

UNIVERSIDAD Y TRANSICIÓN EN LA PRÁCTICA
POLÍTICO-EDUCATIVA DEL ESTUDIANTADO

Francisco A. Déniz Ramírez*

INTRODUCCIÓN

En las líneas que siguen, y en el escenario de la Universidad, nos ha interesado básicamente el análisis de la acción colectiva estudiantil en contextos definidos como de transición política. En tales contextos se manifiestan de forma declarada los discursos de los distintos grupos sociales, confrontándose y procurando nuevas hegemonías y aspiraciones. Además, las experiencias reivindicativas de los años formativos suelen conformar identidades que caracterizan profundamente a significativas cohortes de estudiantes y, por lo tanto, a sectores cualificados con un considerable peso profesional, lo que contribuye a modificar el panorama cultural y político de una sociedad.

Aunque nosotros nos centraremos en la Transición española iniciada en la década de los setenta, la protesta estudiantil del estado comulga con bastantes de los presupuestos generales de la reivindicación de los estudiantes en el mundo occidental, por lo que estableceremos algunas características globales definitorias

*. Profesor de Sociología de la Educación de la Universidad de La Laguna.

del fenómeno de la respuesta estudiantil. La razón no es otra que la que se deduce del convencimiento de que es precisamente en procesos de cambio, bien sean políticos o culturales, donde la actividad política estudiantil ha cobrado más fuerza, llevándonos a considerar la aportación de este grupo social a una alternativa más global de cambio, ya que la acción estudiantil se ha dirigido frecuentemente hacia instituciones ajenas al mundo educativo.

De modo específico nos detendremos en significativos hechos político-educativos del proceso transitorio tales como el asunto de la Gestión democrática y la Ley de Autonomía Universitaria LAU, claro está, en el conflictivo proceso de implantación de la Reforma Política en la segunda mitad de la década de los 70.

UNIVERSIDAD Y TRANSICIÓN

Si el ámbito educativo en sentido amplio representa un espacio donde distintas clases y grupos sociales se encuentran constantemente rediseñando sus discursos y definiendo sus aspiraciones, así como estableciendo las dinámicas institucionales e ideológicas oportunas para su reproducción y consolidación, el ámbito universitario representa el escenario ideal para el estudio de actuaciones explícitas encaminadas a tal fin. Especialmente en los momentos transitorios, donde la crisis, el vacío legal, la carencia de legitimidad o el agotamiento del modelo anterior pueden promover posibilidades de cambio y afectar a todas las instituciones sociales, y por extensión a las educativas, que se dinamizan significativamente, activando los distintos grupos o colectivos sus recursos para el logro de sus objetivos. En ese sentido, no cabe duda de que la remodelación o fricción más o menos aguda en el bloque de poder posibilita visiones e imágenes alternativas, o simplemente renovadas, del mundo, encontrando adeptos y detractores en un espacio de reflexión como es la Universidad, espacio predilecto para el surgimiento de movimientos sociales y otros tipos de acción colectiva cualificada.

Las modificaciones de la estructura política proporcionan incentivos a los movimientos sociales. Para Tarrow, los aspectos cambiantes que pueden actuar de detonante de movimientos sociales, extendiendo y difundiendo las oportunidades de ciertos grupos para llevar

a cabo una movilización, podrían enumerarse en cuatro: Los cambios en las alianzas dominantes, sobre todo cuando se producen alianzas inestables; la existencia y disponibilidad de aliados influyentes; y la división entre elites que se manifiestan en conflicto dentro de y entre las elites¹. La Transición española responde a las características señaladas, lo que sumado a un profundo cuestionamiento de la legitimidad de las instituciones educativas después de 1975, generó importantes movimientos sociales en el interior de los centros. Así, práctica política y práctica educativa aparecen íntimamente ligadas en momentos muy relevantes para la historia y la conformación de los sistemas educativos, y por extensión de las sociedades, sobre todo en esos momentos transitorios donde la estructura de las oportunidades políticas se ensancha y las expectativas sociales aumentan². De la estrecha relación que ambas prácticas guardan, y desde el interés que suscita la investigación social de este fenómeno articulado de prácticas y compromisos políticos y sociales que atraviesan, bidireccionalmente, las paredes de los centros educativos, son especialmente significativos los años 60 y 70. Años definitorios para el movimiento estudiantil clásico (también denominado histórico) y para una serie de consecuencias intelectuales y políticas, educativas y sociales que han elegido a la Universidad como espacio relevante. La promoción de ideas y argumentaciones ebulen con más brillo en estas circunstancias y altera la rutina intelectual y las expectativas políticas y de cambio social, incitando profusamente el nivel explicativo de la acción colectiva y la actitud política ante ella. Los proyectos sociales (modelos de sociedad) se exponen y generan adhesiones y rechazos que, en cualquier caso, siempre son conflictivos, aunque, también, evocadores.

¹. Citado. En TEJERINA, B.; «Los movimientos sociales y la acción colectiva». En IBARA, P., y TEJERINA, B.; *Los movimientos sociales. Transformaciones políticas y cambio cultural*. Trotta, Madrid, 1998, p. 134.

². «S. Tarrow ha definido la estructura de la oportunidad política como el conjunto de dimensiones del entorno político que proporciona incentivos para que se produzca una acción colectiva, afectando a sus expectativas de éxito o fracaso...Con este concepto se pretende ayudar a entender por qué los movimientos sociales obtienen temporalmente incentivos frente a las elites o las autoridades y, después, los pierden rápidamente a pesar de sus mejores esfuerzos (TARROW, 1994, p. 85)». En TEJERINA; op. cit., p. 134.

En este contexto, la remodelación de los bloques de poder y de sus bases sociales, consustancial a todo proceso de transición, implica a la Universidad en tanto que instancia legitimadora atravesada por los discursos políticos que impregnan la calle, pero la implica, además, en tanto que institución sensible al problema de las clases sociales por cuanto procura erigirse en escenario singular de la demostración de las capacidades para la movilidad social o para evitar desclasamientos. En todo caso, la Universidad se mueve en un plano contradictorio ya que, aunque pretenda ser ajena al valor de cambio de cualquier adscripción de clase, no puede ocultar la constatación de un liderazgo de las clases acomodadas lo suficientemente ancho como para levantar sospechas de desigualdad en la evaluación de los méritos. Los intereses puestos en juego en las reformas educativas que acontecen durante los cambios de rumbo sociales, denotan ese movimiento de las clases en pro de salvaguardar sus intereses.

De estas contradicciones vividas de forma más o menos intensa por los diferentes sectores de la enseñanza superior, emergen valores y actitudes políticas, en cierta medida definitorias de cohortes enteras y duraderas en el tiempo. En ese sentido, es lícito pensar que no sólo la socialización derivada de los años formativos, sino, fundamentalmente las experiencias políticas vividas que atravesaron el hecho educativo durante esos años, son las que más fidedignamente pueden explicar la actitud política y los valores posteriores de determinadas cohortes generacionales. Como indica Andersen:

Las experiencias durante los años formativos pueden ser importantes y tener un impacto duradero, pero parece más probable que sea la *exposición* a las luchas políticas y la movilización política en los años formativos la variable relevante que interviene entre una generación y sus valores³.

³. ANDERSEN, J.; «'Environmentalism', 'New Politics' and Industrialism: Some Theoretical Perspectives». *Scandinavian Political Studies*, vol. 13, núm. 2, p. 106. En RIECHMANN, J., y FERNÁNDEZ BUEY, F.; *Redes que dan libertad*. Paidós, Barcelona, 1994, p. 41.

Es tal exposición la que, entre otros fenómenos sociales, ha contribuido a conformar significativas señas de identidad de generaciones de estudiantes. Por ejemplo, el caso del Estado español de los 70 no deja lugar a dudas. En cierto sentido, las identidades colectivas generadas en el movimiento estudiantil, fuertemente asentadas durante algunos años, han condicionado actitudes políticas y morales posteriores frente a otros acontecimientos no necesariamente académicos. La acción colectiva que se destapa en esos procesos suele marcar o conformar las inquietudes de jóvenes e intelectuales fijando en sus prácticas políticas y profesionales posteriores u otros compromisos ideológicos y ciudadanos el producto de tal socialización.

Si hoy nadie cuestiona que los movimientos sociales y el comportamiento colectivo constituyen un ámbito propicio para la producción simbólica, es lógico pensar que en espacios determinados como la Universidad, la acción colectiva asociada a la innovación intelectual⁴ es capaz de generar un discurso alternativo con la suficiente coherencia como para constituir un polo de referencia ciudadana, como así ha sucedido en numerosas ocasiones.

No sólo no concebimos el espacio educativo ajeno a otras prácticas sociales, sino que lo concebimos como un espacio privilegiado donde se evidencian, de una u otra forma, las múltiples sensibilidades políticas e intelectuales. Es un encuentro donde el pensamiento fluye con enorme facilidad, se contrasta, se modifica, se deconstruye y se reconstruye, es el mundo de la elaboración intelectual y su vehiculización a través de movimientos sociales e intelectuales, es otra forma de entender la simbiosis Universidad-sociedad, *donde el mercado no funciona como un mito o referencia obligada*, ni la impronta de la cualificación de mano de obra

⁴. Eyerman y Jameson en su enfoque cognitivo sobre los movimientos sociales llaman nuestra atención sobre el hecho de que los movimientos sociales proporcionan un espacio en el que tiene lugar la innovación intelectual. En TEJERINA, B.; «Los movimientos sociales y la acción colectiva». En IBARA, P., y TEJERINA, B.; *Los movimientos sociales. Transformaciones políticas y cambio cultural*. Trotta, Madrid, 1998, p. 132.

es un requisito de *eficacia demostrada*. Es un escenario privilegiado para la teorización de los modelos de sociedad, donde la disponibilidad de tiempo no se mide por el cronómetro de la producción industrial y mercantil.

Por eso, y sobre todo en el ambiente universitario, aunque también la secundaria ha desempeñado su papel, han confluído prácticas políticas y educativas que en momentos de transición social o política destacan de forma significativa. En ese sentido, aunque el movimiento del profesorado ha sido determinante en la resolución de determinados conflictos, como movimiento social más expresivo que instrumental ha sido el estudiantado, categoría transitoria donde las haya, el que más ha profundizado en el carácter político de la vida académica y social.

CARACTERIZANDO LA PROTESTA ESTUDIANTIL

Algunas de las señas de identidad de las protestas estudiantiles se han puesto de relevancia en los contextos a los que venimos haciendo alusión, contextos de cambio. Estos movimientos estudiantiles han mantenido bastantes similitudes con los nuevos movimientos sociales actuando como embrión principal de dinámicas sociales reivindicativas que se han manifestado en las tres décadas que van desde las revueltas estudiantiles en Estados Unidos a comienzos de los sesenta, hasta el final de los 80. Por ello, y por la importancia creciente del fenómeno educativo en las sociedades del bienestar y del personal cualificado en la extensión de las mismas, dicho movimiento ejerció de fuerza motriz en la configuración del panorama político moderno. Estas sociedades de bienestar atribuyen una importante labor al personal cualificado egresado de las universidades y estudios medios. Así, esta mezcla ha devenido en sugestivas sensibilidades sociales que definen a cohortes enteras e incluso modifican dinámicas institucionales en una orientación progresista. De alguna u otra forma, las movilizaciones estudiantiles han estado en la génesis de lo que se ha denominado *nueva izquierda*, imprimiendo a sus acciones y postulados un marcado carácter político sobre la base de una composición social heterogénea que viene a diversificar y a ampliar

los objetivos de la actividad transformadora, sobre todo en las instituciones de su espacio vital. Precisamente, algunas de sus características más relevantes le otorgan su distintiva identidad.

Una de ellas tiene que ver con la formación de la *nueva izquierda*, ya que una de las peculiaridades del movimiento estudiantil es que, con frecuencia, ha generado numerosos núcleos embrionarios de posteriores movimientos así como de partidos políticos de izquierda constituyéndose como su base social privilegiada, lo que le ha dado a su reivindicación cierto carácter matriz en el planteamiento y la resolución de muchos conflictos sociales. En términos generales, se puede admitir que el estudiantado ha tenido una relevancia significativa en importantes acontecimientos reivindicativos que van más allá de los recintos académicos, contribuyendo a la formación de numerosas organizaciones de la izquierda occidental, cuyo denominador común y explicación habría que buscarlo en las movilizaciones estudiantiles de los 60⁵. A partir de la relación entre intelectuales de izquierda e importantes movimientos de masas han surgido en el mundo occidental interesantes reactualizaciones del pensamiento progresista que se habían desarrollado casi exclusivamente al calor del movimiento obrero, aunque también desde mediados de este siglo, en las luchas de liberación nacional.

Por eso, el movimiento estudiantil ha ejercido de «laboratorio» que experimenta la aplicación del bagaje ideológico y cultural de la izquierda clásica en unos campos de intervención social sustancialmente novedosos como el mismo espacio educativo, el feminismo moderno, el ambientalismo, etc.

Una explicación a la sorprendente expansión de los nuevos movimientos sociales debe indagar en las universidades, ya que parece razonable pensar que el impulso decisivo de la alta y decidida participación de personas instruidas en el mundo de la cultura y de la política alternativas, propició un fuerte clima ideoló-

⁵. MÜLLER-ROMMEL, F.; «Nuevos movimientos políticos y partidos defensores de una 'nueva política' en la Europa Occidental». en DALTON, R., y KUECHLER, M.; *Los Nuevos Movimientos Sociales*. Ed. Alfons El Magnánim, Generalitat Valenciana, Valencia, 1992, p. 287.

gico-cultural que legitimaba la acción de novedosos e importantes sujetos políticos, contribuyendo al inicio de un nuevo ciclo de protestas⁶.

También, probablemente, un factor de aparición y, sobre todo, de expansión de los movimientos sociales y estudiantiles, fuera la pérdida de confianza en los partidos de izquierda como instrumentos con capacidad para representar fidedignamente los diversos intereses de los nuevos grupos emergentes, sin que fuera al precio de hacer concesiones a los mecanismos de «normalización» e integración que el Estado impone a toda negociación política considerada legítima y convencional. La defensa casi exclusiva del Estado del Bienestar por parte de la izquierda mayoritaria, en el contexto de una fuerte ofensiva neoliberal y conservadora, sigue situando de forma diferenciada a los movimientos sociales como un tercer participante en el juego político, aunque, claro está, del lado de la defensa de *lo público*.

Uno de sus matices consiste, precisamente, en el interclasismo de su composición social, interclasismo que apenas interviene en las causas de su disenso o en el contenido de sus reivindicaciones, aunque no cabe duda de que está presente. Para Heller y Féher, el interclasismo es un elemento común a los nuevos movimientos, especialmente cierto en el caso del movimiento estudiantil.

Aunque con claras (e implícitas) limitaciones a los sectores subalternos, la expansión de los sistemas educativos hace de los centros de estudio un importante receptor de distintas clases sociales, que van a formar una comunidad educativa con unas señas de identidad explícitas y comunes que, por el momento se sitúan en un plano distinto a las estereotipadas diferencias de clase⁷. Es

⁶. Ver al respecto WERNER BRAND, K.; «Aspectos cíclicos de los nuevos movimientos sociales: fase de crítica cultural y ciclos de movilización del nuevo radicalismo de clases medias». En DALTON, R., KUECHLER, M.; op. cit., p. 47. Además, este autor indica que, también, el período de movilizaciones referidas a los decenios 60 y 70, pueden aplicarse, en algunos países europeos, a los primeros años del decenio 80.

⁷. El auge, sobre la década de los cincuenta, de las teorías que ven en la educación un factor primordial de desarrollo económico y de movilidad social (teo-

decir, explícitamente, no hay un enfrentamiento de clase en el seno de la comunidad estudiantil. En períodos coyunturales concretos, el mundo estudiantil genera un tipo de asociación muy particular y diferenciada que se definen por los objetivos que defienden y por el tipo de comunidad que crea⁸.

Este tipo de comunidad creada, atravesada en multitud de ocasiones por fuertes convulsiones políticas e ideológicas, provoca algunas formas de cuestionamiento de la jerarquización del poder académico y la utilización del saber por las clases dominantes. Es una politización estudiantil que afecta de forma significativa a los centros educativos y a la cultura escolar, modificando el *talante universitario*. Ello fue especialmente significativo en los acontecimientos del 68 donde, tanto la organización jerárquica de la enseñanza como el tipo de contenidos, fueron entendidos como apéndice y reflejo académico del onnipresente modo de producción capitalista.

A raíz de estas percepciones, y partiendo de una evidente composición social desfavorable para las clases trabajadoras en la educación superior, es interesante analizar la proyección social de la reivindicación estudiantil, claramente en favor de éstas. Su denuncia constante de la situación de las categorías sociales dominadas por el sistema político y económico más que de intereses inmediatos ha definido la protesta, traducándose en más de un tópicos sobre el izquierdismo estudiantil⁹.

rias del Capital Humano y funcionalismo), unido a la creciente demanda de educación por parte de las clases subalternas, sitúan al sistema educativo como un elemento importante en el discurso sobre la resolución y estabilización de la conflictividad social y como marco apropiado para desarrollar una «justa» competencia que estratifique socialmente a los individuos en función de sus méritos y credenciales educativas, y no de su adscripción de clase. Además, tras la Segunda Guerra Mundial, la creciente importancia que los países occidentales dan a la educación, se manifiesta en una mayor democratización de ésta, y en una fuerte suma de inversiones que favorecen la explosión demográfica educativa, abogando por la escolarización total de los individuos en edad escolar. Ciertamente, aunque no sin conflictos, las clases subalternas van teniendo acceso a niveles educativos impensables antes de la Segunda Guerra Mundial.

⁸. TOURAINE, A.; *La sociedad postindustrial*. Ariel, Barcelona, 1969, p. 93.

⁹. TOURAINE, A.; op. cit., pp. 103-104.

No ha existido una relación directa entre el origen social mayoritario de los estudiantes, y la calidad de las reivindicaciones que se defienden¹⁰. Incluso, a pesar de los esfuerzos educativos por llevar a cabo una efectiva y «correcta» socialización política, el camino nunca ha sido plano, sino lleno de *accidentes*.

Porque la escuela no es ‘únicamente’ una institución de reproducción donde el conocimiento explícito e implícito que se transmite convierte inexorablemente a los estudiantes en personas pasivas, necesitadas y ansiosas de integrarse en una sociedad desigual...Lo más normal es la reinterpretación por parte del estudiante, o como mucho la aceptación parcial, y muy a menudo el rechazo directo de los métodos planificados o no¹¹.

La permeabilidad hacia las novedosas formas estéticas, ideológicas, musicales, su particular relación con el tiempo¹², y sobre todo, su coyuntural alto grado de politización o predisposición a adquirirlo, etc., definen significativamente al estudiantado. En general, los problemas más acuciantes de la humanidad, las

¹⁰. Una interesante reflexión sobre esta cuestión se encuentra en la entrevista que Hans Magnus Enzensberger le hace a Herbert Marcuse. En AAVV; *Conversaciones con los radicales*. Ed. Kairós, Barcelona, 1975, p. 46 a 70.

¹¹. APPLE, M.; *Educación y poder*. Ed. Paidós, Barcelona, 1987, pp. 29-30.

¹². Sobre este tema, Altbach nos ofrece una interesante reflexión acerca de cómo el tiempo puede influir en el movimiento estudiantil, y condicionar el desarrollo de la protesta: «El ritmo de la vida universitaria puede ser tanto una ayuda como un obstáculo para los movimientos activistas. En la mayoría de los sistemas universitarios, los estudiantes disponen de mucho tiempo libre. Este tiempo bien puede dedicarse a la política. En los sistemas europeos tradicionales, los exámenes eran escasos, y el ritmo de estudio era fijado casi en su totalidad por el estudiante. De este modo, los líderes podían dedicarse exclusivamente a la política sin perder su condición de alumnos. Este activismo continuo era más difícil en el sistema norteamericano, más estricto, y que está caracterizado por frecuentes exámenes y por el peculiar sistema de cursos y «créditos»». ALTBACH, Ph.; «Perspectivas del activismo político estudiantil». Ponencia presentada en el Seminario Internacional (*La comparación en Ciencias Sociales*). Editado por el Centro de Publicaciones del MEC, p. 4.

llamadas a la solidaridad internacional, la lucha por la justicia y la igualdad poseen un gran eco en este sector particularmente inquieto que es el estudiantado. No es por casualidad que los militantes de los nuevos movimientos sociales, y en general, de la nueva izquierda, sean, además de «ciudadanos comprometidos», estudiantes o cosa parecida:

el núcleo más activo sigue reclutándose entre los miembros más jóvenes e instruidos de las nuevas clases medias, que trabajan en sectores «no productivos» de servicios personales o son estudiantes o grupos de individuos sólo marginalmente integrados en el mercado laboral¹³.

El grueso de los análisis sociológicos han coincidido en relacionar extracción social y nivel cultural con el grado de participación política. Para el conjunto del Estado, y en un periodo comprendido entre los 60 y mediados de los 70, Maravall explica la relación entre activismo político radical, posición social y nivel cultural, relación que, por otro lado, el contexto político del franquismo junto a la estructura universitaria y las características de la población estudiantil se encargó de agudizar¹⁴. Poulantzas, reforzando esta tesis, y para un período significativamente transitorio en algunos países con características similares, dice:

Sea como fuere, esa pequeña burguesía, los profesionales liberales y los intelectuales han estado masivamente presentes en las luchas por las libertades democráticas¹⁵.

En todo caso, la exposición a determinados contextos reivindicativos aceleran la *politización* estudiantil particularmen-

¹³. WERNER BRAND, K.; op. cit., p. 49.

¹⁴. MARAVALL, J.M.; *Dictadura y disentiimiento político. Obreros y estudiantes bajo el franquismo*. Ed. Alfaguara, Madrid, 1978, pp. 207-208.

¹⁵. POULANTZAS, N.; *La crisis de las dictaduras. Portugal, Grecia, España*. Siglo XXI, Madrid, 1976, p. 81.

te. Y es que las diferentes clases sociales tienen en las instituciones educativas un importante instrumento de reproducción de pensadores que pueden actuar como intelectuales orgánicos¹⁶. No en vano, las altas instancias educativas constituyen «siempre» un foco permanente de reflexión e investigación que incita a profundizar en el debate acerca de las distintas concepciones del mundo y de la realidad. No extrañando pues que, a veces, surja de la Universidad un compromiso social definido que tiene su raíz última en la necesidad que tienen las clases sociales principales de defender, ideológica y técnicamente, sus aspiraciones sociales. Por eso, en los momentos en que las aspiraciones sociales se ven aumentadas o modificadas sin más, el escenario de la reflexión propiamente dicho: la Universidad, actúa como cohesionador de las distintas argumentaciones y visiones del mundo que se exponen, y al convertirse en un foco de discusión política también crea y forma intelectuales y activistas políticos.

Lo que ha sucedido desde 1968 es que los movimientos estudiantiles han acelerado ese proceso, por otro lado lógico, escorándolo hacia la izquierda. Consolidando en este medio una sensibilidad hacia diferentes hechos que ilustran la injusticia social, por otro lado, centro de las denuncias de los movimientos de izquierda¹⁷. Pero en estos periodos de crisis políticas, no sólo los estudiantes simpatizan con reivindicaciones de tipo social, mucho personal cualificado no duda en implicarse, incluso profesionalmente, con colectivos afectados¹⁸. En todo caso, es constatable el hecho de que la implicación del estudiantado en determinados problemas sociales repercute en una cualificación recíproca en la medida en que, si bien éstos ad-

¹⁶. Ver GRAMSCI, A.; «Origen y funciones de los intelectuales». En MANACORDA, M.A.; *La alternativa pedagógica. Selección de textos*. Nova Terra, Barcelona, 1976, pp. 55-76.

¹⁷. CHERKI, E.; MELL, D., y METAILLÉ, A. ; «La protesta urbana en Europa occidental». En GROUCH, C., y PIZZORNO, A. (comp.); *El resurgimiento del conflicto de clases en Europa occidental a partir de 1968*. Tomo II. MTSS, Madrid, 1991, p. 352.

¹⁸. BORJA, J.; «Movimientos urbanos y cambio social y político». En *Estado y ciudad*. PPU, Barcelona, 1988, p. 225.

quieren un conocimiento más veraz de la realidad social, también, en muchos casos, la reivindicación ciudadana se enriquece con la presencia de estos sectores más cualificados¹⁹.

Este elevado grado de politización se produce, no sólo por la facilidad de acceso a un nivel cultural y a focos de discusión altamente especializados, sino también porque las mismas condiciones sociales del estudiantado le permite desprenderse de una serie de trabas e intereses, llegando a desenmascarar las relaciones últimas de poder que existen detrás de muchos hechos. Lo que le hace ser consciente de la necesidad de politizar la reivindicación social. Ahí radica la fuerza y la radicalidad, características que se le atribuye a los estudiantes²⁰.

A tenor de lo expuesto, no es casualidad que los contenidos de la protesta hayan coincidido con los programas de movimientos políticos progresistas que promueven cambios sociales de corte radical, como así sucedió en el Estado español a la salida del franquismo. La experiencia del movimiento estudiantil universitario, condicionada por las características y voluntades anteriormente descritas, al atravesar contextos políticamente hostiles y académicamente anquilosados, contribuye decididamente a que una de sus

¹⁹. Como casos más significativos de lo que hemos denominado cualificación de la reivindicación ciudadana, destacaríamos el movimiento conservacionista y ecologista en los EEUU y Europa, en la que numerosos estudiantes y profesionales de la biología han aportado sus conocimientos y su potencial movilizador. En el mismo sentido destacaría el movimiento antinuclear en Alemania. También, debido a la aportación de estudios antropológicos y sociológicos, sufrieron un enorme empuje teórico el movimiento feminista, ciudadano por la vivienda, e incluso, debido a los movimientos de enseñantes en general, y de renovación pedagógica en particular, se cualifican de forma significativa todos los movimientos que defienden una mejor calidad de la enseñanza. Como caso más reciente en nuestro país, el movimiento contra la OTAN se dotó de un importante arsenal teórico antibélico auspiciado, amén de los citados, por economistas, artistas, etc. que pusieron a disposición del movimiento sus conocimientos y destrezas. También, recientemente, la Medicina comienza a ocupar un lugar relevante de la solidaridad internacional. Ni que decir tiene que la participación estudiantil en estos movimientos es notable.

²⁰. TOURAINE, A.; op. cit., p. 107.

señas de identidad haya sido la radicalidad democrática. Así podemos explicarnos de forma más consistente lo sucedido en nuestra Universidad en décadas anteriores.

Una vez esbozadas algunas peculiaridades genéricas de la protesta estudiantil en el mundo occidental, y de la que ha comulgado el estudiantado del Estado español, nos adentraremos en algunos aspectos que, en la segunda mitad de los 70 o la Transición propiamente dicha, marcaron importantes prácticas político-educativas. Nos referiremos concretamente a la reivindicación por la consecución de la Gestión Democrática en la Enseñanza y a la oposición al Proyecto de Ley de Autonomía Universitaria LAU, destacando la actitud estudiantil, que es la que en estos momentos nos interesa.

TRANSICIÓN Y REFORMA EDUCATIVA EN EL ESTADO ESPAÑOL

Las reformas educativas suelen acontecer cuando se dan una serie de condiciones políticas y/o económicas que exigen o promueven ciertas modificaciones y adaptaciones a las nuevas circunstancias. En esas situaciones no rutinarias el debate está servido. En el Estado español, el final de los 60 no parece que reuniera aún dichas condiciones, por lo que hubo que esperar al inicio de la Transición. De todas formas, y antes de proseguir con las cuestiones más específicamente educativas, es necesario comentar al menos dos aspectos sobre la Transición; en primer lugar, la existencia de discrepancias sobre sus márgenes, y en segundo lugar, la polémica entre reforma o ruptura democrática, para así mejor comprender la posición del estudiantado en este trayecto.

Efectivamente, ha habido distintas interpretaciones sobre la fecha o acto relevante que inaugura la Transición democrática, nosotros coincidimos con Tuñón de Lara en que sólo tras la legalización de los partidos y la libertad de prensa, así como la disolución de las cortes franquistas, se puede hablar del inicio de la Transición, lo que nos sitúa en el verano del 77²¹. En cualquier caso, en

²¹. Encuesta realizada por *Sistema* a Tuñón de Lara; «Encuesta sobre la Transición democrática en España». *Rev. Sistema*, núm. 68-69, Madrid, p. 285.

su inicio se manifiestan, al menos, tres formas de entender el proceso y que las englobaríamos en: continuidad-reforma, reforma pactada, y ruptura democrática. La primera opción encabezada por la derecha o centro derecha (AP y UCD), la segunda liderada por la izquierda mayoritaria (el PCE y el PSOE), y una tercera liderada por la izquierda y el nacionalismo radical (de índole diversa en el conjunto del Estado)²².

Y es precisamente la conclusión del debate entorno a la reforma o la ruptura democrática la que condiciona la actitud del movimiento estudiantil durante todos los setenta y buena parte de los ochenta. La opción rupturista por la que opta el movimiento estudiantil tuvo que afrontar, también, esta polémica. Discrepamos del análisis dominante que diferencia a los sectores reformistas (vinculados al centro-derecha) de los rupturistas (PCE y PSOE) en función de desavenencias que, más tienen que ver con los plazos en los que se llevaron a cabo las primeras elecciones democráticas que con criterios de mayor profundidad política. En honor a la verdad y a la rigurosidad, habría que indicar que otros sectores destacados en la lucha antifranquista y por la democracia, tenían serias dudas de que la legalidad que se estaba construyendo tuviese un carácter de ruptura con el régimen franquista, serias dudas de que la izquierda parlamentaria, como luego se la denominaría, tuviera vocación real e intenciones de dismantelar las instituciones franquistas. Por eso, la intencionada ausencia de

²². La literatura de mayor difusión obvia sistemáticamente la polémica existente entre el PCE y el PSOE por un lado, y las fuerzas a su izquierda por otro, sobre la caracterización política que se hacía de la transición. Para estos últimos, la izquierda mayoritaria aceptó la reforma y renunció a la ruptura democrática. Como indica Trevijano:

«Pero faltan aún las condiciones sociales subjetivas. No sólo por parte de los sectores gubernamentales que rinden tributo a las condiciones objetivamente democráticas de la sociedad prometiéndolo las libertades políticas en sus declaraciones programáticas, pero sin reconocerlas, de hecho ni de derecho, sino incluso por parte de los partidos políticos de la oposición, que rinden tributo a la ruptura democrática en sus declaraciones públicas, pero entran en la reforma por la falsa puerta que el Gobierno les deja entreabierta». GARCÍA TREVIANO, A.; *La alternativa democrática*. Plaza y Janes, Barcelona, 1978, p. 39.

los «aplaudidos y consensuados» textos y reportajes de la Transición (20 y 30 años más tarde) de este otro punto de vista, tiene más que ver, con un postconsenso sobre la bondad de la monarquía parlamentaria, el Estado de las Autonomías y la llegada a Mastrich como señas de identidad intocables y comunes a todo el arco parlamentario, que como descripción justa y real de lo que sucedió. De varios plumazos, el *pensamiento único* elimina lo que en su momento fue el debate fundamental, para reducirlo todo a un problema de personas y de buenas voluntades de las elites dirigentes. No hay lugar para los movimientos sociales, que quedan relegados por el análisis dominante a una cuestión de *colorido*.

El asentamiento y remodelación fundamental en la composición de la nueva correlación de fuerzas sociales en el país, así como la estabilidad y legitimidad del sistema democrático parlamentario, no se alcanza con la aprobación de la Constitución, se lleva a cabo en la década de los 80, y es el PSOE el encargado de consolidar definitivamente la Reforma Política, estabilizando el sistema.

En cuanto a la identificación entre ruptura, Constitución y democracia, Rafael del Aguila y Ricardo Montoro no pueden ser más elocuentes:

quizá la inexistencia de una «ruptura formal» o, si se quiere, de una ruptura simplemente, es lo que obliga en último término también a la oposición a realizar la identificación entre Constitución y ruptura... Así parece que proceso constituyente y pacto, Constitución y ruptura se enlazan definitivamente en el discurso produciendo a la par su lógica inmanente y su funcionalidad política. En términos de realismo no exento de pragmatismo se produce esta identificación entre ruptura y Constitución en los últimos momentos del proceso constituyente²³.

²³. DEL AGUILA, R., y MONTORO, R.; *El discurso político de la transición*. CIS, Siglo XXI, Madrid, 1984, pp. 58-59.

Por eso, la idea que relaciona ruptura y Constitución ha ido ganando hegemonía en la población y hoy, el 6 de diciembre del 78 constituye un punto de inflexión relevante en la historia del país donde existe un consenso mayoritario en admitir esta fecha como llegada y partida, del viejo y del nuevo orden respectivamente. De todas formas, hasta finales de los setenta, ciertos sectores sociales y políticos siguieron planteando la necesidad de realizar una ruptura más profunda²⁴, también en el sistema educativo.

Así, en este contexto y exigencia de mayor profundización democrática, el conjunto de las revueltas estudiantiles de la segunda mitad de los setenta manifiesta dos cuestiones básicas:

- a) Su posición política hegemónica reflejaba un claro descontento con la política de pactos y acuerdos en que entró la izquierda mayoritaria PCE y PSOE con la derecha UCD. Y,
- b) la consideración de que la reforma política en la enseñanza sólo podía venir, directamente, de la mano de los sectores más implicados, y por lo tanto interesados en la democratización real de la institución educativa: alumnos, profesores, padres y movimientos de renovación pedagógicas MRPs.

La brecha existente entre una concepción rupturista y otra reformista tienen en la lucha por la gestión democrática de los centros y en la oposición al proyecto de Ley de Autonomía Universitaria LAU sus máximos exponentes, donde conceptos como representatividad, laicismo, privatización, reelaboración de contenidos y estatutos, ocupan un lugar prominente. La apuesta estudiantil por la ruptura procuró frenar la consolidación de la reforma educativa, tanto en las Enseñanzas Medias como en la Universidad. En cualquiera de los casos, no cabe duda de que ambas luchas actuaron como precursores del impulso social definitivo hacia la democratización de todo el sistema educativo.

²⁴. *Ibidem*, op. cit., p. 133.

LA CONQUISTA DE LA GESTIÓN DEMOCRÁTICA

Con anterioridad a 1976 se constata una situación francamente desastrosa de las instituciones educativas que provoca que la práctica totalidad de los sectores afectados, incluyendo padres de alumnos, se sumen a numerosas huelgas generales e iniciativas ciudadanas por la extensión y mejora del sistema educativo. Las distintas reivindicaciones fueron aglutinadas en la alternativa de Gestión Democrática, alternativa que adoptaba contenidos que sobrepasaban los límites estrictos propios del concepto de *Gestión*, para incidir en una politización del concepto *Democracia* con intenciones de afectar a la totalidad del currículum educativo. Todos los agentes educativos entienden en este contexto que para llevar a buen término cualquier programa educador es indispensable la Gestión Democrática del centro.

El concepto de Gestión Democrática de la enseñanza aparece ligado al de Escuela Pública en la referencial formulación de La Alternativa previa a 1975. En realidad, por Gestión Democrática de la enseñanza se entiende un conjunto de medidas que democratizen totalmente las estructuras del sistema educativo en todos sus niveles y esferas de intervención, desde las macro-planificaciones hasta la acción pedagógica propiamente dicha. Pero sobre todo, se trata de colectivizar, regulando democrática y estatutariamente, el poder educativo en un escenario democratizador global:

Una reforma democrática supone una *planificación democrática* de la política educativa y una *gestión democrática* de todo el sistema educativo. Al preconizarla como proceso alternativo, al hablar de la creación de una Nueva Escuela Pública, somos conscientes de la *necesidad de romper con la actual forma burocrática y centralizada* de administrar la educación en el Estado español...En el marco de una escuela única y pública, que no significa uniformada, en donde el control pase por los mecanismos creados a nivel colectivo, es donde mejor se pueden salvaguardar, de una forma realista, los principios de libertad²⁵.

²⁵. Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y Ciencias del Distrito Universitario de Madrid; Una alternativa para la enseñanza. Bases de discusión (folleto de inicio del debate). Madrid, 1974, p. 2.

De todas formas, el programa general de Gestión Democrática es concebido en una intervención dinámica, progresiva y ajustada a las características propias de cada centro y situación. Así lo entiende el citado Colegio de Licenciados y también toda la oposición democrática que es la que, principalmente, lleva a cabo este programa a la práctica. Especialmente el PCE desarrolla una intensa campaña por la Conquista de la Gestión Democrática a nivel de todo el Estado, que es seguida por otras organizaciones de extrema izquierda²⁶. El escenario de estas luchas se extendía a la EGB, las Enseñanzas Medias y la Universidad.

Quizás, el sustrato de la lucha por la Gestión Democrática en esta fase, fuera la búsqueda de la ansiada *autonomía* respecto del poder ministerial, que generara, por un lado la posibilidad de establecer *procesos constituyentes democráticos* ante el vacío legal existente, y por otro, la creación de esferas de poder donde el precedente democratizador obstaculizara la aplicación de cualquier reforma no consensuada. Para el PCE la autonomía está implícita en la lucha por la Gestión Democrática:

Porque, en efecto, no se pueden modificar relaciones entre la universidad y el Estado y la sociedad, manteniendo intactas relaciones jerárquicas internas a la propia universidad que han sido heredadas del pasado. Por eso, la reivindicación de autonomía ha aparecido permanentemente vinculada a la de gestión democrática²⁷.

²⁶. Es en esta lucha por la Gestión Democrática de la Enseñanza, que marca el curso 75-76, donde coinciden, casi por última vez, la práctica totalidad de la izquierda opositora. A partir de ahí, fuertes desavenencias sobre el grado de profundización democrática y la intensidad de las protestas en los Centros, el tipo de representación estudiantil, la actitud frente a la LAU y, posteriormente a la LRU, hacen irreconciliables las posiciones de la izquierda radical con fuerte presencia en el mundo estudiantil, y al PCE cada vez más debilitado.

²⁷. MALO DE MOLINA, J.L.; *Los comunistas y la crisis de la Universidad*. Forma ediciones, SA, colección: Eurocomunismo. Socialismo en libertad. Colección supervisada por el Comité Central del PCE. Madrid, 1977, p. 80.

Además, esta reivindicación debe ser entendida como un conjunto de medidas globales, y no sólo como un asunto que se reduce a la toma de decisiones de la actividad educativa. La toma de decisiones, con ser importante, no lo es tanto como la participación cotidiana. El criterio de participación (directa) cobra en esta fase una enorme trascendencia. En general, la apuesta por este tipo de medidas suponen la efectiva garantía de los derechos democráticos para todos sus componentes, desterrando definitivamente las prácticas de discriminación política e ideológica que tanto empobrecieron a la Universidad y a la docencia en esos últimos años. Debía de garantizarse el pluralismo para que el debate cultural e ideológico, lógicamente, fuera más intenso y fecundo, constituyendo la Universidad el punto avanzado de referencia para el conjunto de la sociedad²⁸.

Pero al margen de la articulación teórica global de la reivindicación a que hacemos mención, y con la que buena parte de los intervinientes estuvieron de acuerdo, en la práctica, en el caso de la Universidad y debido a los numerosos obstáculos institucionales, el programa teórico general se redujo a una cuestión fundamental: participación en el autogobierno, comprendiendo dos tipos de problemas diferentes, por un lado, definir la participación relativa de los diferentes sectores, y por otro, definir los órganos de gestión democrática. Lo que supone que la consigna de Paridad y Órganos Colegiados se situaran en el plano de lo innegociable para el estudiantado, ya que de otra forma, ni consenso ni participación efectiva en el quehacer académico podrían llevarse a cabo.

Desde el punto de vista del movimiento estudiantil, la filosofía general del Programa de Gestión Democrática debía y podía rebasar los límites académicos y las declaraciones formales del principio de libertad e igualdad para situarse en una esfera claramente política y extraacadémica, insertándose en la sociedad y en las instancias de la misma. Por eso, entre otras razones, la vinculación entre las reivindicaciones estudiantiles y las ciudadanas eran

²⁸. *Ibidem*, p. 81.

de sentido común. Así, bajo el lema de Gestión Democrática, estudiantes y profesores reivindican un marco más amplio de libertades en sintonía con el concepto de Ruptura Democrática; numerosas declaraciones de facultades, centros, y partidos políticos lo atestiguan²⁹.

¿GESTIÓN DEMOCRÁTICA, CONTRA QUIÉN?

En realidad, el movimiento se enfrentó a una situación global de deterioro y anquilosamiento del sistema educativo. A una auténtica crisis de legitimidad, en el sentido de que las medidas ad-

²⁹. Como extensión de las llamadas Juntas Democráticas del año 75 se crearon comisiones gestoras de enseñanza integradas por numerarios, no numerarios, estudiantes de Universidad, Bachillerato y EGB, con el objetivo común de incorporar a todos los sectores a la lucha por la democratización del país. Concretamente, la Comisión Gestora de la Junta Democrática de la Enseñanza de Tenerife proponía como puntos mínimos de la *alternativa*:

- «1.-Escolarización total y gratuita hasta los dieciseis años.
 - 2.- Anulación de las medidas selectivas como doble titulación de EGB o las pruebas de acceso a la Universidad.
 - 3.-Elaboración democrática y autónoma del ordenamiento jurídico que regule la política educativa del Archipiélago y la organización y gestión de los distintos centros de enseñanza.
 - 4.-Creación de nuevos puestos escolares y reducción a 28 del nº máximo de alumnos por clase, favoreciendo una política de pleno empleo que acabe con la actual situación contradictoria de analfabetismo y paro de licenciados y maestros.
 - 5.-Estabilidad en el empleo para todos los profesores no numerarios y equiparación del profesorado de enseñanza privada con el de enseñanza estatal.
 - 6.-Libertad sindical; sindicato de enseñantes como única garantía para una eficaz defensa de los derechos de los trabajadores de la enseñanza y sindicato de estudiantes.
 - 7.-Libertad de Cátedra para dotar de contenido racional y científico a la enseñanza.
 - 8.-Amnistía para todos los profesores y estudiantes represaliados y exiliados por motivos políticos.
- Tenerife, diciembre de 1975».

En DÉNIZ, F.; *El movimiento estudiantil canario. Selección de textos y documentos*. Benchomo, Santa Cruz de Tenerife, Las Palmas de GC, 1993, pp. 108-109.

ministrativas no resolvían ningún tipo de problemas. El tránsito de una escuela tradicional a una más moderna no se había logrado y a pesar de que la LGE pretendió modernizar las estructuras y los contenidos del aparato educativo, también en el aspecto administrativo ésta, tuvo serios obstáculos. Esta ley resultaba demasiado avanzada para una serie de grupos políticos y económicos que procuraron mantener el aparato educativo franquista intacto, tales como un profesorado conservador, personal burocrático provincial, FERÉ, propietarios, etc.³⁰.

Aspectos como la participación social, la descentralización educativa, el aumento de las dotaciones presupuestarias y la revisión de los cometidos de la inspección³¹, eran, entre otros, los elementos que daban cuerpo a la emergente oposición (encabezada por los enseñantes) en los centros no universitarios. En la Universidad, además, el cuestionamiento del carácter unipersonal y antidemocrático de sus principales responsables (equipo rectoral), de sus órganos de decisión, la falta de una reglamentación democrática, la lucha por las libertades políticas y de opinión y la democratización de los departamentos (con un activo papel del profesorado demócrata), eran los ejes principales de la petición. Todo estaba por hacer.

En parte debido a la LGE, la situación de cierto enfrentamiento en el interior del aparato educativo, la destitución de su Ministro-inspirador y su sustitución por Julio Rodríguez, las tensiones sociales y políticas que se sucedían en todos los niveles de la enseñanza daban, tras la muerte de Franco, un carácter de interinidad a

³⁰. MONÉS, J.; «La Ley General de Educación de 1970. La administración educativa». En *Revista de Educación*, núm. extraordinario (monográfico sobre la LGE), p. 159.

³¹. «De acuerdo con el entorno político-ideológico presente en esta ley, las funciones de la Inspección, integrada dentro de un sistema educativo marcadamente jerárquico y reglamentista, se podrían resumir en tres puntos:

– El control ideológico.

– La gestión administrativa.

– La orientación técnico-pedagógica, marcadamente paternalista». *Ibidem*, p. 182.

la jurisdicción educativa. Tales contradicciones, incluso en el interior de las instituciones educativas, provocaban de vez en cuando numerosas simpatías con la oposición democrática, acelerando el proceso de cambio³².

La lucha por la Gestión Democrática debe ser concebida como un proceso total de democratización del sistema educativo en el que participan decididamente todos los sectores implicados en este medio. Fue una lucha global que afectó a todos los centros y niveles educativos y comprendía procesos que iban desde la elaboración de estatutos de centros o de facultad, hasta grandes movilizaciones en defensa de la escuela pública, pasando por la denuncia específica del mal estado de instalaciones o la ausencia de medios. Una lucha vinculada a la mejora de la calidad de la enseñanza y hacia la igualdad educativa entendida como derecho desde criterios no selectivos ni mercantiles, y por supuesto, tenía que ver, como no podía ser de otra forma, con la frescura y reactualización de los contenidos. Por eso, decimos que fue un proceso intenso y total *desde abajo*, un proceso colectivo, un impulso democrático imposible de analizar al margen de la participación masiva de todos los sectores implicados. Además, fue desarrollado con grandes dosis de politización y autonomía en atención a las peculiaridades de cada centro o lugar de estudio. El mercado y el fantasma del paro no habían hecho su aparición estelar ni habían mediatizado las reivindicaciones.

A pesar de ello, también hubo discrepancias internas a este proceso o impulso democratizador. Como no podía ser de otra manera, diversas visiones de la organización y estabilidad del sistema educativo entraron en juego, aunque sin esa gran beligerancia. El dilema se centraba en acentuar las formas no convencionales de participación y producción intelectual, o de atenuarlas en sintonía con cierto orden institucional. Es decir, que dentro del conjunto de fuerzas sociales que apostaron por la Gestión Democrática hubo ciertas desavenencias, no obstante, la avalancha de los acontecimientos forzó en una dirección más progresista la cons-

³². *Ibidem*, p. 188.

titución de normativas académicas; en todo caso, la sensación de vacío o interinidad legal seguía en el ambiente hasta finales de los setenta.

Son estos años muy interesantes desde el punto de vista de la reformulación y el cuestionamiento de contenidos, ya que nuevas y sugestivas visiones de la historia, la literatura, así como incipientes y novedosas metodologías y estrategias de aprendizaje relevan el caduco currículum, explicitando la importancia del descubrimiento y la adaptación al entorno, así como la pluralidad en el nuevo currículum educativo. Ciertamente, todo estaba por hacer, y a dicha tarea se volcó un alumnado especialmente inquieto que aportaba ciertos compromisos sociales.

Precisamente, es en la lucha por la Gestión Democrática donde se inician en el camino de la participación ciudadana generaciones que poco o nada tuvieron que ver con la lucha antifranquista, manteniendo importantes expectativas de cambio hasta el final de la década. La llegada de estas cohortes generacionales a la enseñanza sobre el año 75, y su incorporación a esos procesos decisorios asamblearios, horizontales, definió un modo de hacer y de estar ciudadano impensable algunos meses antes.

UN INTENTO DE CONSOLIDACIÓN DE LA REFORMA POLÍTICA EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Durante el curso 79-80, la Unión de Centro Democrático (UCD) pone en marha una reforma de las instituciones educativas que había sido reiteradamente postergada. Esta reforma le supuso un enorme coste político al partido abrumadoramente vencedor en las urnas de junio de 1977, con divisiones en su seno y una fuerte polémica social que se tradujo en considerables movilizaciones.

El momento en que se esboza la reforma educativa viene determinado por un consenso más o menos amplio entre los agentes sociales más significativos del nuevo espectro social: partidos y sindicatos mayoritarios, Iglesia, patronal, etc., los Pactos de la Moncloa, el acuerdo con el Vaticano, etc. así lo atestiguan. Son las primeras andanzas del pacto social. A pesar de ello, y aunque

limitada aún, la lucha contra la política de UCD se deja sentir y comienza a tomar cuerpo en los centros de enseñanza³³.

La reforma educativa aparece en un contexto confuso con rasgos de convulsividad social, pero desde el punto de vista de sus objetivos, la reforma educativa de UCD se presenta en perfecta armonía con lo que es el texto constitucional, siendo la resultante de un acuerdo histórico con amplia base social. Para algunos autores, la reforma educativa en términos generales es un punto de equilibrio entre la tradición conservadora y la innovación progresista en la consecución de la «paz escolar»³⁴. Pero también, el proceso estuvo lleno de concesiones que, a la larga, no serán del agrado de todos los sectores implicados a un lado y a otro del espectro político:

¿Cuáles han sido esas concesiones?. La simple lectura del artículo 27 de la nueva Constitución nos indica la naturaleza del pacto. Los apartados quinto —participación de los sectores afectados en la programación general de la enseñanza— y séptimo —control de padres, profesores y alumnos en la gestión de los centros subvencionados—, son, claramente, una concesión del partido centrista al partido socialista, transacción que posibilita constitucionalmente la cogestión democrática de la educación en el posible supuesto de un gobierno socialista. A cambio, el partido socialista ha cedido en los apartados primero —reconocimiento de la libertad de enseñanza—, cuarto —expresa libertad de creación de centros— y noveno —expresa proclamación del régimen de ayudas a los centros privados—. De este modo, los socialistas han renunciado al principio de la escuela pública unificada de tanta tradición en sus cien años de historia, aceptando la existencia de un red dual de establecimientos docentes.

³³. Comisión Federal de la Enseñanza del Movimiento Comunista (MC); *Análisis de la política educativa de UCD*. MC, Madrid, 1979, p. 33.

³⁴. PUELLES, M. de; *Educación e ideología en la España Contemporánea (1767-1975)*. Labor, Politeia, Barcelona, 1980. pp. 488-489. Suscintamente, el artículo 27 de la Constitución recoge el que «todos tienen derecho a la educación», y reconoce «la libertad de enseñanza».

Han renunciado también a la idea de una escuela laica de carácter excluyente, aceptando, como todos los demás partidos, el apartado tercero que consagra el derecho de los padres a que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones. De esta suerte, se ha conseguido un texto realista que posibilitará, probablemente, el turno de partidos mayoritarios en el poder sin necesidad de acudir a una reforma constitucional³⁵.

Son precisamente las bases de este acuerdo constitucional sobre educación, los elementos principales que utiliza el movimiento estudiantil para analizar y denunciar la reforma educativa de UCD como una reforma antipopular, como un atentado al concepto de Escuela Pública. Concepto éste sobre el que toda la izquierda y sectores progresistas se habían logrado unificar y «cerrar filas» frente al sistema educativo franquista. La lucha por la Alternativa en la enseñanza fue el programa que unificó a toda la izquierda española a la salida del franquismo, y de cuya herencia eran garantes los estudiantes. En realidad, el concepto de Escuela Pública fue dado a conocer como la Alternativa al modelo educativo franquista, y como producto de un proceso de luchas unitarias en el seno de la enseñanza.

Pero con el devenir de los tiempos y la política de alianzas y pactos, no todo el mundo interpretó la Alternativa de la misma forma. Para los sectores que defendieron una ruptura drástica con las instituciones franquistas, la defensa del programa aprobado en Madrid el 31 de Enero de 1976, significaba la lucha por una escuela pública, laica, científica, gratuita y la negación de la enseñanza privada. Aparte de los documentos aludidos, son los documentos que provienen del movimiento de enseñantes y los político-sindicales donde surge la polémica por excelencia: cual es el de la supervivencia o desaparición de la escuela privada. La posición de la *Declaración de la XI Escola d'Estiu de 1976* es tajante al respecto:

³⁵. *Ibidem*.

La escuela que queremos debe ser pública y única, entendida como un modelo único en cuanto a infraestructura y dotación de material, calidad pedagógica, rigor científico, niveles de conocimiento, capacidad profesional y sueldo. Este modelo presupone garantizar la escolaridad total y la desaparición de la enseñanza privada.

El tema está presente en todos los documentos y se aborda y se va modificando a la par que el marco histórico-político del momento, en palabras más claras, va vinculado al tema del proceso de 'ruptura' de la dictadura a la sociedad democrática³⁶.

Estas posturas animaron siempre a los estudiantes y a un gran número de maestros. Pero para la izquierda mayoritaria, la necesidad de desarrollar una política educativa *más realista* pasaba por renunciar a presupuestos clásicos y radicales como los citados, entrando en una línea de aceptación de la escuela privada, pero restándole apoyo financiero. Esta izquierda mayoritaria entendió, al margen de la Alternativa, que la cuestión no era suprimirla por decreto, sino limitar su financiación y fortalecer la escuela pública³⁷, lo que no parece que fuera una táctica correcta a la luz de lo que sucede a la entrada del milenio.

Estas diferentes concepciones acerca de qué principios deben regir la reforma educativa se van a manifestar crudamente durante el curso 79-80 y posteriores. El consenso de la izquierda y amplios sectores progresistas sobre la Alternativa se rompió del todo. Por varias razones, la reforma educativa abrió una brecha insalvable en el seno de la izquierda española, y la sanción legislativa del ámbito educativo dejó insatisfechas grandes aspiraciones que habían ido acumulándose desde la lucha antifranquista en los centros de enseñanza y en sectores profesionales vinculados a los mismos. Aunque en lo que sigue nos ocuparemos de los pormenores del Proyecto de Ley de Autonomía Universitaria, la reforma

³⁶. MAGDALENO, S.; «Polémica escuela pública v.s. escuela privada (1975-1980). El Estatuto de Centros Docentes como fruto de esa polémica». *Rev. Tempora* núm. 12, Tenerife, 1981, p. 51.

³⁷. *Ibidem*.

de la enseñanza constaba además de otras disposiciones legales que podrían concretarse en:

La reforma educativa se concreta en un paquete de disposiciones legales de diverso rango, incluyendo leyes que desarrollan la Constitución, algunas de ellas de carácter orgánico. Entre ellas cabe destacar: El Estatuto de Centros Docentes no Universitarios, la Ley de Financiación de la Enseñanza Obligatoria, La Ley de Autonomía Universitaria, la Ley de Bases para la Función Pública, Decretos de Bilingüismo y Estatutos de Autonomía, y otros todavía no del todo configurados, como el de creación de Escuelas Superiores de Formación del Profesorado o el de reforma de las Enseñanzas³⁸.

¿LA LAU O LA TRANSICIÓN POR ANTONOMASIA?

Todas estas intenciones manifiestas, explícitas y enfrentadas sobre cómo llevar a cabo la reforma educativa convergen en la conflictiva puesta en escena de la LAU. Su aparición es representativa cuando menos, de hasta qué punto se abren expectativas y se remodelan las posiciones de los grupos de poder y opositores en los periodos transitorios. Este intento de consolidación de la reforma política en la Universidad manifestó que, todavía en 1979, era lícito hablar de inestabilidad del sistema político.

El intento de aprobación de esta Ley viene marcado por tres factores principales:

- a) La salida de la crisis económica (evidente desde 1973), los esfuerzos por lograr la homogeneización política de la derecha española y los intentos por consolidar la reforma política que, tras 40 años de dictadura, no se ha llevado a cabo aún. Las divergencias internas de la UCD, la competencia por el voto con Alianza Popular y otras formaciones similares, los inten-

³⁸. SOUTULLO, D.; CELADA, J., y GARCÍA, Y.; *Un curso de lucha estudiantil*. Revolución, Madrid, 1980, p. 24.

tos de reorganización de la Patronal y, posteriormente, el intento de golpe de Estado del 23 de febrero de 1981, manifiestan que la remodelación del panorama político, social y económico no termina de estabilizarse.

- b) El consenso alcanzado tras la firma de los Pactos de la Moncloa se ve cuestionado, tanto por las distintas percepciones políticas que UCD, PSOE, y minorías nacionalistas, principalmente, tienen sobre algunos proyectos de Ley: Estatuto de los trabajadores, de Centros Docentes no Universitarios, así como por el desarrollo de las expectativas autonómicas³⁹.

De todas formas, y pese a la alteración coyuntural, las fuerzas sociales vinculadas al proyecto de la derecha siguen siendo abrumadoramente mayoritarias, y los estudiantes, conscientes de la posibilidad de aplicación y de que se van a agudizar muchos problemas existentes en la Universidad, auguran respuestas contundentes y contradicciones en el interior de la institución académica.

- c) Y en tercer lugar, precisamente la débil consolidación del proyecto de UCD va a provocar que muchos sectores universitarios, no sólo el estudiantil, se activen y promuevan distintas formas de rechazo. Ciertas frustraciones y heridas no cicatrizadas salieron a la superficie y ahondaron en la polémica. Morodo, refiriéndose a factores que inciden y marcan el contexto de la politización, pone el acento en el desencanto de buena parte de la comunidad universitaria por el papel secundario que estaban jugando en el proceso político de la Reforma. Parece ser que importantes sectores de poder universitario estaban dispuestos a recuperar el protagonismo perdido⁴⁰. No es de extrañar que la Universidad en su conjunto pretenda recuperar el importante peso político que tuvo en la lucha antifranquista y que se rebele ante la marginación a que ha sido sometida en toda la transición una vez desaparecido Franco

³⁹. MORODO, R.; «Universidad, sociedad y Estado: el proyecto de la Ley Orgánica de Autonomía Universitaria». Diario *El País*, 3 de enero de 1980.

⁴⁰. *Ibidem*.

y asumido el papel protagonista por los partidos políticos. Y es evidente que ha perdido peso político:

... y se convierte, de hecho, en una institución secundaria en la configuración de la reforma. Se produce un «olvido» de la Universidad que se puede ejemplificar en dos temas: su ausencia de los acuerdos de Estado conocidos como «Pactos de la Moncloa» y su indefinición legal: «la nueva normativa universitaria va posponiéndose continuamente⁴¹.

El de la aprobación de la LAU es un contexto de una politización y desarrollo de estrategias de alianzas extrema que provoca una activación de toda la comunidad universitaria. Cuando el 16 de abril de 1982 se retiraba definitivamente la LAU, el balance de las estrategias organizativas arrojaba el siguiente saldo:

Previamente a esta retirada los PNNs, en defensa de su plataforma reivindicativa, habían realizado huelgas y movilizaciones para que sus proyectos fuesen incluidos en dicha ley. Los adjuntos y catedráticos, por su parte y por medio de sus asociaciones y coordinadoras se habían pronunciado contra la misma y habían realizado fuertes presiones (especialmente los catedráticos) para que dicha Ley fuese retirada. Los estudiantes también llevaron a cabo movilizaciones y huelgas contra dicho proyecto legal intentando que el Parlamento elaborase otro proyecto en estrecha relación con el movimiento estudiantil⁴².

Ciertamente, la oposición al Proyecto de Ley de González Seara fue variopinta y no tuvo en absoluto un carácter homogéneo. En

⁴¹. VAQUERO, C.; «El movimiento estudiantil en el inicio de la transición política» ponencia presentada en unas jornadas organizadas por los Comités Abiertos do Facultade de la Universidad de Santiago. Inédita. Santiago de Compostela, 1991, p. 3.

⁴². CANCIO, M.; *Funciones sociales de la Universidad. De 1939 a la retirada de la LAU*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago. Santiago de Compostela 1986, pp. 129-130.

una traducción política y externa a la respuesta dentro del recinto académico que nos ofrece Cancio, distinguiríamos al menos, tres formas de oposición:

- a) La de oposición interna en la UCD, con significativa presencia de catedráticos.
- b) La de la izquierda mayoritaria PSOE y PCE con gran presencia en el profesorado no numerario. Y,
- c) la de la izquierda extraparlamentaria o radical con una fuerte implantación en el estudiantado y, aunque en menor medida, también en el movimiento de PNNs.

Los tres tipos de oposición tuvieron un eco relativamente importante en cierto tipo de prensa curiosamente afin a sus planteamientos, excepto la tercera, que sólo contó con la prensa partidaria, los panfletos y los manifiestos. Así, el primer tipo de oposición que hemos mencionado contó con la colaboración de los periódicos de ámbito estatal *ABC* y el *Diario YA*, además de algunos diarios provinciales. La segunda, básicamente con el diario *El País*, algunas revistas de ámbito estrictamente universitario y, por su puesto, la prensa de partido. La tercera contó fundamentalmente con el apoyo de la prensa partidaria y todo tipo de «literatura grisse» (manifiestos, comunicados, panfletos, boletines coyunturales, carteles, etc.).

En cuanto a la oposición interna de UCD, simplemente hacer una mención a la actividad de numerosos catedráticos que vieron en la LAU un atentado contra sus privilegios históricos al tener que compartir su hegemonía en la gestión de la actividad universitaria con otros sectores de esta comunidad educativa. En la Universidad heredada del franquismo, tanto en lo político como en lo académico, el poder del cuerpo de catedráticos era omnipresente en todas las esferas de esta comunidad, que era y es un importante espacio de poder.

El mismo Seara pasaría revista a lo que constituyó la oposición interna de UCD al proyecto de Ley. Según el ex-Ministro, las posturas más conservadoras se atrincheraron en contra de la consideración de la enseñanza como servicio público y a favor de la financiación de las universidades privadas. Era lo que él mismo

definió como «liberalismo a la española»⁴³, estimando que, realmente, el ataque demócrata-cristiano era un tanto anacrónico:

Pasado cierto tiempo, la derecha de UCD la emprende contra la LAU porque maltrata, según dicen, a las universidades privadas, anarquiza a la Universidad con una excesiva participación de los estudiantes y profesores no numerarios, introduce la *política* en la Universidad, al crear un consejo social con representantes ajenos a los estamentos universitarios⁴⁴.

Por su parte, el segundo tipo de oposición definida, formada principalmente por el PSOE y el PCE, se caracterizó por una actitud de ambigüedad propia de la posición intermedia que intentaron jugar entre el movimiento estudiantil y el Gobierno. La posición global de estos partidos en el parlamento: entrar en la dinámica de las enmiendas parciales para mejorar el texto, chocaba con las exigencias estudiantiles de retirada de la LAU y abandono de los parlamentarios de izquierda de la Comisión cuando el proyecto se discutiese, que constituiría el tercer tipo de oposición. Aún así, socialistas y comunistas, pero sobre todo los primeros, intentaron frenar la orientación democristiana entrando en una línea de concesiones a Seara:

Socialistas y Comunistas expusieron sus enmiendas a un proyecto alternativo, evitando así la posibilidad de que el texto fuera devuelto al Gobierno. Sus razones fueron que «tal y como están las cosas en el seno de UCD, con el Opus y la Democracia Cristiana fortalecidos, el proyecto que nos remitiría el Gobierno sería aún peor que el que tenemos entre manos»⁴⁵.

⁴³. SEARA, L.; *La década del cambio*. Plaza y Janés, Barcelona, 1987, p. 185. Este libro es una recopilación de artículos y escritos del autor. Concretamente, el artículo al que hacemos referencia se titula «Riesgos y desventuras de la LAU», y apareció en *El País*, 31-1-1982.

⁴⁴. *Ibidem*, pp. 183.

⁴⁵. ZOCO, Editorial: *La LAU se debate...*; op. cit.

Y en el mismo sentido de defensa y justificación del ministro se manifestaba *El País*, haciendo un llamamiento al entendimiento con la oposición⁴⁶. También, y en el mismo sentido, lo hicieron muchos profesores de izquierdas.

No hay que olvidar que personalidades como González Seara constituyen el ala izquierda de la UCD. Con otro equipo, probablemente no quedaría más remedio que la protesta estética e improductiva⁴⁷.

Por su parte, fue el PCE el que sufrió un mayor coste político, ya que su incapacidad parlamentaria no le proporcionó la posibilidad de capitalizar el protagonismo en la oposición a la LAU en las Cortes (protagonismo que sí tuvo el PSOE). Por otro lado, la, aún, significativa presencia que los comunistas mantenían en el movimiento universitario, se vio sorprendida y derrotada sistemáticamente por un pujante movimiento estudiantil radicalizado que no quería oír hablar del juego de las enmiendas parciales propugnado por el PCE, ni de pactos de ningún tipo⁴⁸.

El estudiantado, organizado como nunca en las Reuniones Generales de Universidades RGUs o Coordinadoras estatales y provinciales, planteó su crítica al modelo de universidad contenido en la LAU en aspectos tales como su proceso de elaboración, exigiendo un auténtico proceso constituyente, por sus funciones en tanto que reproductora de la división social del trabajo, por su carácter privatizador que comprendía la posibilidad de creación y financiación de universidades privadas con fondos públicos, así como el encarecimiento progresivo de las existentes y el papel que la iglesia podría jugar en las de nueva creación. También incidía el estudiantado en el carácter selectivo de la futura normativa

⁴⁶. *El País*, Editorial: «Un Ministro entre dos fuegos». 26 de febrero, 1980.

⁴⁷. VILAR, S.: «Cambiar la Universidad». *Diario 16*, 19 de marzo de 1980.

⁴⁸. SOUTULLO, CELADA, GARCÍA; *Un curso de lucha...*; op. cit., p. 79.

universitaria⁴⁹ y en la más que probable consolidación de la estructura jerárquica de la Universidad, pero lo que constituyó una novedad y una de las piedras angulares y elementos innegociables de la protesta, fue la denuncia de su carácter centralista⁵⁰.

ALGUNAS CONCLUSIONES

Tal y como hemos visto en el transcurso de estas líneas, la actividad organizada en prácticas político-educativas logra la modificación sustancial o total de algunas parcelas institucionales, contribuyendo tales prácticas, en principio no convencionales, a la incorporación a las normativas educativas de criterios democráticos y progresistas. Pero incluso en los procesos reivindicativos en que la acción colectiva no logra modificar parcial o totalmente las actividades institucionales, la exposición a tales acontecimientos políticos modifica por sí mismo la estructura de valores de los participantes. En realidad, el logro de estos movimientos sociales tiene una dimensión esencial en la concienciación de problemas de índole general, por lo que el éxito de la movilización es de difícil cuantificación y está asegurado de antemano.

El dinamismo que adquiere el ámbito educativo en momentos de transición y sus repercusiones ideológicas y políticas en distintas cohortes de estudiantes, se puede comprobar en los aconteci-

⁴⁹. Concretamente se refería el estudiantado al establecimiento de distintas medidas selectivas tales como límites de permanencia (art.31.2), pruebas selectivas de acceso a la Universidad (art.33.1), establecimiento del *numerus clausus* (art.32.2).

⁵⁰. La autonomía no ha de entenderse como una mera descentralización administrativa, ni como un aislamiento de la Universidad de su entorno geográfico y social, ni como ausencia de planificación y coordinación de la universidad en todo el Estado (...)sino que ha de estar vinculada a su nacionalidad o región... Autonomía normativa, Autonomía financiera, Contratación, formación y control del profesorado, Autonomía en la ordenación de su actividad docente e investigadora. Coordinadora Estatal de Estudiantes Universitarios. *Acuerdos sobre la autonomía universitaria*. Madrid, 19-20 de Enero de 1980.

mientos político-educativos que hemos analizado: la conquista por la gestión democrática en la enseñanza y la oposición al proyecto de Ley de Autonomía Universitaria, mostrando el papel socializador de la acción colectiva organizada en un espacio tan cualificado como la universidad.