



CORTES GENERALES

CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

Sesiones informativas de Comisiones

Acta taquigráfica de la sesión celebrada por la

COMISION DE EDUCACION Y CULTURA

el viernes, día 11 de febrero de 1983, con asistencia del señor Ministro de Educación y Ciencia (Maravall Herrero), quien expuso la política general de su Departamento

Se abre la sesión a las diez y cinco minutos de la mañana.

El señor **PRESIDENTE** (Ballesteros Durán): Señoras y señores Diputados, por primera vez en esta II legislatura constitucional, y de conformidad con el artículo 110.2 de la Constitución, comparece a petición propia el señor Ministro de Educación y Ciencia ante esta Comisión para informar sobre la política general de su Departamento.

Como saben ustedes y según consta en el orden del día, la tramitación de esta sesión se hace según el artículo 202 del actual Reglamento de la Cámara. Por tanto, después de la exposición del señor Ministro habrá una interrupción, como máximo, de cuarenta y cinco minutos; inmediatamente después, cada Grupo Parlamentario, a los que yo les agradecería que previamente fijaran quiénes son los que van a intervenir en su nombre, tendrán diez minutos para hacer las observaciones y preguntas que consideren oportunas. A continuación contestará el señor Ministro a esas observaciones y preguntas e inmediatamente después esta Mesa ha considerado oportuno que cada Grupo Parlamentario, a su vez, pueda disponer de un tiempo, que será el más flexible posible para intentar terminar hacia las tres de la tarde, a fin de que aquellos señores parlamentarios que consideren necesario formular alguna pregunta más concreta puedan hacerlo para tener la contestación adecuada del señor Ministro.

Por tanto, fijado el procedimiento y agradeciendo la presencia del señor Ministro, él mismo tiene la palabra.

El señor **MINISTRO DE EDUCACION Y CIENCIA** (Maravall Herrero): Señor Presidente de la Comisión, señoras y señores Diputados, con fecha 16 de diciembre pasado solicité,

a través de la Secretaría de Estado de las Relaciones con las Cortes, comparecer ante la Comisión de Educación y Cultura para exponer las líneas generales de política educativa que me propongo desarrollar al frente del Ministerio de Educación y Ciencia.

Esta comparecencia tiene lugar hoy, transcurridos algo más de dos meses desde mi toma de posesión. El propósito de mi comparecencia es explicar las directrices generales de mi programa de actuación, así como establecer los necesarios cauces de diálogo y de debate dentro de esta Comisión.

Se trata, como es obvio, de un propósito ineludible para todo miembro de un Gobierno que crea en el sistema parlamentario no únicamente como mecanismo de mayorías y minorías, sino como un sistema civilizado de contraste de pareceres que sirve para convencer y no solamente para vencer mediante estrictas o simples sumas mecánicas de votos y que, en todo caso, debe ser el lugar para el debate de posiciones diversas que responden al pluralismo ideológico y social.

Compareceré ante ustedes en futuras ocasiones para seguir desarrollando sobre temas más concretos este debate constructivo sobre política educativa. Pero la presente ocasión yo querría que sirviera ya como reflexión inicial sobre la tarea educativa que nos aguarda, así como marco general para las ocasiones posteriores en que debatamos medidas de desarrollo de este programa que voy a exponer hoy.

Hace tres meses y medio, la sociedad española apoyó un proyecto de reforma y de modernización, dando un claro mandato al actual Partido en el Gobierno. Ese proyecto pretende conquistar las cotas de progreso y de bienestar que caracterizan a las sociedades más avanzadas. Ahora bien, un proyecto de modernización y de reforma en muy buena parte depende de los servicios educativos que se proporcionen

en nuestra sociedad. De la educación depende ampliamente el futuro de cada miembro de nuestra sociedad, las oportunidades de vida y su distribución social. Y de la educación depende también el futuro de España, su posición en el contexto internacional, en el escenario de la economía mundial, que dependerá, sin duda, de nuestro capital educativo y científico.

Una política educativa ambiciosa yo creo que representa siempre una apuesta por el futuro, es decir, más allá de las dificultades del momento presente, se trata de que la sociedad española en el año 2000 sea mejor. Representa también una apuesta por la calidad de vida: con una ciudadanía educada, culta e informada será nuestra sociedad más respetada y más respetable. Representa una apuesta por una salida de la crisis económica, ya que la educación, una formación básica sólida supone la mejor inversión para el desafío tecnológico. Y representa, finalmente, una apuesta por la libertad, porque no cabe libertad en la ignorancia.

Este papel de la educación debe verse, lógicamente, en el marco de la Constitución y de su mandato de progresar hacia una sociedad democrática avanzada. En particular, pienso que toda política educativa ha de encuadrarse en el marco, obviamente, del artículo 27; del artículo 9.º, 2, que ampara el derecho a la libertad y a la igualdad; del artículo 20.1, que ampara la libertad de expresión y de cátedra; del artículo 44.1, que protege la igualdad de oportunidades ante la cultura.

Señor Presidente, señoras y señores Diputados, la política educativa, igual que toda política, es siempre cuestión de prioridades. Dentro de la compleja red de temas y problemas de la educación en España hoy día, voy a tratar de subrayar unas específicas guías o líneas de actuación preferente. Guías o líneas que responden, a mi juicio, a la doble tarea que el presente Gobierno debe afrontar: por una parte, llevar a cabo la política de equidad, de igualdad y de bienestar social que constituye en toda Europa, a mi juicio, el corazón de las políticas socialistas. Por otra parte, asentar y enraizar las instituciones de nuestra joven democracia y del nuevo Estado, desde una perspectiva suprapartidista en la que una visión moderniza-

dora resulte incompatible con el denominador común que debe existir entre las diversas opciones políticas. Denominador común que garantice un sistema estable y unas prioridades variables según cada opción política en el poder.

Las específicas guías o líneas de actuación en mi política educativa las voy a resumir en esta comparecencia en cinco. En primer lugar, asegurar el derecho a la educación. En segundo lugar, promover unos niveles adecuados de calidad. En tercer lugar, construir un sistema educativo autonómico y descentralizado. En cuarto lugar, reordenar las relaciones entre el sistema educativo público y el sistema de centros no estatales subvencionados. En quinto lugar, reformar la Universidad y el sistema de investigación.

Primera dirección, asegurar el derecho a la educación protegido por el artículo 27, apartados 1 y 5, de la Constitución. La primera exigencia que plantea este objetivo a mí me parece clara. Se trata de cubrir las necesidades de plazas escolares que hoy día todavía existen. Necesidades no sólo cuantitativas, crear más puestos escolares, sino cualitativas: puestos escolares dignos. Esto supone fundamentalmente atender a los dos grupos de edad que prolongan inmediatamente, hacia abajo y hacia arriba, el actual tronco de enseñanza obligatoria.

En estos dos grupos de edad, las insuficiencias son todavía importantes. El déficit de puestos afecta a una quinta parte de los niños de cuatro y cinco años y a una cuarta parte de los jóvenes de catorce y quince años. El propósito del Ministerio de Educación y Ciencia es conseguir la plena escolarización de estos dos grupos de edad en el cuatrienio. Este propósito se vincula a los objetivos de extender la educación o la escolarización obligatoria de los cuatro a los dieciséis años, de aplicar el modelo de escuelas infantiles a la enseñanza preescolar y de reformar las enseñanzas medias.

Este conjunto de objetivos es complejo y debe significar una renovación en profundidad del sistema educativo español. Por ello requiere, sin duda, una cierta perspectiva temporal y un trabajo de prospectiva y de apoyo. En Europa, sólo en alguna excepción se ha conseguido, por ejemplo, en el caso de Dinamarca, mien-

tras que otros países se hallan en una fase transitoria —por ejemplo, Gran Bretaña o Francia—, con dificultades importantes en algunos casos, sobre todo debidas a previsiones deficientes acerca del profesorado.

Ahora bien, mientras esa reordenación del sistema procede, pretendo realizar un esfuerzo importante de escolarización desde el comienzo. Todos somos conscientes, por ejemplo, de que no debe existir el presente hiato entre el fin de la escolarización obligatoria y la edad laboral fijada por el Estatuto de los Trabajadores. A tal efecto, el Ministerio de Educación y Ciencia está trabajando en un programa de acción para los jóvenes de catorce y quince años no escolarizados, que busca reforzar las técnicas básicas, la formación ocupacional y la extensión socio-cultural; programa en el que se pretende conseguir la colaboración esencial de las Corporaciones locales y que utilizará también la red de Formación Profesional del propio Ministerio, con la intención de que este programa de escolarización no sea tan sólo una cobertura coyuntural, sino la oportunidad de conectar al joven con el sistema educativo.

En el tramo de edad de los cuatro y cinco años, el objetivo del Ministerio de Educación y Ciencia es alcanzar ya desde este año un porcentaje elevado de los objetivos del cuatrienio. Por ello, en el programa de inversiones escolares, las prioridades se van a centrar en la creación de unidades para extender la educación preescolar y la educación secundaria, sobre todo en Formación Profesional. También en una extensión del programa de reforma, ampliación y mejora en EGB, extensión dirigida a la absorción del déficit funcional en la enseñanza obligatoria.

Esta prioridad asignada al derecho a la educación debe encarnarse en una distribución territorial adecuada de los centros y de los medios educativos. El mapa escolar debe reflejar la distribución geográfica de necesidades educativas y la programación debe, consecuentemente, adecuar a ella los recursos y los medios. Las Direcciones provinciales, a través de los servicios de planificación, establecerán sus necesidades según criterios objetivos, debiendo potenciar su capacidad de estimación y de evaluación de las necesidades sociales.

Las necesidades educativas no se reparten

por igual ni social ni geográficamente. Resulta evidente que la España actual no es la España de hace cincuenta años y que no es un país subdesarrollado. Tampoco lo es su sistema educativo. Ahora bien, sí existen graves «bolsas» deprimidas sociológicamente y desdotadas en términos de servicios sociales, educativos y culturales. Esas bolsas son tanto de carácter social como geográfico. El programa educativo presentado por el Partido Socialista en las pasadas elecciones incluye un programa de zonas de actuación educativa preferente que el Ministerio de Educación y Ciencia va a definir en un plazo inminente.

Existen otros casos conocidos de programas de similar orientación, como las «educational priority areas» en Gran Bretaña, definidas por el Central Advisory Council for Education (el conocido Plowden Report de 1967) que tiene carácter geográfico, o el «Headstart Programme» en los Estados Unidos. En España este programa debe constituir uno de los instrumentos principales en la lucha por la igualdad de oportunidades, y el Ministerio de Educación y Ciencia pretende ponerlo en marcha en los próximos meses.

La desigualdad de oportunidades constituye la raíz de la injusticia social. Por ello, la educación es fundamental en la lucha contra la desigualdad, ha escrito recientemente uno de los Ministros de Educación socialistas más relevantes de la posguerra. Comparto profundamente esta opinión.

Es sabido que durante una década, aproximadamente de 1965 a 1975, se extendió un cierto esceptismo acerca de la relevancia del colegio para el desarrollo intelectual del niño y para superar las diferencias sociales. Se pensó, de forma un tanto fatalista, que los orígenes socioculturales familiares y las actitudes parentales eran dos factores determinantes. Una proliferación de estudios desde entonces ha refutado este esceptismo.

El colegio tiene una importancia clave en el desarrollo escolar e intelectual del niño sobre sus años de escolaridad, sobre su avance académico y sobre su conducta social. La educación puede llegar a compensar así los orígenes sociales desiguales; los resultados escolares no tienen por qué reproducir el privilegio o la necesidad socioeconómica.

En el aspecto geográfico, las zonas de actuación educativa preferente se calificarán por indicadores sociales, tasa de analfabetismo, paro, población marginada, déficit de vivienda y equipamientos sociales, y por indicadores educativos: abandonos prematuros, retraso escolar al acabar segundo y tercer ciclo de EGB, tasas de escolarización en preescolar, etcétera. Se arbitrarán en estas zonas acciones y medios compensatorios de alfabetización, de educación permanente de adultos, de Formación Profesional, de promoción y de asistencia social, concentrando recursos educativos y apoyos pedagógicos. Los órganos provinciales del Ministerio de Educación y Ciencia contribuirán a delimitar las zonas de actuación educativa preferente, las necesidades específicas en cada caso y los recursos convenientes.

La exigencia de una planificación adecuada de los recursos educativos en función de las necesidades sociales tiene una particular agudeza en el medio rural. Si bien las concentraciones escolares poseen una lógica, y esa lógica las justifica en muchas ocasiones, porque no producen distorsiones en el medio, también es cierto que en otras muchas ocasiones (pienso en zonas de Galicia y de Castilla-León, por ejemplo) han ocasionado problemas graves a los niños y a sus familias por no adaptarse esta lógica de la concentración a las características del medio. Consideraciones de clima, largos recorridos, retorno de emigrantes, etcétera, deben llevar a reconsiderar los criterios de concentración en preescolar y en primer ciclo de EGB en algunas zonas rurales.

Los órganos provinciales del Ministerio de Educación y Ciencia delimitarán las zonas rurales donde las necesidades no queden resueltas por las concentraciones. En estos casos se cubrirán las vacantes producidas en el profesorado mediante concursos con baremos específicos, con un sistema de estímulos y con un compromiso de permanencia que permita la constitución de equipos de profesores estables. No hay razón para mantener el criterio rígido de un maestro-una escuela; caben fórmulas más flexibles de trabajo de equipos de maestros, que en ocasiones podrían representar una manera de afrontar la escolarización en algunas zonas rurales en preescolar y en el ciclo inicial de EGB.

La educación compensadora se extenderá a los suburbios de grandes ciudades, a los «ghetos» urbanos en los que las necesidades educativas se aúnan con una profunda precariedad de recursos y equipamientos sociales.

Educación, sanidad, trabajo y obras públicas son las cuatro áreas administrativas que más implicadas resultan en un plan de promoción social, y coordinar sus acciones resulta fundamental. Se trata de atender a sectores de inmigración, de grupos étnicos, de sectores marginados, a través de una mejora de la relación profesor-alumno, a través del funcionamiento de equipos de apoyo y a través de una política selectiva de inversiones.

Los equipos de apoyo escolar, cuya creación está contemplada en el programa que se presentó en las pasadas elecciones por el Partido Socialista, constituirán uno de los medios de promoción educativa. Estos equipos se conciben como multidisciplinarios, prestando servicios psicopedagógicos, orientativos, de asistencia social y de medicina escolar, e integrados ordinariamente por cinco miembros. En algunos países, como Francia, la proporción suele ser de un equipo por cada mil alumnos; el Ministerio de Educación y Ciencia no puede afrontar en el futuro inmediato esta proporción, pero pretendo iniciar su implantación con cien equipos que incidirán sobre unos cincuenta mil alumnos correspondientes a zonas desfavorecidas.

Existe ya una infraestructura de equipos de apoyo, promovida por Ayuntamientos y por alguna Comunidad Autónoma, y el Ministerio de Educación y Ciencia va a coordinar con ellos su actuación.

La compensación tiene, además de una dimensión geográfica, una dimensión social. La compensación incluye así el grupo de edad de dos a cuatro años; la educación temprana es uno de los medios de equilibrar orígenes sociales desfavorables. Por ello ha sido un principio inspirador de proyectos como el «Headstart programme» en los Estados Unidos. En España, sólo un 10 por ciento de los niños de este grupo de edad está escolarizado, y de ellos, un 90 por ciento lo está en el sector privado. Estos niños están acogidos a los jardines de infancia o escuelas maternas, que se integran en educación preescolar junto con los párvulos de

cuatro y cinco años. Si bien la escolarización de estos últimos se ha incrementado a través de los centros de EGB, para el primer grupo existe una falta de reglamentación y de control, con centros en pisos, cuidadoras sin cualificar, unos horarios y unos salarios inadecuados, un sobreexceso de niños que se hallan mal atendidos, una inexistencia de planteamientos pedagógicos y educativos serios.

A la espera de la Ley de Escuelas Infantiles, el Ministerio de Educación y Ciencia va a estar presente, a partir de ahora, en las comisiones de convocatoria de las subvenciones del Ministerio de Trabajo, cuidando de los criterios educativos de las guarderías.

En el otro extremo del sistema educativo, la educación permanente de adultos ha sido y es muy escasa en España. El Ministerio de Educación y Ciencia dispone, como es sabido, de una red de centros específicos, con unas 70 instituciones aproximadamente y unos 6.000 profesores que imparten enseñanza a adultos en horas extraordinarias en centros ordinarios. Todo ello se extiende a unas 90.000 personas. Pretendo que el Ministerio de Educación y Ciencia apoye iniciativas locales, que ya han cuajado, pese a su falta de apoyos materiales, en particular las Universidades populares promovidas por las Corporaciones locales, de las cuales 25 ya funcionan, extendiéndose a más de 22.000 alumnos y ofreciendo unos mil cursos al trimestre; cifra todavía bien precaria si se compara con las 3.000 Universidades populares que existen, por ejemplo, en la República Federal Alemana.

El objetivo final tiene que ser, por ello, mucho más ambicioso todavía. Debemos fijarnos a medio plazo crear una red de centros de formación permanente similar a la que existe en los países europeos más avanzados, que hace posible que los ciudadanos, cualquiera que sea su edad, puedan beneficiarse de estos servicios educativos para completar su educación o enriquecer su cultura. Se trata, pues, de proporcionar oportunidades educativas adicionales a los adultos y extender las prestaciones culturales en la sociedad.

En Europa, la educación permanente de adultos ha tomado formas muy diversas, como el plan omnicomprensivo de educación possecundaria elaborado por la Comisión educati-

va sueca en 1968, o el informe Faure en 1972, o los períodos de estudio gratuito y remunerado que en muchos países europeos constituyen un derecho de los trabajadores, aunque, como en Suecia, en la República Federal Alemana o en Francia, consistan en estudios limitados a la actualización y al perfeccionamiento profesional y abarquen sólo unos meses.

Ahora bien, en España, la educación permanente de adultos tiene, sin duda, una dimensión especial. Tenemos casi un millón de analfabetos, unos siete millones sin certificado de estudios primarios y unos ocho millones sin título de graduado escolar. Las carencias educativas no son, por tanto, residuales, aunque se concentren entre determinados intervalos de edad; por ejemplo, el analfabetismo incide en un 21 por ciento de las personas de sesenta o más años; baja a un 8 por ciento de las personas entre cuarenta y cincuenta y nueve años y se reduce a un 1,8 por ciento de aquellos entre trece y treinta y nueve años.

El derecho de todos a la educación no se les debe cerrar a estos españoles. Los centros oficiales del Ministerio de Educación y Ciencia tienen que ampliar su oferta. El Ministerio de Educación y Ciencia debe colaborar con iniciativas locales, que es el ámbito donde tradicionalmente y en todos los países se han desarrollado estas actividades educativas, y el programa de zonas de actuación preferente irá atendiendo a las «bolsas» geográficas y sociales con necesidades más perentorias.

Finalmente, la educación compensatoria tiene otro área social de actuación: el sector de los deficientes físicos o psíquicos, el área de la educación especial. Existe aquí un primer problema central, la estimación de los límites del sector, que permita, a su vez, evaluar la cobertura de la escolarización. Porque, a modo de ejemplo, si se aceptan las estimaciones del coeficiente de inteligencia entre 20 y 70, estarían calificadas unas 260.000 personas afectadas por esta forma de deficiencia psíquica.

Un segundo problema se refiere ya al significado de la educación especial. Esta no puede constituir una modalidad educativa desgajada del sistema de educación general. No puede ser un sistema autónomo y segregado. El Ministerio de Educación y Ciencia va a seguir la línea de educar de forma gradual y progresiva

al alumno disminuido en las instituciones ordinarias del sistema general.

Esta no es sólo una línea justa, sino que es la línea que siguen los países occidentales más avanzados. El Congreso de los Estados Unidos ya votó en 1978 la integración de los niños deficientes en las escuelas ordinarias mediante programas de aprendizaje individualizados. Esta línea, como resulta obvio, se encuentra en nuestro país ante una doble dificultad: por un lado, los centros escolares del sistema ordinario no facilitan la integración escolar; por otro lado, los centros específicos del sistema de educación especial segregan al alumno deficiente. Se trata, por tanto, de ir avanzando hacia la integración escolar, aproximando los dos sistemas mediante estructuras complementarias, medidas administrativas y una política de apoyos escolares compensatorios y de renovación pedagógica.

Escolarización en los tramos deficitarios, zonas de actuación educativa preferente, escuelas rurales, preescolar, educación permanente de adultos, educación especial: estas son dimensiones fundamentales donde la promoción del derecho a la educación tiene que llevarse a cabo. Y la política de medios puede seguir dos direcciones principales: el apoyo a los centros y el apoyo a los estudiantes.

El apoyo a los centros es en muchos casos imprescindible, sobre todo en el sector estatal de la enseñanza, las necesidades son considerables. Las construcciones son deficientes, faltan bibliotecas escolares, las instalaciones deportivas y la práctica de la educación física y del deporte son escasas, la sanidad casi no existe, apenas hay gabinetes psicopedagógicos, los comedores están muy restringidos. La Inspección General de Bachillerato, por ejemplo, ha elaborado recientemente su informe anual sobre funcionamiento de los centros de Bachillerato, que muestra la situación entre la situación actual y el modelo de centro fijado por la Orden Ministerial de 18 de agosto de 1975, que establecía las necesidades mínimas: cuatro aulas-laboratorio de física, química, ciencias naturales y enseñanzas y actividades técnico-profesionales, biblioteca, sala de dibujo, sala de usos múltiples, despachos de director y jefe de estudios, sala de profesores, gabinete médico y dos pistas polideportivas; seminarios de

lengua, geografía e historia, filosofía, lenguas clásicas, idiomas modernos, matemáticas, física y química, ciencias naturales, actividades artísticas y EATP. Veintitrés por ciento de los Institutos están en condiciones muy deficientes o deficientes. Faltan, como mínimo, biblioteca, de cuatro a seis locales de seminario, gimnasio, etcétera. Ciento veinticuatro mil alumnos, de un total de 582.000, excluyendo el País Vasco y Cataluña, sufren estas deficiencias. Por ello, el informe de la Inspección General señala que —y cito— «la calidad de nuestra enseñanza pública no puede satisfacernos en el nivel de Bachillerato», y añade que es urgente adoptar medidas para mejorarla.

Como consecuencia, el Ministerio de Educación y Ciencia se propone mejorar las instalaciones y las dotaciones materiales de los centros públicos primarios y secundarios (y de Formación Profesional en particular, aún más que de BUP, por existir todavía un mayor grado de necesidad).

El apoyo a los estudiantes procede fundamentalmente a través de la política de becas. La política de becas tiene, para mí, un profundo sentido de promoción educativa y una justificación compensadora. Debe dirigirse a facilitar el acceso y el avance en el sistema educativo de alumnos sin medios económicos suficientes, pero con capacidad y rendimiento. Carencia de recursos, por tanto, y selección según capacidades y aptitudes. Téngase en cuenta que desde la encuesta de equipamiento de 1975 hasta sucesivos trabajos del Incie han demostrado que la educación del padre explica el 40 por ciento de la variación en la educación de los hijos; que el origen social desigual, es decir, la combinación de educación más ocupación paterna, explica el 50 por ciento de la desigualdad en educación. Si la comparación se hace con Inglaterra o con los Estados Unidos de América, este nexo tiene doble y triple fuerza en España. En primer lugar, las diferencias de educación entre la gente son en España mucho más grandes; en segundo lugar, el origen social tiene un influjo enormemente mayor. El sistema escolar es en nuestro país la mitad de eficiente que el origen social como vehículo de asignación de posición social.

El Ministerio de Educación y Ciencia va a introducir variaciones sustanciales en el progra-

ma de becas. En la actualidad, la mitad del Presupuesto se dedica a EGB para transporte y ayudas de comedor. Este ha sido un factor fundamental de la erosión de los recursos destinados a becas de niveles no obligatorios. Transformar y potenciar el sistema de becas exige replantear el sistema de transporte escolar, racionalizando tarifas e itinerarios y estableciendo normas precisas para el transporte. En primer lugar, se va a incrementar la cuantía de las becas. Hoy día, los importes no sirven de estímulo ni de compensación. La cuantía máxima debe compensar, en buena medida, el coste de oportunidad de estudiar. En Gran Bretaña, la beca, por ejemplo, cubre un 66 por ciento aproximado de los ingresos perdidos por no trabajar. La cuantía mínima se situará, en las actuales becas de compensación territorial y de ayuda al estudio, con un límite de ingresos de los padres. Las cuantías intermedias serán directamente proporcionales a las notas (con un mínimo) e inversamente proporcionales a los ingresos con una fórmula que no se diferenciará mucho, para estas becas intermedias, de la fórmula actual.

En segundo lugar, se van a concentrar los recursos de becas en BUP, en Formación Profesional y en Universidad; es decir, en los niveles no obligatorios donde no está prevista la gratuidad con carácter general y donde la oferta no se dirige, desde luego, a la totalidad de la población de estas edades.

En tercer lugar, no se orientarán las becas a facilitar el acceso a la enseñanza privada como subvención indirecta de centros no subvencionados.

En cuarto lugar, atenderán a quienes más lo necesiten. Hoy día, un 16 por ciento de las becas beneficia a alumnos procedentes de familias con ingresos altos, un 63 por ciento a alumnos con ingresos medios y sólo un 21 por ciento a alumnos de ingresos bajos; es decir, sólo una de cada cinco becas se asigna a quien realmente la necesita.

En quinto lugar, aumentarán los recursos del programa de becas. España gasta 40 veces menos en becas que la República Federal Alemana, 40 veces menos que Gran Bretaña, nueve veces menos que Suecia y cuatro veces menos que Francia. En consecuencia, las becas son de una cuantía muy inferior y la propor-

ción de estudiantes beneficiados es mucho más reducida.

Las becas se armonizarán con las tasas académicas para propiciar el aprovechamiento de los estudios en los niveles posobligatorios, evitar el despilfarro de pagar los estudios a quien no quiere o no puede estudiar y facilitar el acceso de estudiantes con rentas bajas. Mediante el nuevo sistema de becas, que se halla ya diseñado, pretendo, pues, igualar el coste de oportunidad de la escolaridad para todos los ciudadanos, para que el sistema educativo se utilice según la capacidad de la persona y no según sus recursos, y disponer de un programa de igualdad de oportunidades como el que existe en las democracias más avanzadas.

El derecho a la educación tiene, por tanto, dos manifestaciones en las líneas de política educativa que he expuesto hasta ahora. Por un lado, el derecho de todos a alcanzar el mínimo de formación imprescindible para una ciudadanía básica. Ello es lo que exige una educación primaria gratuita y obligatoria, que se debe aprovechar por igual y en la que el Estado tiene que garantizar la no discriminación. Por otro lado, el derecho de aprovechar al máximo las prestaciones del sistema educativo en los niveles no obligatorios según la capacidad intelectual personal. Pero el derecho a la educación tiene también una manifestación cualitativa: que tal educación tenga unos niveles adecuados de calidad.

Esta es la segunda dirección de la política educativa que va a seguir el Ministerio de Educación y Ciencia. El abanico de problemas a que se enfrenta es considerable, porque las deficiencias de nuestro sistema educativo no son solamente cuantitativas, sino también cualitativas. Se trata, por tanto, de promover la calidad y el rendimiento que tienen manifestaciones muy variadas. En la sociedad española, o al menos en algunos sectores, la problemática del fracaso escolar se ha convertido, como saben SS. SS., en tema importante de preocupación por la evolución de las estadísticas a lo largo de la última década, ya referidas a los suspensos o ya referidas a no obtener título. En ambos sentidos, las cifras de fracaso oscilan en torno a un tercio de los alumnos. En sexto, séptimo y octavo de EGB había este curso pa-

sado 255.000 niños repetidores, 488.000 en todos los niveles de EGB y 140.000 en BUP.

Sin disminuir un ápice el carácter del problema, hay que examinar con cuidado la relación entre fracaso y calidad de la enseñanza. Por una parte, aumentar la calidad de la educación significa aumentar el rendimiento del sistema, pero no necesariamente los éxitos ni tampoco hacer disminuir los suspensos necesariamente, insisto.

Por otra parte, no obtener un título es más grave en los niveles obligatorios, donde lo deberían alcanzar todos, que en los posobligatorios, donde los niveles son más competitivos y más selectivos.

Finalmente, los criterios para estimar si se alcanza o no el nivel adecuado por un alumno no son uniformes ni homogéneos, dependen de los profesores. Por ello, las cifras de fracaso ilustran sobre las opiniones de profesores, directores e inspectores e indican, eso sí, un desfase entre lo que se enseña, lo que se aprende y lo que se exige. Ahora bien, se trata de un drama para miles de niños que ven afectadas negativamente sus posibilidades de futuro y ello obliga a que el Ministerio de Educación y Ciencia, en el desarrollo de su actuación, promueva una constante comunicación con la comunidad escolar para saber qué pasa en la escuela.

El fracaso escolar no se distribuye geográficamente por igual. Los abandonos son más elevados que el promedio en provincias como Huelva, Málaga, Sevilla o Almería, donde menos de un 50 por ciento alcanza el título de Graduado Escolar, o como Cádiz, Cáceres, Córdoba, Granada o Jaén, donde la proporción es siempre inferior al 65 por ciento.

El fracaso escolar entendido como la no obtención de un título se halla más ligado al origen social que en la inteligencia. Por ello, la escuela tiene que ser más compensatoria respecto a un ambiente familiar que explica casi la mitad de la incidencia del fracaso. En efecto, la pobreza sociocultural del entorno familiar lastra a los hijos; existe información suficiente sobre ello. Por ejemplo, en los colegios estatales de Zaragoza, los progenitores del 94 por ciento de los niños que fracasan son analfabetos o con estudios primarios.

Finalmente, el fracaso incide más en los colegios públicos, lo que plantea el doble proble-

ma de si sus criterios de exigencia son similares a los de los centros privados y de su mayor desdotación de medios didácticos y materiales.

De esta forma, la calidad de la enseñanza se promoverá a través de una política de educación compensadora y de una oferta adecuada, tanto cuantitativa como cualitativamente, de puestos escolares. La calidad será también promovida por una administración educativa más descentralizada y más próxima a la realidad escolar. Además, la calidad se incrementará reformando el aprendizaje: la calidad del profesorado, los medios didácticos y de apoyo, los servicios de orientación y los gabinetes psicopedagógicos. Finalmente, la propia reordenación de las enseñanzas incidirá positivamente sobre la calidad del sistema educativo.

El Ministerio de Educación y Ciencia está diseñando una reforma de la selección y de la formación inicial del profesorado. La formación inicial debe tener dos elementos: la formación científica, comprendida en las materias de contenido, cuya duración variará para profesores de EGB y de BUP entre tres y cinco años; la formación pedagógica, de una duración mínima de un año, que incluirá conocimientos psicológicos sobre desarrollo cognitivo y afectivo, técnicas educativas, didáctica de la disciplina, aspectos generales de la educación, etcétera, y que se impartirá ya a unos candidatos seleccionados. Esta formación supondrá una gradual reforma del actual Certificado de Aptitud Pedagógica de los ICES, así como de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado, pues hoy día la formación para profesores de EGB resulta muy rígida desde el comienzo y el reclutamiento es con demasiada frecuencia más por «rebote» de Facultades Universitarias que por vocación. Calculo que el proyecto de reforma estará dispuesto para después del verano, abriéndose entonces un período de consultas y de discusión; su aplicación requerirá un período de tiempo, como lo ha requerido en otros países, y una articulación cuidadosa de la reforma con los sistemas actuales (piénsese por ejemplo en la articulación entre los «Colleges of Education» y los títulos de B. Ed. en Gran Bretaña). El proceso de formación inicial concluirá con

una primera experiencia práctica, de carácter tutelar.

La formación del profesorado en ejercicio ha de extenderse, tanto la ofrecida directamente por la Administración educativa como la que puede ser promovida indirectamente por ella. Téngase en cuenta que tras la formación y selección inicial, un profesor tiene ante sí cuarenta años de docencia. Esta formación permanente es fundamental para disponer de un profesorado activo, innovador, participativo y preocupado por la calidad. Resulta evidente que la calidad de nuestro sistema educativo depende no sólo de los medios materiales, sino, fundamentalmente, de los medios humanos. Hoy día, la actualización pedagógica pasa por los ICES, que no pueden atender toda la demanda, y por la tarea de las Escuelas de Verano y de los movimientos de renovación pedagógica, que han tenido una importante función estimulante.

El Ministerio de Educación y Ciencia está preparando un programa de actuación que incluye varias vías de actualización del profesorado. La primera será a través de un plan sistemático de cursos presenciales, tras un estudio de las necesidades de actualización, tanto sobre técnicas y métodos pedagógicos como sobre nuevos contenidos, impartidos por «profesores de profesores» de EGB y BUP. La segunda será a través del apoyo a la renovación, es decir, mediante la difusión de materiales escritos y audiovisuales para la formación individualizada o para el centro, así como mediante una eventual emisión educativa en RTVE, como ya existe en otros países, sobre la que ya se han dado algunos pasos que yo he continuado y que cuenta con la experiencia del PRO-NED. La tercera radica en el asesoramiento y la innovación dentro del aula; ésta es una vía fundamental, ya que sólo los profesores mismos, con los apoyos adecuados, pueden protagonizar la renovación pedagógica. Se trata de promover la innovación y la investigación pedagógica y didáctica, de desarrollar metodologías activas (de acción y reflexión, de comunicación y de actividad de grupo); de fomentar el trabajo del equipo pedagógico, la constitución de seminarios didácticos, el funcionamiento de grupos de trabajo e investigación en torno a un tema monográfico.

El perfeccionamiento próximo al profesor y el aprendizaje a través de la puesta en común de experiencias resulta esencial. Para estimularlo, el Ministerio de Educación y Ciencia pretende renovar el papel de la Inspección Técnica con el fin de que funcione como instrumento de animación y dinamización pedagógica, asegurando el buen funcionamiento de la comunidad escolar y la creación de equipos pedagógicos. El limitado número de inspectores, la precariedad de sus medios, la escasísima proporción que disfruta de dedicación exclusiva, su estricta función burocrática, el desfase de su reglamento, son cuestiones que el Ministerio de Educación y Ciencia va a procurar resolver para que pueda cumplir su relevante papel la inspección en la promoción de la calidad de la enseñanza y de la renovación pedagógica.

En segundo lugar, los equipos de apoyo a los centros de carácter zonal no tienen sólo efecto compensador, sino, como es obvio, de promoción de la calidad. El Ministerio de Educación y Ciencia se propone comenzar en este año la constitución de estos equipos según los principios de la proposición no de Ley presentada por el Grupo Parlamentario Socialista en mayo del 82. Los Gabinetes Psicopedagógicos de orientación escolar y preescolar previstos por la Ley General de Educación para cada centro no se han desarrollado. Sin embargo, su actividad, de base zonal, resulta fundamental para mejorar la calidad de las enseñanzas, para proporcionar orientación escolar, para afrontar el fracaso escolar, para suministrar servicios de medicina escolar, de asistencia social y de orientación profesional. El Ministerio de Educación y Ciencia va a potenciar también los Círculos de Estudios e Intercambio para la Renovación Educativa, los llamados CEIRES, vinculados a las Inspecciones provinciales, como instrumentos para detectar necesidades, compartir y enseñar experiencias didácticas y promover la formación del profesorado en ejercicio.

Finalmente, la renovación pedagógica requiere, para ser efectiva, una adecuada política de incentivación, de estímulos a la superación que valore el trabajo activo en las promociones, en los traslados, en el desempeño de cargos. Hacer innovaciones, preparar y dar las clases con el mayor esfuerzo, cuidar las evaluacio-

nes y participar en la vida escolar no puede resultar indiferente ni para el profesorado ni para la Administración educativa.

La tarea de renovación pedagógica no depende solamente del Ministerio de Educación y Ciencia. Los movimientos de renovación pedagógica, a los que están vinculados ya unos treinta mil profesores, las sesenta Escuelas de Verano que se han ido coordinando progresivamente desde hace más de cuatro años han ido llenando de contenido pedagógico las escuelas, supliendo las insuficiencias de la Administración educativa. El colectivo de maestros empeñados en la renovación pedagógica, por otra parte, no se agota en estos 30.000. Dentro del más estricto respeto a las Comunidades Autónomas, cuyas transferencias en materia educativa van a ser escrupulosamente respetadas, el Ministerio de Educación y Ciencia va a apoyar estos movimientos y estas actividades, surgidas de la propia vocación y autoexigencia del profesorado. Así me he comprometido al clausurar el pasado día 6, en Salamanca, el V encuentro de los Movimientos de Renovación Pedagógica, primera vez que un Ministro de Educación y Ciencia asistía a una reunión de estos Movimientos.

La calidad de la enseñanza, examinada desde la perspectiva del profesorado, requiere, además, una política de personal adecuada, que haga posible la constitución de equipos pedagógicos estables y que no se renueve tan radicalmente el profesorado de cada centro año tras año; que incluya un sistema de traslados más racional, que además de hacer posible una mayor estabilidad, otorgue mayor relevancia a la plaza o al área y a la adscripción a un ciclo; que atienda a la solución gradual de los muy complejos problemas profesionales y económicos de la miríada de colectivos docentes del Ministerio de Educación y Ciencia.

Tales objetivos constituyen en estos momentos la razón de ser del grupo de trabajo de personal que se ha organizado en el seno del Ministerio y que se ocupa de las reformas referidas a plantillas, programación de efectivos, selección y movilidad del profesorado, retribuciones y ordenación jurídica de los cuerpos docentes.

A corto plazo, se trata de elaborar unos nuevos decretos de plantillas en centros públicos

de órganos unipersonales y de horario del personal docente; de revisar las plantillas para 1983-1984; de estimar la incidencia de las retribuciones sobre el presupuesto de 1983; de establecer una nueva regulación de los concursos de traslado; de regular las asignaturas afines y de desarrollar la normativa sobre incompatibilidades de la función docente.

A medio plazo, las tareas incluyen la elaboración de plantillas en centros públicos, tanto de EGB como de enseñanzas medias, un plan de necesidades de dos a tres años, la reforma del sistema de selección y acceso del profesorado, un diseño nuevo del sistema de retribuciones y un estatuto del profesorado.

Resolver gradualmente los problemas de este puzle de personal que es el Ministerio de Educación y Ciencia permitirá que se vaya superando una situación de desmotivación, debida también a deficiencias en el sistema retributivo y régimen estatutario, con situaciones pendientes para muchos colectivos, docentes y no docentes, dependientes del Ministerio.

La calidad de la enseñanza se promoverá también con las necesarias reformas en la ordenación de las enseñanzas. Ello afecta, en particular, a la educación preescolar y a las enseñanzas medias.

En lo que respecta a educación preescolar, la reforma según el modelo de la escuela infantil significa atender a tres tipos de necesidades: de carácter educativo, de carácter social y de carácter sanitario. La escolarización de los menores de seis años no constituye, en efecto, solamente un problema asistencial, sino pedagógico. Recuérdese que la Organización Mundial de la Salud señala —la cito—: «La escuela infantil es un complemento de la familia, que debe aportar al niño unas relaciones afectivas satisfactorias con otros niños y los adultos, incluidos los padres, así como la adquisición de hábitos de higiene y nutrición y la vigilancia de su crecimiento físico y desarrollo madurativo».

El Ministerio de Educación y Ciencia extenderá su competencia reguladora no sólo en su ámbito de los cuatro a seis años, cuidando de los criterios educativos y pedagógicos de unos servicios que han estado tradicionalmente dispersos entre los Ministerios de Educación y Ciencia, Trabajo, Cultura y Sanidad, Ayunta-

mientos y Diputaciones, Cajas de Ahorros, organizaciones asistenciales, etcétera.

El diseño del modelo de la escuela infantil se realizará con todas las consultas debidas y buscará el desarrollo activo de las posibilidades del niño o niña, de tal forma que desde el comienzo mismo del proceso educativo se aborden, a través de una educación adecuada, las causas que reproducen la desigualdad social y cultural.

En lo que se refiere a la reforma de las Enseñanzas Medias, yo creo que el diagnóstico es bastante claro. La Ley General de Educación establece un sistema binario a partir de los catorce años que no ha dado resultado. Se pueden señalar diversos índices de ese fracaso. Por ejemplo, que la matrícula en BUP equivalga casi al doble de la de Formación Profesional (400.000 niños en 8.º de EGB pasan a BUP y sólo 250.000 a Formación Profesional).

Por ejemplo, que mientras que existe hoy día un déficit de unos 300.000 puestos escolares en el grupo de edad de catorce a quince años, estén vacías unas 100.000 plazas en Formación Profesional (como ejemplos, unas 12.000 en Madrid o unas 6.000 en Alicante). Que la Formación Profesional-1 sólo escolarice a un 18 por ciento del grupo de edad de catorce a quince años y la Formación Profesional-2 a un 13 por ciento del total del grupo de edad de dieciséis a diecinueve años.

El fracaso ha sido muy grande en lo que respecta a la Formación Profesional, cuya reforma y dignificación, en mi opinión, representan un reto fundamental para la política educativa en España.

Sólo entre un 10 y un 15 por ciento de los alumnos de Formación Profesional la cursan voluntariamente, ya que entre un 70 y un 80 por ciento de los que aprueban EGB pasan al BUP y el resto o bien abandona los estudios o bien no aprueba la EGB y pasa a Formación Profesional.

Los propios cursos de Formación Profesional repiten demasiado los contenidos de la EGB y resultan demasiado teóricos y escasamente prácticos, lo que contribuye a una tasa de fracaso elevada.

Las «pasarelas» entre la Formación Profesional, el BUP y los estudios superiores no funcionan y el sistema binario es muy discriminato-

rio en términos educativos y en términos sociales. Las ramas son muy tradicionales, predominando la administrativa (tres veces superior a la eléctrica o a la metalurgia, seis veces superior a la electrónica), y las empresas no exigen titulación de Formación Profesional en su contratación.

El profesorado se halla demasiado diversificado en sus titulaciones y en sus retribuciones, y el pluriempleo es frecuente. La reforma del Ministerio de Educación y Ciencia pretende dignificar la Formación Profesional, tanto en su vertiente de preparación para la vida laboral como en su vertiente de formación ciudadana; va a proporcionar mayor orientación sobre sus posibilidades; va a establecer esas «pasarelas» que la conecten tanto con el BUP como con los estudios superiores; va a planificar y a actualizar los planes de tal forma que exista una mayor conexión con el mercado de trabajo y que no resulten profesionalmente inútiles los estudios interrumpidos, y va a promover la calidad del alumnado y del profesorado.

En cuanto al BUP, concebido por la Ley General de Educación como grado preuniversitario, constituye hoy día un ciclo muy tradicional y desfasado en su academicismo, en sus planes de estudio y en su metodología. La relación profesor-alumno es demasiado alta en algunas asignaturas, las enseñanzas de actividades técnico-profesionales se han desarrollado insuficientemente, el COU se ha convertido en otro curso más del Bachillerato Unificado dirigido a preparar la selectividad en la Universidad. Por la escasa relación de los cursos de BUP con el empleo, su utilidad es también escasa para aquellos alumnos que no pasen a la Universidad.

En Europa occidental la reforma de las Enseñanzas Medias se ha dirigido a superar el sistema binario de la enseñanza académica frente a la enseñanza profesional, inadecuado, tanto desde el punto de vista educativo como desde el punto de vista social, donde resulta discriminatorio. En países como Dinamarca y Suecia y esta separación está siendo superada a través de la integración de ambas enseñanzas dentro de una misma institución (caso también de Gran Bretaña, por ejemplo, en los «tertiary colleges»), a través de la extensión del ciclo único

con elementos optativos y pudiendo conducir la Formación Profesional a la enseñanza superior (caso también, por ejemplo, de Francia desde 1976, no sólo para la Universidad, sino para las «grandes écoles»). En España, el ciclo unificado polivalente y obligatorio se extenderá hasta los dieciséis años; la escolarización, desde este momento como ya se ha señalado, va a atender como prioridad al grupo de edad de catorce a quince años, utilizando también a este respecto la política de becas, como también he señalado, para evitar que el sistema educativo siga estimulando el abandono de jóvenes procedentes de familias necesitadas y siga privando al país de un sector de población cualificada.

El proyecto de reforma de las Enseñanzas Medias podrá estar elaborado para después del verano y desde ese momento deberá dar lugar a un amplio debate constructivo a lo largo del próximo curso, a una introducción experimental y a una política paralela de preparación del profesorado (que en los países europeos que han emprendido la reforma ha supuesto siempre una importante dificultad). La reforma de las Enseñanzas Medias requiere unas perspectivas de unos siete u ocho años, sin duda para que cuaje; hay que empezar, sin embargo, ese camino, porque nuestro país necesita esta reforma y se juega mucho en ella.

La tercera dirección de la política educativa del Ministerio de Educación y Ciencia consiste en la construcción de un sistema educativo autonómico descentralizado y participativo. Se trata de incrementar la eficacia del sistema y, a la vez, de promover su democratización. La reforma de la Administración educativa es necesaria por la construcción del Estado de las Autonomías: las transferencias autonómicas, como saben sus señorías, son muy extensas en materia de educación respecto de las cuatro Comunidades determinadas por el artículo 151 de la Constitución y lo serán para la Comunidad valenciana y Canarias. Una vez completado el servicio de transferencias, alrededor de un 45 por ciento de los servicios del Ministerio de Educación y Ciencia habrá dejado de depender de él. El impacto sobre la estructura del Ministerio, sobre sus servicios y sobre su personal es, por tanto, muy grande. Para afrontar este impacto de manera racional dicté una

Orden ministerial para la reforma interna del Ministerio, cuya puesta en práctica afecta también, como es obvio, a los Ministerios de Economía y Hacienda, Presidencia del Gobierno y Administración Territorial.

Al Ministerio de Educación y Ciencia le quedarán reservados, en ese mapa final, aquellos aspectos que garanticen la solidaridad y la calidad de la educación, y esto incluye, primero, la coordinación y planificación general; segundo, la alta inspección y demás facultades para garantizar el cumplimiento de los poderes públicos y la igualdad de derechos de todos los ciudadanos en materia educativa; tercero, la ordenación general del sistema educativo y la fijación de las enseñanzas mínimas para la obtención y homologación de títulos; cuarto, la creación de la documentación necesaria para y sobre el conjunto del sistema escolar; quinto, la cooperación internacional y la educación en el exterior, y sexto, los servicios de apoyo que se concierten para rentabilizar medios y acciones que puedan resultar onerosos para algunas Comunidades.

Espero que la cooperación del Ministerio de Educación y Ciencia con las Comunidades Autónomas sea estrecha y fructífera. Tengo la satisfacción de haber concluido felizmente el Decreto de transferencias a la Junta de Andalucía. No cabe duda de que la dirección de la política educativa en España, concluido el proceso de transferencias, requerirá una estrecha coordinación de la política de las distintas Comunidades.

La función de la alta inspección consistirá fundamentalmente en hacer esto posible, así como en ordenar la administración periférica del propio Ministerio de Educación y Ciencia; a este respecto está ya elaborada una disposición que regula dicha administración periférica en las Comunidades del artículo 151 de la Constitución.

La política de descentralización debe conducir a una gestión mucha más eficaz de los servicios del Ministerio de Educación y Ciencia. Para ello se van a potenciar las Direcciones provinciales, con una especial descentralización de la de Madrid. Las Direcciones provinciales tienen que ser mucho más que oficinas burocráticas de gestión. Su función incluye impulsar con imaginación y rigor las líneas de ac-

ción programadas por el Ministerio de Educación y Ciencia, como instrumento detector de las necesidades sociales y como pieza clave para la participación de Ayuntamientos, asociaciones de padres de alumnos, organizaciones de vecinos, para lo cual es inminente un Decreto que regula sus órganos consultivos y asesores.

A la vez, y con carácter provisional hasta una nueva Ley de Régimen Local, pretendo aclarar los ámbitos de competencia de las Corporaciones locales y de la Administración central. La colaboración adecuada de ambas es requisito imprescindible de toda política educativa moderna y a los Ayuntamientos les debe corresponder, como en buena parte de los países europeos (sobre todo en Gran Bretaña, pero también en la República Federal Alemana, Suecia, Holanda, etcétera), un papel central en el suministro de los servicios educativos.

La política de descentralización debe permitir plataformas más favorables de participación. Es sabido que el Partido Socialista ha concedido estos años mucha importancia a la participación social en el sistema de enseñanza en su conjunto y a la coparticipación de padres, profesores y alumnos en los centros públicos y en los centros no estatales sostenidos por fondos públicos, siguiendo lo dispuesto por el artículo 27.5 y 7 de la Constitución. Se trata de que los centros se conviertan en auténticas comunidades escolares, de democratizar el sistema educativo en su conjunto y de hacerlo más receptivo a las necesidades de todos los sectores sociales afectados.

La participación fomenta la práctica y el espíritu democrático, es garantía de pluralismo ideológico, conduce a mejores resultados educativos a través de una mayor motivación de profesores, padres y estudiantes, supera la burocracia estatista y el control ideológico económico del titular privado, permitiendo el desarrollo de un auténtico proyecto educativo desde los propios sectores implicados en la educación. El sistema autonómico exige reconocer un espacio amplio para la ordenación del sistema educativo a cada Comunidad, pero a la Administración central le corresponden competencias sobre la participación, tanto en los centros como en la gestión educativa en el ámbito del Estado central, que me propongo

desarrollar actualizando el proyecto de los Consejos Escolares a la luz del artículo 27 de la Constitución. Mientras tanto y como medidas de plazo muy inmediato, el Ministerio de Educación y Ciencia va a promulgar tres normas: reformando el Consejo Nacional de Educación, estableciendo los órganos asesores de las Direcciones provinciales, regulando las asociaciones de padres como asociaciones específicas de educación, en cuanto a formas de fomentarlas, a las posibilidades de que dispongan de ayudas y a ser declaradas de utilidad pública.

La cuarta dirección de la política educativa que pretendo desarrollar se refiere a la reordenación de las relaciones entre el sistema educativo público y el sistema de centros no estatales subvencionados.

Cada país tiene un sistema característico, un sistema educativo propio, que resulta de su historia social y de su historia política. En el sistema educativo español, el sector privado ocupa, sin duda, una proporción muy importante. El artículo 27 de la Constitución, en sus diversos apartados, así como los artículos 16, 20 y 44 de la Constitución, representan las bases para la coexistencia articulada de la enseñanza pública y la privada. Forman conjuntamente un sistema de pesos y contrapesos que explica la aceptación generalizada de la Constitución como el marco indiscutible para la convivencia plural de todas las opciones políticas.

El Ministro de Educación y Ciencia lo es tanto de la educación pública como de la educación privada. Soy perfectamente consciente de que los centros no estatales son expresión del pluralismo social, que debe también reflejarse en el interior de los centros educativos para que sean lugares de aprendizaje, de ciudadanía democrática y de una educación cultural abierta, y que ayuden a superar las divisiones sociales y las barreras entre grupos culturalmente cerrados.

Soy también consciente de que los centros no estatales cubren una proporción relevante de la escolarización en los niveles obligatorios. Finalmente, soy también consciente de que la falta de una normativa adecuada y una política educativa, que me parece considerablemente confusa en el último decenio, han dejado sin resolver problemas importantes de la relación

entre la enseñanza pública y la enseñanza no estatal.

Cada opción política tiene sus prioridades; los recursos son limitados y ningún Gobierno puede atender simultáneamente todos los problemas. Como Ministro de Educación y Ciencia de un Gobierno socialista tengo un mandato: cumplir el programa educativo presentado en las pasadas elecciones y que obtuvo el respaldo mayoritario de la ciudadanía. ¿Qué significa esto? Significa que, en primer lugar, las prioridades comienzan para mí en el artículo 27.5 de la Constitución: «Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación». Esto supone asegurar una oferta adecuada de puestos escolares, extender la educación a colectivos que no disfrutaban de forma adecuada de tal derecho, mejorar una enseñanza pública insuficientemente atendida durante estos años, promover la igualdad de oportunidades y entender que tal derecho a la educación es también a una educación de calidad suficiente.

En segundo lugar, las prioridades continúan en el apartado 4 del artículo 26: «La enseñanza básica es obligatoria y gratuita». Finalmente, en los centros dependientes del Estado, que incluyen a los que se benefician de la financiación prevista en el artículo 27.9, se asegurará el cumplimiento del artículo 27.7 sobre participación de la comunidad escolar en el control y gestión de tales centros, como también los derechos regulados por el mismo artículo 27 en sus apartados 2 y 3, por el artículo 16 y por el artículo 20, c), de la Constitución.

Por tanto, derecho a la educación, derecho a la gratuidad y, finalmente, derecho a la elección, por este orden. No tiene sentido pensar que se dispone de recursos suficientes para que todo centro docente en el nivel obligatorio tenga derecho a ser subvencionado. Respecto de países con recursos mucho más abundantes que el nuestro, Mark Blang ha escrito que es imposible pretender que la enseñanza sea gratuita para todos en la escuela y de la forma elegida por los padres. No existe un derecho a la subvención indiscriminada por parte de los centros.

A mi entender, la atención por parte del Estado a los centros privados, aparte de la homologación e inspección de sus enseñanzas, deriva de su contribución a la escolarización obli-

gatoria y de su significación en términos de pluralismo. Estas son las razones de una financiación pública a centros no estatales. Los centros que cumplan estos requisitos conciertan así sus actividades con la Administración educativa, lo que debe derivar en una serie de derechos estatutarios y económicos y en unas obligaciones. Estos centros, conservando su carácter propio, acuerdan encuadrarse en el servicio educativo financiado por fondos públicos. Tales centros no estatales subvencionados tienen así un significado diferente al de los centros creados libremente por titulares privados, en ejercicio del derecho amparado por el artículo 27.6 de la Constitución y que funcionan con precios y en régimen de mercado.

Se plantean hoy día a la vez un problema legislativo y un problema económico, que deben ser resueltos y serlo simultáneamente. Ambos han de ir unidos, porque la financiación de la enseñanza privada, como saben SS. SS., en la actualidad se fundamenta tan sólo en Ordenes ministeriales y porque la financiación pública genera derechos y obligaciones específicos.

Las subvenciones a los centros no estatales van a ser mantenidas y se van a regular mediante una Ley Orgánica que presentaré antes del verano y que desarrollará el artículo 27 en sus números 5, 7 y 9, referidos a la programación de la enseñanza, a la participación en el sistema educativo y en los centros subvencionados con fondos públicos y a la financiación. Los centros privados subvencionados han de satisfacer necesidades reales de escolarización, articularse en la programación educativa, ser gestionados según lo previsto en la Constitución y, respetando su carácter propio, no practicar discriminaciones ilegítimas respecto del alumnado o del profesorado en lo que se refiere a la libertad de conciencia y al artículo 16 de la Constitución, a la contratación y despido arbitrarios y unilaterales. La identidad del centro no puede tampoco separarse del proyecto de la comunidad escolar, que debe ser amparado como expresión del pluralismo social, tal y como hace la Ley belga de 1959.

Vamos a tener oportunidad de debatir estas cuestiones próximamente. Quiero indicar mi disposición al diálogo constructivo. Hablaba antes de prioridades de política educativa, pero la regulación de estos temas debería re-

flejar un denominador común amplio y no en exclusiva la voluntad de la mayoría, por muy suficiente que ésta sea; un denominador común que prolongara el espíritu integrador de los artículos de la Constitución que he citado.

La situación actual no es buena para la enseñanza privada, con cuyos representantes he tenido ya varios encuentros. Las subvenciones tienen una cobertura jurídica frágil; no responden tampoco a cálculos realistas de la gratuidad. La situación es profundamente insatisfactoria para el Ministro de Educación y Ciencia. Se han cumplido poco o nada las Ordenes ministeriales de 1 de enero de 1972, sobre ubicación de los centros en zonas rurales o en núcleos de población de modesta economía y sobre la selección del alumnado entre residentes próximos a la zona donde está ubicado el centro, así como en las Ordenes ministeriales de 22 de diciembre de 1976 y de enero de 1978, sobre comisiones de Control en los centros y sobre comisiones provinciales de seguimiento. Las enseñanzas no regladas, las cuotas, la política de personal constituyen otros aspectos de esa situación insatisfactoria.

La provisionalidad se ha prolongado así durante un decenio. El profesorado de la enseñanza privada subvencionada ha sufrido esta situación, mientras que la red de centros no ha sido objeto de la racionalización que preveía la Ley General de Educación. La filosofía ha consistido en repartir, de forma indiscriminada y sin criterios claros, unas cantidades crecientes que de 1973 a 1981 se han multiplicado por 40 en EGB y por 64 en FP-I, mientras que el Presupuesto del Ministerio de Educación y Ciencia se ha multiplicado en el mismo período por seis.

No tiene, por ejemplo, sentido, desde mi punto de vista, que los ingresos de las unidades subvencionadas al cien por cien, es decir, a la gratuidad, sean considerablemente inferiores a los de las unidades subvencionadas al 68 por ciento, es decir, como ayuda al coste, oscilando las diferencias entre 101.340 y 241.340 pesetas, según se estimen las cantidades mínimas o las máximas en concepto de aportación familiar.

No tiene tampoco sentido para mí que en las unidades subvencionadas al cien por cien, es decir, para conseguir la gratuidad, la cuantía de las aportaciones familiares, en un cálculo de

35 alumnos-aula, haya oscilado entre 168.000 y 553.000 pesetas, según que hubiera o no actividades complementarias. Entre repartir discriminadamente entre muchos de forma irreal, con perjuicio para familias y profesores, sin control y sin contraprestaciones o repartir de forma controlada, con contraprestaciones adecuadas, con un realismo ajustado y gradual, opto por la segunda fórmula.

Me propongo, pues, presentar en pocos meses esa normativa que cubra los vacíos existentes, que establezca las reglas del juego entre los centros no estatales subvencionados y los poderes públicos. Me propongo también, paralelamente, negociar unos criterios de racionalización realista de las subvenciones a estos centros y que deberían resultar positivas para el profesorado de la enseñanza privada. Ello permitirá disponer de un marco en el que cada opción política fije las prioridades que definan su política educativa. En el caso del presente Gobierno —ya he dicho—, atender a aquellos sectores sociales con mayores necesidades educativas, promover la igualdad de oportunidades, fomentar la calidad de la educación en su conjunto.

Es mi propósito —paso a la última dirección— emprender el camino de una gradual, pero profunda reforma de la Universidad, que hoy día es reclamada por la comunidad universitaria y por la sociedad española en su conjunto. Esta reforma es necesaria y es también posible.

Los profundos cambios experimentados por la sociedad española a lo largo de los últimos veinte años han tenido un impacto radical sobre la Universidad que, como institución, no se ha adaptado suficientemente a ellos. Un programa de reforma de la Universidad requiere que se aclaren al máximo las dimensiones de la crisis. Expresión destacada de esas transformaciones profundas experimentadas por la sociedad española ha sido el tremendo incremento de la demanda de educación superior. De 1960 a 1980, la Universidad española pasa de tener 71.000 alumnos a la cifra de 650.000; se multiplica así nueve veces. La falta de respuestas a este incremento de la demanda de estudios superiores es el origen de las diversas crisis que afectan hoy día a la Universidad: crisis en la financiación, crisis en la calidad de la en-

señanza y crisis en la definición de los fines que debe cumplir una Universidad moderna.

En primer lugar, crisis en la financiación. Este problema va unido, sin duda, a la pregunta de qué Universidad quiere la sociedad española. Este país no puede vivir en el engaño que significa ignorar que el masivo incremento de la demanda universitaria exige un replanteamiento a fondo de cuántos recursos se puede y se quiere asignar a la Universidad. La crisis de financiación es hoy profunda, porque la insuficiencia de los recursos asignados a la Universidad se ha ido agravando. Por ejemplo, entre 1970 y 1976, el gasto de la Enseñanza Superior se incrementó en un 60 por ciento en términos reales, pero los estudiantes aumentaron en un 94 por ciento. Y desde esta última fecha, el gasto público corriente en la Universidad ha seguido un crecimiento muy lento. Según datos de la Unesco, tales gastos representan en España una proporción del producto nacional bruto inferior al de cualquier país de la Comunidad Económica Europea. En Holanda es siete veces superior, pero en Italia, la situación más próxima, es el doble, nada más.

En este sentido, los Presupuestos Generales del Estado del año 1983 deben suponer un punto de inflexión en la tendencia seguida en los últimos años, corrigiendo parcialmente el déficit de las Universidades españolas, estimado en el año 1981 en 7.000 millones de pesetas.

Por otra parte, conviene considerar que la Universidad se ha encarecido como servicio para sus usuarios. El índice de precios al consumo ha subido en menor medida que las tasas. Los usuarios pagan, al mismo tiempo, una proporción mayor del coste del puesto escolar. Este incremento de las tasas es, de todas formas, menos escandaloso de lo que parece a primera vista. Téngase en cuenta que de 1960 a 1975 las tasas universitarias permanecieron inalteradas, de tal forma que hoy día lo que cuesta al estudiante la matrícula es, en términos reales, igual que lo que costaba en 1960.

Para abordar con honestidad y realismo el grave problema de la financiación de la Universidad, el Ministerio de Educación y Ciencia está dispuesto a ir desarrollando una política de tasas gradualmente más realista. Ahora bien, esta política de tasas debe acompañarse simultáneamente, a fin de garantizar una

mayor igualdad de oportunidades, por una adecuada política de becas, que permita ser universitarios a quienes no pueden sufragar el gasto de su enseñanza. En definitiva, la política de tasas y becas debe ir dirigida a promover no sólo la cantidad, sino, sobre todo, la calidad y el acceso democrático a las aulas universitarias.

Finalmente, la implantación de un nuevo marco legal en la Universidad —al que aludiré más adelante— ha de permitir a ésta la obtención de recursos propios. Esta fuente de financiación, que es inédita en las Universidades españolas, pero que es frecuente en las europeas, contribuirá a paliar el grave problema económico de la Universidad y servirá para estimular su necesario contacto con el sistema productivo.

Segunda cuestión, crisis en la calidad de la enseñanza. La reforma universitaria tiene ante sí un fundamental reto cualitativo: que lo que en ella se hace se haga mejor, tanto en la docencia como en la investigación.

El grave desajuste entre la evolución de la sociedad y la adaptación de la Universidad se ha manifestado profundamente en el profesorado. En primer lugar, su distribución es muy desigual entre Universidades, entre áreas de estudio, entre centros y entre asignaturas. Esta inadecuada distribución del profesorado se combina, además, con una proliferación injustificable de categorías docentes, con un peso muy importante del profesorado no numerario. Estas características se agravan por la vinculación del profesor a una asignatura específica y muy delimitada, lo que introduce una rigidez extrema que dificulta una relación profesor-estudiante mejor y una asignación más adecuada de los recursos.

En segundo lugar, la formación y el acceso del profesorado constituyen un problema clave para la necesaria modernización de nuestra Universidad. El problema afecta tanto a la oposición tradicional como a los contratos promovidos sin control académico adecuado. El sistema de oposiciones se ha convertido en un complicado proceso burocrático que no selecciona estrictamente según los principios de publicidad, igualdad de acceso y mérito que deberían regir su funcionamiento. La contratación actual, por otra parte, supone con demasiada fre-

cuencia un mecanismo de cooptación de una designación escasa o nulamente contrastada en términos académicos.

Las oportunidades de formación postgraduada son insuficientes y las posibilidades de intercambio académico con Universidades extranjeras son escasas, pese a su importancia para la calidad de nuestro profesorado joven. El tercer ciclo, la investigación, los estudios en otras Universidades, los intercambios extranjeros, van a ser potenciados como parte esencial de una urgente promoción académica del profesorado universitario.

Este profesorado heterogéneo, que ha tenido insuficientes oportunidades de formación, que a la vez ha sufrido y se ha beneficiado de un sistema de acceso no racionalizado, vive unas condiciones de trabajo profundamente insatisfactorias. En los últimos años se ha producido un alarmante deterioro en las retribuciones del profesorado universitario. Este deterioro ha sido especialmente significativo para el profesorado numerario.

La actividad docente e investigadora no puede seguir reposando únicamente en la vocación y en el sacrificio del profesorado con mayor dedicación. La reforma del profesorado debe suponer una organización más racional de la docencia y un incremento de sus medios. El objetivo debe ser una plena profesionalización del profesorado, la dignificación de su figura y la aclaración de sus obligaciones. Hay que constituir un núcleo básico de profesores estables, claramente delimitado, con plena responsabilidad docente e investigadora; sus categorías internas deben, a la vez, racionalizarse y simplificarse, pero no suprimirse porque constituyen un estímulo y un reconocimiento a un historial académico.

La selección del profesorado debe desburocratizarse. Hay que seleccionar al profesorado a lo largo de un proceso, con supervisiones y controles graduales. Hay que mantener también pruebas públicas como elemento fundamental, central de la selección del profesorado; pruebas públicas y flexibles, más ricas en su capacidad evaluadora, con mayor intercambio entre candidatos y tribunal. Y, a partir de un cierto nivel y con un currículum personal que lo justifique, debe quedar garantizada la estabilidad que existe en todas partes, ya como

derecho del funcionario público, ya como «tenure» docente. A este profesorado, finalmente, hay que darle unas condiciones de trabajo adecuadas y exigir que cumpla con su obligación de dedicación y de rigor académico. La profesionalización del profesorado exige, por último, estimular la dedicación exclusiva. Algunas de las medidas urgentes elaboradas por el equipo ministerial y que ya han sido favorablemente informadas por la Comisión Permanente de la Junta Nacional de Universidades están orientadas hacia este objetivo.

Por otra parte, el Ministerio de Educación y Ciencia tiene el propósito de enviar a las Cortes —dentro del paquete legislativo que ha de articular la reforma universitaria— una Ley sobre el profesorado que establezca un marco legal acorde con los principios que estoy aquí enunciando.

La mejora de la calidad de la enseñanza ha de referirse también a la profesionalización del principal agente de la Universidad: el estudiante. La calidad de la enseñanza está inevitablemente relacionada con el nivel de exigencia. La profesionalización estudiantil exige una profunda revisión de las formas de acceso y permanencia actualmente en vigor. Las pruebas de selectividad, tal como hoy existen, son de escasa racionalidad pedagógica. Un nuevo sistema de acceso debe de estar más basado en la diversificación que en la simple regulación de flujos. En este sentido, urge recuperar para el COU su auténtica dimensión orientadora. Asimismo, el estudiante ha de tomar conciencia de que la enseñanza universitaria es un bien social escaso, cuyo disfrute exige un nivel de rendimientos académicos adecuado.

Finalmente, crisis en la definición de los fines de la Universidad. Las tradicionales funciones asignadas a la Universidad —la docencia, la investigación y, como resultado de éstas, la creación de cuadros dirigentes de la sociedad— deben adaptarse a las nuevas circunstancias de una España moderna.

En primer lugar, la expansión de la enseñanza universitaria no ha significado la conversión de un sistema de élite en un sistema de expertos. La Universidad española no se ha aproximado al modelo de la «multiversity» ni a la Universidad profesionalizada. Su transformación en Universidad de masas se ha producido

sobre el modelo tradicional. En segundo lugar, la demanda se ha concentrado en estudios costosos en tiempo y en esfuerzo socioeconómico para la sociedad, sin que el hipotético primer ciclo haya cuajado suficientemente. Piénsese, por ejemplo, que ha crecido mucho más la matrícula en Facultades que en Escuelas Técnicas Superiores y que en Escuelas Universitarias, y que ha crecido más en Letras que en Ciencias. Asimismo, la inexistencia de una oferta de enseñanza superior no universitaria ha incrementado inadecuadamente esta demanda.

Por añadidura, han aumentado más proporcionalmente los titulados que los alumnos matriculados, lo que a su vez plantea dos problemas: que ello refleje una mayor laxitud en las exigencias académicas, ya que la mejor relación matrícula-aprobado no ha sido seguramente consecuencia de mayores facilidades para enseñar bien; que ello signifique una agudización del paro de licenciados: el tránsito estudiantil por la Universidad se aligera, pero el desempleo a la salida se incrementa.

Finalmente, la expansión del sistema universitario, en general, no ha respondido a una planificación adecuada, que tuviera en cuenta tres elementos: la demanda de plazas universitarias que se estaba dispuesto a asumir; los recursos materiales y la calidad de los centros; y las salidas profesionales, el mercado de trabajo. Esta carencia de planificación la han sufrido los universitarios muy seriamente a lo largo de todo el proceso. No se pueden crear centros nuevos, ni se van a crear desde este momento, sin una adecuada planificación de necesidades y medios, sin sacar de su situación de penuria a tantos centros ya existentes.

El reto de la reforma universitaria afecta también a los planes de estudio, al doctorado, a la investigación y a la propia organización de la Universidad.

Los planes de estudio tienen que ser más receptivos a las innovaciones de los conocimientos y deben introducirse currícula flexibles. Las unidades básicas a este efecto son los departamentos en la medida en que agrupan asignaturas afines. Su potenciación tiene importantes razones adicionales: servir de plataforma para unir investigación y docencia, hacer posible asignaciones más racionales de cursos a los profesores.

La reforma cualitativa de la Universidad española exige también cambios profundos en el tercer ciclo. Los cursos de doctorado deben planificarse por los departamentos en función de líneas de investigación y de prioridades académicas claramente delimitadas. La admisión al doctorado debe ser estrictamente selectiva; los postgraduados deben dedicarse plenamente a sus estudios en este ciclo fundamental en toda Universidad moderna, por lo que el Ministerio de Educación y Ciencia incrementará las becas en este nivel. Las modificaciones que en el programa de formación de personal de investigador introdujo en el anterior equipo ministerial están en esta línea. La extensión a cuatro años de las becas actuales, medida que parece a todas luces razonable, pero que exige la duplicación del capital presupuestario dedicado a este fin, es una herencia desde luego no negativa, pero sí costosa, que espero solucionar, y que supondría para el año 1984 un número efectivo de becas superior al millar.

Una Universidad que no investiga no merece tal denominación. La Universidad enseña porque investiga. La calidad de la docencia está directamente ligada a la calidad de la investigación. Muchos de los objetivos de la reforma universitaria que he enunciado van a influir de forma positiva sobre la calidad de la investigación universitaria: la profesionalización del profesorado, la reforma del tercer ciclo y la potenciación de los departamentos. Sin embargo, la investigación universitaria tiene planteados además una serie de problemas que la afectan de forma específica: la ausencia de autonomía financiera, la carencia de infraestructura investigadora, la falta de conexión con el sistema productivo y, por último, la descoordinación y falta de planificación que caracteriza a todo el sistema español de ciencia y tecnología.

La reforma va a incluir así un proyecto de dotación de infraestructura a las actuales Universidades, incrementando sustancialmente el fondo de investigación universitaria. Por añadidura, el nuevo marco legal exigido por la autonomía universitaria eliminará rigideces presupuestarias, facilitando, por una parte, que las propias Universidades asignen recursos a sus programas de investigación y, por otra, que se normalicen las relaciones de la Universidad con las empresas, tanto públicas como priva-

das. Finalmente, es necesario reestructurar la Comisión asesora de política científica y técnica para que no se limite a la mera distribución de fondos, sino que coordine y planifique la política científica. Con este objetivo se ha creado una Comisión interministerial, con participación de todos los Ministerios que tienen competencia en ciencia y tecnología, que hará posible una colaboración programática profunda.

La necesidad de esta coordinación entre docencia e investigación ha sido abordada en dos Decretos, informados también favorablemente por la Comisión Permanente de la Junta Nacional de Universidades. Uno de ellos define las modalidades de colaboración entre la Universidad y el resto de los organismos públicos de investigación; el otro institucionaliza, a través del tercer ciclo, la colaboración Universidad-Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Finalmente, la Universidad requiere un marco jurídico adecuado y unas condiciones de autonomía. Pienso que la reforma de la Universidad debe realizarse no en una sola Ley, sino gradualmente y a través de una batería de instrumentos legales y de decisiones administrativas. De esta forma, iremos afrontando los problemas que he ido enumerando: profesorado, tercer ciclo, investigación, relación con centros extranjeros, estructura académica, planes de estudio, acceso y permanencia de estudiantes, política de becas, creación de centros y de infraestructura. La Ley de Autonomía Universitaria tiene un cometido: desarrollar y proteger el derecho de las Universidades recogido en el artículo 27.10 de nuestra Constitución. Ello representa deslindar, en primer lugar, su autonomía institucional respecto de las competencias de la Administración Central y de las Administraciones autónomas. En segundo lugar, su autonomía jurídico-económica para elaborar sus presupuestos, administrar su patrimonio y confeccionar sus Estatutos. En tercer lugar, su autonomía académica, para definir sus programas de investigación y enseñanza, para seleccionar o promocionar al profesorado, dentro de los baremos objetivos que fije el Ministerio de Educación y Ciencia para la determinación de las plantillas y dentro de los requisitos de publicidad, universalidad y mérito que deben estar asegurados. No olvidemos, finalmente,

que la autonomía permitirá adoptar con más flexibilidad los planes de estudio a las necesidades sociales.

Con ello acabo, señor Presidente, señoras y señores Diputados. He querido trazar a través de estas cinco direcciones las líneas centrales de la política educativa que pretendo seguir y que suponen un conjunto, yo espero que coherente, de reformas; reformas que son necesarias y que son posibles. De ellas hablaremos y debatiremos en futuras ocasiones, y tengo la esperanza de que entre todos, de forma constructiva, dotemos a nuestro país de un sistema educativo situado a la altura de los tiempos. Muchas gracias.

El señor PRESIDENTE: Muchas gracias, señor Ministro.

Como marca el Reglamento, tendremos un descanso de cuarenta y cinco minutos.

El señor BELTRAN DE HEREDIA Y ONIS: Señor Presidente, para una cuestión de orden.

El señor PRESIDENTE: Su señoría tiene la palabra.

El señor BELTRAN DE HEREDIA Y ONIS: Como portavoz del Grupo Popular y dada la extensión e interés del informe del señor Ministro, rogaríamos que se nos facilitara una xerocopia por los servicios del edificio para poderla ver con un poco de detenimiento en el escaso tiempo de quince minutos para después poder, en el más escaso tiempo de diez minutos, hacer las observaciones o preguntas.

El señor PRESIDENTE: Haremos todo lo posible para que los servicios técnicos de la sala le puedan facilitar ese documento.

El señor BELTRAN DE HEREDIA Y ONIS: Dada la benevolencia del señor Presidente, yo le rogaría también que el escaso o parco tiempo de diez minutos asignado en principio fuera quizá un poco flexible o al menos amplificado.

El señor PRESIDENTE: Lo haremos con toda flexibilidad.

El señor BELTRAN DE HEREDIA Y ONIS: Muchas gracias, señor Presidente.

El señor PRESIDENTE: Tiene la palabra el señor López de Lerma.

El señor LOPEZ DE LERMA I LOPEZ: Solicitaría de la Presidencia que el reparto de las fotocopias del discurso del señor Ministro fuera a todos los Grupos Parlamentarios.

El señor PRESIDENTE: Naturalmente, tenga esa tranquilidad.

Ruego a todos los Grupos Parlamentarios, como dijimos al inicio de la sesión, que hagan llegar a la Presidencia la notificación de las señorías que van a intervenir para poder ordenar el debate.

El señor DIAZ-PINES MUÑOZ: Una cuestión muy breve de orden, señor Presidente. Antes, cuando ha explicado los segundos cinco minutos, he creído yo entender, pero seguramente será una falta de inteligencia por mi parte, que ha dicho que eran cinco minutos para los Grupos Parlamentarios para que dentro de esos cinco minutos pudiesen exponer sus preguntas los Diputados individualmente. Teniendo en cuenta que el artículo 202.2 distingue lo que es tiempo de Grupo Parlamentario de lo que es un derecho individual del Diputado, pediría que esos cinco minutos se añadiesen en cualquier caso al Grupo Parlamentario, pero nunca se atribuyesen por igual a los Grupos Parlamentarios, porque quizá sea una concepción distinta la que tenemos de la persona y de los colectivos.

El señor PRESIDENTE: Tenga la seguridad de que esta Presidencia dará todas las oportunidades para que los parlamentarios puedan hacer uso de los términos de sus preguntas y observaciones respecto al tema.

Repito la necesidad que tiene esta Mesa de contar con el nombre de las personas que quieren intervenir para ordenar el debate con posterioridad.

Se suspende la sesión durante cuarenta y cinco minutos.

El señor PRESIDENTE: Se reanuda la sesión.

Han pedido la palabra el Grupo Parlamentario Vasco, la Minoría Catalana, el Grupo Popular y el Grupo Parlamentario Socialista, que, como quedó fijado previamente, tendrán en estos momentos diez minutos para su intervención. En el caso del Grupo Parlamentario Popular intervendrán dos Diputados, es decir, cada uno de ellos tendrá cinco minutos y hablarán por el orden que ellos mismos especifiquen y concreten. Después de las contestaciones del señor Ministro, volverán a tener los Grupos que han solicitado la palabra otros cinco minutos, y a continuación, los Diputados don Aniceto Codesal, don José Joaquín Peñarubia, doña Carmen Llorca, don Isaías Zarazaga, don Manuel Díaz-Pinés y don Pablo Beltrán han solicitado la posibilidad de formular preguntas al señor Ministro, después de ese segundo turno de intervenciones.

Concretando así el orden del día para terminar esta sesión, tiene la palabra, por el Grupo Vasco, doña Ana Gorroño Arrizabalaga.

La señora GORROÑO ARRIZABALAGA: En primer lugar, agradecerle al señor Ministro de Educación la exposición que nos ha hecho de unas directrices tan claras, y me gustaría centrar mis preguntas sobre los puntos 3 y 5 de los cinco puntos por él marcados.

Empezaré centrando mis preguntas sobre el punto 3, y la primera pregunta sería sobre su concepto de autogobierno en relación a los planes de estudio y al concepto de enseñanza mínima, que son de la Disposición adicional segunda del Estatuto de Centros Escolares y, luego, cómo lo compara con un nivel de un «länder», por ejemplo, como el de Baviera. La segunda pregunta, centrada también a este tercer punto, hablando de autogobierno y de cotas máximas de Estatutos, como es en mi caso el Estatuto de Guernica, cómo compararía este Estatuto o cómo lo enfrentaría con un nivel de Baviera o con un nivel de un «länder»: medio, igual o superior.

Una tercera pregunta, creo que el señor Ministro sabe que en los últimos años el euskera ha descendido en Navarra y esto ha sido por falta de una asistencia institucional, ¿qué medidas tomará el Ministerio para paliar el proceso o bien para cumplir el artículo 3.º, 3, de la Constitución española?

La cuarta pregunta, y sigo centrada en el tercer punto, ¿cree usted que se puede hablar de autonomía, si las plantillas de los cuerpos de funcionarios no son aprobadas por el Parlamento, o por los Parlamentos, con materia de educación no transferida, como la vasca en este momento?

También desearía formularle una pregunta de carácter general, antes de formularle otra referida al quinto punto. ¿Qué entiende el señor Ministro por calidad de educación? Y luego, y ya ciñéndome al quinto punto, al punto universitario, ¿cree usted que el profesor universitario debería pasar por las comisiones paritarias, o comisiones llamadas actualmente democráticas —que mi Grupo no está de acuerdo con estas comisiones actualmente—, o por una comisión de expertos de máxima titulación, o qué medidas piensa tomar al respecto el señor Ministro o Ministerio de Educación?

Como sexta y última pregunta, referida a la Ley de Autonomías, una autonomía, ¿va a ser igual para todas las Universidades? Esta es la última pregunta y le doy las gracias al señor Ministro.

El señor PRESIDENTE: Muchas, gracias señora Gorroño.

Por el Grupo Parlamentario Minoría Catalana, tiene la palabra el señor López de Lerma.

El señor LOPEZ DE LERMA I LOPEZ: Gracias, señor Presidente. Señor Ministro, celebro, en primer lugar, la voluntad manifestada por usted de estar en permanente contacto con esta Comisión con el fin de tenerla informada de los proyectos de su Departamento, recabar su opinión y, en definitiva, hacer posible un fértil y positivo debate.

He de decir que mi Grupo considera globalmente positivas las directrices de actuación del Ministerio, aquí expuestas por usted. Con todo, y en uso de las facultades que me otorga el Reglamento, desearía hacerle algunas preguntas, que van a ser las siguientes: Creo positiva la intención del Ministerio de ampliar por arriba y por abajo, como usted ha dicho, el período obligatorio de escolaridad. Entonces, le pregunto, ¿piensa extender la gratuidad a las

unidades de Preescolar, ya en el próximo curso escolar?

La segunda pregunta sería si piensa el Ministerio subvencionar, ayudar económicamente, por tanto, las filiales de los institutos de Bachillerato.

El tercer tema sería los equipos pedagógicos. El señor Ministro sabrá, sin duda alguna, lo difícil que resulta en la práctica la formación de auténticos equipos pedagógicos en los centros de EGB, BUP y Formación Profesional, como mínimo, por la constante movilidad de ir y venir del profesorado que atiende esos centros. Allí donde los cambios se suceden por cursos convendrá el señor Ministro que no es posible establecer de ninguna manera una política educativa, propia de los centros de las características, incluso locales, de esos centros, ni un verdadero equipo pedagógico fuera de ese mínimo contacto, sobre todo en las sesiones de evaluación, que la actual normativa establece y contempla. ¿Nos puede decir el señor Ministro si su Departamento piensa adoptar alguna medida concreta para conseguir un mínimo de estabilidad de los equipos de profesores en los centros de EGB, BUP y FP, a fin de lograr un trabajo pedagógico en equipo, del todo eficaz y necesario para la buena marcha de la educación?

Otro tema sería las enseñanzas mínimas. Los vigentes Decretos, que regulan las enseñanzas mínimas tal como conoce perfectamente el señor Ministro, hacen referencia —por ejemplo, en EGB— a los ciclos del nivel y no al nivel propiamente dicho, visto en su globalidad. En algunos sectores pedagógicos, incluso de administración educativa, se cree que esas enseñanzas mínimas deberían regularse, tener en cuenta la globalidad de los niveles, y no considerando a éstos como la suma mera de ciclos. ¿Qué política piensa llevar a cabo el Ministerio en este tema? Es decir, ¿se prevé la modificación de la actual normativa legal adaptándola a los planteamientos aquí expuestos de niveles y no de ciclos?

Temas de contratados e interinos. Al margen de la opinión que nos merece el actual sistema de oposiciones, lo cierto es que hasta la fecha ninguna convocatoria ha acogido a la totalidad de los puestos escolares vacantes. En otras palabras, no todos los puestos a cubrir salen en

las oposiciones. Ello motiva, como conocerá el señor Ministro, que tras toda celebración de oposiciones deba la administración educativa contratar a interinos a fin de hacer frente a la real demanda, originándose entonces las polémicas que todos conocemos entre los contratados e interinos, y aquellos que, habiendo aprobado la oposición, no obtienen plaza por agotarse el cupo.

Ante este problema que anualmente sale a flote, ¿qué medidas piensa adoptar el Ministerio que usted dirige para hacer posible que toda convocatoria de oposiciones abrigue la totalidad real de los puestos vacantes existentes?

Titulación. Dice la Constitución en su artículo 149, apartado 1.º, número 30, que «el Estado tiene competencia exclusiva», cito textualmente, en materia de «regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales». Sin querer, ni tan sólo desear, la alteración o incumplimiento de este mandato constitucional, lo cierto es que deseaba conocer la interpretación que hace el Ministerio que usted dirige de esta norma.

Lo digo porque, si bien es el Estado quien reconoce o no la validez académica de los títulos, y regula, por tanto, su obtención, en ningún caso, opino, la Constitución nos habla del acto formal de expedición de los mismos. Me explico. En Gerona, por ejemplo, por donde soy Diputado, mientras antes de las transferencias a la Generalidad de Cataluña en materia educativa, los certificados de escolaridad los expedía el Delegado provincial del Ministerio de Educación y Ciencia, ahora, una vez traspasados los servicios de EGB, por ejemplo, el Conseller de Enseñanza, máxima autoridad educativa en la Comunidad Autónoma, no puede expedir dicho certificado de escolaridad. En ese sentido, deseaba conocer la opinión, la interpretación del señor Ministro acerca del citado artículo de la Constitución.

Universidad. ¿Para cuándo tiene previsto el Ministerio realizar las transferencias a las Comunidades Autónomas en general y a la catalana muy en particular, en materia de Universidades?

Política de becas. Hasta la fecha, a excepción hecha del País Vasco, las Comunidades Autó-

nomas con competencia en materia educativa hacen de simple —y perdón por la expresión— chico de recados en el tema de becas o ayudas. Es decir, tramitan los expedientes, pero quien resuelve es Madrid, con unos criterios uniformes para todo el Estado. ¿Piensa su Ministerio replantearse esta política o, por el contrario, va a seguir todo igual?

Por último, sabido es que la lengua catalana no es sólo la lengua propia de Cataluña, sino la hablada en Valencia y Baleares, con las variantes existentes y, por supuesto, respetadas. ¿Tiene previsto el Ministerio homologar las convocatorias para catedráticos y agregados de lengua y literatura catalana, con el fin de que los opositores con plaza puedan optar indistintamente a centros catalanes, valencianos y de Baleares?

Muchas gracias, señor Ministro.

El señor PRESIDENTE: Le corresponde intervenir ahora al Grupo Popular, que se repartirá el tiempo entre los señores Beltrán de Heredia y Díaz-Pinés.

En primer lugar, tiene la palabra el señor Beltrán de Heredia.

El señor BELTRAN DE HEREDIA Y ONIS: Aun cuando el tiempo creo que no es largo, y más en el caso nuestro, que lo dividimos entre dos voluntariamente, quiero que mis primeras palabras, dentro del tiempo, sean para agradecer al señor Ministro su presencia entre nosotros y para estimularle a que este diálogo que hoy iniciamos sea permanente, fluido y sincero.

Dicho lo anterior, veo con agrado que entre el señor Presidente y sus Ministros hay un total acuerdo, dado que sus intervenciones públicas son siempre una declaración de intenciones, un poco roussonianas, a veces bucólicas, y me parece lógico. Por otra parte, soy consciente de que es imposible en un discurso de investidura abarcar todos los enormes problemas que España tiene planteados. Soy consciente también, señor Ministro, profesor Maravall, de que le es particularmente difícil en hora y media decirnos detalladamente todos los problemas de la reforma educativa de España. El hecho de que en hora y media dedique a la Universidad quince minutos no es que me parezcan

más o menos, pero me parece un poco escaso y sobre todo a mí no me ha aclarado casi nada.

Estoy de acuerdo en la crisis de la financiación, en la calidad de la enseñanza, en las finalidades de la Universidad, por supuesto que no es una reforma, pero en el esbozo que nos ha hecho han quedado prácticamente en la oscuridad las posibles soluciones y hay una enunciación, un incremento de las mismas, y poco más.

De todo lo que ha dicho me han interesado dos cosas: una, su introducción y otra lo que no ha dicho, y espero que diga, no en la contestación, que me parece que va a ser muy difícil, sino en el futuro. Lo que más me ha interesado, señor Ministro, en su intervención es cómo la ha iniciado: ese talante de diálogo y esa convicción de que la solución de los problemas educativos en España requieren convencer más que vencer, como dijo mi maestro Unamuno en mi vieja Universidad salmantina.

De acuerdo con él plenamente también en que no es un problema de mayorías y minorías. De acuerdo absolutamente con el profesor Maravall en que el problema de la Universidad española, en todos los niveles educativos, no es una suma de votos matemáticos que nos aparece cuando el Presidente de las Cortes pone en marcha el aparato electrónico.

Ese talante es el que puede realmente resolver los problemas educativos que España tiene. En esa línea —créame, señor Ministro— me encontrará personalmente y encontrará también al Grupo que represento en esta Comisión de Educación.

Dicho lo anterior, trataré, mediante el sistema mixto que el Reglamento permite de preguntas y observaciones, de hacerle decir algo que quizá no haya dicho, por falta de tiempo, naturalmente.

Investigación. Lo coloco en primer lugar porque entiendo que la investigación es una de las funciones primordiales de la Universidad, la que más características le da. Una Universidad que no investiga se convierte, inevitablemente, en un momento determinado, en un depósito de conocimientos que, en un momento determinado o son inexactos o son anticuados. Pero la investigación, señor Ministro, sabemos usted y yo, tiene dos vertientes: la investigación pura, académica, de acervo de conoci-

mientos que la Universidad tiene la misión de realizar, y la investigación que tiene su vertiente en lo socioeconómico, es decir, el aprovechamiento de esos conocimientos, de esa investigación pura para la investigación aplicada.

Señor Ministro, ¿cree suficiente un Decreto de coordinación, cree suficiente una reestructuración del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, que aquí sí que habría que ir profundamente al cambio, o, por el contrario, cree que sería aconsejable la búsqueda de nuevos centros, de nuevos procedimientos, nuevas fórmulas, inclusive la holandesa o australiana de crear un nuevo Ministerio de Tecnología, pero sí, al menos, dependiente de la Presidencia del Gobierno?

Selectividad del profesorado y del alumnado. Ciertamente tenía razón Alfonso X el Santo —el Sabio—, perdón, no estaba pensando en Fernando III (*Risas.*), al decir que la Universidad es un ayuntamiento de maestros y escolares. Si hay buenos maestros y buenos escolares, automáticamente hay una buena Universidad. La selección, por tanto, del profesorado y del alumnado son puntos clave. Nos ha hablado, creo que un poco vagamente, de que el profesorado será seleccionado por un procedimiento mixto de pruebas públicas, me ha parecido oír, y flexibles, juntamente con una especie de «curriculum vitae» y unido todo ello también a un diálogo entre aspirantes y, digamos, sus jueces o juzgadores. Me parece un poco vago y me gustaría que precisara un poco más el sistema que prevé de selección del profesorado y qué nivel de profesorado habrá.

Respecto a la selectividad de los alumnos, estoy de acuerdo en que el COU debe cumplir su función orientadora, pero también habría que arbitrar un procedimiento de selectividad de los mejores —la palabra, inevitablemente, hay que emplearla—, las mejores cabezas, las mejores inteligencias, las más claras. Le pregunto en torno a esto también, no sólo los sistemas que tendría previstos, sino, si fuera necesario, seguiría el sistema de autorizar a las Universidades, o las Facultades o Departamentos, el «*numerus clausus*», porque estamos de acuerdo en que la masificación —y ratifico plenamente sus palabras— es la causa ordinaria de muchos males que estamos padeciendo.

De número de Universidades en provincias algo ha dicho también. Yo le sigo bastante de cerca y siento no haberle visto en Salamanca el domingo pasado. Ha dicho, y creo que con buen criterio, que algunos centros de rango universitario no están a la altura de la Universidad. Algunos colegios universitarios, inclusive algunas Facultades, ¿qué criterio tendría: mantenerlas, mejorarlas, suprimirlas?

Respecto al régimen de dedicación a la Universidad comparto plenamente su idea. Es la dedicación exclusiva la que le compete al catedrático o profesor numerario, en general. Si resolviéramos el problema de la investigación, si resolviéramos bien la selectividad de nuestros profesores, la selectividad de nuestros alumnos, si tuviéramos medios de financiación suficientes, si la dedicación a la Universidad fuera una realidad, como lo es en la mayor parte de los casos (creo que los profesores numerarios españoles son cumplidores y que nunca debieron tanto a tan pocos, como en su primera frase dijo en algún momento histórico un personaje histórico también); si se resolvieran estos problemas —lo digo un poco en plan de ametralladora, y prácticamente termino para dejar tiempo a mi compañero— tendríamos un paso grande dado.

Hoy, de nuevo le felicito. Creo que estamos por el buen camino, que es el diálogo, la inteligencia, que, en una Comisión de Educación y aplicado a los temas educativos, parece que es lo que debe primar sobre cualquier otra circunstancia.

Nada más y muchas gracias.

El señor **PRESIDENTE**: Tiene la palabra el señor Díaz-Pinés.

El señor **DÍAZ-PINES MUÑOZ**: Con mayor velocidad todavía quiero recordarle al señor Ministro que en la Constitución hay un artículo 10.2 que merecería la pena recapacitar sobre él; que la interpretación que nos ha dado sobre el artículo 27 me ha parecido correcta, pero también se puede profundizar en ella. La conexión del artículo 27.7, 27.5 y 27.9, espero que la explicité en una Ley que en la prensa ha sido anunciada.

Y paso, en plan absolutamente telegráfico, a formular unas preguntas, que le pasaré des-

pués por escrito, señor Ministro, así como a los medios de comunicación y a los servicios de la Cámara.

¿No considera el Gobierno urgente una Ley de financiación de la enseñanza? ¿Qué criterios la inspirarían? ¿Sería global, incluido el universitario? ¿Contemplaría, al menos, el mandato 27.4 respecto a los niveles obligatorios?

¿Mantiene el Gobierno su pretensión de establecer, como parece deducirse de sus palabras, un Estatuto especial de centros subvencionados, que en la intención de algunos —y confío en que el señor Ministro lo evite— tendría como objetivo práctico la paraestatalización de los centros privados subvencionados?

¿Cuál es la razón —sería la tercera pregunta— de las reiteradas manifestaciones del señor Ministro descalificando la opción de ayuda directa a la familia o al alumno como una alternativa a la actual financiación de ayudas a los centros, cogiendo a éstos como sujetos?, fallo que le he notado, según mi interpretación y la de este Grupo, en su intervención, porque también cabe que el sujeto tenga derechos y no sea simplemente el centro el que tenga derechos de financiación.

¿Podría explicitar el señor Ministro la prioridad a que se viene refiriendo en los medios de comunicación del sector público y qué concepto tiene del principio de subsidiariedad del Estado frente a los individuos y a los grupos intermedios?

¿Mantiene el Gobierno la posición expresada en esta Cámara y en el Palacio de los Deportes por el Presidente Felipe González hace ya tiempo, de derogar el vigente Estatuto de Centros Escolares, o mantiene más bien la última posición indicada de modificar tan sólo los mínimos que señala la sentencia del Tribunal Constitucional?

¿Qué alcance tiene la anunciada —en la Prensa, no aquí— Ley Orgánica de Creación de Centros Escolares? Y discúlpeme si ha sido un «lapsus» mío no entenderlo. ¿Y la también Orgánica de desarrollo del artículo 27, en sus apartados 5, 7 y 9? ¿Significa con esto que el Grupo Socialista abandona ese viejo documento de esta Cámara, número B-137, que defendió tan brillantemente el señor Gómez Llorente en el Congreso de los Diputados?

Paso a las cuestiones presupuestarias muy brevemente. A la vista del nivel tercermundista del porcentaje del producto nacional bruto destinado a educación en España, ¿qué recursos va a consignar en los Presupuestos Generales del Estado para el Ministerio de Educación y Ciencia y qué previsiones tiene con respecto a la financiación de la enseñanza no estatal, al margen del método y modelo de aplicación de las ayudas?

¿Cuál o cuáles serían los importes de los costos de los puestos escolares estatales en los diversos niveles y grados: Preescolar, EGB, BUP, FP-I y COU?

¿Piensa el Ministro recuperar para su fin propio la cuota de Formación Profesional, que allegaría fondos a su Ministerio?

¿Qué previsiones tiene el Gobierno para consignar en los Presupuestos Generales de 1983 lo que este Grupo Parlamentario piensa que es de justicia, y es un programa especial de mejora de los medios materiales —inmuebles, mobiliario, material didáctico, instalaciones deportivas, etcétera— de los centros públicos infradotados?

Cuestiones relativas al profesorado. La más candente: ¿va a respetar el Gobierno el principio constitucional de libertad de sindicación y asociación, los artículos 9, 14 y 103, entre otros, de forma que permita en las diversas mesas de negociaciones que lleguen los funcionarios y no solamente determinadas centrales y que se dé acceso a los sindicatos como ANPE, UCSTE, FESPE y a las Asociaciones Nacionales de Catedráticos de Instituto, de Agregados de Instituto y de Profesorado de Formación Profesional?

¿Va a presentar el Gobierno en las Cortes una Ley de Seguridad Social de Funcionarios Civiles del Estado, aunque comprendo que es competencia compartida?

¿Se respetarán los derechos adquiridos de los mutualistas de Muface, al menos en lo que respecta a Educación y Ciencia?

¿Se excluirá de los Presupuestos Generales de 1983 ese clamor popular de los afectados por esa malhadada Disposición adicional quinta?

Y, finalmente, preguntarle también, señor Ministro: ¿Abdica el Gobierno del PSOE de la vieja aspiración de tener un estatuto del profe-

sorado, y no se da cuenta de que al haber sido anunciado en los medios de comunicación, y aquí, esta mañana, que va a ser un estatuto relativo tan sólo al profesorado universitario, aporta una componente más de agravio comparativo para el resto del profesorado?

Y preguntarle también, señor Ministro, muy brevemente, en plan más telegráfico aún: ¿Qué piensa de los maestros jubilados con coeficiente 2,9? ¿Qué solución tiene para los maestros interinos que dedicaron a veces décadas de su vida a impartir unas enseñanzas en centros de Formación Profesional y ahora su Ministerio no les reconoce la capacidad para impartir lo mismo que venían impartiendo?

Y ahora una pregunta, quizá, especial: ¿Cuál es la posición del Gobierno, a quien usted representa, sobre los problemas suscitados por las Comunidades Autónomas en relación con el idioma y con los concursos de traslados, a la vista de la sentencia del Tribunal Constitucional de 22 de marzo del 82, que sienta doctrina sobre el principio de unidad del sistema educativo, máxime cuando opera sobre profesionales que son funcionarios de Cuerpos Nacionales del Estado y que así accedieron a ellos mediante concurso público u oposición?

¿Qué criterios tendría —también muy brevemente— con respecto a la música, no simplemente como una parte de las enseñanzas artísticas? Con esto estoy recogiendo parte de la intervención del señor Gómez Llorente en años anteriores.

¿Es propósito del actual Ministerio hacer efectiva la impartición de las enseñanzas y prácticas de educación física y deportiva, en todos los niveles de enseñanza, atendida por profesorado competente y debidamente titulado técnicamente?

¿Piensa el Gobierno cumplir lo establecido legalmente respecto del profesorado de Religión de los centros de Formación Profesional, que en estos momentos algunos están viviendo gracias a créditos personales de Cajas de Ahorro y de la Banca privada?

Y otras cuestiones simplemente apuntadas. Reforma de las Enseñanzas Medias. Mayor explicitación de la Formación Profesional, del tronco común, etcétera. Política de acceso a la función docente. ¿Mantiene el PSOE esa vieja aspiración de tantos de una carrera docente?

¿Cómo la articularía? Concepción de la reforma de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB, que es importantísimo dentro de esa lección entre sociología y metodología que el Ministro nos ha dado hoy. Esta es una Cámara política, señor Ministro. Yo valoro, en muy alto grado, tanto su talante como el tono de su intervención. Comprendo su sensibilidad por la sociología. *(Risas.)* Comprendo la capacidad de adaptación que está teniendo por la metodología. *(Risas.)* Pero creo que aquí, a mi juicio, hay que ceñirse a los hechos —valga la expresión— y apostar políticamente, porque creo que ha sido una promesa enorme su exposición de esta mañana —y lo digo en el sentido más noble y más esperanzador de la palabra—, pero tengo que terminar diciendo que no le he oído hablar suficientemente de cuál es la posición que les da a los padres de familia como titulares de unos derechos inalienables, para mí naturales; para otros, simplemente derechos fundamentales.

Me ha alegrado mucho la postura que ha tomado respecto a las asociaciones de padres de alumnos y esa consignación de unos medios para que puedan cumplir sus fines; pero me ha preocupado el tema de la financiación, su referencia a la Radiotelevisión. Confío que algunos programas actuales no vayan a ser el ejemplo de la utilización de la Radiotelevisión como el instrumento educativo.

Me ha parecido peligroso el modelo italiano que se ha reflejado en algún momento —aparte de sus citas sobre la Gran Bretaña, sobre países nórdicos y los Estados Unidos, que valoramos en lo que tiene de apertura a Europa y al mundo occidental—, pero la «barrialización» encubierta que ha habido, no digo en su intención, pero en la intención que algunos podrían hacer de sus palabras, lo que en Italia se llama la «barrialización», la incardinación obligatoria de los alumnos en función de su circunscripción locativa y de su demarcación domiciliaria, pienso que es un peligro grande.

Finalmente, le pediría al señor Ministro que explicase aquí —quizá sea menos necesario, pero esto se va a publicar— que el cien por cien de la llamada subvención al cien por cien, se trata del cien por cien de un módulo. Por tanto, como usted ha repetido dos veces que el cien por cien equivale a la gratuidad —yo con-

fío que el Ministro lo sepa, por supuesto—, es el cien por cien de un módulo anual que se fija sobre 40 alumnos y sobre unas condiciones que en este momento creo que habría que revisar, salvo que por la vía de los hechos se quiera expulsar del sistema educativo eso que usted tan bellamente ha dicho de la coexistencia —no simplemente de la permisividad—, de que exista iniciativa social en el terreno de la educación.

Ese «no» rotundo que usted ha dicho a la subvención indirecta a los centros por vía de la financiación personal, yo querría de verdad que lo explicitase más, porque me ha dejado preocupado.

El artículo 27, leído en su conjunto, y otros concurrentes, como el 14, que usted no ha citado, abundan en la idea de que hay unos derechos personales que quizá son anteriores a los de unos colectivos arbitrariamente creados, como pueden ser los centros. Se da la paradoja, actualmente, de que una misma familia, con unos mismos ingresos económicos, una misma posición sociocultural, si va al centro A tiene un determinado tipo de ayuda, si va al centro B otro tipo de ayuda o si va al centro C ninguna ayuda.

Creo todavía —y usted ha sido un paladín de estas ideas— en las características personales socioeconómicas de la persona, cara a fijar precisamente sus derechos.

Perdone este asalto de preguntas; le brindo la oportunidad, de verdad, de que acuda en otra ocasión a esta Comisión para poder explicarlas. No me atrevo a pedirle, por supuesto, que las conteste aquí, pero al menos que quede reflejado en esta Cámara que no solamente es, ya digo, de filosofía sociológico-metodológica, sino una Cámara política. *(Risas.)*

Muchas gracias.

El señor PRESIDENTE: Muchas gracias, señor Díaz-Pinés.

Por el Grupo Parlamentario Socialista, tiene la palabra don Victorino Mayoral.

El señor MAYORAL CORTES: Señor Presidente, señoras y señores Diputados, el señor Ministro de Educación ha comparecido ante esta Comisión con un doble propósito: en primer lugar, explicar las directrices de su progra-

ma al frente del Departamento y, en segundo lugar, establecer cauces de diálogo y debate con los señores Diputados integrantes de esta Comisión.

Creo que es de justicia valorar no solamente el hecho de la presencia del señor Ministro, sino también su disposición al diálogo. En efecto, si bien en un axioma que en el régimen de democracia parlamentaria tiene el control del Ejecutivo una de sus más trascendentales misiones, no es menos cierto que debemos encomiar la comparecencia voluntaria del señor Ministro a poco más de dos meses de su toma de posesión y la apertura de un diálogo que pone de manifiesto las arraigadas convicciones renovadoras del actual titular del Departamento.

El señor Ministro de Educación se ha manifestado ante esta Comisión como demócrata y yo diría que, a fuer de demócrata, también como socialista. En carta abierta a los socialistas, Maurice Duverger decía, en 1976, que bastaría añadir el adjetivo real a cada término de la vieja divisa democrática para tener definidas las metas permanentes del socialismo: libertad real, igualdad real y fraternidad real. Pues bien, el señor Ministro nos ha expuesto esta mañana cuáles son las directrices y medidas de su política educativa para conseguir que nuestro sistema de enseñanza se convierta en instrumento al servicio de la libertad de todos, de la igualdad efectiva correctora de injusticias sociales y de la solidaridad social aprendida en la escuela.

Ha manifestado el señor Ministro una identificación total con el programa electoral del Partido Socialista y una escrupulosa fidelidad a su contenido. Con ello ha manifestado también una identificación total y una escrupulosa fidelidad hacia los diez millones largos de votantes de este programa y a sus representantes parlamentarios.

A mí me toca, en nombre del Grupo Parlamentario Socialista, expresar al señor Ministro nuestro firme apoyo a su política y nuestra plena identificación con las directrices y medidas que esta mañana ha expuesto. La fidelidad a un programa electoral mayoritariamente votado y su estricto cumplimiento no debe, en modo alguno, ser considerado incompatible respecto a una política educativa enfocada con visión de

permanencia y al servicio de los fines e intereses de la educación en nuestro estado social y democrático. Y no sólo de los objetivos políticos inmediatos de un grupo de ciudadanos, por muy importante que este grupo sea. De ahí que el señor Ministro haya enmarcado la política educativa que piensa seguir dentro del ámbito del artículo 27 y concordantes.

Por primera vez después de muchos años existen en materia escolar puntos comunes de referencia por todos respetados; asentamientos firmes en nuestra Constitución, a partir de los cuales se pueden construir, legítimamente, políticas alternativas de enseñanza que, respetando lo sustancial de los derechos, deberes y libertades establecidos, permitan la satisfacción de los diferentes deseos y necesidades educativas propias de una sociedad pluralista.

No es ocioso recordar que el respeto mutuo, en lo que se refiere a los derechos y libertades básicas sobre enseñanza y a la política educativa que corresponde desarrollar al Gobierno en ejecución del programa electoral triunfante, es necesario como factor de estabilización y consolidación de la democracia, así como superación de viejos trágales que alternativamente se aplicaron por los diferentes bandos en España.

Los socialistas asumimos el consejo que don Manuel Azaña daba, sin éxito, a los españoles de su tiempo en «La velada en Benicarló»: «El mayor dislate que puede cometerse en la acción política es conducirla como si se tuviera la omnipotencia en la mano y la eternidad por delante».

En temas tan trascendentales como son los de educación, es preciso pasar definitivamente del anatema al diálogo; pasar de la tentación de patrimonializar el artículo 27 de la Constitución, reduciéndolo a programa de partido político o erigiéndose en intérpretes excluyentes de su contenido, al acatamiento de la diversidad de sus posibles soluciones, en el entendimiento de que existe un Tribunal Constitucional capaz de sentenciar, en última instancia, como hemos tenido ocasión de comprobar ya en materia educativa.

Los socialistas hemos defendido la superación, dentro del marco constitucional, de las antiguas confrontaciones entre los partidarios de la escuela laica frente a la escuela confesio-

nal y entre los partidarios de la escuela estatal y la escuela privada.

La primera contradicción queda resuelta para todos los alumnos, en todo tipo de centros públicos o privados subvencionados, a través del artículo 27.3 de la Constitución, conforme al cual los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral acorde con sus propias convicciones.

De este modo se puede establecer un régimen de voluntariedad absoluta en la enseñanza de la religión, de respeto a la libertad de conciencia y de convivencia pluralista.

La segunda contradicción antes señalada deberá resolverse mediante el protagonismo progresivo de la comunidad escolar en la gestión del centro. Más importante que el carácter público o privado del centro del titular de la escuela es el tema de los órganos de gestión.

Los socialistas no queremos imponer en este aspecto nuestro modelo. Se trata de hacer, simplemente, cumplir el artículo 27.7 de la Constitución, según el cual los padres, profesores y alumnos participan en el control y la gestión de los centros públicamente financiados.

En consecuencia, resulta evidente que el régimen de financiación de los centros determina, de una manera directa, su sistema de gestión compartida con la comunidad escolar.

Por último, permítanme referirme, de una manera breve, para acabar, a aquellas grandes cuestiones escolares y a las posibles soluciones que con enorme acierto ha recogido el señor Ministro en su intervención y que hoy constituyen, sin duda, la preocupación y la esperanza de muchos padres, profesores, alumnos, sindicalistas, directores de centros, etcétera.

El señor Ministro ha hablado, en primer lugar, de un conjunto de medidas, que yo las enmarcaría dentro de un epígrafe sobre la lucha contra la desigualdad; lucha contra la desigualdad que, en una sociedad como la española, caracterizada por la injusta distribución de los ingresos, trata de poner la escuela al servicio de una mayor nivelación social.

Frente a posibles tentaciones de achacar al discurso del señor Ministro una falta de concreción en lo que se refiere a medidas concretas en este capítulo tan importante de política educativa, yo no quisiera ser reiterativo, pero

sí, al menos, resaltar algunas de las que el señor Ministro ha citado. Los programas de inversiones públicas, la actuación en las zonas de acción preferente, la atención a la escuela rural y suburbial, la creación de equipos de apoyo, la atención educativa y asistencial al grupo de edad de dos a cuatro años, etcétera, constituyen un conjunto de medidas que determinan una absoluta claridad en la prioridad del tratamiento que van a recibir los sectores de nuestra sociedad, caracterizados por una precaria situación socioeconómica.

En segundo término, resaltar el tratamiento que en el discurso del señor Ministro recibe la renovación pedagógica y la calidad de enseñanza, una calidad de la enseñanza que se pretende que sea igual para todos; la pervivencia de una pedagogía anticuada, el retraso de la educación respecto a los avances de la sociedad, la carencia de servicios de apoyo, los fallos en la formación del profesorado serán afrontados, serán analizados y, por supuesto, confrontados con una serie de medidas, a partir de las cuales, naturalmente, podremos, en un espacio de tiempo razonable, tener la certeza de que la renovación se producirá y la calidad de la enseñanza en España dará un salto cualitativo importante.

Quiero hablar también del tema de la reforma de la administración educativa, de la participación de los interesados en la gestión de la Administración a través del esquema de Consejos escolares; resaltar también, naturalmente, como ya lo ha hecho el representante de Alianza Popular, el tratamiento que van a recibir las asociaciones de padres y el protagonismo creciente que estas asociaciones de padres recibirán mediante su consideración de utilidad pública y los apoyos de distinto tipo que se les puede prestar por parte de la Administración y, por último, el enorme capítulo de reordenación, el ambicioso capítulo, diría yo, de reordenación del sistema educativo, que introduce correcciones de fondo con un enorme sentido social y pedagógico en capítulos tan importantes como la educación de cero a seis años, la reforma de las enseñanzas medias y la educación permanente de adultos y, naturalmente, también esa política integradora en materia de educación especial.

Por último, referirme al tema de Universida-

des, a la reforma gradual y profunda de la Universidad manifestadas por el señor Ministro. Respecto a este tema, yo solamente quisiera señalar que, como han podido comprobar SS. SS., esta reforma se concibe de acuerdo con una estrategia que en sí misma manifiesta la firme voluntad de lograr un cambio efectivo, dentro de un plazo razonable y cierto de tiempo.

Temas tan manidos y tan manoseados ya tendrán, a lo largo de esta legislatura, bien un tratamiento legislativo mediante la Ley que ha anunciado el señor Ministro —la Ley de Autonomía Universitaria o la Ley del profesorado universitario—, o bien un tratamiento administrativo, mediante los correspondientes decretos, de tal manera que la Universidad puede tener la esperanza cierta de que en un espacio de tiempo, como digo, conocido y razonable se vayan resolviendo sus enormes y antiguos problemas.

Para finalizar, solamente resumir, una vez más, la posición de mi Grupo y decir que los parlamentarios socialistas estimamos que la intervención realizada por el señor Ministro contiene un programa fiel a las raíces del programa socialista de educación, un programa que es realista y, a su vez, necesario, y que, por lo tanto, todo el Grupo Parlamentario Socialista presta su apoyo firme a la realización de esta política señalada por el señor Ministro.

Nada más.

El señor PRESIDENTE: Gracias, señor Mayoral.

Tiene la palabra el señor Ministro.

El señor MINISTRO DE EDUCACION Y CIENCIA (Maravall Herrero): Muchas gracias, señor Presidente.

Señorías, voy a intentar agrupar las preguntas en algunos bloques. Las preguntas que me han formulado las señoras y los señores Diputados son muchas, son complejas, y quiero señalar que también hay otras vías en el funcionamiento del sistema parlamentario que permiten contestar a preguntas puntuales.

Empezando con las preguntas que me han formulado los representantes del Grupo Parlamentario Vasco, de la Minoría Catalana y, en alguna ocasión, el Grupo Parlamentario Popu-

lar, sobre las autonomías en relación con la Administración educativa, me preguntaba la representante del Grupo Vasco qué entendía por autogobierno. Yo entiendo por autogobierno, desde luego, lo que establecen los Estatutos de las Comunidades Autónomas, en el marco de la Constitución; y entiendo que el mandato que se deriva de esos Estatutos y de la Constitución corresponde desarrollarlo a las Comisiones mixtas de transferencias, y en eso están.

Las transferencias a Cataluña, al País Vasco, a Galicia y a Andalucía, e inmediatamente a la Comunidad Valenciana y a Canarias, que éstas espero que estén tramitadas para el primero de julio de 1983, configuran ese mapa al que hacía referencia antes, en el cual el Ministerio de Educación y Ciencia se queda aproximadamente con la mitad de sus funciones. Esa mitad, desde luego, le corresponde al propio Ministerio de Educación y Ciencia y de forma irrenunciable.

Me preguntaba la representante del Grupo Parlamentario Vasco cómo entendía yo el sistema educativo en el marco de las autonomías en España en relación con el sistema federal alemán. Bueno, aquí no hay una conferencia de Ministros de Educación, por ahora. Por ahora no existe esa conferencia de Ministros de Educación y no abduco, en absoluto, de la responsabilidad que me incumbe como Ministro de Educación y Ciencia del Estado español.

A esos efectos, en el Ministerio de Educación y Ciencia sabe la representante del Grupo Parlamentario Vasco que existe una Dirección General de Coordinación y de Alta Inspección, que se trata de desarrollar; se trata de desarrollar, yo creo, estableciendo unos cauces, que han faltado hasta ahora, de colaboración y de entendimiento, no de vigilancia desde un periscopio situado en Madrid para ver hasta qué punto se cumplen o no se cumplen las normas y directrices emanadas de un órgano central.

Con la reforma del Ministerio de Educación y Ciencia, que yo creo que va a tener lugar o que se tramitará por el Consejo de Ministros en el plazo de un mes, aproximadamente, yo espero que las funciones de diálogo y de coordinación, que competen a la Dirección General de Coordinación y de la Alta Inspección, queden mucho más claramente delimitadas. Más aún; en la reforma del Consejo Nacional de

Educación, que he señalado que es uno de los decretos inminentes que tiene ya elaborado el Ministerio de Educación, un anteproyecto que se puede considerar ultimado, la representación de las Comunidades Autónomas es la que yo entiendo que debe ser, es decir, muy amplia y respondiendo a esa configuración autónoma de nuestro Estado.

En Universidades en investigación y en educación a distancia están en estos momentos negociándose las transferencias respecto de Cataluña y del País Vasco. La Comisión Mixta está funcionando y se ha nombrado ya una Ponencia para que trabaje en estos temas, bien entendido que, en lo que respecta a transferencias de Universidad, se está a expensas de lo que diga la Ley de Autonomía Universitaria, pero no como reserva de competencias de la Administración central, sino como reserva de competencias de la comunidad universitaria. Mientras no se sepa exactamente cuáles van a ser las competencias que corresponden a la comunidad universitaria, mal se pueden deslindar las responsabilidades que incumbirán a la Administración central y a la Administración autonómica. Con ello creo que respondo también a una pregunta que me hacía el representante de la Minoría Catalana, el señor López de Lerma, respecto de para cuándo las transferencias en Universidad.

En lo que se refiere a investigación, la filosofía —diría el señor Díaz-Pinés (*Risas.*)— que inspirará a la Comisión de transferencias, en cuanto a los representantes del Ministerio de Educación y Ciencia, es de amplia transferencia. Y en lo que respecta al País Vasco, en particular, no tiene sentido que una comunidad con la mayor densidad industrial de España no tenga ni un centro correspondiente a los organismos de investigación del Ministerio de Educación y Ciencia; no tiene ningún sentido, y se trata no ya de transferir fondos, sino de establecer una política respecto de programas de investigación cuya coordinación corresponde también al Ministerio de Educación y Ciencia.

En el tema de la administración educativa en el marco del Estado de las Autonomías, se plantean algunas cuestiones concretas. Saben ustedes que, en lo que se refiere a las enseñanzas mínimas —pregunta formulada por la representante del Grupo Vasco y por el de la Mi-

noría Catalana—, éstas derivan, en una buena parte, de la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares. Por tanto, estamos, desde luego, bajo el mandato de esta Ley Orgánica, en tanto en cuanto permanezca, lo cual vincula el tema con una pregunta formulada por el señor Díaz-Pinés.

Quiero decir que la filosofía, en lo que respecta al futuro desarrollo de ese requisito, es que el sistema educativo en España sea, desde luego, un sistema unificado, que no se enseñe geografía en Madrid o en Murcia de maneras distintas, y que no se enseñe geografía en el País Vasco como la geografía de Euskalerría, compuesta por siete provincias, y este requisito va a ser garantizado por la responsabilidad del Ministerio de Educación y Ciencia, en el sentido en que le corresponde la ordenación de las enseñanzas y la garantía de ese denominador común.

Por tanto, asegurando esta unidad básica del sistema educativo, yo simpatizo bastante, y es un punto filosófico también, con los criterios expuestos por el representante de la Minoría Catalana de que convendría empezar a pensar en que esa unidad básica estuviera concebida en términos de globalidad y no de mera suma de ciclos. Es decir, que fuera más bien por un sistema de objetivos de ciclos de qué es lo que se acaba aprendiendo al final de cada nivel. Yo simpatizo bastante con esta filosofía. De todas formas, en estos momentos tenemos un marco legislativo en el cual tenemos que estar funcionando.

En lo que respecta a la pregunta del representante del Grupo de Minoría Catalana sobre las oposiciones de lengua catalana, tal como figuran en la actualidad —entre paréntesis, por ejemplo, modalidad balear—, no quiero herir ninguna susceptibilidad. Quiero sí decir que cuando hablaba, en el terreno de la Universidad, de la estricta adscripción de un profesor a una asignatura muy estrictamente delimitada, desde luego, ese criterio no se corresponde con esta existencia de asignaturas con paréntesis.

Ahora bien, la convocatoria, por ejemplo, de oposiciones en BUP, oposiciones de catedráticos de Lengua y Literatura catalana (modalidad balear), procede de un acuerdo con la Comunidad balear y afecta a oposiciones que se

vienen celebrando desde 1981. Es decir, no es un asunto tan delicado administrativamente. No se encuentra con que cuesta bastante hacer reformas cuando no se tienen mecanismos para implementarlas. Por tanto, yo simpatizo, desde luego, con esa filosofía de cuestionar los paréntesis que significan una adscripción extraordinariamente rígida de un profesor a una asignatura, que significa repetir oposiciones. Simplemente por razones de matización, le quiero decir, al mismo tiempo, que hay una serie de requisitos administrativos, de acuerdos ya contraídos y de oposiciones celebradas, que en estos momentos impiden que se establezca una solución inmediata.

En lo que respecta a las plantillas, que era, me parece, una pregunta que formulaba la representante del Grupo Vasco, quiero decir que en estos momentos estamos viviendo una situación de extraordinaria transitoriedad, que ha afectado ya a la convocatoria de concursos de traslado —la afectó el año pasado— y ha afectado a la convocatoria de concurso de traslado que me parece se reguló por una Orden ministerial de 17 de diciembre y por otra de 10 de enero de 1983. Esta situación provisional significa que, tratándose de un cuerpo estatal, al mismo tiempo las Comunidades Autónomas tienen reconocida competencia en lo que se refiere a la convocatoria o al acceso del profesorado a estas plazas. Lo cual está obligando a una fórmula muy transitoria de convocatoria marco y de convocatorias específicas para las Comunidades Autónomas.

Es una situación extraordinariamente compleja, que ha obligado a negociar con las tres Comunidades Autónomas —hasta estos momentos, Cataluña, Euzkadi y Galicia—, que va a obligar a negociar también con Andalucía y que en el verano va a implicar, asimismo, en esa negociación a dos Comunidades Autónomas más. Poner de acuerdo a seis Comunidades en las convocatorias de oposiciones y en las convocatorias de traslados es extraordinariamente difícil. Entonces, estamos pensando en una alteración del sistema de oposiciones y en un nuevo sistema de concursos de traslado. Y la solución definitiva del tema de las plantillas está en función de la Ley de la Función Pública y está en función de cuál sea la resolución final respecto de la LOAPA y de cuál sea en

este sentido el dictamen del Tribunal Constitucional.

En lo que respecta a la pregunta puntual sobre Navarra y a la proporción de población vascoparlante, yo creo y espero que los responsables de política educativa en Navarra van a garantizar la aplicación del artículo 3.º, 3, y quiero decir que he tenido ya conversaciones a este respecto con el señor Echenique, el Consejero de Educación del País Vasco, y que he tenido también conversaciones con los responsables políticos en Navarra. Estoy convencido de que ese tema va a ser abordado respetando el artículo 3.º, 3, de la Constitución.

Me pregunta la representante del Grupo Vasco que qué entiendo por calidad de la educación. Es una pregunta que se sale un poco del bloque de autonomías; es una pregunta muy general. Yo espero que disponiendo, como puede disponer ya, de una copia de mi intervención, por lo menos, haya contestado en parte a la pregunta. Es una pregunta difícil de contestar en el breve tiempo que tenemos por delante.

Sí quiero decir dos cosas: calidad de la educación significa preparación para la ciudadanía y calidad de educación significa también preparación profesional para entrar en el mercado de trabajo. Esa doble obligación corresponde ofrecerla a la totalidad de la población en los niveles obligatorios, sin discriminación alguna y, a partir de ahí, en los niveles posobligatorios —lo decía en la intervención—, la oferta que se debe hacer desde los servicios educativos se refiere solamente a una parte de la población: aquella que pueda utilizar al máximo las posibilidades que otorga el sistema educativo para promocionar en él, para avanzar en él, garantizando el avance en términos de capacidad y de rendimiento y no en términos de medios económicos familiares.

En lo que se refiere al tema de las becas, que me parece que es el último que me planteaban los representantes del Grupo Vasco y de Minoría Catalana en el marco del autogobierno, quiero decir —me parece que lo he expuesto también en la intervención— que una de las facultades que seguirán correspondiendo a ese Ministerio de Educación y Ciencia del Estado español es el de garantizar la igualdad de derechos en materia educativa de todos los español-

les y proporcionar, decía, sistemas de apoyo que favorezcan el ejercicio del derecho a la educación. Entiendo que, desde luego, eso significa que el sistema de becas tiene que responder a criterios generales para todo el Estado y que no puede haber un sistema de becas localizado en Cataluña, no puede haber un sistema de becas localizado en el País Vasco, no puede haber un sistema de becas localizado en Andalucía, porque estaríamos negociando todos los años cupos de becas que correspondería otorgar y distribuir a los responsables de las Comunidades Autónomas. Eso me parece que rompería bastante la obligación de los poderes centrales de garantizar esos derechos e introduciría unas complicaciones enormes en lo que se refiere a ese fundamental instrumento de promoción educativa que significa el sistema de becas. Me gustaría poder conocer algún caso de sistema de becas que funcione con esa forma segmentada, como parece inferirse de las palabras del representante de la Minoría Catalana.

En este tema también del funcionamiento de la Administración educativa en el marco del Estado de las Autonomías, el señor Díaz-Pinés tocaba el tema de los concursos de traslado, que en parte lo he tratado ya. Los concursos de traslado, que efectivamente fueron convocados este año por dos Ordenes ministeriales, de 17 de diciembre de 1982 y de 10 de enero de 1983, estableciendo los concursos de traslado para docentes no universitarios, se regían por esa convocatoria marco y por las convocatorias específicas. Han creado problemas que se refieren, fundamentalmente, a la contraposición en este régimen transitorio que estamos viviendo entre las competencias de la Comunidad Autónoma y entre el Cuerpo estatal de profesores y de los mejores derechos que les podría corresponder. Y ha sido aceptado también porque las Comunidades Autónomas tienen intereses divergentes, y en las negociaciones del Ministerio de Educación y Ciencia con las Comunidades así se han manifestado.

Quiero decir que en lo que se refiere (porque supongo que el señor Díaz-Pinés me formulaba esta pregunta por los problemas que se han planteado en las últimas convocatorias) a los problemas que se han planteado, éstos han sido los de evitar movimientos de paro funda-

mentalmente, si salen más profesores de los que entran en una determinada Comunidad; es obvio que en el resto del territorio existe un libre desplazamiento.

Ahora quiero decirle al señor Díaz-Pinés, y así hemos hecho pública una nota desde el Ministerio de Educación y Ciencia, que en el País Vasco y en Cataluña salen muchos más profesores de los que entran y que en el año pasado, por ejemplo, el superávit de profesores salientes era de 600 en Cataluña y de 200 en el País Vasco. El problema en estos momentos es Galicia, donde el sistema educativo está creciendo menos rápidamente que la promoción de profesores gallegos, lo que plantea el problema de que muy pocos salen fuera y muy pocos pueden volver. Entonces, hemos estado teniendo unas negociaciones que han terminado en un acuerdo con el Consejero de Educación de Galicia, donde pensamos que, a través de la flexibilización de los cupos, se pueda permitir el retorno a Galicia de muchos profesores.

Se me han planteado a continuación, en otro bloque, una serie de preguntas que hacen relación a problemas de personal. Esos problemas de personal me parece que se han referido sobre todo a la Ley de Seguridad Social, a los problemas de maestros jubilados y a los derechos de sindicación.

En lo que se refiere a la jubilación de los maestros de sesenta y cinco años, que saben ustedes fue regulada por Decreto-ley de 24 de septiembre de 1982, se ha establecido la jubilación obligatoria en los sesenta y cinco años con un plan escalonado en tres años. Quiero recordarles a SS. SS. que a este Decreto-ley hubo un apoyo generalizado de fuerzas políticas y también de fuerzas sindicales, por varias razones: porque teníamos una jubilación que era la más alta de toda Europa; porque la edad, sin duda, dificulta la docencia, y de hecho se manifestaba en que en el Ministerio de Educación y Ciencia se estaba produciendo una acumulación muy grande de licencias por enfermedad, de tal forma que ese incremento de licencias por enfermedad estaba dando lugar a una multiplicación del problema de los contratados. Probablemente una tercera razón era el propio tema de la calidad de la enseñanza y, desde luego, una cuarta consideración era el problema del paro entre los maestros. Tenemos en estos

momentos un paro en el magisterio próximo a los 100.000 maestros y con esta medida de jubilación forzosa se pueden crear 7.000 puestos de trabajo desde su entrada en vigor.

Por tanto, no cabe, en absoluto, contemplar la derogación de ese Decreto-ley. Sí cabe atender a los problemas que se están planteando, que son de carácter muy específico: problemas que se refieren al tiempo mínimo para pensiones de jubilación; problemas que se refieren a las prestaciones complementarias de jubilación, y problemas que se refieren, por ejemplo, también a los efectos sobre trienios, es decir, hay profesores que al caer sobre ellos la marca de la jubilación no han cumplido los servicios suficientes como para poder disfrutar de esa jubilación. En esos problemas está actuando tanto la Dirección General de Personal como la Dirección General de Enseñanza Básica.

En lo que se refiere a los maestros jubilados de coeficiente 2,9, quiero decirle al señor Díez-Pinés que recordará que el Decreto-ley de 11 de diciembre de 1970 establecía un nuevo coeficiente para los profesores de Enseñanza General Básica que se situaba en 3,6 y que integraba en este Cuerpo a los maestros nacionales que habían disfrutado (disfrutado en un eufemismo) de un coeficiente de 2,9.

El problema es que los jubilados con anterioridad a la Ley General de Educación desde entonces están planteando el problema de que quieren que sus derechos pasivos se beneficien del nuevo coeficiente. Es un problema antiguo, como sabe el señor Díez-Pinés. Yo he tenido ocasión de conocer el tema, ha tenido ocasión de conocerlo el Defensor del Pueblo y ha tenido ocasión de conocerlo el Presidente del Gobierno en estos dos meses un poco largos que llevamos desde la toma de posesión.

Quiero recordar que el Ministerio de Educación y Ciencia hizo una propuesta de integración al Ministerio de Hacienda y que este Ministerio no la aceptó por entender que la integración de los dos cuerpos se había producido con posterioridad a la jubilación y, por tanto, que no existía legitimidad para que los derechos pasivos se vieran beneficiados por esta integración, sobre todo debido —creo yo— al importante coste económico que esta medida tendría en los Presupuestos Generales del Estado.

En lo que se refiere a la libertad de sindicación, una vez más, la política del Ministerio de Educación y Ciencia, que es un Ministerio que tiene una gestión de personal ingente (como saben SS. SS. aproximadamente un 53 por ciento del presupuesto del Ministerio de Educación y Ciencia se dedica a retribuciones de personal y su proporción respecto del total de la función pública es muy grande), respecto de los derechos de sindicación, digo, estamos a expensas de lo que se determine por el Ministerio de la Presidencia del Gobierno, y también saben SS. SS. que el miércoles pasado el Ministro de la Presidencia del Gobierno se comprometió a garantizar y a regular próximamente el ejercicio de esa libertad de sindicación.

En particular, en lo que respecta a la presencia en la mesa de negociaciones de los sindicatos de carácter, digamos, profesional, se trata de un problema que está, por lo menos aparentemente, resuelto con carácter provisional, hasta ver la efectividad que tiene la medida, mediante su participación en la negociación en una mesa paralela, que afecta también a los funcionarios dependientes del Ministerio de Sanidad, como asimismo me parece, a los funcionarios dependientes del Ministerio de Trabajo.

Por tanto, yo creo que una política de centralización y de coordinación de un sistema retributivo —que se había desarrollado de manera completamente anárquica en la función pública— en la Presidencia del Gobierno es una buena cosa, y es buena, desde luego, para los funcionarios docentes del Ministerio de Educación y Ciencia. Es buena porque saben ustedes que el sistema retributivo consistía en el «Puerto de Arrebatacapas» y que en ese «Puerto de Arrebatacapas», desde luego, quien salía siempre perjudicado era el personal docente del Ministerio de Educación y Ciencia. Esa centralización es buena, yo espero que la participación en esa mesa de educación de los representantes de estas asociaciones sindicales les satisfaga y creo que, cuando se realicen plenamente esos derechos sindicales y se sepa la representatividad de cada asociación profesional, el papel que jueguen en esa negociación puede estar muchísimo mejor desarrollado.

En lo que se refiere a la Ley de Seguridad Social, en particular tiene un problema muy in-

mediato, que es el de los mutualistas de la Muface y del 30 por ciento de su cotización, que se va deteriorando progresivamente. Yo ya he hablado un poco de ello cuando me he referido al tema de la jubilación. La reacción de los maestros jubilados con carácter forzoso es básicamente por este tema. Es algo que difícilmente se va a resolver mientras no se promulge la nueva Ley de Seguridad Social, que es de responsabilidad del Gobierno.

Se han hecho algunas preguntas sobre cuestiones específicas, relativas a música en particular o a enseñanzas artísticas, si quieren ustedes, como bloque, y al profesorado de educación física. En lo que se refiere a enseñanzas artísticas, saben ustedes que el profesorado de enseñanzas artísticas ha sido un profesorado que se ha visto afectado por el desarrollo muy anárquico que ha tenido todo el sistema educativo español, mal acompasado a la evolución de la sociedad española.

A veces, he dicho que en el sistema educativo español la expansión y el desarrollo de los años sesenta y primera mitad de los setenta había obligado a adaptaciones que habían creado bastantes elementos patológicos en los colectivos de funcionarios. Así pasa, desde luego, con los profesores de Enseñanzas Artísticas. Saben ustedes, por ejemplo, que el profesorado de conservatorios se divide en dos categorías: por una parte, catedráticos y, por otra parte, profesores especialistas, que tienen las mismas funciones, que tienen la misma titulación y no tienen el mismo coeficiente. Y exactamente lo mismo pasa con las Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos, donde hay profesores de entrada y profesores a término, también con la misma titulación, también con las mismas funciones y con distintos coeficientes.

Entonces, cuando yo hablaba de la regulación de estos colectivos docentes, en el texto de que disponen ustedes probablemente habrán visto que figura un párrafo que no mencioné, porque es una relación bastante exhaustiva de todos los colectivos docentes que se ven afectados por esta política del Grupo de Trabajo de Personal del Ministerio de Educación y Ciencia, que yo espero que vaya integrando a estos distintos colectivos que se han ido quedando descolgados.

También pasa con el profesorado de educa-

ción física o de enseñanza física. Creo que cuando he hablado de la promoción del sistema educativo en general me he referido también a instalaciones deportivas, he hablado de la práctica del deporte, he hablado de la educación física; no he hablado del profesorado. El profesorado de educación física, como el profesorado de Escuelas de Hogar, como el profesorado de Enseñanzas del Hogar específicamente, están regulados de forma absolutamente provisional por una Ley de 1971, Ley que se declara a sí misma como regulación provisional. Hemos estado viviendo en los últimos doce años en esta situación de interinidad que afecta, sin embargo, a un profesorado que debería cumplir un papel muy importante en la preparación educativa que incluye también la formación física de los niños y de los jóvenes españoles.

Existe, de nuevo, el problema de integración de los profesores titulados en el Instituto Nacional de Educación Física y de los antiguos profesores. Problemas de integración no resueltos y que en los dos meses que llevo en la gestión del Ministerio de Educación y Ciencia son problemas que resultan apremiantes. Estoy en el tratamiento de estos problemas apremiantes en mi labor cotidiana, durante muchas horas, y me perdonarán ustedes que haya hecho mucho hincapié en directrices generales, en mi exposición de hoy, porque, entre otras cosas, me obligaba y me obliga cotidianamente, para no perder el rumbo de lo que yo entiendo que tiene que ser la reforma en profundidad de un sistema educativo, además de ir resolviendo los problemas de estos cuerpos docentes —que me parece que son 36—, dependientes del Ministerio de Educación y Ciencia, mal integrados.

En lo que se refiere al tema de las Enseñanzas Artísticas, me parece que es un tema que probablemente no se plantea con esta inmediatez con que se me están planteando en estos momentos los problemas (no digo, lógicamente, en esta Comisión, sino en Alcalá, 34). La inmediatez de estos problemas no me hace olvidar que uno de los temas realmente bonitos y que debe significar, no un adorno, sino vías de expansión del sistema educativo español, se hallan en las Enseñanzas Artísticas. Hay un anteproyecto de Ley que está siendo reexamina-

do desde el Ministerio de Educación y Ciencia y que espero pueda dar lugar al tratamiento más adecuado de estas Enseñanzas Artísticas. Hay medidas inmediatas que ya hemos ido resolviendo, como, por ejemplo, la inminente convocatoria de una oposición para agregados de Música, que es un problema que también está pendiente y que va a resolverse de forma muy inmediata.

Quiero resaltar también, en lo que se refiere a Enseñanzas Artísticas y a su futuro desarrollo, una diferenciación que no está clara y que debe resultar clara en la Ley, que es la diferenciación existente entre, digamos, la formación profesional en Enseñanzas Artísticas y, por otra parte, la formación de carácter vocacional que debería impregnar el sistema educativo en su conjunto. Quiero decir también que existen en estos momentos negociaciones y se está trabajando conjuntamente con la Dirección General de Bellas Artes del Ministerio de Cultura para la regulación de estas Enseñanzas Artísticas, que ellos les preocupa de manera muy importante. Además, he tenido ya relaciones con algunas personas responsables de este área de la enseñanza, por ejemplo, con el Director de la Escuela de Artes y Oficios de Valencia, que se ocupa de Diseño Industrial, el profesor Durán Lóriga, para seguir explorando el papel, que yo creo que es muy importante, que las Enseñanzas Artísticas, las Enseñanzas de Artes y Oficios, deben cumplir en el sistema educativo español.

Sector no estatal de la enseñanza. Se me han hecho bastantes preguntas por parte del señor Díaz-Pinés. Quiero empezar diciendo que es un tema complejo y he procurado que en mi intervención que por lo menos quedaran delimitadas algunas de las líneas que a mí me gustaría desarrollar, tanto en lo que se refiere a la solución de los graves problemas normativos que tenemos pendientes como a los problemas de carácter económico, que son igualmente graves y que yo no creo en absoluto que deban estar desconectados. La resolución de esos dos problemas, desde luego, debe garantizar lo que dispone el artículo 10.2 de la Constitución. No voy, lógicamente, a establecer matización alguna respecto de ese tema.

La Ley de Financiación de la Enseñanza, o una normativa sobre la financiación, he insisti-

do en mi exposición que es absolutamente necesaria. También quiero decir que yo no sé si el señor Díaz-Pinés reformularía en cierta forma o matizaría sus preguntas a la vista de mi exposición que tiene ahora entre sus manos, porque conecto la financiación con los otros temas que él me ha planteado, de tal forma que, contestando a esta pregunta, lógicamente se contestan también las demás, que afectan, por ejemplo, al futuro del Estatuto de Centros Subvencionados o a las formas de participación en el sistema educativo y en los centros docentes.

Yo creo que, en lo que se refiere a programación, en lo que se refiere a participación y en lo que se refiere a financiación, debemos aceptar que son tres temas que están entrelazados entre sí porque es que los entrelaza el propio artículo 27 de la Constitución.

He dicho que los criterios de financiación —y sé que resulta una formulación probablemente demasiado amplia— se justifican por responder a un evidente pluralismo social, que ha de ser garantizado y que explica el respeto que se tiene respecto del sector privado en países como Holanda, como Bélgica o como muchos otros, y en muchos otros con sector privado mucho más pequeño; por tanto, todavía más en nuestro país, que tiene un sistema educativo que le es propio por su historia, y que se justifica también por la contribución que realizan a la escolarización en la enseñanza obligatoria. Yo no creo que el tema de la paraestatalización se pueda, en absoluto, aplicar respecto de los proyectos que el Partido Socialista ha utilizado en el pasado o yo vaya a utilizar o esté teniendo en estos momentos en mi cabeza como posible desarrollo de ese vacío normativo. Porque de lo que se trata, fundamentalmente, es de respetar ese proyecto educativo de la comunidad escolar, y yo creo que eso es perfectamente conciliable con el carácter propio del centro y creo, al mismo tiempo, que es perfectamente conciliable con los legítimos intereses que el Estado tiene respecto de la calidad y de la cobertura de las necesidades de educación que existen en el país.

Utilizaba el señor Díaz-Pinés un término que suele o que ha solido emplear con frecuencia: el término «barrialización». Lo ha vuelto a utilizar hoy y yo no sé si lo utiliza con tono despectivo, yo creo que sí. Quiero decirle que no

se trata de «barrializar» la enseñanza exactamente, sino de procurar que no se desescolaricen los barrios fundamentalmente, y que ése no es solamente un problema que sucede en Italia, sino que sucede en países como Gran Bretaña o países del norte de Europa, donde la cobertura de las necesidades escolares se garantiza por esa articulación del sistema privado y del sistema público. El término «barrialización» tal vez lo podamos cambiar. Se puede utilizar el término «zonificación» o, simplemente, ajustarse a la programación general de la enseñanza. Yo no creo, y he tenido varias conversaciones y varias negociaciones con los representantes del sector privado de la enseñanza, que esos representantes repudien ese término en modo alguno. Entienden muy bien —así confío— cuál es el marco de esa colaboración que yo espero entre el sector público y el sector privado. Esas conversaciones hoy día se están teniendo en dos mesas de negociación, en las que están participando, en las que van a participar sobre todo porque se acaba de abrir, la CECE y la FERE, y yo espero que, a través de esa negociación, se aborde con seriedad, como no se ha abordado desde 1972, desde hace once años, ese tema, que además era un mandato de la Ley General de Educación, de racionalizar la red de servicios educativos que existe en nuestro país.

Decía usted, señor Díaz-Pinés, que qué prioridad le doy al sector público. Le doy la prioridad que me corresponde como responsable del Ministerio de Educación y Ciencia. Yo tengo que garantizar ese derecho a la educación que he situado en el primer lugar de mis prioridades. Efectivamente, eso me va a hacer atender a esa preocupación que usted manifestaba de que se doten suficientemente esos centros públicos insuficientemente dotados; quiero dotar más a los menos dotados, que tengan despachos, que tengan bibliotecas, que tengan laboratorios, que se puedan utilizar para horas no lectivas, para dedicarse los profesores a tareas de investigación, a tareas de tutorías, de seminarios, de programación, etcétera. Junto con el aumento de las tasas en un 25 por ciento en BUP y en FP se ha producido en la prórroga presupuestaria (aunque las tasas, como sabe usted, quedan desafectadas en esta prórroga presupuestaria), pretendo que esas tasas pue-

dan ser utilizadas, y existe un acuerdo de carácter informal con el Ministerio de Hacienda para que así sea, para mejorar las instalaciones, el equipamiento y las dotaciones de esos centros.

Me preguntaba usted cuánto significa o qué porcentaje va a tener la educación en los Presupuestos Generales del Estado. Hay dos elementos en estos momentos que dificultan la respuesta: el primero es la consolidación del Presupuesto de 1982; el segundo son los incrementos de personal, de gastos corrientes, que, entre otras cosas, resultan afectados por las negociaciones que están teniendo lugar en la Presidencia del Gobierno.

La consolidación del Presupuesto de 1982 ha introducido unos problemas muy graves, porque me parece que el Presupuesto inicial de 1982 para Educación era de 502.000 millones de pesetas, aproximadamente; el Presupuesto final del Ministerio de Educación a fines del año 1982 era, me parece, de 533.000 millones de pesetas, aproximadamente. Muchos de estos compromisos no consolidados en estos momentos plantean dificultades importantes al Ministerio de Educación y Ciencia. Algunos se refieren a investigación, y probablemente tenga ocasión de mencionarlos en la respuesta a la pregunta que me formulaba el señor Beltrán. Por ejemplo, el Decreto-ley de medidas urgentes para la Universidad, del mes de mayo, plantea unos problemas de cobertura presupuestaria muy importantes; por ejemplo, las medidas que se adoptaron respecto del transporte escolar significan otros gravámenes muy importantes en la consolidación presupuestaria.

Entendiendo que el Presupuesto de 1983 —el de 1983, no el prorrogado— consolida todos esos compromisos y dejando solamente al margen la incógnita que significa el incremento de gastos de personal, gastos corrientes, etcétera, que está en estos momentos a resultas de lo que sucede en otras esferas del Gobierno, el importe de nuevas acciones (lógicamente me he preocupado de hacer un presupuesto, que está elaborado y vamos a enviar la Memoria y el marco resultante al Ministerio de Economía y Hacienda en dos o tres días) significa un incremento, me parece, del 13,6 por ciento, aproximadamente, del Presupuesto consolida-

do; entiéndanlo ustedes como cifra absolutamente provisional; espero que en esta invitación que me hacen para comparecer de nuevo ante esta Comisión de Educación y Cultura podamos hablar de las prioridades que he señalado en mi intervención de hoy, ya con datos y cifras, y diciendo, dentro de este margen de actuación, que resulta de las disponibilidades económicas del Estado, qué es lo que el Ministerio de Educación y Ciencia puede abordar en el año 1983.

Insisto en que en términos generales las nuevas acciones que se deriven, fundamentalmente, de esos compromisos programáticos significarían, repito, un incremento del 13,6 por ciento sobre el Presupuesto consolidado, dejando aparte la incógnita que ya he mencionado.

Decía Bravo Murillo, me parece que la política se plasma en los Presupuestos Generales del Estado. Esto lo han dicho muchos políticos desde entonces y en todos los países; yo no sé si el invento corresponde a Bravo Murillo o no, en todo caso es una verdad evidente y podremos discutir mucho más de ello con ocasión del debate de la Ley General de Presupuestos.

Me preguntaba usted en qué porcentaje se va a cifrar la ayuda o subvención a los centros no estatales que colaboren con el Estado en la oferta de estos servicios educativos.

Hace tres meses, si no recuerdo mal, en la campaña electoral (y empecé en Vigo y acabé en Málaga; me recorrí el país) me fui encontrando con acusaciones de que íbamos a cerrar la enseñanza privada; ahora se me está preguntando cuánto de más vamos a dar a la enseñanza privada. (*Risas.*) He dicho ya que la situación legal en estos momentos insatisfactoria y que estamos viviendo una situación provisional, porque cualquier tratamiento realista que se haga de esas subvenciones a la enseñanza privada está siempre mal fundamentado si se fundamenta en una Orden ministerial, sobre todo cuando hay esa tradición de Ordenes ministeriales incumplidas en el 72, en el 76, en el 78 y hasta el momento presente.

Por tanto, yo creo sinceramente que el establecimiento de ese marco legal que definitivamente cristalice la contribución importante, y lo he repetido muchas veces, de ese sector privado, de ese sector no estatal de la enseñanza, deberá permitir abordar con realismo y públi-

camente qué es lo que el Estado va a financiar, y abordando con realismo también el problema del coste del puesto escolar por el que me preguntaba el señor Díaz Pinés.

Precisamente la discusión del coste del puesto escolar es uno de los elementos de una de las dos Mesas abiertas con la CECE y con la FERE. Quiero decir que hay discrepancias importantísimas y que afectan a elementos aparentemente tan transparentes como pueda ser el sueldo de un profesor de EGB de la enseñanza estatal, diferencias que oscilan en torno a las 450.000 pesetas, incluyendo la aplicación del Decreto 3313 de homologación de las retribuciones.

Por tanto, ese es un tema de negociación, porque hay disparidades enormes entre los servicios financieros del Ministerio de Educación y Ciencia y algunas manifestaciones que se han hecho públicas.

Lo que quiero decir es que en la financiación de la enseñanza pública en este año —y no deseo empezar a hablar del incremento del déficit que se ha introducido en los Presupuestos extraordinarios del 31 de enero—, pero en este año, repito, que es muy difícil, lo que en mi opinión es un total irrealismo son las peticiones de incremento —y quiero insistir en que hace tres meses se decía que íbamos a cerrar los centros privados de enseñanza— de un 30 por ciento de las subvenciones; eso es irreal. Puede ser un elemento negociador inicial, pero no puede ser estimado como realista por parte del Ministerio, ni tampoco puede ser estimado como realista un incremento de las retribuciones del personal docente de la enseñanza privada, extraordinariamente discriminado desde hace muchos años, que además ahora se encuentra con el problema de que se han sacado esos centros del funcionamiento del mercado y se les hace depender mucho más directamente de partidas presupuestarias del Estado; no se puede abordar, sin embargo, y quiero insistir en ello, una reivindicación retributiva que oscila en estos momentos entre el 20 y 23 por ciento, porque es imposible defender eso cuando la banda salarial, recientemente pactada entre centrales sindicales y Confederación Española de Organizaciones Empresariales, oscila entre un 9,5 y un 12,5 por ciento y cuando el incremento de la masa salarial en el sector pú-

blico probablemente no se desajuste del incremento del coste de la vida.

Creo que estas referencias de cuál ha sido la negociación de los salarios en el sector privado y de cuál está siendo esta negociación de la masa salarial en el sector público tienen que ser realistas en lo que se refiere también a las subvenciones del sector privado de la enseñanza. Y hay que decir también que existen una serie de elementos que deben ser considerados en esta negociación. Por ejemplo, que no suceda lo mismo que el año pasado, que se produjo un incremento de las subvenciones, aproximadamente de un 15 por ciento, y que el incremento en las retribuciones del profesorado fue alrededor de cuatro y cinco puntos por debajo. Es decir, que hay que hacer mucho más transparentes la utilización de esas subvenciones y la repercusión eventualmente sobre las retribuciones del profesorado del sector privado.

La distribución luego de ese montante de las subvenciones al sector privado, espero que sea paralelo, en realismo, a la legitimidad de su asentamiento normativo. El reparto de esa cuantía, que se podrá abordar, repito, con más realismo a lo largo del tiempo y en un período no demasiado extenso, debería permitir márgenes de distribución que en estos momentos no han sido considerados. Estamos moviéndonos todavía con una rigidez extrema. En lo que se refiere, por ejemplo, al tema de los módulos que ha nombrado el señor Díaz Pinés, se pueden establecer fórmulas que beneficien a los centros privados más necesitados y que contribuyen mejor y éstos son problemas que se van a tratar en esa Mesa de negociaciones, así como los márgenes de mercado de que dispondrán los centros escolares que pudieran ser menos favorecidos en este reparto de la cuantía global de las subvenciones.

Espero que con ello se piense que estamos iniciando la política de buscar soluciones a esa relación entre el sector público de la enseñanza y el sector privado; que se vea claramente algo en lo que he insistido mucho tiempo y que he repetido a lo largo de la campaña, y después, y que espero también que oriente la gestión del Ministerio de Educación y Ciencia y es la intención de algo que he dicho en la exposición que he realizado ante ustedes en la primera parte de esta sesión: que me considero el

Ministro de la educación pública y al mismo tiempo el Ministro de Educación y Ciencia de la enseñanza privada.

Creo, a la vez, que las negociaciones en el sector privado que se están desarrollando en estos momentos están mal enfocadas porque no deberían de tocar solamente las retribuciones; deberían de tocar temas que he señalado como problemáticos también con la enseñanza privada, como el tema de los contratos temporales, el tema de los trienios, el tema de las vacaciones, el tema de los horarios, etcétera, y que sería, además, bueno que el Ministerio de Educación y Ciencia, con esa responsabilidad que he asumido, no se quede como convidado de piedra en la negociación, sobre el que luego recaen todos los males, sino que se vea exactamente cómo se está llevando a cabo esa negociación, y que el sentido de intermediarios en estos momentos me parece que es cuestionable.

Yo desearía que a través de esa normativa que regule las relaciones entre el sector privado y el sector público de la enseñanza y de ese enfoque gradualmente más realista, a pesar de las disparidades que existen de estimaciones de las distintas cuantías, se vayan resolviendo los problemas tradicionales del profesorado; que se vaya homologando a ese profesorado del sector privado, en lo que se refiere a sus retribuciones y a su tratamiento profesional, a posibles transvases entre el sector privado subvencionado y el sector público; a utilización de fórmulas de formación y reciclaje del profesorado, a las condiciones laborales, etcétera. Y yo creo que, si avanzamos firmemente en estas direcciones, se puede despejar la terrible incertidumbre que ha pesado sobre el sector privado de la enseñanza, y que el señor Díaz Pinés conoce perfectamente.

Se puede abrir una perspectiva de estabilidad, una perspectiva para los titulares de los centros y para las familias que ejercitan un derecho constitucional, que es elegir esos centros para la educación de sus hijos.

Había también una pregunta adicional del señor Díaz-Pinés que quiero contestar: el tema de la ayuda directa a los alumnos. Yo que creo refleja o pretende reflejar el espíritu de la proposición de Ley que ha presentado el Grupo Parlamentario Popular del Congreso. Si es esta

proposición no de Ley, ya tendremos ocasión de discutirlo en otras ocasiones, es cuestionable que garantice el derecho de los niños o de los padres a que se les dé educación, porque luego quien hace efectivo, quien ejerce, quien cobra el dinero es el centro; me parece que es el artículo 5.º, no estoy muy seguro, del proyecto de Ley que lo cita. De todas formas, es una discusión que tendremos más adelante. Lo que me importa señalar es que para mí, el derecho de los niños es a que se les dé educación, no a que el Estado les dé dinero para que puedan comprar educación. Y en ese sentido, yo creo, me parece importante, que el derecho a elegir no puede primar sobre el derecho a la educación, y que tenemos que tener siempre presente quién es quién realmente puede elegir, porque hay unos que pueden elegir mucho más que otros, y entre qué opciones pueden elegir —de nuevo el tema de la zonificación si quiere el señor Díaz-Pinés—, porque no todos los centros son iguales y porque no todos los niños o todos los alumnos son iguales.

El derecho a la educación, amparando un derecho del niño, un derecho de la persona, un derecho del individuo, debe significar atender al centro que proporciona esa educación porque el Estado (y la Constitución lo dice «los poderes públicos garantizarán el derecho de la enseñanza» y ese precepto, desde luego, a mí me obliga) tiene que ofrecer la educación obligatoria gratuita, por sí o mediante conciertos con centros privados, con centros no estatales subvencionados, y es difícilmente concebible que el Estado dé dinero para comprar enseñanza obligatoria a quien quiera ofrecerla, porque eso introduce unos elementos muy profundos de desigualdad; porque ello produciría, creo yo, el colapso, pienso, del sistema de enseñanza pública por falta de medios; porque produciría, parece, un empobrecimiento educativo y cultural de amplios sectores de la población, incluso en su implantación ecológica, y porque, además, nos distanciaria de ese modelo europeo, al que ha hecho referencia el señor Díaz-Pinés. Porque el tema del famoso cheque escolar solamente existe en teoría, y por eso la proposición de Ley del Grupo Parlamentario Popular ha creado esa fórmula un poco «sui generis» de canalización de la ayuda. Sabe usted que de hecho solamente ha habido una expe-

riencia que ha cuajado un poco en una localidad de San José, California; ese es nuestro modelo, no es el modelo europeo. La verdad es que el Gobierno federal americano, puestos a seguir utilizando ese ejemplo, al final del curso 1976-77 dejó de financiar ese esquema en esa localidad, que había sido promovido como sabe usted, inspirado por la filosofía de Christopher James (la sociología, desde luego, ha tenido un impacto muy grande en la política educativa de las sociedades europeas y de los Estados Unidos) y a través de Christopher James, por el Office of Economic Development de los Estados Unidos. Dejó de ser financiado por el Gobierno federal y, sin embargo, el mismo Office of Economic Development lo intentó aplicar luego en otras localidades. Yo creo que es probablemente innecesario que diga en qué localidades se intentó y en qué localidades fracasó, tanto en las dos modalidades del llamado «Voucher Feasibility Study» como en lo que se refiere al llamado «sistema de opción» dentro del sistema educativo público, que, desde luego, es muy distinto del modelo que pretende el Grupo Parlamentario Popular. Por tanto, esa era una pregunta que me hacía el señor Díaz-Pinés, que quería también contestar.

Posteriormente se me hacía una serie de preguntas referidas a la política universitaria, algunas que hacen referencia a las transferencias, y que creo que ya he contestado, otras que hacen referencia a problemas más generales de la política educativa en la Universidad.

Me felicito del comentario que hace el señor Beltrán, como representante del Grupo Popular, de mi sintonía con el Presidente del Gobierno (*Risas.*) (creo que es un buen índice de la política, y de la política educativa que se puede seguir en este país a lo largo del cuatrienio). Espero que eso no produzca los atascos que se han producido en la legislatura anterior en esta política educativa.

Yo no sé si la exposición que he hecho —y de la que no voy a discutir los minutos— proporciona pistas; creo que proporciona muchísimas pistas de política educativa universitaria. He tenido ocasión de realizar una exposición mucho más exhaustiva con motivo de la celebración del día de Santo Tomás de Aquino en la Universidad Literaria de Valencia, el día 28 de enero. La exposición duraba una hora, y me

parecía que trasladar esa exposición aquí iba a acabar con la paciencia de las señoras y los señores Diputados, y estuve tentado de solicitar una doble comparecencia, para educación no universitaria y para educación universitaria. Son temas monográficos que vamos a poder tratar en posteriores reuniones.

De todas formas, lo que me parece probablemente inadecuado respecto de la exposición que he hecho de política universitaria es que sea demasiado general. Yo creo que se dan abundantes pistas del modelo que yo entiendo ha de ser el modelo educativo español. Y quiero decir que, a mi juicio, los dos principales problemas por los que se produjo el atasco en la regulación de la reforma universitaria, y de la autonomía universitaria, se debieron: primero, a la falta de claridad de ese modelo, a que en ningún momento se produjo, de verdad, una discusión sobre el modelo de Universidad a la que se debería caminar; y, segundo, a que la reforma universitaria se acabó convirtiendo estrictamente en un problema de solución de cuestiones de personal. Y me parece que eso enredó, hasta hacerla inviable, la política de reforma universitaria.

Me gustaría, y se lo digo con toda sinceridad a SS. SS., que en los meses que tenemos por delante, de negociación de la política de reforma universitaria y eventualmente de esa Ley de Autonomía Universitaria que desde luego va a afectar a todas las Universidades por igual — contestando a una pregunta que se me hacía, me parece, por el representante del Grupo Parlamentario Vasco, en estos momentos ausente—, y esa Ley del profesorado, no deberíamos de olvidar nunca, sumergidos por lo que pueda ser el problema de las transitorias, que acaban siempre ahogando cualquier proyecto de reforma, y ahogados por los problemas de personal, no acabamos viendo el diseño fundamental de Universidad que requiere la sociedad española.

Yo simpatizo con algo que ha dicho el señor Beltrán, y no tengo ningún reparo en decirlo. Lo he repetido a lo largo de la intervención en varias ocasiones. Creo que el sistema universitario tiene que ser un sistema selectivo, y que tiene un requisito fundamental que garantizar: la calidad. He dicho, hablando de los niveles no obligatorios, que el Estado no tiene que

proporcionar una oferta dirigida de forma indiscriminada a toda la población. No tiene por qué realizarlo. La Universidad cumple unos servicios que son muy distintos, por mucho que en España se esté produciendo también, como ha sucedido en todos los países y ha sucedido históricamente, permítame la disgresión sociológico-histórica, se está produciendo una cierta promoción del sistema educativo en general; de tal forma que el primer ciclo de la Universidad podría eventualmente ser concebido para atender a esa fantástica presión de la demanda de plazas universitarias, que he dicho que en estos momentos son 650.000 estudiantes, pero que, en el año 1990, las predicciones que tenemos de evolución de esa presión por las curvas demográficas, nos colocan en una población que ronda el millón de estudiantes universitarios. Y creo que este país difícilmente se lo puede permitir.

Por tanto, un sistema que no ofrece educación universitaria a todo el mundo de forma indiscriminada, que es, por tanto, selectivo y que tiene que garantizar la calidad, son criterios, tal vez no demasiado concretos, que me ha formulado el representante del Grupo Parlamentario Popular que, desde luego, tenemos que estar discutiendo próximamente en lo que se refiere al profesorado y en lo que se refiere al alumnado.

He señalado los problemas que tenemos que plantear honradamente y sin hacer ninguna demagogia respecto del acceso y de la permanencia de los estudiantes en la Universidad. Y he dicho en un punto de mi intervención que los estudiantes deben entender que la enseñanza universitaria no es un bien ilimitado, sino que exige desde luego rendimientos de los que se rinde cuenta, de los que se da cuenta.

El me ha preguntado por el problema de la selectividad, y quiero decirle que desde luego necesitamos orientación universitaria. Me va a permitir usted que utilice dos contestaciones de carácter provisional y limitado. Necesitamos orientación universitaria y a medio plazo nos vamos a beneficiar de que la evolución de la demanda universitaria, a medio plazo, insisto, no va a ser tan fuerte como en años pasados. Pero, de todas formas, y ya acabo con las dos matizaciones, la presión existe, y, si no hubiera selectividad, la demanda universitaria se-

ría un 30 por ciento superior a lo que es en la actualidad.

Es decir, algún tipo de selección hay que hacer en la Universidad. Lo estamos examinando cuidadosamente, porque no se puede improvisar. Sabe el señor Beltrán que el sistema de selectividad actual es profundamente insatisfactorio y que, por ejemplo, un estudio que ha hecho el Instituto de Ciencias de la Educación, sobre cómo funciona la selectividad, revela una extraordinaria disfuncionalidad de las pruebas selectivas. Entonces, es necesario, sin duda, establecer un procedimiento de acceso a la Universidad más orientativo, más basado en la diversidad y, al mismo tiempo, que regule esas pruebas de selectividad que en estos momentos resultan, creo, muy poco adecuadas académicamente.

Me preguntaba usted por el problema de la selección del profesorado. Probablemente mi intervención en la Universidad de Valencia fue un poco más explícita, y aquí sólo he señalado unas vías. Por otra parte, se trata de un tema que lógicamente se está estudiando y será debatido próximamente. He dicho, de todas formas, dos cosas que creo no deberíamos olvidar y con las que todo el mundo está de acuerdo.

Pienso que el señor Beltrán estará de acuerdo en que los ejercicios 4.º, 5.º y 6.º de las pruebas de los concursos-oposición para catedráticos y agregados de Universidad son profundamente discutibles; es decir, que el sorteo de unas bolas para realizar unos exámenes que evalúen el mérito no se puede justificar bien. En el sistema de selección del profesorado habría que dar primacía a los puntos que también el señor Beltrán ha señalado: el historial académico, desde luego, pero no con una prueba tan rígida por la que hay un señor opositor que expone durante una hora su historial ante un Tribunal, que es como un muro en el cual rebota su exposición, sino que podría ser mucho más flexible y producirse un intercambio entre Tribunal y candidato, y evaluar de verdad y a fondo cuáles son los méritos que ese candidato ha venido contrayendo a lo largo de ese historial académico; cuáles son sus contribuciones en lo que en las Universidades extranjeras europeas —éstas que estamos utilizando como referencia— se llama avance en los conocimientos cuando se regulan las prue-

bas de acceso. Y no solamente se debería entrar más a fondo en el tema de la aportación de ese determinado candidato en su docencia y en su investigación, sino que se debería hacer al mismo tiempo una prueba, como se utiliza también en todas las Universidades de esos países, en la cual se pide al candidato que haga una exposición de esa materia donde se supone que puede hacer o ha hecho una contribución importante al conocimiento. Ese señor la expone y es discutida después a fondo por los miembros del Tribunal. Por tanto, habría que primar estos elementos, que se pueden complementar lógicamente. Desde luego, lo que me parece irrenunciable para cualquier política universitaria sería abandonar la prueba pública; que se garanticen esos criterios de mérito y de igualdad en el acceso a la función docente. No se puede abandonar esa prueba, y de ahí mi crítica al segundo sistema, al sistema de contratación, que creo que ha sido un sistema de cooptación, en el que esos criterios de mérito, de igualdad e incluso de publicidad no han existido en absoluto.

¿Qué es lo que deberíamos introducir en el sistema de contratación? Indiscutiblemente, pruebas muy similares a las que he señalado para el otro sistema. Es decir, que se debería de ir a una flexibilidad mayor de las pruebas, a un intercambio muchísimo mayor entre Tribunal y candidato, y que, al mismo tiempo, se evaluara de manera más adecuada la contribución académica e investigadora de los distintos candidatos.

Vamos a tener oportunidad, evidentemente, de discutir este tema con mucha más precisión, pero me gustaría que cuando llegáramos a ese momento —y así lo he dicho en el comienzo de mi intervención de hoy— no olvidáramos este marco de reflexión, porque de verdad puede suceder que los árboles nos impidan ver el bosque cuando lleguemos al tema de la reforma universitaria y del conjunto de normas y medidas administrativas que pretendan abordar la reforma y la modernización de la Universidad.

He dicho también en mi intervención —a otra pregunta que me hacía el señor Beltrán— que creo deben existir niveles, que significan que a partir de una determinada etapa en el historial académico de un profesor universita-

rio tiene que tener estabilidad. Me parece que no son de recibo los comentarios de que el profesor es siempre inestable. He dicho que ya como derechos de funcionario, ya como técnico docente, la estabilidad queda garantizada porque, entre otras cosas, es un elemento fundamental, como saben SS. SS., para la libertad de cátedra y así fue, entre otras cosas, en la evolución histórica de los sistemas universitarios en Europa.

Tienen que existir niveles no solamente al alcanzar esa determinada estabilidad, sino después. Es decir, que se debe de estar estimulando el rendimiento académico, el avance académico, la progresión científica. Además, eso significa un reconocimiento público de una figura que en estos momentos ha sido durante mucho tiempo injustamente atacada, que es el profesorado universitario.

No quiero hacer aquí ningún tipo de loa al profesorado universitario, pero creo que en una proporción muy elevada, en una situación de gran sacrificio y con mucha vocación, han sabido estudiar aquí y estudiar fuera con situaciones difíciles personalmente, que están haciendo en estos momentos una contribución importante a la docencia y, sobre todo, a la investigación. Si sabemos de verdad dirigir la reforma por las líneas adecuadas, y dentro de un marco suficientemente claro de lo que debe ser la Universidad del futuro, ese esfuerzo tiene que ser recompensando y se verá garantizado.

En lo que se refiere a investigación —es otro tema muy importante—, he hecho algunas referencias en la intervención de antes. Sabe el señor Beltrán que, en estos momentos, los problemas de la investigación son tres fundamentalmente en nuestro país. Primer problema, insuficiencia de recursos. Se puede medir con muy diferentes índices. No me voy a permitir esta autocomplacencia de las cifras y de los datos, pero tenemos un 0,4 por ciento del PIB dedicado a investigación. La pretensión que formuló el Partido Socialista en la campaña electoral para llegar a un 0,8 al final del cuatrienio. Por tanto, se trata de incrementar los recursos, ya se mida como recursos respecto del producto interior bruto, ya se mida como número de investigadores por 100.000 habitantes, se mida como se mida, lo cierto es que los recursos ma-

teriales y humanos que España dedica a la investigación son muy inferiores a los que debería haber.

Además, nos hemos encontrado con que esos recursos han estado congelados durante mucho tiempo. La propia plantilla del Consejo Superior de Investigaciones Científicas de su personal investigador ha estado congelada me parece que en 112 plazas —no recuerdo el número con exactitud— desde hace tiempo, y que incluso no existía una normativa para convocar las plazas vacantes. Hemos desbloqueado esta normativa y en los Presupuestos para 1983 pretendemos incrementar esa plantilla para llegar a las 250 plazas.

Por tanto, pretendemos intentar solucionar no ya solamente insuficiencias de medios, sino un problema muy grave en la investigación española, adicional o vinculado a él, que es el envejecimiento progresivo de los investigadores. Sabe usted —otra licencia— que la edad media de un investigador español es de cuarenta y ocho años y que, de seguir la tendencia actual, íbamos a tener una plantilla de personal investigador muy envejecida en comparación con cualquier país. Por tanto, primer problema: el problema de los recursos materiales y humanos.

Segundo problema: el problema de que, habiéndose incrementado a pesar de todo de manera bastante relevante los recursos de investigación por mis antecesores en el Ministerio de Educación y Ciencia, habiéndose incrementado estos recursos, lo cierto es que la distribución de esos recursos no se ha hecho con arreglo a unas prioridades adecuadas. La Comisión asesora de investigación científica y técnica se ha limitado muchas veces, en su funcionamiento, a hacer una política distributiva de esos recursos, a distribuir esos recursos entre solicitudes. No se han establecido, por tanto, prioridades que respondieran, por una parte, a los equipos de investigadores que existen en España y a su calificación investigadora y, por otra parte, a las necesidades de carácter socioeconómico que existen en la sociedad española. No se ha hecho ninguna política de prioridades que permitiera una mejor utilización de esos recursos. La reforma de la Comisión asesora pretende precisamente eso.

Tercer problema que afecta a la investiga-

ción: la coordinación de una política investigadora que ha estado fragmentada en una multiplicidad de ámbitos públicos. Hay una multiplicidad de ámbitos públicos de investigación. La Comisión interministerial a que he hecho referencia en mi intervención es una Comisión interministerial que agrupa a representantes, me parece, que de nueve ministerios; todos los ministerios que tienen algún organismo público de investigación, más el Ministerio de Administración Territorial por el tema de las transferencias en materia de investigación.

Esta Comisión interministerial pretende, por una parte, coordinar esta política investigadora, que hasta ahora no ha estado coordinada, pretende abordar la reforma de la Comisión Asesora de Investigación Científica y Técnica para que haga esa política de elaboración de directrices a que hacía referencia, y al mismo tiempo pretende empezar a trabajar en la elaboración de un Estatuto del Investigador en España. Esas son las grandes directrices.

En lo que se refiere a la pregunta específica del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, la reforma de la Comisión Asesora debería ser paralela a la propia adaptación del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. He tenido una reunión con el Consejo de Dirección del Consejo Superior de Investigaciones Científicas; me han presentado un plan de trabajo para la reforma de dicho Consejo y tiene luz verde para llevar adelante esta reforma, que puede potenciar considerablemente al Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Esa vinculación entre docencia e investigación —y en esto tiene razón el señor Beltrán— debe ser un lazo absolutamente clave en una política de educación superior. Yo pretendo promoverla y las primeras medidas en las que hemos estado trabajando, algunas de las cuales han sido ya informadas favorablemente por la Comisión Permanente de la Junta Nacional de Universidades, van en esta dirección.

El señor PRESIDENTE: Como saben ustedes, queda la formulación de siete preguntas y, según lo prometido, la apertura de un turno de cinco minutos por Grupo Parlamentario. En este caso, la Mesa va a ser estricta en el cumplimiento de ese compromiso de cinco minutos.

Por tanto, ¿el Grupo Parlamentario Vasco quiere hacer uso de esos cinco minutos? (*Pausa.*) ¿La Minoría Catalana quiere hacer uso de ellos? (*Pausa.*) Tiene la palabra el señor López de Lerma.

El señor LOPEZ DE LERMA I LOPEZ: Simplemente, agradecer la información dada por el señor Ministro y sus simpatías por nuestras propuestas en materia de enseñanzas mínimas y en materia de oposiciones que hace referencia a profesores, agregados y catedráticos de Lengua catalana.

Supongo que en ese marasmo de tantas preguntas se ha olvidado de tres o cuatro que hemos realizado que, al ser puntuales, usaré las posibilidades que me da el Reglamento para hacerlas por escrito y así ganamos tiempo.

El señor PRESIDENTE: El Grupo Parlamentario Popular tiene la palabra.

El señor BELTRAN DE HEREDIA Y ONIS: Como yo esperaba, y así lo había anunciado, la mezcla de preguntas e información en que basé mis cinco minutos anteriores han producido una mayor clarificación, lo cual quiere decir —como dije también antes— que estamos en el buen camino, en el diálogo y la colaboración que significa trabajar en común.

Sin embargo, debo decir, a fuer de sincero, que en esta contestación, digamos, aclaratoria, el señor Ministro no ha aprovechado el tiempo demasiado bien. Yo sí lo hice. (*Risas.*) Lo hice formulándole preguntas concretas que no han sido contestadas. No se trata de cómo opine yo de la selectividad, sino de cómo opina usted. No se trata de cómo opine yo del sistema de acceso o selectividad del profesorado, sino de cómo opina usted.

El que yo esté o no de acuerdo con las oposiciones, ni lo he planteado ni lo voy a plantear ahora. El que yo esté de acuerdo con la Ley de Martínez Esteruelas sobre la selectividad ni me lo planteé entonces ni lo planteo ahora. Lo que sí planteé a la hora de la investigación fue un punto concreto, que algo ha clarificado, pero no del todo, y no era la reforma del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, que sé que va a ser reformado; lo que preguntaba era, en base a una distinción no puramen-

te conceptual, sino real, entre investigación académica (acervo de conocimientos, descubrimiento de verdades, etcétera, que enriquecen intelectualmente a un país y que es propia y específica de la Universidad) y la función como vertiente socioeconómica de la investigación aplicada; el buscar el punto de enlace o de engarce entre ambos tipos de investigación me parece fundamental. Yo le pregunto al señor Ministro si piensa introducir algún mecanismo nuevo en la reforma educativa española, porque sé que existe un Consejo Superior de Investigaciones Científicas y conozco de memoria cómo funciona. Estoy de acuerdo con todo lo demás que ha dicho referente a educación, pero no era el objeto de mi pregunta.

Respecto al acceso del profesorado, ya dije que no se trataba de adecuarse a mi punto de vista. Por supuesto, estoy completamente de acuerdo —y veo con satisfacción que el señor Ministro esté de acuerdo conmigo— en que es un punto clave. No es un tema de elección, sino de selección. El camino a seguir es encontrar un sistema que, naturalmente, no lo vamos a buscar en esta sesión. He apuntado lo que usted ha dicho: «Estamos estudiándolo». Si se está estudiando no debemos hablar más sobre ello, porque el señor Ministro no lo tiene perfilado. Por tanto, tengamos la esperanza de que el sistema será bueno.

Le he preguntado en concreto —y no me ha contestado nada en absoluto— su opinión sobre la posibilidad de que algunos centros docentes de nivel superior no estén al nivel que debe estar la docencia superior en España.

Quiero apurar los minutos al máximo para plantearle un tema nuevo —y puede parecer una paradoja—, relativo a la autonomía universitaria. Señor Ministro, usted prácticamente no ha hablado de la autonomía universitaria. La Ley de Autonomía Universitaria —que no debiera llamarse LAU, porque es la Ley de Arrendamientos Urbanos— encalló —y me ha agradado mucho lo que acabo de oír— precisamente porque se planteó mal. Yo miré y remiré, y allí no veía la Universidad española en ninguno de sus artículos. Veía las Disposiciones transitorias; si los PNN iban a ser o no permanentes. Pero realmente, la Universidad no estaba definida; yo no la encontré en el articulado. Ahora creo que de nuevo estamos en el

buen camino. Vamos a buscar el modelo de Universidad que España necesita, y vamos a colaborar conjuntamente en ello.

Para que la Universidad sea autónoma necesita: autonomía para la selección del profesorado, autonomía para la selección de los alumnos y autonomía para los planes de estudios. Esto, señor Ministro, me temo que va a ser muy difícil en nuestro país, todavía estatalizado y no autónomo en la Universidad española. Es el Estado quien paga.

Usted ha aludido a formas de financiación de las tasas. El incremento de las tasas no creo que sea una gran fuente; supondrá un crecimiento, pero no el suficiente como para paliar las necesidades de enseñanza que requiere España.

Esa alusión que ha hecho a la colaboración con la empresa y con la sociedad sería muy de desear, pero yo dudo un poco que la sociedad española esté todavía mentalizada, y deja que la Universidad viva de la munificencia del Estado. La dependencia económica es clara y manifiesta. Lo que probablemente tendremos será autonomía, supongo, de gobierno: que la propia Universidad se gobierne por sí misma. Esto enlazaría con un tema —pero no quiero cansar al señor Ministro ni a los que me están escuchando— cual es el de que, al parecer, en el último Consejo de Rectores se ha planteado la posibilidad de que profesores no numerarios sean decanos, e inclusive rectores. A mí me parece muy bien. Creo que los profesores no numerarios tienen que aspirar a ser profesores numerarios y a ampliar el «curriculum vitae», para lo cual tendrán que hacer tesis doctorales, memorias, trabajos de investigación, salidas al extranjero, por lo que va a ser difícil compatibilizar esto con la carga académica de ser decano o rector.

Termino, porque creo que me he pasado del tiempo que me correspondía, y no por deformación profesional, sino que por formación profesional como jurista me atengo estrictamente al Reglamento, entre otras cosas para poder estar legitimado en el futuro para que el Presidente cumpla con su obligación.

El señor PRESIDENTE: El señor Ministro tiene la palabra.

El señor MINISTRO DE EDUCACION Y CIENCIA (Maravall Herrero): Voy a contestar al señor Beltrán. Desde luego, creo que cumple con la función que le corresponde como representante del Grupo mayoritario de la oposición al no estar totalmente satisfecho con la intervención que he realizado como Ministro de Educación y Ciencia. El consenso es posible, pero no puede lógicamente llegar hasta la identificación completa con una exposición del Ministro de Educación y Ciencia del presente Gobierno socialista.

Le agradezco mucho —y espero que así procedamos en el futuro— su oferta de colaboración, que me parece imprescindible para sacar a la Universidad de la actual situación de abandono, de desánimo, de desmoralización en que se encuentra. Me permitirá que tenga un determinado sesgo —que yo creo que se explica— cuando le diga que la parte más necesitada de reforma en profundidad, porque nos alejamos de cualquier otro país que nos pueda servir como referencia, es la enseñanza universitaria.

Ha habido fuera muchos debates, lo sabe usted como yo, por ejemplo, sobre la diferencia entre Gran Bretaña y Estados Unidos en lo que se refiere a la enseñanza secundaria y primaria, que muchos Ministros laboristas británicos consideraban inferior a la norteamericana, mientras que en la enseñanza universitaria, por el contrario, el sistema británico consideraban que era superior. Yo creo que lo que nos separa en el mundo de la Universidad respecto a los otros países es abismal, y que ahí puede radicar una fuente de subordinación intelectual, científica y finalmente económica de España respecto de otros países.

Creo que esa reforma de la Universidad es urgente, creo que la podemos hacer y que somos, me parece, en estos momentos, con Grecia el único país de nuestro entorno que no la ha hecho.

Si uno recuerda lo que era la constante lamentación de muchos profesores importantes en la República Federal Alemana —recuerdo el caso de Jurgens Habermans, o de Renate Mai; en Francia hay muchísimos, desde Boudon y muchos otros profesores que decían que la situación de su sistema universitario era insalvable—, hay que pensar que esos comentarios hoy día parecen absolutamente desfasa-

dos, porque han conseguido llevar a cabo una reforma que parecía difícil. Yo creo que la reforma, por tanto, es posible.

Creo que tenemos que atender a esa indicación que ha surgido en varias ocasiones en el debate de no perder de vista el modelo final de Universidad, enmarañado con el problema de las transitorias.

Me planteaba un problema respecto de la autonomía universitaria y me señalaba unos requisitos de autonomía universitaria difíciles de cumplir. La autonomía universitaria tiene que tener un reflejo en la plantilla, en la posible movilidad de su plantilla. Que la Universidad tenga competencias a ese respecto, que pueda moldear esa plantilla, crear, desdotar plazas, etcétera; que la Universidad pueda tener competencia en la denominación de una plaza, en decir «voy a potenciar ahora —¿qué se yo!— la biología molecular, porque aquí tengo un departamento que está empezando a destacar bien y a realizar investigación de primera fila». Que pueda al mismo tiempo tener una influencia mucho mayor que hasta ahora sobre quién cubre cada plaza, y que pueda controlar mucho más la calidad y la dedicación del profesorado. Tiene que haber además funciones, desde luego, en la adaptación de los planes de estudio, que en este momento son muy rígidos, y que se está incumpliendo masivamente en toda la geografía española la normativa de modificación de los planes de estudio, porque es demasiado rígida, y tiene que tener mucha más autonomía de carácter presupuestario para elaborar sus Presupuestos. Sé que es difícil, pero digamos que es el modelo de autonomía universitaria, lo que se debe entender como autonomía universitaria.

En el tema de becas he hecho alguna sugerencia en el curso de mi intervención. He dicho que pensábamos concentrarlas más en la enseñanza universitaria, que no tienen sentido las becas de 15.000 pesetas en la enseñanza universitaria, ni introducen ningún elemento de promoción del acceso a la Universidad de jóvenes que tienen capacidad, pero que no tienen medios. Al mismo tiempo hay que establecer sistemas de selectividad, y he señalado algunos de los problemas existentes; he señalado que estamos estudiando, por ejemplo, el inadecuado mecanismo del actual sistema de selec-

ción; he señalado, por poner un ejemplo más, el estudio del ICE de Zaragoza a este respecto, que me parece que es extraordinariamente importante. Por tanto, he estado señalando, no he estado haciendo remisiones a lo que pensaba el señor Beltrán, he estado diciendo opiniones muy concretas en lo que se refiere al acceso del profesorado y en lo que se refiere el acceso y a la permanencia de los estudiantes, ya que son temas en que generalmente cuesta muchas veces en los debates en esta Comisión entrar a fondo por parte de los Ministros responsables. Me he tomado la molestia de leer exhaustivamente las intervenciones de mis antecesores en el cargo. Son temas extraordinariamente delicados. A mí me gusta abordar los temas de manera muy directa, porque creo que si no vamos a estar rehuyendo la solución de estos problemas, que son en estos momentos inaplazables.

¿Centros mal dotados? Efectivamente, no contesté la pregunta, pero la indicaba en mi intervención. Cuando llegué al Ministerio de Educación y Ciencia me encontré con una partida muy importante de ese Presupuesto no consolidado que incluía la creación sobre el papel de 44 centros —creo que son 44— de enseñanza superior sin cobertura presupuestaria. Y desde que estoy allí me estoy encontrando con una constante cadena de peticiones de centros. No quiero decir de dónde, porque en algunos casos pueden estar justificadas y en otros no.

En ocasiones, en alguna Comunidad Autónoma me han planteado el tema en dos Universidades, en los dos meses que llevo al frente del Ministerio de Educación y Ciencia.

He señalado en mi intervención que no vamos a crear nuevos centros que no estén planificados. No ha habido ninguna planificación en la creación de centros; se han creado en los últimos diez años me parece que algo así como ciento treinta y tres Facultades nuevas, pero es que este año tengo cuarenta y cuatro centros sin cobertura presupuestaria, y el Rector de Castilla-La Mancha sabe muy bien qué material tan delicado tiene entre manos, lo conoce bien y está dispuesto a afrontarlo con realismo.

Por tanto, se trata de que esa programación o planificación de los recursos económicos

destinados a la Enseñanza Superior, vaya destinada a dotar a los centros mal dotados. Algunos, a lo mejor ya están extintos, otros, por el contrario, se pueden perfectamente recuperar. El problema es que en estos momentos no se conoce bien la situación de estos centros y, desde luego, la política del Ministerio va a ser sacar de su situación de penuria a los actuales centros existentes.

La distinción entre investigación académica e investigación aplicada es una distinción que no se debería forzar demasiado. En la reforma de la Comisión Asesora de Investigación Científica y Técnica, una de las líneas de actuación de esa Comisión asesora, conectando con los sectores del mundo socioeconómico, debe ser el desarrollo de líneas de política de investigación de base, o pura; de líneas de investigación —no me gusta, en absoluto, la objetivización— aplicada y de programas de desarrollo. Me parece que esa debe ser una de las líneas de actuación de la Comisión Asesora de Investigación científica y técnica y era un principio inspirador de su constitución, que luego fue desarrollado muy insuficientemente. Yo he tenido algunas reuniones con algún representante de organizaciones empresariales, que me ha señalado su profunda insatisfacción también en lo que se refiere a esa parcela de la investigación que es la investigación aplicada.

En todo caso, esa vinculación será uno de los temas que formen parte de las competencias de la Comisión asesora de Investigación Científica y Técnica.

El señor Beltrán aludía al Real Decreto-ley sobre regulación de nombramientos de cargos académicos en las Universidades, que fue informado en la Comisión Permanente de la Junta Nacional de Universidades. Le quiero decir que la información que le ha llegado es un rumor. Hay informaciones que se han extendido sobre la base de un borrador de texto, no sobre el texto definitivo que tiene el Ministro entre manos. Han corrido textos absolutamente provisionales, que en estos momentos están dando lugar precisamente a que estos árboles que impiden en ocasiones ver el bosque se pongan en movimiento. En particular, este Decreto-ley, en lo que se refiere al cargo de Rector de Universidad, exige como condición ser catedrático numerario de Universidad, artículo 1.º

Y hace una reserva de que, en su defecto, puedan serlo funcionarios de carrera del Cuerpo de Profesores Agregados de Universidad, que es un problema de catedráticos y agregados que el señor Beltrán conoce suficientemente. Y los cargos de Decano de Facultad y Director de Escuela Técnica Superior exigirán como condición ser catedrático numerario, profesor agregado numerario o profesor adjunto numerario de Universidad, artículo 2.º, apartado 1.

Me parece que he dado contestación, señor Presidente, en la medida de mis posibilidades, a la mayor parte de las preguntas que me han sido formuladas, e invito, lógicamente, a SS. SS. a que toda información que les parezca insuficiente la formulen por las otras vías.

El señor PRESIDENTE: Quedan siete preguntas.

Tiene la palabra el señor Codesal.

El señor CODESAL LOZANO: Señor Ministro, muy rápidamente. Quiero hacer sólo tres preguntas. Pensaba hacerle dos, pero una ha surgido ahora. Yo preguntaría al señor Ministro qué se requiere para ser Director de Escuela Universitaria. Primera pregunta.

Segunda pregunta. Según el Decreto-ley que ha anunciado el señor Ministro, ¿podrán con estas reformas hacerse tesis doctorales en las Escuelas Universitarias?

Y la tercera pregunta es la siguiente: los profesores contratados de Escuelas Universitarias con dedicación exclusiva están percibiendo una remuneración líquida entre 65.000 a 70.000 pesetas al mes. Yo hablo mucho con ellos, se quejan de esta remuneración al tener dedicación exclusiva y quisiera saber si el señor Ministro piensa aumentar esta remuneración en plazo corto.

El señor PRESIDENTE: Muchas gracias, señor Codesal.

Tiene la palabra el señor Peñarrubia.

El señor PEÑARRUBIA AGIUS: Señor Presidente, con la brevedad que requiere la hora (me gustaría que el señor Ministro me contestase en el mismo tono de moderación y de diálogo que ha venido teniendo en esta intervención) le voy a preguntar concretamente sobre

Formación Profesional. Al Grupo Popular nos interesa este apartado de la enseñanza. Ha hablado usted de la reforma de las Enseñanzas Medias, de la posibilidad de un tronco común, y yo le pregunto concretamente cuál va a ser el futuro de la Formación Profesional en esa reforma de las Enseñanzas Medias; qué sistema se va a seguir para la escolarización de los niños de catorce a dieciséis años; en qué nivel educativo; en qué centros; qué va a pasar con los Cuerpos de Formación Profesional que, como usted bien sabe, señor Ministro, están extinguidas las antiguas enseñanzas de Maestría Industrial y se siguen convocando oposiciones al citado Cuerpo cuando ya las nuevas enseñanzas son de Formación Profesional y de hecho van apareciendo convocatorias todavía sobre Cuerpos de Profesores Numerarios y Maestros de Taller de Formación Profesional; cuál es la previsión del Ministerio de Educación y Ciencia sobre el resto de formaciones profesionales dependientes de otros Ministerios que están ahí, que existen y que originan problemas. Sobre todo, ha hablado usted con buen criterio de adaptar las especialidades en función de la demanda, pero también hay que tener en cuenta que esta demanda es fluctuante, no es constante, y entiendo que una vez adaptadas, creadas nuevas especialidades, si esta demanda educativa, profesional, también cambiase nos encontraríamos con un incremento de gastos e igualmente ocurriría que al cabo de unos años las nuevas especialidades adaptadas a la demanda serían también tradicionales y clásicas. Muchas gracias.

El señor PRESIDENTE: Muchas gracias, señor Peñarrubia.

La señora Carmen Llorca tiene la palabra.

La señora LLORCA VILLAPLANA: Señor Ministro, yo quería hacerle unas preguntas relativas a la exposición que ha hecho, e incluso a las contestaciones que ha dado al señor Beltrán de Heredia relativas al sistema de acceso restringido de los alumnos a la Universidad. La primera es si se tiene en cuenta la mayor parte de las oposiciones a la Administración del Estado, al libre ejercicio de las profesiones, lo que es la docencia, qué esperanzas puede dar a los jóvenes para esta triple participación, si se

aplica un sistema excesivamente restringido de acceso a la Universidad. Yo entiendo que tiene que arreglarse el sistema de funcionamiento de las Universidades, pero el señor Ministro se ha referido ya clarísimamente a que no va a aumentar las Facultades porque tiene que atender naturalmente a una situación de mejora de la enseñanza.

La segunda pregunta que quería hacerle al señor Ministro es qué medidas de protección a la lengua valenciana, reconocida oficialmente como tal en el Estatuto de Autonomía de la Comunidad valenciana, va a tomar el señor Ministro. Nada más.

El señor PRESIDENTE: Muchas gracias, señora Llorca.

Tiene la palabra el señor Zarazaga.

El señor ZARAZAGA BURILLO: Gracias, señor Presidente. También, señor Presidente, señor Ministro, en el Parlamento los minutos tienen sesenta segundos y yo querría simplemente incidir en un detalle. Esta es la primera sesión informativa del señor Ministro, no es la última como aparentemente parece que estábamos espoleando para que se pudiera exprimir por el señor Ministro todas las ideas. No puedo decir al señor Ministro, como se comenta por ahí, que es un perfecto desconocedor de su Ministerio. Yo diría que es un imperfecto, como todos, conocedor de su Ministerio. Yo hubiera querido escuchar aquí al señor Ministro no sólo como Ministro de Educación, sino como Ministro de Educación y Ciencia. De las 42 páginas de su documento lamento, desde el punto de vista parlamentario, que tiene que defender también el aspecto de la política científica, que el señor Ministro no haya, desde luego, ampliado, no haya, como ha dicho, proporcionado pistas de la verdadera política científica que tiene que hacer el Departamento de Educación y Ciencia. Porque aseguro al señor Ministro que una Universidad que no investiga no merece tal denominación. Entonces, señor Ministro, creo que todos podemos subrayarlo, en España no existe la Universidad. Una Universidad enseña porque investiga; la Universidad española no puede enseñar porque no investiga. Y esto se puede decir así porque no ha existido ni al parecer, según se ve aquí, va a existir

una política científica real, porque, señor Ministro, necesitamos por completo, no reformar la Universidad. Tenemos que saltar obstáculos para crear la política científica. Desde mi punto de vista —desesperanzador, naturalmente— no sólo se ha de basar esta política científica en un aumento de recursos; se ha dicho que del 0,4 del producto interior bruto se va a saltar al 0,8 por ciento.

Yo querría subrayar aquí lo que hace muy poco ha dicho el Presidente del Consejo Superior de Investigaciones Científicas: «Si el Gobierno se cree que con dinero se arreglan los problemas pendientes de investigación española, está muy equivocado»; y yo añado: el interés de la sociedad por el desarrollo científico y técnico en España debe despertarse con un pronunciamiento político responsable que comprenda muchas más condiciones que las simples del aumento del presupuesto, porque, señor Ministro, cuando dice que la reforma va a incluir un proyecto de dotación de infraestructura de las actuales Universidades incrementando sustancialmente el Fondo de Investigación Universitaria, el FIU, usted y yo y muchos estamos viviendo lo que es el Fondo de Investigación Universitaria y sabemos lo que es. Hay profesores en la Universidad, y me maravilla que el compañero de Grupo pregunte si se puede investigar en las Escuelas Universitarias. Existe el Fondo de Investigación Universitaria sobre el que algún profesor ha dicho: «y esto ¿para qué me sirve?», y se le ha contestado: «para que compres material, libros, revistas, etcétera», le corrigió el profesor diciendo: «señor Rector, sólo puedo comprar revista porque no llega ni a una suscripción a una revista extranjera todo el Fondo de Investigación Universitaria y me alegra que en los tres años próximos se duplique el recurso para la investigación»; pero el señor Ministro lo sabe, manejando sólo cifras con la cuenta de la vieja, que el doble de cero es cero; no existe prácticamente ningún Departamento universitario en España que supere la cifra de este FIU de 250.000 pesetas y más del 80 por ciento no llegan a las 100.000 pesetas. El 13,6 por ciento que se va, según el señor Ministro ha dicho, a consolidar en el año 1983 no sé si se va a suscribir dos meses más de esa revista a que siguen suscribiéndose con el Fondo de Investigación Universitaria.

Me alegra por parte del Consejo que se pretenda en el año 1983 aumentar en más de 200 plazas de colaboradores o de plantilla del Consejo. El señor Ministro sabe también y tenemos que luchar en esta política científica, que en la Universidad no existen ayudantes, no existen auxiliares, no existen maestros de laboratorio, no existen documentalistas. El doble de cero, señor Ministro, sigue siendo cero.

Yo le preguntaría, señor Ministro, en ese esfuerzo que debe estar garantizada la política científica si no se puede, no reformar, sino dar un salto mayúsculo creando de verdad la política científica en España. Y sólo tres ejemplos, no creo, es respetable lo que ha dicho de la reestructuración de la Comisión asesora, que dentro del Ministerio de Educación y Ciencia una Comisión interministerial, subrayando que la actual Comisión interministerial son Subsecretarios y Directores generales me parece, pueda hablarse de un Estatuto del investigador y pueda hablarse de una política científica en España cuando está dentro de un organismo del Ministerio de Educación y Ciencia, porque la política científica también se hace en Agricultura, en Defensa, en Industria, en muchos otros Departamentos que llevan sus alforjas a la discusión, porque bien sabe el señor Ministro que tiene presupuesto cada uno de los Departamentos para su política científica sectorial y dentro del Ministerio de Educación y Ciencia, la Comisión asesora es la gran alforja que todos van a pedir. Por eso, señor Ministro, yo le preguntaría, si de verdad en esa Comisión asesora se va no sólo a planificar y a coordinar, sino también a exigir que todo el mundo coopere —incluida la propia sociedad, que lo ha dicho el señor Ministro— en esta política científica, incluida naturalmente la sociedad porque se debe exigir que esta política científica vaya más adelante porque un país —ha dicho el señor Ministro— que no investiga está condenado a morir, pero un país al que la sociedad no le permita investigar, tampoco se merece esa política investigadora.

Estos dos ejemplos, subrayan mis preguntas: ¿Qué va a ser de ese fondo de investigación universitaria? ¿Qué va a ser de lo que lamentablemente no hemos visto en esos 118 proyectos de Ley que en el año 1983 va a presentar el Grupo Socialista?

El señor PRESIDENTE: Por favor, intente concretar sus preguntas.

El señor ZARAZAGA BURILLO: ¿Existe, señor Ministro, esta Ley de investigación y desarrollo tecnológico esperada por muchos? Finalmente, ¿cómo se van a ampliar y perfeccionar los contratos de investigación en la Universidad y en el Consejo? Otras preguntas, señor Presidente, ya han sido evacuadas por el procedimiento normativo de preguntas con respuesta escrita.

Muchas gracias, señor Presidente.

El señor PRESIDENTE: Les recuerdo que estamos en el artículo 203, número 3, que dice: «En casos excepcionales, la Presidencia podrá, de acuerdo con la Mesa y oída la Junta de Portavoces, abrir un turno para que los Diputados puedan escuetamente formular preguntas o pedir aclaraciones sobre la información facilitada. El Presidente, al efecto, fijará un número o tiempo máximo de intervenciones.»

Don Manuel Díaz-Pinés tiene la palabra.

El señor DIAZ-PINES MUÑOZ: Muy brevemente, señor Presidente, y aprovecho como turno de Grupo para decir que estamos en el artículo 202.2 porque es a iniciativa del Ministro y no le hemos traído obligado los Grupos Parlamentarios. Por tanto, estamos en el 202.2 y el turno anterior ha sido utilizado, quizá, con exceso por parte de quien quiera juzgarlo así; pero es observaciones y preguntas también de los Diputados, artículo 202.2. Muchas gracias.

Las preguntas, telegráficas, son: primera cuestión, ¿qué política tiene el Gobierno respecto a la integración de los Colegios Universitarios que actualmente son adscritos y que están pensando gravosamente sobre las entidades titulares pasado el período en que éstas tenían su, diríamos, responsabilidad económica? En concreto, puedo referirme al de Ciudad Real, porque yo no tengo nada en contra de los barrios, me encuentro muy a gusto en los barrios, señor Ministro.

La segunda pregunta es que una vez creada por Ley la Universidad llamada castellano-manchega, pediría cuál es la posición del actual Gobierno respecto a ese Decreto, que me parece que es derogable, que establece la ubi-

cación y distribución de centros. Esto lo digo a la vista de las múltiples manifestaciones del rector citado por el Ministro y en los medios de comunicación.

Tercera pregunta. Usted ha hablado antes de un modelo europeo de universidades populares. Yo sigo sin saber lo que son y por eso le pregunto en concreto: ¿La Universidad popular de Puertollano, podría decirme el Ministro cuando corresponda (y no pienso que fuese ahora el momento, le brindo que lo haga incluso por escrito), cuál es el «status» jurídico, cuál es la titularidad, qué planes de estudio tiene, qué titulaciones, qué profesorado, qué grado de dependencia del Ministerio de Educación y Ciencia? Esta es una duda profunda que tiene aquella misma población. Yo le llamaría simplemente extensión cultural de la Corporación municipal concreta que tiene Puertollano; llamarle Universidad popular cuanto tanto se exige para denominar Universidad a un centro o a un conjunto de centros, creo que es forzar el idioma, y por el respeto que nos merece la institución universitaria, creo que se le podría llamar EPAS cualificadas, EPAS con asterisco, como queramos.

Y finalmente —y con esto termino—, saber si al Ministro le ha llegado el escrito que le han dirigido una serie de colegios mixtos nacionales. A este Diputado le preocupa mucho la escuela pública, porque nunca ha estudiado en un centro privado y además he estudiado por libre. Entonces me preocupa mucho saber qué ha pasado con un escrito en el que unos padres se quejan de que tengan que pagar de su bolsillo al profesorado de Educación Física, que son algo así como siete centros de la propia capital de Ciudad Real.

Muchas gracias, señor Ministro, y repito la postura del Grupo Parlamentario de solicitar, en lo posible, que tengamos otra sesión, porque el silencio anterior a las respuestas que el Ministro me ha dado supongo que no lo entenderá como que da por buenas sus citas. Tenía una respuesta más adecuada, pero me ha parecido más delicado cederle el tiempo a mi compañero. Muchas gracias.

El señor PRESIDENTE: Gracias, señor Díaz-Pinés.

Tiene la palabra don Pablo Beltrán.

El señor BELTRAN DE HEREDIA Y ONIS: Gracias, señor Presidente. Señor Ministro, una sola pregunta y que la contestará quizá con rapidez. No como rumor, sino como una idea generalizada y quizá conveniente, parece que las agregaciones actualmente existentes pueden convertirse en cátedras y quizá servidos por los mismos titulares actuales. Si la contestación fuera afirmativa, que no lo sé, piénsese que quizá se vulnerarían derechos adquiridos de catedráticos que a lo mejor, puesto que se trata de cátedra nueva, cátedra dotada, aspiraban a concurrir a esas plazas por concurso-oposición o por concurso-traslado.

Nada más.

El señor PRESIDENTE: Muchas gracias, señor Beltrán.

Por último, tiene la palabra don Victorino Mayoral.

El señor MAYORAL CORTES: Por parte del Grupo Parlamentario Socialista, y para finalizar este turno de intervenciones, fijar una vez más, a título de posición del Grupo y decir que el carácter integrador que el señor Ministro ha dado a sus palabras en esta intervención naturalmente corresponde al espíritu que se deriva no solamente de nuestro programa, sino de nuestra posición política. Y naturalmente manifestarle, una vez más, el apoyo en el desarrollo de ese programa en esos aspectos de distinto tipo que aparecen en este programa; aspectos de modernización, aspectos de ir a un sistema educativo con un mayor nivel de justicia y, naturalmente, renuncia el Grupo Parlamentario Socialista a formular en este momento cualquier tipo de pregunta. Nada más.

El señor PRESIDENTE: Muchas gracias, señor Mayoral.

Tiene la palabra el señor Ministro.

El señor MINISTRO DE EDUCACION Y CIENCIA (Maravall Herrero): Muy brevemente para no abusar de la paciencia de las señoras y señores Diputados.

A la pregunta que me formulaba el señor Cordal sobre los directores de escuelas universitarias, se trata de un Decreto todavía no aprobado, que está en estos momentos pulimentán-

dose, pero le quiero decir que en la redacción provisional, tal como figuraba, el cargo de director de escuela universitaria exigirá como condición ser catedrático numerario, profesor agregado numerario de escuela universitaria.

En lo que se refiere a la posibilidad de realizar tesis doctorales en escuelas universitarias, simplemente decirle que no es materia de este Decreto, que es solamente sobre elección de cargos académicos.

En lo que se refiere a los contratos de escuelas universitarias con dedicación exclusiva, estamos intentando —y conecta con una pregunta que se me formulaba anteriormente sobre los contratos de investigación en la Universidad— primar la dedicación exclusiva en las retribuciones, a partir de ahora. Se ha producido un deterioro alarmante desde el año 1975 de las retribuciones del profesorado universitario, como saben ustedes, del profesorado no numerario, hay que decirlo, y sobre todo la dedicación exclusiva, que es la que resulta menos costosa para el país, menos costosa en términos de pagarla, lógicamente.

En lo que se refiere a la pregunta del señor Peñarrubia sobre formación profesional, el futuro de la formación profesional en la reforma de las enseñanzas medias es un tema verdaderamente amplio y me produce cierto reparo entrar a discutirlo con cierta extensión. Lo estamos empezando a diseñar y, repito, que el proyecto debería estar presentable públicamente para después del verano. Estamos trabajando sobre la hipótesis conocida de un ciclo único obligatorio y de carácter polivalente, que es un poco el sistema que con variaciones existe en otras partes —en Italia, por ejemplo—, ciclo que luego significa una optatividad de aproximadamente un 25 por ciento de las asignaturas. A partir de esta etapa de obligatoriedad, la formación profesional sería una formación profesional a partir de los dieciséis años o una formación ocupacional para las personas que no siguieran el sistema educativo.

Escolarización en los catorce y dieciséis años. En la intervención anterior lo decía, pensamos desarrollarlo en colaboración con las Corporaciones locales y utilizando, en buena medida, los propios centros de FP-1 de que dispone el Ministerio, utilizando esa red de cen-

tros de FP que en estos momentos está infrautilizada.

Hay experiencias en algunas Corporaciones locales, por ejemplo, me parece que es el caso de Getafe, donde se ha hecho un experimento, y se está llevando a cabo un plan de escolarización de niños de catorce y quince años que parece que está dando resultado. Pretendemos, por tanto, una escolarización que proporcione técnicas básicas, como decía, que proporcione al mismo tiempo formación ciudadana, que proporcione al mismo tiempo orientación ocupacional y que permita servir de pasarela respecto del sistema educativo central. Como decía, que no sea un sistema de carácter estrictamente coyuntural la cobertura que se les pretende dar a estos jóvenes.

Cuerpos de Formación Profesional. Sabe el señor Peñarrubia que es un problema que se viene arrastrando desde hace mucho tiempo; que la integración de los maestros de taller es un problema muy grave; que de hecho no existe un reconocimiento legal de algunos centros de Formación Profesional con el profesorado de que disponen. De todas formas —y aquí está el Director general de Enseñanzas Medias—, el Ministerio está trabajando y se ha comprometido a efectuar una integración de estos Cuerpos de Formación Profesional que han quedado aislados respecto de los nuevos Cuerpos de Formación Profesional existentes.

Formación Profesional en otros organismos de la Administración pública, en particular el problema del INEM. Como sabe el señor Peñarrubia, el INEM está en estos momentos dando Formación Profesional tanto reglada como no reglada. La reglada, procedente fundamentalmente de la antigua Organización Sindical del régimen anterior. En la medida en que el Ministerio de Educación no absorba unas enseñanzas no integradas, como nos ha sucedido con el antiguo servicio de Universidades Laborales, ahora Centro de Enseñanzas Integradas; es decir, en la medida en que no heredemos un problema aparentemente de difícil solución esa enseñanza reglada pasará a entrar en el ámbito de competencias del Ministerio de Educación y Ciencia. Y la formación ocupacional, lógicamente, la procedente del PPO, correspondiente ahora al INEM, corresponderá al Ministerio de Trabajo.

Es cierto que la demanda de Formación Profesional es fluctuante. De ahí la necesidad de que la Formación Profesional se asiente sobre una base sólida, es decir, que haya un denominador común formativo fuerte que permita reciclajes rápidos. Sabe el señor Peñarrubia, como lo sé yo, que aproximadamente el 70 por ciento de las profesiones del año 2000 serán profesiones nuevas. Entonces, eso va a obligar a que la polivalencia de la formación inicial sea muy fuerte y que permita esos reciclajes rápidos.

A doña Carmen Llorca, sobre el acceso restringido de los alumnos le quiero contestar que he señalado un poco la filosofía a ese respecto, pero ella me hace una pregunta que es un poco filosófica y que me obligaría a una respuesta extraordinariamente elaborada. Tenga en cuenta S. S. que de los sistemas universitarios europeos el único que tiene una cantidad proporcionalmente equivalente al español es Dinamarca, con muchísimos más recursos. Entonces, cuando decía que la sociedad española tiene que reflexionar de verdad sobre qué Universidad quiere, me estaba refiriendo a este acceso incontrolado de estudiantes en la enseñanza universitaria que plantea, además de los problemas de selectividad, un doble problema. El primer problema, la reforma de las enseñanzas medias, y en particular el BUP, y en segundo lugar, la reforma, o mejor dicho la cristalización de verdad de un primer ciclo universitario muy distinto al actual.

Problema de promoción de la lengua valenciana, el derecho a la lengua valenciana como lengua oficial, junto con el castellano, me parece que lo reconoce el artículo 7.º del Estatuto de la Comunidad Valenciana, corresponde lógicamente a las autoridades educativas de la Comunidad Valenciana, y espero estar en colaboración con el señor Císcar en el desarrollo de ese derecho que al mismo tiempo tiene que significar no discriminación, como saben SS. SS.

En lo que se refiere a las preguntas del señor Zarazaga, quiero decirle que puedo parecer un perfecto desconocedor, pero he vivido toda mi vida, como sabe el señor Zarazaga, de la enseñanza; estoy dependiendo del Ministerio de Educación y Ciencia desde hace aproximadamente veinticinco años y nunca he dependido

de ninguna otra institución de este país. Ha sido mi forma de vida de siempre, no me he dedicado a otra cosa y toda mi familia se ha dedicado a esto. Por tanto, lamentaría ser un perfecto desconocido, por lo menos en los ámbitos universitarios y espero que en el mundo educativo.

En cuanto a que la política científica no existe o no ha existido, el señor Zarazaga ha tenido una consideración preliminar, y es que a este Ministro parece como que se le está preguntando entendiendo que no va a volver a comparecer. Yo le agradecía esa matización. No estoy en estos momentos contestando a todas las preguntas que se me pueden formular, voy a seguir contestando; pero esa matización, que le agradezco, sin embargo luego la rectificaba exigiéndome aparentemente responsabilidades del pasado. Es decir, me libera del futuro, pero me hace responsable del pasado. Yo no tengo absolutamente nada que ver con la política investigadora que se ha llevado a cabo en este país, y lamento, como lamenta el señor Zarazaga, la insuficiencia de recursos de la Universidad. Vamos a proceder, como hemos ofrecido en el programa electoral, duplicando el presupuesto de investigación que no es que cero más cero suma cero, sino que 0,4 más 0,4, ó 0,4 por 2, significa 0,8.

En lo que se refiere a los ayudantes, es verdad que faltan ayudantes, y sobre todo faltan ayudantes de dedicación exclusiva. De ahí que la creación de esa figura anómala de los superayudantes o miniadjuntos, como se les ha llamado popularmente, pretendamos reconvertirla, a través de una Orden ministerial que también ha sido informada por la Comisión Permanente de la Junta Nacional de Universidades en plazas para ayudantes con dedicación exclusiva que se necesitan profundamente. Sé muy bien la angustia que la carencia de medios produce a los investigadores que trabajan en la Universidad, a los docentes que investigan, y que son una proporción, desde luego, mayor de la que reconoce el señor Zarazaga. El trabajo que están haciendo muchos centros universitarios en política de investigación es importante y está empezando a establecer o a desarrollar conexiones con ese mundo investigador y con ese mundo de la docencia internacional que no han existido durante muchos años. De

todas formas, ese personal que está trabajando lo está haciendo en unas condiciones de extraordinaria precariedad y extraordinariamente insuficientes. No puedo de manera alguna dar una respuesta que pueda significar auto-complacencia respecto de la situación de la investigación en la Universidad.

Existía un proyecto de Ley de investigación que está siendo reexaminado en estos momentos por el Ministerio de Educación y Ciencia o por la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación y de ahí que todavía no figure como un compromiso del Ministerio de Educación y Ciencia presentarlo como Ley en este período de Legislatura. Quiero además recordar que don Virgilio Zapatero, Secretario de Estado de Relaciones con las Cortes, señalaba que esta enumeración no resulta en modo alguno compromiso respecto de los distintos Ministerios.

Sobre los contratos de investigación he contestado rápidamente diciendo que el Ministerio de Educación y Ciencia está intentando algo que no se ha hecho en cuatro años, y es que esas percepciones formen parte de la dedicación exclusiva del profesorado, porque entre sus obligaciones está la de investigar y que resulta una modalidad absolutamente anómala y además vergonzante esos contratos de investigación que han estado recibiendo bajo cuerda.

En lo que se refiere al señor Díez-Pinés me ha hecho varias preguntas, pero yo querría resolver muy rápidamente las dos primeras. No es solamente el problema del Colegio Universitario de Ciudad Real, hay muchísimos otros. Cada vez que piso el Congreso me asalta una persona que está defendiendo el problema del Colegio Universitario de Huelva. Es un problema muy general.

Lo mismo respecto al tema de la Universidad de Castilla-La Mancha, que efectivamente es una de las afectadas por ese problema de la creación, con criterios por lo menos no explicados, de centros de distribución cuestionable.

Estamos reconsiderando todos esos temas y estamos elaborando una política de utilización de los centros existentes y de dotación de nuevos centros. Entonces, el Rector de la Universidad de Castilla-La Mancha, que estaba dispuesto a presentar su dimisión antes de que yo llegara al Ministerio y me la volvió a reiterar

cuando llegué al mismo, está dispuesto a trabajar con seriedad en este problema de la Universidad de Castilla-La Mancha y creo que puede hacer un papel excelente.

En lo que se refiere a las universidades populares, yo creo que no deberíamos tener tantos prejuicios a cuestiones de etiquetamiento, porque en la República Federal Alemana hay 3.000 universidades populares y nadie se siente particularmente molesto por la terminología. Yo creo que no es legítimo que una Universidad que necesita tantísima promoción como la española se siente lesionada porque se utilice el nombre de «Universidad popular». Quiero recordar, entre otras cosas, que en 1908 hubo un representante español, Teodomiro Menéndez, que asistió a un congreso de Universidades populares que se celebró, si no me equivoco, en la Universidad de Oxford, y eran universidades que, efectivamente, combinaban la extensión cultural con actividades que luego se fueron diversificando. En España nos encontramos —no conozco exactamente el caso de Puertollano— con que han sido iniciativas de carácter local, que algunas han consistido fundamentalmente en extensión cultural promovida por las propias Corporaciones, pero que en otros casos han empezado a entrar en terrenos educativos en los que es necesario que el Ministerio de Educación realice una labor de seguimiento. Por ejemplo, están cubriendo esas necesidades de EPA que he señalado antes, respecto del certificado de estudios primarios o de alfabetización. Entonces, en lo que se refiere, por ejemplo, a estos dos temas de alfabetización y de certificado escolar, lógicamente el Ministerio de Educación y Ciencia tiene que hacer un seguimiento de estas cuestiones.

No he recibido el escrito de los centros públicos mixtos a que hacía referencia, procedente de Ciudad Real. Cuando lo reciba lo estimaré, lógicamente.

Al señor Beltrán le quiero decir que la conversión de los puestos de agregados en cátedras y el problema de los derechos adquiridos de catedráticos que no están situados en la Universidad donde quisieran y que esa plaza puede quedar cubierta por un agregado ha sido uno de los problemas que se han estado arrastrando a lo largo de los últimos cuatro años. Que la creación del Cuerpo de Profesores

Agregados, que me parece que se remonta a 1965, ha sido siempre una creación verdaderamente inexplicable; que las pruebas son iguales; el coeficiente es mínimamente distinto y que, sin embargo, hay disparidades importantes. Ahora bien, hay que decir que ésta es una de las cláusulas transitorias que el señor Beltrán me rogaba que no me hiciera perder el árbol la vista del bosque, y que me gustaría que tratáramos con toda delicadeza cuando entremos en el tema de las transitorias.

Finalmente, quiero agradecer a don Victorino Mayoral su disposición por la colaboración del Grupo Parlamentario Socialista que creo

que puede significar que en esta Legislatura haya, por una parte, una mayoría parlamentaria y, por otra parte, con el entendimiento y la colaboración de los demás Grupos Parlamentarios, haya las bases —y acabo— para poder realizar el gran esfuerzo de sacar adelante la política educativa de este país.

El señor PRESIDENTE: En nombre de la Comisión, muchas gracias, señor Ministro.

Se levanta la sesión.

Eran las tres y quince minutos de la tarde.