

TESTIMONIOS CRÍTICOS DE LA LEY

LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN
Y EL MOVIMIENTO DE ENSEÑANTES

MARIANO PÉREZ GALÁN

1. MARCO GENERAL

Las transformaciones que se producen en la sociedad española en el decenio de los sesenta —cambios que corresponden, entre otros, a procesos de industrialización y urbanización, migraciones internas y exteriores, crecimiento de los servicios, mecanización agraria, aparición del fenómeno turístico—, originan que la mayor parte de la población activa española (dos tercios aproximadamente) esté formada por trabajadores de la industria y los servicios. Ello produce, a su vez, un crecimiento importante de la demanda en enseñanza, generalizándose, además, en la sociedad la concepción de la educación como imprescindible para mejorar y aun mantener el nivel económico y progresar en la escala social.

La inadaptación del sistema educativo español de los años sesenta a las necesidades de una sociedad en la que se estaban produciendo cambios económicos, sociales y culturales tan significativos, fue reconocida, aunque tardíamente, por el sector tecnocrático del propio sistema franquista que, con la publicación en 1969, por el MEC, del libro *La educación en España. Bases para una política educativa*, tomó la iniciativa para la reforma del aparato educativo. Con ello, estos sectores del régimen venían a reconocer de forma limitada las críticas que, a lo largo de los años sesenta, se habían ido produciendo extramuros del régimen por quienes desde el ejercicio de la docencia militaban clandestinamente en partidos políticos de izquierdas o simplemente aspiraban a un sistema democrático. Aquellos grupos minoritarios de enseñantes durante los años sesenta reivindicaban mejoras específicas y concretas en el campo profesional y en el sistema educativo, cuyas profundas deficiencias y carencias padecían, pero al mismo tiempo aspiraban a sustituir, y por eso luchaban, la dictadura entonces vigente, por un sistema democrático y de libertades.

La propia Ley General de Educación vino a reconocer en su preámbulo «haberse ido a la zaga de la presión social», admitiendo que «esta ley viene precedi-

da como pocas del clamoroso deseo popular de dotar a nuestro país de un sistema educativo más justo».

Existen, pues, coincidencias, siquiera sean parciales, en las críticas al sistema educativo vigente en los años sesenta entre los sectores tecnocráticos del régimen y quienes extramuros del mismo, aunque utilizando los resquicios que éste permitía, no sólo criticaban las deficiencias del sistema educativo, sino que aspiraban a la sustitución del régimen mismo. Junto a esta parcial confluencia en las críticas habría que resaltar cómo desde posiciones políticas antagónicas, determinadas propuestas de quienes elaboraron la Ley General de Educación fueron en parte influidas por el movimiento de enseñantes y las concreciones y avances que la Ley General de Educación contiene en el orden educativo, posibilitaron el acercamiento a alguno de los objetivos por los que el movimiento de enseñantes venía trabajando. Por otra parte, ambas realidades, la del movimiento de enseñantes, con sus enfoques ideológicos y reivindicativos, y la del marco legal que la Ley General de Educación estableció, condicionaron la política educativa de la transición política española. Algunas de sus propuestas se integraron en la Constitución española, y otras se convirtieron en referencia obligada de los cambios educativos producidos en España hasta años recientes.

2. MOVIMIENTO DE ENSEÑANTES

2.1. *Composición del movimiento de enseñantes. Plataforma*

Constituía inicialmente aquel movimiento de enseñantes un reducido grupo de recién graduados universitarios que había participado con mayor o menor intensidad en el despertar estudiantil de la Universidad contra el régimen. Su primera actividad laboral se desarrollaba fundamentalmente en la enseñanza media no estatal que era predominante en aquella época. Baste recordar que en el curso 1960-1961 en el Bachillerato, la enseñanza no estatal (incluyendo en ésta la enseñanza privada y la enseñanza libre) escolarizaba el 82,7 por 100 del alumnado en este nivel educativo, y que un decenio después, en el curso 1969-1970, aún seguía escolarizando el sector privado el 67,8 por 100 del alumnado. Ello, como es obvio, condicionaba fuertemente las salidas profesionales de los recién titulados en las ramas de Ciencias y Letras, incorporándose buen número de ellos a la docencia en el sector de la enseñanza media privada.

A su vez, el ejercicio de la enseñanza privada obligaba a colegiarse en el Colegio de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias (CDL) que vio en este período incrementar de manera considerable el número de sus colegiados. En el Cuadro I se explicita la evolución de los colegiados en el CDL del Distrito Universitario de Madrid.

La vanguardia más activa de esas nuevas promociones trataba de utilizar los resquicios que la dictadura permitía, e intentaba, en 1965, acceder a la Junta de Gobierno del CDL de Madrid. Sin embargo, el poder político —Manuel Lora Ta-

CUADRO I

*Evolución de colegiados
Colegio de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras
y Ciencias (DU Madrid)*

Año	Colegiados
1960	2.262
1965	4.032
1969	6.028
1972	8.500

mayo era el ministro de Educación Nacional en aquel momento— reformó los estatutos (Decreto de 18 de febrero de 1965). A partir de aquel momento, se exigirían diez años como mínimo de colegiación para ser candidato al puesto de decano y cinco años como mínimo para ser candidato a cualquier otro puesto de la Junta de Gobierno. Con anterioridad a este decreto solamente se requerían dos años de antigüedad para acceder a cualquier puesto de la Junta de Gobierno. Con la medida de Lora Tamayo se bloqueaba, de hecho, en aquel momento, el acceso a las Juntas de Gobierno de los CDL a los sectores más jóvenes y activos del profesorado.

Pese a ello los CDL de Madrid, Barcelona y Valencia, entre otros, fueron utilizados como plataformas de agrupamiento, reunión y movilización durante esos años, si bien con altibajos y en medio de una continua obstrucción. Las dificultades y obstrucciones ofrecían, según las ocasiones, la cara burocrática o administrativa, la política o la policial. Solamente ya en los amenes del régimen en 1973, tras una sentencia del Tribunal Supremo que anulaba un decreto del Gobierno suspendiendo unas elecciones que estatutariamente estaban previstas para 1971, fue posible que los sectores democráticos y progresistas accediesen a las direcciones de los CDL. Desde ellos se impulsó el movimiento reivindicativo de los enseñantes y se elaboraron propuestas globales sobre el sistema educativo, tales como «Una alternativa para la enseñanza» del CDL de Madrid. El documento «Una alternativa para la enseñanza» tendría una notable influencia, no sólo en las futuras propuestas programáticas en educación de los partidos de izquierda (PSOE y PCE) y en el artículo 27 de la Constitución española (1978), sino también y, por reacción, en la actualización de las tradicionales propuestas de la derecha a través, sobre todo, de las propuestas realizadas por la Confederación Católica de Padres de Familia y Padres de Alumnos (CONCAPA) y por la FERE.

Los CDL, durante largos períodos hasta 1973, estuvieron cerrados a reuniones y asambleas de sus propios colegiados, limitándose únicamente a funciones administrativas y burocráticas. Por ello la puesta en marcha, en 1966, del Sindicato Nacional de Enseñanza, presidido en sus tres primeros años por Carlos Igle-

sias Selgás, abría teóricamente al menos, un nuevo ámbito desde donde plantear los problemas que afectaban al profesorado, dándose además la posibilidad de confluencia reivindicativa entre maestros y licenciados.

Las teóricas esperanzas pronto se vieron frustradas y ello por dos causas fundamentalmente. Una, la propia dinámica y estructura del sindicalismo vertical que imposibilitaron que el profesorado progresista pudiese actuar abiertamente en tan limitado cauce, y la otra, la influencia determinante que sobre el Sindicato Nacional de Enseñanza ejercieron las órdenes religiosas, a través del entonces presidente de la FERE, Miguel Sánchez Vega, o del marista Vicente Lorenzo, entre otros. La actuación del profesorado, cuando se produjo, fue unida a la protesta por asuntos tales como la no autorización de reuniones en los locales del sindicato o la desinformación sobre la marcha del convenio colectivo.

En ese contexto fue necesaria, en ocasiones, la utilización de otros centros o instituciones para poder reunir al profesorado para tratar de sus problemas y reivindicaciones. Así, mientras fue posible, en los años 1966 y 1967, las reuniones se celebraron en CEISA (Jorge Juan, 32) hasta que por orden gubernativa fue cerrada esta institución. Posteriormente, y durante algún tiempo, las reuniones se realizaron en la calle Silva, bajo la cobertura de la HOAC y en el marco de una estructura formal denominada GOES (Grupos Obreros de Estudios Sociales).

La existencia de todas estas variadas y circunstanciales plataformas pone de manifiesto la precaria y voluntarista actuación de aquel grupo minoritario de enseñantes que hubieron de plantear y luchar por sus objetivos en circunstancias ciertamente adversas.

2.2. Orientación ideológica educativa

La realidad del sistema educativo español de aquella época —y tal era la percepción de aquel grupo minoritario de enseñantes recién graduados— se caracterizaba por su clasismo y estratificación, por el dualismo (pública-privada) de la red escolar, por la clasificación de centros en distintas categorías según el número de sus alumnos, por la multiplicidad de cuerpos docentes. Todo lo cual originaba una gran segmentación del profesorado, en un contexto de franco antagonismo corporativo. Así, aparecían divisiones entre maestros y licenciados, entre profesores numerarios y no numerarios, entre profesores de la enseñanza pública y de la enseñanza privada, entre los profesores de enseñanza privada según el número de alumnos de cada centro. Esta profunda fragmentación del profesorado estaba fomentada no sólo por la estructura educativa, sino también por puros artificios formales y se correspondía con una concepción política cuya fortaleza se basaba en la debilidad organizativa y atomización de las fuerzas sociales. Por ello no es de extrañar que, frente a la posición divisionista del profesorado, propiciada por el Gobierno y la patronal del sector, el reducido número de militantes progresistas de la enseñanza, tuviese como objetivo la consecución del cuerpo único de enseñantes que debe-

ría tener su origen en el establecimiento del ciclo único de enseñanza y, a su vez, era considerado como consecuencia de éste.

Aquel grupo minoritario de enseñantes era consciente de ser continuador de una tradición progresista en la concepción del sistema educativo. Una corriente de pensamiento, surgida a principios del siglo XX, defensora de la enseñanza unificada, que aspiraba a que las instituciones escolares fuesen accesibles a todos los ciudadanos según su capacidad y esfuerzo y no, como venía siendo habitual, en función de sus condiciones económicas y sociales.

La escuela unificada había producido durante decenios voluminosa bibliografía desde la que se establecía su fundamentación política, sociológica y pedagógica. La escuela unificada había sido defendida, entre otros pedagogos ilustres, por Kerschensteiner, Natorp o Dewey, siendo conceptualmente introducida en España, en el segundo decenio de este siglo, por Lorenzo Luzuriaga y asumida políticamente por el Partido Socialista Obrero Español. Entre los múltiples elementos característicos de la escuela unificada estaba «la creación de una escuela básica, común para todos los alumnos», afirmándose con respecto a los maestros «la unificación de la preparación de maestros y profesores en las Universidades y centros de enseñanza superior», así como la «equiparación económica de unos y otros, diferenciándose únicamente por la índole de un trabajo».

Defendía, además, aquel grupo minoritario de enseñantes, una escuela participativa con lo que no sólo enlazaba con la tradición progresista de nuestra pedagogía, sino que integraba en sus propuestas el clamor participativo europeo surgido del mayo francés de 1968. Una escuela participativa y democrática exigía, como consecuencia, o si se quiere mejor, como condición previa, una sociedad democrática. Y en tal sentido actuaban quienes defendían una escuela participativa.

En cuanto a lo pedagógico y metodológico, aquel colectivo retomaba aspectos de la escuela activa, en cuestiones tales como tomar al alumno como eje de la actividad escolar, teniendo en cuenta su evolución y madurez psicológica, vinculando la enseñanza y la escuela a la realidad del entorno, o dando la importancia requerida al trabajo manual.

2.3. Reivindicaciones concretas

Aquel marco general de referencia no hizo olvidar a quienes tales planteamientos defendían las dificultades y penurias profesionales que los docentes de la época padecían. Antes al contrario, aquellas penalidades de su concreta situación fueron el acicate que les llevó a plantear reivindicaciones inmediatas y concretas, al tiempo que propuestas más ambiciosas de futuro.

Las reivindicaciones concretas se podrían sintetizar, para aquel decenio de 1960 a 1970, de la siguiente manera:

- Unificación de los salarios de los profesores de la enseñanza media no

estatal, superando la división retributiva según el número de alumnos de cada centro. El mismo objetivo se planteaba para los profesores de primaria.

- Aproximación de los salarios de los profesores de media y de primaria.
- Eliminación en la reglamentación de la enseñanza no estatal del despido libre.

El primer objetivo de igualación de salarios en la enseñanza no estatal, tanto en la enseñanza primaria como en la media, partía de una situación que queda reflejada en el Cuadro II para 1961 y en el Cuadro III para 1970, en donde se pueden apreciar cuatro niveles retributivos para la Enseñanza Primaria (niveles retributivos en primaria que se convierten en ocho si se consideran los instructores) y hasta cinco niveles retributivos en Enseñanza Media (que pueden llegar a diez si se consideran los auxiliares), y ello únicamente en función del número de alumnos que escolarizase cada centro. A lo largo del decenio no se consiguió romper en la enseñanza privada aquella estratificación retributiva en cada nivel educativo, manteniéndose diez categorías, en los salarios, en Enseñanza Media y ocho categorías en Enseñanza Primaria. Hubo de llegarse a 1974 para que desapareciesen las divisiones establecidas en las retribuciones del profesorado de la enseñanza privada en función del número de alumnos de cada centro.

Tanto en este tema de eliminación de las categorías de los centros no estatales según el número de alumnos escolarizados, como en romper con la rígida estratificación entre maestros y licenciados, bastante tuvo que ver el establecimiento de la enseñanza obligatoria entre los seis y catorce años.

En cuanto al despido libre —pues tal podía considerarse la posibilidad de que un profesor fuese sustituido, bien por un miembro de la orden propietaria del centro, o por un miembro de la familia del propietario—, fue eliminado por la Ordenanza Laboral para la enseñanza no estatal de septiembre de 1974 al quedar suprimido el párrafo 5.º del artículo 18 de la Ordenanza hasta entonces vigente.

CUADRO II

Salarios en la Enseñanza no estatal (año 1961)
Enseñanza Primaria

	Maestros titulares	Instructores
Hasta 200 alumnos	1.870	1.600
Hasta 300 alumnos	2.065	1.785
Hasta 350 alumnos	2.360	2.400
Más de 350 alumnos	2.400	2.000

Retribución base mensual en ptas. por seis horas diarias de clase.

Enseñanza Media
Profesores titulares de Enseñanzas Fundamentales

Hasta 100 alumnos	2.850
Hasta 150 alumnos	3.150
Hasta 200 alumnos	3.750
Hasta 250 alumnos	4.050
Más de 250 alumnos	4.410

Retribución mensual en ptas. por seis horas diarias de clase.

CUADRO III
Salarios en la Enseñanza no estatal (año 1970)
Enseñanza Primaria

	Maestros titulares	Instructores
Hasta 160 alumnos	5.200	4.600
Hasta 240 alumnos	5.800	4.960
Hasta 320 alumnos	6.000	5.100
Más de 320 alumnos	6.400	5.400

Retribución base mensual en ptas. por seis horas diarias de clase.

Enseñanza Media
Profesores titulares de Enseñanzas Fundamentales

Hasta 100 alumnos	7.200
Hasta 150 alumnos	8.400
Hasta 200 alumnos	9.900
Hasta 250 alumnos	10.800
Más de 250 alumnos	12.900

Retribución mensual en ptas. por seis horas diarias de clase.

3. LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN Y LAS REIVINDICACIONES DEL PROFESORADO

En la Ley General de Educación (LGE), aparecen tres aspectos, en mi opinión, fuertemente interrelacionados con las reivindicaciones concretas planteadas, en esos años, por el profesorado de la enseñanza no estatal.

3.1. *La unificación de la formación de base*

En primer lugar, el establecimiento de la Educación General Básica desde los seis a los catorce años, fundamentalmente igual para todos (arts. 15, 1 y 2). Hasta la aprobación de la Ley General de Educación (LGE) existía una Enseñanza Primaria desde los seis a los catorce años y un Bachillerato que se iniciaba a los diez años. Se producían así dos vías en los estudios a partir de los diez años. Una, para los que iniciaba el Bachillerato y otra, que era la de la mayoría, para los que se quedaban en la escuela primaria hasta terminar sus estudios a los catorce años e incorporarse al trabajo o a la Formación Profesional. Al aprobarse la LGE y obligarse a todos los niños españoles a cursar EGB desde los seis a los catorce años, se unificaba su formación de base, lo que sin duda constituyó el mayor acierto de la ley.

Ello supuso que en los centros privados, los profesores que hasta entonces habían impartido el Bachillerato (licenciados generalmente) empezasen a impartir clases de EGB, clases que en los centros estatales quedaron encomendadas a los maestros, que desde entonces se denominaron profesores de EGB.

Se daba así la circunstancia de que en el nivel de EGB en los centros privados, los profesores fueran, en la práctica, tanto los maestros como los licenciados, aunque a los licenciados se les reservasen los últimos cursos de la EGB, coincidentes, en cuanto a la edad de los alumnos, con los que habían sido hasta entonces los primeros cursos del Bachillerato. Se reservaron a los maestros los primeros cursos de EGB, coincidentes con los cursos en los que habían impartido enseñanza hasta ese momento. Es decir, que maestros y licenciados, con distinta formación inicial, se vieron, de hecho, unificados en su actividad profesional dentro de la EGB en los centros privados, si bien con distinta retribución y *status*, aunque en la práctica esa nueva situación generó una dinámica superadora de la estratificación corporativa existente hasta entonces.

3.2. *Subvenciones a la enseñanza privada*

Un segundo aspecto en la LGE, vinculado con las reivindicaciones del profesorado en aquellos años, fue el establecimiento de la obligatoriedad y gratuidad en la EGB. En una sociedad como la española, en la que el peso de la enseñanza privada era tan importante, se producía una evidente contradicción entre la exigencia a estas empresas privadas de ofrecer sus servicios gratuitamente, al tiempo que uno de los fines de estas empresas consiste obviamente, en la obtención

de beneficios. Es decir, la lógica del sistema capitalista exige que una empresa privada —y eso son los centros no estatales de enseñanza— cobre por el servicio que oferta a la sociedad, incluyendo, como es obvio, en el precio del servicio, el beneficio justo. Sin embargo, la LGE obligaba (art. 2.2 y art. 94.4.a) a que la enseñanza entre los seis y los catorce años, así como la FP 1, fuesen gratuitas. La fórmula con la que se trataba de superar la contradicción empresa privada-servicio gratuito fue la de las subvenciones (art. 94.4.a) y esas subvenciones se establecerían a través de concertos (art. 94.4 y art. 96).

Posteriormente, como es sabido, se iniciaron las subvenciones a los centros privados, sin haberse reglamentado los concertos, dejándose, en consecuencia, sin delimitar los derechos y obligaciones recíprocas de la Administración y los centros privados. Ello no fue óbice para que se fuesen incrementando sucesivamente las subvenciones, pasando de 1.385 millones de pesetas en 1973 a 81.418 millones en 1982. El dato significativo a retener es que la parte fundamental de estas subvenciones está asignada al pago de los salarios y cargas sociales del profesorado. Este hecho, sin duda, es básico para valorar los cambios que se produjeron en los años setenta en las retribuciones del profesorado de la enseñanza privada.

3.3. *La analogía retributiva entre el profesorado público y privado*

El tercer aspecto, recogido en la LGE —en gran medida emblemático en tantas luchas reivindicativas— fue el de la analogía de las condiciones laborales de los profesores de la enseñanza privada con los de la enseñanza pública. El texto de LGE, que habitualmente no se cita, dice así:

«El Gobierno, oída la Organización Sindical y a propuesta de los Ministerios de Educación y Ciencia y de Trabajo, dictará el Estatuto del personal docente y auxiliar no estatal y fijará la remuneración mínima del profesorado no estatal que, en todo caso, será análoga a la del profesorado estatal de los respectivos niveles.»

(Art. 124.3)

La formulación transcrita supeditaba la «analogía» a la elaboración de un Estatuto del profesorado que habría de ser propuesto por los Ministerios de Educación y Trabajo. A ninguno de los trabajadores de la enseñanza de aquella época engañó esta formulación. Sabían cuáles eran las condiciones de trabajo en la mayoría de los centros: la falta de contratos, de seguridad social, la miseria de sus salarios, el sometimiento ideológico, como para creer que con el artículo indicado se podía superar su situación laboral. Sin embargo, a nivel teórico, al menos, se recogía en la Ley una aspiración hondamente sentida por el profesorado de la enseñanza privada en España y se abrían unas posibilidades que sólo tendrían su realización práctica muchos años después.

4. NUEVA SITUACIÓN DEL PROFESORADO

Los años siguientes a la LGE fueron de gran actividad reivindicativa en el sector de la enseñanza. Ello era el resultado de la confluencia de diversos factores entre los cuales caben destacar: los cambios habidos en la realidad política, social y económica de España, en la que ya se vislumbraba el final de la dictadura, así como una más generalizada toma de conciencia entre el profesorado (maestros estatales, PNNs, profesorado de privada) de las injustas e insatisfactorias condiciones en que ejercían su trabajo. La incorporación a la docencia de amplios colectivos de recién graduados, procedentes de una Universidad más dinámica y politizada, representó, sin duda, una renovación generacional en el profesorado que facilitó sus luchas reivindicativas.

No es posible en este trabajo el relato de las luchas reivindicativas del profesorado en los años setenta, pero en los primeros años de ese decenio, con el avance del movimiento de enseñantes, en el nuevo marco establecido por la LGE, y con los cambios sociales producidos en España en el horizonte ya del final de la dictadura, el profesorado alcanzó, en parte, objetivos que habían llevado varios años de lucha y espera.

Así, la huelga mantenida por los maestros estatales en enero de 1973 no sólo consiguió mejoras salariales importantes (fijando el sueldo mensual en 18.020 pesetas), sino que reafirmó la fuerza de este colectivo para conseguir, posteriormente, la elevación de su coeficiente al 3,6, además de desbordar las anquilosadas estructuras organizativas que hasta entonces habían agrupado a los maestros estatales, Servicio Español del Magisterio (SEM) y la Asociación de Maestros católicos.

Otro hecho de gran contenido político, como ya se ha apuntado más arriba, fue la victoria electoral que obtuvieron en la mayoría de los Colegios de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias las fuerzas progresistas, en diciembre de 1973. Los Colegios de Licenciados se transformaron de instituciones burocráticas en plataformas desde las que se promovió la democracia y la lucha reivindicativa del sector. Desde allí se pidieron libertades políticas, amnistía y libertad sindical, junto con salarios y condiciones laborales mejores para los trabajadores de la enseñanza. Allí, en el Colegio de Licenciados de Madrid, entre otros, se elaboró «Una alternativa para la Enseñanza», que se ha convertido en un documento histórico para comprender la evolución de la política educativa en España a partir de su aparición.

Fruto, sin duda, entre otras causas de la fuerza renovada de los trabajadores de la enseñanza fue la Ordenanza Laboral para los centros de enseñanza no estatal (septiembre de 1974), en la que los profesores de privada dieron un salto considerable sobre la situación precedente. Los salarios, por primera vez, quedan unificados en cada nivel educativo. (Cuadro IV).

Pero el profesorado no sólo conseguía mejoras económicas, sino que con aquella ordenanza se alcanzaron otros objetivos de interés entre los que destacaban:

CUADRO IV

Salarios de la Enseñanza no estatal (1974)

<i>EGB</i>	
Profesor titular	12.600 ptas./mes
Profesor adjunto, ayudante o auxiliar	11.600 ptas./mes
<i>Bachillerato</i>	
Profesor titular	18.000 ptas./mes

- La supresión de las categorías de los centros basadas en el número de alumnos y las desigualdades retributivas que conllevaban, así como la división del profesorado por este motivo.
- Se eliminaba la posibilidad del despido de un profesor para ser sustituido por un miembro de la orden religiosa propietaria del centro o persona de la familia del propietario (se suprimió el párrafo 5.º del art. 18 de la anterior ordenanza).
- Se introdujeron, por vez primera, las horas complementarias retribuidas (en la relación, 5 complementarias por 28 lectivas).

Pese al avance que representaban estas mejoras, el rechazo de los trabajadores de la enseñanza se mantuvo frente a esta Ordenanza Laboral en la que había varios aspectos negativos, por lo que la presión del sector llevó al Consejo Nacional de Colegios de Doctores y Licenciados a impugnarla.

5. FINAL

La LGE recogió, en parte y con las limitaciones propias del momento histórico, algunas de las reivindicaciones que el profesorado había defendido años antes a su promulgación. Posteriormente, a partir de 1970, con la LGE vigente, a favor de circunstancias políticas y sociales más propicias, el profesorado estuvo en condiciones de fortalecerse organizativamente, haciendo sentir su voz en la sociedad, y consiguiendo algunas de sus reivindicaciones más apremiantes. Otras reivindicaciones (participación, gestión democrática, elección del director, analogía retributiva, pago directo, entre otras) habrían de esperar la llegada de la democracia para ser una realidad dentro del sistema educativo.