



Manuel Sacristán y las Comisiones Obreras de la Enseñanza.

Presentación, selección y notas de Salvador López Arnal

La Escuela de Adultos de Barcelona de la Comisión Obrera Nacional de Catalunya (CONC) lleva el nombre de “Manuel Sacristán”. La elección, la buena elección del sindicato, señala una de las facetas menos conocidas del filósofo: su participación a mediados de los setenta en la escuela de alfabetización de Can Serra, en L’Hospitalet de Llobregat (Barcelona), experiencia animada por Jaume Botey, que contó también con la participación de Francisco Fernández Buey, Neus Porta y Rafael Grasa.

Pero la designación también recuerda la especial relación de Sacristán con el sindicato. Como muchos otros intelectuales, el autor de *Panfletos y Materiales* firmó cartas de apoyo a las luchas obreras de los años sesenta y a las entonces nacies comisiones obreras. Pero su papel no fue ése tan solo sino que Sacristán divulgó y extendió esas luchas entre el movimiento universitario y sirvió de puente, de puente transitado, entre ambos movimientos.

Además, cuando ya no era miembro del comité ejecutivo del PSUC, Sacristán, junto con Giulia Adinolfi y otros compañeros –entre otros: Miguel Candel, Fernández Buey, Joaquín Miras, Pere de la Fuente, M^a Dolores Albiac– participó activamente en la formación de la federación de enseñanza de las Comisiones Obreras, no sin fuerte discusión: importantes sectores del sindicato y del partido apostaban entonces por la formación de una organización profesional vinculada al sindicato pero que no fuera parte organizativa de él. Pensaron acaso que algunos profesionales (profesores universitarios, médicos o ingenieros en otros ámbitos) no iban a estar cómodos en un sindicato de clase y de trabajadores, siendo además campo abonado para otras organizaciones menos “politizadas”, más neutrales sindicalmente, menos de clase.

La actividad de Sacristán durante este período fue de vértigo: encuentros, numerosos encuentros, polémicas, asambleas, textos, intervenciones, conferencias,...Dolors Folch ha comentado la opinión de muchos de sus compañeros: parecía que Sacristán se había reencontrado con su pandilla juvenil.

Se recuerda aún en Barcelona el día de la presentación de la federación de enseñanza de las CC.OO. en el Aula Magna de la Universidad de Barcelona. Allí se habló de una federación que tenía voluntad de agrupar a todos los trabajadores de la enseñanza, incluyendo administrativos, conserjes, mujeres u hombres de la limpieza, personal técnico, etc.; se acuñaba el término de *enseñantes* o de trabajadores de la enseñanza; se hablaba del tronco único; se decía que el sindicato pondría énfasis en todas las reivindicaciones justas del sector pero que desde luego era mayor su preocupación por las condiciones laborales de las personas que se encargaban de la limpieza de aulas y centros que no la de conseguir que los catedráticos numerarios tuvieran mayores trienios o tres horas menos de clase semanales. Ni que decir tiene que la federación se vinculaba a todos los movimientos ciudadanos que luchaban en aquellos momentos por una enseñanza pública de calidad que no discriminara a nadie por su origen social, género, orientación sexual o por su posición económica.

Sin duda, eran otros tiempos, y no es fácil ver que fueran peores en este punto.

Francisco Fernández Buey, uno de los miembros activos de la federación, ha señalado que a mediados de la década de los sesenta, Manuel Sacristán fue en Barcelona un importante nexo de unión entre los dos movimientos antifranquistas más importantes de la época: el movimiento obrero, organizado fundamentalmente en torno a CC.OO., y el movimiento estudiantil universitario que cristalizó posteriormente en el SDEUB (Sindicato Democrático de Estudiantes Universitarios de Barcelona). Su labor como divulgador de las luchas y reivindicaciones del entonces movimiento sociopolítico naciente de las CC.OO. fue esencial para generaciones de estudiantes y para el ámbito universitario en general.

Aparecen, pues, aquí relacionados temas sindicales y asuntos educativos. Por ello se ha incluido en esta selección escritos de Sacristán relacionados con el sindicato de las CC.OO. sin

olvidar algunas de sus intervenciones en el ámbito de la enseñanza. Todos estos materiales –sus respuestas a un cuestionario sobre la enseñanza en España de finales de los sesenta, diversos artículos sobre cuestiones sindicales (“Una cuestión mal planteada”) o sobre temas de enseñanza (“Libertad y privacidad”), las líneas programáticas de la federación de enseñanza del sindicato, una carta a Daniel Lacalle donde comenta críticamente los Pactos de la Moncloa, un comentario a las críticas de *El País* al sindicato—reflejan, aunque sea pálidamente, la importancia política y cultural de todos estos aspectos en la intervención pública de Sacristán.

Se da en anexo un texto de López Bulla, exsecretario general de la CONC, que presentó en un acto de homenaje celebrado en la sede del sindicato en el décimo aniversario del fallecimiento de Sacristán.

Mis observaciones están en letra menor o están indicadas como “Notas SLA”.

*

I. Respuestas a un cuestionario sobre enseñanza.

Estas respuestas de Sacristán fueron publicadas por vez primera el libro de Sergio Vilar, *Protagonistas de la España Democrática. La oposición a la dictadura*, París, Ediciones Sociales, 1969, págs. 682-702 (en la edición de Ayma, Barcelona, de 1976, págs. 607-626), y fueron recogidas posteriormente en Salvador López Arnal (ed.), *Homenaje a Manuel Sacristán. Escritos sindicales y de política educativa*. EUB, Barcelona, 1997, pp. 146-151.

El cuestionario, elaborado por Sergio Vilar y sus colaboradores, constaba de nueve preguntas. Respondieron en su totalidad o en parte Ángel Latorre, Eloy Terrón, Elías Díaz, José L. Aranguren, Heribert Barrera, Simón Sánchez Montero, Luis Lucio Lobato y el mismo Sacristán. Se dan aquí únicamente las respuestas de este último. En el ensayo de Vilar no se recogen las respuestas de Sacristán a las preguntas 4ª, 6ª y 7ª que fueron las siguientes: 4ª) En España, la educación, sobre todo primaria y media, está en una parte importante en manos no estatales, y muy especialmente, en manos de instituciones u órdenes religiosas. Algo de esto empieza también a apuntar en la enseñanza superior. ¿Qué opina usted de este hecho? 6ª). ¿Debe el Estado subvencionar la enseñanza privada? En caso afirmativo ¿en qué casos y condiciones? (1). 7ª) Dada la variedad de culturas existente en España, ¿cree usted que la enseñanza debe reflejar esa variedad cultural? ¿En qué forma?(2).

No es necesario insistir en la fecha del cuestionario -finales de los años sesenta- ni habría que olvidar la situación de la enseñanza en España en aquellos años ni en la casi inexistencia de estudiantes universitarios de origen obrero en aquellos años.

Primera pregunta:

Es una opinión general que el nivel de la enseñanza en España no es satisfactorio desde el punto de vista social. La misma enseñanza primaria no alcanza a todos los españoles. Sólo recientemente se ha extendido esta enseñanza general obligatoria y gratuita hasta los 14 años (3); y todo indica que las dificultades para que esta ley sea efectiva son enormes. Las estadísticas también señalan que el porcentaje de españoles que reciben cualquier tipo de enseñanza media es más bajo que el normal en los países desarrollados ¿qué opina usted de esta situación?

El vicio clasista de la enseñanza en España es, en efecto, particularmente grave y tiene manifestaciones más extensas que en otros países dominados por capas sociales análogas. Creo que eso se debe al peculiar anacronismo estructural e ideológico de la oligarquía española, la cual, por su composición y por su tradicional alianza de clase con los titulares de un feudalismo residual utiliza aún ideologías medievales, hasta el punto de que casi no tomó de la propaganda fascista más que los temas corporativos. Era muy natural que una casta dominante de esas características careciera de sensibilidad incluso para lo que pronto iban a ser necesidades de ella misma. Su propio Estado ha deteriorado durante decenios con toda consciencia no sólo la enseñanza universitaria sino también y sobre todo la enseñanza media y la elemental estatales (4). Insisto, de todos modos, en que me parece claro que la causa básica de la lamentable situación de la enseñanza en España debe buscarse sobre todo en la situación social básica al principio indicada. Esos “autosabotajes” son mera consecuencia de ella. Incluso sin la

autorrepresión de la propia enseñanza estatal, la instrucción pública tenía que deteriorarse en una situación que arrancó de la supresión retroactiva de los modestos conatos de reforma agraria que había conocido el país.

Segunda pregunta:

¿Qué medios efectivos, ve usted para superar esa inferioridad y para conseguir en el más corto plazo de tiempo posible, que exista una enseñanza general, gratuita y obligatoria y eficaz para todos, por lo menos hasta los 15 o 16 años?

Tercera pregunta:

Es un hecho que el acceso a los grados superiores de enseñanza viene determinado de forma muy clara por el origen social de los estudiantes. Según los datos más optimistas, a lo más un 5% de los estudiantes en universidades y escuelas superiores proceden de familias a nivel obrero, campesinado pobre o incluso pequeñas clases medias. ¿Cómo cree usted que se podría superar esa situación?

Las preguntas 2 y 3 me parecen susceptibles de contestación conjunta, porque la superación del llamativo clasismo de la enseñanza en España (pregunta 3) sería al mismo tiempo la consecución del objetivo apuntado en la pregunta 2.

Creo que la actual situación no es superable sin un cambio de contenido de clase del poder político y de la política cultural en España. Incluso en los países socialistas la superación del carácter clasista burgués de la enseñanza superior ha requerido en muchos casos disposiciones *ad hoc* (por ejemplo: porcentajes obligados de hijos de trabajadores en el estudiantado), porque hay dos factores que perjudican a las clases trabajadoras en este punto, especialmente a las del campo. Primero: la opresión secular sufrida por las clases trabajadoras impide que los hijos encuentren en la familia obrera o campesina un ambiente en el cual elementos de la cultura superior sean ya parte del “sentido común” y del lenguaje coloquial (Ésta es la circunstancia que explotan los sociólogos reaccionarios para sostener la tesis de la inferioridad intelectual de la clase obrera). Segundo: el profesorado superior sigue siendo casi inevitablemente, durante bastante tiempo, de origen burgués urbano o (en menor proporción) rural y su estilo de expresión y comunicación, así como el carácter de su capacidad de contacto interpersonal, ponen una barrera a la sensibilidad y la comunicatividad del joven procedente de clases trabajadoras (la introducción preponderante de criterios científicos en la enseñanza disminuye este *handicap* del joven proletario urbano, pero no creo que ocurra lo mismo con el joven campesino). Mas si esos problemas se plantean incluso a una política cultural socialista en el intento de superar el predominio burgués en la composición de clase del estudiantado ¿Puede siquiera hablarse de esa superación en una sociedad como la española actual? Mi opinión es que no.

Quinta pregunta

Se ha dicho que la enseñanza privada es una de las fuentes de discriminación social en nuestro país. ¿Está usted de acuerdo con esa opinión? En caso afirmativo, ¿cree usted que habría que buscarle remedio? ¿Cuáles podrían ser esos remedios?

Supongo que la primera pregunta es retórica, porque está claro que la gran importancia que tiene en España la enseñanza privada es una manifestación más del clasismo de una capa dominante tan anacrónica que ni siquiera es capaz de convertir su Estado en un instrumento de auténtica hegemonía social, sino que lo utiliza sólo como instrumento de coacción. Creo que la contestación vale no sólo para los grandes colegios de la alta burguesía, sino hasta para las tristes academias instaladas en tantos entresuelos, que deforman a los chicos de la pequeña burguesía, pero los hacen, de todos modos, bachilleres, a precios inasequibles para las “mujeres de faena”, como se dice en Barcelona, que lavan los suelos de esos pequeños burgueses.

El remedio que hay que poner a eso no puede ser sino la expansión de la enseñanza pública gratuita como una de las primeras funciones de un Estado no

dominado por la delgada capa social que está interesada (más o menos torpemente, pero con sólidos motivos), en la ignorancia de una gran parte de las clases trabajadoras.

Octava pregunta:

Existen numerosas quejas sobre el estado de la investigación en España ¿qué opina usted de este problema? ¿Qué opina usted de la actual organización en España y especialmente del Consejo Superior de Investigaciones Científicas? ¿Qué medidas aconsejaría sobre esta cuestión?

El desarrollo de la investigación es un problema difícil en todo país no muy adelantado a causa del atractivo que tienen las condiciones de trabajo -técnicas y económicas- en países más adelantados. Pero en la España actual el problema se agrava porque a los intelectuales atraídos por otros países hay que sumar los eliminados por razones políticas cuando la guerra civil y posteriormente hasta hoy mismo (6).

El CSIC (6) ampulosa hinchazón, escasamente eficaz de una iniciativa de la II República española, puede contar en algunas secciones con bastantes investigadores competentes. Pero, dejando aparte las secciones y los institutos que son puro lastre ceremonial y burocrático, incluso en las que podrían ser fecundas se practica una política que me parece suicida. En vez de tender -como hizo la Junta de Ampliación de Estudios a importar conocimiento de fuera (como imprescindible en un país como el nuestro), prepara elementalmente a jóvenes investigadores que luego pierde en favor del extranjero. La causa es que nos les ofrece plazas atractivas en el país. Es posible que esto, a su vez, se deba a una falta de coordinación con la Universidad. De ser así, la cosa sería paradójica, puesto que las autoridades de las facultades y del consejo coinciden muchas veces, de acuerdo con el principio del pluriempleo que parece el fruto más granado de nuestro desarrollo económico y social.

Detallar medidas particulares acerca del CSIC no me es posible ahora. Pero me parecen ya plausibles estos principios generales de reforma: 1º Poda de las secciones meramente ceremoniales; 2º Control de las actividades del CSIC por un parlamento auténtico; 3º Cambio de la política de la institución en el sentido antes apuntado: que las becas y subvenciones a recién licenciados se destinen predominantemente a permitirles trabajar en países adelantados mientras todavía no han madurado como investigadores, para recuperarlos luego; 4º. Separación administrativa clara de la Universidad y el CSIC, y eliminación del pluriempleo. 5º. Coordinación de la política de la investigación del CSIC con la de investigación y enseñanza de la Universidad (programas, financiación personal, etc.) (7)

Novena pregunta:

Siempre que se habla de vastos proyectos sobre la reforma de la enseñanza y la investigación se acostumbra a objetar el enorme costo de esos proyectos. ¿Qué opina usted sobre este punto? ¿Que parte del presupuesto nacional cree usted que debería dedicarse a enseñanza e investigación?

Para un universitario es difícil opinar sobre esto *sine ira*. Digamos que opino que una escuadrilla de bombardeos es más cara que una facultad. En un país como España la inversión en la enseñanza debería ser hoy -en el orden de urgencias- inmediatamente detrás de la necesaria para reformar la agricultura. No soy competente en Hacienda Pública. Por eso me atengo a ese criterio doblemente negativo.

Notas SLA:

(1) Sobre la financiación de la enseñanza privada puede consultarse el ensayo de Sacristán de 1973: "Libertad y privacidad", recogido en el *Butlletí del Col.legi de Llicenciats en Ciències i Lletres de Barcelona*, núm 8, mayo-junio de 1973 (y reimpresso en *Intervenciones políticas. Panfletos y materiales III*, págs. 152-157) y que aquí hemos incorporado.

(2) Respecto a este asunto pueden verse pasos del Proyecto de Líneas Programáticas de la Federación de Enseñanza de CC.OO.

(3) La (casi) gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años se ha conseguido en nuestro país un cuarto de siglo más tarde.

(4) Puede compararse lo aquí afirmado por Sacristán con la sección III de las “Observaciones para una posible reedición del folleto ‘Por una Universidad Democrática’”. En: Salvador López Arnal (ed), *Homenaje a Manuel Sacristán. Escritos sindicales y de política educativa*, op. cit, pp. 166-180.

(5) Hay aquí una referencia a los entonces expulsados Agustín García Calvo, José L. Aranguren y Enrique Tierno Galván (o al “autoexpulsado” José M^a Valverde).

Sobre autores del exilio republicano escribió Sacristán durante la época de *Laye*. Por ejemplo, sobre el ensayo de Jose Gaos, *Introducción a “El ser y el Tiempo” de Martín Heidegger* (*Laye* núm.17, 1952, reimpreso en *Papeles de filosofía*, op.cit, págs. 497-498). En su comentario a la traducción de Gaos de *Ser y Tiempo*, escribía Sacristán: “(...) Porque Gaos pertenece a la robusta tradición de la *Revista de Occidente*. Acaso el Fondo y alguna otra de estas grandes editoras americanas sean hoy todo lo que son gracias al feliz injerto (feliz -¡ay!- sólo para ellas) que les llegó de la *Revista de Occidente*” (*Papeles de filosofía*, op. cit, p. 491)

(6) Fue en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Instituto “Luis Vives” de Filosofía, delegación de Barcelona, donde editó Sacristán su tesis doctoral, *Las ideas gnoseológicas de Heidegger*, Barcelona, 1959 (el depósito legal es de 1960). Fue el número 5 de la serie general. En la solapa de la edición, se presentaba al autor del libro (“El doctor Manuel Sacristán Luzón. Profesor de la Universidad de Barcelona”) con esta breve nota: “Nacido en Madrid en 1925. Cursó estudios de licenciatura en Filosofía y Letras, sección de Filosofía, en la Universidad de Barcelona. Terminados éstos, estudió de 1954 a 1956 en el “Institut fur mathematische Logik und Grundlagenforschung”, de la Universidad de Münster-Westfalia. Desde 1956 actúa en la Universidad de Barcelona como ayudante de clases prácticas en la sección de Filosofía y como profesor adjunto, encargado de la enseñanza de Fundamentos de Filosofía en la Facultad de Ciencias Políticas y Económicas. Consiguió el grado de doctor en filosofía en 1958, con la máxima calificación. Ha publicado sobre temas lógicos y gnoseológicos en revistas de la especialidad”.

(7) Unos diez años más tarde, en 1979, en su conferencia “Reflexiones sobre una política socialista de la ciencia”, impartida en el Aula Magna de la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad de Barcelona por temor a que se venciera el suelo de la Facultad de Filosofía donde estaba programada, Sacristán sugería unos principios que, según creía, debían regir una política de la ciencia basada en una “ética revolucionaria de la medida, de la cordura”. Esta intervención ha sido publicada en M. Sacristán, *Seis conferencias*. El Viejo Topo, Barcelona, 2005, con prólogo de Francisco Fernández Buey y epílogo de Manuel Monereo.

*

II. Libertad y privaticidad

Este escrito de 1973 fue publicado en el *Butlletí del Col.legi de Llicenciats en Ciències i Lletres de Barcelona*, núm 8, mayo-junio de 1973, y ha sido reimpreso en *Intervenciones políticas. Panfletos y materiales III*, Icaria, Barcelona, 1985, págs. 152-157. Fue escrito dos años antes de la muerte del general golpista.

Las deficiencias del sistema educativo del Estado español han llegado a cuajar estos últimos años en una verdadera crisis, sentida como tal por los profesionales, por sectores muy amplios de la población afectada... y por los empresarios de una actividad que rara vez se atreve nadie a considerar productora de una mercancía, pero que, sin embargo, se realiza a menudo en un marco plenamente mercantil.

También en la mayoría de los demás países del área cultural en que se encuentra España se perciben elementos de crisis más o menos profunda. Es muy posible que las causas sociales más básicas de estos fenómenos sean las mismas en esa área. Pero, de todos modos, ateniéndonos, como es obligado en una breve bota, a los rasgos más salientes de las respectivas situaciones, y a riesgo de no considerar sino zonas superficiales de estas, se podría afirmar la existencia de algunas diferencias importantes entre los fenómenos críticos registrables, por ejemplo, en los sistemas educativos francés, alemán o italiano y los más visibles del sistema español (pese a que la base común esté presente en él, las peculiaridades de su organización hacen aconsejable no tener en cuenta en una mera nota el sistema británico). Tal vez la principal diferencia consiste en lo siguiente: el hecho crítico más inquietante en la vida de los sistemas educativos europeo-occidentales parece ser una progresiva y generalizada falta de fe que se presenta en los educandos ya desde los 10-12 años y que muchas veces experimentan también los padres de niños más jóvenes. El inesperado éxito de las tendencias “descolarizadoras” –por parafrasear el título del célebre ensayo de Ivan Illich- en esos países de gran tradición cultural tiene, sin duda, entre sus causas esa creciente pérdida de confianza en el conjunto del sistema educativo y de la actividad practicada en él. En cambio, no parece que ese factor crítico subjetivo sea predominante en el caso español. Aquí es más bien la insuficiencia material lo que provoca la sensación de crisis en el público, tanto en los alumnos ya en vías de maduración cuanto en los padres de los más pequeños y en los mismos docentes. Seguro que una afirmación así es exclusivamente simplista, y que también en España abundan las personas –educadas o familiares suyos- en las que ya hace mella la desconfianza respecto de la tradición pedagógica, e incluso el hastío por los intentos perfeccionistas que no suelen beneficiar .y aún dudosamente- más que a minorías adineradas o muy escogidas, desde los varios activismos pedagógicos de siempre hasta experiencias refinadas a lo Summerhill. Pero, de todos modos, la causa más generalizada de descontento -y hasta de protesta- es en España la sensación de insuficiencia cuantitativa del sistema de enseñanza, en todos sus aspectos: instalaciones, financiación del personal, medios didácticos, etc. El motivo crítico más presente en segundo lugar, el disgusto por las características sociales e ideológicas del sistema educativo español, tiene tanto que ver con el primero -si éste se entiende ampliamente- que se le puede considerar fundido con él.

Ahora bien: precisamente esa diferencia explica, o posibilita, que el problema de la contraposición enseñanza pública-enseñanza privada, casi ausente de las discusiones sobre el problema global de la educación en los demás países europeo-occidentales, tenga en España la importancia tan destacada que resulta visible en la misma prensa diaria. También esta afirmación simplifica, pues, sin duda la historia contemporánea del país, principalmente la guerra civil de 1936-39, ha dado un peso enorme, por comparación con lo que ocurre en otros países de nuestra misma cultura, al tronco principal de la enseñanza privada, que es la eclesiástica. Pero si se concede de nuevo la bula del esquematismo que se suele otorgar a la brevedad, se admitirá que es *ante todo la insuficiencia cuantitativa del aparato educativo estatal lo que da en España al problema de la enseñanza privada unas dimensiones de que carece en sociedades no menos individualistas, no menos burguesas que la nuestra*. A nadie se le puede ocurrir en Alemania -en la zona más católica de Alemania- o en Italia -en la zona más vaticana de Italia- que la situación de la enseñanza privada sea objeto de preocupaciones colectivas: en esos países se tiene como dato obvio que la enseñanza privada es cosa de una ínfima minoría económicamente muy privilegiada, la cual recurre muchas veces a sistemas educativos extranjeros de prestigio (al menos desde la adolescencia de sus jóvenes y, en todo caso, tiene riquezas de sobra para resolver las dificultades que pudieran presentarse en el selecto amaestramiento de su prole, futura crema rectora y dominante. En España, en cambio, resulta, por ejemplo, que poco menos de la mitad de los alumnos de la enseñanza secundaria lo son privadamente. Hay que suponer que no será siempre por gusto de los padres.

Pero sobre esta base, de hecho es fácil levantar racionalizaciones bastante más sublimes. Por ejemplo, y señaladamente, la que explica la importancia de la enseñanza privada por el respeto a la libertad. ¿Habrá que inferir de esa justificación que los pastores católicos alemanes no velan por la libertad de las jóvenes ovejas de sus rebaños, cuando dan como cosa fuera de toda discusión el que el redil educativo de aquéllas -e incluso de sus padres y demás fieles adultos- es la escuela pública, la enseñanza pública? ¿Será posible alimentar la misma sospecha respecto de los *monsignor* italo-vaticanos? Sería horrible de decir... Más verosímil es que la glorificación de la enseñanza privada como “reino de la libertad” educativa sea complemento de la escasísima afición del capital español a contar con un estado burgués también formalmente, no sólo en y por su contenido. En particular, habrá que sospechar que por “libertad” se está entendiendo en esas ideologizaciones algo diferente. Y que el pensamiento que alimenta toda la construcción sea una identificación, tan recusable cuando, sin duda, subjetivamente honrada y sincera por parte de los que la profesan, de libertad con privacidad, de lo eleutérico con lo idiótico (dicho así para que la pedantería evite -esperemos que con ventaja- la ira).

Privacidad es limitación. Sólo puede confundirla con la libertad el que entienda ésta de un modo puramente negativo, por vía de pura remoción, como un asceta yermo que nunca hubiera oído hablar de mística. En el campo educativo, entender la libertad como mantenimiento a ultranza de la integración, de la homogeneidad interna de los grupos ideológicos (y *sociales*, se sepa o no) de ciudadanos, es confundirla con la oclusión, por así decirlo, endogámica, con la condena a no superar nunca la idiotez (en sentido etimológico, o sea, pedante, con objeto de mantener la buena educación y probar la buen crianza que le dieron a uno, sucesivamente, maestros, catedráticos y PNN de la enseñanza pública) que ignora la universalidad implícita en la conciencia de los hombres.

Es verdad que hay que evitar la frecuente confusión burocrática de lo público con lo estatal (e incluso central) y de la universalidad específica con la simple generalidad acumulativa y uniformadora. Pero, evitada esa confusión, que no suele esgrimirse glorificadoramente, hay que denunciar la otra, que si que es un procedimiento habitual de dorar la mercantilización y la idiotización (eth., ut supra) de la enseñanza. Ninguno de los bienes culturales y espirituales para cuya preservación (¡qué poco es preservar!) se afirma la necesidad de la enseñanza privada tiene por qué perderse en un sistema educativo integralmente público, colectivo, no dominado por sectas ni por subdirecciones -ni menos por tenderos sueltos- sino por la colectividad, de tal modo que el tronco gratuito y obligatorio del sistema contenga asegurado lo general y permita que de sus nudos nazcan las ramas de la particularidad (pero *todas las ramas*, no sólo aquellas en las que anidan, parasitando al tronco, las imponentes aves de presa y la desastrosa bandada de gorriones subalternos y conformistas que, dejando a un lado las pocas golondrinas incapaces de hacer verano, monopolizan hoy la selva privada). El gigantesco despilfarro que supone ese monopolio es, precisamente, una de las causas de la insuficiencia material del sistema público de enseñanza.

Desde luego que otra de ellas es el complementario despilfarro de un aparato público sin control desde abajo. Pero... pero el director encareció que no pasara de cuatro folios.

Nota SLA:

Sobre enseñanza y “reproducción del sistema”, tienen interés estos apuntes interrumpidos y no fechados que pueden consultarse ahora en Reserva de la UB, probable esquema para una conferencia o intervención en temas educativos:

1. Sobre teoría.

1.1. Sentido aparentemente secundario de “reproducción del sistema”, o de la formación social o del modo de producción.

1.1.1. Porque el léxico es primariamente económico.

1.1.1.1. Reproducción de los factores del producto. Universalidad del concepto: todo modo y formación.

1.2. Pero no lo es porque la reproducción de los factores del producto implica la de las condiciones en que esos factores pueden funcionar. "Todo proceso social de producción es... al mismo tiempo proceso de reproducción" (K I, MEW 23, p.591).

1.2.1 Y estas condiciones son conformes a sistema, en concreto, a la formación social económica de que se trate: son las relaciones de producción, que cualifican o concretan los factores como factores económico-sociales, no ya como datos físicos o naturales.

1.2.2. Por otra parte, algunas sociedades, y característicamente la nuestra, reproduce necesariamente su opuesto antagónico.

1.2.3. Pero diferencia entre la objetividad y la subjetividad o casi ciencia.

*

2. La enseñanza interviene en la reproducción del sistema en dos planos.

a) La reproducción de parte de uno de los factores del producto (fuerza de trabajo cualificado).

b) La interiorización de las relaciones de producción reproducidas (ideología, factor de hegemonía).

. por sus contenidos.

. por su organización o forma (jerarquía).

*

3.1. La enseñanza reproduce también, pero más complicadamente, disfuncionalidad, oposición antagónica al sistema:

a) Estructuralmente desde los cimientos: crítica y ciencia.

b) Hoy, más o menos en grande,

+ por la inadecuación de la producción de fuerza de trabajo.

++ pléoras y simultáneas insuficiencias.

+ por el consiguiente despegue ideológico.

++ apoyado además en características emancipatorias culturales de la crisis general.

3.2. Frente a eso, el poder del sistema intenta:

a) Readaptar la reproducción de fuerza de trabajo intelectual

b) Reinteriorización por los valores...

Sobre Illich, al que Sacristán hace referencia en este escrito, vale la pena recordar este artículo publicado en la revista de las juventudes del PSUC, *Jove Guàrdia* ("Grandes descubrimientos en el día del libro", JG 4, any V, p. 6) en junio de 1975:

"Los otros dos grandes éxitos y descubrimientos científicos de esta primavera son del antiguo sacerdote y rector universitario Ivan Illich. Este ha descubierto que sobran escuelas y hospitales, y nos lo ha contado personalmente por los mismos días en que en Barcelona morían dos niñas (...) y varios enfermos quirúrgicos por falta de servicios suficientes de la seguridad social y sanitarios en general.

El libro de Esther Vilar [*El varón domado*, traducido por el propio Sacristán con el pseudónimo de Max Estrella] es un gran negocio, hecho con un clientela general. Los libros de Illich son mucho más modestos como negocio, porque los compra una clientela especializada, principalmente de profesionales de la enseñanza y la sanidad. También tienen más pretensiones intelectuales. Lo que no quiere decir que tengan más verdades que los de Esther Vilar, pues también ella dice las suyas. Sin duda es frecuente en las varias capas de la burguesía el parasitismo de las mujeres (como lo era el de ciertas esclavas de grandes ricos antiguos). Eso es tan verdad como que la escuela tiene entre sus aficiones la de integrar a los niños en la sociedad según las necesidades de buen funcionamiento de ésta, o sea, según el interés de las clases dominantes. O tan verdad como que la organización mercantil y autoritaria de la sanidad promueve tiranías y dependencias, aparte de explotación, e incluso que causa enfermedades específicas. Esas son verdades importantes que los comunistas no pueden ignorar ni olvidar, como las ignoran los progresistas. Cada una de esas verdades apunta a una cuestión importante que habría que estudiar con detalle. Pero en esta hoja se va a intentar decir algo sobre el elemento político e ideológico común a los éxitos editoriales e intelectuales de esta primavera.

Lo más claro que tienen en común esos descubrimientos de que en nuestra sociedad la mujer domina al hombre y sobran escuelas y camas de hospital en su función de ayuda al

sistema capitalista (...). En el caso de Illich es una ayuda directa y a lo bruto, a pesar de su elaborado estilo literario, cargado de metáforas brillantes: se trata de negar la existencia de problemas que el capitalismo moderno (a diferencia del antiguo, que hablaba como habla Illich) aseguró poder resolver cuando Illich no había descubierto aún que no existen. Ahora que este autor (que, como muchos otros, se cree, sin serlo, crítico del sistema) le ha hecho ese descubrimiento, el sistema se aviene a declarar que son problemas insolubles porque no hay que solucionarlos: no existen. Entre una y otra actitud está el final de lo que se llamó “milagro económico” el capitalismo en la postguerra de 1945, y la crisis material e ideológica del desarrollismo.

Lo más profundo que tienen en común esos descubrimientos es su naturaleza reformista: llegados a la comprobación de que ni la sociedad capitalista más moderna resuelve los problemas de la discriminación de la mujer, de la educación y de la sanidad, por ejemplo (o de la relación ciudad-campo) se propone una suavización de los problemas, en vez de dejar y hacer que las contradicciones agudicen hasta estallar revolucionariamente. Pues ninguno de los descubridores propone soluciones radicales: ni Esther Vilar quiere lanzarse a la liberación del hombre (que sería la liberación del trabajo asalariado, de la fuera de trabajo-mercancía), ni Ivan Illich propone la supresión de las escuelas públicas, los hospitales, etc. La Vilar aconseja más bien que cada mujer se resuelva sus asuntos, e Illich tiene bastante con que la instrucción no sea general, obligatoria y pública.

Puesto que los descubrimientos de Illich son los que realmente están pesando en serio, y no sólo para hacer negocio, vale la pena observar que Illich desemboca en esas propuestas moderadas -a pesar de todo el radicalismo verbal en sus argumentaciones y análisis- en el mismo momento en que, por ejemplo, la FIAT amenaza al estado italiano con negarse a pagar la parte de los impuestos destinada a la educación de “sus” aprendices, obreros, técnicos y administrativos, y los grandes mandarines de la medicina amenazan a los sindicatos con boicotear la seguridad social, y la gran burguesía imperialista norteamericana limita su inversión en ciencia y en lo que sus teóricos llaman “capital humano”. La oportunidad de este falso radicalismo da que pensar sobre la profundidad del largo “miércoles de ceniza” del sistema que estamos viviendo.”

Igualmente, en una carta de 1984 enviada al diario *Liberación* en la época del lanzamiento de la publicación, comentaba Sacristán: “Claro que es una buena noticia, ésa de que a lo mejor sale en España un periódico de izquierda, quiero decir, un periódico de quiosco, no de correo, como las beneméritas hojas de los micropartidos de izquierda que nos quedan. Pero tantos años de recibir palos y meter la pata deben enseñarnos a erizar nosotros mismos de distingos y objeciones todo lo que se nos ocurra en el primer calor de la empresa. Y, así, me permito objetar ya el favor que el número cero que he visto dispensa en asuntos de enseñanza al privatismo irracionalista de Illich, tan aprovechable por el business de la electrónica, la información, el teléfono y la tele. Más, en general, me tomo también la libertad de decir que, tanto los palos que hemos recibido, cuanto las meteduras de pata que hemos consumado, han tenido alguna relación con nuestro defecto principal: que no nos resulta fácil dosificar como es debido la combinación del principio de realidad y principio de placer, por lo que unas veces nos hemos ido por los cerros de Úbeda y otras por las cloacas de una infrasocialdemocracia tristísima. Me alegraría mucho que *Liberación* sirviera para superar las memeces sesentayochistas y los eurodesastres posteriores.”

Por otra parte, en el coloquio de una conferencia de 1980, se le pidió a Sacristán su opinión sobre la obra de Illich. Su respuesta fue la siguiente:

“Cada vez estoy más en contra de él. A mí, francamente, Ivan Illich me parece no sólo flojo y mal pensador sino insincero. Indirectamente es un defensor de tecnologías detrás de las cuales están grandes monopolios. Por ejemplo, esa apología de los medios electrónicos y del teléfono, que él hace constantemente, y el objeto de su ataque siempre es lo público, y cuando decimos pequeño no queremos decir privado ni individualista, queremos decir colectivo, comunitario. Ivan Illich no cuenta. A mí me parece, dicho en plata, si puedo permitirme la palabra, un falsario”.

Años después, en 1983, también en el coloquio de la conferencia “Tradición marxista y nuevos problemas” (ahora en Manuel Sacristán, *Seis conferencias*, op. cit), Sacristán se refirió nuevamente a las tesis y actuaciones pedagógicas de Illich, en los términos siguientes:

“La cuestión del intimismo es un poco ambigua por culpa mía porque yo he calificado de intimista a Illich y habría tenido que decir privatista. No se ve que Illich sea más capaz de exploraciones íntimas que cualquier otro psicólogo o poeta. Más bien el tipo de ideología que Illich o Gorz están produciendo, y difundiendo, es más un privatismo, aunque tiene la gracia literaria del intimismo. Esto hay que reconocerlo.

Antes he dado un ejemplo de Gorz, pero tomemos uno de Illich. Por ejemplo, su campaña contra la escuela pública, que empezó en Cuernavaca, en México, en un país en el que la escuela es un privilegio muy considerable, incluso la escuela pública, y no digamos ya las escuelas privadas. En México, en el Distrito Federal, hay catorce universidades: tres públicas y once privadas. En las tres públicas está pues lo más si no rico, los que están en mejor posición económica de las clases populares, afortunados, 300.000 en una, 180.000 en otra, etc. y en las once universidades privadas, a todo lujo, algunas de ellas de la Iglesia, otras norteamericanas, está la pequeña minoría de los ricos. Pues bien, en un país así formuló Illich por primera vez su tesis de que hay que abolir la escuela pública, sustituyéndola por bolsas de conocimiento, dice él y sus partidarios, es decir, por una red telefónica, dicho materialmente, pero, en fin, en cuanto a su contenido, por una red de información y de informantes que privadamente se suministran los ciudadanos. Entonces uno no va a la escuela sino que cuando quiere informarse acerca pues de biología, llama a un teléfono y paga el servicio de esa información. Este ejemplo es de Illich, no de Gorz, pero el resultado es el mismo. En seguida se ve quién va a tener ese banco de información. Eso salta a la vista. Intimismo ninguno. Lo que hay es privatismo. Además, con todos los rasgos característicos de la economía centralizada, porque se va a producir una concentración (tanto) de conocimientos como la del capital. Es evidente. Pero en fin yo he sido el culpable de usar la palabra “intimismo” que podía haber evitado”.

*

III. Una cuestión mal planteada.

Este breve artículo apareció por vez primera en la *Gaceta del derecho social*, Madrid nº 72, año 6, mayo de 1977, página 13, y en traducción catalana en *Documents de treball, dossier obert*, Sindicat d'Ensenyament de CC.OO. de Barcelona, 1977.

En los primeros años de la transición, cuando CC.OO. estaba organizándose como sindicato de trabajadores a partir del movimiento socio-político antifranquista que había vertebrado gran parte de la resistencia obrera y socialista al franquismo, se discutía sobre la conveniencia o no de organizar a los trabajadores no-manuales (enseñantes, personal sanitario, ingenieros, técnicos,...) en el seno de la organización o bien mantener sindicatos “unitarios” en los correspondientes sectores profesionales. En el ámbito de la enseñanza, Jordi Olivares, que fue secretario general de la federación de enseñanza de CC.OO. en Catalunya, se refirió en una intervención que aquí se recoge -“Manuel Sacristán y la fundación de CC.OO. en la enseñanza”- a algunas de las posiciones debatidas. Por ejemplo, Nicolás Sartorius, entonces un destacado dirigente del PCE, era partidario de la existencia de organizaciones unitarias de sector, permitiendo la doble militancia sindical.

Para comprender algunos juicios vertidos por Sacristán en este artículo es bueno recordar que la U. G. T., dicho sin ánimo sectario alguno, no había tenido en general una presencia muy activa en las luchas obreras antifranquistas, si exceptuamos casos muy singulares como algunas zonas industriales de Vizcaya -en Catalunya, por ejemplo, su presencia en el movimiento obrero antifranquista no había sido muy destacada-, y que en su resurgimiento tuvieron mucho que ver decisivos, generosos y poderosos apoyos de la socialdemocracia internacional.

Sobre el diseño internacional de la transición española y el papel que jugó la Internacional socialdemócrata en nuestro país, véase: Joan E Garcés, *Soberanos e intervenidos. Estrategias globales, americanas y españolas*. Siglo XXI, Madrid 200 (2ª edición), con prólogo de Mario Benedetti.

Cuando se contraponen los sindicatos de trabajadores de la enseñanza de las centrales sindicales auténticas (entre ellas, la CS de CC. OO.) a la unidad sindical, suponiendo representada ésta por los sindicatos llamados “unitarios” que están en vías de formación, se confunde los movimientos unitarios de los trabajadores de la enseñanza, que no han sido nunca un sindicato, con un intento organizativo que nace

como fruto de un caso típico de “correa de transmisión” y será, por lo tanto, lo que se quiera, menos unitario (1).

Esa confusión entre movimiento y sindicatos se debe a que se plantea mal un problema importante. Se plantea mal, primero, porque suponer que en España se pueda evitar desde el principio la pluralidad sindical es pasar por alto la incidencia de la política mundial, los intereses de las grandes potencias imperialistas (principalmente, USA y la República Federal Alemana) en España; y pasar por alto, también, la circunstancia de que el fascismo español no ha sido derrotado, sino que termina por muerte natural, dejando tranquilamente su herencia a un heredero intacto que es encarnación política de la misma clase dominante. Y se plantea mal, en segundo lugar, porque, dada esta situación, los nacidos sindicatos supuestamente “unitarios” no van a ser unitarios (para empezar, ya existen los de las centrales) (2), sino autónomos respecto de las centrales obreras, o sea, estamentales y corporativos, un factor de división más del mundo del trabajo.

De eso se trata en realidad: *para plantear bien el problema de la unidad sindical hay que partir del conjunto del mundo del trabajo.*

El destino de los sindicatos autónomos.

Los sindicatos autónomos son, por el contrario (aunque a veces contra la voluntad de sus promotores), la cristalización de una tendencia a reducir la actividad reivindicativa a la promoción de capas privilegiadas de trabajadores: en ningún país ni época nacen sindicatos autónomos de peones, sino siempre y sólo de trabajadores intelectuales y de aristocracia trabajadora en general, principalmente de los servicios (catedráticos, alto funcionarios de carrera, piloto de aviación (2), jefes de estación de los ferrocarriles, etc.). Cuando un sindicato autónomo tiene éxito, su resultado consiste en obtener para sus miembros una tajada mayor de la plusvalía arrancada a otras capas de trabajadores. Por eso varios de esos sindicatos autónomos desempeñan en Europa una función de flanqueo de las fuerzas políticas conservadoras e incluso reaccionarias. De no seguir esa tendencia objetiva a la ampliación y la consolidación de las desigualdades y la jerarquía de los salarios y las demás relaciones de trabajo, el sindicato autónomo estamental se desintegra, porque le falta razón de ser.

Puede producir sorpresa y tristeza ver a modestos trabajadores de la enseñanza afanarse, desorientados, por construir sindicatos autónomos. Pero este espectáculo es sólo una de tantas consecuencias de la ignorancia o el olvido de que la vida de la sociedad capitalista discurre a través de lucha de clases.

El camino de la unidad.

La vocación unitaria está inscrita en la historia de CCOO y presente en su práctica. La unidad a que aspiran las CC.OO. es la unidad de las clases trabajadoras en torno a la clase obrera y en una perspectiva socialista. Esa línea unitaria requiere la adopción de *posiciones igualitarias y antijerárquicas* que son incompatibles con organizaciones autónomas corporativas. En el plano de la organización, requiere partir de las organizaciones sindicales de base obrera, que representan la organización de clase del trabajo a escala social.

El camino de la unidad sindical tiene que empezar por el robustecimiento de las centrales obreras, cuya presente debilidad es una de las consecuencias de que en España no se haya derrotado al fascismo. Luego, ese camino seguirá por la progresiva aproximación e integración de las tradiciones representadas por las grandes centrales.

Para avanzar por el camino de la unidad las centrales sindicales tienen que someterse lo más continuamente posible a la iniciativa y la crítica de todos los trabajadores. El medio adecuado para ello es familiar y esencial al espíritu de CC.OO.: es *la asamblea* (4) El camino hacia la unidad sindical está en *la dialéctica entre las centrales de clase y las asambleas*, no en la constitución de aparatos corporativistas a la sombra de la autoridad académica y de otros poderes.

Notas SLA :

(1) Ni una bienintencionada voluntad podría tener dudas sobre la vinculación entre algunos de aquellos sindicatos unitarios y fuerzas políticas de la extrema izquierda de la época como la ORT (Organización Revolucionaria de Trabajadores) o el PTE (Partido del Trabajo de España).

(2) Uno de los varios sindicatos unitarios creados después de la muerte de Franco se autodenominaba así, "Sindicato Unitario". Paradoja de paradojas, y si la memoria no me falla, creo que llegaron a existir dos sindicatos unitarios, cada uno vinculado respectivamente al PTE y a la ORT. Después del acuerdo entre estas fuerzas políticas hoy desaparecidas, ambos sindicatos unitarios siguieron sendero idéntico que el de sus correspondientes tutores.

(3) Basta pensar en el sindicato de pilotos de Iberia y su actuación durante las crisis de reconversión de la compañía, o las posiciones del CSIF en las movilizaciones de trabajadores de la Administración donde no todos los empleados públicos son funcionarios.

(4) Sobre este punto puede verse lo dicho en las "Líneas programáticas del Sindicato de Enseñanza". Personas próximas al sindicato han criticado en ocasiones la pérdida de esta tradición asamblearia hoy muy disminuida.

*

IV. Carta a Daniel Lacalle.

El siguiente texto es una carta-respuesta de Sacristán de 19 de febrero de 1978 publicada en la revista *Materiales*. Se presenta aquí por su referencia crítica a los Pactos de la Moncloa que, como es sabido, fueron firmados por las Comisiones Obreras, por la UGT, por la CEOE y por las fuerzas políticas del momento, y que llegaron a ser presentados por dirigentes del PCE, cuyo nombre no es necesario recordar, como una vía singular y única de aproximación al socialismo.

Sobre las posiciones de Sacristán ante temas de la transición política española: *Pacifismo, ecología y política alternativa*, Icaria, Barcelona 1987 (ed. Juan-Ramón Capella).

Querido Daniel,

no me ha sorprendido nada que mi discursito del verano te decepcionara profundamente: primero están mis limitaciones, luego las de una intervención así, y, por último, la diferencia de método que nos separa. Para ti, el "problema central" que "se sigue escamoteando como escribes, se formula con estas palabras: "¿cómo ligar la práctica cotidiana con la necesaria transformación socialista de la realidad?". El núcleo de mi posición metodológica consiste precisamente en negar que esa pregunta tenga sentido según el criterio marxiano del sentido de los problemas sociales (= su solubilidad). Por cierto que lo expresé este verano, al decir que no creo en estrategias.

Me dirás que me he vuelto anarquista. Te concederé que siempre lo he sido un poco. En buena compañía, por lo demás, porque lo mismo se dijo de Lenin, por lo menos hasta su momificación estaliniana. Y con Lenin comparto la convicción de que la última palabra de la sabiduría estratégica revolucionaria es el napoleónico *on s'engage, et puis l'on voit* [SLA: Uno emprende el camino y ya se verá después adónde llega]

Pero también me diferencio del anarquismo, al menos del corriente: no creo (como creen el leninismo tradicional y la vieja socialdemocracia, etc.) en la existencia de estrategias, de esos "engarces" y "soluciones correctas" que buscas tú y buscan los "eurocomunistas" en la medida en que de verdad se diferencian de la nueva socialdemocracia; pero creo (a diferencia de los anarquistas) que las mediaciones son inevitables, a tenor de la experiencia histórica y también por simple análisis; sólo que pienso (con Lenin y contra el leninismo, por así decirlo) que las mediaciones son imprevisibles: no las pone la voluntad sola, ni menos la pseudociencia de la estrategia.

Por lo tanto, no caigo en la tentación de inventar mediaciones ni, consiguientemente, y por ejemplo, habría firmado el pacto de la Moncloa; con lo que te sugiero que mis propuestas no son “en última instancia idénticas” a las de los “eurocomunistas”. Desde mi punto de vista, firmar el pacto de la Moncloa o, en general, fabular vías al socialismo es meterse a zascandil de la historia, intentar ser universal y perder en el intento hasta la misma identidad de uno; es, en suma, querer ser demiurgo y quedarse en mequetrefe. Y eso mismo me parece en general el empeñarse el hombre en instrumentar “engarces” entre el día y el siglo.

De esta posición metodológica nace lo que te parece superficialidad (no a ti solo, por cierto, sino también a los aspirantes confesos a demiurgo, que son los filósofos especulativos).

En la redacción de *Materiales* me dicen que dispones de 15 días para replicar a esta contestación, la cual aparecerá junto con tu carta, en el nº 8 de la revista.

Un abrazo, M.S.

Nota SLA:

No es asunto central en esta carta, pero acaso valga la pena recordar este paso donde Sacristán valora críticamente el eurocomunismo, una concepción política defendida por el PCE y por el PSUC y por algunos partidos comunistas (PCI, PCF, PCJ,..) en los años setenta del siglo XX, a la que hace referencia en esta carta a Daniel Lacalle (“A propósito del ‘Eurocomunismo’”, *Intervenciones políticas, op. cit.*, pp. 196-204):

“El “eurocomunismo” está absorbiendo buena parte de la discusión comunista. Se ha llegado a decir de él que es el mayor hecho político desde la II Guerra Mundial, o desde la revolución china, o desde el final de la Guerra Fría. La prensa burguesa -inventora del término “eurocomunismo”, que los PPCC afectados rechazaron hasta que el estilo expeditivo y el talento populista de Santiago Carrillo lo consagraron- ha promovido publicitariamente el tema, pero ella no es la agente principal de su preponderancia. El “eurocomunismo” es la gran cuestión actual de la reflexión en el movimiento comunista porque encarna la mayor realidad social de éste fuera de las áreas soviética y china... Fuera del bloque de hegemonía rusa y del Extremo Oriente, los tres principales partidos “eurocomunistas”, si no ya también el japonés, integran la mayor realidad político-social procedente del movimiento que se originó por reacción al abandono del internacionalismo proletario por la socialdemocracia, al voto nacionalista de los créditos de guerra de 1914.

La mucha realidad social que toca, que es, le permite al “eurocomunismo” aciertos de análisis y razonamientos políticos a los que no llegan otras agrupaciones comunistas. Tres de esos aciertos pueden abarcar a todos los demás.

El primero es una buena percepción de los hechos sociales y, ante todo, del incumplimiento de la perspectiva revolucionaria que motivó la constitución de la Internacional Comunista en 1919. Esa percepción, si no va acompañada por una reafirmación de voluntad revolucionaria, puede ser el punto de partida de una involución hacia la socialdemocracia...

El segundo acierto es la práctica de una autocrítica efectiva de su propia tradición. Eso permite al “eurocomunismo” poner en movimiento reflexión auténtica interesante no sólo para fieles de secta, sino para muchísimos trabajadores.

El tercero es el análisis sin prejuicios de las novedades de la estructura social. Posibilitado por la liberación del dogmatismo (sincero o farisaico) de los políticos del Este, ese análisis fresco permite a su vez la búsqueda nueva de alianzas fundadas en la articulación de las clases sociales y sus capas tal como se dan hoy en la sociedad, no en pobres manuales.

Pero por encima de aquella dimensión analítica (en la que el “eurocomunismo”, en aparente contradicción con su escasa afición a la teoría, se destaca favorablemente del resto del movimiento comunista) no hay una dimensión totalizadora socialista. El análisis “eurocomunista” no es parte de una dialéctica revolucionaria. O, para decirlo con las palabras de la intervención de ayer, el “eurocomunismo” no es una estrategia al socialismo. Precisamente cuando se presenta como estrategia socialista pierde incluso su calidad analítica y se convierte en ideología engañosa

(...) mantienen la pequeña llama del ideal junto al movimiento real. Hasta se podría adornar consoladoramente esa proposición con la célebre sentencia de Marx, aplicada esta vez a nosotros mismos: “No lo saben, pero lo hacen”.

Pero esa actitud no se puede adoptar porque la política reformista tiende a producir en los militantes la pérdida de voluntad revolucionaria, y porque los espejismos ideológicos tienen de producir en ellos, al final, escepticismo o desesperación. El resultado de la copresencia desligada de reformismo e ideologismo no será una integración de voluntad comunista en el conocimiento y en el movimiento obrero real, sino la divergencia acentuada de uno y otro motivo, la socialdemocratización definitiva de unos partidos “eurocomunistas” probablemente en crecimiento (al menos electoral), el enquistamiento dogmático de unos grupos minoritarios probablemente en disminución relativa y, sobre todo, la neutralización decepcionada de un sector popular que queda en disposición de sucumbir a demagogos fascistas, tal vez de nuevo disfrazados de anarquistas, al modo como Falange se cubrió en los años 30 con el rojo-y-negro confederal...”

Por otra parte, en el coloquio de una conferencia sobre Sartre de 1980, Sacristán se refirió brevemente al tema de la consciencia política de las clases trabajadoras de nuestro país. Admitió, de entrada, que las conjeturas que hasta aquel entonces se habían realizado sobre “la conciencia de clase, sobre la conciencia social y política de clases trabajadoras peninsulares” eran hipótesis que, en general, no habían resultado acertadas. Lo mismo tenía que admitirse respecto a las esperanzas de transformación social en países como Francia e Italia. También aquí “había que registrar una cierta pérdida de esperanza positiva”. Añadía Sacristán que el carácter cada vez más grave de los problemas de la crisis económica, tecnológica y cultural daban pie a lenguajes cada vez más técnicos, cada vez más alejados de clases desposeídas, de los sectores sustentadores de la sociedad, “por lo menos en países en los cuales no es que tengan a su disposición muchos conocimientos”. Cuestión a la que, después de una serie de intervenciones de los asistentes, añadió: “Lo que era falso era la creencia de los intelectuales de extrema izquierda de que fueran las direcciones reformistas las que estaban parando el movimiento revolucionario. Eso era un error manifiesto, En nuestros días, evidente: salta a la vista. No eran las direcciones: era la sociedad. Empezando por la clase obrera misma. Esto hay que tragárselo. Es duro, para quien viene de una tradición teórica determinada, pero hay que tragárselo”.

En el coloquio de otra conferencia impartida en 1981 sobre la función de la ciencia en la sociedad contemporánea, se le preguntó a Sacristán sobre las posibilidades de un cambio transformador que posibilitara la irrupción de una racionalidad completa, no centrada únicamente en el beneficio personal y en la acumulación. En su respuesta, Sacristán señaló que si pasando de las minorías que en los años sesenta encarnaron una gran esperanza se va al grueso de la población, creía entonces que estaba igualmente justificado el pesimismo. “La mayoría de las poblaciones incluso se muestran muy poco sensibles, tanto a la reivindicación de su libertad cuanto a la amenaza que se cierne sobre ellos por los instrumentos tecnológicos que manejan los poderes políticos y económicos. En todo los planos. [...] La falta de reivindicación de libertad... Basta con ir a un hospital donde la gente se deja operar sin preguntar qué tiene, literalmente. O, en otro plano, salir a la calle y preguntar a cualquiera, hacer una pequeña encuesta por la calle, “¿Usted qué piensa de las centrales nucleares?”. Se puede apostar doble contra sencillo que en el noventa y tantos por ciento de los casos o bien os van a despedir con cajas destempladas o a decirnos que no les importa y que eso es cosa de otros, que ellos no se ocupan de eso, que ellos se ocupan del fin de semana, el seiscientos y sus sustitutos y algunas pocas cosas más”.

Era pues muy pesimista sobre este asunto. “Ni veo que estén claras posibilidades políticas en sentido clásico, ni veo que haya una clara reserva crítica en las poblaciones. Por ahora”, pero, por otra parte, “también he de decir que ya tengo edad suficiente para haber vivido épocas muy distintas y que, por tanto, ya comprendo que ésta no es una época definitiva”.

¿Qué hacer entonces?”, se pregunta y pregunta Sacristán. Advirtió que no iba a escurrir el bulto construyendo su respuesta de la forma siguiente: “Diría que a mí lo que se me ocurre es que ésta es una época en la que la acción principal es lo que podríamos llamar, lo que Gramsci llamaba, “acción capilar”. No grandes proyectos espectaculares de fundar partidos o de fundar empresas, sino meterse, como vasos capilares, en todas partes y en todas partes ir contando las cosas, dando información e intentando presionar sobre la racionalidad que importa, la racionalidad de los valores, es decir, la racionalidad moral y social. Esa acción capilar es la que hoy día, aunque parezca mínima, me parece la más importante. Si uno está en un Instituto, pues en el Instituto; si está en un sindicato, en el sindicato, y si está en un partido político, en el partido

político y si no, donde esté. Por ahora. Supongo que más adelante habrá una toma de conciencia que permita organizaciones más colectivas”.

Finalmente, en el coloquio de “Tradición marxista y nuevos problemas”, dictada en 1983, se le preguntó por el papel de las organizaciones de la clase obrera en las luchas de los nuevos movimientos sociales. ¿Era menor la importancia de la clase obrera en esos movimientos? ¿Su papel era entonces menos destacado? Señaló Sacristán en su respuesta que a él le parecía claro que sin una convergencia del movimiento obrero organizado y de los nuevos movimientos sociales no habrá nunca una salida eficaz a la situación. Sin embargo, lo importante era señalar que había problemas nuevos. Era obvio que el combate en el interior de las fábricas por las condiciones de higiene y por un trabajo digno y con condiciones adecuadas, era una lucha que tenía que ver con estos nuevos movimientos, “pero la clase obrera situada en condiciones tradicionales, en líneas de producción que vienen desde principios de siglo, o del siglo pasado, está muchas veces necesitada de un ‘repensamiento’ de su situación”.

Para ilustrar este punto, Sacristán puso el ejemplo de la industria del amianto en Alemania Occidental y la actitud del movimiento sindical organizado. Lo explicó así: “Hará unos cinco o seis años, el gobierno alemán anterior, reconoció últimamente, ante la presión del movimiento ecologista, que el amianto es una de las industrias más cancerígenas que existen. La silicosis de amianto es más frecuente y más cancerígena que la de un minero del carbón. Y entonces prepararon un proyecto de ley por el cual la industria del amianto sería abolida en cuatro años, durante los cuales daría un subsidio equivalente, aproximadamente, al salario mínimo a los obreros de la industria del amianto y se dotaba un premio para inventores, para ingenieros, que desarrollaran sucedáneos del amianto, como aislante térmico. Bueno entonces hubo un movimiento en contra que derribó la ley y en ese movimiento estaba la patronal y el sindicato. Ahí había un sector de clase obrera cogido entre la espada y la pared. Entre la espada de los nuevos problemas y la pared de la conservación del puesto de trabajo tradicional”. Las clases trabajadoras, en su opinión, estaban pues ante problemas muy serios, muy nuevos, también en este caso, “porque, por ejemplo, en este caso, ese grupo, ese sector de la clase obrera es claro que prefirió su alto salario y su coche y su nevera a su salud. Fenómeno que en otras épocas no se producía así. En otras épocas se producían situaciones de mucha mayor esclavitud. Y requiere, por tanto, en esta época una elaboración bastante cuidadosa de los problemas sindicales. Hay que hacer un balance en ese sentido”.

Esta situación conflictiva, de mala y conservadora reacción ante las nuevas situaciones, no era sólo aplicable a la sociedad alemana. Aludió entonces Sacristán a un posible ejemplo extraído de nuestro país: “Nosotros somos, por ejemplo, grandes productores de aluminio, desproporcionadamente para nuestra entidad estatal. ¿Cómo es que producimos tanto aluminio un país de 36 millones de habitantes? Posiblemente porque es demasiado malo para los países adelantados. Entonces prefieren que intoxicemos a nuestros obreros que intoxicar a los de ellos. Pero si ahora se plantea esa cuestión en serio, desde un punto de vista moderno, de acuerdo con la problemática de política ecológica correcta y se dice “eso hay que reducirlo”, ya veríamos como reaccionaría, si no está suficientemente preparada por una propaganda, por un trabajo adecuado, la clase obrera del sector”. Había, por tanto, problemas nuevos, en su opinión, no todo se reducía a la verdad, con la que coincidía, de que la solución de estos problemas fuera protagonizada por la clase obrera industrial y por otras capas trabajadoras. Éste no era, finalizaba Sacristán, el punto esencial de la discusión.

*

V. Proyecto de “Líneas programáticas de la federación Enseñanza de CC.OO”. Enmiendas y texto programático.

Se reproduce aquí el proyecto de líneas programáticas de la Federación de enseñanza de CC.OO. Doy cuenta de algunas de las enmiendas que se plantearon al proyecto durante el proceso de discusión sindical y finalmente se da el texto programático definitivo. No conozco la fecha exacta del texto de Sacristán, pero debió ser a lo largo de 1977, sin poder precisar más.

Este proyecto es una propuesta que la Comisión de Programa constituida en la segunda reunión preparatoria del sindicato presenta a la asamblea para su discusión,

corrección y eventual aprobación, y para que el sindicato lo presente en su día a la Federación de Enseñanza de la CONC como trabajo orientador del programa federal.

I. GENERALIDADES.

1. Las Comisiones Obreras, al constituirse en confederación sindical, han conservado la naturaleza sociopolítica del movimiento que han sido y siguen siendo desde su nacimiento bajo la tiranía franquista contra la cual constituyeron la principal resistencia desde principios de los años 1960. Las Comisiones Obreras son hoy un sindicato sociopolítico que sitúa la defensa y la mejora de las condiciones de vida y realización de los trabajadores en el marco de una transformación socialista de la sociedad. Por esa razón el sindicato de enseñanza de la CONC no puede prescindir de situar su actividad en una visión general de los problemas educativos.

2. Por lo demás, la mala situación de la enseñanza en Cataluña (en algunos aspectos, más grave, incluso, que en España en general), impone inevitablemente, antes de cualquier otra consideración, la de la crisis de las instituciones educativas. Esa crisis se presenta en casi todos los países capitalistas, pero está agravada en España, y acusadamente en Catalunya, por circunstancias específicas, como, por ejemplo, la degradación del estado burgués español que se traduce en la excepcional importancia de la enseñanza privada, o la opresión de las culturas nacionales y de sus lenguas.

La agravación de la crisis de la enseñanza entre nosotros es resultado, primero, del dominio de una clases sociales que durante siglos actuaron por debajo de las posibilidades que realizaron clases análogas de otros estados (el capitalismo español no ha llegado siquiera a construir la escuela burguesa positivista clásica del siglo XIX); y, luego, durante cuatro décadas de dictadura armada del gran capital que, tras destruir los conatos republicanos de una enseñanza burguesa progresiva -destrucción particularmente catastrófica en las grandes ciudades del estado, y sobre todo en las capitales de las nacionalidades, como Barcelona-, ha implantado un sistema educativo discriminatorio contra las clases explotadas, opresor de las culturas nacionales, oscurantista en sus contenidos y regresivamente privatista en su institucionalización.

Ha bastado el simple cambio económico cuantitativo de los años 60 para que ese aparato de enseñanza mostrara que no cumple adecuadamente ni siquiera su función más elemental en la reproducción de la fuerza de trabajo. La consiguiente manifestación de la crisis abarca un abigarrado y conocido cuadro de síntomas que no es necesario describir un vez más aquí.

3. Las CC.OO ven la enseñanza (en el sentido de parte institucional del proceso educativo) como servicio social a la constante reproducción de la vida humana y rechazan su construcción como mero instrumento de la reproducción económica de la fuerza de trabajo mutilada y parcial que es característica de la cultura capitalista y funcional a ella; también rechazan la organización de la enseñanza como canal ideológico de perpetuación del dominio de las clases poseedoras de la riqueza social y detentadoras del poder del estado.

4. Consiguientemente, las CC.OO. ven a los trabajadores de la enseñanza no como productores de la mayor explotabilidad de la fuerza de trabajo y transmisores de la cultura de dominio, sino como agentes de comunidad en otra sociedad más justa. Ellos han de facilitar la solidaridad y la comunidad de los individuos en la producción y el descanso cotidianos, y también con las generaciones pasadas (mediante la transmisión de su legado) y las futuras (despertando la comprensión de la responsabilidad del presente para con ellas).

5. Con ese horizonte actúa el sindicato de la enseñanza de la CONC, en una realidad social incompatible con el mismo. En esa realidad se trata de trabajar, sin suponer realizable hoy lo que no es posible sin un cambio social radical, pero sin suponer tampoco que la sociedad o sus instituciones vayan a cambiar por sí mismas, sin la lucha de las clases antagónicamente contrapuestas. Los siguientes puntos programáticos son orientación para una lucha, probablemente larga, de transformación de las instituciones

educativas en el marco de una transformación básica de la sociedad. En distintos grados de radicalidad o profundidad, cada uno de los puntos enunciados estará presente como objetivo a lo largo de todo el camino.

II. PUNTOS PARA UN PROGRAMA.

1. Las CC. OO. aspiran a un sistema de enseñanza *igualitario, libre, democrático, público y dinámicamente integrado en la sociedad.*

2. *Una enseñanza igualitaria* requiere ante todo *la gratuidad*, en un sentido veraz que no se limite a exenciones en realidad parciales y a menudo sólo formales. En segundo lugar, la igualdad implica la organización en *tronco único* de la enseñanza pre-profesional y una movilidad sin trabas entre los varios sectores del sistema. Por último, supone una *equivalencia social de los contenidos* de la enseñanza, aunque sin incurrir en uniformidades que violaran el derecho igual de las personas a cultivar su especificidad lingüística, cultural, etc.

Todas las realizaciones de la igualdad en la enseñanza implican dos presupuestos esenciales:

Primero, que no haya discriminación individual en el acceso a la enseñanza, que el acceso sea libre en todos los niveles. Ese supuesto acarrea la recusación del *numerus clausus* y de requisitos burocráticos para cursar cualesquiera estudios: es sólo el individuo el que ha de decidir si los cursa o no. Pero también implica, por otro lado, que el estudio realizado no predetermina la función social del individuo.

Segundo, que se anule en el acceso a la enseñanza y en su proceso el prejuicio, aún difundido, que discrimina entre los sexos, agudizando culturalmente los problemas de relación entre ellos incluso cuando la enseñanza no los separa formalmente.

3. *Una enseñanza en la libertad* requiere la defensa incondicional de los derechos del educando, especialmente del niño, y de los del trabajador de la enseñanza, a sus respectivas motivaciones culturales. Esto se cifra en la garantía de la *aconfesionalidad religiosa y filosófica* del sistema de enseñanza. Sería engañoso creer que una institución o un grupo de hombres puedan actuar sin una visión global que fundamente su práctica; pero es razonable y realista exigir que no haya adoctrinamiento voluntario en ella. La *garantía* de la probable *pluralidad ideológica* de los sujetos de la enseñanza es una forma irrenunciable de combatir el riesgo de adoctrinamiento.

Así mismo son condiciones de la enseñanza en la libertad *la configuración antirrepresiva de las relaciones pedagógicas y el carácter crítico del contenido* de la enseñanza.

4. *Una enseñanza democrática* es una enseñanza regida por el pueblo *tanto en la planificación cuanto en la gestión.* Una y otra se articulan en tres grandes planos: la estatal, el del centro de enseñanza y el de las instancias intermedias, más o menos numerosas según la estructura del estado.

En el plano estatal (legislación, ejecutivo central) y en los planos intermedios (normativa de las nacionalidades, administración local) la democracia en la enseñanza depende de la democratización del conjunto de la sociedad. La acción sindical desemboca aquí, más visiblemente que en otros contextos, en la directamente política.

En el plano de los centros de enseñanza una real democracia educativa muestra del modo más material su naturaleza de *autogestión*, disimulada en mayor o menor grado por la delegación en las integraciones sociales más extensas. Para el sindicato de la enseñanza de la CONC la facultad decisoria ha de residir en la *asamblea de centro*, formada por los trabajadores del centro (enseñantes y no-enseñantes), los alumnos maduros para ella (que a partir de cierta edad mínima son todos) y los padres de los alumnos, a través de los cuales hay que conseguir la presencia en la asamblea de motivaciones e intereses generales del área servida por el centro.

5. *Una enseñanza pública* es el único marco institucional adecuado para realizar los valores enunciados: sólo una institución pública, propiedad y expresión de

todo el pueblo, puede ser realmente igualitaria; sólo si se da en ella, con igualdad de derechos, toda la pluralidad ideal y cultural de la sociedad puede ser la enseñanza realmente aconfesional, espiritualmente libre; sólo si verdaderamente es del pueblo puede ser democrática en su planificación y en su gestión. El carácter público de la enseñanza es una condición de su libertad, su igualitarismo y su democracia.

“Pública” quiere decir del pueblo, no de la administración. La naturaleza pública del sistema de enseñanza no debe excluir el derecho de cualquier ciudadano o grupo de ciudadanos a fundar sus propias escuelas. El estado, supuestos ciertos requisitos técnicos, no debe rechazar y discriminar los resultados profesionales, científicos y culturales de esas enseñanzas privadas.

La publicidad de la enseñanza, ya en esta misma sociedad, no es una cuestión de monopolio, sino de oferta pública suficiente: se trata de *garantizar la posibilidad* de que todo ciudadano acceda a una enseñanza igualitaria, libre y democrática, o sea, pública. Ningún medio público de financiación debe destinarse a la enseñanza privada. Los principales centros de éstos son, por lo demás, propiedad y servicio de las clases explotadoras, las cuales no necesitan ayuda alguna para mantenerse en posiciones de privilegio en todos los aspectos de la vida (Ver Apéndice).

6. *Una enseñanza dinámicamente integrada en la sociedad* debe responder adecuadamente a los problemas de la producción y vincularse al medio cultural. La enseñanza debe cultivar y difundir los conocimientos pertinentes a la producción característica del medio social en que se desenvuelve, e intervenir eficazmente en la reproducción de la fuerza de trabajo adecuada.

Pero esa función básica es parcial, y ha de articularse en la tarea general de servicio a la reproducción global de la vida humana, en el sentido de promover su mayor enriquecimiento posible. Por esta razón las dos importantes cuestiones de la *relación entre educación e investigación*, y de la aportación del sistema de enseñanza a la *formación permanente* de los ciudadanos se han de plantear y resolver desde el punto de vista del enriquecimiento global de los individuos: enriquecimiento en bienes físicos, y también y cada vez más en posibilidades culturales, en libertad. Consiguientemente el papel de la investigación en la enseñanza y en relación con la enseñanza, la formación permanente y, en general, la integración del sistema de enseñanza en la base productiva de la sociedad no han de estar determinadas exclusivamente por las necesidades del aparato de producción de bienes físicos individualizados, sino por las de la reproducción del conjunto de las fuerzas productivas, en primer lugar de las cuales está la creatividad del ser humano. Los síntomas de crisis general del modo de producción capitalista, de sus valores y de la civilización fundada en aquél y articulada en éstos (síntomas que perciben cada vez más personas y fuerzas políticas), dan a esta reivindicación un sentido concreto.

La principal tarea de vinculación de la enseñanza al medio cultural es en Cataluña la *catalanización* de la escuela y las demás instituciones de enseñanza, desnacionalizadas despóticamente por el fascismo.

La integración de los inmigrantes en el sistema de enseñanza catalán debe conseguirse sin incurrir, respecto de ellos, en un intento de etnocidio semejante al sufrido por la nación catalana bajo el régimen franquista.

Un medio eficaz de vinculación de la enseñanza al medio social es la utilización corriente de las instalaciones escolares para actividades sociales de la zona servida, durante horas en las que esa utilización no obstaculice la función elemental de la enseñanza. La más obvia de esas utilidades es el aprovechamiento de los locales y otros medios del sistema de enseñanza para la educación religiosa, filosófica, etc. de grupos particulares pertenecientes a la comunidad servida por el centro.

Las CC.OO. no ven la presente sociedad como un hecho inmutable, sino que, por el contrario, la consideran cambiante y actúan en el sentido de su transformación socialista. Para CC.OO. la integración del sistema de enseñanza en la sociedad tiene, consiguientemente, una perspectiva revolucionaria. Así, por ejemplo, la adecuación de la

enseñanza a la realidad de la producción implica el rechazo de la enseñanza mandarinesca, productora de letrados, que recibe la juventud de las clases altas y, por inercia generalizadora del sistema, incluso una parte considerable de las clases trabajadoras. Frente a ella el sindicato de la enseñanza de la CONC propone la presencia del trabajo manual en el sistema mismo de la enseñanza, no sólo en el proceso educativo global del individuo. Pero dicha presencia se ha de instituir no en el sentido exclusivo de la producción del momento, sino también y fundamentalmente como preparación cultural de un estado social de abolición de la división fija de los trabajadores en trabajadores manuales y trabajadores intelectuales.

Así también la atención del sistema de enseñanza a las peculiaridades biológicas, económicas, sociales y culturales del medio local debe subordinarse a la promoción de la conciencia de la universalidad de la cultura, y ha de evitar enérgicamente la fijación de mentalidades y subculturas cerradas rurales, provincianas, suburbanas o producto de la vaciedad cosmopolita de las enfermizas grandes ciudades modernas; en suma: ha de evitar las formas y antiguas y nuevas de idiotismo.

7. *Sobre la financiación de la enseñanza.* Incluso desde el punto de vista de las necesidades del sistema educativo tal como hoy existe es insuficiente la financiación pública actual. La abolición de las subvenciones a las empresas no públicas puede facilitar el camino hacia la necesaria financiación total de la enseñanza por vía pública. Pero la necesidad de expansionar el sistema, de transformarlo en busca de una elevación de calidad es ya imprescindible, junto con la necesidad de instaurar un proceso eficaz de formación permanente para toda la población (y con especial urgencia para los trabajadores de la enseñanza), evidencian que hay que proponerse una ampliación sin precedentes de la asignación de recursos a la enseñanza.

El gran aumento necesario de las inversiones en enseñanza no se puede conseguir, al menos en un futuro inmediato, sin la disminución de otros gastos sociales. El sindicato de enseñanza de CC.OO. sostiene que los gastos que han de ser ante todo disminuidos en favor de la enseñanza son los que financian los superbeneficios que obtienen las grandes compañías en una civilización de despilfarro individualista (ejemplos destacados en este capítulo son las gigantescas inversiones al servicio directo o indirecto de las grandes compañías eléctricas y automovilísticas), y los que sostienen unos aparatos represivos de dimensiones fascistas.

8. *Sobre los trabajadores de la enseñanza.* El sistema de enseñanza emplea a numerosos trabajadores en una variedad de tareas necesarias, cada una a su manera, para la función educadora. La sociedad en que vivimos y la repercusión de su funcionamiento y de sus valores en la enseñanza construyen situaciones de privilegio y de explotación, de dominio y opresión, y tensiones de varia gravedad entre los trabajadores del sistema. El sindicato de la enseñanza de CC.OO. comprende que es imposible laborar por la superación de ese estado de cosas sin insertarse en la lucha de clases activa en toda la sociedad y también sin oponerse a las posiciones de privilegio y dominio ocupadas por grupos de personas en el mismo sistema de enseñanza. Ese rechazo es además necesario porque la estructura de privilegio y dominio, unida a la rigidez burocrática de la administración, favorece la corrupción en la enseñanza.

Los criterios de igualitarismo, libertad, democracia, publicidad e integración social sostenidos para el conjunto del sistema de enseñanza tienen su aplicación específica para los que trabajan en él.

Los enseñantes tienen titulaciones muy diversas. Cosa análoga ocurre con los trabajadores de la enseñanza que desempeñan funciones no docentes. Sin perjuicio de reconocer en esa *diversidad de titulación*, aunque aspirando a que ella implique menos diferencias de oportunidades de formación que hoy día, el sindicato de enseñanza de CC.OO sostiene la conveniencia de dotar a todos los trabajadores de la enseñanza de un *estatuto único* de naturaleza laboral que estatuya los mismos derechos y deberes de que es sujeto cualquier trabajador. Para los trabajadores contratados en la enseñanza, ese estatuto ha de formalizarse en un *contrato laboral*. Los abusivos contratos administrativos

bajo cuyas condiciones han tenido que actuar numerosos trabajadores de la enseñanza, a menudo durante muchos años, tienen que desaparecer sin dilación.

El estatuto único debe rectificar las desmesuradas desigualdades retributivas que existen en la enseñanza, sobre la base del principio: a trabajo igual, salario igual.

La cuestión de si los trabajadores de la enseñanza, como los de cualquier servicio público, son o no funcionarios en cualquier supuesto es un problema jurídico interesante, pero cuya solución científica o jurisprudencial no afecta al propósito del sindicato de enseñanza de CC.OO, que es *la extinción de los cuerpos burocráticos* de trabajadores de la enseñanza asentados vitaliciamente en un empleo. La extinción de los cuerpos burocráticos se entiende con respeto de todos los derechos adquiridos por sus miembros.

La perspectiva de extinción de los cuerpos burocráticos obliga a plantear de un modo general el problema del acceso a los empleos de trabajador de la enseñanza. El sistema de oposiciones significó en la época de su implantación una promesa (en España poco fiable desde el principio, por la forma degradada en que se presenta aquí el estado burgués) de modernización regeneradora de la administración y los servicios públicos en general, en el marco de la función ilustrada del estado antifeudal, capitalista. Pero hoy el sentido de las oposiciones ha cambiado sustancialmente, como lo sugiere la extendida resistencia que provoca en muchos enseñantes, sobre todo en las zonas más industrializadas y densamente pobladas del país. En primer lugar, la principal excelencia abstracta del sistema de oposiciones, la confianza en la objetividad o el automatismo de ciertos mecanismos administrativos, ha quedado muy en entredicho al convertir la tiranía franquista ese sistema en un procedimiento de discriminación y represión ideológicas. Esta función represiva del sistema de oposiciones se ha ejercido con eficacia varia en los distintos sectores de la enseñanza. Algunos han sufrido relativamente poco de ella, pero otros, principalmente la enseñanza superior, han recibido daños difícilmente reparables, al sumarse a la represividad ideológica de los tribunales de oposiciones el corruptor forcejeo de intereses de los grupos de catedráticos entrelazados con la administración.

En segundo lugar, el sistema de oposiciones ha resultado poco compatible con aspiraciones sociales nuevas o que, siendo conocidas desde antiguo, cobran en estos tiempos una vitalidad renovada. Se trata principalmente de la aspiración a una organización democrática de la enseñanza con el máximo desarrollo posible de formas autogestionarias y de la voluntad de que el sistema de enseñanza esté integrado en su medio social y cultural. Ambos criterios indican que el acceso de los aspirantes a los empleos en la enseñanza debe ser resuelto por el organismo decisorio de los centros, que es *la asamblea*. Los actos por medio de los cuales se decida la contratación de trabajadores en la enseñanza ha de ser *actos públicos basados en una normativa de alcance estatal* que permita a los aspirantes contratados el *recurso a la magistratura laboral*.

Muy en contra de lo que actualmente ocurre, el trabajo de todos los empleados en la enseñanza tiene que ser objeto de una *valoración crítica continuada* ejercida por la *asamblea de centro*. La naturaleza laboral del vínculo entre el trabajador y el centro permite rechazar el carácter vitalicio de los empleos, en especial de los docentes, sin provocar con ello situaciones de indefensión y desamparo del trabajador (como las que se producen bajo el presente régimen administrativo) en el caso de que alguna fase de la valoración continuada ponga de manifiesto que la persona ha dejado de ser adecuada para la función que ejerce. Además de los derechos señalados por la legislación laboral para estos casos (derechos por cuya ampliación lucha la CONC), las normas generales que regulen la enseñanza habrán de estatuir una específica *movilidad* de los trabajadores dentro del sistema mismo, de tal modo que en la hipótesis considerada el trabajador que deba dejar de desempeñar una determinada función pueda pasar a encargarse de otra en la enseñanza misma, con precedencia (si las demás circunstancias son iguales) respecto de aspirantes todavía ajenos a las instituciones educativas. La movilidad de que se trata en este párrafo abarca por igual y

conjuntamente los empleos docentes y no docentes. Uno de sus sentidos, y no el último, será la erosión de los prejuicios elitistas en la diferenciación entre empleos dentro del sistema de enseñanza.

La *formación permanente* es una necesidad particularmente aguda de los trabajadores de la enseñanza. Su generalización facilita la problemática aquí tratada.

Por último, la posibilidad de hacer uso voluntario de la movilidad específica entre los empleos de la enseñanza y la fijación de una edad adecuada de jubilación voluntaria de todo trabajador de la enseñanza pueden completar esas líneas de actuación. De acuerdo con una opinión repetidamente expresada por profesores de EGB, el sindicato de enseñanza de CC.OO. propone fijar provisionalmente en los 60 años la edad de jubilación voluntaria.

III. APÉNDICE.

Los problemas más agudos causados en la enseñanza por el régimen franquista requieren unas soluciones de emergencia que no siempre coincidirán con la organización duradera y más justa cuyas líneas generales se proponen en el programa que antecede. Las soluciones urgentes que se adopten para corregir las injusticias más clamorosas y para asegurar el funcionamiento del sistema de enseñanza deben responder a los siguientes criterios:

1. *Reconocimiento de los derechos adquiridos en el trabajo.* Esto implica el reconocimiento del derecho a su empleo de los numerosos interinos (enseñantes y no enseñantes), no numerarios e incluso no titulados, que durante años han desempeñado una función en el sistema de enseñanza, sin que el poder se refiriera durante todo ese tiempo a su presunta inadecuación.

2. *Reconocimiento del derecho al trabajo de los que aspiran a practicarlo en la enseñanza.* La vía prevista en el presente programa para el acceso al trabajo en la enseñanza prevé la defensa del aspirante no contratado. Pero el plano en el cual ha de resolverse primordialmente este problema, dada la grave insuficiencia de la enseñanza pública en Cataluña y España, es el de la asignación de recursos.

3. *Reconocimiento del derecho de todo trabajador -y de todo ciudadano- a las prestaciones sociales establecidas por la ley para los que se encuentran bajo el régimen de contrato de trabajo.* Para estos y para todos es urgente la elevación de la cuantía de las prestaciones monetarias.

4. *Supresión inmediata de las subvenciones a las empresas privadas de enseñanza.* Las empresas que no puedan renunciar a la subvención deben pasar a ser de propiedad pública y seguir funcionando para evitar que disminuyan las plazas de enseñanza. Si el propietario de una empresa así trabajaba él mismo en la enseñanza, se le debe confirmar en el empleo que desempeñaba.

El problema de inversiones en enseñanza debe tener entre sus primeros objetivos la sustitución material de las instalaciones y los locales de esos centros, en los numerosos casos en que son inadecuados, por otros adecuados.

Nota:

Las remisiones al estado en el texto de las presentes líneas programáticas valen con independencia de la estructura estatal. En cualquier caso, "estado" se entiende en el sentido amplio que engloba todas las instancias de la administración pública, y no sólo instituciones centrales o federales.

La cuestión de la titularidad jurídica específica de la propiedad pública de los centros de enseñanza ha de resolverse de acuerdo con los principios de organización del estado

*

Este proyecto fue discutido en las organizaciones de enseñantes de CC.OO. (y núcleos afines). Durante el proceso de discusión, fueron presentadas cuatro enmiendas y un anexo del

sector de enseñanza a distancia. Recojo los fragmentos más importantes de estas propuestas de modificaciones:

I. Enmienda A

Esta enmienda fue una propuesta de la *Comisión del Programa*, constituida en la segunda reunión preparatoria del Sindicato de Enseñanza. Se presentó en la Asamblea de enseñantes para su discusión.

I. Razón de las CC.OO. de la Enseñanza.

Propuso modificar el apartado *Generalidades* del proyecto con el siguiente texto alternativo. *No fue aceptada en el Congreso de la Federación.*

“1. Las CC.OO., al constituirse en confederación sindical, conservan la naturaleza sociopolítica del movimiento que fueron y que continúan siendo desde su nacimiento bajo el régimen franquista. Contra este régimen configuraron el principal foco de resistencia obrera, ya en los inicios de los años 60. Las CC.OO. son hoy un sindicato de clase que sitúa la defensa y la mejora de las condiciones de vida y realización de los trabajadores dentro del marco de una transformación socialista de la sociedad. Por esta razón el sindicato de enseñanza de la CONC centra su actividad en el análisis y la interpretación de los problemas que en cada momento plantea la realidad educativa, con el objetivo de decidir de este modo las respuestas adecuadas y las líneas idóneas a seguir por parte de los trabajadores de la enseñanza.

2. Para CC.OO los trabajadores de la enseñanza no son de ninguna manera productores de la mayor explotabilidad de la fuerza de trabajo y transmisores de la cultura de clase dominante, sino que son agentes de comunidad en otra sociedad más justa. Ellos han de facilitar la solidaridad y la comunidad de los individuos en la producción y el reposo cotidianos. Los trabajadores de la enseñanza son el puente que interpreta el legado de la historia, en la realidad concreta de la actualidad presente.

3. Delante de las condiciones de represión y explotación que una sociedad capitalista impone en los métodos, finalidades, contenidos y sujetos de la Enseñanza, el sindicato de la CONC considera imprescindible abrir un análisis en torno de las siguientes cuestiones:

- a) Significación y función de la enseñanza en el seno de la sociedad.
- b) Función que la enseñanza está cumpliendo en el marco sociopolítico en el que ahora se desarrolla.
- c) Utilización que la sociedad capitalista hace de los trabajadores que dentro de ella desarrollan su fuerza de trabajo.
- d) Cuáles son los métodos para que el trabajador de la enseñanza recupere su entidad desalienada.

La crisis del aparato educativo, patente en todo el estado Español, cobra una especial virulencia en el contexto concreto de Catalunya que ha visto sistemáticamente postergada, cuando no negada, su cultura, bloqueada cualquier posibilidad de manifestación de su peculiaridad y obstaculizada la organización de su enseñanza”.

II. Propuesta para el apartado II: “Puntos para un Programa”.

Tampoco fue aceptada en el pleno de la Federación.

“Las CC.OO. aspiran a un sistema de enseñanza *igualitario* como condición indispensable para que la libertad y la solidaridad, propias de la sociedad socialista que propugnan, puedan ser un hecho. A partir de esta igualdad CC.OO. propugna unas instituciones educativas *democráticas, públicas y dinámicamente integradas en los valores culturales de la sociedad.*

1. *Igualitario.* Nada más es posible plantearse una enseñanza igualitaria a partir de alcanzar una conquistas de clase que pasan por:

- a) El establecimiento de un estado democrático que elimine los antagonismos entre las clases.

b) La posibilidad, a partir de aquí, de un desarrollo de las capacidades del individuo.

c) La oferta, por parte del Estado, de opciones de acceso a los niveles de enseñanza -como a discente o como trabajador de la enseñanza- que en cada momento necesite la sociedad.

Únicamente las necesidades sociales previstas por la planificación del Estado de los trabajadores será un criterio de diversificación de funciones. Y esto porque las trabas económicas e ideológicas habrán de ser suprimidas.

La enseñanza así establecida será gratuita y no establecerá ninguna discriminación ideológica ni impondrá la separación o discriminación entre personas de uno y otro sexo a ninguno de sus niveles: discentes o trabajadores de la enseñanza.

2. *Democrático*. Esto supone la eliminación de jerarquías dentro del aparato de la enseñanza. La enseñanza ha de ser un instrumento democratizador en la medida que capacite y posibilite a cada individuo para cumplir de forma óptima su misión dentro de la sociedad. La existencia de diversas opciones de responsabilidad implica, juntamente con un mejor servicio social, el reconocimiento del derecho del individuo a su satisfacción personal.

3. *Público*. Para CC.OO. una enseñanza pública es la que programa el Estado representante de la clase trabajadora, controlado y definido por ella.

Dentro de la normativa general que el Estado programa, con el concurso de los técnicos de la enseñanza, se ha suponer la participación directa de los inmediatamente interesados en la educación.

Siendo la enseñanza un servicio público, garantía primera del progreso de la sociedad, será -como se ha dicho- necesariamente gratuito, estando su financiación a cargo del Estado.

4. *Dinámicamente integrado en los valores culturales de la sociedad*. CC.OO reclama una enseñanza que se fundamente en el conocimiento e interpretación de las realidades concretas dentro de las cuales se desarrolla. Los programas, tanto en metodología como en contenidos, serán la respuesta adecuada a las necesidades que plantee la sociedad concreta en sea llevado a término.

Rehabilitar la cultura catalana existente y dotarla de las mejores medios para una realización y extensión óptimas no implica de ninguna manera el menosprecio de otras culturas que el fenómeno social de la emigración hace coexistir con la cultura autóctona. El Estado tendrá que garantizar el pleno desarrollo de las diferentes opciones culturales”.

II. Enmienda B.

Selecciono los puntos siguientes de esta propuesta de modificación:

1. Apartado II.2., primer párrafo, “Una enseñanza igualitaria”. Fue incorporada.

“Creemos que se mezclan varias cuestiones. La equivalencia social de los contenidos ha de hacer referencia a la no-uniformidad del tronco único en su última parte principalmente. La referencia a la especificidad lingüística, cultural, etc., tendría que ir en el punto II.4. (enseñanza democrática). Sería necesario explicar mejor este párrafo. Redacción propuesta:

“Una enseñanza igualitaria demanda antes que nada la gratuidad, en sentido verdadero, que no se limite a exenciones de hecho parciales y a menudo nada más formales. En segundo lugar, la igualdad implica la organización en un *tronco común* de la enseñanza obligatoria, incluida la preparación pre-profesional y una *movilidad* sin trabas entre los diversos sectores del sistema. Las enseñanzas de este tronco común tendrían que tender a superar la actual división entre una formación abstracta y teórica (bachillerato) y una formación práctica y aplicada con una orientación adiestradora (formación profesional), sin caer otra vez en una enseñanza desvinculada de la práctica y vacía de todo tipo de profesionalidad. La programación no tendría que ser rígida ni uniforme para todos. Lo que es necesario es *garantizar la equivalencia social de los contenidos*, evitando que la adaptación a las particularidades socioeconómicas del medio

i/o de las preferencias del alumno se transforme en hecho socialmente diferenciador. En tercer lugar, la igualdad exige ofrecer una escolarización previa al período obligatorio para todo el mundo, para evitar entrar en la escuela habiendo perdido toda posibilidad de seguir. En cuarto lugar, una enseñanza igualitaria ha de fundamentarse en una pedagogía del éxito y no del fracaso, no identificando mecánicamente edad cronológica con proceso de maduración y partiendo de una constante estimulación del alumno”

2. Añadir al final de todo el punto II.2., y como punto y seguido:

“La práctica educativa ha de luchar para superar la diferenciación de papeles entre hombres y mujeres, y los conceptos de masculinidad y feminidad que les están asociados”. No fue incorporada.

3. Apartado II.6., “Una enseñanza dinámicamente integrada en la sociedad”

No estamos de acuerdo con algunas de las cosas de este apartado. Proponemos la desaparición del párrafo que empieza con “La integración de los inmigrantes...” por otro que diga: “Esta catalanización se ha de entender básicamente en el sentido de llenar la enseñanza de contenidos nacionales catalanes a todos los niveles y en todos los ámbitos. Dentro de estos contenidos nacionales es necesario incluir la problemática social y cultural que comporta la inmigración.

La lengua catalana como elemento de primer orden integrante de esta nacionalidad, ha de ser utilizada en toda la enseñanza, y en los casos y situaciones en los que su utilización íntegra como lengua vehicular de la enseñanza no sea factible, es necesario asegurar siempre, al menos, que será aprendida por todo el alumnado hasta llegar a un buen dominio oral y escrito”

No fue incorporada literalmente.

4. Apartado II.6., “Una enseñanza dinámicamente integrada en la sociedad”

1. “Ampliar las posibles utilidades de los locales escolares (centro cultural, locales deportivos, formación de adultos, etc.)

Es necesario que exista un párrafo que defina en positivo la formación permanente”

Ambas ideas fueron recogidas en el texto programático.

2. Añadir al final del párrafo que acaba diciendo “manuales y trabajadores intelectuales” lo siguiente “Esto quiere decir también que no habrá de subordinarse el trabajo a las necesidades de la producción capitalista”

No fue incorporada.

3. Sustituir totalmente el último párrafo por el siguiente: “Es un objetivo primordial del sistema de enseñanza la promoción de la consciencia de la universalidad de la cultura y el desarrollo de la solidaridad internacional. Y de hecho se llegará a esos objetivos, si la atención a las peculiaridades biológicas, económicas, sociales y culturales del medio local, nacional, estatal,...es el punto de partida que nos permite conocernos e ir descubriendo el papel de nuestra comunidad dentro de sectores más amplios. Por todo ello, es necesario evitar enérgicamente la fijación de mentalidades y subculturas cerradas rurales, provincianas, suburbanas o producto del vacío cosmopolita de las enfermizas megalópolis modernas”

Fue incorporada.

III. La enmienda C

Esta enmienda tenía un carácter fundamentalmente antisexista. Selecciono los pasos siguientes:

“1. Enmienda al apartado II.2., “Una enseñanza igualitaria”

La realización de la igualdad en la enseñanza supone acabar con el sexismo de la institución escolar y del conjunto de la sociedad.

El sistema capitalista ha agudizado y profundizado la división de sexos de la que derivan discriminaciones importantes:

- Los juegos infantiles reproducen la falsa división entre lo masculino (violencia, fuerza, técnica) y lo femenino (juegos que desarrollan la falsa feminidad, la “dulzura”,...)

- Los libros de texto en cuyo contenido presentan un modelo de institución familiar donde el papel masculino es dedicarse a las tareas sociales “nobles” mientras que la mujer, señora de casa cerrada en su hogar, se dedica al trabajo doméstico y a la educación de los hijos.

- La división sexista entre los enseñantes (autoridad de los hombres, maternalismo y dulzura de las mujeres) configura una institución escolar que reproduce el esquema burgués de la familia con los papeles específicos del padre y de la madre. De esta visión sexista deriva la actitud “natural” de las niñas y niños de identificarse con uno o con otra.

Una enseñanza completamente igualitaria tendrá que acabar con el sexismo en la institución escolar. Llevar a término estos objetivos supone previamente el fin de los papeles sexistas en el conjunto de la sociedad, sin que esta condición sea un pretexto para aplazar la necesaria lucha ideológica contra el sexismo.

Reivindicaciones:

- Educación mixta.
- Abolición de las materias “femeninas”
- Abolición de las carreras “femeninas”
- Coeducación a todos los niveles de la enseñanza y de las instituciones educativas”

Fue incorporada, con algunos matices, al texto definitivo.

2. Enmienda al apartado II.8. “Los trabajadores de la enseñanza

“ Es necesario añadir:

“La situación laboral de las mujeres en la enseñanza sufre una serie de discriminaciones específicas: discriminación de sueldos, promoción, discriminación en el acceso al trabajo, desigualdades importantes en la formación profesional.

En el ámbito del trabajo se reproducen las discriminaciones a que están sometidas las mujeres en la sociedad. Por tanto, el sindicato de CC.OO de la Enseñanza asumirá las reivindicaciones de los sectores (de trabajadores y trabajadoras) más discriminados, conjuntamente con las reivindicaciones generales. Vigilará particularmente por la realización de la igualdad de oportunidades para las mujeres trabajadoras. Esto supone:

- La lucha por la estabilidad laboral de las mujeres trabajadoras, las más afectadas por el paro (la facilidad de despedirlas se fundamenta en valores ideológicos sexistas que consideran el trabajo femenino como subsidiario)

- La lucha por el derecho igualitario en el trabajo para la mujer, denunciando el prejuicio de su papel “natural” de madre y esposa al hogar.

- La extensión de los derechos femeninos laborales a los hombres. La posibilidad de baja por enfermedad de los hijos, que actualmente nada más es reconocida a la madre, ha de hacerse también extensiva al padre. Esto supone una infraestructura material que permita, tanto a los hombres como a las mujeres, integrarse plenamente al trabajo, a la vida social, a las luchas, al sindicato; el sindicato de CC.OO. de la Enseñanza luchará por equipamientos colectivos suficientes tanto en los barrios de las ciudades como en los municipios de zonas rurales (guarderías y colectivización de trabajos domésticos a cargo del estado y con personal mixto).

Fue incorporada con pequeñas variantes (así “capas” en lugar de “sectores”, por ejemplo.

3. Enmienda general al proyecto de Líneas Programáticas:

“Siendo la gramática un medio más de reproducción de la ideología dominante, se propone que cada vez que aparezca en el texto la expresión “los trabajadores” se sustituya por “los trabajadores y las trabajadoras”; estos cambios se harán extensivos a situaciones análogas”

No fue recogida literalmente.

IV. Enmienda D.

De esta última enmienda, selecciono los siguientes puntos:

1. Enmienda al apartado II.5. fusionado con el II.7; II.5. Una enseñanza pública. II.7. Sobre la financiación de la enseñanza.

Se propone la sustitución del texto del Anteproyecto de Líneas Programáticas por el siguiente texto:

“La enseñanza ha de ser considerada como un servicio público. Por tanto, su financiación y control ha de estar en manos de los organismos públicos. Las CC.OO defienden que la enseñanza *ha de dejar de ser una fuente de beneficios y un instrumento de control ideológico.*

Asimismo entendemos que la estructura ha de ser única en todo lo que se refiere a la dotación de infraestructura, material, planes de formación, horario de trabajo y formación de los trabajadores de la enseñanza. Creemos que la actuación de la escuela en Catalunya (coexistencia de una escuela privada fuerte y especuladora con una escuela pública minoritaria) no permite garantizar en absoluto la escolarización total y la gratuidad completa, y todavía menos el derecho elemental de los niños a recibir desde la infancia una formación pluralista.

Creemos que construir una nueva escuela pública en Catalunya implica reconvertir todos los centros privados y estatales, que reúnan las condiciones estructurales, para realizar una enseñanza adecuada, en centros públicos, basándose en una *expropiación sin indemnizaciones* de los centros de los grandes empresarios, manteniendo el lugar de trabajo de los trabajadores de la enseñanza y de los equipos pedagógicos por ellos configurados.

Así también supone la canalización de importantes fuentes públicas (recaptadas a través de una *reforma fiscal radical* sobre las rentas del gran capital) hacia la construcción de nuevas plazas escolares para mitigar el déficit estructural existente y para cubrir las plazas de niños mal escolarizados, garantizando un lugar de trabajo o una reconversión profesional a los pequeños empresarios.

En el terreno inmediato, las CC.OO denuncian y se oponen a la actual política de subvenciones o a cualquier política análoga (concertos) cuyo objetivo sea tan sólo el mantenimiento del nivel de beneficios del empresario de la enseñanza y proponemos:

- La supresión de las cuotas y que éstas pasen a cargo del estado.
- La obertura de libros de cuentas en todos los centros, controlados por las asambleas y las centrales sindicales obreras.
- La abolición de las permanencias y la integración de éstas en el sueldo base.
- El control de la subvenciones, mientras existan, por parte de las organizaciones de trabajadores de la enseñanza y de padres trabajadores, en la perspectiva de la reconversión de estos centros en centros públicos”.

No fue incorporada.

Se propuso un texto sobre el tema de la enseñanza a distancia que debía figurar como anexo al programa de la Federación. Selecciono el punto siguiente: “No podemos aceptar la enseñanza a distancia ni como único sistema educativo ni como sustituto (ni mucho menos en edad escolar donde la enseñanza ha de ser pública, gratuita y obligatoria). En todo caso, ha de ser un complemento de los estudios realizados, ya sea como enseñanza complementaria para adultos, ya como preparación de exámenes para la obtención de títulos profesionales o académicos, como ampliación de la enseñanza general o como método de ampliación de la cultura personal; también puede servir para la formación profesional permanente (cursos de perfeccionamiento o de ampliación de

conocimientos teóricos) o para facilitar los estudios que se cursan en clases tutoriales o de tipo tradicional.

Reivindicaciones de los trabajadores(as) de la Enseñanza a distancia:

- Reconocimiento de las categorías adecuadas para cada lugar de trabajo
- Jornada equiparada con las restantes de la enseñanza”

El texto no fue incorporado.

El documento editado por la Federació d'Ensenyament de las Comissions Obreres de Catalunya con el título “Primer Congrés. Documents i conclusions”, junio de 1978, incluía la siguiente explicación: “Estas líneas programáticas que fueron presentadas como proyecto en la sesión constituyente del Sindicato de Enseñanza de Barcelona el 31 de marzo de 1977, han sido aprobadas en su forma actual por el 1er Congreso de la Federación de Enseñanza de Catalunya y se presentan también como trabajo orientador del programa global de la C.O.N.C.”

El texto definitivo es, pues, resultado de la discusión del proyecto de programa que redactó Sacristán. Se incluye aquí en su versión definitiva. Para facilitar la lectura he señalado los párrafos que introducen innovaciones respecto al proyecto de programa.

LÍNEAS PROGRAMÁTICAS DE LA FEDERACIÓN DE ENSEÑANZA DE CC.OO.

I. Generalidades.

1. Las Comisiones Obreras, al constituirse en confederación sindical, han conservado la naturaleza sociopolítica del movimiento que ha sido y siguen siendo desde su nacimiento bajo la tiranía franquista contra la cual constituyeron la principal resistencia desde principios de los años 1960. Las Comisiones Obreras son hoy un sindicato sociopolítico que sitúa la defensa a la mejora de las condiciones de vida y realización de los trabajadores en el marco de una transformación socialista de la sociedad. Por esa razón, el sindicato de enseñanza de la CONC no puede prescindir de situar su actividad en una visión general de los problemas educativos.

2. Por lo demás, la mala situación de la enseñanza en Catalunya (en algunos aspectos más grave, incluso, que en España en general), impone inevitablemente, antes de cualquier otra consideración, la de la crisis de las instituciones educativas. Esa crisis se presenta en casi todos los países capitalistas, pero está agravada en España, y acusadamente en Catalunya, por circunstancias específicas, como, por ejemplo, la degradación del estado burgués español, que se traduce en la excepcional importancia de la enseñanza privada, o la opresión de las culturas nacionales y de sus lenguas.

La agravación de la crisis de la enseñanza entre nosotros es resultado, primero, del dominio de unas clases sociales que durante siglos actuaron por debajo de las posibilidades que realizaron clases análogas de otros estados (el capitalismo español no ha llegado siquiera a construir la escuela burguesa positivista clásica del siglo XIX); y, luego, de cuatro décadas de dictadura armada del gran capital que, tras destruir los conatos republicanos de una enseñanza burguesa progresiva -destrucción particularmente catastrófica en las grandes ciudades del estado y sobre todo en Catalunya, donde es necesario destacar la destrucción del único proyecto educativo socialmente más avanzado y popular que fue la creación del C.E.N.U. (Consell de l'Escola Nova Unificada) en el año 1937 [SLA: incorporación del párrafo que va desde “sobre todo” hasta “1937”], ha implantado un sistema educativo discriminatorio contra las clases explotadas, opresor de las culturas nacionales, oscurantista en sus contenidos y regresivamente privatista en su institucionalización.

Ha bastado el simple cambio económico cuantitativo de los años 60 para que ese aparato de enseñanza mostrara que no cumple adecuadamente ni siquiera su función más elemental en la reproducción de la fuerza de trabajo. La consiguiente manifestación de la crisis abarca un abigarrado y conocido cuadro de síntomas que no es necesario describir una vez más aquí.

3. Las CC.OO. ven en la enseñanza (en el sentido de parte institucional del proceso educativo) como servicio social a la constante reproducción de la vida humana, y rechazan su construcción como mero instrumento de la reproducción económica de la fuerza de trabajo mutilada y parcial que es característica de la cultura capitalista y funcional a ella; también rechazan la organización de la enseñanza como canal ideológico de perpetuación del dominio de las clases poseedoras de la riqueza social y detentadoras del poder del estado.

4. Consiguientemente, las CC.OO. ven a los trabajadores de la enseñanza no como productores de la mayor explotabilidad de la fuerza de trabajo y transmisores de la cultura del dominio, sino como agentes de comunidad en otra sociedad más justa. Ellos han de facilitar la solidaridad y la comunidad de los individuos en la producción y el descanso cotidiano, y también con las generaciones pasadas (mediante la transmisión de su legado) y las futuras (despertando la comprensión de la responsabilidad del presente para con ellas).

5. Con este horizonte actúa el sindicato de la enseñanza de la CONC, en una realidad social incompatible con el mismo. En esa realidad se trata de trabajar sin suponer realizable hoy lo que no es posible sin un cambio social radical, pero sin suponer tampoco que la sociedad o sus instituciones vayan a cambiar por sí mismas, sin la lucha de las clases antagónicas contrapuestas. Los siguientes puntos programáticos son orientación para una lucha, probablemente larga, de transformación de las instituciones educativas en el marco de una transformación básica de la sociedad. En distintos grados de radicalidad o profundidad, cada uno de los puntos enunciados estará presente como objetivo a lo largo de todo ese camino.

II. Puntos para un programa.

1. Las CCC.OO. aspiran a un sistema de enseñanza *igualitario, libre, democrático, público y dinámicamente integrado en la sociedad.*

[Punto modificado]

2. Una *enseñanza igualitaria* necesita antes que nada *la gratuidad*, en un sentido real que no se limite a exenciones de hecho parciales y a menudo únicamente formales. En segundo lugar, la igualdad implica la organización de un *tronco común* de la enseñanza obligatoria, incluida la preparación pre-profesional, y una *movilidad* sin trabas entre los diversos actores del sistema. Las enseñanzas de este tronco común habrían de tender a superar la actual división entre una formación abstracta y teórica (bachillerato) y una formación práctica y aplicada con una orientación adiestradora (formación profesional), sin caer otra vez en una enseñanza desvinculada de la práctica y vacía de todo tipo de profesionalidad. La programación no habría de ser rígida y uniforme para todos. Lo necesario es garantizar la *equivalencia social de los contenidos*, evitando que la adaptación a las particularidades socioeconómicas del medio y/o a las preferencias del alumnado se convierta en un hecho socialmente diferenciado. En tercer lugar, la igualdad exige ofrecer una escolarización previa a partir del actual período obligatorio para todos, a fin de evitar entrar en la escuela habiendo perdido toda posibilidad de seguir. En cuarto lugar, una enseñanza igualitaria ha de fundamentarse en una pedagogía del éxito y no del fracaso, no identificando mecánicamente edad cronológica con proceso de madurez y partiendo de una constante estimulación del alumno.

[Punto modificado]

Todas las realizaciones de la igualdad en la enseñanza implican dos presupuestos esenciales:

Primero, que no haya discriminación individual en el acceso a la enseñanza, que el acceso sea libre en todos los niveles. Este supuesto acarrea la recusación del *numerus clausus* y de requisitos burocráticos para cursar cualesquiera estudios: es sólo

el individuo el que ha de decidir si los cursa o no. Pero también implica, por otro lado, que el estudio realizado no predetermine la función social del individuo.

Segundo, que se anule en el acceso a la enseñanza y en un proceso, el prejuicio, aún difundido, que discrimina entre los sexos, agudizando culturalmente los problemas de relación entre ellos incluso cuando la enseñanza no los separa formalmente.

La realización de la igualdad de la enseñanza supone acabar con el sexismo de la institución escolar y del conjunto de la sociedad.

El sistema capitalista ha agudizado y profundizado la división de sexos, de la que derivan discriminaciones importantes:

-Los juegos infantiles reproducen la falsa división entre masculino (violencia, fuerza, técnica,...) y femenino (juegos que desarrollan la falsa feminidad, la dulzura,...)

-Los libros de texto en su contenido, presentan un modelo de institución familiar donde el papel masculino es dedicarse a las tareas sociales "nobles", mientras la mujer, ama de casa encerrada en el hogar, se dedica al trabajo doméstico y a la educación de los hijos.

-La división sexista entre los enseñantes (autoridad de los hombres, maternalismo y dulzura de las mujeres) configura una institución escolar que reproduce el esquema burgués de la familia con los papeles específicos del padre y de la madre. De esta división sexista deriva la actitud "natural" de las niñas y de los niños de identificación al uno o al otro.

Llevar a cabo estos objetivos supone previamente el fin de los roles sexistas en el conjunto de la sociedad sin que esta condición sea un pretexto para aplazar la necesaria lucha ideológica contra el sexismo.

Para ello deben abolirse las asignaturas "femeninas" y las carreras femeninas y establecer la coeducación a todos los niveles de la enseñanza y de las instituciones educativas.

También se luchará contra las expulsiones o discriminaciones del alumnado por razones de actividad u orientación sexual fuera del centro y contra los despidos o discriminaciones de los trabajadores de la enseñanza en razón de su sexualidad, orientación sexual, vida privada o pública fuera del centro. Siempre que ello se mantenga en la línea de la libertad de "el otro" y a su libertad [SLA: Texto incorporado: desde "La realización de la igualdad..." hasta "...y a su libertad"].

[(Modificación)]

3. *Una enseñanza en la libertad* requiere la defensa incondicional de los derechos del educando, especialmente del niño, y de los trabajadores de la enseñanza, a sus respectivas motivaciones culturales. Esto se cifra en la garantía de la *aconfesionalidad* religiosa y filosófica del sistema de enseñanza. Sería engañoso creer que una institución o un grupo de hombres puedan actuar sin una visión global que fundamente su práctica, pero es razonable y realista exigir que no haya adoctrinamiento voluntario en ella. **La garantía de la probable pluralidad ideológica** de los sujetos de la enseñanza es una forma irrenunciable de combatir el riesgo de adoctrinamiento.

Asimismo son condiciones de la enseñanza en la libertad la *configuración antirrepresiva de las relaciones pedagógicas y el carácter crítico del contenido de la enseñanza*.

También se impulsará una enseñanza de contenidos no sexistas, ni machistas ni heterosexistas en todas las materias a impartir, así como la formación e información sexual sin prejuicios ni tabúes en toda la enseñanza [SLA: punto añadido]

4. *Una enseñanza democrática* es una enseñanza regida por el pueblo *tanto en la planificación cuanto en la gestión*. Una y otra se articulan en tres grandes planos; el estatal; el del centro de enseñanza y el de las instancias intermedias, más o menos numerosas según la estructura del estado.

En el plano estatal (legislación, ejecutivo central) en los planos intermedios (normativa de las nacionalidades, administración local) la democracia en la enseñanza depende de la democratización del conjunto de la sociedad. La acción sindical desemboca aquí, más visiblemente que en otro contexto, en el directamente político.

En el plano de los centros de enseñanza una real democracia educativa muestra del modo más material su naturaleza de autogestión, disimulada en mayor o menor grado por la delegación en las integraciones sociales más extensas. Para el sindicato de la enseñanza de la CONC la facultad decisoria ha de residir en la *asamblea de centro*, formada por los trabajadores del centro (enseñantes y no-enseñantes) los alumnos maduros para ello (que a partir de cierta edad mínima son todos) y los padres de los alumnos, a través de los cuales hay que conseguir la presencia en la asamblea de motivaciones e intereses generales del área servida por el centro.

[Modificación]

5. *Una enseñanza pública* es el único marco institucional adecuado para realizar los valores enunciados: sólo una institución pública, propiedad y expresión de todo el pueblo, puede ser realmente igualitaria: sólo si se da en ella, con igualdad de derechos, toda la pluralidad ideal y cultural de la sociedad puede ser la enseñanza realmente aconfesional, espiritualmente libre; sólo si verdaderamente es del pueblo puede ser democrática en su planificación y en su gestión. El carácter público de la enseñanza es una condición de su libertad, su igualitarismo y su democracia.

“Pública” quiere decir del pueblo, no de la administración. La naturaleza pública del sistema de enseñanza no debe excluir el derecho de cualquier ciudadano o grupo de ciudadanos a fundar sus propias escuelas. El estado, supuestos ciertos requisitos técnicos, no debe rechazar ni discriminar los resultados profesionales, científicos y culturales de esas enseñanzas privadas. En los centros privados, el Estado garantizará tanto el cumplimiento de la legislación laboral como la calidad única de la enseñanza.

El carácter público de la enseñanza, ya en esta misma sociedad, no es una cuestión de monopolio sino de oferta pública suficiente: se trata de *garantizar la posibilidad* de que todo ciudadano acceda a una enseñanza igualitaria, libre y democrática, o sea, pública. Ningún medio público de financiación debe destinarse a la enseñanza privada. Los principales centros de ésta, por lo demás, propiedad y servicio de las clases explotadoras, las cuales no necesitan ayuda alguna para mantenerse en posiciones de privilegio en todos los aspectos de la vida.

[Modificaciones]

6. *Una enseñanza dinámicamente integrada en la sociedad* debe responder adecuadamente a los problemas de la producción y vincularse al medio cultural. La enseñanza debe cultivar y difundir los conocimientos pertinentes a la producción característica del medio social en que se desenvuelve, e intervenir eficazmente en la reproducción de la fuerza de trabajo adecuada.

Pero esta función básica es parcial, y ha de articularse en la tarea general de servicio a la reproducción global de la vida humana, en el sentido de promover su mayor enriquecimiento posible. Por esta razón las dos importantes cuestiones de la *relación entre educación e investigación* y de la aportación del sistema de enseñanza a la *formación permanente* de los ciudadanos se han de plantear y resolver desde el punto de vista del enriquecimiento global de los individuos: enriquecimiento en bienes físicos, y también y cada vez más en posibilidades culturales, en libertad. Consiguientemente, el papel de la investigación en la enseñanza y en relación con la enseñanza, la formación permanente y, en general, la integración del sistema de enseñanza en la base productiva de la sociedad no han de estar determinadas exclusivamente por las necesidades del aparato de producción de bienes físicos individualizados, sino por las de la reproducción del conjunto de las fuerzas productivas, en primer lugar de las cuales está la creatividad del ser humano.

Los síntomas de crisis general del modo de producción capitalista, de sus valores y de la civilización fundada en aquel y articulada por éstos (síntomas que perciben cada vez más personas y fuerzas políticas), dan a esta reivindicación un sentido concreto.

En tanto esta formación global y permanente no sea un hecho, CCOO reconoce la necesidad de impulsar la creación de Escuelas para la Formación Permanente de Adultos como una medida para paliar la insuficiencia -cuando no nula- falta de escolarización de la mayoría de los trabajadores. Estas escuelas, que habrían de ser financiadas por el Estado, y gestionadas por los trabajadores, enseñantes y organizaciones populares, no deberían servir para integrar al trabajador en el sistema de valores imperantes sino para proporcionarle los suficientes elementos culturales que le permitan analizar y transformar la realidad que les rodea [SLA: Punto incorporado].

Un medio eficaz de vinculación de la enseñanza al medio social es la utilización corriente de las instalaciones escolares para actividades sociales de la zona servida, durante horas en las que esa utilización no obstaculice la función elemental de la enseñanza. La más obvia de esas utilidades es el aprovechamiento de los locales y otros medios del sistema de enseñanza para la educación religiosa, filosófica, etc. de grupos particulares pertenecientes a la comunidad servida por el centro y, evidentemente, para la Formación Permanente de Adultos en aquellos casos en que no sea absolutamente necesaria la creación de nuevas instalaciones [SLA: punto modificado].

La principal tarea de vinculación de la enseñanza al medio cultural es en Catalunya la *catalanización* de la escuela y la demás instituciones de enseñanza, desnacionalizadas despóticamente por el fascismo.

[Punto incorporado]

En Catalunya la vinculación de la enseñanza al medio cultural presenta características particulares. Debemos considerar:

1. La opresión y la negación de la lengua, cultura y personalidad de Catalunya bajo el fascismo.

2. El gran número de emigrantes que tienen derecho a la cultura catalana, intentado integrar las otras culturas que por el fenómeno de la inmigración coexisten en Catalunya.

Por ello proponemos:

a) Que la lengua catalana como elemento de primer orden, integrante de esta nacionalidad, ha de ser utilizada en toda la enseñanza. La integración de los inmigrantes en el sistema de enseñanza catalán debe conseguirse sin incurrir, respecto de ellos, en un intento de etnocidio semejante al sufrido por la nación catalana bajo el régimen franquista. Para lo cual, entre otras cosas, se ha de garantizar el aprendizaje de la lectura y escritura en la lengua vehicular familiar. En los casos y situaciones en que la utilización íntegra del catalán como lengua vehicular de la enseñanza no sea factible, es necesario asegurar siempre, al menos que sea aprendida por todos hasta llegar a un buen dominio oral y escrito.

b) Impartir, también, la enseñanza con contenidos catalanes: Historia, Gramática, Arte, Literatura catalanas, etc.

c) La descentralización del aparato educativo e inmediato traspaso total de las competencias educativas a la Conselleria de Cultura de la Generalitat de Catalunya. Este traspaso de competencias no ha de suponer naturalmente la pérdida de ninguno de los derechos de la población inmigrante y facilitar el tiempo y los medios para la adaptación del profesorado de habla no catalana.

[Incorporación: desde “En Catalunya...” hasta “...de habla no catalana”].

Las CC.OO. no ven la presente sociedad como un hecho inmutable, sino que, por el contrario, la consideran cambiante y actúan en el sentido de su transformación socialista. Para CC.OO. la integración del sistema de enseñanza en la sociedad tiene,

consiguientemente, una perspectiva revolucionaria. Así, por ejemplo, la adecuación de la enseñanza a la realidad de la producción implica el rechazo de la enseñanza mandaniresca, productora de letrados, que recibe la juventud de las clases altas y, por inercia generalizadora del sistema, incluso una parte considerable de las clases trabajadoras. Frente a ella el sindicato de la enseñanza de la CONC propone la presencia del trabajo manual en el sistema mismo de la enseñanza, no sólo en el proceso educativo global del individuo. Pero dicha presencia se ha de instituir no en el sentido exclusivo de la producción del momento, sino también y fundamentalmente como preparación cultural de un estadio social de abolición de la división fija de los trabajadores, en trabajadores manuales y trabajadores intelectuales.

[Punto incorporado]

Es un objetivo primordial del sistema de enseñanza la promoción de la consciencia de la universalidad de la cultura y el desarrollo de solidaridad internacional. De hecho se llegará, si la atención a las peculiaridades biológicas, económicas, sociales y culturales del medio local, nacional, estatal, etc., es el punto de partida que permite conocernos e ir descubriendo el rol de nuestra comunidad dentro de sectores más amplios. Por eso es necesario evitar enérgicamente la fijación de mentalidades y subculturas cerradas rurales, provincianas, suburbanas o producto del vacío cosmopolita de las enfermizas grandes ciudades modernas.

Por otra parte, afirmamos que todo individuo es educable desde los 0 años e independientemente de los déficits orgánicos o ambientales que presente. Por tanto, aunque a corto plazo impulsaremos la creación de centros públicos y gratuitos de educación especial, consideramos que:

- Hay que promover en ellos cambios sustanciales que faciliten la desaparición del carácter marginador de la educación especial, posibilitando la reinserción gradual del individuo en el aparato escolar.

- es preciso sustituir los criterios de “almacenamiento” y productividad por criterios educativos para aquellos casos que, a pesar de todo, requieran educación especial o tratamientos específicos;

- sólo la transformación profunda de todo el sistema educativo posibilitará la desaparición de la escolarización especial tal y como está hoy concebida, por lo que ya hoy es necesario incorporar esa problemática, incluida la de la marginación de los minusválidos motivada por simples barreras arquitectónicas o de falta de medios materiales, en la elaboración de alternativas globales.

[Incorporación: desde “Es un objetivo primordial...” hasta “... de alternativas globales”].

7. *Sobre la financiación de la enseñanza.* Incluso desde el punto de vista de las necesidades del sistema educativo tal como hoy existe es insuficiente la financiación pública actual. La abolición de las subvenciones a las empresas no públicas puede facilitar el camino hacia la necesaria financiación total de la enseñanza por vía pública. Pero la necesidad de expansionar el sistema, de transformarlo en busca de una elevación de calidad que es ya imprescindible, junto con la necesidad de instaurar un proceso eficaz de formación permanente para toda la población (y con especial urgencia para los trabajadores de la enseñanza), evidencian que hay que proponerse una ampliación sin precedentes de la asignación de recursos a la enseñanza.

El gran aumento necesario de las inversiones en enseñanza no se puede conseguir, al menos en un futuro inmediato, sin la disminución de otros gastos sociales. El sindicato de la enseñanza de CC.OO. sostiene que los gastos que han de ser ante todo disminuidos en favor de la enseñanza son los que *financian los superbeneicios* que obtienen las grandes compañías en una civilización de despilfarro individualista y los que sostienen unos aparatos represivos de dimensiones fascistas.

[Modificaciones]

8. *Sobre los trabajadores de la enseñanza.* El sistema de enseñanza emplea a numerosos trabajadores en una variedad de tareas necesarias, cada una a su manera, para la función educadora. La sociedad en que vivimos y la repercusión de su funcionamiento y de sus valores en la enseñanza construyen situaciones de privilegio y de explotación, de dominio y agresión y tensiones de varia gravedad entre los trabajadores del sistema. El sindicato de la enseñanza de CC.OO. comprende que es imposible laborar por la supresión de ese estado de cosas sin insertarse en la lucha de clases activa en toda la sociedad, y también sin oponerse a las posiciones de privilegio y dominio ocupadas por grupos de personas en el mismo sistema de enseñanza. Ese rechazo es además necesario porque la estructura de privilegio y dominio, unida a la rigidez burocrática de la administración, favorece la corrupción en la enseñanza.

Los criterios de igualitarismo, libertad, democracia, publicidad e integración social sostenidos para el conjunto del sistema de enseñanza tienen su aplicación específica para los que trabajan en él.

Los enseñantes tienen titulaciones muy diversas. Cosa análoga ocurre con los trabajadores de la enseñanza que desempeñan funciones no docentes. Sin perjuicio de reconocer esa *diversidad de titulación*, aunque aspirando a que ella implique menos diferencias de oportunidades de formación que hoy día, el sindicato de enseñanza de CC.OO. sostiene la necesidad de dotar a todos los trabajadores de la enseñanza de un *estatuto único* de naturaleza *laboral* que estatuya los mismos derechos y deberes de que es sujeto cualquier trabajador. Para los trabajadores contratados en la enseñanza, ese estatuto ha de formalizarse en un *contrato laboral*. Los abusivos contratos administrativos bajo cuyas condiciones han tenido que actuar numerosos trabajadores de la enseñanza, a menudo durante muchos años, tienen que desaparecer sin dilación.

El estatuto único debe rectificar las desmesuradas desigualdades retributivas que existen en la enseñanza, sobre la base del principio: a trabajo igual, salario igual.

La cuestión de si los trabajadores de la enseñanza, como los de cualquier servicio público, son o no funcionarios en cualquier supuesto es un problema jurídico interesante, pero cuya solución científica o jurisprudencial no afecta al propósito del sindicato de enseñanza de CC.OO que es la *extinción de los cuerpos burocráticos* de trabajadores de la enseñanza asentados vitaliciamente en un empleo. Este objetivo es perfectamente compatible con cualquiera de las respuestas posibles al citado problema jurídico.

[Incorporación: Desde “Este objetivo...” hasta “...problema jurídico”). La extinción de los cuerpos burocráticos se entiende con respeto de todos los derechos adquiridos por sus miembros].

La perspectiva de extinción de los cuerpos burocráticos obliga a plantear de un modo general el problema del acceso a los empleos de trabajador de la enseñanza. El sistema de oposiciones significó en la época de su implantación una promesa (en España poco fiable desde el principio, por la forma degradada en que se presenta aquí el estado burgués) de modernización regeneradora de la administración y los servicios públicos en general, en el marco de la función ilustrada del estado antifeudal, capitalista. Pero hoy el sentido de las oposiciones han cambiado sustancialmente, como lo sugiere la extendida resistencia que provoca en muchos enseñantes, sobre todo en las zonas más industrializadas y densamente pobladas del país. En primer lugar, la principal excelencia abstracta del sistema de oposiciones, la confianza en la objetividad o el automatismo de ciertos mecanismos administrativos, ha quedado muy en entredicho al convertir la tiranía franquista ese sistema en un procedimiento de discriminación y represión ideológica. Esta función represiva del sistema de oposiciones se ha ejercido con eficacia varia en los distintos sectores de la enseñanza. Algunos han sufrido relativamente poco en ella, pero otros, principalmente la enseñanza superior, han recibido daños difícilmente reparables,

al sumarse a la represividad ideológica de los tribunales de oposiciones el corruptor forcejeo de intereses de los grupos de catedráticos entrelazados con la administración.

En segundo lugar, el sistema de oposiciones ha resultado poco compatible con aspiraciones sociales nuevas o que, siendo conocidas desde antiguo, cobran en estos tiempos una vitalidad renovada. Se trata principalmente de la aspiración a una organización democrática de la enseñanza con el máximo desarrollo posible de formas autogestionarias; y de la voluntad de que el sistema de enseñanza esté integrado en su medio social y cultural. Ambos criterios indican que el acceso de los aspirantes a los empleos de la enseñanza debe ser resuelto por el organismo decisorio de los centros que es la *asamblea*. Los actos por medio de los cuales se dedica la contratación de trabajadores en la enseñanza han de ser *actos públicos basados en una normativa de alcance estatal* que permita a los aspirantes no contratados *el recurso a la magistratura laboral*.

Muy en contra de lo que actualmente ocurre, el trabajo de todos los empleados en la enseñanza tiene que ser objeto de una *valoración crítica continuada* ejercida por la *asamblea del centro*. La naturaleza laboral del vínculo entre el trabajador y el centro permite rechazar el carácter vitalicio de los empleos, en especial de los docentes, sin provocar con ello situaciones de indefensión y desamparo del trabajador (como las que se producen bajo el presente régimen administrativo) en el caso de que alguna fase de la valoración continuada ponga de manifiesto que la persona ha dejado de ser adecuada para la función que ejerce.

Además de los derechos señalados por la legislación laboral para estos casos (derechos por cuya ampliación lucha la CONC), las normas generales que regulen las enseñanzas habrán de estatuir una específica *movilidad* de los trabajadores de la enseñanza dentro del sistema mismo, de tal modo que en la hipótesis considerada el trabajador que deba dejar de desempeñar una determinada función pueda pasar a encargarse de otra en la enseñanza misma, con precedencia (si las demás circunstancias son iguales) respecto de aspirantes todavía ajenos a las instituciones educativas. La movilidad de que se trata en este párrafo abarca por igual y conjuntamente los empleos docentes y no docentes. Uno de sus sentidos, y no el último, será la erosión de los prejuicios elitistas en la diferenciación entre empleos dentro del sistema de enseñanza.

La *formación permanente* es una necesidad particularmente aguda de los trabajadores de la enseñanza. Su generalización facilita la problemática aquí tratada.

Por último, la posibilidad de hacer uso voluntario de la movilidad específica entre los empleos de la enseñanza y fijación de una edad adecuada de jubilación voluntaria de todo trabajador de la enseñanza pueden contemplar esas líneas de actuación. De acuerdo con una opinión repetidamente expresada por profesores de EGB, el sindicato de enseñanza de CCOO propone fijar provisionalmente en los 60 años la edad de jubilación voluntaria.

[Incorporación]

La situación laboral de las mujeres en la enseñanza sufre una serie de discriminaciones específicas: discriminación de sueldos, de promoción, discriminación en el acceso al trabajo, desigualdades importantes en la formación profesional.

En el ámbito del trabajo se reproducen las discriminaciones a las que están sometidas las mujeres en la sociedad. Por lo tanto, el sindicato de CCOO de la Enseñanza asumirá las reivindicaciones de las capas (de trabajadores y trabajadoras) más discriminadas, conjuntamente con las reivindicaciones generales. Velará particularmente por la realización de la igualdad de oportunidades para las mujeres empleadas. Esto supone:

-La lucha por la *estabilidad laboral* de las mujeres trabajadoras, las más afectadas por el paro (la facilidad para despedirlas se fundamenta en valores ideológicos sexistas que consideran el trabajo femenino como subsidiario)

- La lucha por el *derecho igualitario al trabajo* para las mujeres, denunciando el prejuicio de su papel “natural” de madre y esposa en el hogar.

- Extender los *derechos “femeninos” laborales* a los hombres. La posibilidad de baja por enfermedad de los hijos, que actualmente sólo se reconoce a la madre, debe hacerse extensiva también al padre. Esto supone una infraestructura material que permita tanto a los hombres como a las mujeres integrarse plenamente en el trabajo, en la vida social, en las luchas, en el sindicato,...; el sindicato de CCOO de la Enseñanza luchará por equipamientos colectivos suficientes tanto en los barrios de las ciudades como en los municipios de las zonas rurales (guarderías y colectivización de los trabajos domésticos a cargo del Estado y con personal mixto).

[Incorporación del nuevo texto: desde “La situación laboral de las mujeres...” hasta “... y con personal mixto)]

III. - APÉNDICE.

Los problemas más agudos causados en la enseñanza por el régimen franquista requieren unas soluciones de emergencia que no siempre coincidirán con la organización duradera y más justa cuyas líneas generales se proponen en el programa que antecede. Las soluciones urgentes que se adopten para corregir las injusticias más clamorosas y para asegurar el funcionamiento del sistema de enseñanza deben responder a los siguientes criterios:

1. *Reconocimiento de los derechos adquiridos en el trabajo.* Esto implica el reconocimiento del derecho a su empleo de los numerosos interinos (enseñantes y no enseñantes) no numerarios e incluso no titulados que durante años han desempeñado una función en el sistema de enseñanza, sin que el poder se refiera durante todo ese tiempo a su presunta inadecuación.

2. *Reconocimiento del derecho al trabajo de los que aspiran a practicarlo en la enseñanza.* La vía prevista en el presente programa para el acceso al trabajo en la enseñanza prevé la defensa del aspirante no contratado. Pero el plano en el cual ha de resolverse primordialmente este problema, dada la grave insuficiencia de la enseñanza pública en Catalunya y en España, es el de la asignación de recursos.

3. *Reconocimiento del derecho* de todo trabajador -y de todo ciudadano- a las *prestaciones sociales* establecidas por la ley para los que se encuentran bajo el régimen de contrato de trabajo. Para éstos y para todos es urgente la elevación de la cuantía de las prestaciones monetarias.

4. *Supresión inmediata de las subvenciones a las empresas privadas de enseñanza.* Las empresas que no puedan renunciar a la subvención deben pasar a ser de propiedad pública y seguir funcionando para evitar que disminuyan las plazas de enseñanza. Si el propietario de una empresa así trabajaba él mismo en la enseñanza, se le debe confirmar en el empleo que desempeñaba.

El programa de inversiones en enseñanza debe tener entre sus primeros objetivos la sustitución material de las instalaciones y los locales de esos centros en los numerosos casos en que son inadecuados, por otros adecuados.

Nota: Las remisiones al estado en el texto de las presentes líneas programáticas valen con independencia de la estructura estatal. En cualquier caso, “estado” se entiende en el sentido amplio que engloba toda las instancias de la administración pública, y no sólo instituciones centrales o federales.

La cuestión de la titularidad jurídica específica de la propiedad pública de los centros de enseñanza ha de resolverse de acuerdo con los principios de organización del estado.

Nota SLA:

El texto definitivo está fechado en junio de 1978 y fue aprobado en el primer congreso de la Federación de Enseñanza de CC.OO. de Catalunya. Entre los documentos aprobados en este

primer congreso figuran, además de las *Líneas Programáticas de la Federación*, el informe balance, elaborado por Jordi Olivares; la propuesta de Organización del sindicato de enseñanza; el documento de Acción Sindical y un Comunicado Final.

La composición del secretario local de Barcelona fue la siguiente: Jordi Olivares, secretario general; M^a Dolors Albiac, organización; Dolors Porcel, finanzas; Enrique Elejalde y Onofre Janer, formación sindical; Jordi Albertí, publicaciones e informaciones; Carola Ribaudí, acción sindical EGB; Miquel Esteban, acción sindical INB; José Luis Rovira, acción sindical FP; Guillermo Lusa, acción sindical UPB; Joana Agudo y Zacarías Henar, acción sindical privada; Gabriel Dalmau, relaciones jurídicas; Rosa Blanch, secretaría de la mujer y Lourdes Gaspar, secretaría del paro.

El siguiente texto de Jordi Olivares, el que fuera primer secretario general de la federación de enseñanza de las CC.OO., ayuda a situar mejor el papel de Sacristán en la fundación de CC.OO. Lleva por título "Manuel Sacristán y la fundación de CC.OO. en la enseñanza", y fue publicado en: Salvador López Arnal (ed), *Homenaje a Manuel Sacristán. Escritos sindicales y de política educativa*, op. cit, pp. 30-36:

"Para comprender la influencia de Manuel Sacristán en la fundación del Sindicato de Enseñanza de CC.OO., es necesario que situemos su constitución en un contexto histórico más amplio. La victoria de CC.OO. en las elecciones sindicales de 1975, convocadas por el sindicato vertical (el mismo año en que murió el dictador), abrió un intenso debate en el seno del movimiento obrero y de los partidos políticos. Para unos, la victoria permitía iniciar rápidamente la construcción del Sindicato Unitario, hecho que implicaba la desaparición de CC.OO. Para otros, era necesario preservar todavía la estructura organizativa de CC.OO. hasta la convocatoria de un Congreso Sindical Constituyente. Se argumentaba que la victoria de las candidaturas democráticas aprovechando las fisuras que ofrecía el sindicato vertical franquista había creado las condiciones para avanzar hacia el Sindicato Unitario, y que la hegemonía de CC.OO. era la garantía del proceso de unidad, frente a los peligros de división sindical. La realidad de los cambios que vivió el país en 1976 hicieron descarrilar esta polémica. Las resucitadas UGT y CNT se negaron a apoyar un proyecto que significaba la disolución de sus formaciones para integrarse en un Sindicato Unitario que, dada la correlación de fuerzas existente en aquel momento, presumían que habría estado dominado por los comunistas. Como escribió Manuel Sacristán en el año 1977, suponer que en el Estado español podía evitarse la pluralidad sindical era pasar por alto la incidencia de los intereses de las grandes potencias, como la República Federal de Alemania, y menospreciar la circunstancia de que el fascismo no había sido derrotado. Este era el precio de lo que hoy llamamos "la transición".

La decisión de constituir el Sindicato de Enseñanza de CCOO a finales de marzo de 1977, se inscribe en el contexto del debate que acompaña al proceso de transformación de las Comisiones Obreras como un movimiento socio-político en las CC.OO. como un sindicato en el marco de la pluralidad sindical. El nacimiento del Sindicato de Enseñanza era la concreción, dentro del movimiento de enseñantes, de este debate sobre el futuro sindical en nuestro país. El avance del proyecto de un Sindicato de Enseñanza de CC.OO., se hizo entre la voluntad llena de coraje de un sector de los enseñantes y una oposición encarnizada al proyecto, no tan sólo de los sectores contrarios al sindicalismo de clase (autónomos, profesionales o corporativos) sino frente a la oposición, de sectores de la misma izquierda, del PSUC, de la ORT, de la LCR y también de destacados dirigentes de CC.OO. .

En aquellos momentos, la presencia de Manuel Sacristán entre nosotros, fue determinante para dar solidez al proyecto. Y esto fue así, tanto por su rigor en la formulación de los objetivos programáticos del movimiento de enseñanza y del sindicato, como en el momento de hacer el análisis de una situación extremadamente fluida. También con el ejemplo personal de su voluntarismo militante y de su modestia personal con el fin de impulsar el sindicato de Enseñanza. Probablemente no es nada osado afirmar que el grupo de maestros, profesores y personal no-docente, que impulsamos la constitución del Sindicato, de no contar con la presencia y la inteligencia de Manuel Sacristán, no habríamos tenido éxito en nuestro propósito.

El movimiento de enseñanza había tenido su momento álgido en las huelgas generalizadas del año 1972 contra la Ley General de Educación, y las estudiantiles contra la selectividad. La huelga general de maestros de la escuela pública, de febrero y marzo de 1973, abrió una etapa de luchas intermitentes convocadas cada curso por la estabilidad laboral, por la supresión de la oposiciones, por la gestión democrática de los centros y por el reconocimiento de los representantes de centro y de zona. Por ejemplo, la convocatoria de la huelga del año 1976,

movilizó a 26.000 maestros. Las huelgas convocadas por los profesores no numerarios de los Institutos de Bachillerato, especialmente en el año 1975, consiguieron el paro de los profesores numerarios e interinos por el contrato laboral, el derecho a la negociación colectiva y a la democratización de los centros. A partir de esta plataforma de luchas se hicieron habituales cada curso. En los años 1973 y 1976, las acciones en torno de los convenios colectivos en la enseñanza privada, fueron importantes y, juntamente con los mejoras de carácter salarial, se reivindicaba la democratización en la gestión de los centros. El movimiento de renovación pedagógica reunía cada año a millares de enseñantes, instituciones y fuerzas políticas, en la *Escola d'Estiu de Rosa Sensat* de Barcelona, que el año 1975 elaboró una alternativa en defensa de una escuela pública, democrática y catalana.

Este amplio movimiento de enseñantes se había desarrollado bajo la dictadura franquista, al margen de ligaduras orgánicas con el movimiento de Comisiones Obreras. Maestros y profesores de la escuela pública se habían organizado en una estructura que a partir de los claustros iba a las asambleas de zona y, de éstas, a las coordinadoras provinciales de todo el Estado. Esta descripción, muy esquemática, no ha de ocultarnos sus fuertes contradicciones: eran movilizaciones sectoriales, no había coordinación entre maestros de EGB y los profesores no numerarios de Instituto, y las luchas, una vez iniciadas, a menudo morían por la radicalización de las huelgas indefinidas. El principio de independencia de hecho enmascaraba la tendencia de amplios sectores de enseñantes a cerrarse sobre ellos mismos, situándose totalmente al margen de los otros trabajadores. En fin, el principio de independencia respecto de los sindicatos de clase era también la coartada ideológica de sectores corporativistas

En la encrucijada de los años 1976-1977, delante de la inminente legalización de las diversas fuerzas políticas y sindicales, los enseñantes también tuvimos que plantearnos nuestros objetivos y el futuro sindical del movimiento de enseñantes en una democracia. La cuestión de la sindicación de los enseñantes interesaba a personalidades de izquierda. Nicolás Sartorius había escrito entusiasmado sobre la organización unitaria de los maestros, a propósito de la huelga estatal del año 1976 (*Triunfo*, marzo de 1976) y en diciembre (también en *Triunfo*), se manifestaba partidario de la transformación del movimiento de enseñantes en un Sindicato Unitario que, al mismo tiempo, permitiera la doble afiliación de los enseñantes de UGT y de las CC.OO (el núcleo impulsor del sindicato de enseñanza tuvimos ocasión de discutir personalmente con él esta cuestión). En unos términos muy similares, aunque mucho más prudentes, se había pronunciado Manuel Azcárate (*Cuadernos de Pedagogía*, agosto de 1976). El año 1977 este proyecto de reconvertir el movimiento de enseñanza en un Sindicato autoproclamado Unitario y Autónomo respecto de los sindicatos de clase, había cuajado en Catalunya (el PSUC -una mayoría del pleno de enseñanza- y buena parte del Comité Ejecutivo -singularmente, Solé Tura-, se había pronunciado a favor del Sindicato Unitario, democrático y autónomo, asumiendo como mal menor “el peligro que esta orientación favorezca el surgimiento de tendencias corporativistas y gremialistas”). Manuel Sacristán consideró que esta era “Una cuestión mal planteada” (título del breve artículo publicado en *Gaceta del Derecho Social*, mayo de 1977). Según él, cuando se contraponían los sindicatos de enseñanza de las centrales sindicales obreras (entre ellas la comisión sindical de CC.OO.) a la unidad sindical, supuestamente representada por los sindicatos llamados “unitarios”, se confundían los movimientos unitarios de los enseñantes, que no habían estado jamás en un sindicato, con un intento organizativo de Sindicato Unitario creado desde arriba “un caso típico de correa de transmisión” y que sería, por tanto, lo que se quiera, menos unitario, y sí “autónomo” respecto de las centrales obreras, o sea, estamental. En todas parte de Europa, escribía, los sindicatos autónomos son la cristalización de una reducción de la actividad reivindicativa a la promoción de capas privilegiadas de trabajadores. En conclusión, el camino de la unidad sindical había de empezar por el reforzamiento de las centrales obreras.

En la polémica sobre la sindicación de los enseñantes (también de la Sanidad, de la Administración, de los Técnicos), estaba en juego la unidad de los trabajadores de las ramas de la producción con tradición sindical con los nuevos sectores asalariados. Los impulsores del Sindicato de Enseñanza de CC.OO tenían claro que un sindicato autónomo era un sindicalismo débil en la defensa de las cuestiones no estrictamente profesionales o salariales como las que planteaba la lucha por una enseñanza democrática y por una escuela pública de calidad.

Entre el año 1977 y finales de 1978, el sindicato de enseñanza de CC.OO. tuvo una presencia muy activa en el movimiento de enseñanza: intervino en la huelga de maestros de octubre de 1977; participó en las elecciones sindicales en la escuela privada y formó parte de la

mesa de negociaciones del convenio colectivo provincial de la enseñanza no estatal entre 1977-1978, impulsó las huelgas del PND de la Universidad de Barcelona y la Politécnica, que paralizaron la Universidad y negociaron directamente con el equipo rectoral de la Universidad de Barcelona.

Releyendo los papeles del sindicato entre los años 1976 a 1978 (gracias al archivo que cuidadosamente había conservado Biel Dalmau), se me aclaró como aquel fue un tiempo apasionante, dicho sin ninguna nostalgia, un momento de flexión desde la resistencia y el silencio, hacia la acción y la palabra. Resulta sorprendente redescubrir la necesidad que sentíamos entonces de concretar con precisión el contenido de cada palabra, de cada concepto, y de buscar sus límites. En marzo de 1977 se presentó el “Proyecto de Líneas Programáticas” del Sindicato de Enseñanza. Este documento había de ser el eje del debate en el período precongresual y fue aprobado con enmiendas en el Primer Congreso de la Federación de Enseñanza de CC.OO., junio de 1978. Su primera redacción es casi totalmente una producción de Manuel Sacristán. A mi parecer, es una reflexión rigurosa y densa que sitúa los ejes principales de lo que ha de ser una escuela democrática y la función de los enseñantes, y de un sindicalismo socio-político que lucha por un sistema de enseñanza “igualitario, libre, democrático, público y dinámicamente integrado en la sociedad”, en una perspectiva de “transformación de las instituciones educativas dentro del marco de una transformación básica de la sociedad”. No tengo la intención de emprender una descripción y análisis de su contenido (*es lamentable que este documento no se haya jamás reeditado ni pueda estar al alcance de todo el mundo*), solamente quiero resaltar su importancia y su vigor en el momento actual como instrumento básico de desarrollo de las ideas de izquierda transformadora en la enseñanza. Una producción de pensamiento que, desgraciadamente, hoy está paralizada entre los enseñantes, de dentro y de fuera de los sindicatos, ahogados por las pequeñas peleas del día a día que, integradas dentro de la gestión burocrática, tienen, finalmente, un efecto desmovilizador.

Una breve guión de las cuestiones que este documento planteó al Primer Congreso nos dará una pálida idea de su contenido. Se defiende un “enseñanza igualitaria” en el marco institucional de una escuela pública, del pueblo y no del estado. Mientras en los planes estatal y de las nacionalidades, la democracia en la enseñanza depende de la democratización del conjunto de la sociedad, en el terreno de los centros de enseñanza, la democracia ha de basarse en la autogestión garantizada por la asamblea del centro (de todos los sectores implicados). La igualdad de la enseñanza implica dos presupuestos: primero, ninguna discriminación individual en el acceso a la enseñanza. Este presupuesto comporta la “recusación del *numerus clausus*” y de cualquier otro requisito burocrático para cursar cualquier tipo de estudios, que el acceso sea libre a todos los niveles; segundo, ninguna discriminación administrativa ni cultural por razón del sexo. El sindicato se pronuncia por *la supresión inmediata de las subvenciones a las empresas privadas* de la enseñanza. Las empresas que no puedan renunciar a las subvenciones han de transformarse en propiedad pública.

Una “enseñanza en la libertad” quiere decir aconfesionalidad religiosa y filosófica y la garantía de pluralidad ideológica y la configuración antirrepresiva de las relaciones pedagógicas y el carácter crítico del contenido de la enseñanza.

Una “enseñanza dinámicamente integrada en la sociedad” ha de relacionar la educación y la investigación y la aportación del sistema de enseñanza a la formación permanente de los ciudadanos. La tarea principal de vinculación de la enseñanza al medio cultural es, en Catalunya, la catalanización de la escuela y de otras instituciones de enseñanza.

Sobre los trabajadores de la enseñanza, en todos los niveles del sistema, el sindicato, aun reconociendo la diversidad de titulaciones, sostenía la conveniencia de dotar a todos los trabajadores de la enseñanza de *un “estatuto único”* de naturaleza “laboral”, sin que esto provoque situaciones de indefensión. Han de desaparecer los abusivos contratos administrativos, bajo cuyas condiciones han de trabajar numerosos trabajadores de la enseñanza (PNN, sustitutos, enseñantes y no enseñantes). El propósito del sindicato de enseñanza de CC.OO. era la *extinción de cuerpos burocráticos* de enseñanza, asentados vitaliciamente en una plaza. Los trabajadores de la enseñanza han de ser objeto de una “*valoración crítica continuada*” y han de tener derecho a una “*formación permanente*”. Las normas generales habrán de estatuar la “*movilidad*” de los trabajadores de la enseñanza, dentro del sistema mixto, desde la enseñanza preescolar hasta la Universidad. El sindicato se pronunció por fijar la edad de jubilación voluntaria a los 60 años.

Este documento nos transmite la necesidad de luchar para cambiar las cosas sin renunciar a planteamientos radicales de transformación social. Desgraciadamente, la historia de este período es la historia de la derrota de la izquierda, maquillada con el nombre de “transición”

La actual reforma del sistema educativo elaborada por el PSOE, y CiU en el marco nacional, significa el sometimiento de la enseñanza pública a las necesidades de una burguesía y de un capitalismo periférico y subalterno al servicio de las multinacionales, de acuerdo con el lugar que le ha asignado la división del capital en el marco europeo. Contrastando con el amplísimo debate que provocó la reforma de Villar Palasí, cuando las cosas eran mucho más difíciles, la promulgación de la Reforma ha pasado sin pena ni gloria, en medio del silencio, la complicidad y el aplauso de las instituciones políticas, sin que las fuerzas sociales de izquierda fueran capaces de imaginar una alternativa y las fuerzas sindicales no han ido más allá de la crítica de los problemas de gestión y de carácter administrativo. Se ha menospreciado la potencialidad social que ofrecía el rechazo a esta reforma sentida por amplios sectores de padres, y no se ha reorientado ni aprovechado el profundo malestar expresado cada día por una mayoría de los enseñantes de secundaria.

Los estudiantes contemplan impotentes y callados el *numerus clausus* practicado mediante la Selectividad, que en su pretendida asignación de los recursos académicos, atropella los derechos más elementales del individuo.

Delante de un mercado laboral extremadamente precario, los “*cuerpos burocráticos de la enseñanza*” se han cerrado sobre sí mismos, ya nadie es capaz de levantar la voz contra las cátedras vitalicias en la Universidad, ni tampoco para debatir sobre las formas de gestión democrática en los centros. Los Consejos Escolares son hoy una farsa, montada al servicio de la administración y, cada vez más, dominados por los directores de centro que acumulan más y más poder enfrente de unos claustros vacíos de contenido.

Deseo que este acto de homenaje a Manuel Sacristán, sirva para abrir un debate sobre la actualidad de su pensamiento, y haga tomar conciencia de la necesidad de recuperar las alternativas y la acción de la izquierda anti-capitalista”.

Se refería aquí Jordi Olivares al tema de la selectividad universitaria de los años setenta. Quizá interese recordar este texto -“Cinco céntimos de teoría. El fondo de la política de selectividad”- que Sacristán escribió para la revista de las juventudes del PSUC, *Jove Guàrdia*, any V, núm 6, octubre 1975, pp. 6-7:

“La ley de selectividad no es ninguna especialidad española. Las restricciones al acceso a los estudios superiores -en forma de *numerus clausus* o en otras formas, como la de la ley española- son bastante universales. En la Conferencia de Ministros de Educación europeos convocada por la UNESCO y celebrada en Bucarest en diciembre de 1973 sólo un gobierno (el italiano) declaró que no implantaría restricciones al estudio universitario. En la reunión estaban representados todos los gobiernos europeos, menos los de Portugal y Albania. Tampoco en cuestión de cantidad es el caso español el más acusado. El gobierno alemán occidental, por ejemplo, ha calculado que entre 1975 y 1978 las universidades alemanas federales rechazaron 130.000 solicitudes de ingreso. La restricción o selectividad es, pues, un hecho muy generalizado. El mismo representante italiano en Bucarest reconoció que su gobierno no implantaba la selectividad porque no podía imponérsela al pueblo, o sea, por la gran fuerza de las organizaciones proletarias y democráticas italianas, pero anunciaba al mismo tiempo que adoptaría otros procedimientos (por ejemplo, el dar títulos de dos calidades) para conseguir de todos modos alguna restricción.

También en España la reacción contra la restricción del acceso a los estudios superiores ha sido amplia y popular, no reducida a minorías de izquierda política o educadas, como en otros países. Incluso llegó a algo más de cincuenta procuradores de las pseudocortes fascistas. Por eso el Ministerio de Educación y Ciencia español ha tenido que hacer propaganda abundante en favor de su política de selectividad. Esta propaganda maneja sobre todo tres argumentos, dados oficialmente en la nota del servicio de prensa del Ministerio del 3 de mayo de 1974: que la selectividad es la única manera de asegurar la calidad de la enseñanza; que sólo ella posibilita la igualdad de oportunidades entre los jóvenes; y que sólo ella permite adecuar el producto de la enseñanza superior -los titulados universitarios- a la demanda de fuerza de trabajo intelectual.

El argumento de la calidad sólo vale si es imposible dotar mejor de profesores y de medios didácticos la enseñanza superior; el de la igualdad es falso, porque pasa por alto el condicionamiento social de los jóvenes antes de la edad universitaria; y el de los puestos de

trabajo para los titulados superiores remite otra vez, como el primero, a la base económica de la sociedad española tal como ha sido constituida bajo el régimen durante casi cuarenta años. Si hay un exceso relativo de universitarios en España (un exceso en relación con las posibilidades de trabajo), ese exceso dejará en muy mal lugar al régimen que ha dominado el país, porque resulta que ese exceso relativo se dará con una proporción de graduados universitarios en la población inferior incluso a la de Grecia:

Universitarios por cada 168.000 habitantes

Italia 1289 Grecia 856 España 653 Francia 1211 Uruguay 646

Otro ejemplo: la facultad española en la que antes se ha implantado la selectividad -en una forma rígida de *numerus clausus*- es la de Medicina. Pues bien, en vez de la proporción de un médico por cada 500 habitantes, que es la proporción dada como mínimo por la Organización Mundial de la Salud, España cuenta con un médico por cada 833 habitantes, y, si se prescinde de la medicina privada, y se tiene sólo en cuenta la medicina social, un médico por cada 1200 habitantes.

Pero estas circunstancias españolas son sólo el agravante fascista de un problema general y profundo. La verdadera raíz de las restricciones a los estudios universitarios en todos los países avanzados es una profunda crisis de cambio social que no se pueda resolver dentro de los sistemas económicos existentes, dentro de las divisiones del trabajo tradicionales, aunque sean democráticas y progresistas incluso. La productividad del trabajo, el desarrollo de las fuerzas productivas en general, han alcanzado en las sociedades adelantadas un grado tal que se hace innecesario el trabajo manual, productivo en jornada completa de numerosos jóvenes en edades a las que antes el trabajo pleno era imprescindible. Esto permitiría la dedicación de una parte mucho mayor de la vitalidad de la sociedad a actividades culturales, de relación y de disfrute de la vida. Pero el aprovechamiento en ese sentido del desarrollo de las fuerzas productivas chocaría con los sistemas sociales existentes: primero porque estaría en contra de la necesidad capitalista de una ampliación constante de la escala a la que se valoriza y acumula el capital (lo que Marx llamó reproducción ampliada); segundo, porque, al producir gran número de hombres mejor equipados intelectualmente, reduciría los sentimientos de sumisión jerárquica a las clases dominantes.

Durante algunos años, desde 1955 hasta 1968 aproximadamente, los que mandan en estas viejas sociedades no vieron el peligro en que les ponía el gran aumento de la población universitaria. Al contrario: encandilados por lo que se ha llamado "revolución científico-técnica", creían que iban a tener una gran necesidad de trabajadores intelectuales, que la inversión en instrucción iba a ser la más rentable y no les iba a dificultar -sino al contrario, favorecer- la acumulación de capital a ritmos crecientes.

Pero desde 1967-1968 las clases dominantes de los países adelantados recuperan, a la luz de la crisis que entonces comienza, su tradicional sabiduría, comprueban que la inversión en instrucción y ciencia fundamental no es en cualquier caso ni a cualquier escala beneficiosa para la valoración del capital y redescubren la vieja verdad de que es mejor para los dominantes que el pueblo no sepa leer. Entonces empiezan a cerrar de nuevo el grifo universitario: es la época de decadencia de la Ley General de Educación en España, de la reimplantación generalizada del *numerus clausus* en Alemania, de la ley Fontanet en Francia, con sus dos bachilleratos, etc.

Las raíces de estos hechos están tan profundamente metidas en el modo de producción que aparecen incluso -aunque con grandes diferencias- en los países del Pacto de Varsovia. Por primera vez desde que existen esos estados, sus gobiernos aparecen preocupados por un "exceso" de universitarios. El gobierno de la República Democrática Alemana, por ejemplo, expresó en 1974 su temor de que la RDA se convirtiera en "un pobre país de profesores" sin trabajo.

Eso parece indicar que, como en algunos otros campos, también en éste de la enseñanza y de la ciencia están apareciendo -en los países adelantados- situaciones problemáticas cuya solución sólo puede ser comunista, ni siquiera socialista, o sea, soluciones no basadas en el principio "a cada cual según su trabajo" (que quiere decir según el valor de su fuerza de trabajo), principio que implica, por ejemplo, que un físico trabaje sólo de físico y cobre muchísimo más que una ciudadana dedicada a la limpieza de locales. Sólo el principio comunista de igualdad puede evitar que la riqueza social empeñada en la educación por la educación, por la

calidad de la vida del sujeto, y su libertad, no sea un despilfarro. Pero una sociedad comunista no parece nada próxima.

Esta profundidad, esa radicalidad del problema de la selectividad, en el que está madurando mucho antes que en otros campos la crisis de la división capitalista del trabajo, hace verdaderamente complicada la lucha contra las restricciones al estudio superior. Pero también es la razón de su importancia. Para que las luchas contra las restricciones educativas tengan suficiente sentido y empuje duradero hay que tener presente ese radical horizonte del problema”.

Sobre los entonces iniciales intentos de una política restrictiva de entrada a la Universidad, se manifestaba Sacristán en los siguientes términos en *GCPE 73*: “En estas primeras semanas de lo que habría debido ser el curso académico 1973-74, la confusión es grande en la enseñanza superior. No sólo en ella, desde luego: también en el bachillerato y en la enseñanza general básica hay una situación parecida, al menos en cuanto a la confusión. El elemento último y quizás más representativo de esta situación es la indicación llegada a algunos Institutos Nacionales de Enseñanza Media de que sigan preparando el tercer curso del viejo bachillerato, porque el 8º curso de la Enseñanza General Básica no llegará a existir. Esto, que equivale a rebajar -¡a estas alturas!- la edad de escolaridad obligatoria, ha trascendido a la prensa, e incluso se ha hecho eco de ello algún periodista muy significado como entusiasta del Régimen. El caos, pues, se tiene en todo el campo de la enseñanza, y tal vez la confusión en la Universidad no sea la más grave. Pero, aparte de ser la que más directamente nos afecta a los universitarios, resulta también ser aquella en que las causas de la confusión y los motivos de las marchas y contramarchas de la política educativa española son más fáciles de entender”.

Sacristán señalaba que las aparentes contradictorias acciones del Ministerio de Educación “tienen una causa que ha dicho sin pelos en la lengua el director general, a saber, que al Ministerio le sobran estudiantes universitarios. La motivación del gobierno no es menos clara: lo que busca es reducir, al menos relativamente, el número de estudiantes y de profesores universitarios. Para eso cierra discriminatoriamente el ingreso en la enseñanza superior mediante la llamada selectividad”.

Esta intención restrictiva de acceso a la enseñanza superior estaba haciendo, en su opinión, “que ya desde el anterior ministerio la misma Ley General de Educación resulte a veces incómoda para el gobierno. Y eso que la Ley General de Educación no es precisamente una ley de apertura social. La ley general de Educación, por ejemplo, no instituye educación preescolar gratuita, con lo que opone un primer obstáculo, una primera discriminación o “selección” contra los niños de las clases trabajadoras: la Ley general de Educación establece una división entre los jóvenes de 14 años que es prácticamente imposible superar más tarde; y luego, en la enseñanza universitaria así cerrada, levanta dos divisorias más (las varias titulaciones por ciclos), con objeto de reducir ulteriormente el número de ciudadanos a los que se permite una instrucción realmente superior”.

Añadía Sacristán las razones que, en su opinión, explicaban el movimiento universitario de oposición a esta política restrictiva: “En España, la respuesta restrictiva al crecimiento de la demanda social de instrucción parece, a primera vista, más fácil que en otros países: el Ministerio puede liquidar profesores y estudiantes más fácilmente que en países de constitución burguesa liberal; puede legislar a placer, e incluso saltarse tranquilamente sus propias leyes, y gobernar por órdenes ministeriales, sin molestarse siquiera en derogar previamente -cosa que tampoco le sería nada difícil- decretos y leyes de rango superior.

Pero, por otra parte, España es un país cuyas capas medias, por el carácter estatalista y centralista de la Administración desde el siglo XIX, suelen aspirar a títulos académicos; y en el que existe un movimiento universitario de oposición desde hace décadas, desde mucho antes de que las universidades norteamericanas y europeas empezaran a dejar de ser un idilio de las elites destinadas a servir a las clases dominantes”.

Así pues, estos dos hechos -la tradición universitaria de las capas medias, por una parte, y el movimiento de oposición al fascismo, por otra- dificultaban, en su opinión, “en alguna medida el ejercicio de la política restrictiva de la enseñanza superior que está en la base del actual caos universitario”. En todo caso, como cualquier otra enseñanza superior moderna, ésta tiene que elegir entre la tendencia que socava el valor mercantil y de escasez del conocimiento superior y la restricción, la “desmasificación” de la universidad, las “prácticas anticonceptivas en la enseñanza superior”, el mathusianismo universitario.

En la medida en que lleguen a esas consecuencias de las actuales tendencias económico-sociales, los estudiantes universitarios pueden ir dejando de ser capas medias típicas

para convertirse, incluso con toda conciencia, en parte colectivamente activa en la crisis de la enseñanza institucionalizada en la madura sociedad capitalista en que vivimos, como también empieza a ocurrir, aunque todavía modestamente, con algunas capas de ex-estudiantes, o sea, con los trabajadores intelectuales de la industria y los servicios”.

Este marco, remarca MSL, en el que se presentan todos los problemas de la enseñanza superior “no está tan alejado de las cuestiones particulares como podría parecer. Y se desprende directamente de las medidas restrictivas ministeriales que están provocando el caos en la Universidad”.

Cada problema universitario, en su opinión, presentaba entonces dos soluciones posibles: o bien democratizar el acceso a la educación superior “o intentar la marcha atrás contra el crecimiento de la productividad de la fuerza de trabajo y las demás fuerzas productivas, o sea, seguir reservando la educación superior, sobre todo la pura, la científica y la humanística y artística, a una minoría, parte muy reducida de los que ya hoy podrían llegar a ella”.

Pero, en última instancia, prosigue Sacristán, no será posible la democratización de un cuerpo de instituciones -como en este caso la enseñanza superior- “sin la transformación análoga de todo lo que rodea a esas instituciones. Por eso, la necesidad de la ruptura democrática con la situación presente se ve también en la Universidad. Por eso, o sea, porque la misma población universitaria, la actual y la potencial, está interesada en ella, y no sólo porque la Universidad sea una caja de resonancia del resto de la sociedad”.

Desde la perspectiva de la Universidad, Sacristán señala que la necesaria transformación democrática “no es una cuestión sólo de formas, sino también y sobre todo de contenidos sociales: no se trata sólo de obtener las libertades formales o particulares de que carecemos, sino también y principalmente ya de abrir camino a la libertad en singular, a la liberación contra la opresión y la desigualdad: una enseñanza superior de masas, lo opuesto a la actual selectividad, supone un completo cambio material de la enseñanza y del conocimiento, no sólo un cambio de las formas en que se ejercen y se adquieren. La enseñanza y el conocimiento de masas tienen por fuerza que ir dejando de ser instrumento adjetivo, subproducto del poder y el privilegio de una minoría, para convertirse en sustancia de perfeccionamiento y de disfrute de todos, contando con la necesaria rotación de trabajo y funciones”.

De tal forma que los problemas menores, “algunos acaso de solución inmediatamente posible”, se enlazan de cerca, en su opinión, con la problemática básica de lo que él denomina aquí democracia material, es decir, de la enseñanza socialista. “Por de pronto, el problema de la parte del gasto social que ha de destinarse a unas instrucción de masas, incluyendo en ella la actividad de investigación; luego, la del reflejo administrativo de la democracia real en el interior de la enseñanza superior, o sea, la gestión democrática de ésta, aboliendo las arcaicas jerarquías de orden medieval o reforzadas por el burocratismo y el estatismo capitalista al que en la Universidad solemos llamar “napoleónico”; también el problema de la naturalización, por así decirlo, de la enseñanza superior, esto es, su asimilación de las características culturales nacionales de las poblaciones; y muchas más cosas, cuyo detalle sería objeto no de una ponencia breve, como ésta, sino de un programa detallado, del que ahora no se puede proponer más que la inspiración, la línea general, que queda dicha, de democracia material o básica, de superación de la universidad tradicional, de la enseñanza superior tan al servicio de las capas dominantes que hasta la cantidad de los que estudian ha de estar determinada por la necesidad de mantener sin roces el sistema social de dominio. Como es natural, también se enlaza directamente con esa cuestión básica de la democracia real, de la enseñanza socialista, el problema de la consecución del medio imprescindible para avanzar por esa línea: el ejercicio por la mayoría de las libertades parciales o formales que son instrumento de la conquista de la libertad”.

Por otra parte, en el congreso fundacional de la federación de enseñanza de CC.OO, surgió la idea de ofrecer a Sacristán la presidencia de la federación. La carta fue firmada, entre otros, por Pere de la Fuente, Teresa Rodríguez, Pau Pons, Guillermo Lusa, M. D. Albiac y Joaquim Miras. La respuesta de Sacristán, con fecha 15 de junio de 1978, fue la siguiente:

“Al secretariado del sindicato de enseñanza de la C.O.N.C.

Queridos compañeros;

aunque agradezco mucho al congreso del sindicato el ofrecimiento de la Presidencia, me creo obligado a no aceptarlo, porque ni necesitamos presidente en el sindicato ni veo que, caso de necesitarlo, yo fuera indicado para serlo.

Eso no quita que me considere particularmente obligado por vuestro cordial ofrecimiento.

Con afecto, Manuel Sacristán Luzón”

Para la asamblea constituyente del sindicato de la enseñanza de Barcelona de la CONC, Sacristán preparó una intervención que respondía al siguiente esquema:

“1. No es un programa, contra lo que equivocadamente dice la convocatoria, sino un proyecto de líneas generales. Cuando esté aprobado, lo aprobado serán unas líneas, no un programa.

1.1. Problema de cuándo se discute y se vota.

1.1.1. No gastar tiempo hoy.

1. La importancia de lo no tratado indica bien la limitación de unas meras líneas programáticas.

2.1. Todo lo específico de cada sector.

2.2. La mayor parte de los problemas concretos de la integración social, incluso en un plano general, como inserción en barrios, etc.

2.3. La enseñanza en el medio campesino.

2.4. Y eso son sólo ejemplos.

3. Frente a ese aspecto rudimentario, ventaja: persistencia de unas líneas generales.

3.1. Explicar la técnica de los puntos.

4. La posible coincidencia fácil en lo esencial no excluye que pueda haber matices en puntos importantes. Algunos ejemplos:

4.1. En igualdad: el principio de rechazo del examen de ingreso.

4.2. En democracia: la variedad de condiciones y los consejos.

4.3. En integración social: el uso educativo-religioso de locales.

4.4. Aparte de discrepancias por desaciertos. Yo quería señalar dos.

4.4.1. “Empresas no-públicas” de enseñanza.

4.4.2. “Automovilísticas”: petrolíferas.

5. En cambio, parece que se ha resuelto con fidelidad al espíritu de CC.OO. y a los elementos más complicados y varios de la situación el serio problema del estatuto laboral. Explicarlo.

5.1. Aunque quizás algunos detalles estén en el aire, como el de los 60 años.

6. Presento tres propuestas: comisión, no-asamblea, subcomisiones.

7. Pero antes: por naturaleza nuestro sindicato.

7.1. Declaración solidaridad construcción.

7.2. Cotización extraordinaria para empezar esa solidaridad”.

E, igualmente, para la presentación de los trabajos programáticos de la federación de enseñanza de la CONC en la Escola d’Estiu (verano) Rosa Sensat de 1977, Sacristán preparó una intervención con los puntos siguientes:

“1. Repaso subrayado del proyecto de líneas programáticas.

2. Repaso subrayado de la Enmienda A.

2.1. El estatismo.

3. Repaso subrayado de la Enmienda B.

3.1. La acentuación nacionalista.

3.1.1 Sensibilidad, más que hechos.

3.2. La cuestión de la obligatoriedad de la enseñanza.

3.3. El mayor desarrollo de algunos puntos (ya como programa)

4. Repaso subrayado de la Enmienda C.

4.1. El antisexismo.

4.2. Cierta mayor estatismo (servicios domésticos a cargo Estado).

4.2.1. Pero podría ser sólo léxico.

5. Repaso subrayado de la Enmienda D.

5.1. Expropiación de centros privados.

6. Repaso subrayado del Anexo de Enseñanza a Distancia.

6.1. Obligatoriedad

II. Resumen.

1. Puntos no conflictivos previsiblemente.

1.1. Desarrollo líneas hacia programa.

1.2. Acentuación nacionalismo.

- 1.3. Acentuación antisexismo.
 - 2. Puntos previsiblemente conflictivos.
 - 2.1. Estatismo en general.
 - 2.2. Obligatoriedad en particular.
 - 3. Razón de la previsible conflictividad es la diferencia de apreciación de la fase social.
 - 3.1. Los enmendantes mantienen la hipótesis clásica.
 - 3.2. Los otros ven un cambio de datos sociales en el sentido de cierta verosimilitud real ya de principios comunistas o libertarios.
 - 3.2.1. No Illich.
 - 3.2.2. Ni acientíficos.
 - 4. En otoño se verá Muchas gracias.”
- Con enmienda A, B, C o D, Sacristán se refería a las modificaciones presentadas durante el estimulante proceso de discusión de las líneas programáticas de la federación a las que aquí se ha hecho referencia. Como se señaló, algunas de ellas fueron aceptadas e introducidas en el texto final.

*

VI. Problemas del sistema educativo español.

El siguiente esquema es el guión de una conferencia que con este título impartió Sacristán en la sede de CC. OO. de Premià de Mar el 11 de febrero de 1978. Se trata de una de las intervenciones que realizó durante el proceso de constitución y consolidación de la federación de enseñanza del sindicato

*

- 0. Introducción.
 - . Exposición nada eufórica.
 - . Maneras de ver los problemas.
 - 1. La de la técnica de gobierno tradicional, aunque sea ilustrada.
 - 2. La de la base (trabajadores y usuarios)
 - 3. La visión general desde la izquierda social.
 - 1. Enfoque técnico-gubernamental (Rubio Llorente)
 - 1.1. El problema financiero.
 - 1.1.1. Cuantitativo: disminución real 1971-74
 - 1.1.2. Estructural: utilización de fondos de inversión para financiación corriente.
 - 1.2. El problema de personal.
 - 1.2.1. Aumentos de centros estatales desde 1962 sin aumento de plazas de funcionarios; gravedad del problema de los contratados.
 - 1.2.2. La pérdida de calidad del profesorado.
 - 1.2.2.1. Por la crisis universitaria.
 - 1.2.2.2. Por los maestros en bachillerato elemental.
 - 1.3. El problema de la enseñanza privada.
 - 1.3.1. Nueva ofensiva
 - 1.3.2. Falsedad del principio de libre elección.

“Llevar a la práctica el principio de libertad de elección significaría cuando menos crear y sostener dos puestos escolares, uno estatal y otro privado por cada niño español, empresa que excede con mucho de lo posible ahora y en los próximos siglos.”

En nota:

“Dos puestos por cada niño en el supuesto, naturalmente falso de que todos los centros privados tuviesen el mismo significado. Si se entiende, como parece correcto, que la libertad de elección sólo queda asegurada por la posibilidad de asistir a un centro que tenga la orientación filosófico-ideológica preferida por los escolares o sus familiares, el número de puestos escolares a crear para cada niño español sería igual al de corrientes de pensamiento existentes en el país que no es bajo. Si, como en la actualidad sucede, se entiende que, dada la forzosa identidad de orientación filosófico-religiosa de los centros la libertad de elección significa simplemente posibilidad de optar entre empresarios distintos, el número de puestos necesarios para satisfacer el principio es indefinido.”

Rubio Llorente, Francisco, "La política educativa", en M. Fraga Iribarne, Juan Velarde Fuertes y Salustiano Del Campo Urbano, eds., *La España de los años 70*, vol.III, tomo II, pág.499, Madrid, Editorial Moneda y Crédito, 1974

"En el Documento n.2 6, recogido en la publicación Sindicato de Enseñanza Reforma educativa (pág.35), se menciona entre las actividades llevadas a cabo por el Sindicato en las Cortes, una enmienda a la Ley del III Plan de Desarrollo, incluida como apartado 62 de la Disposición Final 41, según la cual "la creación de nuevos Centros por parte del Estado se planificará y coordinará con la correspondiente a la de los Centros de Enseñanza Privados, con objeto de lograr una extensión educativa más equilibrada, tanto para evitar su duplicidad como para conseguir una mayor eficacia" (subrayado nuestro).

La Comisión Permanente de la Unión Nacional de Empresarios del mismo Sindicato adoptó a su vez unas conclusiones, elevadas al ministro de Educación en junio de 1972 (Ibid., pág. 31), en las que solicitan que se reglamente esa norma "teniendo en cuenta: a) La necesidad de evitar las incidencias que están provocando los planes de urgencia y especiales; b) Que se garantice, un vez aceptada la clasificación y transformación de los centros actuales, que no será construido otro de su nivel, mientras no haya una necesidad que el centro existente no puede atender" (subrayado nuestro).

La Presidencia del Sindicato Nacional de Málaga lamenta que al admitir nuevos alumnos en los Centros estatales de la provincia no se rechace a aquellos que ya estaban escolarizados en centros privados (pág. 59), lamentación que expresa también el presidente del Sindicato de Ceuta, tanto más quejoso cuando que no puede pensar que esa lesión se deba a inadvertencia, pues según afirma (pág. 54), solicitó del delegado de Educación que "no se admitiese en ninguno de esas sesiones de mañana o tarde (de los centros estatales. F.R.) a los alumnos que ya estaban matriculados en un centro privado. Las citas podrían multiplicarse"

Francisco Rubio Llorente, pág. 500, nota.

"(...) la inanidad del argumento [de la libertad de elección de centro escolar] ha quedado palmariamente demostrada en una reciente publicación del Sindicato Nacional de Enseñanza [Sindicato de Enseñanza Y Reforma Educativa, Madrid, 1973] cuya creación en 1967 ha contribuido no poco a clarificar los problemas, otorgando voz propia a una industria pujante y permitiéndole aparecer con su propia faz. En dicha publicación, que recoge los trabajos a escala regional o nacional del Sindicato, se califica de "tema sangrante" la creación de nuevos centros estatales en localidades atendidas por la iniciativa privada y de "competencia poco leal" la creación en Zaragoza de un Instituto de Enseñanza Media (I Asamblea Regional del Sindicato Nacional de Enseñanza, en págs. 38 y 45). Tales lamentaciones, que son sólo muestra de una actitud generalizada, niegan absolutamente el principio de libertad de elección y apuntan directamente al origen real del problema, que no está en el terreno de los grandes principios, sino de las modestas realidades materiales."

F. Rubio Llorente, págs. 500-501

Añadido mío:

1.4. El problema nacional.

1.4.1. Gravedad general

1.4.2. Determinación de ambigüedades en problemas del aparato, como de las oposiciones.

2. Enfoque de base.

2.1. Alumnos, usuarios.

2.1.1. Crisis económica, paro y funcionalidad del aparato y de los títulos.

2.1.2. Crisis cultural y deformación de los jóvenes.

2.2. Trabajadores de la enseñanza.

2.2.1. Algunas categorías del PND [personal no docente]

2.2.2. Docentes. PNN [profesores no numerarios] (1).

2.2.2.1. Inseguros y

2.2.2.2. Parados

2.2.2.3. Corporativismo.

3. Intento de enfoque general de izquierda.

- 3.1. Sensación de impotencia.
- 3.2. Ante algunos aspectos de la problemática la impotencia es obvia.
- 3.2.1. Financiación
- 3.2.2. Enseñanza privada
- 3.2.3. Problema nacional.

3.3. Ante otros, consiste en que lo que se puede esperar está dentro de la vieja lógica:

3.3.1. Solución italiana del problema del personal, con otra educación para los ricos.

3.3.2. Coherente relajación integradora de usuarios. Promoción de rebeldía universitaria.

3.4. La raíz de todo es el pudrimiento (Lenin)

3.4.1. El desprestigio del estado y la enseñanza privada. Ejemplo de salida involutiva de la crisis.

3.5. La necesidad de otra base.

3.6. Imposibilidad consiguiente del nuevo enfoque necesario de la relación enseñanza-producción.

[Nota manuscrita:

. No olvidar que 1 es enfoque general desde el poder].

4. Orientación práctica (2)

4.1. El principio de servir al pueblo.

4.2. Combatir degradación enseñanza popular.

4.2.1. Combatir privatización.

4.2.2. Combatir mala calidad propia.

4.3. Enfrentar un programa:

4.3.1. Autonomía social.

4.3.2. Nueva base productiva.

4.3.3. Primado temporal de la educación sobre la investigación.

4.3.4. Primado de la investigación indigenista (no autárquica)

4.3.5. Primacía de lo político: el ejército, con cuya "modernidad" es incompatible todo eso no sólo desde el punto de vista de clase, sino incluso desde el de casta.

Notas SLA:

1) Respecto al movimiento de los profesores no-numerarios y su vindicación de un contrato laboral estable, en el prólogo a Equipo Límite, *La agonía de la universidad franquista* (Editorial Laia, Barcelona 1976) Sacristán señalaba las siguientes consideraciones: "[...] Pero con esas alusión a la URSS y a China (y precisamente a una de las mejoras cosas de ambos estados: el justiciero igualitarismo parcial de su enseñanza) queda indicado la punta por la cual la reivindicación laboral para profesores universitarios públicos rebasa el horizonte puramente burgués: esta desacralización del status del profesor le libera a éste de ataduras arcaicamente estamentales y le permite fundirse con las capas trabajadoras; la explicación de una relación de trabajo hace visible para todos la cuestión, hasta ahora oculta por los perifollos académicos, de "quién" ha de ser la otra parte contratante; esta problematización lleva a la cuestión radical -sólo resoluble en una democracia radical- de quiénes han de ser los dotados de poder en la enseñanza. Y esta problemática democrática radical abre, como siempre, la problemática propiamente socialista, la dialéctica Estado-clases sociales.

Claro que esas cerezas enlazadas no se comen todas a la vez; ni siquiera apetecen todas a todos. Pero, en cualquier caso, la ristra de cuestiones suscitadas por la reivindicación de contratación laboral en la enseñanza del Estado permite que se unan en torno a ellas muchas personas interesadas por los aspectos más inmediatos del objetivo, sin que por ello se aburran los menos (en la universidad) que no pueden alimentarse moralmente ni intelectualmente con algo que no sea, en el peor de los casos, democratismo "radical".

Por lo demás, la radicalidad democrática de ese objetivo intermedio es mayor de lo que puede parecer a primera vista: contiene, en efecto, alguna punta de ruptura con los límites formales tradicionales del Estado, esa punta rebasa, aunque sólo sea tendencialmente, el marco funcional de la institución docente en países que han vivido una revolución socialista. El

reconocimiento de la capacidad contractual del colectivo de alumnos, profesores y personal no docente (marco en el que los PNN presentan a veces la idea de contratación laboral), “sin privatizar la universidad”, alteraría ya un poco la noción burocrática burguesa de Estado y supondría otra noción de Estado, una noción bastante más socialista que la vigente por ahora en todos los países así llamados. Ésta, sin embargo, es harina de otro costal, y no hay por qué amasarla ahora. Aquí se trataba sólo de exponer cómo el movimiento reciente de PNN, aunque acaso tenga hoy menos camino por delante que en otros tiempos más tenebrosos, dispone, sin embargo, de un concepto rico y potencial articulado al que no llegamos los que fuimos trampeando, con el magro testigo en la mano, por los años cincuenta y sesenta.”

2) En “La Universidad y la división del trabajo” (*Intervenciones políticas, op. cit.*, p.152), apuntaba Sacristán la siguiente perspectiva: “(...) Pero al principio, estuvo y está la acción. Tanto para llegar directamente, donde ello sea posible, a una organización de la enseñanza del investigar y de las profesiones que rompa con la contaminación ideológica hegemónica de hombres y eternizadora de una división del trabajo ya innecesaria, cuanto para acelerar, donde eso sea lo históricamente viable, el proceso de autodisolución de la tradición clasista mediante el poder de los trabajadores, lo primero es plantear acertadamente la fase previa: luchar contra la yugulación del empuje de los pueblos hacia el conocimiento -posibilitado por la producción moderna- y contra los intentos de esterilizarla mediante la estratificación aparentemente técnica, pero en realidad inteligentemente clasista, que intentan implantar las reformas universitarias de todos los países del capitalismo más o menos avanzado, incluso el nuestro. Los pueblos tienen que seguir llegando, acrecentadamente, a la enseñanza superior y tienen que impedir que los fraccionen jerárquicamente en ella. Por esa vía seguirá agudizándose la contradicción entre las presentes relaciones de producción y las fuerzas productivas ya en obra. El movimiento estudiantil tiene, seguramente, muchos otros campos de acción. Pero para que las demás luchas den resultados importantes es esencial que se muevan sobre aquella contradicción de fondo.”

*

VII. ¿Realmente fueron tan malos los telegramas de CC.OO.?

EL PAIS de 18 de octubre de 1984 publicó en primera página (del diario, no de la sección de “Economía, trabajo y sociedad”) una información con el siguiente título: *La actitud del sindicato ante el pacto social provoca un fuerte debate ideológico. Sectores de Comisiones Obreras plantean el relevo de Camacho.*

El corresponsal del diario, Rodolfo Serrano, dedicado entonces a informar de Izquierda Unida y CC.OO, contaba la siguiente historia: *El Acuerdo Económico y Social (AES), y sobre todo las posibles alternativas a esta política de pactos, ha provocado un fuerte debate interno en Comisiones Obreras (CCOO). Por primera vez, sectores con gran responsabilidad -cualitativa y cuantitativamente significativos- dentro del aparato de la central sindical se plantean la necesidad de que Marcelino Camacho, actual secretario general, pase a ocupar áreas no ejecutivas dentro de la organización, en línea con los deseos que él mismo ha expresado en distintas ocasiones. Las fuentes consultadas han exigido el anonimato para evitar las tensiones personales con el propio Camacho.*

En información detallada, Serrano comentaba cosas del siguiente tenor: a) López Bulla, entonces secretario general de la CONC, había anunciado a Camacho su intención de renunciar a todos los cargos federales, en protesta por la forma en la que el sindicato había abordado la política de pactos sociales. Añadía Serrano que, sin embargo, “López Bulla -que reiteró su postura absolutamente contraria al AES- desmintió rotundamente que hubiera existido intento alguno de dimisión del secretariado confederal, del que él es vocal”. Según fuentes, que el corresponsal no cita, la actitud de López Bulla respondía a un clima de “malestar existente en la central por la actitud seguida por CC.OO. a la hora de llevar a la práctica su llamada *Política de solidaridad contra el paro y la crisis*”. Los sectores “críticos”, que nada tienen que ver con el sector crítico actual del sindicato, denunciaban la marginación del sindicato durante las negociaciones del AES, las valoraciones negativas del acuerdo sin ofrecer alternativa alguna, y el incumplimiento de algunas de las resoluciones del congreso confederal de CC.OO. del mes de junio del mismo año 1984.

La información seguía en la página 37 del diario con el mismo encabezamiento. Rodolfo Serrano indicaba aquí que el debate se planteaba en torno a si CC.OO. debía defender una

política de resistencia frente a la política agresiva del Gobierno (primer gobierno con mayoría absoluta PSOE), o, superando demagogias obreristas, debía construir una política de alternativas realistas a la crisis y al paro. Se trataba, según el sector crítico citado por el corresponsal de *EL PAIS*, de aportar una ideología al sindicato de la que *“hasta ahora ha carecido al estar excesivamente dependiente de la figura carismática de Marcelino Camacho”*.

La información seguía dando cuenta de las diferencias entre la línea de López Bulla (y la CONC), y el entonces sector mayoritario del sindicato. Señalaba algunas de las divergencias del hipotético “sector crítico” respecto a algunas posiciones de Marcelino Camacho y finalizaba con la siguiente reflexión: *“El sector que encabeza este movimiento no oculta, sin embargo, las dificultades de ofrecer una alternativa a Marcelino Camacho. Y alguno confiesa que “el que aparezca como cabeza del movimiento, o gana la batalla, o se va de Comisiones Obreras”. Pero si reconocen que el sistema para conseguir que Camacho quede relegado a otras tareas -“él mismo ha asegurado en diversas ocasiones que debe retirarse de la dirección y dejar en otras manos esta responsabilidad” argumentan- sólo podía llevarse a cabo mediante la negociación directa o, en último extremo, con la celebración de un Congreso extraordinario, del que CCOO podría salir fortalecida o partida en dos”*

Al día siguiente, 19 de octubre, *EL PAIS* dedicaba toda la página 43 del diario a la cuestión. Reproducía enteramente una resolución del órgano de dirección permanente de CC. OO, publicaba una carta abierta de José Luis López Bulla dirigida a Marcelino Camacho, y nuestro nunca suficientemente estimado Rodolfo Serrano volvía a la carga con una información que titulaba, en letra pequeña, *“El sindicato califica de ataque personal la información sobre el posible relevo del secretario general”*, y con tipos mucho más destacados daba cuenta del siguiente hecho, de indudable trascendencia socio-política para la marcha general del país: *“El responsable del gabinete jurídico de Comisiones Obreras ingresa en UGT”*.

La marcha de Miguel González Zamora tenía como origen la actitud del sindicato durante las negociaciones del AES. Como el mismo Serrano reconocía, haciendo patente una probable inconsistencia en el tratamiento dado a la noticia, CC.OO., al igual que UGT, quitó importancia a la marcha del ex-asesor jurídico del sindicato.

A continuación, el corresponsal daba cuenta de las reacciones registradas tras la información que él mismo había dado el día anterior. Según su opinión, las reacciones tenían *“como principal componente”* negar la veracidad de la noticia y *“vestir el hecho”* como ataque personal a Camacho. En la resolución de la dirección de CC.OO, se señalaba lo siguiente:

“...Por todo ello era previsible que, iniciada esta campaña por el propio presidente de gobierno -[SLA: Felipe González en aquel entonces, quien curiosamente firma sus actuales artículos de la forma siguiente: “FG es ex presidente del gobierno español”]- de descrédito de CC OO, centrada además en el ataque personal a Marcelino Camacho, continuase precisamente en la medida en que el AES concita las críticas incluso de sectores del área de influencia del Gobierno del PSOE.

3. Es de todo punto deplorable que medios como *EL PAIS* se presten a servir de altavoz de intoxicaciones más propias del amarillismo periodístico.

Es de esperar que la objetividad informativa tan necesaria en una sociedad libre, y a la que siempre ha contribuido Comisiones Obreras, se imponga por encima de especulaciones y falsedades como la que rechazamos en esta ocasión.

4. Dentro de la pluralidad en la que por principio se desarrollan las Comisiones Obreras es perfectamente natural la discrepancia, incluso el alejamiento de algún afiliado. Precisamente desde esta pluralidad, la cohesión de CC OO en la defensa de su programa y alternativas, su unidad en la acción sindical y ante la negociación se constata como el fortalecimiento creciente de CC OO...”

En su carta abierta a Marcelino Camacho, López Bulla se expresaba en los siguientes términos (reproduzco sólo algunos pasos):

“...Todo el mundo recordará qué dijo Camacho sobre el Estatuto de los Trabajadores y sobre la política económica y social del Gobierno sobre el paro, los precios, las cotizaciones a la Seguridad Social, la revisión salarial, etcétera.

Pues bien los datos nos dicen que Camacho ha tenido (y tiene) razón. Y tiene razón precisamente porque su análisis se basa en los hechos concretos. Y los hechos concretos nos indican que fue un mal planteamiento el Estatuto de los Trabajadores, y los hechos tozudos afirman que se está perdiendo poder adquisitivo, que las previsiones de inflación no se cumplen, que se está desmantelando el carácter público de la Seguridad Social, que se está desdibujando

la revisión salarial... En definitiva que la CEOE está asestando golpes certeros a los planteamientos electorales del PSOE y al discurso de investidura de Felipe González. Veamos, ¿acaso erraba Camacho cuando afirmó -en un momento determinado- que el PSOE y el Gobierno habían renunciado a la creación de los 800.000 empleos? ¿Acaso erraba Camacho cuando alertó del lamentable giro en relación a la OTAN del Gobierno PSOE?

(...) Entonces ¿por qué tanta agresividad contra Marcelino Camacho? ¿Por qué -por ejemplo- se dice que Marcelino no tiene razón en torno a la puerta que se abre para el despido libre, si luego el presidente de la CEOE viene a confirmar que es verdad, que se abre un portillo a dicho despido libre?

Si no fuera por el sacrilegio de corregir al gran Cervantes, me atrevería a parafrasearlo con aquello de “está rebuznando en balde el uno y el otro alcalde”.

No acabó aquí la insistente carga de la brigada ligera. El 20 de octubre, *EL PAIS* dedicaba parte de su primera página a informar sobre el tema. Titulaba en letra pequeña: “El líder sindical se cree víctima de una “pérfida maniobra”” y con letras de mucho mayor tamaño: “Movilización del aparato de CC.OO. en defensa de Camacho”. La foto de un Camacho desencajado, acompañaba a la siguiente nota: “Marcelino Camacho acusó ayer al presidente de Gobierno, Felipe González, de ser el instigador de una “pérfida maniobra” dirigida contra su persona, y cuyo instrumento, según el secretario general de CC.OO., habría sido este periódico. Paralelamente, el aparato del sindicato, que valora la información de las tensiones existentes en el seno del mismo como un ataque personal a su líder histórico, ha iniciado una campaña de cartas, telegramas y manifestaciones en apoyo de Camacho” [Lo confieso: en aquellos años yo pensé que era un disparate o una acusación muy aventurada la afirmación de Marcelino Camacho; no pienso ahora lo mismo y pido perdón por ello al compañero Camacho].

La sección *Cartas al Director* de ese mismo día (páginas 11 y 12) se dedicó también sustancialmente al sindicato. Tan sólo tres cartas no tuvieron que ver con la cuestión. *EL PAIS* reprodujo con el titular “Telegramas de apoyo a Camacho” *SETENTA Y UN TELEGRAMAS* enviados por diversas organizaciones de CC OO. Los textos eran del siguiente tenor: “El sindicato del Textil-Piel de la región de Cantabria de CC OO repudia vuestra manipulación informativa y apoya la decisión mayoritaria del Consejo Confederal en contra de la firma del AES. Torrelavega”, o “EL PAIS persigue crear confusión y desacreditar a CC.OO.”, o “Comité trabajadores Cespa, Alcalá, muestra firme repulsa noticia dada por diario EL PAIS referente falsa dimisión de nuestro secretario general, Marcelino Camacho. Exigimos aclaración apoyando política sindical. Confederación CC OO rechaza AES. Alcalá de Henares”

En algunos, en bastantes casos, el contenido de los telegramas era idéntico o muy similar.

Por lo demás, la cosa prosiguió. La dirección de *EL PAIS* tuvo en consideración dedicar la principal editorial del día al sindicato. Para comprender mejor el comentario posterior de Sacristán, no está de más reproducir algunos pasos, de cuya sustancialidad para el asunto ni el mismísimo David Hume, escéptico donde los haya, discreparía (El lector/a tal vez piense que he cometido algún error de transcripción al leer estos pasajes; no es el caso. Las posibles erratas estaban ya en el texto del diario. No sería una pérdida de tiempo conjeturar sobre la autoría de esta editorial).

“[...] Comisiones Obreras contempla en su seno problemas de identidad que se han agravado desde el triunfo electoral del partido socialista. El debate ideológico, herencia en gran medida de la crisis sufrida por el partido comunista, se centra en cómo hacer comprender a sus afiliados y al conjunto de los trabajadores la necesidad de una táctica de contestación contra un Gobierno de izquierdas y, paralelamente, justificar la adopción de un nuevo modelo sindical.

La polémica sobre *qué hacer* -tradicional y consustancial a la historia del movimiento obrero- se planteó en el III Congreso Confederal de CC OO, celebrado el pasado mes de junio. Si bien las tesis triunfantes -con el apoyo decisivo de Camacho- fueron claramente favorables a la política de acuerdos sociales, el comportamiento posterior ha demostrado la dificultad de llevar a cabo esas decisiones contra la opinión contraria de quienes perdieron el congreso, entre ellos muchos de los dirigentes *históricos* (cursiva del diario)

(...) En este contexto, CC.OO. necesita una redefinición de su política. Si se vio abocada a rechazar un acuerdo en el que no encontraba ninguna satisfacción a sus planteamientos, la táctica de la contestación permanente puede no resultar interesante en unas circunstancias en las que los pactos generan un gran espacio de gestión y consolidación para los propios sindicatos. Experimentos anteriores en los que Comisiones se quedó fuera de pactos similares

han demostrado que este aislamiento, tras su fachada de radicalismo, escondía una actitud beneficiosa para los propósitos de UGT y perjudicial para la propia estabilidad del sindicato comunista. Durante la transición, éste ha visto desaparecer su liderazgo indiscutible en los últimos años del franquismo y muchos piensan que no es ajeno a ello su reiterada política de no estar en algunos acuerdos marcos sociales. (...) La reacción del aparato de CC.OO. pretendiendo centrar la polémica en la publicación de la noticia de los deseos o intentos de relevar a Camacho antes que en el contenido del problema, habla por sí sola de la esclerosis que el propio aparato experimenta. Los telegramas que hoy publica *EL PAIS*, en su identidad prosódica, ortográfica y sintáctica, demuestran la capacidad de consigna y disciplina que ese aparato todavía mantiene. Pero dudamos de que eso estimule a afiliarse a CC.OO. Porque sólo nos hablan de la vieja tentación de *matar al mensajero*, pero no de los problemas reales que Comisiones Obreras y, sus representados, tienen”.

Ni a la mejor voluntad humana existente se le escapó (ni se le escapa ahora) una de las intencionalidades de nuestro estimado y admirado diario independiente liberal de las mañanas: ridiculizar a las CC.OO. de aquellos años y su modo de funcionamiento, dar la impresión de que, en el seno de la organización sindical, se seguía obrando a toque de pito leninista-estalinista.

El diario, entonces dirigido por José Luis Cebrián, pareció conseguir su propósito. Muchas fueron las voces, algunas de ellas internas al mismo sindicato, que señalaron la torpeza de los masivos e idénticos telegramas. El texto de Sacristán, publicado en *mientras tanto*, número 21, diciembre 1984, págs. 16-19, reflexionaba sobre esta situación y mostraba un punto de vista distinto. Su nota lleva fecha de noviembre de 1984 y, desde mi punto de vista, demuestra, una vez más, la envidiable sensibilidad político-cultural de Sacristán y su conocimiento, no dado por su origen social ni por su situación de clase, de los esfuerzos y realidades del mundo de los trabajadores. No deja de ser sangrante que él pensara lo que puede leerse a continuación y yo mismo, hijo y nieto de obreros y campesinos por derecha e izquierda, trabajador de banca durante doce años, cayera en la versión defendida por el diario matutino y leyera con rubor los telegramas de las delegaciones del sindicato.

*

La retirada de CC.OO. de las negociaciones del Acuerdo Económico y Social (AES) -en el curso de las cuales el sindicato había sido tratado despectivamente, hasta el punto de no convocarlo a las reuniones decisivas- ofreció al gobierno (1) una oportunidad para organizar una campaña bastante amplia contra ese sindicato, dentro de una guerra que ya venía de antes. La lucha se enconó cuando entró en liza un periodista que informó de CC.OO. con bastante hostilidad. El diario *El País* anunció entonces en cuerpo grande y en primera página una importante pugna interna de CC.OO. en torno al posible apartamiento de Camacho de las funciones de dirección del sindicato (2). Setenta y una organizaciones de CC.OO. replicaron con telegramas a *El País* el cual los publicó todos, por lo liberal que es y porque debió de parecerle que la repetición de la monótona cantinela setenta veces ridiculizaría y perjudicaría al sindicato.

¿De verdad es tan horrible que muchas organizaciones de CC.OO. enviaran un telegrama de protesta prácticamente idéntico? *El País* pensó que sí. “Los telegramas”, decía un editorial del 20 de octubre, “en su identidad prosódica, ortográfica y sintáctica, demuestran la capacidad de consigna y disciplina que ese sindicato todavía mantiene”. La elegancia del comentario era inteligente: enfrentado a la burda uniformidad de esos ignorantes burócratas obreros, el periódico no responde destempladamente, ni siquiera cuenta algún pertinente chiste de Guareschi (3); sólo se refiere, con un guiño graciosamente académico a la “identidad prosódica, ortográfica y sintáctica”; la discreción potencia el desprecio hasta un sarcasmo que sólo el gran esfuerzo autodidacta de los más destacados líderes de CC.OO conseguirá barruntar.

EL País, no se limitaba a ese *pianissimo*. De entrada había soplado fuerte en las trompetas: la reacción de CC.OO, dice el editorial, “sería cómica si no fuera también triste, parece el fruto de viejos reflejos históricos que confunden lo personal con lo político y se traduce en un cierre de filas que niega la reflexión crítica para doblegarse ante el poder”. Pero si la crítica del esquematismo disciplinario de los telegramas está justificada en su literalidad (por lo que sería una perversión política discrepar de lo que dice), la

enérgica obertura es mucho menos convincente. No hay duda de que el movimiento obrero español y el de otros países ha confundido muchas veces lo personal con lo político y ha cerrado filas rehuyendo la reflexión crítica. Esto vale tanto para los partidos políticos cuanto para las organizaciones sindicales. Mas lo de doblegarse ante las exigencias del poder se aplica menos a CC.OO y al PCE, que a UGT y al PSOE, por ejemplo. El poder (o lo que parece serlo, pero, si no lo es, es encubridor del otro) cambia redondamente su programa económico, su política interior y su política internacional (4), y su partido ni rechista casi. “El AES” ha dicho con razón Camacho, “Ha sido el certificado de defunción del programa socialista”. Y ni en UGT ni en el PSOE ha pasado nada digno de mención (5); se ha doblegado ante el poder prácticamente todo el mundo. En cambio, cuando todavía eran un partido, los comunistas, tan pobres en pluralismo prosódico, tenían a veces la vergüenza de escindir-se en circunstancias parecidas, en vez de doblegarse ante el poder.

El incidente tiene otra cara. La crítica más importante que el editorial de *El País* del 20 de octubre hacía a Comisiones Obreras es la inconsistencia. “Como en un mal viaje” escribía el editorialista, “los vencedores del congreso (de CC.OO) han resultado derrotados a la hora de poner en práctica la política aprobada”. Marcelino Camacho tiene razón al advertir al presidente del gobierno que una política de concesiones a los patronos contra la clase obrera (incluida una represión a veces sangrienta de los movimientos de ésta) puede abrirle camino al fascismo. Pero a la dirección de CC.OO se le podría recordar, casi en el mismo tono, algo que, aunque menos grave, se parece un poco a eso: una política de pactismo politicista fundada en que “había que posponer la solución de las tensiones sociales a la construcción de la democracia”, política que se sirvió con mentiras o ingenuidades tan grandes como la de decir a los trabajadores que una patronal que se negaba a pagarles un salario decente (que es lo menos) iba a permitirles intervenir en la política empresarial (que es lo más) - y ese cuento se contó a los obreros para justificar los pactos de la Moncloa (6)- difícilmente puede conseguir que se tome en serio el reciente intento de Camacho de recuperar la vieja originalidad de CC.OO., cuando dice “Estamos creando un tipo de sindicalismo nuevo, que entronca con el carácter sociopolítico del sindicato”. Comisiones Obreras fue un movimiento sociopolítico; todavía hoy es una fuerza anticapitalista considerable, quizá la principal que queda en España; pero arrastra ya el lastre de dos pactos sociales desorientadores de los trabajadores y el estigma de ser un sindicato subvencionado oficialmente (7). La entusiasta inserción de CC.OO en la “transición”, prefiguraba ya un conformismo que, al chocar con la tradición del sindicato, tenía que dar lugar a incoherencias (8).

¿Se lo tiene, entonces, merecido todo la dirección de CC.OO.? Mucho sí tiene merecido, pero quizás no todo. No, en particular, el desenfado insultante del ministro de Trabajo que se permite llamar “desequilibrado” a Camacho. El comentario del ministro Almunia (9) a la declaración del presidente de la patronal tras la firma del AES es una regodeo en la sorna y la arrogancia. Cuenta la prensa del 3 de noviembre “El titular de Trabajo, hablando de unas declaraciones de José María Cuevas, presidente de la patronal CEOE, en las que afirmaba que él no había asumido ningún compromiso sobre inversión y empleo, comentó que “el señor Cuevas no tiene una empresa propia, y sería absurdo hacerle responsable de las actuaciones de todos los empresarios”. Es tan evidente que lo que Cuevas negaba es que la patronal se haya comprometido a invertir y a crear empleo, que el comentario de Almunia sólo se puede entender como un sarcasmo para burlarse de los trabajadores. A continuación, Almunia dedicaba a los entendidos unas palabras que corroboraban lo dicho por Cuevas en nombre de la patronal “Pero lo cierto es que las condiciones han mejorado tras la firma del AES y es *de esperar* (cursiva mía) que la inversión privada sea mayor”.

Si la cultura política que hay del otro lado es la síntesis de falsedad y prepotencia que constituye la agudeza del ministro, habrá que pensar que la rígida pobreza de los telegramas de CC.OO. no ha sido lo más feo de este asunto” (10).

Notas SLA :

(1) Era un gobierno PSOE, con mayoría parlamentaria, dirigido por Felipe González, que contaba con Miguel Boyer en el Ministerio de Economía y Hacienda.

(2) Marcelino Camacho fue secretario general y, posteriormente, presidente del sindicato.

(3) Giovanni Guareschi (1908-1968), escritor y periodista italiano, fue redactor del *Corriere emiliano* y de los semanarios *Bertoldo* y *Candido*. Alcanzó su mayor popularidad con *Don Camilo*, 1950, de la que se hicieron versiones cinematográficas. Siguió una "serie": *Don Camilo y su parroquia*, *El camarada don Camilo*, etc.

(4) Fue la legislatura en la que se habló de la creación de 800.000 puestos de trabajo y del referéndum sobre la permanencia en la OTAN que buena parte del electorado entendió como "De entrada, no y de salida, sí". Posteriormente, como es sabido, los acontecimientos tomaron otro camino: reconversiones industriales, una corrupción inimaginable para muchos electores del PSOE de aquellos años (y por electores no socialistas), los GAL y el referéndum sobre la permanencia en la Alianza (OTANOTAN) en el que el PSOE tomó finalmente una posición favorable a la permanencia. Del cumplimiento de la voluntad popular, del cumplimiento de las condiciones de entrada en la OTAN aprobadas en el referéndum de 1986, ¿queda algo?

(5) Las relaciones entre UGT y PSOE eran, por aquel entonces, muy distintas a las que fueron poco años después durante la etapa de Redondo y la huelga general de 1989.

(6) No se trata de agitar nuevamente la casa de la izquierda pero hubo dirigentes del PCE de aquellos años que llegaron a afirmar que los pactos de la Moncloa era un paso adelante en el camino de la construcción del socialismo. Pueden consultarse *Viejos topes* (y afines) de la época.

(7) Sacristán se manifestó siempre en contra de esta dependencia económica de los sindicatos de clase.

(8) La valoración de Sacristán de lo que se suele llamar "transición política española" quizá pueda ilustrarse con dos breves textos extraídos de dos notas de 1981, "En muchas partes cuecen desencantos", *mientras tanto*, núm.7, e "Intoxicación de masas, masas intoxicadas", *mientras tanto*, núm. 9 (reimpresas en *Pacifismo, ecología y política alternativa*, op. cit, págs. 67-70 y 76-80, respectivamente): "Aunque expresada de forma que se aplica directamente a la izquierda en la oposición -que es el caso español-, la hipótesis vale también para la socialdemocracia alemana, por ejemplo: también ella tiene que elegir entre cambiar profundamente la concepción de la práctica política o llegar a su autodisolución por el procedimiento de seguir haciendo lo que haría la derecha: reducir costes salariales, nuclearizar la sociedad y el estado, conquistar una colocación óptimamente explotadora en el mercado mundial, aunque sea con tanques; en suma: seguir sacrificando al Moloch del crecimiento económico indefinido" (p. 70)

E, igualmente: "A estas alturas resulta ya aburrido y triste no poder comentar nada de la vida cotidiana sin aludir críticamente a los grandes partidos obreros. Pero es evidente que éstos no hacen prácticamente nada por contrarrestar la intoxicación moral de las masas que acompaña y facilita su otra intoxicación. Igual que al tratar la crisis económica, han aceptado la lógica del sistema y acusan exclusivamente al gobierno de los burgueses, el cual no es por sí mismo culpable más que de los particulares refinamientos que una mala administración añade a torturas fundadas en última instancia -última, pero nada lejana ni inescrutable- en el sistema económico-social, en el capitalismo de 1857 y en el de 1981. Para empezar a salir de este basurero letal hay que intentar subir por un camino distinto del círculo sin pendiente elegido por el PSOE y el PCE. Y hay que llamar a las cosas por su nombre-fuerzas productivas, relaciones de producción, clases sociales, explotación, capitalismo- y reírse de la risa de los están de vuelta sin haber ido más allá de la Carrera de San Jerónimo o del Parc de la Ciutadella" (p. 80)

(9) Joaquín Almunia fue portavoz del grupo parlamentario socialista en la oposición. Después de su etapa en el Ministerio de Trabajo, pasó a dirigir el Ministerio de Administraciones Públicas y fue portavoz parlamentario del partido cuando el PSOE gobernaba en alianza con CiU. Más tarde

fue candidato del PSOE a la presidencia de gobierno y es actualmente eurodiputado con importante cargo institucional.

(10) Sobre las relaciones de Sacristán con CC.OO., tiene interés recordar un escrito de Francisco Fernández Buey de octubre de 1985 (“¿Qué fue Manuel Sacristán para Comisiones Obreras?”), inédito hasta ahora según mi conocimiento, donde se vierten los siguientes juicios:

1. A mediados de la década de los sesenta, Sacristán fue en Barcelona un nexo de unión entre los dos movimientos antifranquistas más importantes de la época: el movimiento obrero, organizado en torno a CC.OO. fundamentalmente, y el movimiento estudiantil universitario que cristalizó posteriormente en el SDEUB (Sindicato Democrático de Estudiantes Universitarios de Barcelona). Su labor como divulgador de las luchas y reivindicaciones del movimiento sociopolítico naciente de las CC.OO. fue esencial.

2. De hecho, el movimiento universitario de la época incorporó entre sus exigencias, mucho más allá de todo enfoque corporativo, el combate contra las barreras clasistas imperantes en aquella universidad donde la presencia de estudiantes de origen trabajador rozaba el cero absoluto (métrica Kelvin). Pueden verse huellas de todo ello en el *Manifiesto por una universidad democrática*, redactado por él (y recogido en el volumen III de sus *Panfletos y Materiales, Intervenciones políticas*, págs. 50-61). Muchos estudiantes aprendieron entonces que la vindicación de la universidad democrática exigía la superación de la división clasista del trabajo y a pensarse a ellos mismos como “agentes” del movimiento obrero anticapitalista en el medio burgués universitario.

3. Mantuvo Sacristán un trato igualitario en sus relaciones con los trabajadores manuales. Sin complejos de superioridad por sus conocimientos, ni de inferioridad por consciencia desgraciada. Trató a los otros, a los trabajadores organizados en el movimiento anticapitalista, sin falsas condescendencias, discutiendo de igual a igual sobre asuntos de estrategia política o de política sindical.

4. Mantuvo, cuando fue necesario, sus divergencias con la dirección del sindicato: en la fundación de la federación de enseñanza de las CC.OO., cuando la firma de los Pactos de la Moncloa, en la forma de hacer política-sindical a partir de los primeros años de la transición, en el financiamiento gubernamental de los sindicatos obreros, etc.

Finalmente, en este breve paso de una reunión de suscriptores de *mientras tanto* de 1985 Sacristán se manifestaba sobre el carácter social de las CC.OO. -y de UGT- de mediados de los ochenta en los términos siguientes:

“(…) En cuanto a la valoración de CC.OO. no es una valoración ideológica. CC.OO. o UGT son pesos anticapitalistas. Ni por su ideología ni por su conducta sino por su composición de clase. El día que se hundan definitivamente se habrá hundido ya lo único que queda consistente [...] No tengo ninguna duda de que en la izquierda de CC.OO., en la izquierda de UGT y en la CNT, y en algunos otros grupos sindicales y colectivos menos organizados, pero no menos vivos, hay conciencia ideológicamente mucho más consistente, revolucionaria y afín a nosotros que la del grueso de CC.OO., o la del grueso de UGT, pero el peso, relativo, no mucho, de la clase obrera sindical está en CC.OO. y UGT. De eso no hay ninguna duda y más en CC.OO. que en UGT. Esto es todo. No es una valoración ideológica ni política. Es una valoración sociológica. Pero es que si de verdad estamos en un naufragio, pues estamos reducidos a estimar los datos básicos de la situación y los datos básicos son los datos sociales. Con esto no quiero, naturalmente, decir que no sean fundamentales los ideológicos. Lo que no son es básicos, por poco marxismo que le queda a uno en la cabeza” [la cursiva es mía].

Las palabras de Sacristán, no se olvide, llevan fecha de 1985. Resulta difícil pensar que se expresara actualmente con términos idénticos.

*

Anexo: José Luis López Buella: “Manuel Sacristán, uno de los nuestros”.

Este texto fue leído por José Luis López Bulla, entonces secretario general de la CONC, en un acto de homenaje a Sacristán que se celebró en la sede del sindicato el 9 de noviembre de 1995, diez años después de su fallecimiento (Está recogido en: Salvador López Arnal (ed), *Homenaje a Manuel Sacristán. Escritos sindicales y de política educativa*, op. cit, pp. 49-54).

1. Que la Comisión Obrera Nacional de Catalunya (CONC) participe también en el recuerdo de Manuel Sacristán es algo más que un simbolismo. Es, en principio, estar con *uno de los nuestros*; por eso lo hacemos en esta casa que es una de las suyas. Quiero darle a esta expresión “es de los nuestros” el contenido fraterno que tiene en tantas ocasiones, es decir, un valor lleno de *ideas, de emociones y de sentimientos*; entiéndase, de ideas transformadoras, de sentimientos y emociones solidarias. Pero también esta expresión (“es de los nuestros”) tiene, en este caso, un sentido claro: porque “es de los nuestros” conlleva, simultáneamente, el *antagonismo consciente* hacia otros. O sea, lo mismo que el movimiento de los trabajadores y trabajadoras que, desde su diferencia como antagonista, se coloca contra el adversario con cuyo *pensamiento consagrado* se ha roto y al que se le enfrenta con una cultura propositiva radicalmente distinta; y, por otra parte, es exactamente lo contrario de ese contagio de la indistinción con las derechas en que ha caído un determinado sector de la izquierda, que se ha dejado seducir por la cultura prevalente. Así pues, Manuel Sacristán es “de los nuestros”, pero *no* como un “elemento externo”, que, en esa condición, indica ideas o propuestas, sino desde su evidente *corresponsabilidad interior*. Dos testimonios lo expresan de manera clara: uno, lo que siempre nos recuerda el compañero Botey: Sacristán enseñando las primeras letras y las cuatro reglas a grupos de trabajadores de L’Hospitalet, no como el catedrático que era, sino, sencilla y modestamente, como uno más de los nuestros; otro, su lúcida cabezonería defendiendo el nacimiento de Comisiones Obreras de Enseñanza frente a los que la negaban, propiciando tan sólo sindicatos unitarios en el sector. El compañero Sacristán no cayó en el inicial embeleso de algunos que, de manera artificiosa, situaban al sindicalismo confederal, exclusivamente en los sectores industriales exigiendo que determinados colectivos de postín, es un decir, se separaran de la familia confederal, de suerte que una parte relevante de nuestro sindicato está también relacionada con el pensamiento y la obra de Manuel Sacristán. El se comprometió con fuerza en el nacimiento de la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras desde su “*noción de práctica*” y lo hizo con “*su visión integradora del pensamiento y de la conducta*”, la misma que atribuía a Antonio Gramsci en la *Nota preliminar* de su formidable traducción de la *Antología* de nuestro amigo italiano, que publicara Siglo XXI (Entre nosotros: su pasión crítica por Comisiones Obreras explica, siempre en parte, el prestigio que el sindicato tiene en determinados escenarios del mundo universitario). En cierto modo esa visión integradora del pensamiento y de la conducta me recuerda la costumbre moral, salvando todas las distancias que se quieran, de Cipriano García, recientemente fallecido (1).

2. Según mis recuerdos, Manuel Sacristán tenía una fuerte obsesión por la cultura de los trabajadores. Evidentemente, la cultura como necesidad vital para que los trabajadores no sean *sujetos alquilados de nadie y por nadie, como conquista de más espacios de independencia y autonomía colectivas* y, por lo tanto, como palanca intelectual contra todo tipo de subalternidades; en definitiva, como *agente de propuesta y de conflicto*, como elemento de *disputa de poderes*. No estoy hablando de una cultura autárquica o de un ghetto cultural, como en algunas ocasiones ha caído el movimiento obrero. Eso fue extraño a los fundadores del movimiento obrero y a las mentes más lúcidas que hemos tenido a lo largo de la historia. De hecho, imitando al clásico, podríamos decir que nada de la cultura nos es indiferente. Por ejemplo, Engels en su *Prefacio* de la primera edición italiana del *Manifiesto Comunista*, allá en 1893, nos dice “El término del Medioevo feudal y el inicio de la era capitalista moderna están caracterizados por una figura grandiosa: es la de un italiano, Dante, a la vez último poeta del Medioevo y primer poeta de la Edad Moderna” (2); ahora, como en 1300, comienza a despuntar una nueva era histórica. ¿Nos dará Italia al nuevo Dante que marque la hora del nacimiento de la nueva era proletaria?”.

Naturalmente, este ejemplo es un caso extremo, por así decirlo, aunque, bien mirado, pueda referirse a una cosa tan aparentemente lejana a la cultura de los trabajadores como lo pueda ser *La Divina Comedia*.

La necesidad de una mayor cultura para el movimiento de los trabajadores se pone de manifiesto cuando -precisamente hoy- está en marcha una importante operación de privatización, directa e indirecta, de la enseñanza pública. Los intentos neoliberales de privatización de la enseñanza y la sanidad públicas tienen un hilo conductor, a saber: trasladar los ingentes recursos financieros, que se gestionan de manera pública, al mundo de los negocios privados. Sin embargo, en el caso de las enseñanzas, existe un interés más específico: gobernar el mundo de los conocimientos -científicos, técnicos y humanísticos- a imagen y semejanza de la cultura instalada y al servicio de ésta. Ello significaría poner todas las trabas posibles a la cultura crítica y a la contestación alternativa, fomentando con esa operación dirigista que las sabidurías fueran cooptadas, en unos casos, y alquiladas en otros. Así las cosas, al movimiento de los trabajadores tan sólo le corresponderían los más elementales conocimientos para que la persona que trabaja no sobrepase *excesivamente* a la mona amaestrada de la que habló en su día el ingeniero Taylor. Estoy diciendo que las derechas económicas y políticas están interesadas en que el trabajo dependiente tenga un listón en sus conocimientos y saberes para que sigan siendo clases subalternas en todos los escenarios de la vida.

Sin embargo, no me parece que la obsesión de Manuel Sacristán por la cultura sea debidamente percibida por todos nosotros. Con frecuencia acostumbro a preguntar a Fulano y a Mengana si han leído tal o cual libro, distante o no de *nuestras cosas*. Por lo general, me encuentro con la misma explicación, que me parece ya como una especie de coartada: *“no tengo tiempo”*. De esta manera estamos consolidando nosotros mismos una especie de movimientos rutinarios sin saber exactamente hacia dónde vamos. Esta indolencia nos impide aprender lo nuevo, si es que podemos, y *des-aprender* lo que, a partir de un momento, ya no sirve. Y, la verdad, ¡qué difícil es desaprender toda una serie de conocimientos, de hábitos y rutinas! Qué complicado es todo ello, precisamente, en una fase del desarrollo tecnológico y la frecuencia, cada vez mayor, en sus cambios y en las mutaciones que provoca en todas las esferas de la sociedad y de las personas.

Que todo no se enseña en los libros parece evidente, aunque el problema se agrava en que tampoco generamos el tiempo para la reflexión y para interrogarnos sobre *nuestras cosas*, y si me lo permitís, para dudar de algunas de nuestras cosas.

“No tengo tiempo para formarme” es un poderoso adversario que tenemos en nosotros mismos, pues nos conduce a una serie de prácticas empíricas solamente relacionadas con el presente, ignorándose qué relación tienen con nuestros objetivos de largo alcance.

La cultura es, de igual, manera, un elemento de superación del actual *pathos* de nuestra izquierda transformadora, incluyendo en ella al sindicalismo confederal ¿En qué consiste ese *pathos*, ese *sufrimiento* de la izquierda? En cierta medida en que importante sectores de la misma creen -o sienten de alguna manera- que *estamos derrotados ideológicamente*. Mi punto de vista, en estas y otras cuestiones, es radical y confrontadamente distinto: *nosotros no estamos derrotados ideológicamente*. Eso sí, vivimos tiempos muy complicados en los que una nueva “santa alianza”, extremadamente poderosa, ha contraatacado con inusitada fuerza y, en estos momentos, está determinando las cosas la de vida, pero eso, con ser duro, no me lleva a contagiarme del excesivo sufrimiento de algunos sectores de nuestra izquierda. Sé perfectamente que, de esta situación, no se puede salir a golpe de invocación triunfalista, ni con proclamas subjetivas, pero, si os parece, tampoco podemos instalarnos en aquella concepción de Ortega cuando decía “no sabemos lo que nos pasa, y eso es precisamente lo que nos pasa”.

3. Pienso que no estamos ante una derrota ideológica, sino en una *profunda perplejidad* -o *niebla*, que diría nuestro Eric Hobsbawm- que, desde luego, no nos favorece en absoluto. Parece evidente que entre perplejidad (o niebla) y derrota

ideológica hay un buen techo bastante largo, afortunadamente. De modo que confundir una y otra es un enorme disparate. Es más, la derrota ideológica se produce cuando ya no se tienen ideas que proponer. Sin embargo, también es un contrasentido confundir nuestras enormes dificultades o la agresividad de las derechas económicas y políticas con nuestra derrota ideológica. Entre paréntesis, ¿no estamos abusando de las expresiones “ideología, “ideológico”? Me gustaría que se volviera a leer a Marx en su célebre polémica con Feuerbach sobre el asunto, o las percepciones diversas que tenía Manolo Sacristán de Gramsci y Togliatti, también sobre el asunto, que nos recuerda Joaquim Sempere en su pequeño relato biográfico de Sacristán en el *mientras tanto* monográfico dedicado a su memoria (3). Por cierto, todo ello, con razón o sin ella, nos indica que Manolo no tenía tampoco pelos en la lengua cuando se refería al autor de los *Cuadernos de la cárcel*.

Volvamos al asunto. Es un dato incontrovertible que la izquierda (y dentro de ella, el sindicalismo) ha conseguido importantes conquistas de civilización, que representan poderes e instrumentos reales. Que unas y otros sean insuficientes no invalida que, en efecto, representen un avance en términos históricos. Precisamente el interés de clase del neoliberalismo apunta a esa diana, y se dirige al corazón de los poderes e instrumentos que significan tales conquistas. Mientras tanto, nosotros seguimos sin renovar “la práctica integradora del pensamiento y de la conducta”, o -lo que es lo mismo- el carácter del conflicto; pero, con ser grave esto, no es exactamente una “derrota ideológica” aunque pueda llegar a serlo. Quiero decir lo siguiente: también ahora “se han revolucionado incesantemente los instrumentos de producción y, por consiguiente, las relaciones de producción y todas las relaciones sociales”, sin embargo, el paradigma de la izquierda (y en la parte que le pueda corresponder al sindicalismo confederal) se sigue con los códigos de pensamiento y conducta anteriores a la fase de esta *revolución incesante* de los medios de producción, cuya frecuencia de cambio es cada vez más rápida. Además, nuestros amigos alemanes nos dijeron que ya en el siglo pasado vivían en “una interdependencia universal de las naciones, y que eso se refiere tanto a la producción material como a la producción intelectual”. Sin embargo, no se puede decir que se haya avanzado en esa dirección. Antes al contrario, percibo que las izquierdas de cada Estado-nación están profundamente contagiadas de culturas y prácticas autárquicas y, por lo tanto, separadas entre sí, sin ninguna relación con un proyecto unificador y unificante. Es curioso, también en el seno de algunas fuerzas políticas de la derecha -así en Europa como en nuestro país- reaparecen comportamientos extremadamente palurdos y de adoración al campanario propio. Sólo la empresa transnacional tiene una concepción de la interdependencia universal y hasta sospecho que sus intelectuales orgánicos son los únicos que les abren las tripas a los libros de nuestros amigos alemanes de 1848. Por cierto, ya es gracioso que haya tenido que ser Jacques Derrida quien nos ofrezca un libro -*Los espectros de Marx*- mientras que nuestros intelectuales, al parecer, se están resignando a la aparente desmarxización.

Pero ambas nociones (la revolución incesante de los medios de producción y la interdependencia universal) se inscriben en un nuevo paradigma que es la *cuestión medioambiental*, que plantea una extrema complicación a la izquierda y al sindicalismo confederal. Marx ha sido, posiblemente, quien ha puesto más insistencia en la necesidad de su propia metamorfosis. Nadie como él ha hablado tanto de la transformación de sus propias tesis. Seguramente por eso Manuel Sacristán intentó abrirnos nuevas pistas en torno a la cuestión ecológica, que fue una de sus preocupaciones al final de su vida. Seguramente necesitamos *saber tener tiempo* para leer y releer sus observaciones también en ese sentido. De igual manera pienso que precisamos volver a leer a Gramsci que nos tradujera tan excelentemente Sacristán -y discutirlo colectivamente- para ver si tiene sentido lo que nuestro amigo italiano afirmaba en aquellos tiempos sobre el taylorismo. Digo esto porque dicha forma de organización del trabajo (que, según veo yo las cosas, ha sido santificada por algunos sectores de la izquierda), se ha ido consolidando esencialmente como metamodelo social, cultural, y político, esto es, como

forma de vida. Por cierto, me gustaría charlar con alguien sobre estas cosas, y más concretamente, sobre lo que me parece algunas confusiones que dijera nuestro amigo italiano sobre los tipógrafos tayloristas en un escrito como *Americanismo y fordismo* (4). Por eso he dicho en repetidas ocasiones que me parece urgente empezar a *salir de la lógica del taylorismo* en el que seguimos instalados así en los centros de trabajo (con formas más sofisticadas, ciertamente), como en la vida misma y, por supuesto, en la política. Debo hacer una aclaración que me parece de cierto interés. Si nos proponemos investigar sobre tan importantes asuntos una cosa debe quedar clara: el pensamiento correrá más veloz que la capacidad de conquistas que, en un principio, serán aparentemente modestas. Es decir, aquí lo importante será si estamos en una vereda más adecuada, ¿no es verdad?

4. Necesitamos un *pensamiento y una conducta* de largo alcance, no para evitar la derrota *sino para avanzar*, a pesar de las condiciones adversas, que tenemos en todos nuestros alrededores y de la niebla espesa que nos rodea. Yo tengo una serie de interrogantes que ninguno de los clásicos me ayudará a resolver. Estos son los siguientes: 1) Si Marx nos dijo que, en su época, el “agente principal de la gran industria” era la máquina de Watt, ¿cuál es hoy dicho agente principal?, 2) ¿quién es hoy el *sujeto histórico* de las transformaciones?, 3) ¿cómo establecer una línea unificante, capaz de recorrer todas las diversidades, en un proyecto transformador del trabajo y de la sociedad?. En otras palabras, ¡menos hablar de derrotas y más darle vueltas a la cabeza sobre estas (u otras) cosas!; o, lo que es lo mismo: hay que investigar.

Dejemos estas cosas para *un urgente otro día*. El sentido de este encuentro era recordar a *uno de los nuestros*, y, con todas las limitaciones que se quiera, lo hemos hecho también en esta casa de los trabajadores.

Notas SLA:

1) Cipriano García fue uno de los principales dirigentes obreros del PSUC. Tiene interés recordar un texto de Antoni Gutiérrez Díaz, ex-secretario general del PSUC y eurodiputado por Iniciativa per Catalunya-Izquierda Unida recientemente fallecido, en el que el Guti hacía referencia a un comentario de Sacristán sobre la sabiduría existencial de Cipriano García:

“[...] El Cipri, como muchos de nosotros, pasó de la lucha intuitiva a la cultura de los principios incuestionables, de la sabiduría popular a la enseñanza empobrecedora, de cuidar cabras a la montaña a movilizar hombres a pie de obra. Y, a pesar de todas las travesías, una cosa que jamás lo abandonó fue la sabiduría.

Recuerdo que otro sabio, más académico pero no menos auténtico, Manolo Sacristán, tan poco dado a los elogios y más bien crítico agudo -puedo hablar con experiencia-, durante un viaje a Francia, todavía en la dura clandestinidad, lo hacía “doctor honoris causa” cuando, en un momento en el que el Cipri se había ausentado, me decía: “Éste sí que es un sabio de verdad”...” (“Recordant el Cipri des d’Estrasburg”, *Iniciativa i Treball*, núm. 67, mayo 1996)

2) Prólogo de Friedrich Engels, de 1 de febrero de 1893, “Al lector italiano”. Karl Marx-Friedrich Engels, *Manifiesto Comunista. Nueva Gaceta Renana (I)1847-1848*, OME 9, Crítica, Barcelona, 1978, p. 390.

3) Joaquim Sempere “Manuel Sacristán: Una semblanza personal, intelectual y política”, *mientras tanto*, núm. 30-31, mayo 1987, págs 5-31.

4) *Americanismo y fordismo* de Gramsci está formado por un conjunto de reflexiones escritas, básicamente, entre 1929 y 1932, redactadas nuevamente entre 1933 y 1934 o en fecha anterior. Sobre este ensayo, véase: Juan Ramón Capella, “Una lectura de “Americanismo y fordismo” de Antonio Gramsci”, en *mientras tanto*, 47, noviembre-diciembre 1991, págs 45-58

