



Universidad de Valladolid
CAMPUS DE SEGOVIA

Escuela Universitaria de Magisterio

**Máster en Ciencias Sociales para la
Investigación en Educación**

La “Universidad Paralela” como acción colectiva estudiantil durante el cierre de la Universidad de Valladolid, España (1975)

Alumno(a): José Avelino Izaguirre Osorio

Tutor(a): Juan-Carlos Manrique Arribas

Junio, 2012

A Jessica.

Hasta pronto, buena Amiga del alma.

Agradecimientos

A mis Padres y mis Hermanos, por cuidarme.

A mi profesora, Dra. Olga Joya, por su ayuda incondicional.

A mis amigos de Honduras, por alegrarse conmigo y esperar mi regreso.

Al Dr. Marvin Barahona, por sus valiosos consejos.

A mis Amigos hondureños en España, por los buenos momentos juntos.

Al Servicio de Relaciones Internacionales de la UVa, especialmente a Asunción Albuín, por sus finas atenciones.

A la ciudad de Segovia, por acogerme.

Al personal de la biblioteca de la UVa, por la calidad de sus servicios.

A mis profesores del Máster particularmente a Juan Carlos Manrique, mi Tutor, por animarme.

A mis compañeros y amigos en España, por su cariñosa compañía y apoyo.

“Seamos realistas:

Todo esto que hacemos no es un triunfo, sino un penoso ensayo.

No olvidemos las dificultades que tenemos para reunirnos en lugares públicos.

Tampoco olvidemos el problema insalvable de las clases prácticas.

Pero tengamos presente también que nuestro intento es como un reto a la universidad

tradicional,

es un nuevo planteamiento, tiene mucho de creación académica:

la Universidad Paralela está funcionando democráticamente, responsablemente y

eficazmente:

el esfuerzo es de todos”.

Estudiante delegado de la Universidad Paralela

(15 de marzo de 1975)

CONTENIDO

RESUMEN	7
INTRODUCCIÓN	8
PRIMERA PARTE	11
1. OBJETIVOS	12
1.1. OBJETIVOS GENERALES	12
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	12
2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO	13
3. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA Y CUERPO TEÓRICO	15
3.1. CONSIDERACIONES INICIALES SOBRE EL ESTUDIO DE LAS MOVILIZACIONES SOCIALES	15
3.2. LAS TEORÍAS SOBRE LA PROTESTA JUVENIL	18
3.2.1. EL PSICOANÁLISIS	19
3.2.2. LA PSICOLOGÍA SOCIAL	20
3.2.3. EL FUNCIONALISMO	21
3.2.4. EL MARXISMO	22
3.2.5. LA MOVILIZACIÓN JUVENIL	22
3.3. LA GENERACIÓN PROTESTATARIA COMO AGENTE SOCIO-HISTÓRICO	24
3.4. LA TEORÍA DE LA ACCIÓN COLECTIVA	26
3.4.1. LA ACCIÓN COLECTIVA EN LA MOVILIZACIÓN SOCIAL	27
3.4.2. LAS PROPIEDADES BÁSICAS DE LA ACCIÓN COLECTIVA	31
3.4.2.1. LAS OPORTUNIDADES POLÍTICAS	34
3.4.2.2. LA ESTRUCTURA Y MARCOS DE LA ACCIÓN COLECTIVA	36
El repertorio de confrontación	38
Marcos de acción colectiva	39
Los cambios en la cultura política	40
4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	40

5. RESULTADOS	44
5.1. LA MOVILIZACIÓN ESTUDIANTIL DURANTE LOS ÚLTIMOS AÑOS DEL FRANQUISMO (1974 - 1975) 44	
5.2. LA ACTIVIDAD ESTUDIANTIL EN VALLADOLID DURANTE LOS DÍAS PREVIOS AL CIERRE	51
5.3. EL CIERRE DE LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID.....	52
5.3.1. La orden del Ministro Esteruelas.....	52
5.3.2. Las reacciones ciudadanas ante la noticia del cierre.....	55
5.3.3. El Señor Rector Profesor José Ramón Del Sol	59
5.3.4. Acciones en contra del cierre en otros Distritos Universitarios	63
5.3.5. La huelga de Profesores No Numerarios	67
3.3.6. Las acciones estudiantiles contra el cierre de la Universidad.....	69
5.4. LA UNIVERSIDAD PARALELA.....	72
6. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS: LA UNIVERSIDAD PARALELA DESDE LA TEORÍA DE LA ACCIÓN COLECTIVA	77
SEGUNDA PARTE	82
7. CONCLUSIONES	83
7.1. CONSIDERACIONES FINALES Y RECOMENDACIONES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES	85
ARCHIVOS Y FONDOS DOCUMENTALES CONSULTADOS EN FORMATO DIGITAL	88
FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA CITADA	94
• ARTÍCULOS, ACTAS DE CONGRESOS Y JORNADAS	95
APÉNDICES	101
CRONOLOGÍA DEL CIERRE DE LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID Y LA CREACIÓN DE LA UNIVERSIDAD PARALELA.....	101
LA UNIVERSIDAD PARALELA EN LA MEMORIA DE SUS PROTAGONISTAS	106

Resumen

El presente Trabajo Final de Máster narra los hechos relacionados con el cierre de la Universidad de Valladolid en el año 1975 y la organización de la Universidad Paralela por parte de los estudiantes de dicha universidad durante el período que duró éste. Este hecho nos permite, con el fin de analizar el fenómeno histórico de la Universidad Paralela a la luz de los conceptos básicos de la Teoría de la Acción Colectiva. Para ello, se realiza una revisión bibliográfica y una recopilación documental exhaustiva cuyos resultados son presentados en función de la interacción entre los actores involucrados en el problema estudiado. Se llega a la conclusión de que la Universidad Paralela es un hecho histórico con características de acción social estudiantil enmarcada en un proceso de cambio de la cultura política de la época.

Palabras clave: acción colectiva estudiantil, Universidad de Valladolid, universidad paralela, cultura política.

Abstract

This final dissertation recounts the facts relating with the closure of the University of Valladolid in 1975 and the organization of the Parallel University by students of the university during the closure period lasted. This, in order to analyze the historical phenomenon of Parallel University in light of the basic concepts of the Theory of Collective Action. To do this, we review the literature and a comprehensive documentary collection whose results are presented in terms of the interaction between the actors involved in the problem studied. It concludes that the University is a historical parallel with student social action features framed by a process of changing the political culture of the time.

Keywords: collective student action, Valladolid University, parallel university, political culture.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo consiste en una investigación documental sobre una acción colectiva estudiantil llevada a cabo en la Universidad de Valladolid durante el año 1975. A raíz de la clausura del curso académico en las cuatro facultades vallisoletanas –Filosofía y Letras, Derecho Medicina y Ciencias- , un grupo de aproximadamente dos mil estudiantes organizados en grupos de trabajo constituyeron lo que fue conocido desde su aparición como la Universidad Paralela. Esta organización estudiantil estaba liderada por delegados que actuaban como contacto entre estudiantes y algunos profesores universitarios que decidieron apoyar la causa. El objetivo común era prepararse para unos eventuales exámenes a final de curso pero también, cuestionar las viejas metodologías de aprendizaje basadas en el autoritarismo, propias del modelo educativo tradicional, así como apoyar las demás protestas estudiantiles de carácter reivindicativo.

Hacia el final del franquismo, corrían años de agitación social en España, especialmente focalizada en los movimientos obrero y estudiantil, que exigían con cada vez mayor autonomía, mejoras sociales, económicas y políticas. Éstos apoyaban su lucha en el proceso de acelerado cambio cultural que desde la década de 1960 se venía generando en la sociedad española, acompañado de una modernización del estilo de la vida ciudadana y una política de apertura económica, que acercaba a España a procesos de democratización llevados a cabo ya en otros países. El mayo del 68, las protestas estudiantiles contra la guerra en Vietnam, las conquistas estudiantiles en Berkeley y París, el golpe de estado a Allende en Chile, La Revolución de los Claveles en Portugal, son experiencias que van a interactuar con el imaginario ciudadano español, con la mentalidad de la movilización antifranquista y con la vida rebelde y de protesta desarrollada desde la clandestinidad.

A partir de 1965, el sindicalismo estudiantil oficial, materializado en la figura del Sindicato Español Universitario, va a vivir un proceso de descomposición que lo debilitará desde lo interno, a la vez que irá cobrando fuerza la autonomía de grupos más pequeños, se dará paso a la horizontalidad organizativa a la representatividad directa, así como a prácticas políticas más dinámicas y representativas como la asamblea. Los estudiantes pasarán a dividir su tiempo entre las clases y los libros por un lado, y la asamblea, la huelga y la sentada, por otro.

Ideas nuevas serán incorporadas por estos estudiantes ávidos de cambios significativos en su entorno, que los hubiesen de poner al corriente de las últimas tendencias del pensamiento liberal del momento, dejando atrás el anquilosamiento de las tradiciones autoritarias y hurgando en el pasado, razones para validar la radicalización de sus acciones de protesta.

Por cierto que también estudiábamos, leíamos mucho (todo lo que pillábamos de la Editorial Ruedo Ibérico sobre la segunda República, la Guerra Civil, el fascismo español, etc., pero también a pensadores como Marcuse, Althusser, Benjamin, Adorno, Freud, Hans Küng, o Aranguren y por su puesto, a Marx, Engels, Lenin, Trotsky y Mao, siempre de tapadillo, aunque no sé si lo entendíamos muy bien, pero el caso era leerles, o decir que les habías leído), y veíamos mucho teatro y mucho cine de “cine-club”, y asistíamos a mucho recital de cantautor entre otras cosas. La avidez por lo prohibido, ciertamente, como ingrediente que animaba una Universidad llena de asambleas con voto a mano alzada, delegados de curso, panfletos clandestinos, manifestaciones, reuniones en iglesias, manifestaciones y saltos, conferencias en el límite y pisos de estudiantes (Quijano, 2010, p. 176).

La preocupación estudiantil setentera ya no era simplemente académica, no se trataba simplemente de descubrir “verdades” ocultas a las cuales solamente a través de las cátedras se podía acceder; se trataba de poner a prueba el conocimiento confrontándolo con las condiciones reales de la vida cotidiana. Eran tiempos de debatir, de criticar, de participar y de cambiar. Esa era la nueva cultura política. Una cultura política que se confrontaba directamente con la “politización positiva” que el franquismo aún pretendía realizar en las aulas universitarias, una politización inmovilizadora y excluyente.

Era inminente hacia el año 1975 que la dictadura se moría con el mismo Franco pero la inquietud era saber cuánto de ella quedaría en pie y cuánto se podría borrar. Había muchas expectativas, se abrían algunas oportunidades. No obstante, el régimen se mantenía tratando de aplicar a ultranza prácticas represivas como el cierre de centros educativos con el fin de “restaurar por todos los medios el orden establecido”. El cierre de las facultades del Valladolid durante lo que quedaba de curso académico en febrero de 1975, representó el momento culmen no solo de la política de cierres sino también del carácter contestatario con el que la movilización estudiantil plantaba cara a las autoridades. De la confrontación entre unos y otros se produce la intensidad interactiva que da tanto valor y significancia a una acción como la Universidad Paralela de 1975 en Valladolid.

Compendio del Trabajo

Este Trabajo de Fin de Master está dividido en dos partes. En **la primera** se presentan los objetivos, la justificación y la metodología de la investigación. Estos apartados giran en torno a consideraciones básicas de la disciplina histórica como la indagación de fuentes documentales y la interpretación teórica de datos de tipo cualitativos. Se incluyen con el fin de brindar explicaciones sobre el cambio de las sociedades desde la lógica histórica.

Luego, en **el capítulo 3** se pasa a plantear una síntesis de los presupuestos básicos de la Teoría de la Acción Colectiva y de las principales perspectivas opuestas a ella en trono al estudio de las generaciones protestatarias juveniles. Se presenta la Teoría de la Acción Colectiva como modelo para el análisis de los datos obtenidos de las fuentes documentales por su carácter socio-histórico para el estudio del problema de investigación planteado.

En cuanto a **los resultados obtenidos** en la investigación, presentamos en el capítulo 5 una narración de los hechos relacionados al cierre de la Universidad de Valladolid partiendo de una visión panorámica de las movilizaciones estudiantiles durante el curso académico 1974-75, tanto en España como en Valladolid en específico. Pasamos luego a la narración de los datos sintetizados en referencia directa a al cierre y a la Universidad Paralela, extraídos de las fuentes documentales consultadas.

En el **capítulo 6** son analizados los resultados obtenidos a la luz de los conceptos de la acción colectiva. Se plantea la problemática estudiada en términos de acción colectiva convencional, objetivos comunes, mantenimiento de la acción, solidaridad y cooperación, aprovechamiento de oportunidades políticas, dinamización, estructura de la acción, repertorios de acción colectiva y marcos de significación.

La **segunda parte** contiene las conclusiones a las que se ha llegado en la investigación y las consideraciones finales, así como las recomendaciones para futuras investigaciones. También se presenta la bibliografía según el tipo de material documental al cual se ha tenido acceso y su origen en los diversos repositorios consultados. Finalmente se añaden, a manera de **apéndices**, una cronología de hechos para el estudio del tema investigado y fragmentos de dos comunicaciones presentadas en relación a la Universidad Paralela.

PRIMERA PARTE

1. OBJETIVOS

1.1. OBJETIVOS GENERALES

- a) Narrar los hechos relacionados con el cierre de la Universidad de Valladolid en 1975 y la organización de la Universidad Paralela.
- b) Explicar la organización de la Universidad Paralela del año 1975 en Valladolid, como un hecho histórico de acción colectiva estudiantil, en relación al cierre de la Universidad de Valladolid y como manifestación de la cultura política estudiantil de la época
- c) Valorar la participación de los estudiantes universitarios vallisoletanos organizados en la Universidad Paralela, como agentes partícipes del cambio social, político y cultural durante los últimos meses del Régimen Franquista.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Ubicar y recopilar fuentes bibliográficas y documentales para el estudio de los hechos relacionados con el cierre de la Universidad de Valladolid y la creación de la “Universidad Paralela”.
- b) Contextualizar la problemática de estudio en la coyuntura de los últimos meses del régimen Franquista.
- c) Narrar de manera detallada los principales hechos relacionados con el cierre de la Universidad de Valladolid y la organización de la Universidad Paralela durante el período de los meses que duró el éste.
- d) Interpretar la información recopilada entendiéndola a través de los conceptos básicos de la Teoría de la Acción Colectiva, como teoría socio-histórica adoptada.
- e) Describir la dinámica de la acción colectiva estudiantil dentro del contexto histórico de la época en estudio y específicamente en el período que duró el cierre de la Universidad de Valladolid.

- f) Vincular la acción colectiva estudiantil con el proceso de cambio cultural durante el inicio del período de la transición política a la democracia.

2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

El estudio de la movilización estudiantil desde perspectivas históricas, como respuesta a situaciones concretas de la vida social, beneficia de diferentes maneras el conocimiento sobre la importancia de las condiciones socio-históricas de la educación y su influencia en los procesos de cambio generacional. También manifiesta el potencial transformador de los ambientes educativos para el medio social en el que se inscriben. La acción colectiva estudiantil es un tema de relevancia social en tanto que ha sido una fuerza histórica de cambio social y política, así como un frente de crítica político-ideológica en diversas etapas del desarrollo democrático de las sociedades occidentales.

En opinión de Carrillo-Linares (2005, p. 150) hacen falta estudios que valoren el aporte exacto de la movilización estudiantil al proceso histórico de la Transición Española, y que aporten explicaciones sobre todo en materia de cultura política. La universidad como escuela política de muchos de los futuros líderes que habrían de dirigir la transformación del gobierno español brindó los espacios en donde se crearon los vínculos a través de los cuales la nueva cultura estudiantil gestó sus concepciones democráticas en contraposición al autoritarismo del régimen. Consideramos que el ensayo de la fundamentación teórica adoptada en el presente estudio ofrece una vía de exploración que puede ser fructífera para el estudio del valor que la movilización de pequeños grupos sociales de la época tuvo ante el proceso de decadencia del régimen y la transición hacia la vida democrática

Para Molinero e Ysàs, (1992) las interpretaciones sobre la transición han sido realizadas habitualmente desde las instituciones y las élites gobernantes y opositoras, prescindiendo de la participación de los movimientos sociales. La dinamización de la situación política tiene en la movilización estudiantil gran parte de su fuerza expresiva y es el marco de significación de las inquietudes manifestadas por las juventudes protestatarias. En el caso del franquismo, la intensificación de los conflictos había llevado al régimen a una situación de desgaste tal que aunque no había podido ser derrocado, ya era incapaz de sucederse a sí mismo.

Hoy en día, uno de los desafíos más grandes de las universidades occidentales es el de encontrar las maneras de vincularse con la sociedad. Es por tanto la actuación estudiantil una vía de gran importancia social y política como fuente para el entendimiento de los ritmos del cambio social y cultural. Desde un punto de vista histórico, los estudiantes han pasado de ser un grupo pasivo, tanto en el ámbito educativo como social, a asumir roles decisivos en materia política y social a lo largo de ciclos de acción

El enfoque de este estudio, más allá del ensayo del modelo teórico para el análisis de los datos recopilados, puede apreciarse en términos de la valoración de una experiencia social que ha participado de la construcción de la sociedad española actual, sentando bases democráticas a partir del mantenimiento de prácticas de representación directa y participativa. En la profundización del fenómeno de la acción estudiantil se encuentran además, ideas para el mejoramiento en el diseño de políticas educativas de tipo democráticas, para el mejoramiento de los procesos participativos en el seno de la universidad misma, y para el fortalecimiento de la elaboración de planes de acción conjunta entre universidad y sociedad.

En cuanto al estudio de la memoria histórica, Stucki (2004) señala que la dialéctica existente entre el pasado y el presente constituye uno de los aspectos fundamentales de la memoria. En el caso de la Transición española, el estudio de las acciones colectivas abre posibilidades de reflexión en relación a las conceptualizaciones históricas de la “amnistía”, idea que también ha rondado los pasillos universitarios y que ha de ser ponderada no solo desde la política sino también desde la conciencia colectiva de los movimientos sociales. Trabajos como el presente pueden contribuir al debate sobre los “pactos de silencio”, sobre el esclarecimiento de las bases sobre las cuales fue construida la transición, además de descubrir si éstas tienen algo que ver con algún proceso de olvido deliberado y sobre cuál ha sido el grado de participación de la universidad española a este proceso. El estudio de la acción colectiva durante la década de los setenta aporta finalmente criterios para la apertura de espacios de debate público que contribuyen a desmitificar concepciones del pasado, que necesitan estar en constante cuestionamiento historiográfico desde la universidad, sobre todo si en ellas han tenido participación directa los movimientos vinculados al sistema educativo.

En palabras de Esteban (2010):

La historia de aquellos años está escrita, pero la mitificación del consenso, del pacto político, ha llegado a ser tan deslumbrante que nos presenta la Transición casi como una democracia otorgada y nos impide ver con claridad lo que ocurrió. Y por ese camino, han ido quedando atrás hechos olvidados o desconocidos para la mayoría; hechos protagonizados por personajes o ciudadanos anónimos, que contribuyeron a hacer posible el paso de la dictadura a la democracia; hechos que forman parte de la memoria histórica de la Transición (p. 14).

3. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA Y CUERPO TEÓRICO

3.1. CONSIDERACIONES INICIALES SOBRE EL ESTUDIO DE LAS MOVILIZACIONES SOCIALES

Comenzaremos la fundamentación teórica de este trabajo haciendo mención a los principales enfoques teóricos desde los cuales se ha estudiado la rebeldía en las sociedades contemporáneas. Luego de que los grandes teóricos de la movilización social –Marx, Lenin y Gramsci- sentaran las bases para la comprensión del cambio social en el mundo occidental capitalista, han surgido a lo largo del siglo XX otros enfoques que se han desarrollado en torno a la movilización social desde espectros más amplios y diferentes formas de movilización (Tarrow, 1997, p.11).

Estos teóricos del cambio social plantearon la posibilidad de que en las sociedades industriales éste, radicaba en la interacción dialéctica que existe entre las clases que componen la estructura social. La clase proletaria sería la llamada a constituir desde las fábricas los movimientos y partidos que propugnarán un cambio en aras a superar la explotación indiscriminada “del hombre por el hombre”. El modelo económico capitalista habría de ser sustituido por el socialismo, dado que en la misma lógica de aquel se encontraba el germen de su inminente fracaso. Los bienes convertidos en mercancías a cuyo valor se suma el esfuerzo humano para generar plusvalías y luego ganancias, dejaría de ser el modelo económico imperante cuando las masas obreras, en su condición socio-

política de proletarios, conformaran mediante partidos políticos una fuerza capaz de desbancar a la burguesía acaparadora del capital económico y del poder.

La conciencia ideológica, construida a partir de las condiciones materiales de la existencia, habría de ser el factor determinante para consolidar la participación política de la clase obrera establecida en partido proletario. La conexión entre estos autores radica en la importancia que dan al estudio de la naturaleza del cambio y el mantenimiento del poder, explicado a través de la dinámica de clases en el marco de las estructuras y superestructuras de la sociedad. Si bien, en el transcurso del siglo XX, el aumento de la complejidad de las sociedades contemporáneas y la aparición de nuevas alternativas para la movilización social, permitieron modificar la dinámica de las relaciones entre clases sociales. Estas nociones clásicas significaron, en el desarrollo del estudio de la movilización social, las primeras nociones completamente desmitificadas y sistemáticas sobre las dinámicas de las sociedades occidentales contemporáneas.

Fueron estas las primeras visiones sobre la dinámica social las que prescindieron de elementos teológicos, míticos o absolutistas para entender éstas desde la racionalidad social misma y que dieron origen a los estudios metódicos sobre el cambio social en el mundo contemporáneo (Souto, 2007). Estas perspectivas surgieron sustentando los procesos de desmoronamiento de explicaciones legitimadoras del orden social establecido y explicando de alguna manera la dinámica del mismo desde un ángulo y una lógica enteramente social e histórica.

Mediante lecturas primordialmente materialistas de las problemáticas sociales decimonónicas, los autores clásicos del cambio social construyeron sus postulados referenciándose en los aportes de la obra de Marx, sobre la necesidad de la conciencia de clase entre los proletarios. Lenin trató sobre la importancia de la organización del poder proletario, que recaía sobre la “vanguardia” intelectual del partido proletario. Así como Gramsci indicaba la importancia de la cultura política que era necesaria existiese entre la base civil (Tarrow, 1997, p. 12). Luego de la revolución bolchevique las democracias occidentales fueron abriendo espacios de participación paulatina y creando nuevas oportunidades que fueron aprovechadas por las clases obreras, especialmente mediante la figura del sindicato de trabajadores, que en algunos Estados como en el primer franquismo pasaron a ser completamente controlados por gobiernos dictatoriales.

Desde este preliminar espectro de referencia rescatamos como parte de nuestra fundamentación conceptual algunos de los presupuestos teóricos de Gramsci, ya que realiza, desde nuestro punto de vista, un aporte especialmente valioso al plantear la importancia de la relación existente entre la clase política y la sociedad civil que cumple el papel de base en los Estados contemporáneos (Portelli, 2003). En el marco del Resurgimiento italiano, Gramsci considera que entre la cúpula del movimiento proletario y la base de éste, era necesario crear lazos de conexión que tuvieran sus raíces en la cultura política de la sociedad civil. Para ello, la sociedad proletaria debía estar formada en materia política y en ese sentido, las dificultades de la consecución y el mantenimiento de la hegemonía por parte de la clase obrera radicaban en que la burguesía dominaba las instituciones educativas. Era por tanto necesario que el control de los mecanismos de reproducción ideológica —particularmente el sistema educativo— recayese sobre la sociedad civil y que la sociedad política gobernante, estuviese al servicio de las demandas de aquélla (Monasta, 1993).

De esta manera, Gramsci agregaba a la importancia de la lucha por el control de la producción económica y de la fuerza política, la de la dirección de la intelectualidad y la ideología de la sociedad civil, lo que la tradición marxista consideraba como la superestructura. Desde su visión, la clase proletaria debería de poder actuar también como clase intelectual, en tanto que tuviese por parte del partido de vanguardia en el poder, los medios para administrar libremente los agentes de reproducción intelectual y de estar en la capacidad de interactuar políticamente en un mismo plano que no significase una desventaja. En esa interacción estaría el centro de la elaboración ideológica de la sociedad. La legitimidad de la hegemonía de la clase política, estaría rebasada y sometida por la política civil ante la cual habría de estar solamente a su servicio (Portelli, 2003, p. 75).

Para Gramsci, cuando el grupo político que representa a la sociedad civil accede al poder, éste debe estar de alguna manera gobernando ya a la sociedad, puesto que el sustento de la cultura política sobrepasa a la figura del gobierno oficial. Los fascismos, desde esta perspectiva, son explicados como aquellos grupos políticos de la sociedad, que han abusado de su papel hegemónico con respecto a la sociedad civil, y se han perpetuado desde la coerción y el uso de la fuerza en el ejercicio del poder, transformando así su gobierno en dictadura.

Desde esta perspectiva, existen diferencias tipológicas entre los gobiernos que están marcadas por la relación existente entre la clase política y el “bloque histórico” que

compone la sociedad civil. Cuando un Estado es mantenido únicamente mediante el sometimiento de las clases subalternas, es decir mediante la disposición de las fuerzas de control social, lo que existe en estas sociedades es una dominación. Cuando una sociedad intelectual conforma una clase política que está subordinada al bloque civil, entonces lo que existe es una hegemonía política en la que la burguesía juega un papel de simple grupo auxiliar del Estado (Portelli, 2003).

Si bien este marco de referencia no se encuadra directamente con el objeto de investigación de este trabajo, hemos querido señalar estas primeras nociones como referencias globales del estudio de las movilizaciones sociales contemporáneas, planteándolas como consideraciones de un marco general sobre el origen de los estudios de las movilizaciones sociales reivindicativas. En el caso de Gramsci hemos querido hacer mención especial de algunos de sus postulados por encontrar en este teórico las bases para considerar la educación como un agente social en vínculo estrecho con la cultura y la política de las sociedades contemporáneas.

Para Gramsci, la educación en tanto investigación y desarrollo intelectual, funciona de manera tal que se “confunde” con el proceso de adquisición de compromisos sociales de la sociedad civil en el marco de las ideologías que se enclavan en los cimientos culturales de la sociedad, haciendo que la educación sea en lugar de un agente de “neutralización intelectual”, uno de promoción y gestación de inconformidad crítica hacia el entorno social. (Monasta, 1993, p. 671)

3.2. LAS TEORÍAS SOBRE LA PROTESTA JUVENIL

A raíz de las oleadas de protesta juvenil ocurridas en todo el mundo durante los años sesenta y setenta, cobraron un nuevo auge los estudios sobre la naturaleza de estas protestas así como las causas y factores que condicionaron su apareamiento. No todas las protestas juveniles han sido de tipo violentas, sin embargo ha sido esta característica la que más ha llamado la atención de los estudiosos. A partir del uso de la violencia en muchas de las manifestaciones juveniles de la segunda postguerra, tanto la psicología como la sociología presentaron algunas explicaciones para estas movilizaciones sociales.

Presentamos a continuación un esbozo general de los presupuestos básicos de cada teoría sobre protesta juvenil contemporánea.

3.2.1. EL PSICOANÁLISIS

Para la teoría psicoanalista el problema de la protesta estudiantil era explicable desde los presupuestos freudianos. En el marco de los procesos de elaboración de la identidad, en la adolescencia aparece la conciliación y en conflicto como los roles que se espera que asuma la juventud mientras alcanza la edad adulta. En ese sentido:

Los enfoques psicoanalíticos ven los procesos de autoafirmación que subyacen a la formación de las identidades colectivas como manifestaciones de estructuras mentales innatas en el individuo y conceptualizadas como patologías narcisistas, o como conflictos intergeneracionales motivados por la rebeldía juvenil (González, 2009, p.24).

Serán, desde esta perspectiva, las tempranas frustraciones y los conflictos interpersonales los que degenerados en complejos y deseos de agresividad habrán de aflorar en la situación protestataria. La integración en el grupo cerrado responde a una necesidad de autoafirmación que se satisface en el reconocimiento de una autoridad. En la defensa e integración en un grupo encuentran su justificación los impulsos de los individuos que participan de acción protestataria. Si adoptáramos esta teoría tendríamos que considerar que las acciones juveniles de carácter protestatario son una especie de anomalías patógenas que pueden ser erradicadas mediante la frustración y represión sistemática.

Para esta teoría, según Souto (2007):

Sólo se podían interpretar las culturas y las protestas juveniles de los años sesenta y setenta como resultado de situaciones de anomia, de falta de unas normas consistentes para dirigir la conducta, en suma, como una situación anormal. Se vieron los movimientos juveniles como síntomas de los problemas de la transición de la niñez a la edad adulta, lo que llevó a menudo a aproximaciones neofreudianas en las que el descontento juvenil se analizaba como generalización del resentimiento que la gente joven tenía hacia la autoridad ejercida por sus padres (p. 180).

3.2.2. LA PSICOLOGÍA SOCIAL

En esta teoría son los rasgos estructurales de la sociedad los que fomentan la adquisición de prejuicios, la frustración y la conciencia de marginalidad entre segmentos de la juventud. De tal manera que el resentimiento generado de las condiciones de desventaja es el que hace que aparezcan las actitudes violentas entre los jóvenes. Según los psicólogos sociales que se inscriben en esta teoría:

Ahí intervienen aspectos sociales, políticos y económicos como la inadaptación de las instituciones, que los jóvenes ven como anacrónicas, el ingreso tardío de los jóvenes en los roles sociales específicos del proceso de producción, el conflicto intergeneracional en las relaciones paternofiliales y pedagógicas, y la mayor disponibilidad de tiempo libre para comprender y criticar su entorno (González, 2009, p.26)

De las dificultades que se generan cuando una generación ve dificultado su proceso de inserción al mundo adulto surgen las tensiones que provocan la reacción protestataria. Los jóvenes miran el mundo desde una perspectiva ideal y expresan su inconformismo en tanto que ese “mundo real” de los adultos no se corresponde con la ética absoluta de y con los valores como la igualdad, la honestidad y la democracia.

Desde este planteamiento la violencia tendría una especie de contenido ritual y estaría en conexión con actitudes de inconformismo y deseo sexual. No obstante el carácter un poco más amplio de la teoría psico-social, deja de considerar los aspectos externos que también condicionan la actitud protestataria juvenil como las interacciones con las instituciones sociales y las redes sociales en el que los jóvenes se desenvuelven.

Souto (2007), entiende esta teoría como una “una visión más relativizada y sociológica que veía la adolescencia, en las condiciones cambiantes de la sociedad contemporánea, como un periodo de “crisis de identidad” y “moratoria de rol”, que se caracterizaría “por la combinación de impulsividad y de disciplinada energía, de irracionalidad y de animosa capacidad” (p. 180). No obstante, no podemos asegurar que todos los jóvenes desarrollen patologías de algún tipo o que se integren a pandillas por razones de su condición socio-económica como razón única. Ni que sean el único grupo social proclive a ello.

3.2.3. EL FUNCIONALISMO

Dentro de las explicaciones meramente sociales sobre la rebeldía juvenil se encuentra el funcionalismo cuyas premisas básicas son el cambio no rutinario de la estructura social y las disrupciones en el sistema sociopolítico. Cuando una sociedad se ve expuesta a cambios bruscos en su estructura o en sus valores esto genera actitudes conflictivas entre la juventud. La función de las instituciones sociales como la familia y la escuela ha de ser la de insertar al joven en el mundo del trabajo. Cuando esto no ocurre los jóvenes buscan crear grupos y movimientos que sustituyan a las instituciones indicadas para hacerlo (González, 2009).

Entre los jóvenes aparecen normas de conducta determinadas por los jóvenes mismos, pero condicionadas por la cultura y la sociedad en que viven y por la anchura de la separación entre las generaciones. Hay una fuerte presión social hacia la conformidad con esas normas, que Parsons (1942) llama “cultura juvenil”.

Desde esta perspectiva, el grado de violencia de la protesta juvenil tiene significación únicamente en el simbolismo que la sociedad le puede atribuir como un indicador del grado de inconformismo social o de la crisis de valores existente en la sociedad adulta. Cuando la sociedad adulta da muestras de equivocación o fracaso, aparece la protesta estudiantil como reclamo al posicionamiento de dominación social y política. Sin embargo, esta teoría no brinda aportes para el estudio de la rebeldía estudiantil en particular, puesto que los estudiantes no siempre están en posiciones de desigualdad tales que les hagan reaccionar inmediatamente ante las crisis de manera automática.

El estudio de la acción colectiva desde el punto de vista de la teoría funcionalista consiste en explicar la conducta colectiva de los individuos que producen cierta tensión estructural en un momento determinado. Según Aranda (2000), las elecciones racionales de los individuos son reacciones ante ciertas condiciones anormales a nivel de toda la sociedad. La movilización social y la protesta son síntomas de un mal funcionamiento social, el cual mejoraría al ser suprimidas aquéllas, puesto que en una sociedad sana, la participación ciudadana habría de ser un problema ya resuelto.

3.2.4. EL MARXISMO

En el marco de la crisis de las ideologías de los años sesenta, los estudiantes habrían de surgir según esta teoría como nueva clase explotada y marginal capaz de asumir un papel revolucionario a la vanguardia del cambio social.

Desde la perspectiva marxista, la protesta estudiantil se produce cuando la estructura de relaciones sigue oprimiendo a una poderosa clase media y a una clase trabajadora desposeída en sociedades en proceso de industrialización (González, 2009).

No obstante, para que esta teoría sea efectiva, es preciso que se cree una identidad clasista entre la juventud que sustituya a la otrora conciencia de clase proletaria. En cuanto a esta teoría Souto (2007) señala que:

la gran oleada de movimientos estudiantiles de los años sesenta del siglo XX coincidió con la crisis de ideologías revolucionarias como el marxismo, lo que llevó a algunos autores a plantear que la juventud era “una nueva clase” y a estudiar a la juventud como la *vanguardia* del cambio social. Pero, como dice Abrams, al estar los jóvenes afectados por otras diferenciaciones sociales, los llamamientos a la juventud por sí sola no suelen lograr una propuesta ampliamente aceptable, viable o alternativa al orden social existente (p. 181).

3.2.5. LA MOVILIZACIÓN JUVENIL

Esta teoría sintetiza los aportes de las visiones tanto psicológicas como sociológicas en la conformación de las generaciones de protesta. La hipótesis central de esta teoría es que:

La protesta juvenil no surge de la nada, sino que es la respuesta a un período de intensa actividad política fruto de determinados procesos históricos (acontecimientos como crisis sociales, políticas, económicas y culturales, y cambios estructurales como la emigración, la industrialización, la urbanización, la secularización o la burocratización) que interactúan con las fuerzas biológicas y psicológicas para dar lugar a una generación con caracteres propios (González, 2009, p. 30).

Para Braungart (1976), principal propulsor de esta teoría, indica que se han desarrollado varias visiones acerca de las generaciones juveniles. Más en concreto han sido tres las visiones preponderantes: la biológica, la psicológica y la histórica. Desde la visión biológica, las actitudes de rebeldía juvenil se pueden explicar desde el punto del proceso de evolución de las personas, en tanto que a la etapa juvenil le correspondería “por naturaleza” la actitud protestataria. Para la psicológica, la protesta juvenil responde a procesos mentales profundos que son expresados mediante las actitudes rebeldes como los deseos de autoafirmación y de pertenencia a grupos determinados, productos de frustraciones tempranas. Y para la histórica, cada generación protestataria es una cohorte, la cual no se compone únicamente de una coincidencia de edades sino en la vivencia compartida de una serie de acontecimientos que transcurren en el marco de procesos de cambio social acelerado.

Durante la edad juvenil (17 -23 años), los jóvenes que componen la cohorte llevan a cabo su formación política impregnados por las impresiones que su entorno social les causa, dada su mayor posibilidad de asimilación de los mismos. Cuando las posibilidades sociales e históricas les permiten compartir de manera consciente esas vivencias históricas de su tiempo, los jóvenes construyen a través de sus capacidades psicológicas y sociales sus propias identidades colectivas, redes de solidaridad y mecanismos para la movilización de recursos. Esto hace que la cohorte deje de ser un simple grupo de coetáneos.

No obstante para que una cohorte de edad asuma un papel activo en los cambios sociales de su época es preciso que adquiera una cierta de grado de conciencia específica de su condición dentro de la estructura social a la que pertenece. Las acciones de estas cohortes en favor del cambio social surgen de su constante interacción con otros grupos sociales y de su afirmación ante ellos. Es entonteces cuando podemos hablar del aparición de una generación política puesto que a la luz de la conciencia sobre sus posicionamiento colectivo con respecto a al resto de la sociedad, se han formulado ideas sociales y políticas propias.

Consideramos que estos planteamientos de Braungart (1976) son pertinentes para el abordaje de nuestro objeto estudio en tanto que tiene en consideración la perspectiva histórica y la interacción entre diversos factores que contribuyen a que aparezcan las cohortes juveniles que expresan su inconformidad con la sociedad. Por otra parte, la identidad estudiantil de estas cohortes permite llegar a un estado de conciencia política y sociedad que activa las acciones colectivas dándole significancia en la imbricación dentro de

la cultura a la que pertenecen. Finalmente, es en la acción misma en la que se encuentra la vivacidad de la existencia de la cohorte y en donde se hace efectiva su identidad, haciéndose partícipe de los cambios de su época y movilizándolo los recursos que tiene a disposición.

3.3. LA GENERACIÓN PROTESTATARIA COMO AGENTE SOCIO-HISTÓRICO

La composición histórica de las generaciones depende de procesos complejos de cambio social y cultural. Las experiencias comunes que se comparten entre grupos de individuos coetáneos, contextualizadas histórica y sociológicamente de la manera confluyente en un momento determinado, son generadoras de la posibilidad de que exista una situación de unión en común. La simple coincidencia en el tiempo y el espacio requieren de algo más que de su carácter de accidental contemporaneidad para provocar la aparición de las generaciones así como para explicar la consistencia de los posibles vínculos reales entre individuos. (Sánchez, 1993).

La fuerza socializadora, como ámbito histórico objetivo no puede desvincularse del mismo acontecer social en el que se produce el fenómeno generacional. Los que podrían considerarse como factores de influencia de este fenómeno pasarían a ocupar el papel modular en el análisis, con lo que perdería su valor explicativo en función de la posición que ocupan dentro del marco contextual de la problemática planteada. El historiador alemán Karl Mannheim (1952), hace referencia al carácter relativo que adquiere el factor biológico señalando que:

Sin negar la significación de los datos biológicos, hay que decir que sólo se puede hacer justicia a la problemática global si no se busca en una rítmica aritmética el "llegar a ser" de ésta. Hay que considerar los datos biológicos como los factores de influencia ubicados más profundamente; pero, precisamente por eso, no se debe tratar de captarlos inmediatamente en sus consecuencias manifiestas, sino que es necesario el esfuerzo de observarlos, ante todo, en el elemento de los factores de influencia de carácter socioespiritual (Sánchez, 1993, p. 156).

En el estudio de los procesos históricos la influencia de los factores no escapa del mismo plano histórico en el que esta se efectúa. Las consideraciones factuales sobre la

influencia que los factores naturales, antropológicos o situacionales ejercen sobre el hecho histórico, no pueden conducir a restarle atención a la importancia de la distinción del dinamismo histórico como tal. La “generación” no da cuenta por sí misma de la dinámica social de cambio y mucho menos, si en el proceso investigativo se ignoran las fuerzas sociales que median entre el hecho histórico y la influencia de sus factores. Se constituyen de este modo las tensiones propias del hecho social, en la fuente misma de su dinamismo histórico.

Ante tal problemática, Olson (1965) propone el establecimiento de una ordenación estructural de factores teniendo en cuenta las variaciones graduales de dicha influencia según las épocas. De esta manera, la atención sobre la dinámica social consistirá no en la búsqueda del factor único y desencadenante del hecho o de las causalidades que determinen su lógica, sino en la reflexión sobre la importancia que uno u otro factor adquiere en la misma dinámica de la vida social.

Entenderemos por tanto el concepto de “generación” como un factor biológico y situacional que, desde un posicionamiento social, en conexión con otros factores y en un grado de unidad cultural acumulado, se incorpora a la observación de grupos juveniles como es el caso de los estudiantes universitarios. La generación es la primera noción de unidad que nos permite acercarnos al estudio de las acciones juveniles de rebeldía –como el caso de las movilizaciones estudiantiles- Sin embargo, el papel histórico jugado por las generaciones en rebeldía, y en específico sus acciones sociales en el conjunto de las dinámicas de cambio, como lo hemos visto en el capítulo anterior, pueden visualizarse desde diversas teorías y modelos.

Para Souto (2007), el problema de la conformación de las generaciones juveniles de protesta radica en que:

la especificidad de la juventud es “una norma construida históricamente, desarrollada socialmente e interiorizada psicológicamente”. La juventud como fenómeno social depende, más que de la edad, de la posición de la persona en diferentes estructuras sociales, entre las que destacan la familia, la escuela, el trabajo y los grupos de edad, y de la acción de las instituciones estatales que con su legislación alteran la posición de los jóvenes en ellas (p. 181).

Finalmente, a estas aclaraciones de Mannheim (1952) sobre el concepto de generación histórica es preciso agregarle el modelo planteado por Braungart (1976), en base a una síntesis de las visiones psicológicas, estructurales e históricas. Desde este modelo:

La protesta estudiantil no surge de la nada sino que es la respuesta a un período de intensa actividad política fruto de determinados procesos históricos (acontecimientos como crisis sociales, políticas, económicas y culturales, y cambios estructurales como la emigración, la industrialización, la urbanización, la secularización o la burocratización) que interactúan con las fuerzas biológicas y psicológicas para dar lugar a una generación con caracteres propios (González, 2009, p. 36).

3.4. LA TEORÍA DE LA ACCIÓN COLECTIVA

Los tres factores claves para que emerja un movimiento de protesta son: la liberación cognitiva, la expansión de oportunidades colectivas y la capacidad organizativa. En la combinación de estos tres factores se encuentran las condiciones en las que una cohorte protestataria estudiantil, con conciencia e identidad propia, actúa colectivamente. El plano en el que se mueven estos factores es el de la cultura compartida por los actores sociales de protesta, que actúan a través de redes organizativas, en constante contradicción con otros grupos, habitualmente con las autoridades (Tarrow, 1997).

El medio en el que nosotros analizaremos la acción colectiva será en el estudiantil universitario. De tal manera que lo que hasta aquí hemos venido explicando como la conformación de una cohorte contestataria pasarían a ser los estudiantes universitarios en una coyuntura de conflicto con las autoridades educativas en un contexto determinado. Las conexiones entre los planteamientos de la Teoría de la Acción colectiva y la movilización estudiantil durante el cierre de la Universidad de Valladolid en el año de 1975 -y en específico la conformación de la Universidad Paralela- son múltiples, en tanto que la teoría referida permite visualizar acciones de carácter protestatario juvenil desde una óptica sintética e independiente al grado de institucionalidad de los grupos en acción. Es decir, nos permite estudiar el problema de la protesta estudiantil desde su dinámica misma, en tanto acción colectiva en interacción conflictiva y constante con la autoridad.

3.4.1. LA ACCIÓN COLECTIVA EN LA MOVILIZACIÓN SOCIAL

El elemento fundamental de la movilización social es la acción colectiva. Esta acción suele hacerse como una respuesta ante grupos en mejor posición dentro de la estructura social, especialmente las autoridades. Cuando un grupo social, independientemente del grado de organización, institucionalización o reconocimiento con el que cuente, quiere decir algo a otro grupo contrario, recurre a la acción colectiva, la cual puede tomar diversas formas. Tarrow (1997) explica esta premisa de la acción colectiva en estas palabras:

La acción colectiva contenciosa es la base de los movimientos sociales. Esto no obedece a que los movimientos sean siempre violentos o extremistas, sino a que la acción colectiva es el principal recurso, y con frecuencia el único, del que dispone la mayoría de la gente para enfrentarse a adversarios mejor equipados. Aunque las formas de acción colectiva difieren tanto entre sí como las formas de represión y control social empleadas para combatirla (...) Los organizadores saben esto y lo utilizan para explotar las posibilidades políticas, crear identidades colectivas, agrupar a la gente en organizaciones y movilizarla contra adversarios más poderosos.” (pp. 19-20).

Para Pont (1998), la acción colectiva es una de las teorías que más interés ha despertado en los sociólogos durante las últimas décadas. A través de ella se han estudiado los intereses colectivos y las dinámicas de comunicación entre actores así como las deficiencias de las modernas democracias para satisfacer las exigencias ciudadanas. Los grupos sociales en tanto grupos de interés han sido -según su complejidad alcanzada hacia mediados del siglo XX- tema de interés tanto de las ciencias sociales como de la política.

Aguilar y De Francisco (2007), plantean que la acción colectiva puede ser explicada desde dos grandes perspectivas, una interna y otra externa. Para ambas perspectivas el problema central del estudio de la acción consiste en encontrar “la causa” por la cual las personas eligen racionalmente participar o no de una acción mediante la adopción de ciertas conductas. Según estos autores, el punto de separación entre una y otra perspectiva radica en la consideración que le presten al aspecto de la identidad colectiva, como un conjunto de creencias que van más allá del simple interés personal en tanto que “los individuos no solo quieren maximizar sus beneficios sino también expresar su identidad”

(p. 76). No obstante, esta postura se centra en buscar la razón principal por la cual los individuos participan de una acción y la naturaleza de su interés y por tanto pierde de vista que el estudio de la acción colectiva se dirige no hacia el interés de los individuos agregados bajo una causa sino al grupo mismo que lleva a cabo la acción mediante dinámicas específicas.

Otra manera de aproximarse al fenómeno de la acción colectiva es desde la Teoría de los Nuevos Movimientos Sociales (NMS). Según Aranda (2000), son los procesos culturales y no la institucionalidad que emana del Estado, la que da sentido a la movilización social de los NMS. De este modo el aprovechamiento de oportunidades políticas quedaría excluido de los intereses de la acción colectiva en tanto que son las manifestaciones culturales en sí mismas el medio y fin de los NMS. No obstante lo novedoso de este enfoque, es que no quedan claros los límites entre los movimientos sociales tradicionales y los nuevos movimientos sociales a los que hace referencia. Por otra parte, existen fenómenos históricos cuya significancia no puede ser entendida –o al menos se reduciría notablemente– si prescindimos de las referencias institucionales del Estado, puesto que es justamente a partir de estas, que emanan los grupos de protesta que realizan las acciones colectivas carácter reivindicativo.

Por otra parte Domènech (2002), considera que para el caso particular de España durante el cambio político durante el inicio de la transición, han primado dos visiones dicotómicas: las que señalan razones endógenas y las que señalan razones exógenas. Dentro de las primeras estarían las consideraciones en torno a la modernización de la economía y la aparición de una nueva clase obrera que, a expensas de las libertades del mercado habría de buscar nuevas formas de participación democrática. Por otra parte, estarían las explicaciones que centran su atención en el cambio de las actitudes políticas de la época. Actitudes que se verán reflejadas en una “realidad desde la cual construyeron (los sujetos sociales), por interacción, nuevas redes relacionales, culturas sociales, formas de acción colectiva y nuevos valores democratizadores” (p. 50).

En cuanto a los modelos a partir de los cuales se puede entender la acción colectiva en el marco de las movilizaciones sociales, De Francisco (1994), explica que la teoría de la acción colectiva nació en conexión con los postulados de *la mano invisible* de la economía clásica puesto que en sentido tradicional, esta metáfora ha servido para entender por qué los individuos asumen un coste en aras de conseguir un beneficio. La acción colectiva desde este punto de vista, sería una opción instrumental, la cual en sentido racional y

económico permitiría a los individuos obtener beneficios individuales de manera colectiva. La suma total de estos beneficios dejaría una residual de bien público que sería aprovechado por otros individuos que no participaran directamente de la acción. No obstante, la acción colectiva —y siguiendo la explicación del mismo autor— no conduce directamente a la obtención racional de beneficios, puesto que en ella entran en juego otros aspectos como la cooperación, la conciencia y las oportunidades políticas, las cuales no explican de manera causal la participación o no de los individuos en la acción colectiva de manera racional y calculadora.

La explicación sobre la decisión racional es el punto clave que separa las visiones teóricas sobre la acción colectiva. Para Rodríguez-Ibáñez (1991), esto genera visiones confortativas sobre el fenómeno de la acción colectiva puesto que el énfasis en la decisión racional excluye la posibilidad de plantear visiones integradoras sobre la acción. Según este autor la primera visión es meramente funcionalista y reduce el estudio de la acción colectiva a una simple relación causa-efecto puesto que plantea la acción únicamente en términos de “una conducta que acumula las notas de intencionalidad, racionalidad y optimización” (p. 26). Sin embargo, desde una perspectiva integradora del fenómeno la elección racional de los individuos no explica la complejidad de las relaciones sociales que enmarcan y dan sentido a la acción colectiva y por tanto es preciso incluir a los estudios de este fenómeno, consideraciones de tipo político-cultural puesto que:

el *rational choice* ha modernizado la tradición de la economía política y el utilitarismo — marxismo incluido—, lo cual le es de agradecer. Sin embargo, su radio de acción no debe colonizar a otras tradiciones igualmente modernizadas por la teoría sociológica, la antropología cultural, la psicología social y la sociobiología, si no quiere ser puesto en evidencia (p. 48).

Para Tarrow (1997), el énfasis en el estudio de la movilización social es puesto por la Teoría de la Acción colectiva en la acción misma como recurso para la reafirmación de su existencia, posicionamiento social como grupo y como interacción con los grupos de intereses contrarios. Las condiciones básicas para la organización de la acción colectiva no radican en la figura de los líderes ni en sus perfiles biológicos o psicológicos sino en la capacidad que puedan tener estos de lograr que todo el colectivo agrupado bajo una identidad consciente aproveche las posibilidades políticas de un momento histórico

determinado y se enfrenta a las formas de represión y control social que sobre ellos puedan ser aplicados.

En palabras del mismo autor:

El acto irreductible que subyace a todos los movimientos sociales y revoluciones es la acción colectiva contenciosa. La acción colectiva adopta muchas formas: puede ser breve o mantenida, institucionalizada o disruptiva, monótona o dramática. En la mayor parte se produce en el marco de las instituciones por parte de grupos constituidos que actúan en nombre de objetivos que difícilmente harían levantar una ceja a nadie. Se convierte en contenciosa cuando es utilizada por gente que carece de acceso regular a las instituciones, que actúa en nombre de reivindicaciones nuevas o no aceptadas y que se conduce de un modo que se constituye una amenaza fundamental para otros (p.19).

La constitución de los grupos que realizan la acción colectiva suele desprenderse de la institucionalidad misma del Estado pero se oponen a éste en nombre de reivindicaciones, desarrollándose a través de procesos históricos y adquiriendo una identidad propia que se enclava en las tradiciones mismas de las sociedades a las que pertenecen. Muchas veces los espacios y mecanismos institucionales para la expresión de la inconformidad y la rebeldía son estrechos, y la actividad colectiva se vuelve una alternativa eficaz para la interacción con los grupos de poder. El carácter “contencioso” de la acción se manifiesta en el grado de amenaza que la acción colectiva en sí misma pueda significar para otros grupos.

Para Charles Tilly (1986), precursor de la Teoría de la Acción Colectiva, el mayor potencial de ésta radica en que puede influir en la opinión pública de la sociedad para hacer ver a la gente que la legitimidad de la autoridad puede ser confrontada. Esa confrontación está enclavada en la misma dinámica social y comparte su naturaleza, de tal manera que la irrupción del orden establecido puede dejar de ser considerado como una anomalía social. Según, Tilly:

Las autoridades y ciertos historiadores imprudentes describen a menudo la agitación popular como desorden... Pero cuanto más de cerca examinamos la confrontación, más orden descubrimos. Descubrimos un orden creado por el arraigo de la acción colectiva en las rutinas y la organización de la vida social cotidiana, y por su implicación en un proceso continuo de señalización, negociación y lucha con otras partes cuyos intereses se ven afectados por la acción colectiva” (p. 4).

La acción colectiva contenciosa puede plantear, de una manera realista y consciente que el orden establecido sobre algún aspecto específico de la sociedad puede ser cambiado en tanto que sean invertidas las concepciones de “orden” y “desorden” que sobre estas se tengan. La no confrontación en una sociedad puede ser síntoma más de descomposición que de orden, si lo que se está haciendo es reprimirla. Por desorden entenderán la acción colectiva aquellos cuyos intereses se vean afectados por la misma. Y para quienes comparten la acción colectiva, esta será orden social en tanto que es interacción y dinámica social en sí misma.

3.4.2. LAS PROPIEDADES BÁSICAS DE LA ACCIÓN COLECTIVA

La acción colectiva tiene cuatro propiedades básicas: el desafío colectivo, los objetivos comunes, la solidaridad y la interacción mantenida. En estas propiedades se concentra la definición del movimiento colectivo en acción. El efecto dinamizador lo proveen los desafíos que un grupo de personas con objetivos y solidaridad compartida, se plantean para ser alcanzados mediante la interacción con las autoridades y los grupos contrarios. (Tarrow, 1997)

El **desafío colectivo**, es para Tarrow el aspecto más característico de la movilización social. Este desafío no es una simple invención de los líderes de los movimientos ni se sus posibles predisposición psicológica para la violencia. La importancia del desafío colectivo radica en que al intentar atraer a otros para que compartan sus mismas causas y para que sus exigencias sean socialmente reconocidas, los líderes son capaces de compartir la construcción de desafíos comunes con los demás integrantes del grupo. Y así atraer la atención de sus oponentes o de grupo indiferentes a sus causas. Ante la imposibilidad de contar con recursos estables como dinero u organización institucional, la acción basa su potencial en el desafío colectivo planteado.

Para Melucci (1999), parte de los desafíos de los movimientos sociales radica en que “permiten atribuir nuevos significados a la vida y a las relaciones humanas” (p. 11). Permiten que los demás ciudadanos adquieran nuevas formas de nombrar al poder ejercido

por la autoridad y encontrar vías para anunciar, denunciar y comunicar ideas desde las experiencias de la vida cotidiana y mediante el entendimiento.

En el seno de sistemas represivos, los desafíos colectivos suelen fijarse en torno a la interrupción, la obstrucción o la introducción de incertidumbre en las actividades pre-establecidas por la sociedad. A veces, estos desafíos se expresan a manera de “consignas, formas de vestir, tipos de música o en el cambio de nombre de objetos familiares, asignándoles símbolos nuevos o diferentes” (Tarrow, 1997). En otras ocasiones el desafío es más directo y se enfoca en la irrupción al interior de instituciones oficiales. Tal es caso de las huelgas, los encierros y el ausentismo estudiantil ocurrido con gran intensidad durante el curso 1974-75 en la Universidad de Valladolid. Al respecto, Tarrow explica:

Los movimientos plantean sus desafíos a través de una acción directa disruptiva contra las élites, las autoridades u otros grupos o códigos culturales. Aunque lo más habitual es que esta disrupción sea pública, también puede adoptar la forma de resistencia personal coordinada o de reafirmación colectiva de nuevos valores. (p. 22).

La siguiente propiedad es el **objetivo común**. Este se explica como “plantear exigencias comunes a sus adversarios, a los gobernantes o a las élites” (Tarrow, 1997, p. 23). Aunque los conflictos no siempre surgen de intereses únicos de clase y que los liderazgos pueden tener un desarrollo autónomo, “la gente no arriesga el pellejo ni sacrifica el tiempo en las actividades de los movimientos sociales a menos que crea tener una buena razón para hacerlo. Un objetivo común es esa buena razón” (p. 22). Estos objetivos por claros que sean, no aparecen linealmente encausados sino más bien mezclados entre los integrantes del grupo.

Melucci (1999), considera que la existencia de objetivos comunes en la acción colectiva deben entenderse más como una “interacción de objetivos, recursos y obstáculos”, dado que estos no surgen de simples contradicciones estructurales o individuales sino de las experiencias que tiene cada individuo en la vida cotidiana (p. 22). Desde esta perspectiva, el ámbito de la acción colectiva está demarcado por la **organización** de la acción colectiva en el marco de oportunidades y constricciones para su realización.

En la base del reconocimiento de los intereses comunes están los sentimientos enraizados de **solidaridad** entre los integrantes que se identifican como parte del grupo. La acción colectiva parte de sentimientos que por lo general son referentes a la injusticia

percibida por parte de las autoridades. En este sentido es importante distinguir entre movimiento social, como organización social establecida y acción colectiva. La acción colectiva no es en sí misma un movimiento social, sin embargo puede ser el indicador de un grado de organización en un movimiento social determinado. De la misma manera puede ser también una simple algarada o amotinamiento espontáneo.

Para explicar la siguiente propiedad, abriremos un apartado nuevo dado la mayor importancia de la misma en el marco de la acción colectiva.

3.4.2.1. EL MANTENIMIENTO DE LA ACCIÓN COLECTIVA

El mantenimiento de la acción colectiva radica en la interacción que existe entre sus partes y sus grupos oponentes (Tarrow, 1997). En la medida en que se mantenga la interacción al interior del grupo y con respecto a la autoridad, la acción podrá ser mantenida con los medios de los cuales dispone. Los líderes interesados en el mantenimiento de la acción colectiva no pueden satisfacer completamente los intereses individuales de un agregado de personas. No obstante, lo que a la gente le mueve para agruparse y actuar no son simplemente sus intereses sino también porque comparte “creencias profundamente arraigadas, el deseo de entablar relaciones sociales con otros y porque también percibe y comprende” (p. 40) las dificultades que tienen los líderes del grupo para mantener vivo el movimiento. Para Tarrow (1997):

la gente se afilia a los movimientos por un amplio espectro de razones: desde el deseo de obtener ventajas personales a la solidaridad de grupo, el compromiso por principios con una causa o el deseo de formar parte de un colectivo. Esta heterogeneidad en las motivaciones hace que el problema de la coordinación resulte mucho más dificultoso para un movimiento social que para un grupo de interés, pero también posibilita que los movimientos exploten recursos no exclusivamente pecuniarios para implicar a la gente en la acción colectiva (p. 44).

De tal manera que la principal dificultad está en mantener la coordinación y la significación de la acción colectiva. Sin embargo, este mantenimiento debe estar fuertemente vinculado y atento al carácter cambiante de la estructura de las oportunidades

políticas. Estas suelen cambiar durante la realización de la acción colectiva, y si esta no sabe reformularse pertinentemente, corre el riesgo de perder rápidamente su significación:

El razonamiento básico es que los cambios en la estructura de las oportunidades políticas crean incentivos para las acciones colectivas. La magnitud y duración de las mismas dependen de la movilización de la gente a través de las redes sociales y en torno a símbolos identificables extraídos de marcos culturales de significado (Tarrow, 1997, p. 40).

Para Melucci (1999), el problema del mantenimiento de la acción colectiva puede ser planteado en términos de inversión organizativa. Esta tiene que ver con la fortaleza de la identidad colectiva latente al interior de la misma. La inversión organizativa, se constituye por la “continua interacción directa que articula a los individuos en redes de solidaridad” y que da significado a la acción en el marco de las oportunidades y constricciones de la misma (p. 15). En ese sentido, el desafío está no solamente en mantener la acción en sí misma sino también en mantenerla dotada de significado a través de la interacción entre los distintos actores sociales que involucra.

No obstante, son la coordinación y la organización por consenso las partes estructurales más importantes de la acción colectiva, la significación de estas depende del estado de la amplitud de las oportunidades políticas existentes que dan sentido al despliegue de los repertorios de acción:

Las principales oportunidades son los cambios en la estructura de las oportunidades políticas. Las convenciones más importantes están relacionadas con las formas de acción que emplean los movimientos. Sus recursos externos fundamentales son las redes sociales en las que tiene lugar la acción colectiva y los signos culturales e ideológicos que la enmarcan. Conjuntamente, las oportunidades, los repertorios, las redes y los marcos son los materiales con los que se construye el movimiento (Tarrow, 1997, p. 48).

3.4.2.1. LAS OPORTUNIDADES POLÍTICAS

Las oportunidades políticas están configuradas por aquellos recursos –exceptuando el dinero– que pueden ser explotados por la movilización del grupo mediante la acción colectiva. Entre la gente común estas oportunidades son vistas como incentivos por los cuales sumarse o no a una acción colectiva y de esta manera, potenciar la actividad que no

tiene acceso a grandes privilegios institucionales y que no obstante puede ser capaz de demostrar la vulnerabilidad de los grupos poderosos en una determinada situación

Según Tarrow (1997):

El planteamiento principal de este estudio es que la gente se suma a los movimientos sociales como respuesta a las oportunidades políticas, y a continuación crea otras nuevas a través de la acción colectiva. Como resultado, el “cuándo” de la puesta en marcha del movimiento social –cuando se abren las oportunidades políticas- explica en gran medida el “por qué”. También nos ayuda a comprender el motivo por el que los movimientos no aparecen solo en relación directa con el nivel de las quejas de sus seguidores. En efecto, si son las oportunidades políticas las que traducen el movimiento en potencia en movilización, incluso los grupos con demandas moderadas y escasos recursos internos pueden llegar a ponerse en movimiento, mientras que los que tienen agravios profundos y abundantes recursos –pero carecen de oportunidades- pueden no llegar a hacerlo (p. 49).

Según Melucci (1999), la presencia en los espacios públicos es en sí misma un aprovechamiento de oportunidades políticas puesto que en ellos se pueden expresar las diferencias entre grupos dentro de las democracias contemporáneas. Mediante el uso del lenguaje, la acción colectiva tiene la oportunidad de reconocer y nombrar las problemáticas sociales que no son admitidas por la oficialidad. El uso del espacio abierto permite a la acción social realizar una “democratización de la vida cotidiana” desde la cual la participación democrática se puede manifestar de una manera más compleja (p. 17).

Ahora bien, lo que pueda o no entenderse como oportunidad política también está sujeta a condicionantes, como también lo está aquello que pueda ser o no entendido como acción colectiva. Puesto que “la acción no nace de los cerebros de los organizadores, sino que se inscribe y transmite culturalmente. Las convenciones aprendidas de la acción colectiva forman parte de la cultura pública de una sociedad” (Tarrow, 1997, p. 50). Estas convencionalidades arraigadas en la memoria de los grupos y con un valor histórico de eficacia, son el medio concreto por el cual la acción colectiva busca aprovechar las oportunidades políticas para alcanzar sus objetivos.

Los grupos cuentan con prototipos de respuestas para situaciones concretas cuyas repercusiones son recordadas y forman parte de la memoria colectiva del grupo mismo. De esta manera “con suficientes repeticiones y éxitos ocasionales, la gente aprende qué tipo de

acción colectiva es capaz de emprender, cuáles tendrán éxito y cuáles tenderán a despertar la ira de las fuerzas del orden” (Tarrow, 1997, p. 50).

A la totalidad de formas convencionales de acción colectiva con las que un grupo cuenta, Tilly (1978) las ha llamado “repertorio de confrontación”. La base de esta idea es que la gente no puede llevar a cabo una acción que desconozca sino solamente aquellas que le parezcan más familiares, habituales y que le favorezcan a la hora de interactuar. Puesto que:

Si aceptamos el supuesto de que los individuos disponen de información sobre la historia y los resultados obtenidos en el pasado por las diferentes formas de acción colectiva en sus sociedades, veremos que los líderes proponen algo más que la abstracción de la “acción colectiva” y que los individuos responden a ello. Son atraídos también hacia un repertorio conocido de formas concretas de acción colectiva. (p. 52).

3.4.2.2. LA ESTRUCTURA Y MARCOS DE LA ACCIÓN COLECTIVA

El problema de la estructura de grupo que lleva a cabo la acción colectiva no radica en el tamaño sino en que “se parecen mucho más a una especie de maraña entrelazada de pequeños grupos, redes sociales y conexiones entre todos ellos” (Tarrow, 1997, p 56). La razón de este hecho radica en que

La movilización de redes sociales preexistentes reduce los costes sociales transaccionales de la convocatoria de manifestaciones, y mantiene unidos a los participantes incluso una vez que el entusiasmo inicial de la confrontación se ha desvanecido (p. 56).

Es por tanto, la conformación de las redes sociales la que indica cómo y de qué manera está constituido el grupo. Las fuerzas que mantienen unida a esta red son la confianza y la cooperación entre los integrantes del grupo. Otro elemento importante es el de la ideología compartida que justifique las acciones emprendidas.

Melucci (1999) plantea que el sentido del estudio de las redes sociales en el mundo contemporáneo no debería orientarse hacia búsqueda de la racionalidad que hay detrás de las acciones colectivas sino hacia la comprensión de las relaciones de la vida cotidiana

actual. La base del planteamiento de este autor es que la noción de conflicto social debe pasar a ser considerada como “dilemas irresolubles de la sociedad contemporánea” (p. 15). De tal manera que la estructura de la acción colectiva debe pasar a ser comprendida no como una disfuncionalidad social sino como un componente básico de las sociedades contemporáneas cuya realización fue asumida por los nuevos movimientos sociales en el siglo XX. Por tanto, la fuerza de la acción colectiva radica en el sentido que cobra la acción y el desafío que representa para los códigos establecidos por los grupos dominantes.

En cuanto a la estructura y dinámica de la acción social, esta es sintetizada por Tarrow de esta manera:

el problema de la acción colectiva es social, no individual. Los movimientos surgen cuando se amplían las oportunidades políticas, cuando se demuestra la existencia de aliados y cuando se pone en relieve la vulnerabilidad de los oponentes”. Al convocar acciones colectivas, los organizadores se convierten en puntos focales que transforman las oportunidades, convenciones y recursos externos en movimiento, Los repertorios de confrontación, las redes sociales y los marcos culturales reducen los costes de inducir a la gente a la acción colectiva, creando una dinámica más amplia y más extensamente difundida en el movimiento (p. 58).

En el ámbito temporal la estructura está delimitada por el ciclo de protesta. Una vez que han quedado evidenciadas las debilidades de la autoridad, los líderes que plantean el desafío logran consensuar objetivos y ponen en marcha el ciclo de acción:

En los ciclos de protesta, el proceso de difusión no es meramente un proceso de contagio, aunque existe una relevante proporción de este. También se produce cuando hay grupos que logran avances que invitan a otros a buscar resultados similares: las exigencias planteadas por grupos insurgentes se satisfacen a costa de un tercer grupo, y cuando la predominancia de una organización o institución se ve amenazada y responde adoptando una acción colectiva conflictiva. (Tarrow, 1997, p. 59)

En cuanto a los resultados del movimiento, estos se resumen en dos. El primero, es que la acción colectiva permite insertar a grupos sociales en el entramado político del Estado. Y segundo, que las exigencias planteadas se enuncian en términos cuyo significado es comprensible para el sector amplio de la sociedad a la que pertenecen (p. 62). En relación al ciclo de la acción, Tarrow expone:

Es a través de las oportunidades políticas explotadas y creadas por los revoltosos como comienzan los grandes ciclos de protesta y revolución. Éstos, a su vez, crean oportunidades para las elites y contra elites, y la acción que ha comenzado en las calles se resuelve en los centros de gobierno o por intervención de las bayonetas del ejército (p. 62).

El repertorio de confrontación

El repertorio de confrontación de la acción colectiva consiste en “la totalidad de los medios de que dispone un grupo para plantear exigencias de distinto tipo a diferentes individuos o grupos” (Tarrow, 1997, p. 65). Estos medios son aquellas actividades que por trayectoria histórica, el grupo comparte y sabe realizar puesto que conoce y ha puesto en práctica en otras ocasiones pero que a su vez, guardan un significado social imbricado en los valores que la encuadran.

El concepto de repertorio de acción hace referencia no solo a la estructura de la acción sino a su carácter culturalmente accesible. De esta manera, si por una parte está el grupo que pone en práctica el repertorio, por otra está la sociedad que espera que ese repertorio sea desplegado y lo interpreta.

Desde el punto de vista del repertorio, la acción colectiva ha de tener tres características de tipo potencial: el desafío, la incertidumbre y la solidaridad. El desafío va dirigido a la autoridad, generándole costes e incertidumbre. El planeamiento del desafío hace que los resultados y las posibilidades de crecimiento de la acción sean impredecibles; creen incertidumbre. La respuesta de los grupos oponentes y de las autoridades dependerá del grado de solidaridad que estos perciban entre el grupo que lleva a cabo el repertorio de protesta.

Esta solidaridad se gesta corriendo a través de los circuitos de comunicación que conforman la red social tanto del grupo como del resto de actores sociales que se enteran de la acción. Según explica Tarrow (1997):

Las asociaciones primarias y los contactos cara a cara aportan solidaridad para la acción colectiva entre gente que se conoce y se profesa confianza. Pero la imprenta, la asociación y las campañas para la coalición desarrollan solidaridad entre un número mayor de personas y contribuyen a la difusión de movimientos a nuevos públicos. Permiten así formar

coaliciones holgadas, a menudo contingentes, abordar cuestiones convergentes o paralelas y poner en marcha amplios ciclos de movimiento (p. 114).

El grado en que se puedan manifestar el desafío, la incertidumbre y la solidaridad entre una acción y otra del tipo que sea: violenta, disruptiva o convencional (p. 183). La acción violenta es altamente desafiante y genera grandes pérdidas sociales puesto que la violencia suele tener altos costes para los grupos involucrados. Si la acción es disruptiva, esta genera mayormente incertidumbre a nivel institucional dado que tiende a poner de manifiesto una vulnerabilidad de los órganos oficiales. Mientras que para llevar a cabo una acción convencional –que por lo general es no-violenta- se necesita que prevalezca entre el grupo una preponderante dosis de solidaridad.

Marcos de acción colectiva

El marco de la acción colectiva es lo que permite a los demás actores no involucrados en el conflicto, así como a los oponentes, interpretar el contenido de las acciones en base a sus valores simbólicos. De no ser así, la acción colectiva carecería de fuerza disuasoria con respecto al resto de la sociedad. Este desciframiento es posible por la existencia de códigos culturales existentes y compartidos socialmente. Conscientes de la existencia de este marco los grupos en acción colectiva eligen uno u otro tipo de actividad protestataria:

El proceso de enmarcado está codificado culturalmente, pero no es en absoluto una reproducción automática de textos culturales. Los líderes se apropian los símbolos heredados (...) pero de manera consciente y selectiva. Cuando la organización en movimiento escoge símbolos con los que enmarcar su mensaje, establece un curso estratégico entre su entorno cultural, sus oponentes políticos y los militantes y ciudadanos de a pie cuyo apoyo necesita. Sólo inscribiendo nuestro análisis del discurso del movimiento en una estructura de relaciones de poder podremos comprender por qué los movimientos emplean determinadas prácticas simbólicas y no otras, y si tienen alguna posibilidad de éxito (Tarrow, 1997, p. 216).

Los cambios en la cultura política

El impacto preciso que la acción colectiva pueda tener no suele ocurrir en la superficie inmediata de los hechos cotidianos. Su significación viene dada desde estratos profundos de cultura política históricamente sedimentada. Sin embargo la acción colectiva toca al menos tres puntos críticos de la vida social en la cual surgen: los marcos mismos de significación, los repertorios de acción y las agendas políticas. La acción colectiva suele traer a superficie y plantear de manera sintética, tenaz y viva sentimientos profundos difícilmente explicables por las vías oficiales institucionalmente establecidas. Son de alguna manera una forma de decir por unos cuantos, lo que no es capaz de decir la totalidad con respecto a una inconformidad acumulada hacia las políticas de la autoridad.

Tarrow (1997) pondera los alcances de los ciclos de acción explicándolos de la siguiente manera:

Los efectos de los ciclos de movimiento social son indirectos y en gran medida impredecibles. Actúan a través de procesos capilares bajo la superficie de la política, conectando los sueños utópicos, la solidaridad exaltante y la retórica entusiasta del clímax del ciclo al ritmo glacial, culturalmente constreñido y enfrentado a resistencias sociales del cambio social. Poca gente osa romper la corteza de la convención. Cuando lo hace, crea oportunidades y ofrece modelos de comportamiento y acción para que quienes los usen busquen objetivos más convencionales de un modo más institucionalizado. Lo que queda tras el entusiasmo del ciclo es un residuo de reforma (p. 311).

4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación ha sido realizada mediante una revisión bibliográfica y documental. Por una parte, hemos tenido acceso a bibliografía relacionada con la movilización antifranquista durante los últimos años del régimen y por otro, a obras publicadas en relación a la Teoría de la Acción colectiva, en la cual se enmarca nuestro análisis de la información obtenida.

Los documentos que componen el conjunto de fuentes primarias que han permitido nuestro estudio han sido obtenidos de diferentes fondos documentales, principalmente hemerotecas virtuales de libre acceso para la investigación histórica. Estas hemerotecas son:

- Archivo Hemerográfico del Prof. Juan J. Linz: La Transición Española en la prensa (1973–1987). Página web: www.march.es/ceacs/linz/
- Diario el país. Página web: elpais.com/diario
- Diario La Vanguardia. Pagina web: www.lavanguardia.com/hemeroteca/
- Hemeroteca del Ministerio de Cultura de España. Página web: prensahistorica.mcu.es
- Diario ABC. Página web: hemeroteca.abc.es

En cuanto a bibliotecas, hemos accedido a la Biblioteca de la Universidad de Valladolid y a la Biblioteca Regional de Madrid Joaquín Leguina. También hemos hecho uso de la base de datos TESEO, para la ubicación y descarga de una tesis doctoral y al repositorio de Dialnet para la ubicación y descarga de varios artículos de investigación. Hemos tenido acceso también a una conferencia dictada en la Universidad de Sevilla a través de la página web tv.us.es.

Nuestra investigación ha sido historiográfica y en ella hemos planteado una problemática de tipo cualitativo, puesto que nuestro interés ha radicado en el análisis de una información subjetiva, producida por actores cercanos a los hechos en cuestión, con marcados intereses y diversas interpretaciones sobre la problemática. Por tanto, hemos puesto nuestro énfasis en reflejar la naturaleza de las interacciones sociales en torno a la organización de la Universidad Paralela como acción colectiva estudiantil. Hemos prescindido por tanto de toda consideración estadística o métrica y hemos centrado nuestro interés en tratar de percibir, en la medida de lo posible las pulsaciones sociales de los actores involucrados en la problemática desde la intensidad de sus interacciones según su grado de afinidad o contrariedad.

A la investigación histórica le interesa el estudio del fenómeno en su conjunto y accede al mismo a través de su misma dinámica, razonando el transcurso de los hechos desde su valor fáctico de significación espacio-temporal, encuadrado en contextos específicos pero a su vez cambiantes (Moradiellos, 2001). Por tanto, no hemos hecho recaer nuestra lectura y análisis del problema sobre ninguna consideración factorial en específico; es más bien el mantenimiento de la visión situacional “holística” a la que ha aspirado nuestro trabajo.

Si bien es la Teoría de la Acción Colectiva la perspectiva conceptual a la cual hemos recurrido para explicar nuestros datos obtenidos. Hemos abordado esta teoría principalmente desde los postulados de la Sidney Tarrow y de Charles Tilly dado el carácter socio-histórico de sus conceptos. No es un objetivo de nuestra investigación la de probar o refutar cierta teoría sino el de contar con un soporte que permita acceder a una comprensión del fenómeno estudiado y dar algún grado de coherencia al relato de nuestra recopilación documental, así como para expresar de una manera más completa y consistente nuestro posicionamiento personal con respecto al tema elegido.

Dado que de lo que versa esta investigación es de una problemática socio-política en la que los actores aparecen en situaciones conflictivas. Estas situaciones aparecen vinculadas al reclamo por el reconocimiento de derechos humanos fundamentales que en una época y un momento determinado estaban siendo negados. Consideramos que es esta una investigación que ha tomado una óptica que trata de rescatar aportes históricos hechos por grupos minoritarios –como lo era en términos numéricos el estudiantil- a los grandes procesos de transformación socio-política vividos en España y que se van configurando desde los últimos años del régimen franquista. Según Cabrera y Santana (2006), existe un interés historiográfico reciente por re-conceptualizar las consideraciones teóricas básicas sobre las sociedades contemporáneas desde el estudio de las relaciones entre las decisiones individuales o grupales y las instituciones oficiales. De tal manera que en la interacción humana más que en la estructura y funcionamiento de la sociedad en general, la manera en la que han de gestarse las acciones humanas consideradas como socialmente significativas.

Esta investigación se inscribe en una visión paradigmática socio crítica, que versa sobre la participación de grupos estudiantiles en la configuración de proceso de cambio y la afectación de agendas políticas mediante la franca contraposición y cuestionamiento de las políticas educativas y sociales que desde la oficialidad fueron dictadas durante el tardofranquismo.

El presente trabajo no ha tenido un diseño rígido o lineal para su realización. Tampoco ha incluido una operacionalización de variables o definición de indicadores, consideramos que dada la naturaleza de nuestra investigación y las inquietudes a las que particularmente hemos querido responder, esta manera de proceder nos hubiese sido de poca utilidad. En su defecto, hemos optado por considerar los dos criterios básicos para la elección de fuentes de información histórica: la validez y la fiabilidad (Moradiellos, 2001). Una vez constatada, desde luego, la pertinencia de la información recopilada, ha sido tomada en consideración en la medida en la que ha cumplido con estos dos principios. En nuestro caso, la confiabilidad de los repositorios de información a los que hemos accedido nos ha facilitado en gran medida esta labor.

La presente investigación ha partido de una etapa de simple vagabundeo alrededor del tema y de una aproximación paulatina que nos ha permitido guardar una flexibilidad necesaria para captar en algún grado la complejidad del fenómeno socio-histórico, el cual no es lineal ni responde a factores o causalidades simples. De hecho, la definición del problema de investigación en sí mismo ha sido producto en gran medida de este procedimiento inicial. Por el contrario, hemos optado por realizar visiones recurrentes sobre los hechos y dar especial importancia al carácter intersubjetivo de estos. Hemos renunciado, por ende, a cualquier pretensión de obtener algún tipo de “verdad” acerca del problema de estudio a cambio de obtener subjetividades en acción, mediadas a su vez por terceros sujetos que han plasmado lo que hoy han sido nuestras fuentes de información y por nuestra misma mirada indagatoria.

Por otra parte, ha sido una aspiración desde el inicio de nuestra investigación, la de lograr algún nivel de exhaustividad en la recopilación de los datos, para lograr en la medida de lo posible las visualizaciones múltiples de las situaciones de las que fuere posible tenerlas. En ese sentido, la manera en que se relatan los resultados obtenidos en base a la información recopilada no sigue necesariamente una secuencia temporal sino más bien, los hilos de las tensiones que se fueron estableciendo entre los grupos involucrados y sus interacciones mantenidas que son las que determinan las dimensiones espacio-temporales de la coyuntura y los hechos estudiados.

5. RESULTADOS

5.1. LA MOVILIZACIÓN ESTUDIANTIL DURANTE LOS ÚLTIMOS AÑOS DEL FRANQUISMO (1974 -1975)

El año de 1974 se iniciaba con la noticia del reciente nombramiento del falangista Cruz Martínez Esteruela, s como Ministro de Educación y Ciencias, cuyo mandato se esperaba que hiciera sentir los cambios que en materia educativa del “espíritu de febrero” prometía. La administración de Esteruelas habría de estar marcada por el reconocimiento de la legalidad de los delegados de curso, como forma de representación estudiantil legítima, pero también por la defensa de la selectividad universitaria a la cual, los estudiantes se venían oponiendo (Hernández, Ruiz y Baldó, 2007, p. 370).

El Gobierno de Arias, pretendía con el nombramiento de Esteruelas concretar dos de los principales postulados de la Ley General de Educación: la autonomía y la selectividad. No obstante, la primera, la presencia policial –si bien ya no permanente pero si disruptiva-, iba a ser constante desde inicios de año disolviendo asambleas, protestas, manifestaciones y quietando carteles en las diferentes facultades de las universidades españolas (Hernández et al., 2007, p. 370).

La Ley de Selectividad fue aprobada el 23 de julio de 1974, pero no entraría en vigor hasta el curso 1974-75. En ella se plasmaban los deseos del gobierno por potenciar los estudios técnicos a nivel universitario y frenar la masificación en las aulas de enseñanza superior (BOE, 1974, 24 de julio). También, contra esta ley harían oposición las movilizaciones estudiantiles de aquel año acusándola de clasista e injusta. La acusaban de ser una respuesta en atención a las demandas del mercado capitalista y de fomentar el interés gubernamental por la formación de tecnócratas a nivel universitario (Hernández et al., 2007, p 376). Por otra parte, teniendo en cuenta el alto grado de selectividad social que ya se reflejaba en la universidad española, en la cual no más de un 5% de los estudiantes eran hijos de obreros y cuyo sistema de becas institucionales era menor al del resto de países de Europa, esta ley no podía ser bien recibida por una población estudiantil politizada (Valdevira, 2002, p. 512).

En el interior de las universidades, la efervescencia estudiantil era liderada habitualmente por el Partido Comunista de España (PCE). Los reclamos de libertad democrática abanderaban las actividades que habrían de llevar a cabo en el ámbito universitario a través de su alianza con la Joven Guardia Roja, la cual pasó a ser su brazo estudiantil. En el marco de la representación estudiantil serían principalmente los militantes del PCE quienes aportarían el grado de organización y articulación necesaria para la movilización contra el régimen. La influencia del PCE permitió que se consolidara entre los estudiantes la idea de exigir del gobierno franquista la amnistía política y que esta pasara a formar parte de los demás reclamos y peticiones contra el gobierno de Franco, causa por la cual la organización eclesial Justicia y Paz también logró recolectar unas 160.000 firmas de ciudadanos (Hernández et al., 2007, p. 376).

Durante aquel año, la movilización estudiantil se fundía con la obrera y con la de otros sectores ciudadanos en el reclamo por mejores condiciones sociales, económicas y políticas. Movilizaciones que el Régimen ya no podía controlar. Se sumará a estas inconformidades el caso de la ejecución del anarquista Salvador Puig Antich, la cual se llevó a cabo el 2 de marzo de 1974, entre el descontento nacional e internacional –incluido el de un postconciliar estado Vaticano- ante la práctica judicial franquista de la ejecución.

Para Molinero e Ysàs (1992), la movilización estudiantil antifranquista de los últimos años del régimen debe entenderse como una movilización “regular y articulada” junto con los otros importantes sectores como el obrero y el vecinal. Los grupos políticos de oposición sustentaban la movilización ciudadana y a su vez se nutrían de ella consiguiendo debilitar al régimen, evitar su continuismo y logrando la “deslegitimación de la dictadura ante importantes sectores de las clases medias y burguesas” (p. 279).

Durante 1974, diferentes organizaciones estudiantiles diseminaban profusamente por las principales ciudades españolas cartillas en contra la política del Régimen Franquista y alentando a la sociedad a unirse a las protestas. En el marco de las celebraciones del 1 de Mayo se repartieron en Madrid impresos en los que se manifestaba una clara postura de los estudiantes en contra de “un pan de estudios irracional y opresivo, contra una información manipulada y deformante, contra la imposición de un sistema de exámenes memorístico, contra el asesinato de S. Puig y por la libertad de todos los detenidos” (Hernández et al., 2007, p. 378)

La representatividad de los delegados de curso se hacía efectiva en el poder de convocatoria de estos y en su firmeza a la hora de criticar la ley de selectividad, a la vez que abogaban por las conformaciones tripartitas y paritarias en el seno de las organizaciones educativas de aquel momento (Hernández et al., 2007). Sin embargo esta representación de delegados no dejaba de tener presencia entre la clandestinidad de los comités de curso, gozada especialmente por los militantes de la Joven Guardia Roja, que “hacía suyos los puntos que eran aprobados al final, y los llevaba a las otras asambleas, difundiéndolos entre tanto, en carteles por los centros” (p. 380).

Entre tanto, en París, la Junta Democrática de España planteaba su plan alternativo -en el cual llevaba participación el PCE- con el fin de intensificar en aquellos momentos la manifestación social y terminar definitivamente con el régimen mediante una huelga general. No obstante a raíz del atentado de ETA del 13 de septiembre en la calle del Correo de Madrid, la movilización antifranquista pasó a vivir momentos de desequilibrio y quedando a la expectativa de nuevas reformas por parte del Gobierno. Esto hizo que las medidas represivas contra las manifestaciones públicas se endurecieran nuevamente.

Para Valdevira (2002), los últimos años del franquismo fueron una época marcada por la crisis económica del modelo de libre mercado, ante la cual el movimiento obrero y el estudiantil fueron los principales actores de protesta. Esto coincidió con la presencia de Julio Rodríguez al frente del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC). Las finalidades de la gestión de éste son resumidas por Valdevira en términos de mantener el orden en la universidad a través de la autoridad académica. Para ello, la estrategia de Rodríguez se basaba en “unos rectores fuertemente respaldados y unos decanos firmes en sus puestos. La libertad basada en la Autoridad escrita con mayúsculas (p. 495). De esta manera, crisis económica y recrudecimiento de la política autoritaria se conjugaron durante aquellos años.

El aumento del paro en España acarreado por la crisis del petróleo de 1973 se tradujo en un aumento del desempleo. Ante la falta de medidas paliativas o de reformas oportunas, la inconformidad creció entre los obreros y ganó fuerza la política defendida por los partidos de oposición. Las convocatorias que hacía el PCE en marzo de 1974 se expandían no solo entre estudiantes sino también entre obreros, imbricándose así la lucha por las reformas universitarias y por las mejoras laborales. Así, la represión contra la participación de democrática universitaria lo será también contra la movilización obrera las cuales en oposición al Régimen llegaban a actuar cual un mismo frente

También el 1 de mayo de 1974, Comisiones Obreras y la Coordinadora de Representantes de la Universidad hacían un llamamiento en común –independiente de los partidos políticos- a estudiantes y obreros a manifestarse en la Gran Vía contra la dictadura. Considerando que:

Tiene que oírse la voz de los claustros, de miles de estudiantes diciendo SI o NO. Si el movimiento estudiantil está llamado conjuntamente con la clase obrera a la huelga, a la manifestación, debemos planteárselo a los otros estamentos de la universidad. Ir a los profesores y decirles llanamente: nosotros los estudiantes llamamos y vamos a la huelga el día 30 con los obreros, ¿vosotros qué decís a esto? La huelga en la universidad puede ser universitaria, y no solo estudiantil en muchos centros (Hernández et al., 2007, p 388).

En diciembre de 1974, la Policía y la Brigada Político-Social hacían entradas frecuentes a los centros universitarios para quitar y destruir panfletos y pancartas, borrar pintadas, disolver asambleas, dispersar encierros y realizar detenciones durante las jornadas de lucha estudiantil. De todo ello la Secretaría General del Movimiento iba teniendo constancia detallada mediante informes que se iban haciendo al momento mismo de los incidentes, dado que la policía interactuaba bastante más con los estudiantes que el propio Ministerio de Educación. (Hernández et al., 2007). Esta información le servía al régimen para dictar las pautas de sus políticas contra el movimiento estudiantil.

La aprobación del decreto de participación estudiantil el 27 de septiembre del 1974 significaba la venia legal para un mayor acceso estudiantil a las estructuras organizacionales así como la elaboración de planes de estudio en la Universidad. No obstante, el reconocimiento de los delegados como líderes legítimos no satisfacía del todo las peticiones estudiantiles del momento.

Valdevira (2002) explica que según esta nueva normativa la representación estudiantil iba a estar fundamentada en la elección directa de delegados. Para ello:

Deberían participar, al menos, el 50 por 100 de los alumnos matriculados y los candidatos deberían obtener, en primera vuelta, la mayoría absoluta de los votos. En la segunda vuelta bastaría el 25 de 100. Cada curso elegiría un delegado un delegado, un subdelegado y un número de consejeros igual al 5 por 100 de los alumnos oficiales matriculados. Delegados y subdelegados de curso constituirían el consejo de centro y éste designaría entre sus componentes al delegado y subdelegado de centro (p. 522).

Desde que se dio a conocer el decreto que regulaba las elecciones estudiantiles se derivó una oleada de movilizaciones que duró el período pre-electoral, con no muy elevados índices de participación en realidad, pero sí con una creciente intensidad en el tono de las convocatorias. Los delegados de curso asumieron entonces una función primordial, elaborando programas de actuación conjunta, coordinándose y extendiendo al total del territorio nacional la red de integración entre el total de las universidades y, en su seno, la trama del tejido más denso de las facultades. En paralelo, se crearían otros niveles de representación, al margen de los que la ley contemplaba (Hernández et al., 2007).

En este contexto, fueron los estudiantes comunistas, militantes en el PCE y en la Joven Guardia Roja los que ocuparán los puestos recientemente oficializados, manteniendo la conducción de las líneas de actuación de movilización estudiantil. Serán estos quienes consolidarán la inclusión de la amnistía como una más de las peticiones estudiantiles ante el régimen (Hernández et al., 2007). Este hecho fue considerado por las posturas más radicales como un “encauzamiento” por parte de la burguesía, de la representación estudiantil, como medida estratégica para el mantenimiento de la legislación educativa vigente materializada en la LGE. Es por eso que aquellas primeras elecciones legales de octubre, se caracterizaron por un elevado porcentaje de abstencionismo, desencadenando nuevos conflictos y movilizaciones.

No obstante, el ambiente de expectativas que había despertado la nueva legislación en materia de representación estudiantil y la política Ministerial reflejada en la actitud del Ministro Esteruelas hacía constar que la estrategia ministerial de fondo era la de desligar la representación estudiantil legalmente reconocida del asociacionismo estudiantil como tal. Es decir la de promover una representación sin previa asociación en tanto que para el Gobierno no debía haber necesariamente una correspondencia reconocida entre asociaciones y representantes estudiantiles (Valdevira, 2002).

Mientras tanto, el PCE, consideraba por su parte que la aprobación de esta nueva legislación era una oportunidad para articular la movilización estudiantil con el resto de sectores protestatarios puesto que, una vez reconocida una asamblea democrática de delegados facilitaría la coordinación estudiantil desde un eventual Congreso de Estudiantes a nivel de toda España. (Hernández et al., 2007).

Finalizado el proceso electoral, se retomó en la universidad la tónica de movilizaciones y represión policial. La tregua dada por el Gobierno para la celebración de asambleas en relación a la elección de los representantes estudiantiles se había tornado nuevamente en una constante intervención policial hacia enero de 1975. Esto estaba vinculado con la convocatoria de huelga que había hecho la Liga Comunista el 11 de Diciembre recién pasados para protestar contra el Proceso 1.001 en el que serían juzgados 10 dirigentes de Comisiones Obreras. A partir de ahí, la intensificación de las manifestaciones de descontento contra el franquismo enfrentaron un recrudecimiento de la represión estatal (Hernández, 2007, p. 393).

La Junta Democrática de Madrid, lanzó a los estudiantes madrileños un mensaje el 24 de enero de 1975, en el que los llamaba a “luchar por la consecución de las libertades democráticas, la amnistía y la devolución al pueblo español del pleno ejercicio de su soberanía” (Hernández et al., 2007). El 30 de enero, el periódico ABC publicó una petición al gobierno para que interviniera en las facultades que estaban llenas de publicaciones contra el régimen de Franco. Al día siguiente la policía desalojaba las facultades de Derecho y Filosofía y Letras de la Complutense. A los pocos días era cerrada Valladolid y algunas facultades de Málaga, Sevilla, San Sebastián y Murcia (Hernández, 2007).

Según, Hernández et al. (2007):

Una formidable oleada de contestación universitaria respondió de inmediato a esas acciones llevando a los responsables ministeriales a sospechar que había vuelto a aparecer de repente aquella “conspiración” exterior que periódicamente se ocupaba de fomentar en nuestro país las subversiones. Había por lo tanto que restablecer el orden “por todos los medios” (p. 394).

Para González (2009), las alternativas democráticas de esos últimos años de franquismo pasaron a ser manifestada por organizaciones dirigidas bajo el protagonismo de los delegados:

En la estrategia del movimiento estudiantil se pudo constatar el tránsito desde las formas de lucha clandestina durante el gobierno de Carrero Blanco a la recuperación estudiantil ilegal tras la toma de posesión de Arias en enero de 1974 y hasta el decreto de participación estudiantil de octubre (p. 354)

Estas manifestaciones aumentarían hasta la muerte de Franco con formas más abiertas de organización y movilización estudiantil lideradas por las figura de los delegados,

actuando a través de consejos y asambleas que perderían luego su fuerza a la vuelta a clases luego de las vacaciones de 1975. En conclusión, como señala Carrillo Linares (2011), por aquel año de 1974-75:

La vida política constantemente estaba en la universidad, por más que se quisiera sacar es que era algo consustancial a la vida universitaria en aquellos momentos. Los sucesos que se producen en el conjunto del país van a repercutir en el interior de las universidades (28:40).

Como un cuestionamiento al sistema de representación oficial vigente tanto en la universidad como en todo el país, el movimiento estudiantil español de los años de la década de 1970 pone en práctica una serie de acciones con el fin de reivindicar las prácticas democráticas de representación directa. Para Vaquero (2002) el repertorio general de acción colectiva de aquellos años abarca:

la ocupación de espacios universitarios: edificios, aulas; la ruptura de las regularidades académicas: intervención durante las clases, cursos y conferencias, muchas veces sin el consentimiento de la autoridad profesoral; el desarrollo de formas de información y contrainformación alternativas: panfletos, carteles, apropiación de micrófonos que las autoridades monopolizaban...; la creación de una dualidad de poderes en las facultades, mediante comités de huelga, asambleas, consejos, comisiones; las formas de protesta clásica: mítines, manifestaciones, barricadas, sentadas, asambleas; el boicot a los exámenes y a las autoridades académicas y profesorales como representantes de lo que consideraban el autoritarismo universitario (p. 99).

En este contexto, los últimos años del franquismo marcaron un proceso de conjuración de objetivos, si bien no idénticos, más o menos comunes entre distintos actores sociales en torno a las peticiones de amnistía y mayores libertades políticas. Para Cruz (2001), pese a no existir una dirección única entre los actores sociales antifranquistas, su actividad se intensificaba en torno a “la derogación de leyes represivas de derechos individuales y colectivos (expresión, reunión, asociación, de huelga y manifestación, objeción, rechazo al código de familia vigente, a las leyes penales, etc.), es decir la lucha por los fundamentos de un régimen democrático” (p. 14).

5.2. LA ACTIVIDAD ESTUDIANTIL EN VALLADOLID DURANTE LOS DÍAS PREVIOS AL CIERRE

Un recital de la cantante Elisa Serna que habría de realizarse en la biblioteca de Filosofía y Letras el 16 de enero de 1975 fue frustrado por la policía, quien desalojó a los estudiantes reunidos para el evento. La Universidad de Valladolid fue cerrada hasta segunda orden y el 23 se llevó a cabo una sentada de estudiantes encerrados en la Capilla del Hospital Provincial en protesta por el juicio contra José Luis Cancho, líder militante de la Joven Guardia Roja y seis compañeros más, detenidos hacía un año. Cancho había caído de un tercer piso de las oficinas de la policía y se enfrentaba a una pena de 4 años de prisión por asociación ilícita y propaganda ilegal, Cancho lanzaba a través del periódico Mundo Obrero Rojo, un mensaje a sus compañeros universitarios solidarizándose con todos los tipos de manifestaciones estudiantiles antifranquistas y alentando la lucha contra el debilitado régimen que “se ve obligado a encarcelar inválidos, cerrar universidades y organizar detenciones masivas” (“José Luis Cancho”. 1975, 25 de febrero).

El Rectorado convocó la elección de representantes estudiantiles para el 21 de noviembre de 1974. Los estudiantes acogieron favorablemente la convocatoria y acudieron a las urnas, aun cuando existía entre los mismos cierta inconformidad con respecto a la forma en que había sido elaborado el decreto que regulaba las elecciones. En las asambleas de Medicina y Derecho se expresaron además desacuerdos con algunos aspectos como la revocabilidad de los representantes y sus posibles sanciones (Diez, 2003, p. 290)

La cercanía existente entre estudiantes y obreros en la ciudad era causa de descontento para el Rectorado. Durante las huelgas y manifestaciones obreras del año 1974 se observaba la participación estudiantil, la cual era expresión de la preocupación de estos por las condiciones laborales del momento, especialmente las del ambiente industrial (Diez, 2003, p. 291). A inicios del curso en la Facultad de Medicina los estudiantes habían celebrado una asamblea en conjunto con los trabajadores de la FASA-Renault, mientras que en Filosofía y Letras se había acordado solidaridad con el movimiento obrero expresada en el reparto de octavillas por la ciudad.

A través de los Departamentos de Actividades Culturales de las Facultades, los estudiantes organizaban actividades culturales en los que expresaban sus críticas y reivindicaciones. Uno de los acontecimientos culturales más significativos de aquellos

momentos en la Universidad de Valladolid fue la organización en la Facultad de Medicina del “Romancero y cancionero de la resistencia” que consistió en el recital de poemas y canciones de la Guerra Civil Española. Este evento terminó con la detención de un estudiante y el descontento del resto de compañeros (Diez, 2003, p. 292). Por otra parte, el “Primer Encuentro de Nueva Canción” convocado por los estudiantes para llevarse a cabo en la misma Facultad fue prohibido por la Dirección General de Seguridad el cual fue disuelto por la entrada de la Policía a la Universidad.

El 16 de enero, luego de haber sido impedida la realización del recital de Elisa Serna por parte de la policía, la Junta de Gobierno de la Universidad publicaba una nota en la que exponía:

La Junta de Gobierno de la Universidad, reunida en el día de hoy, ha considerado la situación académica en las Facultades y Escuelas Universitarias de esta ciudad, en las que, además de la proliferación de asambleas no permitidas, del intento de realización de un recital no autorizado, con invasión de locales docentes e injerencia de elementos extraños, difusión de propaganda incitando al desorden y progresiva inasistencia a las clases, se ha llegado a la creación de un ambiente de tensión creciente que amenaza producir más graves incidentes. Por ellos la Junta ha decidido la suspensión de las enseñanzas (Diez, 2003, p. 293).

5.3. EL CIERRE DE LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

5.3.1. La orden del Ministro Esteruelas

“La universidad paralela no existe” sentenció rotundamente Cruz Martínez Esteruelas, Ministro de Educación y Ciencias -uno de los denominados “siete magníficos” del segundo franquismo-, en declaraciones al diario “El Sol de España”, el 27 de marzo de 1975. Esa noche habría de presidir el desfile procesional de la cofradía del Santísimo Cristo de los Milagros y de María Santísima de la Amargura de Málaga, en la cual ocupaba el cargo de Hermano Mayor Honorario. “La universidad –continuó- lleva problematizada desde hace muchos años. En este curso los meses hasta febrero han sido absolutamente normales

y positivos. En febrero, la situación, problemática desde luego, pero decantada subversivamente...” (“Sr. Martínez”, 1975, p. 8).

El 8 de febrero de ese año, El Ministro Esteruelas había ordenado el cierre de las Facultades de Filosofía y Letras, Ciencias, Derecho y Medicina de la Universidad de Valladolid hasta el comienzo del curso 1975-76, una medida que fue interpretada por la opinión pública de entonces como ejemplarizante y encaminada a mantener el orden y la normalidad en todas las universidades españolas. La decisión del Ministro era una respuesta a una serie de “reiteradas anomalías de carácter colectivo” llevadas a cabo por los estudiantes durante el primer y segundo trimestre del curso 1974-75 (“Encierros”, 1975, 7 de febrero). El cierre de las Facultades de la Universidad de Valladolid implicaba el cese de todas las actividades docentes y examinadoras del centro excluyendo las actividades de doctorado e investigación. Luego, en Sesión Informativa ante las Cortes el Ministro Esteruelas habría de mantenerse firme en su disposición, apegándose a la convicción de que en Valladolid se había producido un “planteamiento subversivo generalizado protagonizado por minorías coherentes con propósito decidido” (Contreras, 1975, 11 de febrero).

A lo que el Sr. Ministro estaba respondiendo era a las movilizaciones estudiantiles que se habían estado llevando a cabo en Valladolid así como en otros Distritos Universitarios durante el año de 1974 y que habían alcanzado un mayor dinamismo durante las vueltas de las vacaciones navideñas a inicios del año 1975. Esta intensificación de las movilizaciones estudiantiles se daba en el marco de las regulaciones de la participación estudiantil por parte de las autoridades educativas, que si bien permitían cierto grado de reconocimiento legal a la representación estudiantil, elegida directamente por los estudiantes, limitaba por otra parte su entrada en las estructuras académicas de los centros universitarios (Diez, 2004, p. 255).

Durante la Sesión en las Cortes del 11 de febrero, el Ministro sostuvo un diálogo con procuradores y representantes de provincia. Algunos de ellos, también Rectores Universitarios y le aplaudieron por éstos al manifestar tajantemente: “Me ratifico en la medida”, como respuesta a algunas solicitudes de reconsideración. No obstante, esta reacción de entusiasmo no fue generalizada. Entre los presentes había algunos procuradores y representantes de la Provincia de Valladolid, quienes expresaron su disenso con respecto a la disposición del Ministro y dieron voz a las peticiones de benevolencia surgidas del sentimiento común vallisoletano durante aquellos días. El Señor

López González, procurador familiar, calificó la medida de “excesivamente dura” y reclamó al Ministro la falta de participación ciudadana en las consideraciones para la toma de tal determinación que tanta conmoción estaba causando en la ciudad de Valladolid. A su discurso, acompañó la consideración de que la culpa de la situación académica de la ciudad recaía en los docentes, estudiantes y en la sociedad vallisoletana misma. Otro de los representantes de la ciudad también tomó la palabra para mencionar una “la diversidad de criterios sobre la participación estudiantil” y pidió al ministro una consideración especial de carácter “atenuante” ante el problema (“Me ratifico”, 1975, 11 de febrero).

El Señor Esteruelas estaba convencido de la improcedencia de cualquier petición que argumentase una falta de disposición Ministerial para el diálogo ante los problemas universitarios. Así mismo, tenía conocimiento –y lo deja entrever ese mismo día en su discurso- que la opinión pública comentaba ya el carácter “ejemplar” de su disposición y que estaba siendo interpretada desde entonces como una decisión encaminada a advertir sobre las posibles consecuencias que las movilizaciones estudiantiles de los demás Distritos Universitarios podrán tener a nivel nacional. Consideraciones que desmentía rotundamente. También negó que con la medida estuviese tratando de realizar una reafirmación de su autoridad personal que le permitiese aprovechar la situación problemática universitaria para re-afianzar su imagen política ante el Régimen.

Para terminar de referirse al tema en aquella reunión, el Sr. Ministro pronunció:

Pido que se me conceda el honor de creer que ha habido meditación y serenidad por mi parte antes de tomar la medida. La autoridad académica ha sido, no sólo dejada, sino maltratada físicamente, sin que la fuerza pública tenga posibilidad de actuación cuando la sociedad no presta su concurso. La actitud pasiva de los más no puede excusar otra actitud benevolente. Me ratifico en la medida tomada (“Me ratifico”, 1975, 11 de febrero).

A continuación –luego de los aplausos ya mencionados- el Sr. Ministro pasó a responder preguntas acerca de otras cuestiones como la izada obligatoria de la Bandera Nacional en todos los centros educativos, la ampliación de la enseñanza técnica en el Bachillerato y la no obligatoriedad de la enseñanza de las lenguas vernáculas en las escuelas del país.

5.3.2. Las reacciones ciudadanas ante la noticia del cierre

Los vecinos de la ciudad de Valladolid fueron las personas más afectadas por el cierre de la Universidad, después de los estudiantes y los profesores. Si algo de advertencia podía tener aquella drástica determinación, esta debió haber ido dirigida al menos inicialmente a la ciudadanía vallisoletana en general, por no prestar debidamente “su concurso” ante la situación conflictiva de aquellos últimos meses. Si bien las organizaciones estudiantiles y obreras de la ciudad estaban llevando a cabo una intensificación de sus movilizaciones, estas no superaban en número ni beligerancia a las realizadas en otras universidades españolas. La naturaleza autoritaria de la orden y sus repercusiones negativas tuvieron un alcance local inmediato y las respuestas surgieron desde una amplia base de sectores (Diez, 2002).

A la sorpresa y el estupor por la drástica medida ministerial le siguió la conformación de una extraña coalición entre diversos grupos de la sociedad vallisoletana en favor de la reconsideración y reapertura de la Universidad. Movidos por distintos intereses, varios colectivos de diversa índole presentaron ante el Gobierno sus peticiones sustentándolas en argumentaciones que van desde la repercusión en la economía local hasta los conflictos al interior de las familias de los universitarios.

Diez (2003) explica:

La clausura de las Facultades causó una gran perturbación en la ciudad por lo que fueron numerosas las manifestaciones que se vertieron en favor de la reapertura. En los días siguientes, diversos colectivos ciudadanos se pronunciaron a favor de una inmediata solución del problema, pues no sólo los universitarios y sus familias resultaban perjudicados. De tal forma que fueron diferentes los organismo y asociaciones que reclamaron como eran diversos los intereses que defendían con su postura (p. 295).

Entre los colectivos que hicieron públicas sus peticiones estaban las Autoridades locales en su condición de Ayuntamiento, la Diputación de Valladolid, el Consejo Provincial de Empresarios, la Asociación de Prensa, la Asociación de Amas de Casa, el Colegio de Doctores y Licenciados, el de Músicos y otros colegios profesionales (“Se pide”, 1975, p. 7). Inclusive, un grupo de juristas de la ciudad llegó a anunciar, por su parte, que estaban preparando un “recurso de reposición contra la orden”, calificando la clausura de un curso entero y la desposesión colectiva de matrícula como una disposición ilegal.

También se sumaron desde un inicio a las peticiones de reapertura los padres de familia de unos 500 estudiantes de Palencia, la Diputación y la Cámara de Comercio de Burgos, así como desde otras entidades de estas mismas localidades.

Cada colectivo sustentó las peticiones de formas diferentes. Las autoridades locales en ningún momento lograron desmarcar sus peticiones de la triste reafirmación de la medida autoritaria. Sus peticiones se basaron en la solicitud de clemencia y en el *mea culpa* por la problemática universitaria. El entonces Alcalde de la ciudad, Don Julio Hernández, envió el 12 de febrero una nota a la prensa en la que declaraba:

que es lamentable que situaciones creadas y no compartidas por la mayoría de los alumnos, y menos aún por los profesores y padres, que se ven afectados, haya desembocado en la adopción de una medida que respetamos, porque es una llamada a la atención y a la responsabilidad de cuantos tienen y tenemos la obligación de defender en su justa medida los bienes materiales y espirituales que la sociedad pone a nuestra disposición. Pero que la resolución adoptada ha de causar un grave perjuicio a muchos alumnos y familias (“Diversas”, 1975, 12 de febrero).

De esta manera las peticiones oficiales no hacían más que afirmar la medida y reconocer ese papel de supuesta “tutela” que según el Ministro de Educación y Ciencia la sociedad vallisoletana no había asumido y en cuya ausencia, decía no haber tenido más remedio que cerrar la Unidad ante la vehemencia con la que los estudiantes hacían constar sus reclamos de mayor participación en la estructura académica.

Una de las ideas que surgió entre la prensa local, en relación a la problemática fue la de que había existido una desinformación por parte de los medios locales para darle a conocer a la ciudadanía la gravedad de los problemas universitarios y advertir de las consecuencias que estos podrían tener si el Gobierno Central tomaba una resolución tajante al respecto. No obstante, el sector de la prensa que sostuvo esa postura se encuadraba también dentro de las voces que justificaban la medida del cierre encontrándola suficientemente razonada y además, posicionándose en contra de las causas de la movilización estudiantil. El 15 de febrero, el diario *ABC*, publicaba:

Entonces, decimos, sin discutir un ápice las razones que haya tenido el Ministerio de Educación para ordenar el cierre, prudente y razonable parece la posibilidad de volver sobre el problema no para contradecir un necesario principio de autoridad que ya ha sido afirmado, sino para admitir, con autoridad moral reforzada, un diálogo decoroso que

permita llegar a una solución ~ digna sin el indiscriminado y enorme perjuicio de todos los estudiantes, que no todos serían culpables y que no siéndolo escasos caminos de actuación tienen para contener u oponerse, en favor del orden, a los turbulentos, a los activistas, a los promotores de las anormalidades y los desacatos (p. 18).

Esta opinión era compartida por el diario *El Norte de Castilla*, influyente medio de comunicación regional se publicaba que “las autoridades académicas deben reconsiderar esta decisión” (“En torno”, 1975, 14 de febrero, p. 6). De este modo, entre los poderes oficiales y sus espacios de influencia la discusión se centró en valorar el grado de radicalidad había sido la determinación ministerial y cuáles habrían de ser las consideraciones a tener en cuenta para lograr una benevolente reapertura. Focalizaban además la causa del cierre en el desacato estudiantil a las autoridades educativas, al igual que explicaba el porqué de tan “drástica”, “excesiva” y “desproporcionada” sanción.

Los padres de familia, por su parte, formaban otro frente desde el cual se pidió una reconsideración. La estrategia parental sumó a las reuniones y redacción de notas para tratar el problema, las entrevistas en persona con las autoridades locales y educativas que sostenían la resolución del cierre. Para los padres, esa situación significaba tanto pérdidas económicas como morales. Sus miedos tenían que ver con el futuro académico inmediato de sus hijos así como con los efectos del cierre en la convivencia familiar. El que las Facultades de la Universidad estuvieran cerradas significaba para los padres, que sus hijos iban a tener demasiadas horas de ocio. Igualmente, preocupaba sobremanera a los padres de familia el hecho de que los estudiantes pudiesen perder el curso entero si los exámenes no se llevaban a cabo antes del mes de septiembre. Estas inquietudes le fueron planteadas por los mismos al Señor Rector de la Universidad de Valladolid, mediante reiteradas reuniones y al Ministerio de Educación a través del gobierno local. En síntesis, las peticiones de los padres de familia, si bien se sustentaron en diferentes argumentaciones, se limitaron a solicitar la reanudación de las clases a la brevedad posible.

Una de las argumentaciones más curiosas presentada por los padres de familia al Sr. Rector de la Universidad de Valladolid, Don José Ramón del Sol, hace mención a la imposibilidad de diálogo que en ciertos hogares existe entre padres e hijos universitarios. Esta argumentación fue recogida por el periodista Javier Martínez Laquidán, enviado especial de la Agencia Logos y publicada en una crónica por el diario *YA*, el 13 de febrero de aquel año. En ella, el autor narra:

Constantemente acuden al rectorado comisiones para exponer a la autoridad académica la preocupación de los más variados sectores por la situación de su Universidad. Esta misma mañana el profesor Del Sol se ha entrevistado con una comisión de padres de familia, a razones de todo tipo esgrimidas con anterioridad, han añadido una nueva: el daño moral que se produce en el seno de las familias de los universitarios ¿Qué vamos a hacer con nuestros hijos –se preguntan lo padres alarmados- durante todo lo que resta del curso si autoridad académica? Estos padres consideran que en muchas familias es ya imposible el mantenimiento del diálogo con sus hijos y, lo que aun es más grave, que este diálogo puede desaparecer en aquellos hogares en los que todavía subsiste difícilmente (Ladero, 1995, p. 582).

La manifestación más expresiva de inconformidad por parte de los padres de familia con respecto al cierre de la Universidad se hace constar en el “Recurso contra el cierre” presentado el 24 de febrero en el Gobierno Civil de la Provincia y que iba dirigido al MEC. En este documento se evoca el Reglamento de Disciplina Académica según el cual el MEC está en la potestad de clausurar centros educativos, mas no cursos enteros como estaba siendo el caso. Además, según este Recurso, el carácter de toda orden ministerial habría de ir encaminada a preservar el orden académico de una manera “congruente, proporcionada y adecuada a los hechos” que la hubiesen requerido. De esta manera, la comunicación de los padres de familia no solamente llegaba a criticar la desproporcionada punición contenida en la orden ministerial sino que además reclamaba por la “la incompetencia ministerial para dictar la orden recurrida” (“Recurso”, 1975, 26 de febrero). No obstante, la consistencia de la argumentación esta únicamente pudiese haber tenido efecto en el marco de un expediente judicial abierto contra grupos o individuos, misma que hubiese justificado la orden dictada. Este, desde luego, en ningún momento existió.

Con este hecho se cierra prácticamente una etapa de peticiones ciudadanas por la reapertura de la Universidad que responde a las primeras reacciones ciudadanas ante la noticia del cierre de las Facultades. La preocupación entre los diversos grupos de la sociedad vallisoletana se mantendrá a lo largo de los meses de marzo y abril, al tiempo que se irá transformando en una expectativa por saber si el Ministerio al menos concederá la aplicación de exámenes finales a los estudiantes con lo que pudiese verse rescatado su año académico (“Valladolid”, 1975, 17 de abril, p. 27). De esta etapa de peticiones hasta entonces realizadas por diversos grupos, solo prevalece la voluntad gubernamental que se hace constar mediante la inexpugnable actitud ministerial y por los reiterados mensajes salidos de las Cortes. Según los cuales, las sociedades locales -la vallisoletana en este caso-

se deben encargar de “tutelar” todas las actividades universitarias para que de ellas no surjan más problemas que alteren el orden público, y que de lo contrario habrían de tomarse todas las medidas necesarias con el fin de restaurarlo.

Entre los grupos que reaccionaron al cierre más que una coalición, llegó a existir una unánime petición de apertura, la misma que se expresó de manera confluyente ante las autoridades pero a la que se llegaba por diversas vías de interés. La etapa de las reacciones ciudadanas ante el cierre refleja la importancia que para la vida local vallisoletana tenía en aquel entonces el normal funcionamiento de la universidad. Y ante su cierre, la aparición de distintos problemas sociales los cuales fueron expresados de manera desarticulada, en el contexto de un desconocimiento ciudadano profundo sobre la problemática estudiantil manifestado en un sentimiento de estupor ante la sorpresiva noticia. Las movilizaciones estudiantiles en el marco de la problemática de la representación estudiantil universitaria no pasaron de ser consideradas para muchos como “cuestiones eminentemente extrañas”, que aparecían “ajenas a la problemática universitaria”, nacidas de una “atmósfera de indisciplina”, tal cual lo hizo constar la Asociación Provincial de Familias Numerosas de Valladolid el 29 de enero de ese año (“Se llegó”, 1975, 15 de febrero). Sin embargo, como señaló Luis Apostua para el diario *YA* el 13 de febrero de aquel año, con las reacciones ante la noticia del cierre de la Universidad, los ciudadanos habían conseguido al menos “crear y gran problema en Valladolid”. Es más, refiriéndose al Señor Ministro: “Don Cruz ha logrado despertar a la mayoría silenciosa. El despertar no es a su favor” (Laredo, 1995, p. 582).

5.3.3. El Señor Rector Profesor José Ramón Del Sol

En medio de la confusión por el inesperado cierre de las Facultades y de los constantes esfuerzos por lograr la tan ansiada reconsideración ministerial realizados por diversos grupos de la ciudad, de la firmeza en la que se estaba manteniendo el Ministro Esteruelas y del gubernamental apoyo en la medida del cierre, figuraba a diario en las Cortes de Madrid la presencia del Rector de la Universidad de Valladolid, el Profesor José Ramón del Sol.

Del Sol, médico ginecólogo, era para entonces -además de Rector- catedrático en la Facultad de Ciencias Médicas. A él le tocó soportar la burla estudiantil el 29 de enero de ese año, cuando a la salida de una clase –a la cual no había asistido ningún estudiante-, le fueron arrojados huevos. Anécdota que dio la vuelta por todas las publicaciones periódicas del país de aquellos días y que aun hoy es recordada por muchos de los otrora estudiantes vallisoletanos (Rodríguez, 1986, 5 de enero). Con una marcada arrogancia que le caracterizaba, con aires de dictador que le nacían de un raro complejo de superioridad casi incurable (Carrillo-Linares, 2011), El Sr. Del Sol, al ser cuestionado por el periodista Ignacio Carrión sobre la posibilidad de abandonar su cargo de Rector, no dudó en responder: “soy la persona que más puede ayudar a la Universidad de Valladolid en estos momentos” (Carrión, 1975, 15 de marzo, p. 29).

Al momento de brindar la entrevista referida, el Profesor del Sol acababa de llegar de las Cortes a las cuales acudía casi a diario y en las que no consiguió nunca una “amnistía” que tanto imploraba la ciudadanía de Valladolid. La presencia del Señor Rector en las reuniones de Ministros fue un apoyo que Cruz Martínez Esteruelas tuvo ante el Gobierno para justificar su decisión sobre el cierre. Del Sol no olvidaba aquel episodio del 29 de enero en el que un grupo de estudiantes vituperaron su rectorado, su cátedra y su persona. En la misma entrevista a la que nos hemos referido el mismo Rector narra para la posteridad –a petición del entrevistador- aquel vergonzoso incidente:

Voy a hacerlo por primera vez. Los estudiantes formaron un círculo agarrados de los brazos. Yo me encontré en medio. Querían jugar conmigo el pim-pam-pum. Salí del círculo forcejeando. Me arrojaron un huevo. Gritaban, no serían más de treinta, este “slogan”: “¡Rector, dimisión! ¡Del Sol, policía!”. Mis ayudantes de cátedra me echaron una mano. En el forcejeo me produje yo mismo una contusión en la muñeca, pero las radiografías salieron normales. Punto y aparte. (Carrión, 1975, 15 de marzo, p. 29).

Además de sus radiografías pocas cosas más podrían haber estado “normal” para la gestión del Rector Del Sol durante aquel año. Un día antes de la agresión, Del Sol había brindado declaraciones al diario en la que declaraba que no podían tolerarse las inasistencias, los paros activos y las asambleas estudiantiles en la Universidad. (“Se llegó”, 1975, 15 de febrero). Terminaba al entrevista sentenciando: “Tener abierta la Universidad para esto, es un absoluto engaño (...), pues desde el punto de vista académico equivale a tenerla cerrada”.

El Rector Del Sol afrontaba además de la inconformidad estudiantil y la antipatía entre muchos, la problemática de las demandas laborales que los profesores universitarios estaban haciendo a las autoridades educativas españolas así como el descontento de la ciudadanía vallisoletana por haber permitido un cierre que no beneficiaba a nadie a nivel local. También al despacho del Rector del Sol acudieron en reiteradas ocasiones comitivas de padres de familia para tratar de ejercer presión sobre éste y que consiguiera la reconsideración ministerial. Según narra Ladero (1995, p. 582), el Señor Del Sol respondía a estos reclamos acusando a los mismos padres de familia por haber vivido según él, “de espaldas a la realidad universitaria y mucho más a sus consecuencias sociales y solo ahora cuando han sido sacudidos por la medida ministerial se dan cuenta de su responsabilidad social como padres universitarios”. No obstante, lo que para el Rector Del Sol podría haber significado “responsabilidad social”, difícilmente pudo haberse alejado de la política autoritaria del Gobierno y el MEC.

De hecho, el mismo Rector Del Sol actuaba dentro de la problemática como un aliado de la política dictatorial del régimen en el ámbito educativo. Los estudiantes movilizados de aquel entonces veían en la figura de éste poco más que un “fiel ejecutor” de las políticas diseñadas desde la cúpula gubernamental. Un vigilante del ciego cumplimiento de las normas académicas, en ningún caso un interlocutor para de los estudiantes (Rodríguez, 1986, 5 de enero).

En las notas del MEC que recopilaba la edición del diario *ABC*, el 15 de febrero de 1975, la “creciente escalada de subversión” fue la causa que “obligó” al Ministro Esteruelas a ordenar el cierre de la Universidad (“Se llegó”, 1975, 15 de febrero). En ella se hace un recorrido de hechos que justifican, según el Ministro, la medida adoptada y que parten precisamente de la agresión a Del Sol. Según esta nota, la respuesta estudiantil a las advertencias sobre la posibilidad de ordenar el cierre por parte del MEC, fue la de no retractarse por las acciones contra el Rector y la de continuar convocando asambleas.

Tras producirse la agresión a Del Sol, la Junta Técnica de la Facultad de Medicina – la cual estaba conformada por el profesorado numerario- publicó ese mismo día una nota en la que se acordaba cerrar la Facultad de Medicina, dado el grado de indignación extrema que el suceso había provocado entre los profesores de dicha Facultad. Al día siguiente –el 30 de enero- la Junta de Gobierno de la Facultad comunicaba a los estudiantes sobre “la necesidad de restaurar la normalidad académica, ya que, en caso contrario, no cabría otro remedio que el cierre indefinido de los centro afectados por las anomalías, lo que irrogaría

consecuencias tan graves como inevitables”, aun y cuando estas, “no podían llevarse a cabo legalmente” (“Se llegó”, 1975, 15 de febrero).

Esta comunicación, que más que advertencia era una nota conminatoria, fue respondida por los estudiantes con “numerosos letreros groseramente insultantes, alusivos al rector” y “numerosas octavillas redactadas en idéntico tono” que fueron repartidas por toda la ciudad.

El día 6 de febrero fue colocada en los tabloneros de todos los centros educativos del país una nota gubernamental, en la que se advertía de la posibilidad de la cancelación del curso en todos aquellos centros en los que no se restableciese la normalidad a partir de la fecha. Se explicaba en aquella nota la “normalidad” como la eliminación de “todo incidente o actitud de cualquier índole que impida el desenvolvimiento de la docencia sin restricciones de ningún tipo”. En consonancia con dicha publicación, miembros del Patronato Universitario de Valladolid, presidido por Don Mariano Jaquotot, recalcaron esa misma noche en reunión con representantes estudiantiles que “la advertencia va completamente en serio” y que en ella se entendía también la no asistencia a clase como una falta al orden académico. Un día antes, la Junta Técnica de la Facultad de Medicina ya tenía redactada una nota en la que amenazaba con solicitar el cierre definitivo del curso académico si el “orden absoluto” no se restablecía a más tardar el lunes próximo (“Se llegó”, 1975, 15 de febrero).

Al lado de la nota gubernamental, pegada el día 6 en el tabloide, los estudiantes pegaron ese mismo día otra nota convocando a una Asamblea de Facultad para el día 10 de febrero. También realizaron una pintada masiva en el “hall” de la Facultad y le impidieron al Profesor Igea impartir su clase de fisiología agolpándose en el Paraninfo de la Facultad, al igual que al resto de profesores de Medicina.

El Rector Del Sol, recibió ese mismo día en su despacho al Profesor Quiñones, Decano de la Facultad de Medicina, quien le pidió “el cierre del centro”, encontrando en este y en la Junta Técnica de la Facultad su más efectivo apoyo para reforzar su decisión de no convocar al claustro de profesores que estaba programado para el 17 de febrero próximo alegando una presunta “falta de quórum” (Carrión, I. (1975, 15 de marzo).

5.3.4. Acciones en contra del cierre en otros Distritos Universitarios

Una manifestación muy clara de la importancia que a nivel nacional se le dio al problema del cierre de la Universidad de Valladolid fueron las reacciones del resto de Distritos Universitarios de España, en donde las movilizaciones estudiantiles eran también tema de atención y en los que inclusive éstas llegaron a ser muchas veces más intensas que en la misma Valladolid. La decisión ministerial de la clausura del curso 1974-75 en Valladolid provocó que la atención de las demás Universidades se volcara sobre esta, puesto que desde sus inicios la noticia fue interpretada por la opinión pública como un castigo ejemplarizante, que implícitamente advertía a los demás centros educativos sobre lo que el Gobierno estaba dispuesto a dictaminar con el fin de reafirmar su autoridad y restablecer el orden académico en caso de que este fuese interrumpido.

El panorama universitario general era dibujado por una información gubernamental bajo el título de “Anormalidad universitaria”, de esta manera:

La inactividad académica, paros, asambleas, manifestaciones, etc., ha sido la tónica casi general de la mayoría de los distritos universitarios, en protesta por el cierre de la Universidad de Valladolid. En Madrid y Bilbao, en cuyas Universidades se registró durante la semana escasa actividad académicas. En Barcelona, Zaragoza, Salamanca, Oviedo, Sevilla, Deusto. San Sebastián. Granada, Santiago y Santander se han registrado durante toda la semana paros totales o parciales, y en algunos casos —como en Salamanca. Sevilla, Deusto y San Sebastián—, las anomalías docentes han desembocado en un cierre indefinido. (“Anormalidad”, 1975, 22 de febrero).

El paro era la nota característica con la que se podía describir la situación universitaria general a inicios de 1975. Nótese que en la redacción del texto citado se califica de “inactividad académica” las acciones estudiantiles de carácter protestatario. No obstante, los cierres de centros educativos en los demás Distritos eran pasajeros si los comparamos al cierre del curso entero en Valladolid. Iban destinados a dispersar a los manifestantes y disolver las acciones estudiantiles.

También, desde días antes del cierre de Valladolid, se estaban reportando numerosos encierros de estudiantes en Distritos como Málaga y Sevilla, así como manifestaciones y protestas en Badajoz, Cáceres y Santiago de Compostela (“Encierros”,

1975, 7 de febrero). Este tipo de acciones estudiantiles se mantuvieron durante el resto del curso en muchos de los Distritos Académicos. A las protestas estudiantiles las autoridades respondían con desalojos y cierres de centros educativos. *La Gaceta Ilustrada*, en su edición del 9 de marzo dejaba constancia de ello mediante el relato de un encierro en Madrid entre cuyos motivos estaba la petición de reapertura de la Universidad de Valladolid. El relato es el siguiente:

Más de seiscientos estudiantes en Barcelona y unos cuatrocientos en Madrid se encerraron voluntariamente —los primeros en el seminario conciliar y los segundos en la Catedral de San Isidro— en señal de protesta por la política del Ministerio de Educación y Ciencia en general y por «el cierre de las Facultades de Valladolid en particular. Instaban al ministro a emprender el diálogo, pero el diálogo más frecuente de los universitarios se realiza no muy cordialmente con la Policía. Las actividades estudiantiles vienen siendo explicadas más por la Dirección General de Seguridad que por los portavoces ministeriales

Mientras éstos anunciaban que la jornada de lucha ha constituido un nuevo fracaso para quienes la preconizaban, la Dirección General de Seguridad (D.G.S.) era más explícita: todos los encerrados fueron conducidos a las dependencias de Seguridad y dos horas después fueron puestos en libertad todos menos cincuenta y dos. La «guerra de las notas» sigue activa y mientras la secretaría del cardenal Tarancón informaba que ni el cardenal ni sus vicarios habían dado autorización a la fuerza pública para entrar en el templo, la Policía afirmaba que obtuvo permiso del presidente accidental del Cabildo, dado que el arzobispo de Madrid se encontraba ausente. (“La hora”, 1975, 9 de marzo).

Por su parte, varias facultades como las de Salamanca, Deusto y San Sebastián fueron cerradas indefinidamente durante el mes de febrero como respuesta a los paros y encierros que los estudiantes realizaban para protestar por las políticas educativas vigentes y en especial contra el cierre de Valladolid (“Paros”, 1975, 20 de febrero). Desde Sevilla, Málaga y Santander los concejos universitarios se pronunciaron acerca del caso Valladolid y realizaron expresas peticiones de reapertura al MEC, por considerar que la medida adoptada suponía un “desconocimiento de las Facultades de los órganos de gobierno de la Universidad y de los derechos del alumnado” (“Universidad”, 1975, 17 de febrero). El 19 de febrero el Rector de la Universidad de Granada envía una nota dirigida a los estudiantes de la Facultad de Derecho preocupado por el ambiente de “tensión” que desde los últimos días se venía viviendo en aquel centro. En esta nota se hacía constar que desde el 11 de febrero, las actividades académicas han sido prácticamente nulas. Los constantes paros y

reuniones llevadas a cabo en horas lectivas eran motivo para que el Rectorado enviara un claro apercibimiento a los estudiantes advirtiéndoles sobre una posible suspensión oficial – la cual finalmente ocurrió- de las actividades docente, mismo que en el caso de decretarse, este buscaría salvar su responsabilidad como autoridad puesto que según expresa:

De esta suspensión indefinida y de sus inevitables consecuencias posteriores se hacen responsables a los estudiantes que votan a favor del paro académico y a esa mayoría que con su ausencia asienten o consienten estos paros dado que el porcentaje de los que apoyan tales paros representa la opinión de menos del 10 por 100 de los 2.186 alumnos oficiales matriculados en la Facultad de Derecho. Este Rectorado considera que la protesta realizada a través de paros continuados —aunque las reivindicaciones tuvieran a veces una justa motivación— no es sino un atentado y un grave daño a la sociedad, que no puede admitirse al margen de los planteamientos políticos personales. (“Paros”, 1975, 20 de febrero).

Algunas de las situaciones conflictivas más graves entre estudiantes y autoridades durante aquel curso 1974-75 se estaba viviendo en los Distritos más grandes, donde las movilizaciones estudiantiles se habían estado llevando a cabo enmarcadas en una cercanía con las causas de las huelgas de los profesores no numerarios, quienes reclamaban la mejoría de sus condiciones laborales. Esto llevó al Rector de la Universidad Autónoma de Barcelona a advertir a los estudiantes sobre posibles medidas “penosas e irreversibles” para conseguir el restablecimiento de la normalidad académica. Mientras que en Madrid, la Policía estaba realizando reiteradas entradas a la Universidad Complutense para dispersar a los estudiantes reunidos en asambleas y encierros y para hacer detenciones de dirigentes.

En la Facultad de Derecho las acciones estudiantiles estaban siendo particularmente intensas. Los estudiantes increpaban directamente a las autoridades académicas y la respuesta por parte de estas eran los constantes llamados a la policía:

Se siente en la obligación de declarar: (...) que por lo que se refiere a la Facultad de Derecho de la Complutense, la anormalidad académica viene provocada fundamentalmente por la reiterada e injustificada presencia y actuación de las Fuerzas de Policía Armada y de funcionarios de la Brigada de Investigación Social, atribuyéndose facultades no consentidas por la ley respecto al cierre del Centro. Que la actuación de las Fuerzas de Policía ha culminado con la violenta expulsión de estudiantes, profesores y personal no docente, realizada en los días 20 y 21 con absoluto desprecio de la autoridad académica, llegándose, incluso, a entrar en las dependencias del Decanato, y en el propio despacho del Decano,

con las defensas desenvainadas, para expulsar a los profesores, que se encontraban reunidos con él...

La protesta de la Junta de la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense era de tal contundencia que las agencias de noticias se resistían a creerla cierta y, desde el viernes 21 de febrero en que fue redactada y facilitada, sólo el miércoles siguiente fue publicada por «ABC», recibida a través de Pyresa. Otros periódicos no se atrevieron a publicarla. Sin embargo, las páginas dedicadas a temas universitarios aparecían repletas de noticias conflictivas (Hernández et al. 2007, p. 254).

El diario semanal *Mundo Obrero*, realizó una cobertura atenta de las acciones estudiantiles en favor de la reapertura en Valladolid de la universidad, en conexión con las reivindicaciones estudiantiles que estos venían planteando, especialmente la de una mayor participación y el reconocimiento estudiantil en las estructuras educativas así como el respeto a los procesos de elección de representantes libre y democráticamente. Las respuestas del MEC a las exigencias estudiantiles no hacían más que poner de manifiesto la falta de autenticidad de las políticas educativas en cuanto a una mayor participación para los estudiantes. Las constantes apariciones de la policía para dispersar las acciones estudiantiles obstruían la posibilidad de un diálogo abierto entre estudiantes y autoridades. En su edición del 7 de marzo, *Mundo Obrero* comunica sobre las acciones estudiantiles a nivel nacional en relación a las protestas por el cierre de la Universidad vallisoletana. De entre la problemática general reseña particularmente:

El día 20 de febrero, veinte delegados de toda España se presentaron en el Ministerio de Educación. Exigen la reapertura de la Universidad Vallisoletana. 5.000 estudiantes madrileños partiendo desde diversos puntos se dirigen hacia el Ministerio. Son el certificado vivo de que los 20 delegados son los representantes de las aspiraciones, decisiones y luchas de los estudiantes. La policía, impotente para detenerles, abre fuego; un delegado herido y 100 detenciones.

Pese a la imagen de conflicto permanente que se difundía en los medios sobre el carácter de las acciones estudiantiles, estas solían estar mediadas por la intervención policial. Esta intervención era respuesta a las peticiones de los estudiantes y eran el signo de la poca voluntad de las autoridades universitarias y gubernamentales para el diálogo en relación a la participación estudiantil en la esfera educativa. Los encierros y asambleas, al ser considerados por las autoridades de la época –bastante proclives a decretar cierres de centros-, como actividades irruptoras de la “normalidad académica”, eran respondidas con

el desalojo violento de estudiantes por parte de las fuerzas del orden público. Un ejemplo interesante de lo que llegó a convertirse esta dinámica entre estudiantes y autoridades es el caso relatado por Escudero (2011) en el que el 25 de abril, en el marco de la conmemoración del primer año de la Revolución de los Claveles, algunos estudiantes de la Universidad de Murcia, militantes de la Joven Guardia Roja, organizaron una asamblea a la cual había sido contactado un estudiante de la Universidad de Valladolid. Durante la Asamblea el estudiante vallisoletano les informó a los presentes sobre “lo sucedido en Valladolid, del desalojo por parte de la policía del recital de Elisa Serna, entre otros asuntos”. Aquella tarde, la asamblea fue disuelta por la llegada de la policía –la cual ya estaba prevista por los mismos estudiantes-. Según relata Escudero, decenas de los participantes fueron llevados a comisaría y al final siete fueron retenidos por la policía, entre ellos, el estudiante de Valladolid “que pasó a disposición judicial” (p. 49).

Así, desde los demás Distritos Universitarios también se estaba produciendo una lectura de la problemática del cierre de la Universidad de Valladolid. Las peticiones que desde las Juntas de Facultad de distintos Distritos Universitario se le hacían llegar al Gobierno Central con respecto a la política educativa del momento, incluyeron muy claramente a la del reclamo por el cierre en Valladolid y la inmediata reapertura de esa Universidad. Como hace contar la justificación de una de las primeras peticiones de reapertura, procedente del Concejo Universitario de Santander, para muchas de las demás universidades del país “la única y verdadera solución a los problemas de la universidad es la autonomía económica, administrativa y de política educativa, junto al reconocimiento de la libertad de reunión, expresión, asociación y derecho a la huelga” (“Petición”, 1975, 12 de febrero).

5.3.5. La huelga de Profesores No Numerarios

Además de la problemática estudiantil, la huelga de Profesores No Numerarios (P.N.N.) era otra de las situaciones conflictivas que estaban teniendo lugar durante el curso 1974-75 en toda España. Los P.N.N. de las universidades españolas pedían al gobierno el mejoramiento de sus salarios, estabilidad contractual, y procedimientos de elección más justos de cara a las oposiciones para acceder a las plazas docentes. Durante ese segundo trimestre, los P.N.N. habían anunciado que retrasarían su participación en las actividades

examinadoras de mayo hasta que no tuvieran del MEC respuestas satisfactorias. También los P.N.N. mantenían constantes asambleas y reuniones a lo largo de todo el país y de alguna manera estaban como los estudiantes, inmersos en una dinámica de endurecimiento por parte del Ministerio que imposibilitaba el diálogo y que intensificaba el descontento de entre estos. Muchos de los P.N.N. compartían y apoyaban las causas estudiantiles a las cuales, ya sea por conciencia ideológica, militancia en partidos, o simple empatía, estaban cercanos en aquel momento.

El paro comenzó a inicios del mes de marzo y se extendió hasta mayo. Los principales Distritos Universitarios como Madrid y Barcelona se mantuvieron viendo episodios de conflicto entre profesores y autoridades. También el movimiento de los P.N.N. tuvo cierres y desalojos, como respuesta a las exigencias por éstos planteadas. También la ausencia de P.N.N. en las aulas contribuía a que se vieran mermadas las actividades docentes en aquel curso 1974 – 75 así como la celebración de los claustros de profesores en muchas facultades del país (“Situación”, 1975, 1 de mayo).

Las peticiones que los PNN hacían al Gobierno se sintetizaron en:

Contrato laboral, con participación democrática en dicha contratación, a la apertura inmediata de la Universidad de Valladolid y al levantamiento de sanciones a todos los niveles de la enseñanza; que no contiene, además, ninguna, mejora sustancial sobre la situación actual, ya que la casi totalidad de las mejoras anunciadas ya estaban conseguidas, sino que supone un retroceso en algunos aspectos como las repetidas declaraciones de que, los problemas económicos de los P. N. N. no numerarios se solucionarán principalmente por vía de la concesión de becas de investigación en lugar de regularizar la situación laboralmente (“Los P. N. N.”, 1975, 8 de mayo).

En opinión del profesor Francisco Fernández Buey, hoy catedrático de Filosofía Moral y Política de la Universidad Pompeu Fabra y entonces P. N.N., aquellas luchas por mejores condiciones laborales se hacían en conexión con las demás manifestaciones de desacuerdo contra el ya decadente Régimen surgidas en el ámbito educativo:

Creo que bastantes profesores, pensábamos que era posible enlazar nuestra huelga con una huelga general en la enseñanza y con las huelgas obreras en curso, de manera que todo eso junto significara el impulso definitivo para acabar con la dictadura. Como es notorio no fue así, y no voy a entrar aquí en las causas, pero algunos (insisto: bastantes) hicimos lo que estaba en nuestras manos para intentar el engarce entre los varios movimientos antifranquistas de la época (López, 2009, p.12).

3.3.6. Las acciones estudiantiles contra el cierre de la Universidad

El desacuerdo estudiantil ante la medida del cierre de curso en Valladolid lo fue también en relación a las reiteradas órdenes de cerrar centros educativos que se venían dando durante los últimos años del franquismo, como respuesta gubernamental a las movilizaciones para expresar descontento contra el Régimen. El curso 1974-75 presentó una dinámica de interacción entre estudiantes y autoridades en el que al endurecimiento de la postura oficial, el movimiento estudiantil respondía con acciones más decididas, las mismas que eran respondidas por aquellos con dispersiones policiales, notas conminatorias y cierres de centros.

Las acciones que se llevaban a cabo por parte de los estudiantes –tanto en Valladolid como en el resto de Distritos Universitarios- se encuadraban en el repertorio colectivo desarrollado a lo largo de los últimos años de la Dictadura, los cuales variaban de la confrontación directa con la policía, a formas más convencionales como la huelga, las pintadas, la impresión y reparto de panfletos, las asambleas, comunicados, recitales y los encierros. Y todas estas acciones respondían a las manifestaciones de reclamo para obtener mayores libertades políticas y un mayor grado efectividad en el reconocimiento de la representación estudiantil elegida democráticamente. El caso de los constantes encierros de estudiantes en Madrid y Barcelona, lo cuales eran repelidos por fuerzas del orden público, refleja muy bien la situación de endurecimiento de las posturas, así como de la permanente política de represión del régimen franquista ante todo tipo de acciones de protesta, hayan sido estas violentas o no (“Universidad”, 1975, 9 de marzo). El marco más grande de significación de estas acciones se encuentra en el inconformismo generalizado contra la política autoritaria del ya decadente Régimen y en la generación de espacios cada vez más grandes de oportunidades políticas al interior de la estructura universitaria y gubernamental de la época.

Durante las reuniones en las Cortes, el MEC catalogó ampliamente los repertorios de acción estudiantil como “actitudes subversivas”. En el informe presentado ante el Gobierno, el Ministro Esteruelas expone que durante los meses de enero y febrero de aquel año las acciones estudiantiles se intensificaron y que “dentro del clima de subversión que animaba estos actos, junto a letreros y carteles, aparecieron pintadas en las Facultades con

leyendas irrepetibles, en grandes caracteres, insultantes a las instituciones del Estado (“Se llegó”, 1975, 15 de febrero). Y se detallaba que mientras tanto “la prensa vallisoletana, en los días sucesivos, dio noticia de asambleas, pintadas, desórdenes, votaciones, “paro indicativo”, etc. El rector declaraba que “desde hace varios días la situación es de anarquía total” (“Se llegó”, 1975, 15 de febrero).

En el caso de Valladolid, la forma más disruptiva de manifestación estudiantil se produjo cuando los estudiantes se ausentaron de las aulas de clase y cuando un grupo de estudiantes atacó directamente al Rector del Sol el 29 de enero. Una vez ordenado el cierre, si bien las acciones de tipo violento se vieron reducidas, el repertorio de protestas continuó llevándose a cabo mediante asambleas estudiantiles y comunicados de prensa en las que los estudiantes hacían constar la firmeza de sus exigencias, sobre todo la en la protesta del 31 de enero frente al Palacio de Santa Cruz, en la que los estudiantes manifestaron su disconformidad con la política de cierre de centros educativos.

En el caso del ataque al Rector del Sol, el grupo de estudiantes en cuestión sacó a relucir la pérdida de validez del mandato de éste ante la comunidad estudiantil. Luego de este incidente, los estudiantes comunicaron públicamente su postura ante el hecho llevado a cabo contra el Rector explicando que:

Su actitud permisiva a lo largo de su mandato ante la entrada de la policía en Filosofía y en la capilla del Hospital, por su supresión constante, a lo largo de su mandato, de actividades culturales, por su negativa o desprecio de cualquier tipo de diálogo y por decisiones unilaterales constantes que llevaron al cierre de la Universidad (“Comunicado”, febrero de 1975).

Una de las acciones de mayor significancia, en el marco de las reivindicaciones democráticas estudiantiles antes del cierre de la Universidad, fue la del encierro voluntario de 69 estudiantes en la capilla del Hospital Provincial a raíz de la entrada de policías a la Facultad de Derecho en la que desalojaron violentamente a los estudiantes allí reunidos en asamblea (Diez, 2004). Ya desde los días siguientes al 16 de enero, luego de que el gobierno prohibiera el Recital de Elisa Serna que se estaba organizando en la Facultad de Derecho, los estudiantes estuvieron realizando diversas acciones como respuesta a medidas represivas en contra de la realización de actos culturales.

Diez (2004) rescata algunas las acciones estudiantiles de aquellos días basada en ediciones del *Diario Regional* y de *El Norte de Castilla*. En ellas se retrata de manera clara la

dinámica intensificación creciente de las acciones estudiantiles en respuesta a las constantes represiones llevadas a cabo por las autoridades a través de la fuerza policía. Al respecto, relata:

Fueron numerosas las protestas que por las calles de Valladolid realizaron los estudiantes a pesar de estar vigilados por la policía, sobre todo las inmediaciones de los diferentes centros docentes. Si bien, hay que señalar que no siempre estaban planeadas pues, en ocasiones, surgían espontáneamente, por ejemplo. Dos días después del cierre y tras la imposibilidad de ver una película cuya proyección estaba anunciada en la famosa Sala Borja donde determinadas Facultades organizaban su Cine-Club, los estudiantes al encontrarse la sala cerrada iniciaron una asamblea que terminó en una pequeña manifestación en la que se pedía, entre otras cosas, la amnistía. El mismo día, en la parroquia de San Idelfonso, tras intentar celebrar una asamblea e iniciar un encierro voluntario, hechos que fueron abortados por la Brigada Político Social que obligó a los asistentes a desalojar la iglesia, al salir, a la altura del Paseo de Zorrilla, se produjo un conato de participación que poco a poco fue disolviéndose, sin que hiciera acto de presencia la fuerza pública (p. 300).

Durante el curso 1974-75, ante las amenazas ministeriales de clausurar definitivamente el curso, los comunicados estudiantiles expresaron su abierto desacuerdo con la política de cierres del MEC. Luego de ser comunicada la nota del 6 de febrero en la que el Gobierno amenaza a los estudiantes con el cierre de curso en aquellos centros en los que no se restableciese a la “normalidad académica”, los estudiantes de Medicina de la Facultad vallisoletana, que habían impedido que se impartieran las clases de ese día, se afianzaron en su postura y “se jactaron de que nadie se atrevería a cerrar la Universidad” (“Se llegó”, 1975, 15 de febrero). En la misma nota, el Ministerio hacía constar un especial resentimiento con los estudiantes de la Junta de la Facultad de Derecho por haber acordado el 31 de enero no retractarse de las acciones violentas llevadas a cabo contra el Rector.

De esta manera, el repertorio de acción estudiantil aparecía enlazado con las reiteradas amenazas y represiones gubernamentales en un proceso de ascendente endurecimiento de las posturas por ambas partes. El MEC consideraba que los días de movilización estudiantil eran como si la Universidad estuviese cerrada. Los desalojos y la disolución de asambleas y huelgas eran por tanto, simples “oficializaciones” de cierres de centros ya efectuados por los estudiantes (“Se llegó”, 1975, 15 de febrero). Para Díez (2007), el clima en el que se estaban produciendo las interacciones entre autoridades y

estudiantes “parecía pues una carrera inacabable. A un incidente que contrariaba a la autoridad académica le seguía una decisión que nada calmaba los ánimos de los universitarios pues tras el retorno a las aulas proseguían sus reivindicaciones que en nada habían cesado” (p. 376).

5.4. LA UNIVERSIDAD PARALELA

Ante el cierre de la Universidad de Valladolid, por orden del MEC durante el año académico 1974-75, alrededor de 2.000 estudiantes se organizaron en lo que pronto pasó a conocerse como la Universidad Paralela (UP). La estructura de esta acción colectiva consistía en la conformación de una red de estudiantes de dicha universidad cuyas tareas eran las de obtener el material de las asignaturas que habrían de estar cursando, compartir esa información mediante las multicopias de apuntes y reunirse a trabajar para desarrollar el estudio del contenido de las asignaturas. La finalidad de esta UP, era en términos generales, la de prepararse para los eventuales exámenes que habrían de llevarse a cabo a finales del curso, aun cuando existía una gran incertidumbre sobre la realización de los mismos.

La responsabilidad de conseguir los apuntes, que luego serían distribuidos correspondía a las figuras de los delegados y subdelegados de cada grupo. Estos delegados conformaban a su vez una Comisión General que coordinaba los aspectos técnicos y planteaba las líneas generales de las acciones a seguir. La UP de Valladolid, de alguna manera, activó un tipo de redes de participación estudiantil que ya existía desde inicios de la década de 1970. Desde entonces, los estudiantes habían desarrollado la modalidad de grupos de trabajo como forma de acceder a los conocimientos de las asignaturas que, dada la inestabilidad universitaria, les dejaban de ser impartidas. En aquella ocasión, apenas 48 horas después de la noticia del cierre, ya existió un consenso estudiantil sobre la puesta en marcha de la UP (Diez, 2007).

Por ley del Gobierno Franquista, estaba prohibida la celebración de reuniones de más de 20 personas, por tanto, el número de integrantes de cada grupo de trabajo rondaba esta cifra. Esto hacía que el número total de grupos de trabajo que llegaron a movilizarse durante aquellos meses de cierre universitario fuera de alrededor de 200. En total, el número de estudiantes matriculados en la Universidad de Valladolid durante el curso 1974-

75 fue de aproximadamente 8.000 estudiantes, de los cuales 2.000 eran de Valladolid, suma que responde a la cantidad de jóvenes que en sentido extenso participaron de la UP.

El funcionamiento de la UP consistía en que:

Cada grupo organizado -se ocupa de una asignatura, recogiendo y elaborando apuntes, bibliografía y esquemas generales del temario. Una red de información en cada núcleo permite conocer -el horario de cada nueva reunión y el sitio donde va a producirse. (“Valladolid”, 1975, 6 de marzo).

Para conseguir los apuntes, los delegados de cada grupo de trabajo contactaban con los profesores que impartían las asignaturas para concertar con ellos los días, horas y lugares en los que estos pudieran dictar sus clases. Los delegados acudían por lo general a las casa y despachos de los profesores que se prestaban a colaborar para copiar los apuntes que luego serían distribuidos a los demás estudiantes en forma de multicopias. Todo este trajín transcurría frente a los ojos vigilantes de la autoridad que no entendía si aquella UP era calificable o no de “subversiva”. El profesor Quijano (2009) ilustra aquella situación, recordando:

La tarea nos obligaba a ir a las 10 de la mañana a los Jesuitas, a las 12 a la Iglesia de San Idelfonso, a las 4 de la tarde a la Iglesia de San Andrés o a las 6 a la Pilarica, a las Delicias o donde fuera, y a pasar el día recorriendo establecimientos eclesiásticos, que fueron quienes ofrecieron más comprometidamente sus salas para las clases paralelas. No dejaba de ser divertido desde luego, aquel trajín de multicopias y apuntes a ciclostil), no había aun fotocopiadoras ¿verdad?), ni aquella entrañable complicidad entre profesores y estudiantes, deambulando por las calles en medio de una vigilancia que se fue haciendo más tolerante, tal vez aplicando la estrategia del mal menor (p. 175).

Cabe recordar, a partir de la cita anterior, que también en el interior de la Iglesia existieron posturas divergentes entre jerarcas y fieles miembros de las comunidades de base con respecto al cierre de la Universidad. En el año 1975, la sede episcopal de Valladolid estaba vacante. Luego de la muerte de Mons. Félix Romero, Luis Larrea, Obispo Vizcaíno de la Diócesis de León fue nombrado como administrador de la Diócesis de Valladolid. Larrea, que era fiel defensor de la separación Iglesia-Estado, desautorizó la medida de una “huelga de misas” acordada para el 27 de abril en algunas parroquias vallisoletanas como apoyo tanto a los estudiantes como a los obreros en huelga. No obstante, los centros parroquiales estuvieron en constante disposición para las actividades estudiantiles durante el cierre de la universidad (Burrieza, 2010).

Era también tarea de los delegados organizar todo lo referente a “programas, prácticas, posibles exámenes, libros y todo el largo etcétera” (“Valladolid”, 1975, 6 de marzo). A medida que las relaciones entre delegados y profesores se fueron asentando, también aquellos lograban en algunos casos la presencia de estos en caso de contar con su disponibilidad. Así lo narró el Profesor Gómez Bosque, catedrático de Anatomía:

Todos los días viene aquí –a su despacho- un estudiante que representa a grupos de trabajo y le dicto apuntes de la materia durante hora y media. Luego multicopian y reparten... Y es más: me han pedido que vaya alguna vez a los locales donde se reúnen para proyectar filmas y aclarar dudas. Estoy dispuesto a ir. Con mi tiempo libre puedo hacer lo que me parezca justo (Carrión, 1975, 27).

Los lugares en los que se reunían los grupos de trabajo eran casas, pisos, salones, iglesias, bares, cafeterías, colegios privados o un Colegio Mayor, facilitados por la ciudadanía vallisoletana que veía con no poco agrado aquella iniciativa juvenil. Según comentaba una publicación de la época: “cualquier sitio es bueno para celebrar ‘una clase o conocer un nuevo planteamiento de una asignatura” (“Valladolid”, 1975, 6 de marzo).

En el interior de cada grupo de trabajo se difundía la información a la vez que se estudiaba y discutía de manera solidaria. Las reuniones de estudio abarcaban también la discusión de la situación política del país así como en particular, las demandas estudiantiles del momento y las respuestas gubernamentales a las mismas. La dinámica de los grupos de trabajo se asemejaba con la de la asamblea de participación ya arraigada como parte del repertorio estudiantil adoptado desde la época de los años sesenta. También tenía este tipo de acción cierta semejanza con la práctica del encierro voluntario, dado que al no poderse reunir en un número mayor al de 20, los estudiantes de la UP actuaban al límite de lo permitido.

El reconocimiento de la UP, como acción estudiantil eficaz para la construcción de aprendizaje así como el apoyo didáctico sobre las asignaturas que los estudiantes deberían de estar cursando, fue brindado por algunos profesores que quisieron comprometerse con la causa. Sobre este reconocimiento y apoyo descansaba en gran medida la estructura de la UP. Los docentes facilitaban el conocimiento que luego habría de ser compartido. En ese sentido, un líder estudiantil involucrado declaraba:

Pero lo fundamental es conseguir la ayuda y colaboración del profesorado porque sin una comunicación con el elemento docente es sumamente difícil avanzar en el estudio. En

Medicina el profesorado se mostró al principio muy bien dispuesto. Querían ayudarnos. Luego ha habido presiones y muchos se resisten a darnos apuntes (Carrión, 1975, p. 27).

Entre los profesores, contaban especialmente con la presencia de los P.N.N., quienes compartían la lucha estudiantil desde una situación también conflictiva con las autoridades académicas. Detrás de la reivindicación por un contrato laboral, los P.N.N. participaban de los reclamos por una universidad más democrática (López, 2009, p.11). Estos son algunos ejemplos de esta relación que se creó entre profesores y estudiantes:

Alguna cátedra de Derecho, ante la grave situación y la esperanza de unos posibles exámenes finales, ha reducido su programa, dando cuenta de ello a los representantes estudiantiles. Un catedrático de Medicina está dispuesto a dictar en magnetófono sus lecciones para que sus alumnos puedan después oírlas. Profesores no numerarios, a pesar de varias amenazas, dan clases en los locales habilitados, y en muchos supuestos se baraja seriamente la posibilidad de unos exámenes parciales. Las cátedras que dan mayor apoyo hablan de la posibilidad de hacer dos cursos en uno, guardando parciales. Todo ello para impedir la pérdida de un curso. (“Valladolid”, 1975, 6 de marzo).

No obstante, esta disponibilidad docente se vio amenazada por la orden rectoral de no prestar ayuda a los estudiantes que les llegasen a pedir apuntes o apoyo para la Universidad Paralela. En el caso de los P.N.N., el riesgo era mayor puesto que se veía comprometida no solo su seguridad ciudadana sino también sus aspiraciones profesionales como docentes. Un expediente disciplinario abierto significaba para un profesor la imposibilidad de acceder a un puesto en la Universidad. Pero solamente los profesores que asumieron los riesgos de participar en esta acción pudieron ser partícipes de los beneficios educativos, que también tenía esta forma de trabajo y notar que “de cara al profesor, los grupos son un estímulo capaz de elevar el nivel de participación del alumnado en la Universidad: puede enriquecernos a todos” (Carrión, 1975, p. 29).

Los medios de comunicación, tanto locales como nacionales, dieron cierto seguimiento a esta acción estudiantil contribuyendo a divulgar desde diversos ángulos la actitud optimista de los estudiantes de la UP de cara a su preparación académica. También, desde su labor, los medio de comunicación participaron de la acción estudiantil dando visibilidad a la iniciativa y difundiendo su funcionamiento. En entrevista a *Blanco y Negro*, un dirigente estudiantil aprovechó la ocasión para decirle a su interlocutor: “ustedes en la prensa pueden ayudarnos: lo importante es que el desaliento no gane a la mayoría”, puesto

que “la función de los grupos de trabajo es mantener con vida la universidad cerrada”. (Carrión, 1975, p. 26-27).

Para algunos autores, el marco de acción de la Universidad Paralela no se limita a los aspectos únicamente académicos sino que llevaba consigo también la estructura de la dinámica general de las movilizaciones estudiantiles de la época, conectándose así con todas las demás acciones estudiantiles llevadas a cabo para conseguir la reapertura de la universidad y las garantías de la libertad de asociación y de elección libre de representantes estudiantiles. La UP aparecía vinculada también al movimiento estudiantil por las reivindicaciones políticas y sociales de la época siendo conscientes de que mientras ellos luchan por la reapertura de su Universidad, hay otros para quienes la Universidad nunca ha estado abierta (Carrión, 1975, p. 27). Y algunos de los delegados que adquirieron papel protagonista en la acción, eran los mismos representantes que habían salido electos en las pasadas elecciones de noviembre de 1974, entre quienes había militantes del PCE (Diez, 2007, p. 380).

Lo cierto es que únicamente en el marco de la significación de las movilizaciones estudiantiles antifranquistas de la época, la UP pudo adquirir su sentido como acción colectiva estudiantil puesto que las autoridades académicas defensoras a ultranza de la universidad tradicional no lograron descifrar en ningún momento el valor y el potencial educativo de aquella interesante propuesta educativa.

Uno de los fantasmas que rondó por los espacios de reunión de la Universidad Paralela fue el de la incertidumbre sobre los exámenes. Se esperaba que el indulto político anunciado por el Gobierno para el 4 de abril se incluyera la reapertura de la Universidad de Valladolid. También se pasearon por las calles rumores de que los exámenes serían en junio. Ninguna de las dos cosas ocurrió, los exámenes fueron convocados por el MEC para el mes de septiembre en esta Universidad (“Exámenes”, 1975, 10 de mayo). Una de las preocupaciones básicas del alumnado era la de no haber contado con las clases prácticas de las asignaturas que lo requerían.

Al final, “el número de estudiantes que consiguió superar el curso fue muy inferior al normal. La experiencia de la universidad del silencio no fue la panacea pero cumplió con creces sus objetivos”. (Laredo, 1995, p. 586). En todo momento los estudiantes de la UP estuvieron conscientes de que ensayaban una forma educativa que todavía no encajaba con los esquemas de la enseñanza tradicional a la cual seguían sujetos. Con la aplicación de los

exámenes en septiembre se volvía a ejercer el control sobre el conocimiento de los estudiantes en un momento determinado, mas no sobre las vías y condiciones desde los cuales estos habían construido el mismo. Como opinaba el Profesor Justino Duque, Catedrático de Mercantil que apoyó a la UP, “el énfasis no debe ponerse en el examen, que todavía es dudoso que llegue a convocarse, sino en la formación del estudiante, en su desarrollo”. Más allá de los resultados de los exámenes, la coherencia que en términos educativos alcanzó la UP con respecto a sus objetivos y su papel de compromiso socio-histórico de aquel momento, hicieron que esta iniciativa se mantuviera funcionando “democráticamente, responsablemente y eficazmente”, dejando constancia entre la sociedad española y vallisoletana en particular que “en momentos de emergencia los estudiantes se movilizan y actúan con eficacia” (Carrión, 1975, p. 28).

6. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS: LA UNIVERSIDAD PARALELA DESDE LA TEORÍA DE LA ACCIÓN COLECTIVA

La UP, más que una respuesta estudiantil al cierre del curso académico 1974-75 de la Universidad de Valladolid, fue una propuesta alternativa para la enseñanza tradicional de su época. Fue un espacio en el que los estudiantes asumieron un papel de responsabilidad con respecto a su propio aprendizaje y supieron actuar en virtud de objetivos comunes, aprobar en los exámenes de septiembre el primero de ellos.

La acción colectiva estudiantil que llevó a cabo ese experimento educativo, llamado UP, demostró a las autoridades y a la ciudadanía en general que los estudiantes universitarios tenían una conciencia de su condición y de sus compromisos académicos, pero que a su vez eran conscientes de su responsabilidad como ciudadanos de participar de un proceso de cambio en el que se abrían nuevas oportunidades políticas mientras el régimen languidecía.

Si bien la experiencia en la conformación de grupos de trabajo entre los universitarios españoles data de los inicios de la década de los 1970, es la coyuntura específica del cierre en Valladolid de su universidad, la que permite que ésta cobre una

potencia interactiva y simbólica, únicas hasta ese momento. El carácter espontáneo en la organización de la UP es un aspecto que cabe ponderar. Si bien fue espontánea en tanto su contingencia en el contexto específico del cierre. La UP existió en la medida en que se activaron con rapidez y eficacia las redes de cooperación estudiantil que ya estaban conformadas desde antes y que se reflejaban en la conformación de la estructura básica de la acción: el grupo de trabajo.

Los grupos de trabajo son la base estructural de la acción colectiva en la UP. Están cargadas del contenido simbólico, en tanto que se acercan a formas de protesta convencionales entre los estudiantes de la época como las asambleas y los encierros, en una época en que la sociedad española carecía de libertades de asociación y de expresión. El hecho de que los grupos de trabajo se reunieran en espacios alternativos como casas, bares e iglesias fue un signo de que entre los estudiantes el conocimiento ya no se consideraba un bien monopolizado por la academia y por las instituciones de enseñanza oficial. El conocimiento era considerado como algo que puede ser construido de manera compartida y solidaria, de manera colectiva.

Los delegados, en tanto líderes y motivadores de la acción, lograron hacer confluir los intereses estudiantiles del momento y validar su representatividad en el terreno de la asociación con los demás estudiantes. Retó también su actitud, a la concepción vacía que entre las autoridades educativas del momento se tenía sobre la representación estudiantil, en la UP. El ejercicio de las delegaciones fue eficaz y oportuno, estableciendo el enlace clave entre estudiantes y profesorado.

En ese sentido, el proceso de organización impulsado por los delegados de la UP no fue una reacción tanto al cierre como a la necesidad de comenzar a hacer efectiva la representación estudiantil recientemente electa. Se reconocía la autenticidad de esa representación que recaía sobre los delegados muchos de los cuales habían sido elegidos en noviembre. Una representación fuertemente vinculada al deseo estudiantil era que se respetasen sus decisiones tomadas democráticamente y se escuchasen sus demandas surgidas de un sentimiento de injusticia generalizado por las decisiones arbitrarias de las autoridades.

Sin duda alguna, el aliado estratégico clave para la creación y mantenimiento de la acción colectiva fue el profesorado, que accedió a prestar ayuda a los estudiantes. Para que esta alianza fuese posible fue necesaria la existencia de un paraguas ideológico que los

cubriera y acercara a los estudiantes, así como la situación de lucha que compartían muchos profesores y estudiantes en sus exigencias de mejores condiciones laborales y su inclusión a los cuadros de profesores titulares. También, el resto de la ciudadanía vallisoletana y los medios de comunicación, al ver con agrado la iniciativa y prestar diversas ayudas a los estudiantes. Esta actitud configuró el marco de solidaridad que posibilitó el funcionamiento de la UP. Inclusive, desde su pluralidad de intereses, las organizaciones civiles que se manifestaron en contra del cierre tuvieron su cuota de participación en la plataforma de acción estudiantil.

Por esta razón, entendemos que el tema del reconocimiento del valor de la UP fue un espacio inaccesible para las autoridades académicas representadas en las figuras del Ministro Esteruelas y el Rector del Sol. Estos no podían reconocerla ni validarla puesto que el reconocimiento y la validez de esta le venían dados de otros marcos de significación, no institucionales ni oficiales. Es por eso que las autoridades la tildan de “subversiva” y de desviar fondos “que antes se usaban en subversión” para comprar ahora, apuntes. En la mentalidad de las autoridades, las acciones estudiantiles se explicaban únicamente en los términos del juego de intereses. No obstante, esta óptica imposibilita la comprensión de una acción colectiva puesto que los estudiantes por sí mismos son incapaces de satisfacer sus propias necesidades tanto materiales como académicas. En ese sentido la significación de la UP viene dada por un marco de cambio cultural y la creación de nuevas oportunidades que las autoridades, desde luego no iban a reconocer.

La UP, desde su condición de acción no-violenta, funcionó de manera modular en conexión con otras acciones estudiantiles como los comunicados, las asambleas, la propaganda y las huelgas en las que se expresaba el descontento estudiantil de manera más directa. No obstante, fue una acción colectiva de tipo contenciosa, puesto que desde el momento en que se hizo denominar “paralela” se autoerigía como una acción al margen de la estructura tradicional universitaria. Al basarse en la reunión grupal, actuaba al límite de la legalidad vigente, cuestionando el modelo educativo vigente. El sentido de la connotación de UP se refiere a condiciones socio-históricas de represión social y educativa por las cuales la misma toma significación en el marco del proceso de descomposición del gobierno franquista.

La UP es una acción que se dirige no sólo a las autoridades que se muestran contrarias a su reconocimiento, sino que también “habla” a la sociedad para hacer ver que la autoridad puede ser cuestionada y se puede hacer desde mecanismos que se enclavan en

la sociedad misma. Estas dinámicas no son anómalas, si se tiene en consideración que la confrontación es parte de la composición de la vida social cotidiana. La asamblea estudiantil es un modelo de participación social con un valor y un significado asociado a las libertades civiles ampliamente demandadas por la sociedad española en aquellos últimos años de dictadura.

También la UP fue una acción de ejercicio de las convicciones estudiantiles compartidas por estos en la época. Fue una escuela de debate, de tolerancia y de entendimiento. Según Carrillo-Linares (2011), el 70% de los congresistas que aprobaron la Constitución de 1977 tenían formación universitaria. Por tanto –y teniendo en consideración que la Universidad Paralela vallisoletana no fue la única en funcionar- las actitudes y prácticas democráticas tuvieron que haberse cultivado en las universidades a lo largo de la década mediante acciones de implicación tanto académica como social.

La UP apareció en el marco del aprovechamiento de las oportunidades políticas que se abrían en torno al debilitamiento del régimen franquista. Fue reflejo del cansancio de una sociedad harta de viejas y anquilosadas maneras de organizar la vida de los ciudadanos. El desafío hecho por los estudiantes a lo largo del curso 1974-75 al practicar el ausentismo bien puede considerarse como la antesala al nacimiento de la UP. Era signo no solo de la pérdida de credibilidad de la autoridad universitaria, encarnada en los rectores, decanos y profesores sino de la descomposición de la forma de gobierno en general. Se demostró que ya había otras formas de aprender al margen de la universidad tradicional, de que a los estudiantes ya nos les satisfacía la simple educación memorística, de que ya no asociaban al catedrático con la “verdad” en la academia. Sino que ahora, esa búsqueda de verdad se entendía desde las condiciones en las que se realizaba y desde sus implicaciones sociales en la vida cotidiana.

La forma de interacción entre los involucrados constituyó otro de los aspectos fundamentales de la UP. La misma se intensificó a raíz de la noticia del cierre. Las interacciones grupales con los profesores, con los medios y con el resto de la ciudadanía prácticamente es lo que delimita el tiempo de duración de la acción misma. Una vez en mayo, anunciados los exámenes para septiembre próximo disminuyen las interacciones entre estudiantes ante el final del curso. La aplicación de los exámenes de septiembre marca la vuelta a la universidad tradicional, pero habiendo quedado constatada en la memoria estudiantil una experiencia educativa que servirá de precedente para futuras reformas.

Si los resultados obtenidos por los estudiantes en los exámenes hubieran sido satisfactorios en su mayoría, esto hubiese significado que la UP no tenía sentido como acción estudiantil al margen de la universidad tradicional. Puesto que este ensayo educativo consistía en gran medida en cambiar el método de trabajo por el cual se aprendía tradicionalmente. Este no podía coincidir con el aprendizaje memorístico que se evaluaba a través de los exámenes habituales. La evaluación del aprendizaje que se llevó a cabo en la UP hubiese requerido un método participativo en el que se tuviera en cuenta el proceso de construcción del aprendizaje tal cual había ocurrido aquel.

Para los estudiantes, el objetivo común de tipo académico –aprobar los exámenes– se solapaba con otros desafíos de tipo social como las libertades de asociación, expresión y participación en el ámbito social y político. Libertades para discutir y debatir el conocimiento que se compartía en la universidad pero también dotar de sentido el mismo en función de las condiciones social específicas en las cuales estaba inmerso. La solidaridad expresada en el mantenimiento de las redes de organización y cooperación entre los estudiantes de la UP representan la mayor fortaleza frente a la oposición de las autoridades, las cuales, ante su incapacidad por reconocer la acción, dieron muestra de su vulnerabilidad, así como de la obsolescencia de la estructura organizacional vigente, ante el dinamismo y eficacia de la acción estudiantil.

Puesto que la acción estudiantil de la época tuvo un particular carácter colectivo, ésta puede ser hoy día analizada desde terrenos bastante fructíferos como la memoria colectiva. De no haber tenido aquellas manifestaciones ese profundo espíritu de colectividad no tendríamos hoy día, tantas vías para acceder al conocimiento e interpretación de las mismas. Ante los olvidos –inintencionados, intencionados o políticos– de aquellas acciones, podríamos responder que:

el sueño de aquella época tiene otra particularidad, su carácter colectivo. Ha sido vivida por otros; es una experiencia compartida. Podemos recordar aquellas peripecias con los viejos camaradas, contárnoslas, volver a repensarlas, como una liturgia de la memoria que nos devuelve parte de la realidad desvanecida y nos permite saber de nuevo quiénes éramos y quienes somos (Gavilán, 2010, p. 150).

SEGUNDA PARTE

7. CONCLUSIONES

La UP de Valladolid del año 1975 es un hecho histórico concreto cuya aparición está relacionada con el cierre de la Universidad de Valladolid de 1975. Pero su significación social no viene dada por este hecho, sino más bien por un sentimiento generalizado en los estudiantes universitarios de la época con respecto a las políticas educativas que el régimen aplicó durante sus últimos años, especialmente la del cierre reiterado de centros educativos y al carácter autoritario con el que se dictaban las líneas educativas de la época. En ese sentido, la UP no es una reacción al cierre de la Universidad simplemente, sino que llega a ser una propuesta alternativa surgida del ambiente estudiantil con implicaciones sociales y políticas.

La UP, fue una acción colectiva si se tienen en cuenta los presupuestos básicos de esta teoría: el desafío, los objetivos comunes, la solidaridad y el aprovechamiento de oportunidades políticas. El desafío de la UP iba dirigido a las autoridades educativas de la época, quienes eran los actores que mantenían vigente el modelo político y educativo autoritario. El principal objetivo en común era la aprobación de los exámenes al final del curso pero a su vez, la lucha por el reconocimiento de la representatividad estudiantil elegida democráticamente, así como la reivindicación de las libertades de asociación y de expresión. En cuanto a solidaridad, la estructura de la UP se basó en la creación y el mantenimiento de grupos de trabajo que conformaban una red entramada de cooperación mutua. En este contexto las interacciones entre estudiantes y profesores de la UP fueron dinamizadas por la coyuntura del cierre del curso académico. Sin embargo, estas redes ya venían siendo configuradas durante los últimos años y pervivían en la memoria colectiva estudiantil

En ese sentido, la UP fue materializada a través de un repertorio de acciones colectivas estudiantiles convencionales, que era la reunión asamblearia. Este tipo de reunión hundía su significación en la cultura política estudiantil de la época, en la protesta surgida de los sentimientos generalizados de descontento por las políticas represivas y arbitrarias en el ámbito universitario, político y social. El grupo de trabajo estudiantil era un grupo participativo en el que el conocimiento se construía a través del diálogo, el debate y la discusión, en un clima de responsabilidades compartidas.

Los profesores –particularmente, los P.N.N.- fueron los aliados clave para la conformación de la UP. Además de su contribución intelectual, su apoyo brindó la confianza necesaria para la realización de la acción liderada por los delegados de grupo. Además, el haber permitido que se estrecharan las relaciones entre profesores y estudiantes toca uno de los puntos básicos de la inconformidad estudiantil expresada, puesto que en el modelo de universidad tradicional vigente, los estudiantes no tenían acceso a criticar las temáticas, metodologías y enfoques dictados en las asignaturas. En la UP, la relación profesor-estudiante se vuelve cooperativa, y a su vez se vincula a otros intereses comunes entre profesores y estudiantes, de tipo ideológico y de cambio social

El marco de oportunidades políticas que se abría durante los, últimos años del franquismo hace de la acción colectiva estudiantil, una movilización fuertemente estimulada por la posibilidad de hacer que sus demandas puedan afectar las agendas políticas. En ese sentido, la UP representa los intereses de una generación de protesta –entendida no en términos biológicos y psicológicos sino socio-históricos- que buscan aprovechar las fisuras del régimen para hacer prevalecer sus ideas democráticas

La UP fue una acción colectiva que medió en el espacio existente entre los estudiantes y la política de la época, canalizando y reuniendo los intereses estudiantiles y expresándolos de una forma socialmente significativa. Por eso, la UP no dejó de llamar la atención a casi ningún sector de la sociedad vallisoletana –y quizá española- de aquel entonces.

Su mensaje podía ser leído por los demás ciudadanos a través de los códigos socialmente compartidos del momento, propios del desarrollo de una cultura política que había llegado al punto de saber valorar el potencial educativo que podía tener un grupo cualquiera de estudiantes universitarios, reunidos en una parroquia o en un bar, compartiendo los apuntes de una asignatura junto a sus sentimientos de libertad y autonomía. En diálogo libre y ameno, tomando sus propias decisiones, mientras construían un conocimiento que respondía a sus intereses e inquietudes comunes, y mediante un criterio político formado por sí mismos. Los cuales sabrían representar en la calle, en la protesta, en la huelga o frente algún grupo de obreros con el que se fuesen a reunir para compartir solidariamente. Mientras les parecía tener la vida en sus manos.

7.1. CONSIDERACIONES FINALES Y RECOMENDACIONES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

Como señala Rodríguez (2003), la universidad ha sido siempre objeto –y espacio– de crítica social. En ella confluyen los distintos discursos sociales de una época, reflejando a su vez la gama de problemáticas sociales existentes fuera de ella. La universidad de los años 1970, pese a ser considerada la universidad de la “masificación” en España, es también la universidad del reclamo por los derechos civiles y la universidad de la cultura estudiantil con identidad propia. Y es también la universidad de las políticas erráticas y desfasadas (p. 54).

El incentivo que ofrecía la aparición de las nuevas oportunidades políticas en vísperas del proceso de la Transición pese a ser un fuerte condicionante para la movilización, es un aspecto que debe ser ponderado cuidadosamente y es necesario estudiar con más profundidad los límites entre la reivindicación política y la eminentemente social (Fouce, 2003, p. 9). Es preciso entonces estudiar con más detenimiento la connotación que expresiones como “libertad” o “amnistía” pudieron haber tenido en momentos de cambio acelerado o entre distintos grupo aun cuando sean contextualizadas dentro de los períodos del tardofranquismo o de la transición a la democracia.

Dos puntos críticos de suma importancia hacia los cuales puede dirigirse el estudio de la acción colectiva estudiantil que son: los enlaces concretos con el movimiento obrero y las vías de influencia de acontecimientos de impacto mundial como el mayo del 68 o la Revolución de los Claveles. Consideramos que desde el mismo enfoque que ha tenido la presente investigación podrían visualizarse aspectos importantes y poco explorados con respecto a la movilización estudiantil tales como la identificación de los momentos en que las interacciones entre actores intensifican, considerando la tipología cíclica de las acciones estudiantiles de la época.

Es provechoso, desde nuestro punto de vista estudiar a los estudiantes como grupo social, más allá de los muros escolares, a estudiantes a la vanguardia de la crítica social de su tiempo así como manifestadores de los procesos de descomposición de estructuras políticas y sociales. Los mecanismos de reproducción de la cultura política estudiantil que si bien toman de referencia la institucionalidad, ocurren al margen de ésta. Como señalan Molinero e Ysàs (1992, p. 273), el índice de conflictividad social mantenido en España

desde la década de los 1960, contribuyó a “degastar el régimen”. Entre los grupos que más participaron de ese proceso de desgaste junto al movimiento obrero y vecinal, estuvo el estudiantil.

La presente investigación puede vincularse al estudio sobre cómo afectan las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales, en las relaciones profesor-estudiante, y la relación estudiantes-otros actores sociales (Vaquero, 2002). La educación como producto de una interacción, está también condicionado por las coyunturas cambiantes de la historia, y en ese sentido surgen también preguntas en relación a la naturaleza del conocimiento cultivado en las aulas de las instituciones educativas y a las metodologías empleadas en función del contexto social y la cultura política en situaciones determinadas. A su vez, quedarían por explorarse otros espacios de interacción como las identidades de grupo, las mentalidades colectivas y las culturas políticas que afectan el ámbito educativo y que tienen representación en los diversos actores de las comunidades educativas.

En el análisis de la función social de la universidad, consideramos que es la línea más importante dentro de la cual podrían imbricarse nuevas investigaciones desde esta perspectiva. No obstante, teniendo en cuenta que las condiciones socio-históricas del mundo occidental del siglo XX cambian a un ritmo cada vez más acelerado, el enfoque de la acción colectiva tal vez sea insuficiente a la hora de analizar nuevos hechos, sobre todo los ocurridos desde la década de los 1990 a la actualidad. No obstante, como señalan Manzano y Torrego (2009), el nuevo modelo universitario que es hoy requerido es el de una universidad capaz de crear conocimiento a través de la interacción con los grupos de la cotidianidad social, especialmente los marginados. En ese sentido, consideramos que la perspectiva desde la cual se ha planteado el presente estudio puede desarrollar una profundización interesante en relación a los estudiantes universitarios como grupos social que se enfrenta permanentemente a preguntas como por ejemplo ¿para qué sirve la universidad?

La limitación del enfoque como el que ha tenido esta investigación, es que la Teoría de la Acción Social no aporta demasiadas luces para el estudio de las movilizaciones que alcanzan dimensiones mayores de organización o institucionalización como los sindicatos o los partidos emergentes. Al encuadrarse dentro de la superficie de hechos locales y de pequeña temporalidad, se dificultan los pasos siguientes para la comprensión de la lógica histórica de las acciones humanas y se hace preciso recurrir a otros marcos de

interpretación como las identidades y mentalidades colectivas, aunque estas puedan verse reforzadas también por la perspectiva de la acción. La Teoría de la Acción Colectiva, por otra parte, apenas advierte sobre el carácter cambiante de las coyunturas sociales, expresando estas en términos de cambio de oportunidades políticas, mas no tiene en consideración los cambios que pueden ocurrir al interior de la estructura de los grupos que actúan así como de la sociedad que enmarca la acción en su totalidad.

Para finalizar, existen discusiones sobre sub-modelos y visiones múltiples que surgen de teorización de la acción colectiva (Valencia, 1990) que no han sido abordados en esta investigación y que abren oportunidades de profundización para el estudio de situaciones concretas como ha sido la del estudio de la UP. De cara a futuras investigaciones, consideramos recomendable la confrontación no solamente de teorías sino de distintas visiones modélicas sobre la acción colectiva así como la inclusión de elementos de valor simbólico que permitan acceder a tener mayores consideraciones sobre la problemáticas de las identidades sociales en juego y la diferenciación de mentalidades colectivas en permanente diálogo.

ARCHIVOS Y FONDOS DOCUMENTALES CONSULTADOS EN FORMATO DIGITAL

- El Archivo hemerográfico del Prof. Juan J. Linz: LA TRANSICIÓN ESPAÑOLA EN LA PRENSA (1973–1987)

Encierros y manifestaciones en varios distritos universitarios. [en línea]. *Informaciones*. 7 de febrero 1975. En: Linz, J. *Archivo Linz de la Transición Española*. Madrid: Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales, Instituto Juan March de Estudios e Investigaciones, 2006 [Consulta: (17 de abril de 2012)]. Disponible en Web: <http://www.march.es/ceacs/linz/>.

Me ratifico en el cierre de las Facultades universitarias de Valladolid. [en línea]. *Informaciones*. 11 de febrero 1975. En: Linz, J. *Archivo Linz de la Transición Española*. Madrid: Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales, Instituto Juan March de Estudios e Investigaciones, 2006 [Consulta: (17 de abril de 2012)]. Disponible en Web: <http://www.march.es/ceacs/linz/>.

Valladolid, contra el cierre de la Universidad. [en línea]. *Informaciones*. 12 de febrero 1975. En: Linz, J. *Archivo Linz de la Transición Española*. Madrid: Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales, Instituto Juan March de Estudios e Investigaciones, 2006 [Consulta: (17 de abril de 2012)]. Disponible en Web: <http://www.march.es/ceacs/linz/>.

Diversas entidades oficiales piden la reapertura de las Facultades vallisoletanas. [en línea]. *ABC*. 12 de febrero 1975. En: Linz, J. *Archivo Linz de la Transición Española*. Madrid: Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales, Instituto Juan March de Estudios e Investigaciones, 2006 [Consulta: (17 de abril de 2012)]. Disponible en Web: <http://www.march.es/ceacs/linz/>.

Petición de la Universidad de Santander. [en línea]. *ABC*. 12 de febrero 1975. En: Linz, J. *Archivo Linz de la Transición Española*. Madrid: Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales, Instituto Juan March de Estudios e Investigaciones, 2006

[Consulta: (17 de abril de 2012)]. Disponible en Web: <http://www.march.es/ceacs/linz/>.

Valladolid: se trata de conseguir la reconsideración del cierre de Facultades. [en línea]. *ABC*. 14 de febrero 1975. En: Linz, J. *Archivo Linz de la Transición Española*. Madrid: Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales, Instituto Juan March de Estudios e Investigaciones, 2006 [Consulta: (17 de abril de 2012)]. Disponible en Web: <http://www.march.es/ceacs/linz/>.

Se restablecerá el orden universitario por todos los medios. [en línea]. *Informaciones*. 15 de febrero 1975. En: Linz, J. *Archivo Linz de la Transición Española*. Madrid: Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales, Instituto Juan March de Estudios e Investigaciones, 2006 [Consulta: (17 de abril de 2012)]. Disponible en Web: <http://www.march.es/ceacs/linz/>.

Informaciones. “El Gobierno apoya el cierre de la Universidad de Valladolid” [en línea]. *Informaciones*. 15 de febrero 1975. En: Linz, J. *Archivo Linz de la Transición Española*. Madrid: Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales, Instituto Juan March de Estudios e Investigaciones, 2006 [Consulta: (17 de abril de 2012)]. Disponible en Web: <http://www.march.es/ceacs/linz/>.

Se llegó a una situación límite con agresión personal al rector y desorden generalizado. [en línea]. *ABC*. 15 de febrero 1975. En: Linz, J. *Archivo Linz de la Transición Española*. Madrid: Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales, Instituto Juan March de Estudios e Investigaciones, 2006 [Consulta: (17 de abril de 2012)]. Disponible en Web: <http://www.march.es/ceacs/linz/>.

Sobre el cierre de Facultades. [en línea]. *ABC*. 15 de febrero 1975. En: Linz, J. *Archivo Linz de la Transición Española*. Madrid: Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales, Instituto Juan March de Estudios e Investigaciones, 2006 [Consulta: (17 de abril de 2012)]. Disponible en Web: <http://www.march.es/ceacs/linz/>.

El Gobierno reafirma su propósito de restablecer por todos los medios el orden universitario. [en línea]. *ABC*. 15 de febrero 1975. En: Linz, J. *Archivo Linz de la Transición Española*. Madrid: Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales, Instituto Juan March de Estudios e Investigaciones, 2006 [Consulta: (17 de abril de 2012)]. Disponible en Web: <http://www.march.es/ceacs/linz/>.

Puntualización de la Capitanía General de la VII Región. [en línea]. *ABC*. 15 de febrero 1975. En: Linz, J. *Archivo Linz de la Transición Española*. Madrid: Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales, Instituto Juan March de Estudios e Investigaciones, 2006 [Consulta: (17 de abril de 2012)]. Disponible en Web: <http://www.march.es/ceacs/linz/>.

El Ayuntamiento de Palencia pide la reapertura. [en línea]. *ABC*. 15 de febrero 1975. En: Linz, J. *Archivo Linz de la Transición Española*. Madrid: Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales, Instituto Juan March de Estudios e Investigaciones, 2006 [Consulta: (17 de abril de 2012)]. Disponible en Web: <http://www.march.es/ceacs/linz/>.

Universidad: avisos de cierre y peticiones de apertura. [en línea]. *Informaciones*. 17 de febrero 1975. En: Linz, J. *Archivo Linz de la Transición Española*. Madrid: Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales, Instituto Juan March de Estudios e Investigaciones, 2006 [Consulta: (17 de abril de 2012)]. Disponible en Web: <http://www.march.es/ceacs/linz/>.

Reunión de Padres de Alumnos de la Universidad de Valladolid. [en línea]. *ABC*. 19 de febrero 1975. En: Linz, J. *Archivo Linz de la Transición Española*. Madrid: Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales, Instituto Juan March de Estudios e Investigaciones, 2006 [Consulta: (17 de abril de 2012)]. Disponible en Web: <http://www.march.es/ceacs/linz/>.

Paros en la mayoría de las Universidades. [en línea]. *Informaciones*. 20 de febrero de 1975. En: Linz, J. *Archivo Linz de la Transición Española*. Madrid: Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales, Instituto Juan March de Estudios e Investigaciones, 2006 [Consulta: (17 de abril de 2012)]. Disponible en Web: <http://www.march.es/ceacs/linz/>.

Anormalidad universitaria. [en línea]. *Informaciones*. 22 de febrero 1975. En: Linz, J. *Archivo Linz de la Transición Española*. Madrid: Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales, Instituto Juan March de Estudios e Investigaciones, 2006 [Consulta: (17 de abril de 2012)]. Disponible en Web: <http://www.march.es/ceacs/linz/>.

Recurso contra el cierre de la Universidad de Valladolid. [en línea]. *ABC*. 26 de febrero 1975. En: Linz, J. *Archivo Linz de la Transición Española*. Madrid: Centro de

Estudios Avanzados en Ciencias Sociales, Instituto Juan March de Estudios e Investigaciones, 2006 [Consulta: (17 de abril de 2012)]. Disponible en Web: <http://www.march.es/ceacs/linz/>.

Protesta de la Junta de Gobierno de Derecho de la Complutense. [en línea]. *ABC*. 26 de febrero 1975. En: Linz, J. *Archivo Linz de la Transición Española*. Madrid: Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales, Instituto Juan March de Estudios e Investigaciones, 2006 [Consulta: (17 de abril de 2012)]. Disponible en Web: <http://www.march.es/ceacs/linz/>.

Encierro en Matemáticas de Sevilla. [en línea]. *ABC*. 26 de febrero 1975. En: Linz, J. *Archivo Linz de la Transición Española*. Madrid: Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales, Instituto Juan March de Estudios e Investigaciones, 2006 [Consulta: (17 de abril de 2012)]. Disponible en Web: <http://www.march.es/ceacs/linz/>.

Paro de profesores no numerarios de Universidad” [en línea]. *Informaciones*. 6 de marzo 1975. En: Linz, J. *Archivo Linz de la Transición Española*. Madrid: Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales, Instituto Juan March de Estudios e Investigaciones, 2006 [Consulta: (17 de abril de 2012)]. Disponible en Web: <http://www.march.es/ceacs/linz/>.

Valladolid: en funcionamiento la Universidad paralela. [en línea]. *Informaciones*. 6 de marzo de 1975. En: Linz, J. *Archivo Linz de la Transición Española*. Madrid: Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales, Instituto Juan March de Estudios e Investigaciones, 2006 [Consulta: (17 de abril de 2012)]. Disponible en Web: <http://www.march.es/ceacs/linz/>.

Corresponsal, por teléfono. “Si se produce el indulto, habrá que considerar jurídicamente la situación actual de la Universidad de Valladolid” [en línea]. *ABC*. 11 de marzo 1975. En: Linz, J. *Archivo Linz de la Transición Española*. Madrid: Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales, Instituto Juan March de Estudios e Investigaciones, 2006 [Consulta: (17 de abril de 2012)]. Disponible en Web: <http://www.march.es/ceacs/linz/>.

La hora de los encierros. [en línea]. *Gaceta Ilustrada*. 9 de marzo 1975. En: Linz, J. *Archivo Linz de la Transición Española*. Madrid: Centro de Estudios Avanzados en Ciencias

Sociales, Instituto Juan March de Estudios e Investigaciones, 2006 [Consulta: (17 de abril de 2012)]. Disponible en Web: <http://www.march.es/ceacs/linz/>.

Tercer trimestre en la Universidad. [en línea]. *ABC*. 6 de abril 1975. En: Linz, J. *Archivo Linz de la Transición Española*. Madrid: Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales, Instituto Juan March de Estudios e Investigaciones, 2006 [Consulta: (17 de abril de 2012)]. Disponible en Web: <http://www.march.es/ceacs/linz/>.

Valladolid candente. [en línea]. *ABC*. 17 de abril de 1975. En: Linz, J. *Archivo Linz de la Transición Española*. Madrid: Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales, Instituto Juan March de Estudios e Investigaciones, 2006 [Consulta: (17 de abril de 2012)]. Disponible en Web: <http://www.march.es/ceacs/linz/>.

Situación conflictiva en varias universidades. [en línea]. *ABC*. 1 de mayo 1975. En: Linz, J. *Archivo Linz de la Transición Española*. Madrid: Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales, Instituto Juan March de Estudios e Investigaciones, 2006 [Consulta: (17 de abril de 2012)]. Disponible en Web: <http://www.march.es/ceacs/linz/>.

Los P.N.N. Siguen en actitud de paro. [en línea]. *Informaciones*. 8 de mayo de 1975. En: Linz, J. *Archivo Linz de la Transición Española*. Madrid: Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales, Instituto Juan March de Estudios e Investigaciones, 2006 [Consulta: (17 de abril de 2012)]. Disponible en Web: <http://www.march.es/ceacs/linz/>.

Exámenes y regulación de la huelga. [en línea]. *ABC*. 10 de mayo de 1975. En: Linz, J. *Archivo Linz de la Transición Española*. Madrid: Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales, Instituto Juan March de Estudios e Investigaciones, 2006 [Consulta: (17 de abril de 2012)]. Disponible en Web: <http://www.march.es/ceacs/linz/>.

Apertura de la universidad para exámenes. [en línea]. *Informaciones*. 10 de mayo 1975. En: Linz, J. *Archivo Linz de la Transición Española*. Madrid: Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales, Instituto Juan March de Estudios e

Investigaciones, 2006 [Consulta: (17 de abril de 2012)]. Disponible en Web: <http://www.march.es/ceacs/linz/>.

Corresponsal, por teléfono. “Reacciones moderadamente satisfactorias en Valladolid ante el anuncio de exámenes en septiembre” [en línea]. *ABC*. 11 de mayo 1975. En: Linz, J. *Archivo Linz de la Transición Española*. Madrid: Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales, Instituto Juan March de Estudios e Investigaciones, 2006 [Consulta: (17 de abril de 2012)]. Disponible en Web: <http://www.march.es/ceacs/linz/>.

Complutense: El claustro de Físicas considera justas las peticiones de los P.N.N. [en línea]. *Informaciones*. 10 de mayo de 1975. En: Linz, J. *Archivo Linz de la Transición Española*. Madrid: Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales, Instituto Juan March de Estudios e Investigaciones, 2006 [Consulta: (17 de abril de 2012)]. Disponible en Web: <http://www.march.es/ceacs/linz/>.

Valladolid: solo exámenes de septiembre. [en línea]. *Triunfo*. 17 de mayo 1975. En: Linz, J. *Archivo Linz de la Transición Española*. Madrid: Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales, Instituto Juan March de Estudios e Investigaciones, 2006 [Consulta: (17 de abril de 2012)]. Disponible en Web: <http://www.march.es/ceacs/linz/>.

El ministro de Educación y Ciencia, en Segovia [en línea]. *Informaciones*. 3 de junio de 1975. En: Linz, J. *Archivo Linz de la Transición Española*. Madrid: Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales, Instituto Juan March de Estudios e Investigaciones, 2006 [Consulta: (17 de abril de 2012)]. Disponible en Web: <http://www.march.es/ceacs/linz/>.

Los rectores, contra el aprobado general político [en línea]. *Informaciones*. 3 de junio de 1975. En: Linz, J. *Archivo Linz de la Transición Española*. Madrid: Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales, Instituto Juan March de Estudios e Investigaciones, 2006 [Consulta: (17 de abril de 2012)]. Disponible en Web: <http://www.march.es/ceacs/linz/>.

Nombramientos del Consejo. [en línea]. *ABC*. 11 de octubre de 1975. En: Linz, J. *Archivo Linz de la Transición Española*. Madrid: Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales, Instituto Juan March de Estudios e

Investigaciones, 2006 [Consulta: (17 de abril de 2012)]. Disponible en Web: <http://www.march.es/ceacs/linz/>.

FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA CITADA

Fuentes Primarias

- **PUBLICACIONES DE LA ÉPOCA**

Carrión, I. (1975, 15 de marzo). Valladolid: los estudiantes se organizan por su cuenta.

Blanco y Negro. Recuperado de <http://hemeroteca.abc.es/>

Comunicado de los estudiantes de la Universidad de Valladolid, Valladolid, Febrero de 1975. Propaganda ilegal. Caja 10.350. Archivo Universitario de Valladolid.

En busca de un Universidad democrática. (1975, 7 de marzo). *Mundo Obrero: Órgano del Comité Central del Partido Comunista de España*. Recuperado de <http://prensahistorica.mcu.es>

En torno al cierre de la Universidad de Valladolid. (1975, 14 de febrero). *La Vanguardia Española*. Recuperado de <http://www.lavanguardia.com/hemeroteca/>

La Universidad de Valladolid, clausurada hasta el próximo curso. (1975, 9 de febrero). *ABC*, p. 43. Recuperado de <http://hemeroteca.abc.es/>

José Luis Cancho en huelga de hambre contra el cierre. (1975, 25 de febrero). *Mundo Obrero Rojo. Órgano Central del Partido Comunista de España (internacional)*, 33. Recuperado de <http://prensahistorica.mcu.es>

Rodríguez, G. (1986, 5 de enero). El Rector que cerró la Universidad de Valladolid. *El País*. Recuperado de http://elpais.com/diario/1986/01/05/sociedad/505263601_850215.html

Se pide al Ministro que sean abiertas las Facultades de la Universidad de Valladolid. (1975, 13 de febrero). *La Vanguardia Española*. Recuperado de <http://www.lavanguardia.com/hemeroteca/>

Sr. Martínez Esteruelas: “La Universidad Paralela no existe”. (1975, 30 de marzo). *La Vanguardia Española*. Recuperado de <http://www.lavanguardia.com/hemeroteca/>

Ley Sobre pruebas de aptitud para acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores, Colegios Universitarios y Escuelas Universitarias de 24 de julio de 1974, 30. BOE, 178.

Fuentes Secundarias

• ARTÍCULOS, ACTAS DE CONGRESOS Y JORNADAS

Aguilar, F., Francisco de, A. (enero-abril, 2007). Siete tesis sobre Racionalidad, Identidad y Acción Colectiva. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 46(65). Recuperado de revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/

Aranda, J. (enero-abril, 2000). El movimiento estudiantil y la teoría de los movimientos sociales. *Convergencia*, 21. Recuperado de redalyc.uaemex.mx/pdf/105/10502108.pdf

Burrieza, J. (mayo, 2010). Luis Larrea Legarreta. Administrador Apostólico (1974-1975). Un administrador apostólico en tiempos difíciles. *Iglesia en Valladolid*, 127. p.10.

Caballero, B. (octubre, 2005). “Esposa y madre en la vida”: trabajo y conflictividad femenina en el Valladolid tardofranquista. Trabajo presentado en el Congreso La Transición de la Dictadura Franquista a la Democracia. Recuperado de www.cefid.uab.es/files/transicio-1.pdf

Cagigas, Y. (octubre, 2005). Un catalizador del desenganche. *La revista Vida Nueva y el proceso de independencia de la Iglesia española con respecto al Estado. (20-XII-1973 / 21-XII-1974)*. Trabajo presentado en el Congreso La Transición de la Dictadura Franquista a la Democracia. Recuperado de www.cefid.uab.es/files/transicio-1.pdf

Cabrera, M. A. y Santana, A. (2006). De la historia social a la historia de lo social. *Ayer*, 62(2). p. 165-192. Recuperado de dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2010069

- Calleja, J. (2010). Una dictadura grasienta, una rebeldía llena de vitalidad. En Esteban, A., Calderón, I., Rodríguez, S. y Salvador, P. (Eds.)(2010). *Memoria de la Transición*. Valladolid, España: Universidad de Valladolid, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial.
- Carrillo-Linares, A. (2006). Movimiento estudiantil antifranquista, cultura política y transición política a la democracia. *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, 5. Recuperado de rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/5922/1/PYM_05_08.pdf
- Cruz, R. (2001). *Conflictividad Social y Acción Colectiva: una lectura cultural*. Trabajo presentado en el II Congreso de Historia Local de Aragón, Huesca. Recuperado de sindominio.net/unomada/gms/IMG/pdf/Rafael_Cruz_Conflictividad_y_accion_colectiva.pdf
- Cuesta, J. (1998). Memoria e historia. Un estado de la. Cuestión. *AYER*, 32. Recuperado de http://ww.ahistcon.org/docs/ayer/AYER32_12.pdf
- Diez, M. *El final del Franquismo en Valladolid y la contraposición de dos culturas políticas*. Recuperado de www.ahistcon.org/docs/Santiago/pdfs/s3j.pdf
- Diez, M. (octubre, 2002). *La dinámica de la estructura de clases en Valladolid durante el segundo franquismo*. Trabajo presentado en el IV Simposio de Historia Actual, Logroño, La Rioja. Recuperado de dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=1036718
- Diez, M. (julio, 2003). *Crónica de un desacierto: el cierre de las facultades de Derecho, Medicina, Ciencias y Filosofía y Letras de la Universidad de Valladolid durante la agonía del Franquismo*. Trabajo presentado en las Segundas Jornadas Imagen, Cultura y Tecnología, Getafe, Madrid. Recuperado de <http://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/9506>
- Diez, M. (julio, 2004). *El azaroso año de la muerte de Franco en Valladolid a través de sus imágenes*. Trabajo presentado en las Terceras Jornadas Imagen, Cultura y Tecnología, Getafe, Madrid. Recuperado de <http://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/9017>
- Diez, M. (2007). La lucha por la democracia: los estudiantes del PCE frente al cierre de la Universidad de Valladolid decretado por el gobierno franquista en febrero de 1975. En M, Bueno, J. Hinojosa y Carmen García (coord.), *Historia del PCE: I Congreso (1920-1977)*. Oviedo, España: Fundación de Investigaciones Marxistas.
- Domènech, X. (2002). El cambio político (1962-1976). Materiales para una perspectiva desde abajo. *Historia del Presente*, 1. pp. 46-57.
- Duque, J. (2001). Comunidades de sentido, interacciones y movimientos sociales. *Papel político*, 13. Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/politicas/publicaciones/documents/1.Comunidades.pdf>
- Encinas, D. (2003). *El final del Régimen Franquista y los Ayuntamientos: el colapso legal y la difícil convivencia del consistorio vallisoletano con la democracia*. [Inédito]. Manuscrito presentado para su publicación en las Jornadas de Castilla-La Mancha sobre Investigación en Archivos. Guadalajara.

- Escudero, F. (Otoño, 2011). La tempestad después de la calma: la Universidad de Murcia entre la displicencia de posguerra y las movilizaciones de la Transición. *Historia Actual Online*, 26, 41-56. Recuperado de <http://www.historiaactual.org/Publicaciones/index.php/haol/article/viewArticle/614>
- Esteban, A. (2010). Memoria de la Transición. Un debate cívico. En Esteban, A., Calderón, I., Rodríguez, S. y Salvador, P. (Eds.)(2010). *Memoria de la Transición*. Valladolid, España: Universidad de Valladolid, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial.
- Fernández-Montesinos, A. (2009). Los primeros pasos del movimiento estudiantil. *Cuadernos del Instituto Antonio Nebrija*, 12(1). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3010489>
- Francisco de, A. (1994). Modelos de acción colectiva: modelos de cambio social. *Papers*, 44. Recuperado de www.raco.cat/index.php/papers/article/viewFile/25242/58535
- Fouce, J. (enero-junio, 2003). El movimiento estudiantil español a lo largo del tiempo: la Transición y los 90. Un análisis cualitativo. *Nómadas*, 7. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/nomadas/7/jgfouce.htm>
- Gavilán, E. (2010). El movimiento estudiantil en la transición. Esteban, A. (2010). Memoria de la Transición. Un debate cívico. En Esteban, A., Calderón, I., Rodríguez, S. y Salvador, P. (Eds.)(2010). *Memoria de la Transición*. Valladolid, España: Universidad de Valladolid, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial.
- Gómez, M. (junio, 2008). El movimiento estudiantil español durante el Franquismo (1965-1975). *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 81. Recuperado de www.ces.uc.pt/rccs/includes/download.php?id=991
- Laredo, M. (1995). Universidad cerrada, universidad abierta. El cierre de la Universidad de Valladolid en 1975 y el surgimiento de una singular experiencia de enseñanza a distancia: la “Universidad Paralela”. En J. Tusell (coord.), *Historia de la Transición y Consolidación democrática en España (1975-1986)*. (Vol. II). (pp. 579-587). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia
- López, S. (noviembre, 2009). Por una Universidad democrática. Entrevista a Francisco Fernández Buey. *El Viejo Topo*, 262. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3076455>
- Manzano, V. y Torrego, L. (2009). Tres modelos para la Universidad. *Revista de Educación*, 350. pp. 477- 489. Recuperado de www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_21.pdf
- Molinero C., Ysàs, P. (1992). Movimientos sociales y actitudes políticas en la crisis del franquismo. *Historia Contemporánea*, 8. Recuperado de http://www.historiacontemporanea.ehu.es/s0021-con/es/contenidos/boletin_revista/00021_revista_hc08/es_revista/indice.html
- Monasta, A. (1993). Antonio Gramsci (1891-1937). *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, 23(3-4), 633-649.

- Muñoz, J. *Cultura y cambio político, de la dictadura a la democracia*. Recuperado de <http://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/30/99/12munoz.pdf>
- Pérez, J. (2004). Experiencia histórica y construcción social de las memorias. La Transición española a la democracia. *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, 3. Recuperado de <http://publicaciones.ua.es/filespubli/pdf/15793311RD37645205.pdf>
- Pont, J. (1998). La investigación de los movimientos sociales desde la sociología y la ciencia política. Una propuesta de aproximación teórica. *Papers*, 56. Recuperado de www.raco.cat/index.php/papers/article/viewFile/25525/25359
- Quijano, J (2009). La Universidad de entonces. En Recio, E, Calderón, I., Rodríguez, S., Salvador, P. (Ed), *Memoria de la Transición* (pp. 175-181). Valladolid, España: Universidad de Valladolid. Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial.
- Rodríguez, E. (2003). La Universidad y su crítica. Movimiento estudiantil, reforma universitaria y mercado de trabajo (1975-2003). *LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica*, 36. Recuperado de dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=813587
- Rojas, F. (2006). Poder, disidencia editorial y cambio cultural en España durante los años 60. *Pasado y Memoria Revista de Historia Contemporánea*, 5. Recuperado de rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/5918/1/PYM_05_04.pdf
- Sanchez, I. (1993). La sociología ante el problema generacional. Anotaciones al trabajo de Karl Mannheim. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. 62. (147-192). Recuperado de http://www.reis.cis.es/REISWeb/PDF/REIS_062_11.pdf
- Souto, S. (2007). Juventud, Teoría e Historia: La formación de un sujeto social y de un objeto de análisis. *Historia Actual On Line*, 13. Recuperado de <http://www.historiaactual.org/Publicaciones/index.php/haol/article/>
- Stucki, A. y Abiada de, J., (2004). Culturas de la memoria: transición democrática en España y memoria histórica. Una reflexión historiográfica y político cultural. *Iberoamericana. América Latina, España y Portugal: Ensayos sobre Letras, Historia y Sociedad*, 15. (103-122).
- Vaquero, C. Movimiento estudiantil y cambios políticos en la España actual. La influencia del cambio de época en la acción colectiva estudiantil. En Román, P., Ferri, J. (eds.) (2002). *Los movimientos sociales. Conciencia y acción de una sociedad politizada*. Madrid: Consejo de la Juventud de España. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=2610>
- Valencia, J., (1990). La lógica de la acción colectiva: tres modelos de análisis de la participación política no institucional. *Revista de Psicología Social*, 5(2-3). Recuperado de dialnet.unirioja.es/servlet/dfichero_articulo?codigo=2904536
- Vega, S. (2007). Las manifestaciones de la violencia franquista. *HISPANIA NOVA. Revista de Historia Contemporánea*, 7. Recuperado de hispanianova.rediris.es/7/dossier/07d002.pdf

- **LIBROS Y TESIS**

- Braungart, R., (1976). *Politics and society: readings in political sociology*. Prentice-Hall.
- Esteban, A., Calderón, I., Rodríguez, S. y Salvador, P. (Eds.)(2010). Memoria de la Transición. Valladolid, España: Universidad de Valladolid, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial.
- Fontana, J. y Ellwood. S. (2000). *España bajo el franquismo*. Barcelona, España: ROMANYÀ/VALLS S. A.
- Funes, M. (Ed.) (2011). *A propósito de Tilly. Conflicto, poder y acción colectiva*. Madrid, España: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- González, E (2009). *Rebelión en las aulas. Movilización y protesta estudiantil en la España Contemporánea (1865- 2008)*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Hernández, E., Ruiz, M., y Baldó, M. (2007). *Estudiantes contra Franco (1939-1975). Oposición política y movilización juvenil*. Madrid, España: La Esfera de los Libros.
- Hobsbawm, E. (1998). *Historia del siglo XX*. Buenos Aires, Argentina: CRÍTICA.
- Maravall, J. (1978). *Dictadura y disentimiento político. Obreros y estudiantes bajo el franquismo*. España: Ediciones Alfagaura.
- Melucci, A. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México: El Colegio de México
- Moradiellos, E. (2001). *Las caras de Clío*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Olson, M. (1965). *The Logic of Collective Action*. Harvard Economic Studies.
- Palazuelos, E. (1978). *Movimiento estudiantil y democratización de la Universidad*. Madrid, España: Manifiesto.
- Paredes, J. (coord.)(2008). *Historia contemporánea de España (II)*. Barcelona, España: Ariel.
- Portelli, H. (2003). *Gramsci y El Bloque Historia*. España: Siglo XXI.
- Tarrow, S. (1997). *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Madrid, España: Alianza Universidad.
- Tierno, E. (1973). *La rebelión juvenil y el problema en la Universidad*. Madrid, España: Seminarios y Ediciones, S.A.
- Tilly, C. (1986). *The French Contentions*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ysàs, P. (2004). *Disidencia y Subversión. La lucha del régimen franquista por su supervivencia, 1960-1975*. Barcelona, España: CRÍTICA.
- Valdevira, G. (2002). El Movimiento Estudiantil en la crisis del Franquismo: La Universidad Complutense (1973-1976) (Tesis doctoral). Recuperada de <https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarSeleccion.do>

- **CONFERENCIAS**

Carrillo-Linares, A. (Diciembre, 2011). Universidades paralelas durante el tardofranquismo. En las *I Jornadas Educación y Franquismo. Retórica y realidad en la enseñanza durante la dictadura*. De <http://tv.us.es/universidades-paralelas-durante-el-tardofranquismo/>

APÉNDICES

CRONOLOGÍA DEL CIERRE DE LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID Y LA CREACIÓN DE LA UNIVERSIDAD PARALELA

1975

- **16 de enero.** El Gobierno Central prohíbe el recital de la cantautora Elisa Serna en la Universidad de Valladolid.
- **17 de enero.** La junta de Gobierno publica una nota de prensa en la que comunica la decisión de cerrar todos los centros educativos de Valladolid ante la proliferación de asambleas, difusión de propagandas subversivas y la inasistencia a clase. Este cierre duraría 13 días.
- **20 de enero.** Fecha programada para el juicio de José Luis Cancho Beltrán y seis compañeros más detenidos el 17 de Enero de 1974.
- **20 de enero.** Entran policías a la Facultad de Derecho y Filosofía y Letras a desalojar a los estudiantes que celebraban una asamblea ordinaria.
- **20 de enero.** Ante el cierre de la Universidad. Inicia el encierro en la capilla del Hospital Provincial de 69 estudiantes para pedir su reapertura.
- **24 de enero.** El Rectorado publica en nota de prensa el fracaso de las pláticas con los estudiantes de Medicina para conseguir que abandonen el encierro.
- **27 de enero.** Se mantiene el cierre de la Universidad de Valladolid por 48 horas más.
- **29 de enero.** Se reabre la Universidad con un alto grado de ausentismo estudiantil.
- **29 de enero.** El “huevozo”. Un grupo de estudiantes rodea y lanza huevos al Rector José Ramón del Sol mientras piden a gritos su dimisión.
- **29 de enero.** La Junta Técnica de la Facultad de Medicina compuesta por catedráticos numerarios publica una nota en la que comunica su indignación por la agresión al Rector y su deseo de cerrar la Universidad.

- **30 de enero.** La Junta de Gobierno advierte a los estudiantes mediante comunicado de prensa del cierre indefinido del centro educativo si no se restaura la normalidad académica.
- **31 de enero.** El consejo Estudiantil de la Facultad de Derecho entrega al Rector una nota en la que acuerdan no condenar ni criticar la agresión contra este.
- **5 de febrero.** La Junta Técnica de la Facultad de Medicina advierte en nota a la Facultad que si no se restablece el orden solicitarían la cancelación definitiva del curso académico.
- **6 de febrero.** La Junta de Gobierno publica una nota conminatoria advirtiendo la posibilidad de cancelar el curso 1974-75 en todos los centro educativos en los que no se restableciera la normalidad. Esta nota es puesta en los tabloides de todos los centros educativos y es difundida por radio.
- **6 de febrero.** Estudiantes ocupan el paraninfo de la Facultad de Medicina y obligan al profesor Igea a marcharse impidiéndole impartir su clase de Fisiología. Igualmente lo hicieron con el resto de profesores de la Facultad.
- **6 de febrero.** Miembros del Patronato Universitario advierten a subdelegados estudiantiles de la seriedad de la advertencia y que la no asistencia será entendida como desorden.
- **6 de febrero.** Se celebra una reunión de estudiantes en la Facultad de Medicina en la que se declara que nadie se atreverá a cerrar la Universidad.
- **6 de febrero.** Los estudiantes de Medicina convocan a una asamblea programada para el día 10. Pegan la nota a en el tabloide a la par de la de la Junta de Gobierno. El decano acude al Rectorado y pide el cierre definitivo del centro.
- **8 de febrero.** El cierre de La Universidad de Valladolid hasta el curso 1975-76. El Ministro de Educación, Cruz Martínez Esteruelas ordena el cierre de las Facultades de Medicina, Derecho, Ciencias y Filosofía y letras, argumentando que se ha producido un planteamiento subversivo generalizado, con ruptura gravísima de la convivencia.
- **11 de febrero.** El Ministro de Educación ratifica en las Cortes su decisión de cerrar la Universidad de Valladolid con pérdida de curso y sin posibilidad de exámenes. Se niega a reconsiderar la disposición ante las peticiones de los Procuradores vallisoletanos presentes en le reunión.

- **11 de febrero.** La Diputación Provincial de Valladolid acuerda en reunión plenaria solicitar al Ministro una “nueva oportunidad” para los miles de alumnos afectados con la medida. Respaldando la petición se encuentran distintas organizaciones de la ciudad como la Asociación de Amas de Casa, la Asociación de Prensa, El Colegio de Doctores y licenciados y otros colegios profesionales, así como comercios y centros culturales.
- **11 de febrero.** El Consejo de Universidad de Santander envía una nota a los medios de comunicación locales en la que se pide la apertura de la Universidad de Valladolid. Indican que los problemas de la Universidad son el reconocimiento de la autonomía y las libertades de reunión, expresión, asociación y el derecho a huelga.
- **12 de febrero.** Una comisión de estudiantes delegados de la Universidad de Valladolid visita la Capitanía General de la VII Región de Zaragoza en busca de apoyo.
- **13 de febrero.** La Real Academia de Medicina y Cirugía de Valladolid hace pública una nota en la que pide al Ministro la reconsideración de la decisión tomada.
- **13 de febrero.** El diario “Norte de Castilla” reporta la recepción de “innumerables manifestaciones” a favor de la reconsideración ministerial.
- **13 de febrero.** Miembros de Cáritas y otros Movimientos Apostólicos de Valladolid se pronuncian a favor de la reapertura en consideración de que muchos sectores ciudadanos se ven afectados con la medida.
- **14 de febrero.** El Ayuntamiento de la ciudad de Palencia y la Directiva de la Federación Diocesana de Padres de Familia y Alumnos piden la reapertura de la Universidad mediante el envío de telegramas al Ministro de Educación y Ciencia.
- **15 de febrero.** El Gobierno respalda el cierre de las Facultades de la Universidad de Valladolid como una medida para restablecer, por todos los medios, el orden universitario. El Ministro declara que están ante una situación de gravedad progresiva y que se llegó a un límite.
- **17 de febrero.** Facultades de las Universidades de Sevilla, Málaga y Barcelona piden la reapertura de la Universidad de Valladolid.
- **18 de febrero.** Unos 400 padres de estudiantes de la Universidad de Valladolid se reúnen en Palencia para tratar el cierre de la Universidad. Acuerdan redactar una carta dirigida al Ministerio y las Cortes en la que repudian los hechos conflictivos

que han dado lugar a esta medida y piden el levantamiento de la clausura y que los estudiantes puedan asistir a clases particulares con los profesores adjuntos que deseen impartirlas.

- **20 de febrero.** Cierres indefinidos o parciales en las Universidades de Salamanca, Deusto y San Sebastián. Se reportan paros en las universidades Complutense y Autónoma de Madrid, Barcelona, Bilbao, Granada, Oviedo, Santiago, Sevilla y Zaragoza.
- **25 de febrero.** En la Universidad de Sevilla se reportan encierros y asambleas manifestando disconformidad de los reunidos con el cierre de la Universidad de Valladolid.
- **26 de febrero.** La Junta de Gobierno de la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense reclama públicamente la apertura de todos los centros clausurados especialmente la Universidad de Valladolid.
- **6 de marzo.** Huelga de profesores no numerarios de las Universidades Complutense y Autónoma de Madrid. Una de sus peticiones es que se reabra a Universidad de Valladolid.
- **6 de marzo.** La publicación “Valladolid Semanal” informa sobre el funcionamiento de la Universidad Paralela organizada en base a grupos de trabajo.
- **9 de marzo.** Cientos de estudiantes llevan a cabo encierros en las Universidades de Barcelona y Madrid.
- **10 de marzo.** El Ministro Martínez Esteruelas declara en Murcia que si se produce un indulto habrá que considerar jurídicamente el caso de Valladolid.
- **6 de abril.** Inicia el tercer trimestre académico y se mantiene el cierre en Valladolid.
- **17 de abril.** El Alcalde de Valladolid pide una segunda audiencia con el presidente del Gobierno, Carlos Arias para comunicarle la preocupación ciudadana ante el mantenimiento del cierre de la Universidad.
- **1 de mayo.** Desalojos por parte de la policía en facultades de Madrid. Paros en Oviedo. Y manifestaciones y destrozos en Granada y Zaragoza.
- **8 de mayo.** Los P.N.N. en paro a nivel nacional.
- **9 de mayo.** EL Consejo de Ministros acuerda la celebración de exámenes en una única convocatoria en septiembre en la Universidad de Valladolid y la posibilidad de que se impartan clases prácticas durante el verano.

- **10 de mayo.** Reacciones moderadas entre la ciudadanía ante la decisión ministerial de aplicar exámenes en septiembre.
- **10 de junio.** El claustro de la Facultad de Ciencias Físicas de la Universidad Complutense considera justas las peticiones de los P.N.N., entre ellas la reapertura de la Universidad de Valladolid.
- **3 de junio.** El Consejo de Rectores de las Universidades rechaza la propuesta de un aprobado general político planteado por los estudiantes de la Universidad de Barcelona.
- **3 de junio.** El Ministro de Educación declara a la prensa en Segovia que los exámenes en la Universidad de Valladolid se llevarán a cabo en septiembre como única medida excepcional.
- **11 de Octubre.** El Consejo de Ministros nombra a Juan Arias Bonet Rector Magnífico de la Universidad de Valladolid.

LA UNIVERSIDAD PARALELA EN LA MEMORIA DE SUS PROTAGONISTAS¹

UNA DICTADURA GRASIENTA, UNA REBELDÍA LLENA DE VITALIDAD

José María Calleja. Estudiante de Geografía e Historia de la Universidad de Valladolid en la transición. Periodista.

“Llegó el cierre de la universidad. La Universidad española estaba levantada contra la dictadura y el Régimen decidió tomar una medida ejemplar que escarmenara a los insurrectos, y, a ser posible calmara el temporal. Decidieron cerrar la Universidad de Valladolid. Estamos en febrero de 1975. La disculpa que se utiliza par aplicar una media ya tomada por la Dictadura, es que al Rector de la Universidad de Valladolid, Del Sol, le habían arrojado unos huevos en la cabeza. El decano de Filosofía Ruiz Asencio lo contó así: “al rector le han cogido como una cabritilla, le han maltratado como una cabritilla”.

“Lo que ocurrió es que un estudiante de medicina, Fito, que ahora es medico en San Sebastián y sigue teniendo la misma facundia, después de una noche de farra, compro huevos, leche, salchichón, etc. Antes de ir a casa pasó por la Facultad y se topó con el Rector, sin pensarlo, o habiéndolo pensado muy de prisa, agarró los huevos y se los tiró a la cabeza. Lo puso chorreando. Aquellos certeros huevos cayendo por la cara de Del Sol eran una cosa espectacular. Se cerró la Universidad. Cerrada para todo lo que quedaba de curso...”

“Con el cierre de la Universidad montamos lo que llamamos la Universidad paralela. Con muy pocos profesores y con alumnos de los cursos más altos, que hacían de profesores, recibíamos clases que nos dejaban en algunas parroquias”.

¹ Fragmentos extraídos de los discursos brindados por los autores durante las Jornadas Memoria de la Transición que se celebraron en Valladolid del 4 al 9 de mayo, publicadas en: Esteban, A., Calderón, I., Rodríguez, S. y Salvador, P. (Eds.)(2010). *Memoria de la Transición*. Valladolid, España: Universidad de Valladolid, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial.

“El Rector Del Sol, cada equis tiempo decía cosas como esta: “el dinero que antes se gastaba en propaganda marxista por los comunistas, ahora se gasta en apuntes”. Con lo cual, la universidad paralela se animaba y los padres que pagaban los apuntes de sus hijos se irritaban contra el rector”.

“En la universidad paralela nos reuníamos en las iglesias –nunca ha habido tanto rojo en las iglesias-. También en las iglesias asistíamos a espectáculos totalmente surrealistas, como un concierto de música en el que no se aplaudía para no levantar sospechas en la policía. Llegaba Xabier Ribalta, que cantaba en perfecto catalán, cantaba una canción y todos quietos; cantaba otra canción, y todos quietos. Al salir, aunque no habíamos aplaudido, siempre había tropecientos policías dispuestos a detenernos”.

LA UNIVERSIDAD DE ENTONCES

Jesús Quijano González. Estudiante de Derecho de la Universidad de Valladolid durante la transición. Diputado y Catedrático de Derecho Mercantil de la Universidad de Valladolid.

“Doy también testimonio, para marcar el contraste, de que unos años atrás, una tarde del mes de febrero del 75, llegó precipitadamente a la “casa comunal” donde yo vivía en el barrio de La Pilarica un estudiante vasco de 3º o 4º de medicina. Venía azorado y asustado, y se puso a contarme que aquella mañana habían tirado huevos al Rector en el pasillo de su Facultad. Yo le insistía en que era ya una noticia por todos conocida, hasta que me contó bruscamente: “¡Es que he sido!”. Alguien le había comentado que hablara con uno que hubiera terminado Derecho, que supiera algo del Código Penal, y le pidiera consejo. ¡Y el mismo también le había dicho que yo era de confianza! Creo que le contesté que en ese momento probablemente sería una de las personas más buscadas de la ciudad o incluso del

país. “¿Y qué me puede pasar si me pillan?”; “Pues nada bueno así que intenta que no te pillen”. Y acto seguido, otro que ya venía con él, se lo llevó en un coche. Luego me dijeron que a la frontera de Francia. No supe más de él”.