos de enseñanza y evaluación hasta tal punto que convierten la tarea docente en una labor mecánica, eliminando o dificultando cualquier posibilidad de autonomía, y pensamiento o estilo propio, en el profesorado.

