

Tamar Groves*

⇒ La democracia se hace así. La movilización sindical de los maestros y la democratización de la sociedad española**

Resumen: Este artículo se propone demostrar que los maestros de primaria, un sector que no se suele incluir en el análisis de las acciones colectivas durante la transición española, contribuyeron a la movilización social que caracterizó a la sociedad española en aquella época. Se trata también de usar el caso de los maestros para ofrecer una manera diferente de mirar a la conflictividad social durante la transición democrática. En vez de analizar la influencia de la conflictividad social sobre las acciones de los líderes políticos, mi análisis se concentra en los resultados prácticos y culturales de la movilización de los maestros en el sector educativo. Demuestro cómo difundieron nuevas interpretaciones de conceptos democráticos cruciales y cómo cambiaron los procedimientos autoritarios que regían las relaciones laborales en su ámbito profesional.

Palabras clave: Maestros; Movimientos sociales; Democratización; España; Siglo xx.

Abstract: In this article I would like to show that primary teachers, a social sector that is not included in the analysis of collective action during the Spanish transition to democracy, contributed to the social mobilization that characterized Spanish society at the time. More important I would like to use the case of the teachers to offer a different way to look at social conflict during the transition to democracy. Instead of analyzing the influence of social mobilization on the actions of the political leaders, my study focuses on the practical and cultural consequences of the teacher's mobilization on the educational sector. This exploration illuminates how they diffused interpretations of crucial democratic concepts and how they changed the authoritarian procedures that ruled working relations in their professional sector.

Keywords: Teachers; Social Movements; Democratization; Spain; 20th Century.

La cuestión de la conflictividad social en la época del tardofranquismo y de la transición española hacia la democracia se encuentra en el centro del debate académico actual sobre esta época.¹ La imagen tradicional de una sociedad española pasiva en aquellos

* Tamar Groves obtuvo su título de doctor en Historia por la Universidad de Tel Aviv en régimen de cotutela con la Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, en 2010. Es investigadora del Instituto Universitario de Estudios de la Ciencia y la Tecnología de la Universidad de Salamanca. Contacto: tamargroves@usal.es.

** Este artículo está basado en una comunicación presentada en el IV Congreso de la Asociación de Historiadores del Presente en Almería, noviembre 2009.

¹ Para las últimas contribuciones sobre el tema, véase Threlfull (2008); Herrera González de Molina/Acosta Ramírez (2007) y Sartorius/Sabio (2007).

momentos cruciales está quedando atrás y hoy se acepta que se puede observar la coexistencia de los dos fenómenos: una movilización fuerte por un lado y, por el otro, una pasividad extendida (Ysàs 2007). La mayoría de los investigadores que defienden la existencia e importancia de la conflictividad social en esta época se dedican al movimiento obrero.² Este movimiento protagonizó el ciclo de protesta que brotó en España al final de los años cincuenta y fue en aumento hasta que llegó a su cima en 1976, tras la muerte del dictador.

La movilización obrera abrió el camino para la participación de otros agentes sociales en la oposición al régimen, proporcionando un repertorio de acciones colectivas desarrolladas en otros ámbitos de la vida social (Domènech 2002). De este modo, con el paso del tiempo, se iban integrando en el ciclo de protestas aquellas zonas y sectores sociales que tradicionalmente habían apoyado al régimen de Franco. En los años setenta se pueden encontrar en España organizaciones cívicas de vecinos, grupos religiosos, amas de casa, empleados de correos, sanidad, banca, transportes y turismo y de otros profesionales como abogados, médicos, psicólogos y arquitectos.³ El movimiento obrero fue capaz de aglutinar estos nuevos aliados, cuya participación activa en huelgas y otras acciones colectivas cambiaron la sociedad española.

Durante los años de la transición, enseñantes de todos los niveles educativos, tanto en la educación privada como en la educación pública, estaban involucrados en una gran variedad de acciones colectivas en dos ámbitos principales: la renovación pedagógica y la lucha sindical. La movilización en torno a cuestiones laborales de los maestros de primaria (llamados profesores de Educación General Básica en aquellos años) del sector público, se encuentra en el centro de este análisis.

La movilización en el sector educativo no universitario estaba íntimamente ligada al movimiento estudiantil, que se convirtió en un factor esencial de la dinámica política de la segunda mitad de los años sesenta y, por lo tanto, del proceso de erosión del régimen (Molinero/Ysàs 2008: 56). Entre 1965 y 1969 el movimiento estudiantil se situó a la cabeza de la lucha antifranquista (Hernández Sandoica/Baldó Lacomba/Ruiz Carnicer 2007: 218). En 1965, tras las protestas de los escolares contra el sistema oficial de representación, el régimen se vio obligado a abolir el Sindicato Español Universitario (SEU). Los intentos de sustituirlo fracasaron, especialmente en Madrid y Barcelona, y el régimen incrementó la represión con el fin de volver a controlar la situación en los centros académicos. Los estudiantes, por su parte, pasaron en esta etapa a una lucha abierta a través del sindicalismo unitario, democrático y centralizado de los Sindicatos Democráticos de Estudiantes Universitarios. Sin embargo, a partir de 1969 y hasta 1973, el modelo del sindicato democrático entró en crisis por la represión oficial, el abuso del asamblearismo, la proliferación del vanguardismo y la falta de coordinación. Esta etapa supuso el declive de la movilización estudiantil pero también el ápice de la politización de los estudiantes, que se involucraron en luchas extra académicas (González Calleja 2009: 258).

En los años sesenta se forjó en las universidades españolas una auténtica subcultura política de disidencia (Maravall 1978: 174-180). La movilización social relacionada con

² Entre los más importantes se destacan Balfour (1994) y Molinero/Ysàs (1998).

³ Para referencias generales sobre la extensión de la movilización en las clases medias, véase Nicolás (2005: 363-394); Pérez Ledesma (1990) y (2006). En relación con este fenómeno, Ledesma, menciona su existencia en dos ámbitos de especial significado para la vida social: el sector educativo y el de sanidad.

esta subcultura se iba extendiendo hacia las otras ramas educativas, y a partir de principios de los años setenta vemos el surgimiento de acciones colectivas entre profesores de secundaria y de primaria. De hecho, la aparición de las primeras acciones colectivas en la educación no universitaria coincide con el debilitamiento de la protesta estudiantil. Al empezar sus vidas profesionales como profesores de secundaria, los titulares universitarios llevaron sus experiencias de acciones colectivas a sus nuevos lugares de trabajo. La lucha más destacada en la enseñanza media fue la de los profesores no numerarios (PNNs). Se trataba de docentes que entraron a trabajar temporalmente para responder a las necesidades urgentes del campo educativo, pero que no recibieron su puesto como funcionarios. Ellos se convirtieron paradójicamente en una mayoría en la enseñanza media. Su trabajo fue organizado por decretos especiales mientras ellos sufrían falta de estabilidad en su trabajo y salarios bajos y sin regularización. Su lucha para la mejora de sus condiciones de trabajo derivó en un llamamiento a una reforma generalizada de la educación franquista.

Los colegios de doctores y licenciados se convirtieron en la plataforma legal más importante de la lucha de los profesores de la enseñanza media y en los portavoces de todo el sector educativo no universitario. La mayoría de los profesores de primaria no pertenecían a ellos por no tener una titulación universitaria. Sin embargo, en muchas zonas existieron estrechas relaciones entre las iniciativas de maestros de primaria y la movilización en la educación secundaria. Más importante, los documentos que los colegios de doctores y licenciados publicaron en aquellos años, especialmente “la Alternativa” de Madrid⁴, se convirtieron en los puntos de referencia ideológicos de los docentes de todos los niveles educativos. En todo el país surgieron grupos de profesores del sector privado, de la Educación General Básica (EGB) y de la enseñanza media que juntos llegaron a ser conocidos como el Movimiento de Enseñantes.⁵

El propósito de este artículo es doble. En primer lugar quisiera demostrar la participación activa de los maestros de EGB en la movilización social y laboral en España en aquellos años. La falta de atención a los movimientos sociales en el sector educativo no universitario se debe a que se trata de uno de los movimientos de profesionales que se integró relativamente tarde al ciclo de protesta. No obstante, creo que su importancia se encuentra precisamente en el hecho de que fue uno de los fenómenos que convirtieron la movilización social en una característica de la sociedad española en aquellos años. Es cierto que, de forma similar a otras movilizaciones de profesionales, la intensidad de las acciones colectivas de los maestros no perduró, pero en su momento de clímax involucró a muchos ciudadanos en una gran variedad de iniciativas.⁶

En segundo lugar, me gustaría usar la movilización sindical de los maestros para ofrecer una manera diferente de mirar la conflictividad social durante la transición en España. Para esto me arriesgo a intentar evaluar los resultados de esta movilización

⁴ El documento titulado “La Alternativa para la Enseñanza” figura en Bozal (1977: 109-126).

⁵ Existe un trabajo que analiza el fenómeno desde la perspectiva de la sociología de las profesiones: Jiménez Jaén (2000).

⁶ A pesar de que el 70 por ciento de los maestros españoles participó en las huelgas de los años setenta y más de 24.000 tomaron parte en las iniciativas pedagógicas alternativas durante la transición, su movimiento es un aspecto olvidado de la movilización de los años de la transición. Sobre la participación en huelgas, véase Espinosa (1989), y sobre el número de participantes en las iniciativas pedagógicas Elejabitia (1983: 278-309).

social, con toda la complejidad que implica este tema. El análisis de las consecuencias de la existencia de los movimientos sociales y sus actividades es un tópico complicado en cualquier contexto histórico. En general la investigación sobre movimientos sociales se tiende a concentrar en su aparición y no en sus efectos.⁷ Incluso la investigación que trata del papel de los movimientos sociales en procesos de democratización deja muchas cuestiones en la sombra, ya que se inclina a concentrarse en las relaciones entre los movimientos sociales y las elites y en la incorporación de los movimientos al nuevo sistema político.⁸ También en el caso español existe la tendencia a enfatizar la importancia de la movilización social con respecto a su influencia sobre las acciones de las elites políticas.⁹ En vez de esta mirada “vertical”, ofrezco en mi análisis una mirada “horizontal”, con la que observo los efectos prácticos y culturales de la movilización de los maestros en el sector educativo. Por ende, en este artículo examino la manera en la que el discurso y las prácticas de las iniciativas sindicales de los maestros desafiaron la cultura política del régimen franquista y cambiaron el modo de proceder en su propio sector profesional.¹⁰ Esta exploración ilumina cómo los movimientos sociales contribuyeron a enraizar la cultura democrática en España durante aquellos años a través de dos vías principales. Primero, difundieron nuevas interpretaciones de conceptos democráticos cruciales tales como la representación. Estos nuevos conceptos implicaban un mayor grado de participación por parte de los ciudadanos en el proceso político. Segundo, las prácticas participativas que propugnaron cambiaron los procedimientos que regían las relaciones laborales en el sector educativo durante la época de la dictadura. Se ve entonces que, paralelamente a la negociación política limitada a las élites, importantes sectores de ciudadanos tomaron parte en la negociación cultural y organizativa sobre el sentido de la democracia española.

Las interpretaciones del malestar del magisterio

Al examinar las revistas profesionales del magisterio al final del curso de 1974-1975 y comienzos del curso 1975-1976, se puede percibir un claro sentimiento de disconformidad y protesta: “Expectativa, preocupación y ansiedad extrema” y “Protesta, inconformismo y desilusión” eran dos de las descripciones pesimistas de la situación.¹¹ Aunque las dos importantes revistas, *Escuela Española* y *El Magisterio Español*, coincidían en lo que respecta a la difícil situación de los profesores de EGB y a la obvia sensación de amargura que la acompañaba, ambas diferían en cuanto a las alternativas presentadas

⁷ Se ve esta tendencia en los grandes paradigmas que dominan la disciplina, empezando por las oportunidades políticas, a través de la movilización de recursos, y finalizando por los marcos culturales.

⁸ Véase, por ejemplo, Oberschall (2000) y Glenn (2003).

⁹ Véase en versiones tan distintas del proceso como Gallego (2008) y de Powell (2002).

¹⁰ Un análisis cautivante acerca de la manera en que las luchas por la democracia vuelven a definir prácticas sociales, culturales y económicas que contribuyen al proceso de democratización lo ofrecen Álvarez/Danino/Escobar (1998).

¹¹ La primera cita es de “No a otro ‘agravio comparativo’”. En: *El Magisterio Español*, 26 de julio de 1975, p. 3, y la segunda de “Participación y Representatividad”. En: *Escuela Española*, 1 de octubre de 1975, p. 760.

para solucionar dicha situación. *El Magisterio Español* declaró que, a pesar de las experiencias del pasado, tenía plena confianza en que el diálogo entre las autoridades y las organizaciones de profesores llevaría a la solución de la difícil situación de éstos.¹² Contrariamente, la revista rival *Escuela Española*, promovió la siguiente explicación:

Presencia y participación a la hora de trazar las líneas generales de la política educativa del país es pues lo primero que pedimos a las supremas autoridades académicas para los profesores de EGB [...] Cauces de participación auténticamente eficaces y representativos es, pues, la segunda petición [...] Desde una alta tribuna política se ha proclamado el tránsito en España desde una época de adhesión a otra nueva de participación.¹³

Aunque también *Escuela Española* dirigió su petición a las autoridades para exigir la mejora de la situación de los profesores, en este caso no se trataba de una petición de ayuda temporal sino de una exigencia de cambiar los procedimientos políticos que limitaban la participación de los profesores en la toma de decisiones relacionadas con la educación. La demanda de la revista de constituir una auténtica organización representativa y eficiente para el magisterio conllevaba, de hecho, una exigencia al gobierno de cumplir sus propias promesas sobre el aumento del grado de participación de los ciudadanos en la vida política, en el ámbito profesional de sus lectores, es decir, el sector educativo.

Frente al malestar de los profesores, después de la muerte del dictador surgieron entonces dos interpretaciones con respecto a las posibles soluciones de los problemas del profesorado. Por un lado, era todavía posible encontrar sectores, representados por la revista *El Magisterio Español*, que suponían que la injusticia podía ser rectificada dentro de los esquemas existentes, a través del Servicio Español del Magisterio (SEM), el sindicato de magisterio que funcionaba bajo la tutela del Movimiento. Estos sectores percibían la mala situación de los profesores como un problema profesional carente de consecuencias políticas. Por otro lado, se escuchaban en la educación general básica, voces que percibían que la solución al malestar de los profesores se encontraba en la modificación del contrato político. A estos sectores no les convencieron las modificaciones de las organizaciones oficiales del régimen, y, frente a la reforma política ambigua que éste había iniciado, asumieron un rol activo con la intención de llevar a cabo esta reforma en su ámbito profesional. No se trataba de una solución política de ruptura como exigieron los partidos de oposición en este momento, sino de obligar al gobierno a cumplir con sus propias declaraciones de progreso y liberalización. Es decir, los ciudadanos asumieron ellos mismos la responsabilidad del cambio político iniciado por el régimen, al menos con respecto a su ámbito profesional.

Esta última percepción de la situación se traducía en la práctica en la aparición en toda España de iniciativas destinadas a esquivar los cauces representativos del régimen. Algunas de estas iniciativas tenían cobertura legal, como las asociaciones de ex alumnos de las Escuelas Normales, las actividades a través de las asociaciones católicas de maestros y las plataformas para la constitución de colegios profesionales para el magisterio. Otras eran ilegales, como las asambleas espontáneas de maestros, comisiones de ense-

¹² “Retribuciones complementarias. Otros problemas”. En: *El Magisterio Español*, 11 de octubre de 1975, p. 3.

¹³ “Participación y representatividad”. En: *Escuela Española*, 1 de octubre de 1975, p. 760.

ñanza y comisiones de maestros inspiradas por Comisiones Obreras que intentaron funcionar en el sector educativo.¹⁴

La lucha por la representación del magisterio: el surgimiento de la práctica asamblearia

Este proceso de organización empezó a finales de los años sesenta y principios de los setenta, pero a partir de enero de 1976 se ve un aumento significativo en la intensidad, expansión y fuerza de las acciones de protesta de los maestros. Dos nuevos decretos relativos a la remuneración y las condiciones de trabajo de los maestros provocaron esta nueva ola de asambleas y huelgas.¹⁵ En esta época se iba consolidando una coordinación nacional basada en los militantes de comisiones de enseñanza, pero que rápidamente incluyó militantes de una gran variedad de tendencias políticas (Jiménez Jaén/Marrero Morales 2003: 35-45). Es difícil fijar el perfil político de los involucrados en estas iniciativas, ya que entre ellos había miembros y ex miembros del propio SEM, militantes del Partido Comunista y de Comisiones Obreras, militantes de movimientos católicos y de grupos radicales de izquierda y muchos que se autodenominaron independientes.

La Coordinadora intentó asumir el liderazgo de los maestros y sus miembros fueron nominados en *Escuela Española* como los representantes elegidos democráticamente por los maestros. El Ministerio de Educación, sin embargo, consintió en recibirlos solamente como personas privadas. En la reunión se aclaró a los maestros que el único cauce representativo a través del cual podían mantener una negociación con las autoridades era el SEM.¹⁶ La reacción de la Coordinadora a esta negativa del Ministerio fue mandar a las provincias un mensaje sobre la necesidad de mejorar el mecanismo representativo del movimiento. La intención fue convocar asambleas en los colegios para que eligieran representantes de la Coordinadora de la zona, y que ésta mandara representantes para constituir la Coordinadora de la provincia. De hecho, gradualmente surgió un sistema asambleario. El representante de cada nivel fue considerado como un mero portavoz de los maestros y el derecho de decisión radicaba en las asambleas en los colegios, zonas y provincias. La autonomía del representante fue muy limitada y éste tenía que volver y debatir cualquier asunto con aquellos que lo habían enviado.¹⁷ Esta visión política, basada en la alta participación de los ciudadanos y que caracterizaba tanto la lucha estudiantil como la obrera, era no solamente opuesta al modelo franquista, sino también al acep-

¹⁴ Sobre las iniciativas inspiradas por Comisiones Obreras, véase O'Mally (2008:187-204); Jiménez Jaén/Marrero Morales (2003: 32-34).

¹⁵ En el verano de 1975 se publicó el Decreto de Retribuciones Complementarias del Personal Docente. A pesar de que el decreto reconoció la reivindicación de los maestros de aumentar sus sueldos, contrariamente a enseñantes de otros sectores, el decreto dividió esta remuneración a lo largo de cuatro años. En enero 1976 se publicó el decreto 3600/76 sobre las plantillas en los colegios públicos. Los cambios que el decreto introdujo fueron interpretados por los maestros como un asalto a sus derechos.

¹⁶ "Una comisión de maestros estatales en el ministerio". En: *Escuela Española*, 12 de febrero de 1976, p. 113.

¹⁷ 'Coordinadora Provincial de Barcelona 20 de septiembre 1976'. Documento guardado en el archivo privado de Pío Maceda, Leganés; 'Representantes coordinadora: la deseable y difícil unidad'. En: *Escuela Española*, 2 de julio de 1976, p. 550.

tado en los sindicatos de los países occidentales y en aquellos que iban consolidándose en España en esta época.

Los maestros, por lo tanto, organizaron un cauce representativo paralelo al del régimen, que intentaba esquivar al sistema oficial y ser aceptado como legítimo. Evidentemente, no fue un paso original, pero sí muy significativo por el hecho de que llegó al corazón del sistema del funcionariado público. Además, este proceso significaba que grandes sectores de ciudadanos tomaron parte en iniciativas políticas alternativas al sistema representativo del régimen.

Cambiando el discurso sindical: la reacción de las autoridades

La movilización de los maestros tuvo claras consecuencias tanto con respecto al SEM como con respecto a las autoridades educativas del Régimen. A pesar de que los nuevos estatutos del SEM de principios de 1976 reiteraron su papel tradicional como defensor del cumplimiento correcto de la profesión bajo la tutela del Movimiento, los medios de difusión de la organización matizaron este papel, reaccionando directamente a las actividades de la Coordinadora. El 21 de enero, por ejemplo, en vísperas de las primeras huelgas, al hablar del principio de participación, la revista declaró que había que organizar asambleas a partir del nivel de la localidad para conocer las opiniones de los maestros a través de la elección de sus representantes. En este espíritu, el SEM declaró también que la organización no podía expresar una opinión con respecto a la situación, ya que cada una de las organizaciones que lo constituían tenía que consultar con los representantes de los maestros.¹⁸ La afirmación: “El SEM es representativo” fue acompañada pues, por un nuevo modelo de procedimiento destinado a justificar su papel como representante de los maestros. De hecho, entre el mes de enero, cuando se publicaron los estatutos del SEM, y el mes de febrero, en el que se llevó a cabo su asamblea general en Sevilla, la actuación de la organización se transformó de manera clara. Además de empezar a usar argumentos parecidos a los de la Coordinadora, el SEM llegó a exigir, por primera vez, independencia de las autoridades y un sindicato horizontal para los maestros.

El Ministerio de Educación también se vio obligado a responder a las movilizaciones de los maestros y a su rechazo a los arreglos sindicales del régimen, y dio un paso bastante particular: convocó elecciones para elegir a los representantes provinciales del magisterio. Incluso los sectores más conservadores representados por *El Magisterio Español* hablaban de: “Un notorio avance representativo”.¹⁹ Se ve claramente que *El Magisterio Español* expresó la opinión de los sectores que iban adecuándose pasivamente a los cambios de orientación que venían desde arriba. Contrariamente, *Escuela Española* dio voz a las iniciativas independientes de los maestros que empujaron activamente hacia el cambio. De hecho, al informar a sus lectores sobre las negociaciones entre la nueva representación electa del magisterio y las autoridades educativas, *El Magisterio Español* mantenía una postura similar a la que tenía cuando hablaba de las negociaciones entre el SEM y las autoridades en el pasado. Sin embargo hay que mencionar que en los

¹⁸ “Los Estatutos (III) Participación y Gestión”. En: *Servicio*, 21 de enero de 1976, p. 3.

¹⁹ “Favorable acogida”. En: *El Magisterio Español*, 3 de abril de 1976, p. 3.

nuevos informes se dedicó atención a la calidad de la representación y a sus fuentes de legitimidad. La revista declaró que se trataba de una representación auténtica, realista y no ficticia, que tendría el respaldo de los profesores.²⁰

La victoria del asamblearismo

Según los datos que publicó el Ministerio de Educación, el 75 por ciento de los maestros de educación básica participaron en las elecciones, y de los 42 representantes provinciales de los maestros que llegaron a la primera reunión nacional a final de junio de 1976, cerca de 30 declararon su identificación con la Coordinadora o con posturas cercanas a ella. Las acciones colectivas de los maestros empujaron tanto al SEM como al Ministerio de Educación a actuar y aseguraron que la Coordinadora fuese el elemento dominante con el cual tenía que negociar el Ministerio de Educación. Más interesante aún, como resultado de estas acciones colectivas surgió en el sector educativo una lucha clara alrededor de la cuestión de quién representaba a los maestros y quién le concedía la legitimidad para hacerlo. Esta lucha estaba relacionada con una nueva definición del concepto de representatividad. Si antes se trataba de un sistema por parte del régimen, estos procedimientos ya habían perdido su legitimidad. Lo que fue más importante es que, para sustituirle, se ofreció el modelo de la Coordinadora con su versión muy específica sobre las relaciones dinámicas e intensivas entre el público y sus representantes.

Por influencia de la Coordinadora, la postura hegemónica en la asamblea de representantes provinciales, con la cual tenía que negociar el Ministerio, relacionó la educación con temas políticos. Los maestros no se limitaron a presentar las reivindicaciones económicas que acompañaban su lucha desde febrero. El documento que redactaron acusó al régimen de Franco de marginar la educación y aclaró el papel activo que los maestros pretendían asumir para ponerle fin a la situación del momento. Los maestros declararon que ya no se trataba del sector sumiso y obediente de antes, sino de unos agentes activos que querían cambiar las consecuencias de la política franquista en su sector profesional.²¹

La Coordinadora surgió como resultado de iniciativas, reuniones y asambleas de maestros en toda España, que mandaron sus representantes a la capital para reivindicar sus necesidades frente a las autoridades. Se trataba más que nada de una acción colectiva y de una práctica política. El nombre de “Coordinadora” sirvió para definir tanto a las asambleas que mandaban a los representantes como a los mismos representantes. Cuando aparecieron los representantes provinciales, la Coordinadora siguió funcionando paralelamente. Como la Coordinadora fue el elemento más dominante en la asamblea de representantes provinciales, se decía que representaba al cuerpo de magisterio en general.²²

²⁰ “Final de las elecciones”. En: *El Magisterio Español*, 3 de julio de 1976, p. 3; “Convocatoria de elecciones”, en: *Servicio*, 31 de marzo de 1976, p. 1.

²¹ “Documento cero”. En: *Escuela Española*, 6 de octubre de 1976, p. 761.

²² “Representantes coordinadora: la deseable y difícil unidad”. En: *Escuela Española*, 2 de julio de 1976, p. 550.

La profesión en el corazón de la identidad política: el choque con los militantes de la izquierda

En la primera etapa de la lucha, la visión del futuro sindicato en el sector educativo era todavía común a todos los sectores progresistas. Se trataba de un sindicato unitario que incluía a todos los maestros. Sus características eran: 1) democrático (democracia participativa al estilo de la Coordinadora); 2) independiente de los partidos (contrariamente al sindicalismo identificado con la izquierda); 3) independiente de la institución (contrariamente al sindicalismo franquista).²³ Esta visión se formó en el marco de un debate sindical más amplio. Como se sabe, la discusión sobre el sindicalismo apareció en el marco de los partidos y los sindicatos del movimiento obrero entre 1976 y 1977. La cuestión era qué modelo de sindicato había que adoptar como alternativa al sindicato vertical del régimen. Surgió la idea de un sindicato unitario, pero nunca se realizó entre otras razones por la iniciativa de los militantes de volver a montar los sindicatos históricos. En el sector educativo, la reconstrucción de la FETE-UGT (Federación de Trabajadores de la Enseñanza-Unión General de Trabajadores), a pesar de que no era fuerte en aquellos momentos, dio el golpe de muerte al sindicato unitario. La esperanza de Comisiones Obreras de lograr crear un sindicato unitario tuvo como consecuencia que sus militantes tardaran mucho en institucionalizar su propia confederación de educación. Solamente en el otoño de 1977 el secretariado general cambió su opinión y permitió crear un sector educativo en el marco de Comisiones Obreras (Pérez Carrera 1979).

Los militantes de Comisiones Obreras, por lo tanto, colaboraron hasta relativamente tarde en el esfuerzo por mantener el sistema asambleísta en el sector educativo. Trabajaron juntos con un núcleo importante del liderazgo del movimiento de maestros, que rechazó organizaciones políticas del estilo que ellos identificaron con los partidos comunistas e incluso con los partidos socialistas. Se trataba de una militancia que se autodefinió a través de su resistencia a la dictadura, su aspiración a la democracia y su identificación con la clase obrera, pero que no se basaba en una identidad política clásica (o de clase como la definirían los miembros de los partidos de la izquierda), sino en la identidad profesional de los maestros y en la práctica asambleísta de su lucha. Según su visión, la democrática participativa era la alternativa más adecuada a la dictadura de Franco.

La Coordinadora no es un organismo cerrado ni una estructura estabilizada con estatutos, carnés, y compromisos políticos. Nada más lejos. La Coordinadora es un elemento, un instrumento de lucha, reivindicativo, y es político en la medida en que toda actividad social, y más la reivindicativa, lo es [...]. La Coordinadora no tiene reglas excluyentes porque es radicalmente profesional y democrática, ni compromisos extraprofesionales e inconfesables, ni dependencias que no sean las derivadas de los justos intereses de unos profesionales postergados que empiezan a tomar conciencia de sus derechos y obligaciones sociales en la trascendente misión de la educación integral del pueblo, al que deben servir por encima de banderías e intereses bastardos.²⁴

²³ “Congreso constituyente del mayor sindicato de la enseñanza”. En: *El País*, 4 de enero de 1979, en: <http://www.elpais.com/diario/1979/01/04/sociedad/284252406_850215.html> (30.03.2012).

²⁴ “Qué es la coordinadora”. En: *Escuela Española*, 9 de junio de 1976, p. 395.

Esta descripción de la Coordinadora demuestra la manera en la que la práctica de las asambleas se convirtió en parte de la identidad política de la iniciativa y diferenció claramente entre la Coordinadora y los partidos políticos y los sindicatos relacionados con ellos. En este sentido la percepción política de la Coordinadora congenió con el recelo hacia la política de partidos difundida por la propaganda antidemocrática del régimen. Además, el texto criticó las obligaciones externas al ámbito profesional y concienció a los maestros en las obligaciones sociales que emanaban de su trabajo como la base de su actividad política. Así pues, la identidad política que el texto quería promover estuvo basada en la identidad profesional de los maestros y en su papel social. Este discurso destinado a los maestros les permitió establecer una identidad política democrática que fuera independiente del sistema de partidos, el que no le inspiraba confianza. Estaba dirigido también a la sociedad a la que exigió reconocer el papel importante de los maestros y, por lo tanto, la remuneración que merecían. Según esta percepción, el sindicato de los maestros debería poner su identidad profesional por encima de las identificaciones políticas.

Sin embargo, colegas en la lucha y en la Coordinadora, quienes tenían una identidad política consolidada y no compartían la identidad político-profesional que surgió de la lucha, criticaron esta visión de un sindicato unitario de los maestros:

La creación de ese sindicato único de maestros sólo representaría la creación de una quinta central sindical con ideología incierta [...] ¿Piensan mis compañeros lectores que la aparente unidad democrática del sindicato único va a hacer renunciar al socialista, o al comunista, o al democristiano de su visión de la vida?²⁵

El texto aspiraba a aclarar que la identidad política de los militantes era más fuerte que la unidad basada en la identidad profesional. No hay duda de que el escritor tenía razón con respecto a los militantes con una identidad política consolidada, la mayoría de los cuales llegaron a integrarse en los sindicatos que iban creando. Sin embargo, ignoró a los maestros que tomaron una parte activa en la lucha, pero que no se vieron a sí mismos en el marco de los sindicatos de la izquierda, por falta de identificación con la clase obrera o por su recelo hacia la política institucionalizada señalada anteriormente. Hay que mencionar que en un documento de la Secretaría Confederacional de Comisiones Obreras de marzo de 1977 se encuentra un análisis de la situación en el sector educativo. El documento reconoce que existía en tal sector un movimiento amplio de protesta que fue acompañado de prácticas participativas impresionantes. Sin embargo, argumenta que, como la mayoría de los maestros todavía no eran conscientes de la correspondencia entre sus necesidades y las de la clase obrera, la posibilidad de que se unieran al sindicato obrero de clase era muy baja (Pérez Carrera 1979). Esta interpretación marxista da una visión muy específica del sector educativo, pero demuestra la aparición de una fuerte identidad política entre los maestros, que no pudo integrarse en el modelo tradicional de la izquierda y que buscaba otros cauces de acción.

²⁵ “Libertad sindical”. En: *Escuela Española*, 9 de febrero de 1977, p. 139.

El Sindicato de los Trabajadores de la Enseñanza: el intento de institucionalizar el asamblearismo

El fenómeno más interesante en el sector educativo público en esta época fue entonces la creación de un sindicato que quería seguir con la tradición del movimiento de enseñantes y separarse a la vez tanto de los herederos de los valores de la dictadura como de los modelos de las organizaciones de izquierda. Los éxitos de las acciones colectivas y las huelgas de febrero y noviembre de 1976 les dieron a los militantes la esperanza de que fuese posible seguir con las prácticas de la Coordinadora, que en ese momento se denominó como “un movimiento presindical democrático y unitario”.²⁶ El nombre que se había elegido al final para la organización fue el de Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza.²⁷ Este nombre reflejó la percepción de izquierda de muchos de los militantes, algunos de los cuales pertenecían a los partidos de la izquierda. Pero hay que aclarar que al final se trataba de una iniciativa de los profesores de educación general básica y que, en muchas de las provincias, la presencia de miembros que trabajaban en los otros niveles educativos era bastante baja. Este hecho no es sorprendente, ya que la dinámica en la educación secundaria fue diferente de la de la escuela primaria. Los profesores de secundaria habían pasado por las universidades y conocían de cerca la movilización estudiantil. Por eso solían tener una identidad política más clara. Así pues tenían tendencia a afiliarse a sindicatos de izquierda y no al Sindicato de los Trabajadores de la Enseñanza, que surgió con base en la práctica asambleísta y que premiaba la identidad profesional por encima de la identidad política.

La Unión Confederal de Sindicatos de Trabajadores de la Enseñanza (UCSTE) se creó oficialmente a finales de enero de 1978.²⁸ El nuevo sindicato se integró en el panorama de los sindicatos del sector educativo que se estabilizó en 1978. El diario *El País* informó que sus 40.000 miembros lo hacían el sindicato más grande entre los maestros de EGB.²⁹ El proceso de institucionalización del sindicato se llevó a cabo basándose en asambleas y, a pesar de las dificultades, al final se consiguió un modelo aceptado de funcionamiento. Los militantes se identificaron con la izquierda, pero la identidad colectiva del sindicato estuvo basada en el asamblearismo y en la vida profesional de los maestros. Eran conscientes de sus relaciones ambivalentes con los otros sindicatos de la izquierda e intentaron presentarse como una alternativa basada en un alto grado de participación de los ciudadanos.

Conclusión: prácticas participativas y cultura política

La evaluación de las protestas sobre temas relacionados con el sindicalismo en la educación pública ilumina algunas dimensiones interesantes de la época de la transición.

²⁶ “Profesorado estatal de EGB: normalidad los días 13 y 14”. En: *Escuela Española*, 15 de diciembre de 1976, p. 932.

²⁷ En general se llamaron STES-Sindicatos de Trabajadores de la Enseñanza.

²⁸ “Acta de constitución de la unión confederal de sindicatos de trabajadores de la enseñanza”, 29 de enero de 1978. En: Archivo del Sindicato de los Trabajadores de la Enseñanza, Madrid.

²⁹ “Congreso constituyente del mayor sindicato de la enseñanza”. En: *El País*, 4 de enero de 1979, en <http://www.elpais.com/diario/1979/01/04/sociedad/284252406_850215.html> (30.03.2012).

Las acciones organizadas de protesta llegaron a los sectores que tradicionalmente no demostraron oposición a la dictadura. En estos sectores surgieron elementos que presionaron al sistema político a moverse hacia la liberalización en su ámbito profesional. Asumieron un papel activo al empujar al régimen a cumplir sus declaraciones sobre la reforma política. Si bien las promesas de la élite política no eran nada más que un intento de engañar al público, sectores cada vez más amplios las tomaron en serio y las aprovecharon para articular reivindicaciones de mejora en las condiciones de trabajo y para ampliar los derechos ciudadanos. Si bien al lado de los elementos que empujaron hacia el cambio persistían factores sociales que apoyaban el sistema político y que esperaron pasivamente a ver qué decían los líderes, la movilización de los primeros les hizo el elemento dominante en el sector educativo.

La movilización de los maestros fue un fenómeno amplio geográficamente y diverso ideológicamente. No hay duda de que militantes de partidos políticos de izquierda contribuyeron a la aparición de las acciones de protesta en el sector educativo, y en el discurso del movimiento se ven claramente las influencias de la izquierda española. Pero entre los participantes en las acciones colectivas se encontraron también elementos que pertenecían a la institución del régimen y que aspiraban a reformarlo, y especialmente maestros que se unieron a la lucha como parte de otra mayor por un cambio más amplio del sistema político. En cuanto el fenómeno se hizo más común, aumentó la presencia de maestros cuyo compromiso se basó en su identidad profesional.

Estos maestros lucharon antes que nada por la mejora de su situación económica (las reivindicaciones económicas siempre estaban presentes), pero este objetivo fue parte de una visión política más amplia que consideraba la formación del público un paso crucial para su participación activa en la vida política. Si bien hay una tendencia a mirar de manera irónica las exigencias sociales de los maestros, en este caso se iban articulando con un ardor utópico que previó la llegada de una sociedad democrática, igualitaria y más justa en España. Además, la lucha por reivindicaciones económicas puso al descubierto las limitaciones que la dictadura había impuesto sobre los maestros, un fenómeno que produjo que la cuestión de la representación se convirtiera en una cuestión central en la negociación sobre la esencia de la democracia y de los derechos englobados en ella.

Las acciones de protesta que los maestros iniciaron obligaron al régimen a renunciar a sus mecanismos de representación en el sector educativo. Con respecto a la burocracia del sindicato vertical en el sector educativo, los maestros contribuyeron claramente a su derrumbe. Aunque el régimen ya se encontraba en proceso de desplome, el mecanismo no desapareció por sí mismo, sino que las acciones colectivas de los maestros tuvieron un papel central en dicho proceso. Más importantes aún fueron las acciones colectivas de los maestros y especialmente su auto-organización en un sistema de representación alternativa a la del régimen que dio un nuevo significado al concepto de representación y a la naturaleza del involucramiento de los agentes sociales en el manejo del Estado. Ya no se trataba del antiguo sistema corporativo, sino de la aspiración por un nuevo sistema dinámico en el que los ciudadanos tomaran parte activa.

Sin embargo, la acción colectiva de los maestros retó no solamente a los herederos de la dictadura sino también a la oposición, a los partidos y a los sindicatos de la izquierda. Las acciones colectivas de lucha, que incluían la elección espontánea de representantes de colegios, zonas y provincias, quienes llegaron a Madrid y mantuvieron una relación íntima e intensa con el público que les enviaba, se convirtieron en el modelo de la

democracia que aspiraron a establecer en España. En los momentos en que la protesta en otros sectores ya había sido controlada por los sindicatos de la izquierda, en el sector educativo, debido precisamente a que se había unido tarde a la lucha, se iban consolidando modelos de democracia participativa, alternativa a la democracia representativa. Las acciones de protesta transformaron a los maestros de un elemento pasivo en un agente activo que consiguió influir sobre las acciones de las autoridades. Este éxito sirvió como base para la visión política que los maestros adoptaron para el futuro.

La práctica participativa que se encontraba en la base del movimiento de enseñantes y que le proporcionó un carácter especial, tenía raíces en la historia de España y estaba presente en los movimientos que se opusieron al régimen como Comisiones Obreras y USO (Unión Sindical Obrera). Sin embargo, llegó a ser la postura casi hegemónica justamente en el sector educativo, que no lideró la lucha contra la dictadura. Mientras que los sindicatos de la oposición se reorganizaron en el sector educativo y el antiguo sindicato franquista cambió su cara, los militantes que querían institucionalizar las prácticas del movimiento adoptaron los principios de la autogestión y el asamblearismo para el sindicato que crearon. Si bien el nombre que eligieron fue el de Sindicato de los Trabajadores de la Enseñanza, tanto sus prácticas asambleístas como el pluralismo ideológico que adoptaron pusieron la identidad profesional de los maestros en el centro de su definición.

La centralidad de la identidad profesional tanto para el discurso como para las prácticas del movimiento está relacionada con una serie de factores. Primero, para muchos maestros jóvenes de la clase media y especialmente de la clase media baja que no llegaron a estudiar en las universidades se trataba de un primer contacto con acciones colectivas y su identidad como militantes se consolidó en la base de las reivindicaciones de su sector. Segundo, una parte importante del discurso del régimen fue la deslegitimación del sistema político basado en partidos. Parece que esta visión penetró en el sector educativo, que durante muchos años se identificó con el régimen. Cuando los maestros se movilizaron contra el régimen, muchos seguían sintiendo recelo de lo que percibieron como política. La centralidad de la identidad profesional estaba también relacionada con el estado social ambiguo de los maestros y con su relación compleja con la clase obrera. La definición de trabajadores de la enseñanza, si bien fue adoptada por algunos sectores, especialmente por la vanguardia del movimiento, fue para la mayoría de los maestros parte de su definición como opositores al régimen. La identidad profesional de maestros con un compromiso social sirvió sin embargo como un factor clave en su movilización. Creo que este fenómeno caracteriza la transición a la democracia, ya que a pesar de que el discurso y las prácticas de la izquierda representaron la alternativa más clara a la dictadura, no podían servir como fuente de identificación a las nuevas clases medias.

Durante la transición a la democracia, como resultado de los métodos de lucha contra la dictadura, surgió en el sector educativo en España una cultura política que enfatizó la participación activa y continua de los ciudadanos en los procesos políticos. Esta cultura política que se creó en los movimientos de protesta de los maestros fue uno de los elementos que participó en la negociación cultural en España sobre el significado de conceptos centrales como democracia, representación y ciudadanía. Esta visión perdió la postura casi hegemónica que consiguió en la cima de la lucha, pero dejó una marca clara en los sindicatos del sector. No hay duda de que la conceptualización de la “esencia de la democracia” en España se vio influida de manera clara por la negociación entre los herederos de la dictadura y los representantes de la oposición. Aun así, las alternativas parti-

cipativas en las cuales tomaron parte muchos ciudadanos fueron no solamente un aspecto importante y desconocido de la transición, sino que la cultura política que difundieron se convirtió en parte de la membrana política cultural de la España contemporánea.

Bibliografía

- Álvarez, Sonia/Danino, Evelina/Escobar Arturo (eds.) (1998): *Cultures of Politics. Politics of Cultures. Revisioning Latin American Social Movements*. New York: Westview Press.
- Balfour, Sebastián (1994): *La dictadura, los trabajadores y la ciudad. El movimiento obrero en el área metropolitana de Barcelona (1939-1988)*. Valencia: Ediciones Alfons el Magnánim.
- Bozal, Valeriano (1977): *Una alternativa para la enseñanza*. Madrid: Centropress.
- Domènech, Xavier (2002): “El cambio político (1962-1976). Materiales para una perspectiva desde abajo”. En: *Historia del presente*, 1, pp. 46-67.
- Elejabeitia, Carmen (1983): *El Maestro. Análisis de las escuelas de verano*. Madrid: EDE.
- Espinosa, Antonio (1989): “Algunos materiales para el análisis de la conflictividad docente (1978-1988)”. En: Paniagua, Javier/San Martín, Ángel (eds.): *Diez años de educación en España (1978-1988)*. Valencia: Diputación Provincial de Valencia/Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Gallego, Ferrán (2008): *El mito de la transición. La crisis del franquismo y los orígenes de la democracia (1973-1977)*. Barcelona: Crítica.
- Glenn, John K. (2003): “Contentious Politics and Democratization: Comparing the Impact of Social Movements on the fall of Communism in Eastern Europe”. En: *Political Studies*, 51, pp. 103-120.
- González Calleja, Eduardo (2009): *Rebelión en las aulas. Movilización y protesta estudiantil en la España Contemporánea 1865-2008*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hernández Sandoica, Elena/Baldó Lacomba, Marc/Ruiz Carnicer, Miguel Ángel(2007): *Estudiantes contra Franco (1939-1975) oposición política y movilización juvenil*. Madrid: La Esfera de los Libros.
- Herrera González de Molina, Antonio/Acosta Ramírez, Francisco (2007): “Sindicalismo y socialización política en la transición”. En: Quirosa-Cheryouze y Muñoz, Rafael (coord.): *Historia de la transición en España. Los inicios del proceso democratizador*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 183-194.
- Jiménez Jaén, Marta (2000): *La ley general de educación y el Movimiento de Enseñantes: un análisis sociológico (1970-1976)*. La Laguna: Universidad de La Laguna.
- Jiménez Jaén, Marta/Marrero Morales, Manuel (2003), “Historia de los Sindicatos de Trabajadores de la Enseñanza”. En: Serrano Olmedo, Augusto (coord.): *Sindicalismo autónomo y asambleario en la enseñanza*. Madrid: Confederación de STEs, pp. 9-138.
- Maravall, José María (1978): *Dictadura y disenso político*. Madrid: Alfaguara.
- Molinero, Carme/Ysás, Pere (1998): *Productores disciplinados y minorías subversivas. Clase obrera y conflictividad laboral en la España franquista*. Madrid: Siglo XXI.
- Molinero, Carme/Ysás, Pere (2008): *La anatomía del Franquismo. De la supervivencia a la agonía, 1945-1977*. Barcelona: Crítica.
- Nicolás, Encarna (2005): *La libertad encadenada. España en la dictadura franquista*. Madrid: Alianza Editorial.
- Oberschall, Anthony (2000): “Social Movements and the Transition to Democracy”. En: *Democratization*, 7, 3, pp. 25-45.
- O'Malley Pamela (2008): *La Educación en la España de Franco*. Madrid: Gens.
- Pérez Carrera, José Manuel (1979): “Nuestras señas de identidad”. En: *Trabajadores de la enseñanza*, 1, pp. 1 y 6.

- Pérez Ledesma, Manuel (1990): *Estabilidad y conflicto social. España, de los iberos al 14-D*. Madrid: Nerea.
- (2006): “Nuevos y Viejos Movimientos Sociales en la transición”. En: Molinero, Carmen (ed.): *La transición treinta años después*. Barcelona: Península, pp. 117-151.
- Powell, Charles (2002): *España en democracia, 1975-2000. Las claves de la profunda transformación de España*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Sartorius Nicolás/Sabio Alberto (2007): *El final de la dictadura. La conquista de la democracia en España (noviembre de 1975-junio de 1977)*. Madrid: Temas de Hoy.
- Threlfull, Monica (2008): “Reassessing the Role of Civil Society Organizations in the Transition to Democracy in Spain”. En: *Democratization*, 15, 5, pp. 930-951.
- Ysàs, Pere (2007): “¿Una sociedad pasiva? Actitudes, activismo y conflictividad social en el franquismo tardío”. En: *Ayer*, 68, 4, pp. 31-57.