



# CORTES GENERALES

## DIARIO DE SESIONES DEL

# CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

---

## COMISIONES

Año 1989

III Legislatura

Núm. 485

---

## EDUCACION Y CULTURA

**PRESIDENTE: DON RAFAEL BALLESTEROS DURAN**

**Sesión celebrada el miércoles, 21 de junio de 1989**

---

### ORDEN DEL DIA

#### Preguntas:

- De la señora Izquierdo Arija (Grupo Parlamentario de Coalición Popular) sobre criterio del Ministerio de Educación para conceder becas a alumnos en edad escolar («B. O. C. G.» número 298, Serie D, de 3-3-89) (número de expediente 181/001274).
- Del señor García Fonseca (Agrupación IU-IC), sobre previsión por el Ministerio de Educación y Ciencia de un local con las características adecuadas para las necesidades de la Escuela Superior de Arte Dramático y Danza de Madrid («B. O. C. G.» número 303, Serie D, de 13-3-89) (número de expediente 181/001345).
- Del señor Cavero Lataillade (Grupo Parlamentario del CDS), sobre impulso del deporte escolar por parte del Ministerio de Educación y Ciencia («B. O. C. G.» número 304, Serie D, de 15-3-89) (número de expediente 181/001360).
- Del mismo señor Diputado, sobre envío a las Cortes Generales de los proyectos legislativos que reestructuren los planes de estudio de las enseñanzas medias y profesional («B. O. C. G.» número 304, Serie D, de 15-3-89) (número de expediente 181/001363).
- Del señor Ollero Tassara (Grupo Parlamentario de Coalición Popular), sobre homologación de los estudios de cuatro años de duración como diplomaturas o como licenciaturas («B. O. C. G.» número 311, Serie D, de 5-4-89) (número de expediente 181/001438).

- Del mismo señor Diputado, sobre razones por las que se establecen menos exigencias científico-docentes a un profesor de universidad, cuyas asignaturas están incluidas en tercer curso de la licenciatura, que a otro, cuyas asignaturas están incluidas en cuarto curso («B. O. C. G.» número 311, Serie D, de 5-4-89) (número de expediente 181/001436).
  - Del mismo señor Diputado, sobre impartición del primer ciclo de las licenciaturas por las Escuelas Universitarias («B. O. C. G.» número 311, Serie D, de 5-4-89) (número de expediente 181/001437).
  - Del señor Garrosa Resina (Grupo Parlamentario del CDS), sobre consideración de la lengua y literatura españolas en el próximo plan de estudios de las enseñanzas medias («B. O. C. G.» número 306, Serie D, de 17-3-89) (número de expediente 181/001408).
  - Del mismo señor Diputado, sobre cierre, por traslado de sus alumnos al Colegio «Fuente del Rey», del colegio público «San Saturio», de Soria («B. O. C. G.» número 313, Serie D, de 7-4-89) (número de expediente 181/001441).
- Comparecencia del señor Ministro de Educación y Ciencia (Solana Madariaga), para informar de la nueva reforma educativa y su financiación (a solicitud del Grupo Parlamentario Mixto, Agrupación IU-IC) (número de expediente 213/000208), así como para informar sobre la marcha de las negociaciones con los funcionarios docentes y la financiación de la reforma del sistema educativo (a solicitud del mismo Grupo) (número de expediente 213/000157).

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

El señor **PRESIDENTE**: Señorías, iniciamos la sesión del día de hoy para dar cumplimiento al orden del día del que han sido retiradas las preguntas primera, segunda, tercera, cuarta, quinta, sexta y séptima.

#### PREGUNTAS:

##### — SOBRE CRITERIO DEL MINISTERIO DE EDUCACION PARA CONCEDER BECAS A LOS ALUMNOS EN EDAD ESCOLAR, DE LA SEÑORA IZQUIERDO ARIJA

El señor **PRESIDENTE**: Pasamos a que la señora Izquierdo Arija, del Grupo de Coalición Popular, formule su pregunta, por diez minutos.

Tiene la palabra la señora Izquierdo.

La señora **IZQUIERDO ARIJA**: Mi pregunta, señor Ministro, viene motivada por las serias dudas que sobre la objetividad y, sobre todo, la flexibilidad que toda normativa debe contener en sí misma sea ejercida adecuadamente por los responsables del Ministerio en las delegaciones provinciales. Por ello quisiera que usted en esta mañana me dijera qué criterios se siguen para conceder becas a los niños que están en edad escolar y, sobre todo, becas para acceder a la Universidad. Es todo.

El señor **PRESIDENTE**: Tiene la palabra el señor Ministro de Educación.

El señor **MINISTRO DE EDUCACION Y CIENCIA** (Solana Madariaga): Gracias a la señora Diputada Izquierdo por su pregunta.

Como S. S. sabe la concesión de becas o ayudas al es-

tudio en aquellos tramos de la enseñanza que no es gratuita se hace básicamente en función de dos criterios: el rendimiento académico del alumno y las circunstancias económicas familiares.

Mediante el primer criterio, rendimiento académico del alumno, se trata de garantizar que aquellas cantidades que el Estado concede se adjudiquen a alumnos que acrediten un mínimo aprovechamiento académico, y las exigencias en ese sentido varían en función del nivel y de la clase de los estudios. Por ejemplo, en Formación Profesional los alumnos menores de 16 años pueden obtener becas, cualquiera que resulte ser su rendimiento académico en FP; pero en enseñanzas medias para ser adjudicatario de una beca, el alumno deberá haber obtenido, en el curso anterior, al menos una nota media de cinco puntos entre las convocatorias de junio y de septiembre, aunque le hubiera quedado alguna asignatura por superar.

En los estudios universitarios a los que hace referencia en su pregunta con mayor precisión, las exigencias son similares a las de las enseñanzas medias, aunque en algunas carreras técnicas, y en atención a la dificultad mayor de los estudios, se rebaja la exigencia de nota media a cuatro y se permite un número mayor de asignaturas pendientes. Esto con respecto al primer requisito que tiene que ver con el rendimiento académico de los alumnos.

Con respecto al requisito de la renta familiar se pretende que las ayudas alcancen de manera específica a los estudiantes cuyas familias tengan niveles menores de renta. Aquí tratamos también de conjugar varios datos: el número de miembros computables de la familia, el nivel de ingresos, el tipo de estudios, los datos patrimoniales relativos a las propiedades, tanto muebles como inmuebles que cada año varían en la correspondiente convocatoria para que las vayamos adaptando a la situación económica en general del país.

Tratamos de asegurar, señorías, que sólo las familias con menores niveles de renta se beneficien de las becas y

de las ayudas al estudio, de tal forma que dicho factor no imposibilite para acceder o continuar en los estudios. Es decir, que no haya ninguna segregación por razón de ingresos económicos para la continuación de los estudios.

En definitiva, señoría, tratamos de conjugar ambos requisitos lo mejor que podemos y tratamos de ampliar a jóvenes que por razones económicas estuvieran fuera del sistema escolar su acceso al mismo en condiciones de igualdad. Es una política de lucha contra la desigualdad y de avance en el camino de la igualdad entre los españoles, tratando de mantener, como decía anteriormente, esos criterios y conjugarlos de la manera más equilibrada posible.

El señor **PRESIDENTE**: Tiene la palabra la señora Izquierdo.

La señora **IZQUIERDO ARIJA**: Señor Ministro, gracias por haberme confirmado algo que yo creí que debía suceder cuando se van a adjudicar becas a un chico o a una chica que quiere seguir estudios universitarios o Bachillerato y su familia no tiene medios suficientes.

Ahí es donde yo quería ir porque no existe dentro de las delegaciones o por lo menos en la Delegación de Zamora una flexibilidad suficiente como para contemplar de verdad los índices que tienen estos chicos para poder acceder.

Voy a ponerle un ejemplo concreto. Yo pertenezco a una provincia en la cual el medio rural es superior al medio urbano y en el medio rural existe bastante pobreza, sobre todo en el Oeste de Zamora, donde hay subdesarrollo, pero al mismo tiempo existe un índice de ahorro enorme, lo cual quiere decir que familias, con unos índices de renta bajísimos, tienen a lo mejor a plazo fijo un dinero en el banco que van ahorrando a lo largo de toda su vida para tener un patrimonio el día de mañana para los hijos, que les sirva de ayuda para conseguir una vivienda; eso les imposibilita que sus hijos puedan disfrutar de becas; aunque haya hijos de padres con un patrimonio superior, sobre todo con ingresos más altos, que están cursando estudios con beca.

Voy a exponer algunos casos concretos, pero hay multitud en la provincia de Zamora. Una viuda cuyo marido murió en un accidente —él era obrero de la construcción—, le dan como prima por el fallecimiento de su marido dos millones de pesetas. Tiene una hija con unos rendimientos escolares altísimos y, sin embargo, a ella le ha quedado una pensión de 38.000 pesetas y a la hija se le ha denegado la beca porque se dice en el Ministerio que su madre tiene dos millones a plazo fijo y que con ese dinero puede costear la carrera. Esta señora sabe que, cuando su hija termine la carrera, difícilmente va a encontrar un puesto de trabajo y va a tener que tirar de esos dos millones de pesetas para que la chica se subvencione hasta que pueda empezar a trabajar.

Otro caso concreto. Un peón de campo trabaja en una finca como encargado y tiene un sueldo de 40.000 pesetas, con cuatro hijos que están estudiando, y a lo largo de toda su vida, después de veintitantos años de casado, ha

logrado reunir un capital un poco superior a dos millones de pesetas, con los cuales piensa ayudar a pagar la boda de sus hijos, y este año, como sus hijos no tienen beca, costear los estudios, porque trasladarlos a la Universidad de Salamanca cuesta muchísimo dinero y, sin embargo, con unos ingresos de 40.000 pesetas, más vivienda y algunas cosas más que tiene por vivir en una finca, se le ha denegado la beca.

Yo le podría decir montones de casos similares. ¿Qué pasa, que la Delegación de Zamora, o el Ministerio de Educación, está de alguna manera castigando a los ahorradores? ¿Es que los hijos de aquellos padres que tienen ingresos superiores, pero que los emplean en vivir mejor y no han logrado reunir un patrimonio, pueden educarse de una manera distinta a cuenta de los Presupuestos Generales del Estado, mientras que los hijos de familias muy humildes, con ingresos por debajo de las 50.000 pesetas, no pueden llegar a la Universidad porque no tienen derecho a esta beca? ¿Qué clase de seguimiento se hace desde el Ministerio de Educación a las ayudas que se solicita por la clase humilde y, sobre todo, por la clase rural del campo. Eso es algo que yo quisiera que me aclarara, porque usted dice que los criterios para que un chico acceda a una beca es que tenga rendimiento escolar y que sus padres no tengan unos ingresos que les puedan facilitar para pagarles los estudios.

Yo le digo que estas familias a que me refiero, al igual que ocurre con muchas familias del mundo rural de Zamora, con unos hijos que tienen buen rendimiento escolar, los padres no tienen dinero, pero ellos no disfrutaban de becas, ¿cómo podría ayudárseles, señor Ministro?

El señor **PRESIDENTE**: Tiene la palabra el señor Ministro.

El señor **MINISTRO DE EDUCACION Y CIENCIA** (Solana Madariaga): Señoría, me ha relatado una situación, seguramente correcta y cierta, de zonas agrícolas de la provincia de Zamora. Cierto es que puede haber algún problema o alguna dificultad en la concesión de becas, pero sí quiero decirle que los criterios son claros. Los criterios son los equilibrios que tiene que hacer el poder público entre las rentas de trabajo, las rentas de capital y los bienes patrimoniales que las familias tengan. Las normas que hay (que se hacen todos los años y estamos a punto de sacar la orden ministerial para el año que viene, que se publicará dentro de pocos días) tratan de ir mejorando ese equilibrio que existe para juzgar con la mayor justicia posible la situación económica de cada uno.

Podrá decirme S. S. que a lo mejor se valoran más las rentas de trabajo que las rentas del capital, o al revés, que se valora más el patrimonio que las rentas de capital. Puede ser, pero esa materia es opinable. Tratamos de hacerlo con la máxima equidad; podemos equivocarnos, pero nuestra idea sin duda es ayudar a que tengan posibilidad de acceder a los estudios superiores de Formación Profesional y de Enseñanza Media —todo lo que no sea enseñanza obligatoria—, los jóvenes o las jóvenes que, por razones familiares, no tienen recursos. Esa es nuestra idea,

ese es nuestro trabajo. Las becas, como saben SS. SS., en los últimos años se han multiplicado por un factor importantísimo, no solamente la cantidad de las becas sino el número de becas; seguimos en ese camino, el año que viene todavía se multiplicarán más y tratamos de hacer posible esa igualdad de oportunidades frente a la educación.

Tendré en cuenta los ejemplos que me ha puesto para comprobarlos exactamente, pero vuelvo a decir que hay que encontrar ese equilibrio para la definición de las rentas, entre las rentas de trabajo, las rentas del capital y los patrimonios de las familias. Tratamos de acertar.

El señor **PRESIDENTE**: Gracias, señor Ministro.

— **SOBRE PREVISION POR EL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA DE UN LOCAL CON LAS CARACTERISTICAS ADECUADAS PARA LAS NECESIDADES DE LA ESCUELA SUPERIOR DE ARTE DRAMATICO Y DANZA DE MADRID, DEL SEÑOR GARCIA FONSECA**

El señor **PRESIDENTE**: Para formular su pregunta, tiene la palabra el señor García Fonseca.

El señor **GARCIA FONSECA**: La pregunta es sobre la previsión por el Ministerio de Educación y Ciencia de un local con las características adecuadas para las necesidades de la Escuela Superior de Arte Dramático y Danza de Madrid.

El señor **PRESIDENTE**: En este caso, tiene usted diez minutos para formular su pregunta. Después, para la réplica, cinco minutos. Como usted quiera.

El señor **GARCIA FONSECA**: Muy bien, señor Presidente.

Esta pregunta se inscribe en un proceso de una serie de preguntas sobre interpelaciones que hemos hecho por parte de mi Grupo de Izquierda Unida sobre la situación de la música tanto académica como en cuanto a infraestructura, material, etcétera.

La última pregunta que yo he hecho por escrito se refería precisamente a este tema del traslado del Real Conservatorio Superior de Música, que comparte el edificio de la Opera con la Escuela Superior de Arte Dramático. Me fue contestada el 13 de marzo de 1989, haciéndome constar que está en los presupuestos y que será para el próximo curso.

Sin embargo, lo que me parece denunciado son las condiciones del traslado de estos centros que actualmente ocupan el Teatro de la Opera. Esto por las siguientes razones: primero, porque han tardado mucho tiempo, quizás por un conflicto de competencias entre el Ministerio de Cultura y el de Educación, en solucionar un problema que está todavía sin solucionar y que tendría que estar ya resuelto, a nuestro entender. En segundo lugar, después de incluir el traslado en el programa de inversiones y de decidirse por el edificio Sabatini para albergar tanto el

Conservatorio como la Escuela de Arte Dramático y Danza, pasados seis meses desde el comienzo de las obras, dan marcha atrás y deciden que el arte dramático sí se instalará allí pero la danza no; que no tiene sitio y que hay que buscar otro, quizás en la calle Soria. Esta decisión nos parece bastante chapucera, porque supone una imprevisión. Lógicamente, el Ministerio conocía cuáles eran las necesidades de ambos centros y también los locales en los que se pensó y que incluso, se estuvieron reparando y adecuando, lo que supone un coste económico sobreañadido al no resultar adecuado ahora para albergar las dos escuelas.

Nos da la impresión que este tipo de necesidades coge un poco a trasmano al Ministerio, porque tenemos en Madrid el Conservatorio Superior, tanto el de Opera como el de Amaniell, masificado y sin edificio propio y con un traslado pendiente, es decir, en una situación completamente provisional, y la Escuela de Arte Dramático y Danza con traslado pendiente y sin edificio propio. El traslado, parece ser, traerá como consecuencia la partición de la Escuela. Por lo menos, esas son las noticias que han salido en la prensa, incluso las que me han transmitido los propios afectados.

La Comunidad de Madrid tiene, por obras en otro sitio, fuera del Conservatorio, el vespertino de grado medio de la Escuela de Canto. Nos parece que son demasiados casos en un tema como éste, que es una de las asignaturas pendientes, según me parece, del Ministerio de Educación. Demasiados casos con una situación de provisionalidad bastante difícil de entender.

Por eso, la pregunta sería cuáles son las medidas inmediatas y precisas que el Ministerio tiene en relación a solucionar esta situación.

Nada más.

El señor **PRESIDENTE**: Tiene la palabra el señor Ministro.

El señor **MINISTRO DE EDUCACION Y CIENCIA** (Solana Madariaga): El señor García Fonseca hace una pregunta oportuna, más oportuna, si cabe, hoy, que es el Día Europeo de la Música; por tanto, voy a contestarle con mayor detenimiento para que su información sea más precisa.

Su señoría formuló la pregunta hace bastante tiempo seguramente y, por las razones que sean, no fue contestada en su momento. Sí le puedo decir que sabe que nos hemos empeñado en una operación de envergadura, estoy seguro de que S. S. no sólo aprueba sino que aplaude el tratar de modificar la situación del antiguo Teatro de la Opera de Madrid y reconvertirlo en lo que fue en su origen. En esas instalaciones existían algunas de las escuelas a las que S. S. hace referencia y era imprescindible buscar un nuevo emplazamiento para las mismas e, incluso, una ubicación mejor de la que tenían en este momento. Las obras de acondicionamiento del Teatro Real van a buen ritmo y hay posibilidad de mantener en esa situación alguna de las escuelas, como voy a pasar a referirle.

Inicialmente, como sabe S. S., estaba prevista la ubicación de las dos escuelas, la de Arte Dramático y la de Danza, junto con el conservatorio en el pabellón Sabatini. Debates ulteriores, no sólo imprevisión, como S. S. parece apuntar, con los directores de estas escuelas hacían ver que era mejor una separación de algunas de ellas, y en vista de las posibilidades de ampliación que podrían tener en el ámbito de la reforma, etcétera, buscar un lugar quizá más grande para algunas de ellas, pero no ha habido imprevisión en el planteamiento, sino que se ha producido una reflexión conjunta con los directores de los centros para tratar de encontrar el lugar más adecuado para las mismas.

La Escuela de Danza junto con el Ballet Clásico Nacional —me importa subrayarlo, porque no iban a estar juntos, ahora sí y parece que es una operación más racional desde el punto de vista educativo—, que depende del Ministerio de Cultura, ocuparía un edificio que ya está siendo remodelado en la calle Soria en Madrid.

Respecto a la Escuela de Arte Dramático seguirá en el Teatro de la Opera un curso más porque hay posibilidad de que así sea y, mientras tanto, también se han empezado las obras para la construcción de un nuevo edificio en el Barrio del Niño Jesús de Madrid, que, bien acondicionado, dará albergue a esta Escuela de Arte Dramático. Le quiero subrayar que el hecho de que la Escuela de Danza y el Ballet Clásico Nacional se encuentren, afortunadamente, en un único edificio anteriormente creo que es una decisión positiva, ha sido bien acogida por el sector y considero que también será valorada de la misma manera por la opinión pública.

Por consiguiente, en el día de hoy, le puedo decir que los problemas de la Escuela de Danza y los de la Escuela de Arte Dramático están siendo resueltos. El correspondiente a la Escuela de Arte Dramático se circunscribe a cien alumnos, pero se quiere resolver y se quiere hacer bien, dando pruebas una vez más de la voluntad que tenemos de ir mejorando la enseñanzas artísticas en nuestro país. Es un gran esfuerzo el que se está haciendo y vamos a seguir realizando. Esperemos que sea un esfuerzo que dé rendimientos, que dé frutos. Le puedo decir cómo se van a resolver esos dos problemas, afortunadamente creo que bien, creo que a satisfacción de la dirección de los dos centros y del claustro de profesores y, en consecuencia, el Ministerio está satisfecho desde ese punto de vista. Me congratula poderse decir hoy en el Día Europeo de la Música.

El señor **PRESIDENTE**: El señor García Fonseca tiene la palabra.

El señor **GARCIA FONSECA**: Señor Presidente, voy a ser muy breve. Acierta el señor Ministro cuando juzga que a nuestro grupo le parece bien, estamos de acuerdo e incluso aplaudimos los planes de recuperación para su antiguo uso del Palacio de la Opera. En ningún momento he cuestionado esto. En todo caso, le agradezco la información que me ha dado en relación con el tema específico que planteaba.

Señor Ministro, es una actitud lógica por su parte decir que no hubo imprevisión, pero es excesivamente autobenevolente. Como es natural, yo no voy a ser tan benevolente, me parece que ha habido una imprevisión clarísima en la medida en que, incluso, ustedes empezaron prácticamente el traslado, elaboraron un primer proyecto y unas primeras inversiones en un local determinado y, posteriormente, con las inversiones a más de medio camino, han modificado el proyecto porque resultaba que aquello no era adecuado, que no iban a tener locales suficientes para los actuales alumnos y mucho menos para los futuros, cuyo número se iría incrementando con el tiempo, e iban a faltar cosas tan importantes como una sala de teatro para la Escuela de Arte Dramático y demás. En todo caso, aunque la dicha llegue tarde, siempre es buena. Si el problema se soluciona con el beneplácito de las partes directamente afectadas, lo cual es importante, me parece muy positivo que al final se resuelva, pero quiero subrayar que considero que la imprevisión se dio, lo cual es difícil de negar.

Yo no he tenido contacto con ambas escuelas en las últimas semanas, pero sí lo he tenido anteriormente, y uno de los temas a tratar era la separación de la Escuela de Danza y la Escuela de Arte Dramático, que siempre habían convivido, se habían interrelacionado y se había desarrollado cierto trabajo interdisciplinar, etcétera. Dicha separación no era bien vista por ambas escuelas. No sé si en las nuevas condiciones en las que pueden encontrarse y el hecho de que la Escuela de Danza esté en el mismo edificio que el del Ballet Clásico Nacional pueda compensarle de los inconvenientes que ellos objetaban a esta división, que parece que ya es un hecho. En todo caso, vuelvo a decirle que si los interesados o los directamente afectados, porque todos estamos interesados, están de acuerdo, por mi parte no habría nada más que decir. Me parece bien que se resuelva esta situación y que sea a satisfacción de todos, pero, aparte de la imprevisión que para mí es una realidad, me queda la duda de que esta separación sea pertinente.

El señor **PRESIDENTE**: Señor Ministro, si desea añadir algunas palabras, puede intervenir.

El señor **MINISTRO DE EDUCACION Y CIENCIA** (Solana Madariaga): Voy a ser muy breve. Señor García Fonseca, no le voy a dar la satisfacción de decirle que hubo imprevisión, comprenderá muy bien que no le dé esa satisfacción.

Respecto a la segunda parte me gustaría recordarle una afirmación que ha hecho y que es cierta. Su señoría ha tenido contactos con el estamento docente, con los profesores, con la dirección, etcétera. Seguramente S. S. habrá llegado a la misma conclusión a la que yo llegué; a veces no es fácil sacar una conclusión clara en la que estén de acuerdo todos los estamentos implicados de las tres escuelas de las que estamos hablando. ¿Por qué? Porque hay conceptos distintos desde el punto de vista educativo; se dan filosofías diferentes, por ejemplo, entre los que dicen que la Escuela de Arte Dramático debe estar junto con la

de Canto y los que dicen que debe estar junto con el Ballet Clásico Nacional, etcétera. Creo que hemos llegado a una solución bastante buena, por lo menos a mi juicio mayoritaria, y contando con dos edificios en mejores condiciones que los que existían anteriormente. Se va a hacer tranquilamente, sin grandes precipitaciones, tratando de no improvisar, obviamente, e intentando que al final del proceso, que será breve, las dos escuelas estén mejor situadas desde el punto de vista físico y con mejores dotaciones. Este es el esfuerzo que estamos haciendo. Le recuerdo, de nuevo, que en lo que respecta a las enseñanzas artísticas queremos dar un empujón serio. Es una materia en la que hemos estado un poco rezagados; queremos recuperar el tiempo perdido y dar un empujón para que las enseñanzas artísticas ocupen el lugar en la enseñanza reglada, y en la no reglada, que corresponde a una sociedad moderna como la nuestra.

— **SOBRE IMPULSO DEL DEPORTE ESCOLAR POR PARTE DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA, DEL SEÑOR CAVERO LATAILLADE (CDS)**

El señor **PRESIDENTE**: Para formular su primera pregunta tiene la palabra el señor Caveró por el Grupo Parlamentario del CDS.

El señor **CAVERO LATAILLADE**: Muchas gracias, señor Ministro, por su presencia en esta Comisión. La pregunta viene formulada en unos términos tan sencillos como los siguientes: cuáles son las medidas de impulso del deporte escolar por parte del Ministerio de Educación y Ciencia. Ello requiere, aunque sea brevemente, una explicación de la razón de la pregunta.

Como de todos es conocido, y muy especialmente del señor Ministro, el despertar en los niños una sensibilización por el deporte desde el nivel escolar es sumamente importante para que, posteriormente, cuando pasen a la etapa de la juventud, de la pubertad, etcétera, puedan continuar con esta práctica. En los países que tienen niveles más avanzados en el «ranking» mundial en cuanto a la calidad del deporte, se da esta práctica de despertar sobre miles de niños esta sensibilización por el deporte y, como consecuencia de ello, a continuación, en esos países se pueden seleccionar y formar grandes deportistas.

Por primera vez en la historia, las competencias educativas y deportivas han concurrido en el Ministerio de Educación y Ciencia. En el régimen de Franco estaban en la Secretaría General del Movimiento y no en el Ministerio de Educación; al iniciarse el proceso democrático, en 1977, se ubicaron en el Ministerio de Cultura (el señor Ministro de Educación ha pasado, al igual que yo, por ambos ministerios), y en este caso se da la feliz circunstancia de que el Ministro de Educación tiene también dentro de su área de competencia y responsabilidad el deporte.

Pienso que impulsar el deporte escolar tiene un triple objetivo positivo. De una parte, despierta el interés por el deporte en los jóvenes y de los niños que luego, de segu-

ro, en una gran proporción, se va a mantener. En segundo lugar, el niño que empieza a practicar el deporte continúa haciéndolo en la juventud y tiene menos riesgos de caer en algo que a todos nos preocupa como puede ser la drogodependencia, el alcoholismo, etcétera, porque el deporte exige otro tipo de vida. Finalmente, se crea una base numérica de jóvenes que van a practicar el deporte y simplemente por una ley de probabilidades es mucho más fácil que puedan salir grandes deportistas y que mejoremos el nivel español, porque aunque se han dado algunos avances —pues hay que colocarlo en el «ranking» mundial en un nivel medio alto— todavía no estamos entre los países más punteros en materia deportiva. Coincidiendo con un evento tan importante como la Olimpiada de Barcelona de 1992, aparte del éxito que en algunas especialidades consiguen singularmente algunos deportistas, yo creo que es el momento favorable —y estoy seguro que está en el ánimo del señor Ministro— para realizar una planificación en la medida en que sus medios y dotaciones lo permitan, porque desde mi época en el Ministerio de Educación tengo una cierta experiencia de que el Ministerio de Educación viene a ser como una Secretaría de Estado del Ministerio de Hacienda. Si hay recursos, se pueden hacer muchas cosas, si no hay recursos, lo único que se puede hacer es pergeñar planes educativos que luego es más difícil llevar a la práctica.

Finalmente, tengo que decirle, señor Ministro, en lo que se refiere a las dotaciones, que por muy buena voluntad que estoy seguro va a tener el Ministerio, tiene que contar con la colaboración de las comunidades autónomas, porque en este tema sabemos que se han producido grandes transferencias y aunque hoy día la palabra territorio MEC ha sido sustituido felizmente por área de gestión del MEC, las áreas de gestión del MEC podrían entrar en esta planificación del deporte escolar con las competencias y el impulso que pueda darle el Ministerio. Pero para ello hacen falta instalaciones, campos de deportes, hace falta un profesorado más especializado. Los profesores de educación física generalmente les orientan a la preparación física, a los ejercicios gimnásticos, pero muchas veces no son auténticos técnicos en el conocimiento de determinados deportes. Yo no sé si tienen el título de entrenador de atletismo, que sería fundamentalmente el deporte que habría que promover desde el principio de la EGB. No se trata de que los niños den únicamente patadas al balón. De otra parte, harían falta también medios especiales que para la práctica de algunos deportes son necesarios.

Por todas estas razones, señor Ministro, yo le agradecería que nos informara sobre algo que estoy seguro que está en la mente del señor Ministro, porque el señor Ministro es y ha sido un buen deportista, que es la política que el Ministerio va a tratar de impulsar aprovechando esta feliz circunstancia de la concurrencia de las dos competencias.

El señor **PRESIDENTE**: Tiene la palabra el señor Ministro.

El señor **MINISTRO DE EDUCACION Y CIENCIA**

(Solana Madariaga): Con sumo gusto contesto a don Iñigo Cavero diciéndole, en primer lugar, que suscribo prácticamente en su totalidad el análisis que ha hecho de la importancia de la educación física en el sistema deportivo. Todos somos conscientes del valor que tiene desde el punto de vista educativo en el sentido más amplio el deporte y, por tanto, la importancia que tiene introducir desde los primeros años de la vida del joven o de la joven el deporte y, fundamentalmente, en el ámbito de la escuela que es donde el joven o la joven atraviesa los primeros años de su vida. Por ello, desde que yo me hice cargo del Ministerio de Cultura y, posteriormente, del Ministerio de Educación he tratado siempre de impulsar la actividad deportiva no sólo en el ámbito del deporte para todos o el deporte federado, sino fundamentalmente en el ámbito del deporte en la escuela. Más concretamente, en el año 1988 se aprobó por el Consejo de Ministros la creación de una Comisión interministerial para ese objetivo, para potenciar y extender la educación física y el deporte en la escuela, en centros docentes, en este caso me estoy refiriendo a centros docentes no universitarios. Esto obedece a una decisión firme del Gobierno para implementar de manera efectiva la educación física y el deporte en el ámbito de la educación.

El plan se basó en dos aspectos fundamentales, que son los dos que señalaba su señoría. De una parte, en la dotación de instalaciones, hay que ampliar el número de instalaciones y equipamiento deportivo; y, de otra parte, en la formación del profesorado de EGB, especializándose ellos en educación física. Desde el primer momento se planteó la colaboración más estrecha posible con las comunidades autónomas y con la Administración local mediante la formalización de un número significativo de acuerdos, de convenios para la concreción del ámbito de cada uno de estos planes.

Durante el año 1988 y en lo que afecta a las dotaciones de instalaciones deportivas y de equipamiento, definimos los módulos tipo a realizar dentro del plan y mantuvimos ya todas las reuniones necesarias con las comunidades autónomas y con la mayoría de los ayuntamientos para ponerlo en marcha, y ya en ese año se contrataron para su construcción 79 polideportivos nuevos que atenderán a 133 centros escolares y que sumarían del orden de los 75.000 alumnos en el año 1988. La inversión comprometida por el Ministerio en ese año fue de mil millones 182.000 pesetas, ya que algunas obras son de dos anualidades y la aportación de las entidades colaboradoras, comunidades autónomas y ayuntamientos, ascendió a la cifra de más de mil millones de pesetas. Por tanto, tenemos un cantidad de más de mil millones de pesetas entre las comunidades autónomas y la Administración central del Estado.

En el año 1989 se han continuado todas esas conversaciones con las comunidades autónomas. Estamos firmando acuerdos prácticamente con todas para poner en marcha y terminar este plan en todo el territorio de competencia del Ministerio, de gestión directa, como lo llama S. S., y también con aquellas comunidades autónomas que no lo son, aunque evidentemente los convenios son

de otra naturaleza ya que la competencia la tienen transferida.

La inversión prevista para 1989 por parte del Ministerio de Educación será del orden de los 5.000 millones de pesetas y por parte de las entidades colaboradoras, ayuntamientos y comunidades autónomas del orden de 4.000 millones de pesetas. Por tanto, es un empujón de enorme entidad. Puedo decirle que yo creo que la partida presupuestaria que más crece de todo el Presupuesto del Estado para el año 1989 es la que va destinada a los planes de deporte en la escuela. Con estas previsiones se pretende construir aproximadamente 176 polideportivos cubiertos, 67 pistas polideportivas descubiertas y reparar unos 80 gimnasios y ochenta y tantas pistas de atletismo. Es decir, es un esfuerzo verdaderamente de entidad. Sabe S. S., que como previsión para la terminación de este plan tenemos el año 1992, es un plan que tiene una cierta dilatación en el tiempo para que en el año 1992, se celebren o no los juegos olímpicos, tengamos una estructura de instalaciones y de personal capacitado y preparado en el ámbito de la escuela para mejorar el rendimiento y la educación deportiva de nuestros jóvenes. Creo sinceramente que estamos en una buena dirección, creo que vamos al ritmo adecuado y, por tanto, esa feliz coincidencia a la que S. S. hacía referencia creo que se puede plasmar en la realidad en una mejor instalación y en mejor profesorado que enseñe en nuestras escuelas el desarrollo de la educación física escolar.

El señor **PRESIDENTE**: Tiene la palabra el señor Cavero.

El señor **CAVERO LATAILLADE**: En primer lugar, quiero agradecer al Ministro su pormenorizada información. Quiero decirle que en esta política de impulso del deporte escolar contará por supuesto con la colaboración de este Grupo. Únicamente quiero decirle dos cosas que creo que son convenientes, aunque no son aportaciones de importancia. De un lado, hay que mentalizar a los padres y dirigentes de centros escolares, etcétera, sobre la importancia del deporte escolar, porque en esa política que está llevando adelante el Ministro, y me parece muy positivo el incremento de inversiones, es necesario contar con la colaboración de la comunidad escolar. La comunidad escolar no sólo son los niños, sino que depende muchas veces de los padres y, desgraciadamente, en España no hay una cultura muy propensa al deporte. Cuántas veces he oído decir a padres, amigos míos, cuyos hijos tenían una cierta predisposición para el deporte: en esta edad lo que me importa es que estudien y, luego si tienen algún rato libre, que hagan deporte. El señor Ministro, que tiene buenas condiciones de comunicador, podría tratar de transmitir a todos estos sectores de la población, saliendo en la televisión o como sea, que tan importante como formar intelectualmente a un niño o a un joven es también formarle físicamente. Creo que, hoy día, frente a la rutina de la gimnasia en el patio de un colegio o de un centro escolar, hay otras formas de hacerles más atractiva la

educación física, como es sensibilizándoles y haciéndoles ver lo que tiene de competencia, etcétera.

También quiero señalarle que ya que estamos en un momento de grandes reformas educativas, estoy seguro que en la mente del señor Ministro está la idea de destinar al deporte, dentro de los planes de estudio, que lógicamente habrá que combinar con estas reformas, un espacio suficiente en los horarios, cosa que es importante. Es decir, que el deporte no aparezca como una actividad complementaria; que, terminada la jornada escolar y si los niños tienen suficiente sensibilidad o afición, vayan a un campo de deportes, sino que de alguna manera se combine o se introduzca en el horario. Porque estoy seguro que luego ellos mismos ya adquirirán esa predisposición, pero inicialmente hay que luchar contra ciertas inercias, porque muchas veces, en nuestro país, no hay una gran sensibilización para el ejercicio del deporte, ni siquiera en los niños ni en los jóvenes, y en muchos casos hay esa especie de reticencia de las familias al pensar que están perdiendo el tiempo.

Señor Ministro, creo que va por el buen camino.

El señor **PRESIDENTE**: Señor Ministro, tiene la palabra.

El señor **MINISTRO DE EDUCACION Y CIENCIA** (Solana Madariaga): Me gustaría comentar dos o tres cosas de la intervención del señor Cavero.

Estoy de acuerdo con la primera reflexión sobre la comunidad escolar. Sin duda, la comunidad escolar debe participar no solamente en vigilar las instalaciones, etcétera, sino en crear un clima de que el deporte es bueno. En nuestro país —y S. S. lo sabe bien— hay mucha más afición deportiva al espectáculo que a la práctica. Somos más deportistas desde el punto de vista de participar en el espectáculo desde fuera que de practicar un deporte. Primera cuestión, en la que estoy de acuerdo con S. S..

Con respecto a la colaboración con los ayuntamientos, sí me interesa subrayar que el plan que se está poniendo en marcha creo que enriquece también la vida municipal. Se trata de que estas instalaciones nuevas, que se hacen en el ámbito escolar, tengan también una proyección municipal, de manera tal que hacemos un esfuerzo por optimizar todos los recursos públicos que se ponen en marcha y que van a permitir que no solamente el centro escolar esté dotado de unas instalaciones, sino que también la comunidad local, el municipio, etcétera, pueda disfrutar de ellas. Me parece que es una vía buena el compatibilizar estas dos actividades, se trata de hacerlo en el ámbito del deporte y también en otros: bibliotecas, salones de teatro, etcétera, para que puedan ser también utilizados por la comunidad local.

En tercer lugar, le quería hacer una invitación. Que me acompañara una mañana o una tarde —cuando a S. S. le venga mejor—, para que viéramos las nuevas instalaciones. Su señoría ha conocido muy bien lo que ha sido la historia del Ministerio de Educación —ha sido Ministro de él— y me gustaría que viera los planes que se están haciendo, con las maquetas que ya existen, y cómo —ya en

el plan de reforma— todos los centros educativos irán acompañados de la instalación deportiva correspondiente. Unos con el polideportivo cerrado, que será un paso enormemente importante desde el inicio, y otros, los más pequeños, con el polideportivo abierto. Si S. S. lo desea, estoy a su disposición para que veamos juntos alguno de los que ya están en marcha y los planes que existen para otros. **(El señor Cavero Lataillade pide la palabra.)**

El señor **PRESIDENTE**: Sí, señor Cavero.

El señor **CAVERO LATAILLADE**: Unicamente quería contestar a la indicación que me hace el señor Ministro, y decirle que soy yo el que está a su disposición.

El señor **MINISTRO DE EDUCACION Y CIENCIA** (Solana Madariaga): Gracias, señor Cavero.

— **SOBRE ENVIO A LAS CORTES GENERALES DE LOS PROYECTOS LEGISLATIVOS QUE REESTRUCTUREN LOS PLANES DE ESTUDIOS DE LAS ENSEÑANZAS MEDIAS Y PROFESIONAL, DEL SEÑOR CAVERO LATAILLADE (CDS)**

El señor **PRESIDENTE**: Señor Cavero, puede usted formular su segunda pregunta.

El señor **CAVERO LATAILLADE**: Señor Presidente, señorías, señor Ministro, cuando yo formulé esta pregunta desconocía que otro Grupo hubiera pedido la comparecencia del señor Ministro sobre un tema prácticamente similar. Voy a formular mi pregunta, que se refiere a plazos y programa, pero no tendría inconveniente, si lo permite el Reglamento y el señor Presidente de la Comisión lo acepta, en exponer las razones de la pregunta y que el señor Ministro, por economía de tiempo, una vez que el representante de Izquierda Unida-Iniciativa per Catalunya formulase también el sentido de su petición de comparecencia, pudiera contestarnos globalmente. No tengo ningún inconveniente, porque me parece que simplificaríamos el trámite. Haré lo que diga el señor Presidente.

El señor **PRESIDENTE**: No solamente lo acepto, sino que se lo agradezco, señor Cavero.

El señor **CAVERO LATAILLADE**: La razón de la pregunta es que hemos conocido, ya desde tiempo atrás, que había unos proyectos de reforma de las enseñanzas medias y de su imbricación tanto con la enseñanza básica como con la superior. Ya desde 1978 empezamos —en la época en que yo estaba en el Ministerio— con un proyecto de reforma (redactamos un libro que entonces se llamaba verde) que se elaboró con la colaboración de un buen Director de Enseñanzas Medias que era don Raúl Vázquez. Hicimos algunas consultas y algunos trabajos, pero lógicamente no dio tiempo de terminar aquello, porque —empleo por confesar y comprender— si es difícil reformar la básica y el nivel de la enseñanza universita-

ria, lo más difícil de reformar y acertar son precisamente las enseñanzas medias y profesional. Entiendo que, técnicamente, es un tema complicado.

Por otro lado, yo sé que en los programas de 1982 y 1986 del Partido Socialista se recogía este tema y que incluso en el año 1987 hubo ya un primer proyecto de reforma, que se sometió a la opinión pública y a sectores interesados y que fue objeto de una amplia consulta. Recientemente acaba de publicarse otro libro —creo que en este caso es una especie de libro blanco—, cuya distribución ha sido ya mucho más reducida, donde se recogen algunos aspectos importantes de los contenidos esenciales y de la distribución por edades, incluso con la escolarización ya generalizada de los catorce a los dieciséis años, y la ampliación de posibilidades en la preescolar. Pero entiendo que este tema exige contar con muchos elementos. Por un lado, plantea problemas de financiación. Yo sé que el señor Ministro avanzó que el coste podría ser de unos 900.000 millones. Inmediatamente salieron, como es lógico y normal en un tema como éste que afecta a tantos intereses, determinados colectivos, diciéndole que se había quedado corto, que calculaban —no sé cómo lo calcularon— que hacía falta, por lo menos, 1.400.000 millones de pesetas, etcétera. Por tanto, habría que decir que había una polémica sobre ello.

Estas reformas afectan también a los intereses del profesorado. Porque si la EGB se amplía hasta los dieciséis años, con este primer bachillerato como elemental o inicial, el problema que se plantea —y he visto también la inquietud de algunos profesores de bachillerato, de catedráticos y agregados de bachillerato— es sobre a quién le va a corresponder la enseñanza de este tramo intermedio: a los profesores de enseñanza básica o a los de Bachillerato. Quizá se produciría un exceso de profesores de Bachillerato.

También en la Formación Profesional sería necesario más dotaciones de profesores, dadas las especialidades que con buen sentido recoge el proyecto, y reivindicar o revalorizar —cosa que hemos intentado y hasta ahora no se ha conseguido; en mi época también lo intentamos— la valoración social de la Formación Profesional, porque siempre parecía que era una manera de desviar a los chicos que no iban a ser capaces de hacer el Bachillerato o que, por razones socioeconómicas, sus familias no tenían la posibilidad de espera y necesitaban aumentar los ingresos de las casas.

Yo comprendo que al señor Ministro le complica más el tema —ya se ha referido antes al deporte— porque estas áreas de gestión del MEC, que en este momento parece que están reducidas a diez de las comunidades autónomas y hay siete que ya, en mayor o menor medida, tienen asumidas competencias, son más fáciles de reformar antes del proceso autonómico que con él, por cuanto que estas comunidades que tienen plena competencia algo tendrán que decir y, probablemente, incluso por estar unas y otras gobernadas por opciones políticas diferentes, aunque coincidan en el aspecto técnico, también tendrán una filosofía educativa que siempre estará influida por conceptos ideológicos o doctrinales.

Por lo tanto, en el fondo, lo que yo quería preguntarle al señor Ministro —y sé que tiene ya respuesta para ello— es en qué momento se va a llevar a cabo toda esta reforma y si se va a realizar por tramos o globalmente. Es decir, que si la aplicación de la escolarización de la preescolar y la extensión de la EGB a esa zona del Bachillerato inicial, selectivo o preliminar —la escolarización de los catorce a los dieciséis años—, está en los planes del Ministerio iniciarla en el curso 1990/91, en el 1991/92 o cuándo se va a llevar a cabo.

Hay otro tema sobre el que ya he leído algo en los documentos, pero que es muy importante, y es que si efectivamente los aspectos comunitarios van avanzando, pudiéramos encontrarnos con que habíamos hecho una buena reforma educativa y, sin embargo, no estaba de acuerdo con lo que se iba haciendo en Europa, aunque estoy seguro de que con el rabillo del ojo se va observando este aspecto. Creo que sería interesante contemplarlo por si, por casualidad, se produce ese desiderátum del bachillerato europeo, que hasta ahora viene a consistir en una especie de posibilidad distinguida para determinados jóvenes o el espejuelo que utilizan ciertos colegios, por supuesto bastante caros, para conseguir alumnos a los que se les dice que se les va a impartir el bachillerato europeo o cosas por el estilo.

Por tanto, sobre este conjunto de temas, el señor Ministro podría actualizarnos cuando conteste al compañero parlamentario de Izquierda Unida en su petición de comparecencia, y estoy seguro de que podrá globalizar toda esta información.

Mi pregunta no tiene ninguna finalidad crítica, sino fundamentalmente informativa.

El señor **MINISTRO DE EDUCACION Y CIENCIA** (Solana Madariaga): Con sumo gusto contestaré en su momento a lo que S. S. ha solicitado.

#### — **HOMOLOGACION DE LOS ESTUDIOS DE CUATRO AÑOS DE DURACION COMO DIPLOMATURAS O COMO LICENCIATURAS, DEL SEÑOR OLLERO TASSARA**

El señor **PRESIDENTE**: Pasamos a la primera pregunta formulada por el señor Ollero Tassara, quien tiene la palabra en nombre del Grupo Parlamentario de Coalición Popular.

El señor **OLLERO TASSARA**: Ante todo quiero manifestar mi satisfacción por la presencia en esta Comisión del señor Ministro, con un énfasis especial, puesto que en otras ocasiones cuando, en uso sin duda del Reglamento, como también hoy, no ha comparecido para contestar a esas preguntas, me he mostrado crítico sobre esa circunstancia, inevitablemente en ausencia del Ministro. Hoy, que está aquí presente, quiero agradecerle con especial énfasis su presencia.

Las tres preguntas que voy a ir planteando sucesivamente están claramente imbricadas unas con otras y pre-

tenden abrir un diálogo que nos ayude a esclarecer determinados aspectos de la situación universitaria y obtener de ello algunas conclusiones. En la medida en que se da esa conexión entre las preguntas, que he preferido hacer por separado, sin duda, conforme las vaya planteando, necesitare consumir menor tiempo en su exposición, pero creo que es interesante contar con ese desarrollo paulatino de los problemas que nos plantean.

En ese sentido, por dar más sistemática a nuestro diálogo, quisiera comenzar por la que se plantea ante la propuesta de títulos correspondientes a estudios de cuatro años de duración, que por razones de todos conocidas ha levantado una notable polémica, hasta llegar prácticamente a una especie de embargo —digamos— de la información sobre el proceso que sigue en marcha durante todo este verano. ¿Piensa el Ministerio homologar estos títulos como diplomaturas o como licenciaturas?

Ayer, un rector de una universidad española nos honró también con su presencia ante esta Comisión y comentaba cómo los rectores, que tienen la máxima responsabilidad de nuestros autónomos centros universitarios, se ven inevitablemente condicionados por un marco normativo que no han hecho ellos y que, por lo que él señalaba —y aludía a comentarios con otros rectores en el Consejo de Universidades e incluso a comentarios con el señor Ministro—, en muchas ocasiones estimaba que deberían modificarse. Pero, como es lógico, su autonomía no es absoluta, sino dentro de un marco normativo de todos conocido que ellos no pueden modificar.

Yo creo que la experiencia de la Ley de Reforma Universitaria ha ido tropezando con una serie de dificultades que han sido objeto de tratamiento en esta Comisión en otras ocasiones. Dificultades derivadas de un cierto choque o desfase entre las previsiones de la Ley, la auténtica realidad de nuestras universidades y los problemas concretos que se plantean día a día.

Por resumir mi opinión al respecto, da la sensación de que en bastantes cuestiones esta Ley aparece como una ley doctrinaria, que no ha contemplado adecuadamente la realidad de nuestros centros y, como consecuencia, no es que se planteen unos objetivos, lo que es perfectamente legítimo, que nuestro Grupo por razones ideológicas no comparta en ocasiones, sino que no consigue los objetivos que se plantean, precisamente por la falta de un conocimiento adecuado de las circunstancias que iban a rodear la puesta en marcha de la Ley, las dificultades que iba a encontrar e, incluso, las previsibles perversiones que determinadas propuestas legales iban a sufrir.

Sin embargo, yo hoy voy a centrarme en otro aspecto que también creo que es digno de reflexión y que podría animar también a plantear la modificación de esta Ley, ya que no entendemos por qué hay una actitud casi de tabú al respecto y se mantienen en pie normas que incluso el propio legislador no quiso, como son, por ejemplo, las comisiones de reclamación de los concursos, que están hoy día en la Ley como consecuencia de una sentencia del Tribunal Constitucional y que están diseñadas de un modo absolutamente distinto a como quiso el legislador y con unas consecuencias irracionales, pero que no se

cambian, ni siquiera por respeto al Tribunal Constitucional, en el sentido de que si ha modificado algo, hay que actualizar el texto.

Hoy me quiero referir a otra fuente que también piensa mi Grupo que justificaría plantear la modificación de esta Ley, y es que los hechos han ido demostrando que —es lo que pretendo en nombre de mi Grupo plantear hoy aquí y entablar un cordial diálogo con el señor Ministro— dentro de la Ley hay unas ciertas incoherencias, hay contradicciones internas. Por tanto, no se dan a veces malos resultados solamente porque no se hayan previsto circunstancias de la realidad universitaria y, como consecuencia, hayan surgido previsibles perversiones de los buenos deseos del legislador, sino que los hechos van demostrando que hay principios que no casan dentro de la misma Ley y que hay modelos que responden a principios contradictorios y llevan en la práctica, inevitablemente, a una disfuncionalidad.

Por ejemplo, en la Ley se recoge una realidad anterior a ella, como es la existencia de dos tipos de centros. Por un lado, facultades o escuelas técnicas superiores y, por otro, las ahora llamadas escuelas universitarias. Como es bien sabido, el origen de esa distinción respondía, entre otras cosas, a la existencia de dos niveles educativos distintos, porque aún recordamos cómo se hablaba de escuelas técnicas de grado medio y escuelas técnicas de grado superior. Por tanto, en la enseñanza superior, enseñanza universitaria, sólo entrarían las segundas.

Sin embargo, hay un momento posterior en el que se integran en la Universidad esas escuelas, tanto las técnicas como otras, como pueden ser las de empresariales, entonces denominadas de comercio, etcétera. No obstante, está claro que el punto de partida era que había dos escalones, dos enseñanzas de diverso nivel, lo mismo que en el Bachillerato hay una distinción respecto a la Enseñanza General Básica dentro de lo que se llaman Enseñanzas no universitarias impropia.

La Ley parece heredar ese planteamiento, puesto que de todos es bien sabido que a la hora de ocuparse del profesorado universitario, señala distintas exigencias de titulación para el profesorado de unos centros y de otros. En concreto, mientras que un profesor titular de universidad debe tener el doctorado, un profesor titular de escuela universitaria no tiene por qué tenerlo. Por tanto, se ve que de algún modo perdura la idea de que la escuela universitaria es un escalón, ya universitario sin duda, pero de un nivel inferior, y esto no es peyorativo para nadie, porque lo contrario nos llevaría a que todo fuera igual, y no es ése el modelo de la Ley, pero se partía de esa distinción.

Por otra parte, había otro elemento unido, insisto, al anterior que caracterizaba igualmente a ambos centros. Me refiero a la existencia, desde la Ley General de Educación, de dos ciclos en la enseñanza universitaria. Un primer ciclo que abarcaría tres años y un segundo ciclo que añadiría dos más, hasta cinco y en algunos casos seis. Entonces, si se mantiene el esquema inicial, hay que entender que hay dos tipos de primer ciclo: un primer ciclo correspondiente a la escuela universitaria, que sería de un nivel universitario inferior, y otro primer ciclo que se cursa

en una facultad o escuela superior y que, por tanto, sería distinto. Este era el panorama.

Sin embargo, al surgir el proyecto de nuevas titulaciones, que también está previsto en la Ley, el mismo responde a principios absolutamente distintos, por lo que nos encontramos ante una situación de confusión mayúscula, que yo temo que si no se ataja en su raíz, que son los contradictorios principios de que se parte, esta confusión será prolongada hasta el infinito y nos va a perjudicar notablemente.

¿Por qué? Primero, porque así como el profesorado aparece vinculado a los centros y hay profesores de universidad —léase de facultades y de escuelas superiores— y profesores de escuelas universitarias, sin embargo, los títulos no se vinculan a los centros y, por tanto, van absolutamente por otro lado, lo cual equivale a decir que los títulos y sus planes de estudio no casan en absoluto con el diseño del profesorado. Esto realmente es sorprendente y va a dar lugar a problemas a los que iremos aludiendo.

Por otra parte, tampoco las titulaciones parecen seguir de una manera estricta lo que hasta ahora había sido precisamente el esquema básico de los ciclos, que eran los años. Había ciclos de tres años y ciclos de cinco. Sin embargo, ahora se presta más atención a los créditos como módulo de cuantificación de la tarea docente y, por tanto, se producen igualmente disfunciones. Por ejemplo —y éste es el sentido de la pregunta y con ello termino esta exposición, sin duda un tanto prolija pero que sirve de introducción a todo lo que vendrá luego—, surgen los famosos títulos de cuatro años, encontrándonos con la perplejidad de que esos títulos son una diplomatura alargada y, por tanto, entrarían dentro de las posibilidades docentes de una escuela universitaria o, por el contrario, son una licenciatura recortada, que es lo que parecen haber entendido determinados estudiantes, consiguiendo con su política el Ministerio que lleguen a presentarse incluso a las elecciones al Parlamento Europeo, lo cual tiene mucho mérito, porque hasta ahora sólo lo han hecho ellos y el señor Ruíz Mateos por razones poderosas de todos conocidas. Por tanto, yo quisiera saber si estamos ante unas licenciaturas recortadas, devaluadas, porque como de calidad de la enseñanza no hay muchas noticias, la gente lo cuantifica todo, la gente no pide más calidad; pide, por lo menos, los mismos años que los demás. Ante esta perplejidad, formulo esta pregunta al señor Ministro y espero alguna ilustración.

El señor **PRESIDENTE**: Tiene la palabra el señor Ministro de Educación.

El señor **MINISTRO DE EDUCACION Y CIENCIA** (Solana Madariaga): Voy a contestarle por el orden de la presentación de las preguntas, que es distinto del orden de cómo han sido expuestas.

El señor **OLLERO TASSARA**: Hasta ahora he formulado solamente una pregunta y me gustaría que me la contestara. Si quiere se la recuerdo.

El señor **MINISTRO DE EDUCACION Y CIENCIA**

(Solana Madariaga): Preferiría que me repitiera la pregunta, porque no la he captado.

El señor **OLLERO TASSARA**: La pregunta es la siguiente. Ante la propuesta de títulos correspondientes a estudios de cuatro años de duración, ¿piensa el Ministerio homologarlos como diplomaturas o como licenciaturas?

El señor **MINISTRO DE EDUCACION Y CIENCIA** (Solana Madariaga): Muchas gracias. Es, por tanto, la tercera pregunta de las tres que tiene planteadas S. S.

Sabe S. S. que en el Consejo de Universidad se está debatiendo un proyecto de enorme envergadura y uno de los elementos fundamentales de la reforma del sistema educativo universitario, que son las nuevas titulaciones. ¿Cuáles van a ser las titulaciones en España, cómo van a ser, cómo podemos hacer una formulación más flexible de todas las titulaciones, más acordes con las necesidades del mercado de trabajo, más acordes con los requisitos que la sociedad moderna tiene, etcétera? Desde este punto de vista hay un debate que viene ya de muy atrás, no es un debate de hoy, sino que durante varios años ha habido unos grupos de trabajo, unas comisiones que han tratado de sintetizar las decisiones de esos grupos de trabajo y un debate abierto en las propias universidades que, para ir perfilando esos planes de estudios, han tenido del orden de cuatro o cinco meses como mínimo para su debate.

Avance en esa dirección se ha ido fijando, como S. S. decía bien, más el énfasis en los años que en los créditos. Esto es cierto, parece que es una fórmula más racional y más similar a la que existe en otros países de nuestro entorno y algunos más lejanos, aunque no estén en nuestro entorno físico, pero sí desde el punto de vista cultural. El concepto de crédito en las enseñanzas universitarias parece mejor, permite una flexibilización y una construcción de titulaciones más versátil, más adaptables a las necesidades que un país puede tener en cada momento.

Desde este punto de vista se ha ido avanzando y hoy nos encontramos en el Consejo de Universidades con que hay algunas titulaciones que ya han sido aprobadas. Otras están todavía sometidas a debate y otras están en un grado anterior, es decir, todavía no han sido presentadas por la Ponencia de síntesis al Pleno del Consejo de Universidades. Sin embargo, sí hay una decisión, por parte del Consejo de Universidades y por parte de los Rectores, de tratar de modificar y adaptar el esquema de titulaciones universitarias a una sociedad distinta, más moderna, más ágil y más flexible. Esto no quiere decir en absoluto que se vaya a hacer no de espaldas a la comunidad académica —por supuesto no va a ser así—, ni tampoco —y quisiera subrayarlo— de espaldas a la sociedad. Al final, las reformas se hacen para que mejore nuestra sociedad, no para que mejore la comunidad académica. Que también de paso puede mejorar —¡bendito sea!—, pero realmente la reforma se hace no para el colectivo que ejerce esa competencia, sino para el colectivo mayor que son todos los ciudadanos de nuestro país.

La pregunta concreta es la siguiente. ¿Cómo se van a homolgar, en el supuesto de que existan, por parte de las universidades, presentación al Consejo de Universidades y posteriormente al Gobierno, titulaciones de cuatro años? Lo que el Consejo de Universidades tiene que hacer en ese caso es comprobar si el número de créditos que se imparten, independientemente del número años en los que se imparten, son los adecuados o no para esa titulación. En el caso de que el número de créditos corresponda con el número de créditos que se han aprobado en las direcciones generales y en las específicas, sin duda se homolgarán como licenciaturas.

Le voy a dar dos ejemplos, ¿Cuáles son los créditos para una diplomatura? Los créditos para una diplomatura se encuentran en la siguiente horquilla: de 180 a 270. Sabe perfectamente S. S. que el crédito son diez horas, por lo tanto, nos encontramos entre 180 y 270, que es lo que marca la norma. El número de créditos para una licenciatura se tendría que encontrar entre 300 y 450. Esto es lo que a nosotros nos importa. El Consejo de Universidades ha acordado esas dos grandes horquillas, para diplomatura de 180 a 270 y para licenciaturas entre 300 —o superior a 300— y 450.

Aquellas titulaciones que el Consejo de Universidades estime que deben ser licenciaturas deberán, por tanto, tener un número de créditos comprendidos en esa horquilla, hasta 450. Aquellas titulaciones que el Consejo de Universidades estime que deben corresponder a diplomaturas tendrán un número de créditos inferior a los 270.

Para que S. S. se haga una idea, le diré que en la actualidad la diplomatura media española se encuentra en el «Boletín Oficial de Estado» —otra cosa es el número de créditos que se imparten, que son inferiores a los que existen formalmente en el «Boletín Oficial del Estado»— entre 200 y 230. Esta es la media de los créditos que se imparten hoy en una diplomatura. En una licenciatura estaríamos entre 300 y 350. Esto significa que cuando se dice —como se ha dicho— que en carreras que puedan tener una disminución en el tiempo, en su duración de cuatro años, se enseñaría menos, se está haciendo una afirmación absolutamente carente de sentido y veracidad. Porque los créditos que se están impartiendo en las carreras de hoy, que duran cinco años —algunas duran incluso más—, no llegan a alcanzar en media lo que va a ser la tónica general en las nuevas titulaciones que se pueden impartir en cinco o en cuatro años.

¿Qué piensa el Consejo de Universidades? Piensa que se pueden dar al año 90 créditos. Esa es la norma como base, y 60 como mínimo. Multiplique usted 90 por 4 ó por 5 y le saldrán los máximos y los mínimos de créditos para una licenciatura de cuatro o de cinco años. Sí le quiero decir que si a todas las carreras que se están impartiendo en este momento —o prácticamente todas, alguna universidad tiene más créditos que otras— les aplicáramos el máximo de 90 horas por año, todas cabrían en cuatro años. El legislador debe plantearse este tema, el gobernante también, el universitario debe plantearse este tema y debe pensar seriamente cuál es la mejor utilización de los recursos. Por lo tanto, si una disciplina o una carrera

se puede impartir en un número de años equis, no debe impartirse en unos años equis más. Debemos hacer todos el esfuerzo para que se imparta en equis, de forma tal que el alumno que sea capaz de hacerla en un tiempo equis, la pueda realizar. El alumno que no sea capaz, por determinadas razones (porque esté trabajando, por ejemplo), o las razones que sean, de hacerla en un tiempo de equis más algo, hay que permitirle que la haga en equis más algo. Pero sí debe existir la posibilidad de que el alumno que la pueda hacer en equis —que en este caso equis puede ser menor de cinco—, la realice. Esta es la filosofía que impregna el debate que en estos momentos está teniendo el Consejo de Universidades.

Le vuelvo a recordar que siempre que el número de créditos esté en el arco al que acabo de hacer referencia, es decir, entre 300 y 450, debe ser una licenciatura. Siempre que el número de créditos esté por debajo de los 270 debe pensarse en una diplomatura. Así se está concibiendo por parte de los grupos de trabajo, por parte de los Rectores y por parte del Consejo de Universidades. Eso también lo sabe S. S. porque en su propia universidad, en el debate que hubo hace cuatro meses, una de las enmiendas que se presentaron iba en esta línea. La Universidad de Granada, de la que S. S. es dignísimo profesor, planteó el tema de que las carreras que tuvieran este esquema pudieran impartirse en cuatro años. En el libro verde, en «las lechugas» que S. S. conoce, como típicamente son denominadas, figura la enmienda del consejo social de la Universidad de Granada. Este es un ejemplo, hay otros muchos. En cualquier caso, ni el Consejo de Universidades, ni quien le habla quiere ser testarudo y mucho menos testarudo en el error; yo quisiera ser testarudo en la verdad y parece que S. S. está en lo contrario.

Sí le quiero decir que ésta es la formulación que tenemos y es una formulación abierta, tratando de dialogar lo más posible con la sociedad, tratando de dialogar lo más posible con el Consejo de Rectores, con los estudiantes, con todo el mundo, para conseguir una reforma de las titulaciones universitarias que sirva a la sociedad, que sirva a nuestra sociedad de hoy y sobre todo a una sociedad de mañana. Estamos pensando en titulaciones que deben durar; por tanto, al durar, tienen que encaminarse ya a una España completamente incorporada dentro de Europa, unos jóvenes estudiantes que van a tener que competir en un mercado único y con unas titulaciones y carreras, por tanto, más ajustadas a esa situación. Todo lo que se pueda hacer para que eso sea, sumando el máximo número de voluntades, sin que haya tensiones innecesarias, bienvenido sea, y por mi parte sabe S. S. que haré todo lo que esté en mi mano para que así sea. Pero no perdamos la racionalidad, señoría, y sobre todo no tratemos de ayudar con posiciones poco claras a generar un clima irracional en algunas materias. Yo creo que en estas materias deberíamos mantener la cabeza fría, mirar con claridad cuáles son las necesidades reales que tiene el país, más que aprovechar una coyuntura para tratar de poner alguna chinita en el camino, más grande o más pequeña, que no digo yo que S. S. desee hacerlo, ¡Dios me libre, no sería yo quien dijera que S. S. quiere poner nin-

guna chinita en el camino, me gustan las chinas más grandes, pero le quiero decir con toda franqueza y con toda sinceridad que en este tema nos deberíamos encontrar en el Consejo de universidades con un universitario como S. S. y un modesto universitario como quien le habla. No hay razón ninguna, nada más que el deseo que tiene S. S. de no tratar de empujar un poquito estos temas en la vía de la concordia, en la vía de la racionalidad.

Creo que no es un tema para hacer una pelea política, sino antes bien, para tratar de, como personas sensatas y responsables, encontrar lo mejor para nuestra universidad, para nuestros jóvenes y para el futuro de España, que yo creo que es por lo que todos estamos luchando, S. S. el primero.

El señor **PRESIDENTE**: El señor Ollero tiene la palabra.

El señor **OLLERO TASSARA**: Ante todo, quiero lamentar el tono de confrontación política que el señor Ministro ha introducido clarísimamente en este debate, porque yo creo que más conciliador, calmado y racional que he sido en mi intervención, por insólito que al señor Ministro le resulte, no he podido ser.

En cuanto a chinitas, está claro que el partido que más tiene que ver con chinitas, lo mire usted por donde lo mire, es el suyo, eso es obvio. **(Risas.)** Por tanto, pasemos a otra cuestión.

Usted ha utilizado argumentos «ad homine» que no vienen a cuento. Léase de una vez la sentencia del Tribunal Constitucional y entérese que el Consejo Social de la Universidad de Granada no tiene nada que ver con la Universidad de Granada, lo dice el Tribunal Constitucional, y en su composición actual tiene más que ver con S. S. que con mi Universidad, eso es una realidad. Por tanto, no me saque usted a relucir esos argumentos de autoridad, que no tienen ninguna autoridad. Pero, en fin, intentaré volver a mi tono inicial, a pesar de su juicio de intenciones absolutamente gratuito e inamistoso, fruto de sus prejuicios, que espero que algún día pueda rebajar un tanto y facilitar así que los dos podamos ayudar a esa realidad universitaria.

En primer lugar, ha dicho S. S. que de lo que se trata es de conseguir unas titulaciones más flexibles, acordes con una sociedad moderna. Mi Grupo —y, por supuesto, yo mismo— compartimos clarísimamente ese objetivo, pero es que ese objetivo está en el preámbulo de la propia Ley de Reforma Universitaria, entonces lo que yo no entiendo y es lo que le he querido plantear aquí a S. S. (lo que pasa es que quizá no ha atendido a mis razonamientos, sino que se ha limitado a leerme la respuesta que tenía preparada, sin atender a lo que le he dicho antes) es que si ya estaba eso previsto en la LRU, por qué la propia LRU contiene unos elementos que son claramente disfuncionales con lo que por lo visto ahora aparece como condición inevitable del logro de esos objetivos tan razonables. ¿Es que en el momento en que se hace la LRU no se aspiraba a titulaciones flexibles acordes con la sociedad moderna? Sí, y, sin embargo, se consagran en la

LRU dos esquemas que no encajan con lo que S. S. acaba de decir.

Me dice que la fórmula de los créditos es más racional. Quizá sí, no sé; desde luego cuenta ante nosotros, por el momento, con muy poca tradición y corre el peligro de resultar tan doctrinaria como muchísimos otros elementos de la reforma universitaria en curso, porque a la hora de la verdad la vida de nuestra universidad es la que es, nos guste o no, y si no nos gusta sería mejor partir de cómo es para cambiarla y no plantear un objetivo que no tiene nada que ver con esa realidad y que va a acabar resultando algo absolutamente distinto a lo que hay y a lo que se pretende, que es lo que está pasando en muchísimas cuestiones. Y eso ya no lo dice un Diputado deseoso de incordiar —que al fin y al cabo no haría sino cumplir parte de su misión—, sino que eso lo dicen ya hoy en todos los periódicos de todos los colores universitarios de todas las procedencias, porque no hay ni uno que diga que la LRU está funcionando; no lo hay, salvo el propio Ministro, que por lo visto ha jurado que no la va a cambiar pase lo que pase. Muy bien, tendrá sus motivos para hacerlo, pero desde luego no creo que sea el amor a la universidad el motivo fundamental.

Yo creo que la formulita ésta de decir: vamos a hablar de créditos y luego ya los años es otra cuestión, es una argucia hábil dentro de un ambiente de crispación, como es una argucia hábil el embargar la información sobre lo que se está haciendo, a ver si a la gente se le pasa. Pero S. S. y yo conocemos personas que han estudiado la carrera de Derecho en dos años, hay muchos, pero a nadie se le ocurre decir que la carrera de Derecho tenga dos años. Indudablemente cada uno puede hacer la carrera en los años que quiera, hay una normativa todavía vigente, más o menos obsoleta, que exige tener determinada edad para hacerlo, pero lo de hacer dos años en uno o tres años en uno, eso lo ha hecho todo el mundo, no sólo en la universidad, antes de la universidad. O sea, que esa es una fórmula que no es novedosa. Por tanto, me parece a mí que eso es un truco divertido y simpático, pero que no va a la raíz de la cuestión.

Aquí hay unos contenidos formativos que hay que dar a un señor para que sea merecedor de obtener un título, y luego ya lo lógico será que esos contenidos estén diseñados con arreglo también a unas etapas cronológicas; hay quien los mide en semestres, caso de otras universidades europeas, o en cursos. Por tanto, vamos a hablar de cursos académicos.

Esa es la realidad y yo creo que eso es a lo que hay que atender ahora mismo. ¿Por qué? Porque si usted me dice: yo aquí tengo una serie de créditos y me da igual que usted lo haga en cuatro años o en cinco, usted está incurriendo en una grave simplificación, en la que incurren otras personas con más motivos porque no saben lo que es la universidad, pero S. S. sí lo sabe. Cualquiera persona de la calle piensa que los profesores de universidad lógicamente nos dedicamos a dar clase, y cuando nos quejamos de que damos ocho horas de clase nos preguntan: ¿Al día, verdad? Y decimos: No, no, a la semana. Y nos miran como diciendo: estos señores son unos vividores, o sea,

que dan ocho horas de clase a la semana y se quejan. Porque entienden que nuestro trabajo es dar clase. Ahora, S. S. no parte de esa visión, que es la mayoritaria en nuestra sociedad, de lo que es la formación universitaria.

Por tanto, si los créditos, que son al fin y al cabo horas de clase, en eso consiste la universidad, entonces yo empiezo a preocuparme, porque yo tenía entendido que la universidad no eran sólo horas de clase, y por eso intento convencer a mis conciudadanos de que yo debo dar menos de ocho horas de clase a la semana, porque tengo otras cosas que hacer en la universidad, también con los alumnos. Ahora, si los alumnos lo único que van a hacer es recibir horas de clase, entonces no ya en cuatro años, en dos pueden acabar.

Yo estoy harto de criticar centros no estatales, enormemente prestigiados dado el conocimiento que hay en este país de lo que es la universidad, que se dedican a atiborrar al alumno y a darle cuatro asignaturas más que en los centros estatales, y como la gente, insisto una vez más, tiene una idea de cantidad de enseñanza y no de calidad de enseñanza —por que eso no saben lo que es ni nadie se lo enseña, que es lo más grave—, pues están felices porque su niño hace un no sé qué, donde le explican mucho más que a los demás que van a otro sitio, y así sabe más. Como si el problema del saber fuera un problema de acumulación. Yo creo que eso no tiene nada que ver. Por tanto, si S. S. quiere meter en cuatro años los créditos de cinco años, lo hará a costa de una serie de actividades universitarias que no se van a poder hacer.

Pero es que, además, con esto estamos perpetuando otro tipo de fórmulas que ya funcionan y que imagino que S. S. no ignora, como son, por ejemplo, que hay universidades —y ya que le gusta tanto citar la mía, Granada, citémosla— donde para poder dar dos turnos de clases por la mañana, ese sistema del cuarto de hora académico que significa que una hora de clase no es una hora de clase sino tres cuartos de hora, se ha manipulado de manera que ahora ya las clases son más cortas, para poder meter dos turnos por la mañana.

Todos sabíamos que el saber no ocupa lugar. Ahora el saber tampoco ocupa tiempo, y antes no ocupaba tiempo a la hora de reducir las clases, que ya no son ni de tres cuartos de hora, pero es que ahora tampoco los cursos. Pues muy bien, sigamos con esta especie del «bonsai» académico, lo vamos entre todos fabricando, y encantados de la vida.

El señor **PRESIDENTE**: Vaya terminando, señor Olletero.

El señor **OLLERO TASSARA**: Termino en seguida.

Dice su señoría que el número de créditos que hoy día se dan en la universidad es inferior al que hay ahora previsto, lo cual plantea ya una problema que su señoría no ignora, y es que el número de horas de clase que realmente se dan no tiene nada que ver con el que hay previsto actualmente y, a la hora de la verdad, el alumno se examina de lo que se ha explicado, con lo cual se puede producir una reducción en cuatro cursos de los créditos que,

como al final se examinarán de lo que se ha explicado, quiere decir que hay aprobado general en ese curso que ha sido más o menos escamoteado.

Si le parece que ignorar estas realidades (y lo expongo porque son las que hay y me interesa que mejore la universidad en la que trabajamos muchos y otros que no están aquí, porque no estamos defendiendo problemas personales) y, siguiendo a su predecesor, lo que pretende es fabricar en el aire una universidad que no sabe dónde están sus cimientos, perdone, pero tendré que seguir incordiando, por mucho que usted me acuse de estar con el tirachinas todo el día. Lo que no voy a hacer es decirle amén a todo. Creo que no es ésa la manera de ayudarle, aunque comprendo que le encante y está acostumbrado a que sea así, pero yo creo que no es así.

Por último, y con esto termino: Arregle como arregle lo de los años y los créditos, por ejemplo, una escuela universitaria va a poder dar una licenciatura de cuatro años, ¿sí o no?

El señor **PRESIDENTE**: El señor Ministro tiene la palabra.

El señor **MINISTRO DE EDUCACION Y CIENCIA** (Solana Madariaga): Concretamente, contestando a la segunda pregunta, no.

Con respecto a lo de amén, no pretendo que lo diga en esta sala.

Tercero, noventa son las horas máximas que se puede enseñar en un año. Por tanto, no diga usted, señoría, porque no es cierto, que se pueden atiborrar de horas un año para reducir años, no es cierto. Es la primera vez que en una norma se pone el número de horas máximas y mínimas que un estudiante puede estudiar en un año. Sabe S. S. bien que caben perfectamente sin atiborrar, haciendo el ejercicio demagógico que ha hecho de que entonces las carreras se podrían hacer en dos años o en año y medio. No es así. Se ha reflexionado seriamente.

Le quiero decir que se ha reflexionado seriamente, no por el Gobierno. No es la responsabilidad estricta de este Gobierno, aunque la asume, es la responsabilidad del Consejo de Universidades, que le vuelvo a recordar quién lo forma, señoría: los rectores de las universidades de España, primero; segundo, los consejeros de las Comunidades Autónomas con competencias compartidas; tercero, un conjunto de personas elegidas por este Parlamento. Tengamos un mínimo de respeto y confianza, no deben estar locos todos los rectores, todos los consejeros de las Comunidades Autónomas y todos los miembros elegidos por el Parlamento.

Le puedo decir que esa gente conoce la universidad —al menos tan bien como S. S. y como yo, seguramente mejor que S. S. y que yo— son personas sensatas que han trabajado durante mucho tiempo, han tardado muchos años en llegar a esta reforma, que siguen planteando los temas, que están dispuesto a seguir hablando con los sectores implicados, sin ningún género de dudas. No diga que se han vuelto todos locos, porque entonces sí que estaríamos para volvernos locos los demás. Al contrario, creo que son

gente sensata, que han trabajado seriamente en ello, algunos buenos amigos suyos. Estamos tratando de avanzar en esta reforma, que no es nada fácil, S. S. lo sabe, porque no es lo mismo una interpelación, una pregunta de una persona ligada a la universidad, como es S. S., desde un ámbito, que otra persona ligada a la universidad desde un ámbito distinto del suyo; póngase, por ejemplo, las ciencias de la naturaleza, las concepciones, algunos de los elementos fundamentales en los que reposa una concepción universitaria de unos y otros es un poquito distinta. Tenemos que hacer lo posible por compaginar todo eso y sacar, dentro de la flexibilidad y la generosidad que todos debemos tener, un equilibrio, perdóneme la redundancia, lo más equilibrado posible.

Creo que estamos en un camino razonable. Creo que hay un consenso razonable en el Consejo de Universidades. Creo que puede haber un consenso entre las juntas o comisiones de decanos, creo que puede existir con los estudiantes, si no se manipula el tema y, por tanto, tengo la esperanza, con su colaboración incluida, de que haremos una reforma de los planes de estudio sensata, adaptada a las necesidades del país y que mejore la calidad de nuestra universidad y, al final, de nuestra sociedad.

— **SOBRE RAZONES POR LAS QUE SE ESTABLECEN MENOS EXIGENCIAS CIENTIFICO-DOCENTES A UN PROFESOR DE UNIVERSIDAD, CUYAS ASIGNATURAS ESTAN INCLUIDAS EN TERCER CURSO DE LA LICENCIATURA, QUE A OTRO CUYAS ASIGNATURAS ESTAN INCLUIDAS EN CUARTO CURSO, DEL SEÑOR OLLERO TASSARA**

El señor **PRESIDENTE**: Señor Ollero, tiene la palabra para formular la siguiente pregunta.

El señor **OLLERO TASSARA**: Para orientar en cuanto a las carpetas al señor Ministro, le diré que es la pregunta referida a la menor exigencia científico-docente a un profesor de universidad cuya asignatura está incluida en tercer curso de la licenciatura, que a otro cuya asignatura está incluida en cuarto curso.

Sigo, por tanto, señor Ministro, con mi buen deseo de mantener aquí un diálogo, porque creo que ésta es la sede fundamental del diálogo sobre estos problemas. Por supuesto que me parece muy bien que exista un Consejo de Universidades. Lo que no puede S. S. pretender, en ningún caso, es convertir al Consejo de Universidades en la cámara de debate de los problemas universitarios, porque la cámara de debate de todos los problemas en este país es ésta y, por tanto, no me utilice el Consejo de Universidades como argumento de autoridad.

No voy a entrar en si los que están allí están más o menos de acuerdo, se sienten manipulados o no, porque no es el objeto de este debate. Otro día hablaremos del Consejo de Universidades. Pero obviamente esta Comisión existe para ocuparse de estos problemas, y al igual que no tendría sentido a la hora de discutir una ley de propiedad intelectual, me diga su señoría que ha contado con

asesores extraordinarios, etcétera. Me parece muy bien, pero ¿para qué estamos aquí? Supongo que para hacer lo que estamos haciendo y yo voy a seguir haciendo.

Hemos visto antes cómo la Ley de Reforma Universitaria vincula el profesorado a los centros y distingue entre catedráticos de universidad y profesores titulares de universidad, por una parte, y catedráticos de escuelas universitarias y profesores titulares de escuelas universitarias. Ya me he referido antes a las raíces de esta cuestión, que parecen perdurar, puesto que S. S. me acaba de decir que no se sabe por qué —porque no me lo ha dicho, aún tenemos tiempo y me lo acabará diciendo— las escuelas universitarias no van a poder dar esas licenciaturas de cuatro años. No ha dado por el momento una explicación plausible, sobre todo teniendo en cuenta lo que ahora vamos a ir viendo.

Ya hemos visto que las titulaciones han quedado vinculadas, más que a los centros, a los departamentos como órganos encargados de impartir la docencia y de llevar a cabo la investigación. Sabemos también que tenemos unas universidades autónomas que entre otras cosas van a poder, dentro de unas directrices, hacer los planes de estudio a su gusto. Entonces, dentro de ese marco, que es el que se está llevando a cabo, nos encontramos, sin embargo, esa vinculación de los profesores a los centros (centros que han quedado marginados a la hora de plantear la reforma, al menos aparentemente, aunque ahora resulta que no, porque las escuelas universitarias no dan licenciatura, no sé por qué) y, por otro lado, el profesorado está vinculado también a ciclos y se entiende que el profesorado de escuela universitaria sólo puede dar primeros ciclos, mientras que el de universidad puede dar hasta esos cinco años que convierten una diplomatura en licenciatura.

Señalé antes el problema que se planteaba. ¿Tenemos un primer ciclo unitario o tenemos dos tipos de primeros ciclos? Creo que si no aclaramos esto, lo de las titulaciones se convierte en un lío. ¿El primer ciclo de una escuela universitaria es un ciclo de tres años, con los créditos que sea en su caso, pero de un nivel educativo inferior al primer ciclo de una facultad o escuela técnica superior? ¿Sí o no? Si no aclaramos esto, es un lío.

¿Qué es lo que está ocurriendo? Está ocurriendo que hoy día —y el señor Ministro creo que no lo ignorará, porque va incluso al Consejo de Universidades, donde no voy yo, y se habrá enterado— se está haciendo el siguiente planteamiento de manera masiva: En cualquiera de los tres primeros cursos de una facultad puede dar clase un profesor titular de escuela universitaria, lo cual es sorprendente cuando a esa escuela universitaria S. S. acaba de negarle la posibilidad de desarrollar una licenciatura de cuatro años. No lo entiendo. Eso es llamativo.

Como consecuencia, los profesores de los tres primeros años de una facultad no tienen que ser doctores, mientras que los de cuarto y quinto sí. Eso en un momento en el que en cualquier facultad del mundo la asignatura de S. S., la mía o la de cualquier profesor universitario la pueden poner en tercero, cuarto, primero, según les parezca. No lo entiendo, francamente, no entiendo a qué es

tamos jugando aquí, porque, una de dos, o a mí se me exige una titulación específica porque voy a dar un tipo de enseñanza específico de mayor calidad, o lo que no tiene sentido es decir: Espere un momento a que decida su centro si su asignatura la va a explicar en tercero o en cuarto, porque si la va a explicar en cuarto usted tendrá que ser doctor y si no, no. No lo entiendo, es algo absurdo, irracional y si su señoría busca racionalidad, yo le quiero ayudar.

Pero además S. S. tampoco ignora el masivo fraude a la ley que se está produciendo. ¿Por qué se están llenando determinadas facultades de profesores titulares interinos de escuelas universitarias? Por una razón muy simple: porque la LRU exige unos determinados requisitos para ser ayudante, que es menos que ser profesor titular de universidad, y determinadas personas que no tienen los requisitos para ser ayudantes se disfrazan de profesor, nombrándolos profesores interinos de escuelas en las facultades. Esto es atentar a la calidad de enseñanza, esto es un fraude de ley masivo y algo habrá que hacer, digo yo, y esto, sin embargo, está encontrando apoyo en la propia LRU y el Ministerio no parece preocupado por esto ni le ha dicho al Consejo de Universidades que estudie esta situación, sino que le parece muy bien, por lo visto. Como me extraña que le parezca bien, porque conozco a S. S. y su preocupación por estos problemas, le planteo aquí cómo me puede explicar que, según un señor de clase en tercero o cuarto (lo cual no depende de lo que está explicando, sino simplemente la hora en un ciclo de cinco años, o de los créditos que usted diga, me da igual), según le coloquen su asignatura en un sitio u otro, resulta que la calificación sea distinta. Creo que esto habría que afrontarlo.

El señor **PRESIDENTE**: Tiene la palabra el señor Ministro.

El señor **MINISTRO DE EDUCACION Y CIENCIA** (Solana Madariaga): Señor Ollero, para que vea cómo es mi aversión hacia su persona le voy a dar la razón en una parte de lo que dice, en la que sí la tiene. Es verdad que existe una contradicción que hay que tratar de resolver. La Ley de Reforma Universitaria contempla un conjunto de profesores universitarios: catedráticos de universidad, titulares de universidad, catedráticos de escuelas universitarias y titulares de escuelas universitarias, que básicamente los dos primeros están concebidos para la enseñanza en las facultades y los dos segundos están contemplados históricamente para la enseñanza en las escuelas universitarias.

Bien es verdad que el transcurrir del tiempo plantea dos problemas. Uno, que el primer ciclo de las escuelas universitarias y, en general, el primer ciclo de todas las facultades pueden, en teoría, ser impartidos por profesores que tienen capacidad docente, como les reconoce la ley, sin el título de doctor, que son los titulares de escuelas universitarias, lo que sin duda plantea un problema. ¿Solución a ese problema? No es fácil encontrarla. Estamos en ello. Lo que no puedo es compartir lo que ha di-

cho, porque no es cierto, de que yo no me he preocupado de ello, porque sí lo he hecho. Y el Consejo de Universidades está trabajando un dictamen sobre cómo resolver este problema. Primera cuestión: como se puede resolver el problema, que hoy sí puede ser confuso para algunos, de un titular de escuela universitaria, que no es doctor, dónde y cómo enseña, ya que, pensado para hacer una cosa, por mor de la ley puede estar haciendo otra para la que no fue programado.

Segunda cuestión, más difícil que la primera, es la siguiente: dado el momento actual, las plantillas universitarias y las que tenemos previstas para el año 1992, al ritmo que se va y al ritmo que va aumentando el número de estudiantes que acceden a la universidad, vamos a tener todavía un desfase del profesorado con título de doctor, titular o catedrático universitario, en un lapso de tiempo. Tenemos que resolver esa situación para que haya clase, porque no tiene la capacidad, ni este país ni ninguno, de generar profesores, doctores, catedráticos o titulares universitarios, de facultad universitaria, al ritmo, a la velocidad que la sociedad demanda. Y como no podemos cerrar las universidades —creo que no sería bueno ni lo aprobaría S. S.— tenemos que utilizar algunas de las personas de que disponemos en aquellas categorías docentes que la ley nos permite. Y nos permite fundamentalmente la categoría de ayudante y la categoría de titular universitario, de catedrático universitario. Cuando no son doctores, la única posibilidad que tienen es la de titular de escuelas universitarias, y es la única fórmula, que sería —si me permite, echando la moviola hacia atrás— el equivalente a algunos encargados de curso, que hubo en su momento, que no eran doctores.

Es una situación transitoria e imprescindible. Esperemos que la transitoriedad sea lo más breve posible, pero también siendo capaces de pensar que no por hacer más doctores con mayor rapidez, más catedráticos universitarios, mejoramos la calidad. No se pueden generar catedráticos universitarios más que a una cierta velocidad, a un cierto ritmo, y lo contrario sería también un error. Estamos tratando de encontrar el equilibrio en cuanto a la velocidad de creación de doctores y en cuanto a las necesidades que la universidad tiene. En ese equilibrio es en el que nos estamos moviendo.

En situaciones de equilibrio de estas características siempre existen algunas contradicciones. Algunas las ha señalado S. S. y algunas otras las puedo señalar yo. Son contradicciones temporales, estructurales, que hay que tratar de resolver en el régimen asintótico, que es el régimen en el cual la universidad tendrá sus plantillas dotadas fundamentalmente —está pensado que todas— en el año 1993, para que haya una «ratio» profesor-alumno razonable, pero no hay fórmula de hacerlo más deprisa de lo que se hace, porque si se acelera el ritmo se generaría una inestabilidad mayor de la que se tiene hoy.

El señor **PRESIDENTE**: Tiene la palabra el señor Ollero, para turno de réplica.

El señor **OLLERO TASSARA**: Señor Ministro, creo que

si de verdad hay un deseo de racionalidad sólo caben dos opciones. Una, o se modifica la Ley de Reforma Universitaria y se deja de vincular los profesores a los centros, y dejamos de hablar de *catedráticos de universidad*, *titulares de universidad* y *catedráticos de escuelas universitarias* y pasamos a hablar desde perspectivas de calidad, de profesores que van a dar determinado nivel y profesores que van a dar otro nivel o, por el contrario, si mantenemos esa vinculación, lo que no tiene explicación racional alguna es que un profesor de escuela universitaria de clases en una facultad, no la tiene.

Su señoría me dice que es una situación transitoria, pero es que en la LRU, otra cosa no, pero transitorias, ¡Vaya si había! ¿Y cuál era la finalidad de muchas de las situaciones transitorias de la LRU? Era precisamente acabar con un sistema irracional, de improvisación del profesorado, de incapacitación del profesor en formación, hoy alumno de tercer ciclo, para convertirse en profesor de verdad, etcétera, hacer un borrón y cuenta nueva y empezar otra vez. Se hizo a través de una fórmula enormemente discutida —yo la he discutido mucho—, la de las idoneidades. Bien, se hizo. Se puede discutir la forma, pero vuelvo a lo que decía al principio: el problema ya no es la fórmula, es el objetivo. Ahora el problema no es que se hayan establecido las idoneidades, el problema es que no ha servido para nada, porque esta transitoriedad no confesada, no reflejada en la ley en modo alguno, absolutamente por la vía de hecho, ha reproducido fielmente la situación de los PNN otra vez. Yo tengo alumnos de tercer ciclo en la universidad que no van a recibir esos créditos famosos, que son el ungüento de Fierabrás, porque tiene que ir a una provincia vecina a dar clase de primer ciclo. Esa es la universidad que tenemos. Por tanto, me parece que convirtirnos aquí anglosajones por real decreto es una manera de engañarse de lo más chusca.

Ante esta situación hay que abrir un debate y abrirlo claramente. Su señoría ha dicho aquí algo muy importante: que no estamos en condiciones de tener los profesores que necesitamos para los alumnos que tenemos. Diga eso S. S. en la calle; plantéelo a los ciudadanos; termine con ese fetichismo del título universitario; termine con los fetichismos que están hundiendo nuestra educación y que la han obligado a esconder la formación profesional en su reforma educativa, para que la gente la estudie sin saberlo. Termine con esas historias; haga una tarea educativa también hacia fuera; no se pliegue a una serie de tópicos de una sociedad que ignora el valor de la calidad de enseñanza, que le va a ser imprescindible, porque vamos a entrar en competición con una serie de países que sí saben lo que es la calidad de enseñanza, no juegan con estas historias y asumen el desgaste político que suponga el decir a la gente claramente que a sus hijos les van a dar clase alumnos, que lo sepan. Luego seguimos abriendo la universidad y seguimos metiendo 7.000 alumnos donde caben 4.000, usted sepa usted que su hijo no tiene ni una silla donde sentarse ni un profesor que le explique y luego seguimos. Dígaselo a quienes le piden que abra nuevas facultades, porque de lo contrario estamos engañando a la gente. Creo que hay que tomarse esto en serio.

Una de dos, o no tiene sentido que existan los profesores de escuela universitaria o no tiene sentido que den clase en las facultades. Las dos cosas a la vez no pueden tener una congruencia. Creo que ésta es uná actitud demagógica. Todavía la demagogia en la oposición —que ustedes practicaron hasta la extenuación, y lo demuestran día a día haciendo lo contrario de lo que dijeron— quizá puede ser disculpable, aunque francamente yo intento no hacerla; ahora bien, la demagogia en el poder tiene un coste social durísimo.

El señor **PRESIDENTE**: Tiene la palabra el señor Ministro.

El señor **MINISTRO DE EDUCACION Y CIENCIA** (Solana Madariaga): Señoría, acabamos de ver el coste social que tiene eso para unos y para otros. (El señor **OLLE-RO TASSARA**: He dicho social, no electoral.) Es que yo soy un demócrata.

Vamos a ver, señoría, fetichismos. Aquí ha sido S. S. el más fetichista de todos, que además ha hecho gala de un fetichismo incluso en los números pitagóricos, el 5. El 5, número pitagórico, abasolutamente imprescindible para las carreras universitarias. Usted sí que no se ha parado ni a reflexionar sobre eso. Punto primero.

Segundo, le quiero decir una vez más que por la vía de describir una universidad —que tiene defectos, soy el primero en reconocerlo— por describirnos una universidad catastrofista, una universidad que no responde a la realidad, me parece de una enorme injusticia que usted, día tras día, semana tras semana, trate de repetir con muy poco éxito.

La universidad española es mejor de la que usted describe, mucho mejor. Hay cientos de personas que están trabajando muchas horas y cientos de alumnos que están trabajando horas y horas en un esfuerzo por hacer mejor nuestra universidad, y usted jamás lo reconocerá, quizá porque se ha alejado demasiado de la universidad como para conocerla con mayor precisión.

Yo le vuelvo a decir que hay contradicciones. Sin duda hay contradicciones que se tratan de resolver, pero ninguna de esas se puede resolver por la vía que S. S. apunta. Se lo digo con toda confianza y con toda sinceridad. Esas contradicciones que hay las estamos tratando de resolver y no por hacer dejación de mis responsabilidades con el Consejo de Universidades, sino porque la ley me marca que tengo que hacerlo en colaboración con el Consejo de Universidades y así lo estoy haciendo. Vamos a intentar resolverlo de la mejor manera posible. No nos haga usted una vez más —¡por Dios!, señor Ollero— una descripción de una universidad que ya no es la universidad de este país. Ahora tenemos una universidad mejor que la que usted describe, como tuvimos ocasión de debatir algún día y, tengo que decir con gran satisfacción, que se quedó usted bastante solo en esa explicación de lo que era la universidad. No haga usted más catastrofismo, que no le da ningún fruto, señoría. Trate de ser un poquito más colaborador. Mire usted, la universidad es una institución que no pertenece a una formación política ni a un gobier-

no ni a otro. Es una institución a la que yo creo que todos debemos de una u otra manera servir, decir las verdades sin ningún género de dudas, decir las verdades sin demagogia. No me diga usted que yo no las he dicho, porque muchas de las cosas que usted me sugiere las he dicho y y S. S. y las personas que apoyan a S. S. son los que me han dicho que cómo podía yo decir esas cosas. ¡Vamos a ver si nos ponemos de acuerdo! Compréndame usted. Mire, en su Grupo parlamentario hay más de un concepto universitario. ¡Pónganse ustedes de acuerdo! Hay muchos, más de uno. Seguramente es lógico que los haya. Usted defiende uno muy claro y muy concreto, y yo me imagino que sé por qué lo defiende, pero ése no es el único que defienden en su Grupo parlamentario. Por lo tanto, póngase ustedes de acuerdo, porque si no es muy difícil discutir.

Nada más señoría. Le contesto a esa pregunta con la precisión con que en este momento le puedo contestar. Sí hay contradicciones, pero las estamos tratando de resolver y no las podemos resolver por ninguna de las vías que S. S. apunta.

— **SOBRE IMPARTICION DEL PRIMER CICLO DE LAS LICENCIATURAS POR LAS ESCUELAS UNIVERSITARIAS, DEL SEÑOR OLLERO TASSARA**

El señor **PRESIDENTE**: Tiene la palabra el señor Ollero para formular su pregunta sobre la impartición del primer ciclo de las licenciaturas por las Escuelas Universitarias.

El señor **OLLERO TASSARA**: No he consumido el turno de réplica.

El señor **PRESIDENTE**: Sí. Ha tenido exactamente cinco minutos para la réplica. Tuvo usted diez minutos para explicar la pregunta y después realizó la réplica.

El señor **OLLERO TASSARA**: Sólo he consumido cinco minutos en la primera pregunta.

El señor **PRESIDENTE**: Lo siento, señor Ollero, estoy seguro de ello. Estoy apuntando la hora a la que empieza hablar y a la que termina.

El señor **OLLERO TASSARA**: De acuerdo, señor Presidente.

Paso por tanto a la tercera pregunta, que es si el Ministro piensa atribuir a las escuelas universitarias la impartición del primer ciclo de las licenciaturas.

Esta pregunta, como las anteriores, está movida precisamente de un clarísimo respeto al trabajo que mucha gente está haciendo en la universidad y es injusto, por parte del señor Ministro, atribuirme intenciones que no son las mías, aunque por otra parte me quedo muy tranquilo porque, en cualquier debate, el número de argumentos «ad hominem» y de descalificaciones basadas en juicios de intenciones, es inversamente proporcional a las de

los argumentos sólidos que se puedan manejar. Se ve que no tienen muchos.

Ahora bien, la primera exigencia del respeto al trabajo de las personas que están sacando adelante la universidad en estas circunstancias es buscarle unas condiciones de trabajo mejores. Esto es simplemente lo que intento.

Por otra parte, no estoy nada alejado de ese trabajo universitario. Estoy varios días de la semana en la universidad, cosa que el señor Ministro no puede hacer —seguro que le gustaría— y llevo en política muchísimo menos tiempo que él, con lo cual en ese aspecto de alejamiento tampoco es justo en su evaluación.

No pretendo hacer ningún catastrofismo. Simplemente describo la realidad. Si le parece catastrofismo es que la realidad es catastrófica. A lo que no estoy dispuesto, y mi Grupo tampoco, es a hacernos cómplices de una situación. Decimos lo que está pasando y lo que está pasando es esto: Que hay estudios de licenciaturas en Derecho, en una capital de provincia española, donde con tres cursos en marcha (quince asignaturas) hay cuatro profesores titulares de universidad, el resto son nuevos PNN transitorios. Si le parece que decir eso es catastrofismo, lo será. Yo digo lo que hay.

Yo creo que las preguntas anteriores nos llevan a esta tercera. Nos gustaría saber qué piensa el señor Ministro al respecto. ¿Ha cambiado el sentido de las escuelas universitarias desde que se hizo la LRU? ¿Cuál es el papel de las Escuelas Universitarias hoy día en nuestra enseñanza universitaria? Insisto en que en sus precedentes históricos había dos elementos distintos. Por un lado, se pensaba que había dos niveles de diversa exigencia, de diversa calidad, en la enseñanza, hasta el punto de que al comienzo no era enseñanza universitaria. Esto aparece luego relativamente, y digo relativamente porque S. S. sigue sin explicarme por qué no se reconoce una licenciatura de cuatro años en una escuela universitaria.

Pero además había otro elemento y es que, cuando ya se integran en la universidad las escuelas universitarias, se piensa que más que una diferencia de calidad lo que habría es un tipo más práctico, más volcado en realidades inmediatas, más propio, por tanto, por ejemplo, de ciclos cortos terminales. Esto es lo que justificaría la distinción entre unos centros y otros.

En estos momentos no es fácil saber dónde estamos al respecto. Se entiende que la escuela universitaria es un nivel de enseñanza universitaria de una calidad inferior a la de las facultades o escuelas, de unos objetivos distintos, de unos componentes prácticos peculiares que llevarían a ciclos cortos más industrializados, más prácticos, o, por el contrario, ¿ha cambiado ese planteamiento? Porque si no ha cambiado el que los profesores de escuelas universitarias den clase los tres primeros cursos de licenciatura, que deberían estar previstas para cinco años, no es ningún fetichismo, sino que eso es lo que hay, yo me limito a la realidad. Eso no tendría razón de ser, porque significaría que no se sabe por qué los tres primeros cursos de la universidad bajarían a un nivel inferior si se mantiene ese esquema —que no sé si se mantiene—, o que por definición los tres primeros cursos de todos esos títu-

los largos tendrían un contenido práctico acusado, lo cual no es verdad.

La única razón que S. S. me da y me parece que no es lógica, es que estos profesores dan clase porque no hay otros. Yo creo que, de una vez por todas, habrá que definir qué entendemos por una escuela universitaria. Ver si sigue teniendo sentido que sigan existiendo o no. Hay alguna universidad, si no estoy mal informado —creo que la Politécnica de Madrid— que en sus estatutos señala que todos sus primeros ciclos se den en las escuelas universitarias y dejan las escuelas superiores para los dos años siguientes que componen el segundo ciclo. Yo hago una propuesta, por lo menos, al respecto. Hay una discusión sobre el particular y me consta que las escuelas técnicas superiores se resisten a este planteamiento. Todo esto hay que aclararlo, porque tiene mucho que ver con lo de los títulos que tenemos en marcha. ¿Se van a reducir a las escuelas universitarias los ciclos cortos terminales o se le va a atribuir también la posibilidad de dar los primeros ciclos dentro de esos ciclos largos, o incluso se le van a atribuir todos los primeros ciclos y vamos a hacer escuelas universitarias y nos dejamos de esos fraudes a la ley que estamos montando?

Yo creo que esto es algo que hay que plantearse también. Además, lleva consigo motivos de reflexión en cuanto a en qué medida la opción por la cantidad está destrozando la calidad. Creo que estas cosas hay que plantearse e insisto en que la LRU no se las planteaba. Parece que la LRU, que es una reforma hecha a bombo y platillo con la sensación de que todo estaba previsto, no sabía dónde iba. De ahí la importancia de que nos planteemos si habrá que modificarla o no para intentar eliminar ese tipo de contradicciones internas.

Nada más.

El señor **PRESIDENTE**: Tiene la palabra el señor Ministro de Educación.

El señor **MINISTRO DE EDUCACION Y CIENCIA** (Solana Madariaga): En cuanto a si el Ministerio piensa atribuir a las escuelas universitarias la impartición del primer ciclo de las licenciaturas, le tengo que decir que no, que en este momento no lo piensa hacer, que puesto en concordancia el artículo 9 de la Ley de Reforma Universitaria y el Decreto 1497 del año 1987, resulta que las escuelas universitarias únicamente pueden impartir estudios conducentes a títulos terminales. Por tanto, yo creo que con esa fórmula queda contestada su pregunta.

El señor **PRESIDENTE**: Tiene la palabra el señor Olle-  
ro para un turno de réplica.

El señor **OLLERO TASSARA**: Quedan dos cuestiones pendientes, señor Ministro. Si eso es así, si las escuelas universitarias sólo pueden dar primeros ciclos terminales, ¿por qué los profesores de escuelas universitarias están dando primeros ciclos no terminales en la facultad? Este es el primer asunto que queda sin respuesta.

Segundo asunto: ¿No se va a considerar primer ciclo

terminal esos títulos hechos en cuatro años? Esta es otra pretensión que el señor Ministro no ignora. Hay muchas escuelas universitarias que están pidiendo, por el contrario, ampliación de los estudios que conducen a sus titulaciones y, por tanto, están pidiendo nuevos títulos cortos terminales de cuatro años. ¿Va a ser posible eso o no? ¿Qué es lo que impide que una escuela universitaria asuma títulos de cuatro años?

El señor **PRESIDENTE**: Tiene la palabra el señor Ministro de Educación.

El señor **MINISTRO DE EDUCACION Y CIENCIA** (Solana Madariaga): No hay ninguna titulación para ser impartida en una escuela universitaria que tenga una duración superior a los tres años. No existe ni va a existir. Punto primero.

Punto segundo. No son posibles las enseñanzas en este momento con la normativa vigente en las escuelas universitarias más allá de títulos terminales.

Estas son las dos cuestiones que le puedo decir. Esto no está en la voluntad del Gobierno, aunque sí está el tratar de hacer más títulos terminales de primer ciclo, de tres años. Sí los hay. Se han aprobado algunos recientemente, como S. S. sabe. Y se seguirá haciendo, porque me parece que son títulos útiles, versátiles, más pegados al terreno, que son buenos para las necesidades que la sociedad tienen en algún conjunto de disciplinas. Pienso, por ejemplo, en algunas ingenierías, donde estamos teniendo más ingenieros que personas con una titulación de tres años, que son mucho más útiles en este momento para la sociedad, donde hay una demanda mayor que quizá no estamos generando al ritmo que deberíamos hacerlo.

Pero le vuelvo a decir que con la normativa vigente, primero, en las escuelas universitarias se van a seguir impartiendo títulos de primer ciclo terminales; y, segundo, no estamos en disposición en este momento de dar otras titulaciones que no sean de tres años en esas escuelas.

#### — SOBRE CONSIDERACION DE LA LENGUA Y LA LITERATURA ESPAÑOLAS EN EL PROXIMO PLAN DE ESTUDIOS DE LAS ENSEÑANZAS MEDIAS, DEL SEÑOR GARROSA RESINA

El señor **PRESIDENTE**: El señor Garrosa tiene la palabra para formular su pregunta.

El señor **GARROSA RESINA**: Muchas gracias, señor Presidente. Antes de nada debo pedir disculpas por haber llegado tarde. De todas maneras había un conjunto de dieciséis preguntas formuladas; yo había calculado suficientemente, porque las mías son la duodécima y la décimo-sexta, pero, no obstante, lamento haber llegado tarde y que se tengan que retrasar.

Como parece que el Presidente nos apremia un poco en cuanto al tiempo disponible, voy a tratar de hacer la primera de estas dos preguntas, la duodécima, que es la relativa a la consideración de la lengua y la literatura es-

pañolas en el futuro plan de estudios del bachillerato, y las preguntas consiguientes al Ministerio sobre cómo quedarán configuradas estas materias en el nuevo bachillerato, si es consciente (yo creo que sí) de la importancia básica de estas materias para la formación de los alumnos, y que si cree el Ministerio que estas asignaturas, en concordancia con la importancia que tienen, están recogidas suficientemente en el horario que se les plantea en los planes de estudio.

Porque el problema fundamental es que nuestros alumnos en el bachillerato (y no quiero ser catastrofista, de ninguna de las maneras) se expresan con bastante dificultad e incorrección. Nada tiene de extraño, por otra parte, porque, como sabemos muchos de los aquí presentes, desgraciadamente en estos momentos la gran maestra de lengua española para la mayoría de la población española es la televisión, y Dios nos libre de las lecciones de lengua española que desde la televisión se nos dan, porque son bastante desgraciadas en muchos aspectos.

Nosotros creemos que en el bachillerato que ahora se va a implantar, que sustituirá al que está en vigor en los últimos tiempos, se va a dar un recorte bastante importante en el número de horas dedicadas a estos estudios específicos de lengua y literatura españolas. En concreto, en el actual bachillerato todavía vigente durante este año, a través de sus cuatro cursos se estudiaban cinco horas semanales de lengua en primero, cinco horas semanales de literatura en segundo, reducidas en este último curso a cuatro y cuatro, por una disposición que no se sabe muy bien cómo se ha planteado. Hay en tercer curso cuatro horas de literatura para los de letras con carácter optativo, y en el COU había tres horas semanales de lengua obligatorias para las dos ramas y cuatro horas semanales de literatura para los de letras, optativas.

En líneas generales, esto nos llevaba a que en el actual bachillerato, hasta este último año, había un total de veintiuna horas semanales dedicadas a ambas materias de este área de lengua y literatura española para los de letras, y diecisiete horas para los de ciencias.

De acuerdo con los proyectos que se conocen de estructuración del nuevo bachillerato, nos vamos a encontrar con que se va a disminuir bastante ese número de horas en primero, segundo y tercero, y aunque el cuarto curso de este futuro bachillerato está todavía por concretar de modo definitivo, parece que en él al menos los alumnos de la rama de ciencias no estudiarán lengua y, sin embargo, al final tanto los de ciencias como los de letras habrán de rendir la prueba homologada que incluye preguntas y materias basadas en los estudios que se hayan hecho de lengua, lo cual supondrá una dificultad, aparte de una incongruencia.

En todas las modalidades del nuevo bachillerato parece ser que en primero y segundo tendrán tres horas semanales de lengua. En el curso tercero, cuatro horas semanales de lengua y literatura españolas, que en realidad parece que será lengua. En total, se nos configura un conjunto de diez horas semanales, más lo que pueda haber en el cuarto curso. Ello supone una drástica reducción con respecto a lo que venía siendo normal hasta ahora y, en

el mejor de los casos, contando con las asignaturas optativas —que presumiblemente sólo serán elegidas por los de letras— habrá como máximo un total de dieciséis horas semanales, lo que supone un tratamiento discriminatorio, que además agrava la situación si lo comparamos con lo que ocurre con las lenguas clásicas de latín y griego. Salen mejor libradas (por así decirlo) en este contexto en cuanto a las horas que se atribuyen a los estudios de geografía, historia y filosofía.

A la postre, nos parece que en la nueva programación se da más importancia a las lenguas extranjeras (no estamos contra ello, es absolutamente necesario que se estudie una y hasta dos lenguas extranjeras en nuestros planes de bachillerato), pero se da más importancia a estas lenguas extranjeras, incluso a la lengua específica de la comunidad autónoma, cuando existe, que a la propia lengua común que, de acuerdo con el mandato constitucional, tenemos todos el derecho de usarla y el deber de conocerla.

Difícilmente creemos que se podrán estudiar con aprovechamiento otras materias distintas por completo de estas que tratamos si no se tiene un dominio adecuado de la lengua, que es principio básico de la comunicación humana y principio sin el cual no se podría adelantar en ningún otro sentido de transmisión o de tradición cultural.

Cada vez la preparación de nuestros alumnos en este aspecto lamentablemente es menor, y desde luego esto supone una rémora, una barrera, no infranqueable, pero sí difícil de superar para todos aquellos que hayan de acceder a los estudios lingüísticos superiores en la universidad.

Somos conscientes de que el Ministerio, con un sentido no sabemos si de utopía o de excesiva ilusión, parte de la base de que el bachillerato, como en la escuela elemental, todo profesor, además de su propia materia, debe serlo de lengua, y esto nos parece un deseo bastante utópico. Debería serlo. Todo profesor, además de su propia materia (matemáticas, geografía, historia, física o química) debería ser también maestro y profesor de lengua a lo largo de sus explicaciones, pero desgraciadamente el señor Ministro sabe que la realidad no es así y que esto no se aproxima a lo que todos deseáramos.

Esta situación, los planes no definitivos que se conocen para el próximo bachillerato, ha creado una tremenda inquietud. Yo tengo por aquí una carta que es como un botón de muestra, porque creo que la misma inquietud habrá en otras provincias españolas. Los profesores de los seminarios de lengua y literatura de doce de los dieciocho o diecinueve institutos de enseñanza media de bachillerato que hay en la provincia de Valladolid dirigieron una carta sumamente preocupante en este sentido al coordinador de la reforma, para dejar constancia de la escasa importancia que tiende a darse a estos estudios, para reivindicar la necesidad de estos estudios, denunciar la reducción drástica del número de horas, y que el idioma nacional se ve postergado con respeto a otras materias.

En virtud de todas estas circunstancias, en virtud de que hasta en el propio Pleno de la Cámara se ha suscitado hace tres semanas un debate interesante sobre la im-

portancia o sobre la protección y la promoción de nuestra cultura española, pero sobre todo de la lengua, que es la base de toda transmisión cultural en el extranjero, yo le reitero nuestra propia preocupación, que creo que también es del señor Ministro, en el sentido de las tres preguntas que le he planteado al principio: cómo quedarán configuradas estas materias, si se sabe; y las otras preguntas son más bien, como decimos los gramáticos, de carácter retórico, porque efectivamente yo creo que el Ministerio es consciente de la importancia básica y fundamental que tienen estos estudios para la formación de los alumnos y para el posible acceso de ellos a los estudios lingüísticos superiores. Y, por último, si el Ministerio cree que, con los horarios que se articulan para el próximo plan de estudios, estas materias estarán servidas en consonancia con su importancia.

El señor **PRESIDENTE**: El señor Ministro, tiene la palabra.

El señor **MINISTRO DE EDUCACION Y CIENCIA** (Solana Madariaga): Muchas gracias, señor Garrosa, por la pregunta que me formula, por la forma en que lo hace y por su contenido.

Por empezar con las reflexiones que ha hecho, ¿somos conscientes de la importancia? Sin duda. Yo creo que cualquier persona sensata sabe que la educación de un joven o una joven —me van a permitir que lo diga— tiene fundamentalmente tres pilares: lengua, una lengua extranjera y las matemáticas, si me permiten que haga esa afirmación. No la quisiera hacer categórica, pero creo que por ahí deberían ir las bases de la educación de una persona: su propia lengua, lo que tiene de su historia, etcétera; el pensamiento científico, quizá la matemática, y una lengua que le permita comunicarse con el exterior, con otros países. Por tanto, somos conscientes de la importancia que tiene y creemos que en el plan que se está poniendo en marcha tendrá el puesto que corresponde a nuestra lengua en el currículum.

¿En qué momento nos encontramos ahora? Nos encontramos en el debate curricular básico, abierto desde hace unas semanas o unos meses, donde todo el mundo va a poder opinar sobre qué contenidos debe tener la enseñanza de nuestra lengua, cuántas horas debe tener en el esquema general de la enseñanza general, y tratamos de hacerlo de esa manera. No le puedo contestar, por tanto, con toda precisión cómo quedará. Sería una precipitación decirlo, pero lo vamos a poder hacer entre todos y seguramente S. S. participará también en el debate como especialista que es en esta materia.

Soy consciente de algunas preocupaciones que existen. He leído algunos artículos de académicos, de profesores, etcétera, que señalan cierta preocupación por el tema, que yo creo es todavía un poco prematura, puesto que estamos tratando de diseñar los «currícula» para el futuro de la reforma; pero soy consciente de esa preocupación, también la tengo yo, la tiene el Ministerio, y creo que daremos una solución adecuada al tema. Estoy dispuesto, con la ayuda de S. S., tratar de hablarlo, de discutirlo un poco

más, porque conozco bien que es un experto en la materia y sus aportaciones serán bien recibidas.

El señor **PRESIDENTE**: Señor Garrosa, tiene la palabra.

El señor **GARROSA RESINA**: Tenga la seguridad de que la ayuda, no sólo mía sino de todo nuestro grupo y en este sentido la va a tener sin ninguna reticencia. Lo único que quería destacarle al señor Ministro, en cuanto al conocimiento de algunas preocupaciones manifestadas por determinados profesores o académicos de la lengua —creo recordar que en alguna ocasión también del propio Director de la Real Academia—, es que yo no me atrevería a calificarlo sólo de cierta preocupación ni de prematura. Creo que es una preocupación que va más allá, es una preocupación bastante profunda, pero en cualquier caso son diferencias de apreciación perfectamente legítimas.

La enseñanza es el principio básico para todo el desarrollo posterior y no nos ocurra en este terreno que abandonemos las materias básicas que ha señalado el señor Ministro, con las que yo estoy de acuerdo, o vayamos reduciendo su importancia, porque, si no, estaremos en la misma tesitura que nos planteábamos hace unas semanas —también en el Pleno de la Cámara se debatió— de la absoluta indigencia que la Administración, el Ministerio de Educación y en cierto modo también el Ministerio de Cultura tiene. Por ejemplo, al Instituto de España las Reales Academias, entre ellas la propia Real Academia de la Lengua, que, como se ha repetido hasta la saciedad, tiene detenido el proyecto de reforma del DRAE, el Diccionario de la Real Academia Española, y tiene detenido en su comienzo el Diccionario Histórico de la Lengua Española por falta de recursos económicos.

Son situaciones distintas pero que, en el fondo, se nos plantean en el mismo terreno, porque si desde el principio de la escuela no damos a nuestra propia lengua (el mayor tesoro cultural que tenemos, como hemos repetido reiteradamente), toda la importancia que merece, no podremos quejarnos después de la evolución posterior o las deficiencias posteriores que se planteen.

El señor **PRESIDENTE**: Tiene la palabra el señor Ministro.

El señor **MINISTRO DE EDUCACION Y CIENCIA** (Solana Madariaga): Comparto muchas de las afirmaciones que ha hecho, algunas las matizaría, porque es verdad que con la Real Academia se está teniendo, por lo menos este último año, con el propio director, un trato bastante importante con respecto a las dos cosas que ha señalado. En cuanto al Diccionario Histórico se ha hecho una propuesta para acelerarlo en la medida de lo posible; es verdad que se pretende acabar midiendo la unidad de tiempo en tiempo geológico, pero tratamos de acelerarlo lo más posible. Tratamos de ponernos en contacto con los departamentos universitarios, que se adscriba la propia Academia a poder dar terceros ciclos, que pueda también

someterse al programa propio de personas a las que se pueda dar becas especiales, etcétera. Ahí sí ha habido un empujón grande por la razón que S. S. apuntaba.

Cuando decía cierta preocupación no era porque le diera más peso a la palabra cierta que a la preocupación, entendiéndose que cierta quería decir menor. Si quería decir, y S. S. también lo ha dicho, que la preocupación que tienen las personas a las que antes aludía —hay un artículo reciente del académico Lázaro Carreter, etcétera— es en relación con la enseñanza reglada, pero si me permite, y no por quitarme responsabilidades, la tienen quizá más con el lenguaje a través de la comunicación que no está estrictamente ligada a la enseñanza reglada. Es decir, aquí hay una preocupación doble, por eso decía cierta con respecto a la enseñanza reglada. En la escuela se enseña bien nuestra lengua. Podría usted decir que se enseña a lo mejor poco en cuanto a horas, pero se enseña bien en términos generales, aunque, evidentemente, la información que un joven o una joven reciben hoy no sólo la tienen por la escuela, sino de manera muy importante por otros medios de comunicación, muy concretamente el cine o la televisión, donde el rigor con que se utiliza nuestra lengua no sea el más alto posible. Por eso hablaba de cierta preocupación. Nos preocupa eso también, y, en colaboración con el Ministerio de Cultura, trataremos de hacer algunos esfuerzos para mejorar todos, también nosotros mismos. Yo vuelvo a decir hoy que su pregunta es la decimosegunda, he aprendido mucho ¿no? (Risas.)

— **SOBRE CIERRE, POR TRASLADO DE SUS ALUMNOS AL COLEGIO «FUENTE DEL REY», DEL COLEGIO PÚBLICO «SAN SATURIO», DE SORIA, DEL SEÑOR GARROSA RESINA (CDS).**

El señor **PRESIDENTE**: Tiene la palabra el señor Garrosa para formular la siguiente pregunta.

El señor **GARROSA RESINA**: Vamos ahora con la pregunta decimosexta, que no sé si en esta ocasión es muy pertinente, porque una semana después de presentarla oficialmente en el Registro de la Cámara tuve noticias de que, al parecer, se había dado marcha atrás en el asunto que la motivaba.

Se refiere al proyectado traslado de un centro público de enseñanza, situado en el centro de la capital de Soria, porque, según la Dirección Provincial, no tenía suficiente número de alumnos y las instalaciones no reunían los requisitos mínimos exigidos. Se planteaba cerrarlo a partir del próximo curso trasladando a sus alumnos a otro centro, también público, de las afueras de la capital. Esto propició la inquietud de los sectores afectados, sobre todo los padres de alumnos, la asociación de padres, así como el Consejo de Dirección y el Consejo Escolar, que tuvieron diferentes negociaciones y entrevistas con el Director Provincial de Educación en Soria a propósito de este problema.

Sé que el Director Provincial dirigió una carta a todos los padres de alumnos mostrándoles las ventajas inheren-

tes a este traslado que les proponía, pero los padres inmediatamente respondieron rebatiendo, si no todas, al menos bastantes de estas hipotéticas ventajas que el Director Provincial les planteaba, hablando, por ejemplo, de la incomodidad que suponía trasladar a sus hijos a las afueras de la capital; que el nuevo centro a donde se trasladaban no tenía unidades de preescolar, con lo cual los padres que tuvieran hijos de edades diferentes tendrían que llevarles a un sitio o a otro; habría que afrontar los problemas de comedor escolar, aunque el Director Provincial daba soluciones al respecto. En definitiva, no estaban conformes con este traslado, entre otras cosas porque señalaban que el Colegio «San Saturio», que iba a ser objeto de cierre y traslado, era el único que se encontraba en el centro del casco antiguo de Soria.

Repito que aproximadamente una semana después de presentar la pregunta en el Registro tuve noticias, incluso, de una carta en la que, como respuesta a una solicitud de entrevista por parte de los padres de alumnos, les dice el Director Provincial: dado que el único asunto a tratar en la citada reunión es el posible traslado de las instalaciones del centro público «San Saturio» y puesto que esta Dirección Provincial ha tomado la decisión de suspender el proyecto de integración de unidades del centro público «San Saturio» en el centro público «Fuente del Rey», estimo que no es necesaria mi presencia en el citado órgano colegiado.

Parece que se ha dado marcha atrás, lo conveniente quizá sería retirar la pregunta, pero me parece más pertinente mantenerla por si esta marcha atrás es meramente coyuntural y se piensa llevar a cabo el traslado dentro de dos cursos o cuando sea. Sólo en este sentido la mantengo. Si el señor Ministro cree que el asunto está cerrado, se da por retirada.

El señor **PRESIDENTE**: Tiene la palabra el señor Ministro.

El señor **MINISTRO DE EDUCACION Y CIENCIA** (Solana Madariaga): Creo que el asunto está en vías de solución, como S. S. ha apuntado, pero ya que me formula la pregunta me permite hacer una pequeña reflexión sobre este tipo de temas, que me parecen enormemente preocupantes.

Si queremos hacer una reforma educativa con cierto rigor y si queremos optimizar los recursos públicos en el país, algunos centros, sin ninguna duda, tendrán que ser cerrados, cambiados o darles otra utilidad de la que tenían. No podemos pensar, de una parte, optimizar la red escolar de la mejor manera posible y, de otra parte, sostener con uñas dientes nuestro apego a un edificio concreto o a un centro concreto. Esas dos cosas no van a ser compatibles en general, pueden serlo en particular, pero no en general. Tenemos que ser capaces de elevarnos un poquito más y no defender cada uno nuestro pequeño lugar, porque es un poquito más cómodo que trasladarse a otro. Cuando estamos tratando de hacer un esfuerzo de ampliar la escolarización, de crear nuevos centros, modernizar los existentes, optimizar en términos generales

toda la red escolar de nuestro país, tenemos que ser más despegados y no defender cada centro concreto en cada población, porque así no seremos capaces de hacer una reforma educativa seria, optimizando los recursos.

Imagine S. S. lo que va a suponer para algunos pueblos, para algunas cabeceras de comarca o para algunas ciudades con un centro cuya tasa de escolarización empieza a decrecer. Seguramente, para optimizar los recursos públicos, lo deberíamos utilizar para otra cosa. Si cada consejo escolar, si cada grupo parlamentario y cada ciudadano que ha pasado por esa escuela, por afecto, sin duda, por cariño al lugar donde ha estudiado o donde han estado sus hijos, se aferra a él, no podremos hacer una transformación real de toda la red escolar.

Al hilo de esta pregunta que me hace S. S., yo pediría un poquito de reflexión colectiva, de generosidad colectiva en esta materia si queremos de verdad utilizar bien los recursos públicos y hacer una reforma educativa moderna y seria.

No va a ser, una vez más, como aquel pueblo al que quitan el tren, al otro le quitan el centro y lo transforman en otra cosa. Si todos nos ponemos a defender eso con uñas y dientes, nunca podremos hacer una reforma que beneficie al colectivo de la sociedad, que yo estimo que la necesita y la desea y creo que estamos en condiciones de hacerla.

El señor **PRESIDENTE**: El señor Garrosa tiene la palabra para un turno de réplica.

El señor **GARROSA RESINA**: Seré muy breve, señor Presidente.

Señor Ministro, nada más lejos de mi intención que luchar contra estos necesarios planteamientos de racionalidad en beneficio de toda la colectividad social. Sin embargo, creo que las protestas de los padres de alumnos, del consejo del centro, etcétera, no estaban carentes de fundamento. No se trataba simplemente del amor o el cariño a la vieja instalación, sino que había problemas graves que ellos ponían de manifiesto y, desde mi punto de vista por lo menos, no se puede despachar con una llamada a la racionalidad y a unos planteamientos de mayor eficacia.

Los padres decían que en el centro «San Saturio» tienen abundante espacio, todas las aulas, laboratorio, bibliotecas, gran patio escolar y, sobre todo, no veían lógico que toda una zona, la parte antigua de la capital, quedara sin atención escolar.

Me parece, honradamente, que no había ningún planteamiento de defender a ultranza posiciones anteriores ni de irracionalidad, sino, ciertamente, buscar un poco más de comodidad para sus hijos, lo cual es legítimo, pero sin caer, de ningún modo, en planteamientos demagógicos.

El señor **PRESIDENTE**: Tiene la palabra el señor Ministro.

El señor **MINISTRO DE EDUCACION Y CIENCIA** (Solana Madariaga): No trataba con esta reflexión de cen-

trarme en el ejemplo del centro «San Saturio», de Soria. Al contrario; al hilo de un problema que, por fortuna, seguramente porque tenían las razones que S. S. ha apuntado y alguna más, parece que se puede resolver, utilizaba esta pregunta para hacer una generalización, porque vamos a tener esos problemas, y muchos, de aquí al año 1997. En cuanto tratemos de optimizar toda la red, va a haber centros, sin duda, con una función distinta. Algunos se cerrarán, pero muchos o varios tendrán una función distinta, si queremos de verdad optimizar la red. Yo creo que el interés general del país es que optimicemos la red, porque, al fin y al cabo, son recursos públicos y, por tanto, algunos cambios en la función que realizan los centros van a ser necesarios.

El señor **PRESIDENTE**: Señorías, se suspende la sesión exactamente durante un cuarto de hora.

**Se reanuda la sesión.**

**COMPARECENCIA DEL MINISTRO DE EDUCACION Y CIENCIA PARA INFORMAR DE LA NUEVA REFORMA EDUCATIVA Y SU FINANCIACION A SOLICITUD DEL GRUPO PARLAMENTARIO MIXTO (A. IU-IC) ASI COMO PARA INFORMAR SOBRE LA MARCHA DE LAS NEGOCIACIONES CON LOS FUNCIONARIOS DOCENTES Y LA FINANCIACION DE LA REFORMA DEL SISTEMA EDUCATIVO, A SOLICITUD DEL MISMO GRUPO**

El señor **PRESIDENTE**: Señorías, reanudamos la sesión.

Tal como está formulado el segundo punto del orden del día: comparecencia del Ministro de Educación y Ciencia para informar de la nueva reforma educativa y su financiación, así como para informar sobre la marcha de las negociaciones con los funcionarios docentes y la financiación de la reforma del sistema educativo, ambas a solicitud del mismo grupo, es decir de Izquierda Unida, lo hemos presentado como una sola comparecencia. El propio grupo ha tenido la amabilidad de aceptarlo así con lo que esperamos que se aligere el proceso sin que ello, de ninguna manera, impida que toquemos los puntos que había solicitado el grupo que había pedido la comparecencia.

Si así parece oportuno iniciamos la comparecencia dando la palabra al señor Ministro. (El señor **García Fonseca pide la palabra.**)

Tiene la palabra el señor García Fonseca.

El señor **GARCIA FONSECA**: Por la misma formulación de la comparecencia, la segunda parte, en su día tenía más sentido. Hoy, en lo que el señor Ministro estime oportuno, creo que ya es un tema suficientemente conocido. Por tanto, desde mi punto de vista, insistiría en que fuese sobre el tema de la reforma en el que más se pudiera alargar el señor Ministro.

El señor **PRESIDENTE**: Señor Ministro, tiene la palabra.

El señor **MINISTRO DE EDUCACION Y CIENCIA** (Solana Madariaga): Señor Presidente, señorías, comparezco ante ustedes con el objeto de presentarles de manera formal las líneas maestras de la reforma del sistema educativo en sus niveles previos a la Universidad. Todas SS. SS. han tenido acceso a una información amplia; muchas de SS. SS. han sido, incluso, partícipes del proceso de debate llevado a cabo en los últimos dos años sobre esta materia de la reforma del sistema educativo.

Las exigencias del calendario parlamentario y en las últimas semanas el lógico retraimiento de la actividad de las Cámaras, derivado del proceso electoral no me han permitido comparecer ante SS. SS., tal como hubiera sido mi deseo. Creo que, en todo caso, estamos en un buen momento para reflexionar conjuntamente sobre cuestiones que tienen o van a tener un gran calado en el presente y en el futuro de nuestro sistema educativo.

Entiendo y estoy seguro que SS. SS. lo entienden conmigo que la educación de nuestros niños y de nuestros jóvenes juega y ha de jugar un papel relevante en nuestro futuro colectivo. Por ello nuestra apuesta por la reforma de la educación es consecuentemente una apuesta por la mejora de nuestra sociedad. Confío en que su participación, tanto en la sesión de hoy, así como sus intervenciones en el futuro, nos ayuden a perfilar mejor esa reforma, a profundizar en ella con el apoyo de su acreditada experiencia es estas cuestiones. Por mi parte, señorías, vuelvo a reiterarles mi constante disposición para tratar de ampliar al máximo posible el espacio de acuerdo y el espacio de consenso. Por tanto, una vez más, mi disposición más amplia al diálogo.

En mi comparecencia ante el Pleno de la Cámara, el día 18 de octubre del año pasado, comparecencia que tenía por objeto presentarles los objetivos y las líneas maestras de la política educativa que me proponía impulsar, señalaba ya a SS. SS. y voy a citar textualmente, que avanzaría en la reforma del sistema educativo, reforma que se afrontará con total garantía de éxito si conseguimos, como así espero, un amplio acuerdo, un amplio consenso sobre los objetos esenciales de la reforma y sobre la conveniencia de implantarla con prudencia, con temporalidad, pero, igualmente, con tesón y con perseverancia. Fin de la cita.

Les aseguré, por tanto, que no había disminuido ni un ápice la voluntad política del Gobierno de llevarla adelante, como tampoco había cambiado la intención de hacerlo con los mayores apoyos posibles. Asumí igualmente el compromiso de presentar en los primeros meses de 1989 la propuesta de ordenación del sistema educativo que incluiría la planificación de la misma, así como su correspondiente memoria.

Cumpliendo, por tanto el calendario previsto y ratificando, una vez más, nuestra inequívoca voluntad política, hace algunas semanas tuve ocasión de hacer pública la propuesta definitiva del Gobierno de la Nación.

Como bien conocen SS. SS. dicha propuesta partía de

la oferta inicial contenida en los dos documentos que sobre la reforma de la enseñanza y sobre la formación profesional presentó el Gobierno en los años 1987 y 1988, respectivamente. El Ministerio de Educación y Ciencia sometió su posición de partida respecto de la reforma en los niveles de educación infantil, primaria, secundaria y formación profesional a información y a debate con el objeto de que la expresión contrastada de nuestra sociedad, en particular de nuestra comunidad educativa, condujera a perfilar una propuesta final que fuera operativa. Este debate, al que más adelante me referiré de forma quizá más pormenorizada, ha sido, a juicio de quien les habla, francamente enriquecedor, y ha contribuido decisivamente a mejorar lo que hoy es una propuesta final del Gobierno.

Antes de proceder, señorías, a describirles esta propuesta, la reforma que vamos a tratar de impulsar, incluidas las previsiones de planificación, la previsión de los costes que comporta y la determinación del calendario para su aplicación, permítanme que les haga unas consideraciones de carácter más general acerca de la necesidad de la reforma y acerca de la oportunidad de que emprendamos esta reforma de forma conjunta especialmente ahora.

¿Por qué la reforma? El sistema educativo español afrontó su última reforma global, SS. SS. lo saben bien, hace ya un par de décadas. Desde entonces toda una generación de españoles se ha educado con el esquema contenido en la Ley General de Educación, de 1970. Mientras tanto se han producido modificaciones importantes esenciales en el conjunto de nuestra sociedad, de nuestro entorno internacional, en el contexto cultural, tecnológico y productivo de nuestro país. Permítanme destacar ante SS. SS. las que considero más relevantes, sin ser exhaustivo.

En primer lugar, la Constitución de 1978 ha reconocido el derecho a la educación para todos los españoles, ha encomendado a los poderes públicos la garantía de que los disfruten en condiciones de igualdad y ha modificado la distribución territorial de las competencias en esta materia. En segundo lugar, un número creciente de nuestros jóvenes han accedido a la educación. Su deseo legítimo a obtener más y mejor educación, unido a los mayores requerimientos formativos del entorno social y del entorno productivo, ha conducido a un crecimiento sostenido de la demanda educativa. En tercer lugar, nuestra integración europea nos sitúa frente a un reto que desborda ya el marco estrictamente nacional y que requiere de nuestros estudios y de nuestras titulaciones unas referencias mínimas que aseguren que nuestros ciudadanos no verán limitada su futura movilidad. En cuarto lugar, la rapidez, la velocidad con que evolucionan los procesos productivos apoya la conveniencia de una formación más prolongada, más básica, más versátil y capaz, por tanto, de adaptarse a situaciones cambiantes. Todo ello señorías, aboga, sin duda, a favor de la reforma.

Además de estas razones, hay otras de carácter más específicamente educativas, problemas profundos que han ido agudizándose a lo largo de los años. Me van a permitir que destaque también algunos. En primer lugar, el des-

fase entre la conclusión de la escolaridad obligatoria y la edad mínima laboral. En segundo lugar, la posibilidad de que accedan a la formación profesional los que no concluyen positivamente la educación obligatoria. En tercer lugar, la propia configuración de la formación profesional con un contenido excesivamente académico y una organización, quizá demasiado desvinculada del mundo productivo. En cuarto lugar, la orientación exclusiva del bachillerato hacia la universidad. En quinto lugar, la ausencia de regulación educativa de las actividades previas a los seis años en que se inicia la escolaridad obligatoria. No voy a tratar de ser exhaustivo, pero son algunos de los elementos de mejora que eran imprescindibles realizar en el sistema educativo.

Con la reforma, señorías, pretendemos dar la respuesta adecuada a aquellos cambios más generales de nuestro entorno, a estos problemas más concretos de nuestra enseñanza. Aspiramos, señorías, a construir un sistema educativo capaz de garantizar a todos los españoles más educación, una educación de mayor calidad, en mejores condiciones de igualdad, con un carácter básico y formativo más largo, más prolongado. Del acierto en la concepción de la reforma, señorías, de la tenacidad y de la perseverancia en su puesta en práctica dependerán muchas cosas. Algunas se las quiero referir.

Dependerán, sin duda, las mayores posibilidades de que nuestros niños, nuestros jóvenes se desarrollen en libertad, ejerciendo la participación y la solidaridad, situándose de forma crítica y autónoma ante la realidad; dependerá, también, de una disminución en las desigualdades de origen familiar y de origen social, tanto en las de carácter tradicional como las de nueva aparición en las sociedades modernas; y dependerá, también, de las posibilidades de atender a las necesidades formativas y profesionales de nuestra sociedad, evitando que sus insuficiencias reduzcan o, incluso, retrasen nuestras posibilidades de modernización.

¿Por qué la reforma ahora? Piensa el Gobierno que para asegurar la consecución de todos estos objetivos que he tratado de enunciar de manera no exhaustiva, éste es el momento apropiado para consolidar la reforma.

El Gobierno, señorías, compartía con la práctica totalidad de la comunidad educativa de la sociedad, la convicción de que era necesario abordarla con prontitud, pero, señorías, el Gobierno huyó de la precipitación, teniendo en cuenta la relevancia de los cambios que se proponían y contando con la voluntad de concitar el consenso más amplio sobre las cuestiones más fundamentales.

He tenido ocasión de señalar reiteradamente que en educación, como en todo aquello que es importante y que, a la vez, es complejo, no conviene aventurarse por los atajos, sino recorrer el camino entero, aunque sea largo, paso a paso, cumpliendo una a una las etapas previamente marcadas, preparando con madurez el escalón siguiente.

Esa fue, señorías, la perspectiva que guió al Ministerio de Educación y Ciencia iniciando, en primer lugar, un proceso experimental, que alcanzó a los tramos más sensibles del sistema educativo, y en el que se probaron innovaciones de carácter metodológico, cambios curricula-

res y se permitió profundizar en nuestro análisis y perfilar nuestra propuesta.

En segundo lugar, señorías, el Gobierno y el Ministerio de Educación propiciaron el debate general al que han contribuido las diversas administraciones públicas, al que han contribuido las organizaciones empresariales y sindicales, los colectivos profesionales, entidades colegiales, órganos de representación, centros educativos, tanto públicos como privados, personalidades con experiencia, fuerzas políticas, instituciones religiosas, etcétera.

A lo largo de más de un año el Ministerio de Educación ha organizado más de un millar de actos públicos y ha recibido por escrito centenares de opiniones, muchas de ellas referidas al conjunto del debate y otras circunscritas a cuestiones más parciales del mismo. En su gran mayoría, señorías, todas ellas han sido recogidas en cinco volúmenes de una publicación específica que SS. SS. conocen, denominada «Papeles para el debate».

¿Cuáles eran, señorías, las cuestiones que han suscitado una más viva participación y sobre las que, por consiguiente, con más abundancia se han pronunciado los distintos sectores a los que antes hacía referencia? Les diré las más importantes.

La primera, sobre la extensión de la educación obligatoria hasta los dieciséis años. La segunda, la propia estructura del sistema educativo. Tercera, la obligatoriedad o no de la educación infantil. Cuarta, la organización de la educación secundaria obligatoria. La quinta las distintas modalidades del bachillerato. Sexta, la reforma de la formación profesional.

Estas eran las cuestiones que han suscitado un debate más vivo. Trataré de dar contestación a estas preguntas, ver cuál ha sido la posición mayoritaria en el debate y, por tanto, cuál ha sido la posición del Gobierno en su propuesta definitiva, para comprobar que hemos tratado de respetar al máximo el consenso mayoritario que existía sobre estos puntos más vivos, más complejos, más difíciles.

La respuesta al debate de estos grandes temas es básicamente la siguiente. Una inmensa mayoría de las opiniones que se han vertido sustenta que entre los aciertos indiscutibles de la reforma se encontraría la extensión de la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años. La casi totalidad de los pronunciamientos se muestra también favorable a la propuesta inicial que hizo el Gobierno en lo que se refiere a la nueva estructura del sistema educativo. Subrayan, a la vez, que una adecuada reestructuración del mismo acompañada de un diseño curricular apropiado son requisitos imprescindibles para asegurar una reforma eficaz.

Existe también prácticamente unanimidad en el diagnóstico negativo sobre la actual formación profesional, y existe también, asimismo, un amplio, me atrevería a decir un amplísimo respaldo a la propuesta específica presentada por el Ministerio de Educación y Ciencia, en febrero de 1988, respaldo que se manifiesta en concreto sobre los siguientes aspectos.

Sobre la introducción de la formación profesional de base en la educación secundaria obligatoria y en el bachi-

lterato, cuestión de gran envergadura. Sobre la organización de la formación profesional específica en módulos profesionales de distintos niveles de cualificación. Sobre la acción conjunta con los sindicatos y los empresarios en el diseño de estos módulos profesionales. Sobre la organización descentralizada de la oferta de módulos profesionales. Sobre la apertura de estos módulos no sólo a los jóvenes sino también a los trabajadores que demandan una mayor cualificación.

Señorías, una buena parte del debate sobre la reforma se ha centrado en las características que debería tener la educación secundaria obligatoria y especialmente en el carácter comprensivo o no de la misma. Seré claro también en este aspecto. La gran mayoría de las opiniones han expresado su apoyo a que la extensión de la obligatoriedad hasta los 16 años coincida con el mantenimiento de estudios comunes hasta esa misma edad; aunque es verdad que, al mismo tiempo, se han manifestado partidarios de matizar esa comprensividad, ya que un posible exceso de la misma podría generar mayores diferencias entre los alumnos.

Una mayoría sustancial de las opiniones se ha inclinado a favor de la acción que contenía un menor número de bachillerato; número menor de aquellos que se pusieron en marcha en la época de experimentación.

La mayor controversia, señorías, en el debate se ha suscitado en lo referente a la educación infantil. Aquí seguramente es donde las posiciones han sido más dispares y donde la posición del Gobierno, por tanto, ha tenido una mayor complejidad a la hora de tomar una decisión.

Todos consideran, el Ministerio por supuesto el primero, que se trata de una etapa de gran importancia, en la que se debe apostar por la calidad y por la igualdad de oportunidades. Al mismo tiempo, señorías, el papel insustituible de la familia y la inequívoca y unánime experiencia comparada prácticamente en todos los países de nuestro entorno, se pronuncia a favor de no considerar esta etapa como obligatoria.

Estos han sido, señorías, brevemente, los ejes básicos sobre los que ha girado un debate que ha sido largo en el tiempo y que ha sido rico en su profundización. El Gobierno, señorías, ha tratado de buscar el mayor espacio de consenso a la hora de adaptar su propuesta definitiva en los términos que fue planteada en este debate.

Para asegurar ese consenso, además de las cuestiones a que he hecho referencia, el Ministerio ha tenido muy en cuenta a las Comunidades Autónomas con competencia plena, muchas de las cuales han adquirido una experiencia valiosísima a través de sus propios procesos experimentales. La Conferencia de Consejeros de Educación de las comunidades autónomas, que tengo el honor de presidir, alcanzó un acuerdo el pasado mes de enero sobre la necesidad de abordar una reforma educativa en profundidad, de hacerlo en un marco que permita una amplia participación de las comunidades autónomas y que contenga como grandes objetivos la prolongación de la enseñanza obligatoria a los 16 años, la persistencia en el esfuerzo por mejorar la calidad de la enseñanza y la garantía del derecho a la educación básica no discriminatoria.

Señor Presidente, señorías, confiamos en haber encontrado la línea que concita mayor apoyo argumental y más suma de voluntades, pero somos conscientes, como lo son sin duda SS. SS., de que el consenso no significa siempre unanimidad y de que puede y debe coexistir el acuerdo en lo esencial con la discrepancia sobre aspectos más secundarios o instrumentales.

De acuerdo con esa línea de suma, con esa línea de consenso básico, paso a referirles el contenido esencial de la propuesta definitiva del Gobierno.

Señalaba, señorías, en la comparecencia antes citada del mes de octubre, que nunca he concebido la reforma como un acto singular, como un acto concreto, sino más bien como una confluencia de cambios que conduce, cuando están ligados por una lógica interna, a un escenario final renovado. Quiero, pues, llamar la atención, señorías, sobre el hecho de que ya estamos en plena reforma, lo hemos estado cada vez que hemos introducido modificaciones que mejoraban la calidad de nuestro sistema educativo; pero no es menos cierto que ahora ofertamos una modificación en la esencia del sistema y eso es lo que le confiere la condición de cambio fundamental.

La reforma, señorías, propone los siguientes objetivos. Primero, la ampliación de la educación básica, extendiendo la educación obligatoria y gratuita hasta los 16 años, llevándola hasta la edad legal de incorporación al trabajo, evitando elecciones prematuras que conllevan inevitablemente discriminaciones no deseables y demasiado tempranas.

Segundo, la reordenación del sistema educativo, estableciendo las siguientes etapas: primero, la educación infantil, de cero a seis años; segundo, la educación primaria obligatoria de seis a 12 años; tercero, la educación secundaria obligatoria de 12 a 16 años; cuarto, el bachillerato, de 16 a 18 años; quinto, la formación profesional, organizada en módulos profesionales, los primeros al término de la educación secundaria obligatoria y los superiores al término del bachillerato.

Esta ordenación de los niveles debe comportar las siguientes cuestiones. La ampliación de la oferta educativa entre los cero y los tres años. La ampliación de la oferta educativa en el nivel de educación infantil, primaria y secundaria, hasta conseguir, señorías, el cien por cien de la escolarización para los alumnos de tres a 16 años. En tercer lugar, la ampliación de la escolarización entre los 16 y los 18 años hasta un 80 por ciento; la incorporación de especialistas en educación física, educación musical, lenguas extranjeras, en el nivel de educación primaria; la configuración de una etapa de educación secundaria obligatoria de cuatro años, de 12 a 16, organizada de acuerdo con criterios de comprensibilidad (currículo común para todos los jóvenes), matizada en el segundo ciclo de este nivel, es decir, 14-15 años. Esta matización, señorías, de la comprensibilidad permitirá, sin duda, una optatividad progresiva, favorecida con la incorporación de departamentos de orientación en los centros, con la disminución del número de alumnos por aula, con la consideración del último ciclo como dos años sucesivos, siendo el último de ellos de una mayor orientación para los estudios posteriores de los alumnos.

Pensamos que todo ello permitirá hacer compatible la comprensibilidad con una cierta diversidad, como es: el establecimiento de cuatro modalidades de bachillerato (humanidades y ciencias sociales, ciencias naturales y de la salud, técnico y artísticas), contemplando cada una de ellas un mayor número de materias optativas, que permitan a los alumnos continuar sus estudios, bien en la universidad, bien en los módulos profesionales de tercer grado.

La reforma de la formación profesional dividirá en dos grandes grupos sus contenidos actuales. El primero de ellos, el que damos en llamar formación profesional de base, que recoge las materias generales de carácter pre-profesional, se incluirán en la secundaria y en el bachillerato. El segundo de ellos, la formación profesional de carácter específico, que se estructura, como les he dicho, en módulos profesionales, que permitan una formación para ejercer un número relativamente amplio de puestos de trabajo, dentro de una profesión o de una familia de profesiones.

Esta estructura, señorías, permitirá que los módulos profesionales puedan ser diseñados en colaboración con los agentes sociales: sindicatos, empresarios; se adapten a las necesidades productivas de nuestro entorno; se cursen en los centros educativos, en los centros de trabajo, y puedan ser un instrumento de recualificación profesional de los trabajadores.

Como tercer objetivo de la reforma, sin duda, hay que situar la mejora de la calidad de la enseñanza. ¿Y cómo hacerlo? Creo que hay que hacerlo a través, fundamentalmente, de la renovación de los contenidos curriculares, de la reestructuración de los centros y de la dotación a los mismos de los recursos suficientes, de la eficacia de la inspección educativa, del funcionamiento de los servicios de orientación, de la mejora de la formación inicial y permanente del profesorado, medidas todas ellas encaminadas a la mejora de la calidad de la enseñanza.

Estos son, señorías, los cambios fundamentales que irán acompañados de otros relevantes también, que se contienen de manera explícita y extensa en el libro blanco que se les ha hecho llegar y que bien conocen SS. SS.

La reordenación del sistema educativo, señorías, requiere una ley, cuyo proyecto el Gobierno piensa remitirlo a las Cortes al inicio del próximo período de sesiones.

Durante el debate, señorías, se puso de manifiesto alguna carencia. De ellas voy a señalar dos para dar respuesta a las mismas: la planificación y la financiación de la reforma. A lo largo del debate se puso de manifiesto que no existía una planificación, por lo menos no se había aportado ni la financiación de la misma. A esas dos cuestiones, el Gobierno quiere responder de la manera más precisa posible. Alguna de SS. SS. también se manifestaron en esta dirección, haciendo propios estos comentarios de carencia de planificación y de datos claros sobre la misma. Se trataba, sin duda, de preocupaciones que estaban justificadas. El propio Ministerio de Educación y Ciencia era consciente también de que tenía que realizar ese trabajo, no sólo para responder adecuadamente a la preocupación de SS. SS. y de los sectores sociales, sino

para abordar con realismo la propia reforma. Pero el Ministerio prefirió, sin embargo, resolver esas limitaciones una vez que el análisis de las reacciones ante la propuesta inicial hubiera reafirmado la que presumía como inequívoca voluntad social, educativa en particular, de avanzar, de empujar, la reforma.

En este período de tiempo, señorías, hemos cumplido el trabajo pendiente, hemos realizado una cuidadosa planificación, cuyo resultado subraya y confirma la viabilidad del modelo propuesto y, a la vez, establece el coste de la reforma.

En la metodología aplicada hemos utilizado previsiones demográficas del año 1998, a partir del censo de 1981 y del padrón de 1986. En las planificaciones de carácter provincial —hemos realizado la planificación provincial hacia arriba— se han utilizado los siguientes criterios: primero, las tasas de escolarización que se deben conseguir al finalizar el proceso de implantación de la reforma; segundo, la relación provincial de las tasas de escolarización entre la red pública y la red privada; tercero, la determinación del número de profesores necesarios; cuarto, la transformación de la actual red educativa de forma —como decía anteriormente contestando una pregunta— que se optimice la utilización de los actuales puestos de trabajo escolares, adaptándola a las nuevas demandas producidas por las transformaciones o por los cambios demográficos y por los incrementos de escolarización que se pretenden, y, en quinto lugar, la estimación de las necesidades de equipamiento, gastos de funcionamiento, transporte, comedor, residencia, personal de administración y servicios, etcétera.

Por tanto hemos introducido en la planificación todos estos elementos, que consideramos que son básicamente los que deben tenerse en cuenta para una planificación seria y rigurosa.

¿Cuál es el resultado de esa planificación, es decir, cuál es el coste de la reforma? El resultado de esta planificación, en términos económicos, a los que antes he hecho referencia, supone para el conjunto de la reforma un coste redondeado de 400.000 millones de pesetas y el total nacional comporta una cantidad de 960.000 millones de pesetas.

¿Qué contiene este coste o a qué necesidades específicas atiende este coste? Primero, al personal docente y no docente; segundo, a los gastos de funcionamiento, comedor, transporte e internado; tercero, a la formación del profesorado y a las actividades de investigación educativa; cuarto, a las becas, a los convenios y a los conciertos; quinto, a las inversiones, tanto en obras como en equipamiento, así como los correspondientes gastos de reposición de aquellas inversiones contenidas en la reforma.

¿Cuál es el calendario para aplicar la reforma? Abordamos la reforma, señorías, de manera inmediata, pero queremos implantarla en su totalidad de forma gradual. La garantía de que se van asimilando con normalidad los cambios, aconseja que los vayamos introduciendo de manera progresiva en las mejores condiciones, con tiempo suficiente para prepararlas, como se nos ha pedido a lo largo del todo el debate.

Para su puesta en marcha de una manera ordenada, prevista, en el conjunto de las acciones de carácter jurídico, organizativas y presupuestarias precisas, nos fijamos el calendario temporal de algo menos de una década. Se trata, por tanto, de un horizonte posible y realista.

El calendario de implantación lo desarrollaremos de la siguiente forma: durante los dos próximos cursos se cumplirán las veinte medidas a que me refiero a continuación: Primera, la promulgación de la ley que establezca la nueva ordenación del sistema educativo y, a la vez, la realización del debate sobre el diseño curricular base, al que antes he hecho referencia.

La segunda, el desarrollo reglamentario de la propia ley y la finalización del debate sobre el diseño curricular base y, por lo tanto, la determinación de los contenidos culturales básicos de cada una de las áreas de las distintas etapas.

Tercera, la publicación y puesta en marcha de un plan específico para la reforma de la formación profesional.

Cuarta, la implantación y desarrollo de un programa de mejora de la enseñanza en las lenguas extranjeras.

Quinta, el comienzo del plan de formación del profesorado.

Sexta, el inicio del plan nacional de investigación educativa.

Séptima, la creación de nuevos centros y obras de adaptación, con el fin de ir adecuando la red escolar a las nuevas necesidades.

Octava, la intensificación del plan de extensión de la educación física, sobre el que hemos tenido ocasión de hablar anteriormente.

Novena, la incorporación progresiva en los actuales centros de EGB de profesores especialistas en educación musical; también hemos tenido ocasión de hablar de ello anteriormente.

Décima, ampliación de los profesores de apoyo, de los departamentos de orientación y ayuda psicopedagógica en todos los centros educativos.

Undécima, la extensión de las licencias por estudio y de las ayudas a los proyectos de innovación educativa.

Duodécima, la progresiva incorporación del aula de tecnología en los centros de Secundaria.

Decimotercera, el desarrollo del programa de nuevas tecnologías de la información.

Decimocuarta, ampliación y fortalecimiento del servicio técnico de inspección, con el fin de garantizar una mejor evaluación del sistema educativo.

Decimoquinta, el reforzamiento del papel de los equipos directivos de los centros, tema de importancia creciente.

Decimosexta, el impulso a los proyectos educativos de equipos de profesores que quieran iniciar la impartición de las nuevas etapas de educación infantil, primaria o secundaria.

Decimoséptima, el desarrollo de las medidas específicas en educación de adultos.

Decimoctava, —me parece importante subrayarla—, la implantación progresiva de la garantía social para aquellos jóvenes que han abandonado el sistema educativo sin una titulación básica o profesional suficiente.

Decimonovena, el apoyo a los profesores de EGB y a los maestros de taller para que puedan avanzar en su formación universitaria, que va unida a la última, la vigésima, que abre las vías de promoción a niveles educativos superiores a los actuales profesores.

Esto son medidas que tomaremos durante el curso próximo y el siguiente.

En el curso 1991-92 se implantará el 1.º y el 6.º de la nueva enseñanza primaria y de los módulos 2 y 3 de formación profesional. Por tanto, en el curso 1991-92 empezarán a implantarse cursos ya reformados. En el curso 1992-93 se implantará el 2.º de primaria y el 1.º y 2.º de secundaria. En el curso 1993-94 corresponderá el 3.º de primaria y el 3.º de secundaria. Comprobarán sus señorías que es en este curso en el que por primera vez los alumnos de 15 años tendrán escolarización obligatoria. En el curso siguiente, el que va de 1994 a 1995 se implantará el 4.º de primaria y el 4.º de secundaria, es decir, corresponderá el último, el de 16 años, en la educación secundaria. En el curso 1995-96 tendremos el 5.º de primaria y ya el 1.º de bachillerato reformado, y en el curso 1996-97 implantaremos el 2.º de bachillerato ya reformado y la generalización de los módulos 3, a los que se accederá después del nuevo Bachillerato.

Como habrán podido comprobar, señorías, ya estamos inmersos en pleno proceso de reforma, pero vamos a seguir avanzando de manera serena, pausada y prevista, susceptible siempre de modularse a las circunstancias que se vayan derivando de la propia aplicación del proceso de reforma. Señorías, somos conscientes de la necesidad de someter todo este proceso a una revisión serena y pormenorizada que nos permita detectar las posibles insuficiencias o corregir las posibles disfuncionalidades.

Con tal objeto, señorías, damos una gran relevancia a la construcción de mecanismos de evaluación. La complejidad del sistema educativo aconseja que dispongamos de diferentes tipos de evaluación capaces de relacionarse entre sí. El proceso de evaluación debe alcanzar a la administración educativa, a los centros, a los programas educativos, a los profesores y, obviamente, también a los alumnos. Este proceso no debe limitarse sólo a constatar resultados, sino, antes bien, debe preocuparse también de valorar los recursos, las estructuras, los procesos dinámicos, el contexto general en que se sitúa la educación en nuestro país.

Pensamos que los propios centros deben acometer actividades de carácter evaluatorio, apoyadas por un servicio de inspección que sea lo más eficaz posible. Cada administración educativa, la nuestra y la de las comunidades autónomas, deberá y podrá estimular y desarrollar instrumentos de evaluación apropiados. Pero, señorías, también es preciso asegurar que poseemos los mecanismos para proceder a la evaluación del funcionamiento global del sistema educativo en su conjunto. Para ello, y según el programa de reforma, se creará el Instituto de Investigación y Evaluación Educativa, con la participación de las comunidades autónomas, con el asesoramiento de los servicios de inspección y con la participación de profesores y de especialistas acreditados.

Este Instituto de Investigación y Evaluación Educativa desarrollará las siguientes funciones: la primera consistirá en proponer modelos elaborados de criterios e instrumentos de evaluación aplicables a los diferentes niveles, ciclos, diferentes áreas y disciplinas del sistema educativo; la segunda tratará de asesorar a las administraciones educativas sobre criterios y pautas de evaluación; la tercera consistirá en desarrollar procedimientos de evaluación aplicables a los propios centros escolares, y la cuarta se centrará en fomentar y desarrollar estudios de evaluación del sistema educativo a requerimiento de las propias administrativas educativas.

Señorías, el Instituto de Investigación y de Evaluación Educativa asumirá la tarea de evaluar todo el proceso de desarrollo de la reforma educativa, lo que debe convertirle, sin ninguna duda, en un instrumento decisivo, en una pieza esencial para que la propia reforma alcance los objetivos que se propone.

Señorías, voy acercándome al final de mi intervención para dar paso al diálogo, al debate que tengamos a continuación. Señor Presidente, señorías, no quisiera terminar sin volver a recalcar lo que he dicho al principio. Habrán podido comprobar que la mayoría de las acciones específicas que ya estamos poniendo en marcha o que vamos a implantar en los dos próximos años tienen siempre su punto de confluencia en el profesorado. Algunas de las medidas son de una dimensión cualitativa de carácter decisivo. Pongo como ejemplo el Plan Nacional de formación del profesorado y el Plan Nacional de investigación educativa. Pienso que ello refleja nuestra convicción, la del Gobierno, y espero que la de SS. SS., de que es absolutamente imprescindible contar con un profesorado motivado, contar con un profesorado reconocido profesional y socialmente, corresponsabilizado en su proceso de renovación permanente, dotado de medios, dotado con las ayudas necesarias para que esa renovación sea parte del propio ejercicio de su docencia.

Por tanto, señorías, permítanme que, de nuevo, les haga una reflexión de carácter general, antes de terminar, sobre la trascendencia que, a nuestro juicio, a juicio del Gobierno, tendrá la reforma para nuestra España, para la España de hoy, para la España del inmediato mañana, para la España del futuro.

Señorías, contando con la participación activa y motivada de los distintos sectores de la comunidad educativa y contando muy especialmente con la motivación del profesorado, contando con la implicación creciente de la sociedad, conformaremos un sistema educativo que forme mejor a nuestros jóvenes tanto en su dimensión personal como comunitaria, que disminuya las desigualdades y que asegure nuestro desarrollo colectivo como país; un sistema educativo, señorías, capaz de ganar para todos nosotros el desafío que nos plantean las profundas transformaciones culturales, tecnológicas y productivas; un sistema educativo capaz de ganar para nuestra sociedad el desafío de su plena modernización, un sistema educativo, señorías, capaz de ganar para nuestro país, para España, el desafío de nuestra integración europea. Se trata de un desafío triple que afecta a toda la sociedad, que nos

afecta a todos y que sólo afrontaremos con éxito si lo hacemos conjuntamente.

Señor Presidente, señorías, manifesté en mi comparecencia ante el Pleno de esta Cámara que tenía la confianza de que compartían las líneas generales de la respuesta que tenemos que dar a estos desafíos. Les aseguré que me disponía a reforzar esa coincidencia a través del diálogo y del acuerdo. Hoy, señorías, tengo la misma confianza, la misma disposición que entonces para trabajar en favor de la educación con SS. SS. y, haciéndolo así, a través de ella, en favor de nuestra sociedad.

Nada más, señor Presidente. Muchas gracias.

El señor **PRESIDENTE**: Muchas gracias, señor Ministro.

Les recuerdo a SS. SS. el artículo al que nos vamos a atener para el desarrollo del debate. Después de la exposición oral del Gobierno podrán intervenir los representantes de cada Grupo Parlamentario por diez minutos fijando posiciones, formulando preguntas o haciendo observaciones, a las que contestará aquél sin ulterior votación.

En nombre del Grupo Parlamentario de Izquierda Unida, que fue quien pidió la comparecencia del señor Ministro, tiene la palabra el señor García Fonseca. **(El señor Cavero Lataillade pide la palabra.)**

Tiene la palabra el señor Cavero, para una cuestión de orden.

El señor **CAVERO LATAILLADE**: El Diputado que en este momento interviene tiene formulada una pregunta y en la medida en que es autor de la pregunta va a intervenir, pero, al mismo tiempo, no pudiendo comparecer nuestro compañero de Grupo Parlamentario don Francisco Moldes, que es el portavoz, porque está en estos momentos en otra Comisión, yo asumiré las dos intervenciones en una sola, tanto como autor de la pregunta que se ha integrado dentro de la sesión de comparecencia, como para fijar posición por nuestro Grupo Parlamentario.

El señor **PRESIDENTE**: Así se hará.

Como decíamos, tiene la palabra el señor García Fonseca.

El señor **GARCIA FONSECA**: Quiero dar las gracias al señor Ministro de Educación porque al fin comparece ante esta comisión.

El señor Ministro ha comenzado y finalizado su intervención hablando de su disposición —lo recuerdo textualmente— más amplia al diálogo. Yo no dudo en absoluto de la disposición personal en cuanto al talante del señor Ministro al diálogo, pero lo que sí quiero dejar constancia en esta Comisión es de que usted no la ha ejercido con nosotros sobre el tema que ahora estamos discutiendo. Fíjese bien: la única comparecencia que ha tenido usted en el Congreso de los Diputados —me parece que la primera y la única— me parece que ha sido el 18 de octubre de 1988. Desde entonces ni en el Pleno ni en esta Comisión hemos podido dialogar con usted. Y hubo ocasiones. Cual-

quier ocasión es válida y cualquier tiempo oportuno para poder discutir de estos temas de educación estando en el proceso de una reforma que ya, como usted bien dice, ha comenzado. Ha habido incluso ocasiones relevantes, como el acuerdo con los profesores después de un largo y difícil conflicto, un acuerdo que nosotros ya hemos valorado en su momento como muy positivo y que nosotros hubiéramos creído siempre conveniente, y así lo refleja el hecho de haber pedido entonces ya la comparecencia para que usted lo explicase y nosotros pudiéramos debatirlo; incluso hubo más oportunidades relevantes, como, por ejemplo, otra a que usted aludió a finales de enero —me parece que fue el día 25 de 1989—, referente al acuerdo del Ministerio con las Comunidades Autónomas en estas conferencias de los Consejeros de las Comunidades Autónomas con el Ministerio. Es decir, ocasiones, por lo menos externas y relevantes, yo creo que las ha habido, ocasiones que, y a nuestro entender, hubieran requerido una comparecencia de usted ante esta Comisión o ante el Pleno. No ha sido así. Por eso decía que al fin podemos debatir en esta Comisión la propuesta definitiva del Gobierno para la reforma de la enseñanza.

Efectivamente, nosotros, entrando ya un poco en las líneas generales del proyecto, esta ordenación del sistema en tres etapas de seis años cada una (la infantil, la primaria y la secundaria), de las que serían obligatorias la primaria y los cuatro primeros cursos de la secundaria, nos parece que efectivamente es uno de los principales elementos estructurales de la reforma. Nosotros valoramos positivamente la ampliación de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años. También valoramos positivamente la oferta de la escolaridad de los alumnos de 3 a 6 años, que son dos de los elementos iniciales que usted señaló.

Haré también alguna valoración más pormenorizada, tanto positiva como crítica, de cada uno de los niveles, pero antes quisiera terminar esta introducción con el señalamiento de algunos aspectos que me parecen preocupantes en lo que suponen el incumplimiento ya de este proceso de reforma que, como usted bien dijo, está en marcha.

Mire usted, ya hay un retraso objetivo, real, con relación a los programas electorales del Partido Socialista Obrero Español de 1982 y de 1986. En ellos se prometió la escolarización al cien por cien de los niños de 4 y 5 años y de los alumnos de 14 y 15 años, cosas que ahora, afortunadamente, vuelven a incluirse en la reforma, pero incluso retrasando de nuevo los plazos de cumplimiento en relación a estas promesas electorales e incluso a acuerdos, por ejemplo, con los estudiantes cuando los conflictos. El tema de la ley de escuelas infantiles, de la reforma de la FP, etcétera, son todos temas que ya figuraban en los programas electorales del Partido Socialista Obrero Español desde 1982. Igualmente se incluyeron en los acuerdos de 1987 con los estudiantes y, por tanto, deberían haberse cumplido ya, muchos de los puntos que ahora se vuelven a prometer en la reforma. Por ejemplo, la reforma de la FP, la escolarización total de nuevo de los 14 y 15 años.

En la misma presentación del libro blanco y su discu-

sión, su debate en esta Cámara o en esta Comisión, el señor Ministro anterior, el señor Maravall, en su libro «Propuesta para el debate», afirmaba, en la página 183, que a lo largo del curso 1987/88 el Ministerio impulsaría la discusión sobre este documento, lo que permitirá previsiblemente, señor Ministro —me parece que es una nueva falta de previsión—, presentar al final de dicho curso en el Parlamento el libro blanco para la renovación del sistema educativo y la ley correspondiente. De esto, de esta previsión incumplida ya hace un año.

Usted mismo, señor Ministro en su comparecencia a la que aludía antes, la única en todo el curso, prometió una serie de medidas y algunas de ellas no han sido llevadas a cabo. Le cito algunas.

Usted prometió mejora de las bibliotecas de los centros, y en los Presupuestos Generales de 1989 no figura ninguna partida para este fin; la oferta de dos idiomas extranjeros en los centros de EGB y de enseñanzas medias, que sólo se cumple parcialmente en los centros de enseñanzas medias; la reducción del número de alumnos por aula en las clases de los idiomas, y siguen 40 por clase; la dotación a los centros de material audiovisual apropiada para la enseñanza de idiomas.

Puesto que estamos en un proceso, me parece que es muy importante señalar estos incumplimientos, porque yo creo que siempre se puede estimular al Gobierno a ser más consecuente con lo que va prometiendo y nos puede situar mejor ante el tema en concreto que estamos debatiendo.

Yendo ya a alguno de los aspectos más parciales de este proyecto, empezando por el tema de las escuelas infantiles, me parece positivo que el Ministerio considere la educación infantil como una etapa integrada y que debe impartirse, por lo tanto, en centros de educación infantil. También me parece positivo que, efectivamente, se comprometa a la escolarización de los niños a partir de tres años, pero no se crean plazas públicas de cero a tres años ni se prevé la existencia de centros donde se imparta la etapa completa, que sería lo que podría garantizar en la práctica que se considerase como una etapa integral de esta formación de cero a seis años.

Lo que me parece más grave es que no se avanza en la regulación del sector y se incumple, y, además, en este caso, sin que se vuelva a señalar ningún otro plazo, la promesa de elaborar una ley de escuelas infantiles o, en todo caso, una regulación del sector que usted piensa hacer. Primero, es un sector fundamental donde se establecen las discriminaciones educativas posteriores. La ley de escuelas infantiles está prometida en el programa de 1982, señor Ministro.

En cuanto a la educación primaria —pasando a otro nivel—, en este tramo es donde me parece que las perspectivas, ayudadas también por el descenso demográfico son más positivas. Señalo dos aspectos que considero positivos. Por una parte, el aumento del profesorado y el establecimiento del número máximo de alumnos por aula en 30; se habla de una «ratio» de 25 a 30.

Sin embargo, a pesar de que usted hoy lo dijo explícitamente al menos en el texto del libro, no hay un com-

promiso claro respecto a la introducción de especialistas de música, de educación física e idiomas. Se dice que podrá ser impartida por profesores especializados, podrá.

Respecto al tema del personal administrativo me parece que es bueno lo que se establece, pero es muy insuficiente, en la medida en que, al ligarlo exclusivamente a los centros de más de 16 unidades, en la práctica son los mismos.

Sobre la educación secundaria obligatoria ya le dije que me parecía positivo la prolongación de la obligatoriedad hasta los 16 años. Los alumnos ya no optan entre FP y BUP hasta los 16 y, además, solicitan la enseñanza obligatoria en un mismo centro. Ya dije que, en todo caso, la dicha —repito una vez más— es buena, aunque sea tarde. En todo caso, lo que quiero señalar en principio como elemento más negativo del libro blanco es que en la práctica se pospone la actual doble titulación a los 16 años, no desaparece. Es decir, quien no obtenga el título de enseñanza secundaria obligatoria está abocado o a la garantía social o a cursos ocupacionales y, en la práctica a un paro o a un subempleo.

En cuanto a los bachilleratos —no me voy a extender— aparece una carencia. Se ha incumplido un compromiso de procedimiento al menos en la medida en que no hay una propuesta de diseño curricular base, y no figura el libro relativo a ese nivel.

En cuanto a Formación Profesional debo decir que éste es uno de los temas más relevantes. Por la benevolencia del señor Presidente, que siempre es amplia, pero estoy seguro que será mucho mayor en este caso, en aras de la brevedad, quiero manifestar que esta cuestión es una de las más importantes, como señalaba también el señor Ministro. No voy a entrar en pormenores. Hay aspectos positivos que han sido incorporados a raíz de la discusión, de la negociación con los sindicatos. El riesgo fundamental que encontramos es que en la práctica pueden quedar diseñadas dos vías de Formación Profesional, por un lado, la enseñanza profesional reglada, que dependería del Ministerio de Educación y Ciencia, y, por otro, la ocupacional.

Estamos asistiendo a una serie de medidas que se están adoptando por parte del Ministerio de la Vivienda, del de Trabajo, como son cursos ocupacionales, prácticas en alternancia, contratos en práctica, contrato de formación para jóvenes entre 16 y 30 años (lo de jóvenes entre comillas). Esta segunda vía, aparte de lo que puede suponer de precariedad del empleo juvenil, no me parece que vaya a conseguir en absoluto que los jóvenes se inclinen por la formación reglada que les va a suponer al menos cinco años de arduo esfuerzo cuando pueden optar por la vía más cómoda, que si bien los mantiene en empleos precarios hasta los treinta años, les permite ganar dinero, pudiendo emplearse a partir de esa edad de forma fija. Este es el riesgo que se corre en cuanto a la Formación Profesional, tal y como está desarrollándose el asunto.

En cuanto al profesorado me parece que es una pena desaprovechar una ocasión como ésta, en la que se está efectuando una reforma prácticamente de todos los niveles de la enseñanza, incluida la universitaria —aunque sea de

manera desacompañada o en todo caso gradual, como es lo lógico—, para tender hacia la creación de un cuerpo único de profesores en donde, al menos, todos ellos tuvieran una licenciatura como condición básica.

Paso al último tema que quiero tratar —intentaré ser lo más breve posible, porque espero poderlo ampliar algo más en la réplica— que es la financiación.

Usted ha dicho públicamente, repitiéndolo hoy de nuevo aquí, que valora el coste de la implantación de la reforma en casi un billón de pesetas. En el libro blanco o en la documentación anexa se siguen dos metodologías para establecer el coste de la reforma. Yo no escuché su intervención, ni tampoco leí, cuando habló a los medios de comunicación, pero los periódicos la reflejaron mencionando el incremento educativo que iba a suponer.

Por una parte, ustedes hablan de que el coste de ocho anualidades, sumando los incrementos de cada una de ellas, ascendería a ese casi billón, un millón novecientos sesenta y nueve mil millones (está en la página 367). Esta forma de presentación me parece —voy a emplear calificativos que el señor Maravall me dirigió en cierta ocasión al debatir un tema similar— esotérica y heterodoxa. No dice nada. Ustedes podían haber escogido en vez de este período de ocho años uno de quince, es decir, los que van desde los tres a los 17 años para abarcar a los que se van a ver afectados por el ámbito de la reforma. Posiblemente entonces no le supondría un billón sino tres. ¿Con qué lo comparan ustedes?

Lo que es más válido estadísticamente hablando es el otro sistema que apuntan en el libro blanco, que no estaba en el informe previo ofrecido a los periodistas, donde en pesetas consolidadas no aparece un billón sino que se reduce a 361.625.000, que será en lo que se incrementará el gasto presupuestario en 1997 en relación con la situación actual. Estas son cifras clarísimas, señor Ministro, que estoy dispuesto a debatir con toda calma y durante todo el tiempo dentro y fuera de la Comisión.

Vamos a valorarlas un poco más, aunque sea muy esquemáticamente, y para terminar. Las inversiones que prevé el libro blanco no son nuevas, sino que representan una revisión a la baja del plan cuatrienal de inversiones de 1989-1992 del Ministerio de Economía y Hacienda. Las tengo aquí especificadas, pero insisto en que es una revisión a la baja. Si me lo discute, podría pormenorizarles, pero en aras de la brevedad no lo haré ahora.

El volumen general de la financiación permitirá la extensión de la escolaridad, pero desde luego no es suficiente para garantizar su calidad, y lo indica la propia estructura del gasto. El señor Maravall hablaba de que en extensión y en calidad los recursos de financiación se aplicarían al 50 por ciento. En este caso las inversiones, tendientes a la extensión, suponen el 65 por ciento.

Frente a lo afirmado en la propuesta, para 1987 no existe ningún compromiso de gasto respecto al PIB. En general creo que la sociedad educativa está reclamando un gasto equivalente al europeo del 6 por ciento del Producto Interior Bruto. Ahora nos encontramos en el 4 por ciento y cuando concluya la reforma estaremos en el 4,75 por ciento. Ni siquiera vamos a alcanzar la media de la OCDE

de 1975 que era el 5,5 por ciento. Son gastos acumulativos en unas sociedades que gozan de una infraestructura y de un sistema mucho más desarrollados y con una población juvenil mucho menor.

Por último, lo que me parece más grave —en este punto recojo una observación que hizo el señor Cavero, colega en el Parlamento, en una de sus primeras intervenciones cuando alegaba que en la práctica, sobre todo en los temas económicos, el Ministerio de Educación es una especie de Secretaría de Estado del Ministerio de Economía y Hacienda, como lo sabe por experiencia— es que falte una ley de financiación de la reforma. En el propio texto de la reforma debe figurar el compromiso presupuestario. Si no se hace así, las cifras —bien las que yo he dado, bien las que sean— supondrán solamente buenas intenciones, serán cifras que estarán siempre sujetas a las decisiones del Ministerio de Economía y Hacienda en cada ejercicio presupuestario.

El señor **PRESIDENTE**: Tiene la palabra el señor Ministro.

El señor **MINISTRO DE EDUCACION Y CIENCIA** (Solana Madariaga): Quiero agradecerle al señor García Fonseca, de la Agrupación de Izquierda Unida, la forma en que se ha producido, e incluso su acuerdo global con lo que son los elementos más importantes que contiene la reforma, pese a que esté en desacuerdo con asuntos de carácter más puntual o concreto. Voy a tratar de contestarle matizadamente a todas sus manifestaciones, tratando de clarificar alguno de los extremos que le crean dudas, bien sea por mi intervención o porque los propios documentos no lo ponen totalmente de manifiesto.

Permítame, primero, que le diga que mi disposición al diálogo ha sido y sigue siendo total y absoluta. Señoría, le tengo que decir que mi comparecencia en esta Cámara, que primero fue solicitada a petición propia y luego coincidió con la solicitud del Grupo de S. S., se realiza cuando se ha podido, por razones estrictas de calendario parlamentario, no por el deseo de quien le habla de no comparecer. Ya sabe que quien le habla sería mucho menos inteligente o menos listo de lo que es —ponga usted como quiera la afirmación— si teniendo, como tiene que hacerlo, que presentar una reforma del sistema educativo no quisiera hacerlo en el Parlamento. ¿Qué puede haber para que yo no quiera presentar la reforma educativa en el Parlamento? Antes bien al contrario, mi deseo ha sido siempre hacerlo así. Comparecí el día 18 de octubre en el Pleno de la Cámara, por primera vez; hice una explicación de lo que quería intentar resolver durante el curso en el que estamos; di una fecha para un compromiso de hacer pública ante la sociedad la posición definitiva del Gobierno en cuanto a la reforma —creo que la cumplí—; y he comparecido en el Senado a las pocas semanas, en cuanto fui solicitado. Desgraciadamente, luego se ha ido complicando la vida parlamentaria y no lo he podido hacer hasta el día de hoy; pero que quede claro que hoy, mañana o cuando SS. SS. lo deseen, estaré dispuesto para discutir cuantos extremos quieran, de éste o de cualquier otro tema.

Paso a los temas más concretos. Ordenación del sistema. Su señoría valora positivamente la extensión hasta los dieciséis años y la extensión —digamos— desde los seis a los tres años. Yo me felicito de que estemos de acuerdo en esa materia. Y si le preocupa —por echar un poco la moviola hacia atrás— que algunas promesas se han incumplido, desde el punto de vista de los programas electorales, señoría, yo creo que no es del todo atinada esa referencia, aunque es verdad que el deseo del Partido que apoya al Gobierno ha sido siempre el hacer una extensión de la educación hasta los dieciséis años. Pero también he dicho en mi intervención —y lo conoce muy bien S. S., porque no solamente yo, sino mi predecesor, el señor Maravall también lo dijo muy claramente— cuál sería el mecanismo de reforma del sistema educativo. Siempre hemos sido partidarios de no zarandear en demasía el sistema educativo, de experimentar con serenidad y con tranquilidad antes de poner en marcha las reformas que, a nuestro juicio, son de profundo calado, de profunda transformación. Y lo hemos tratado de hacer serenamente, con el máximo debate posible, con el máximo consenso posible entre las fuerzas sociales —creo sinceramente que existe—, y ésa ha sido la razón por la cual hace unas semanas hemos dado la oferta definitiva de lo que el Gobierno cree que debe ser la reforma para la educación de las futuras generaciones de españoles.

Es verdad que hay un retraso de un año en el libro blanco, y S. S. sabe muy bien por qué; sabe muy bien que el pasado fue un año conflictivo desde el punto de vista del profesorado, que no parecía el año más indicado para abrir un debate o para cerrarlo sobre materias educativas. De haberlo hecho así, seguramente S. S. me hubiera dicho lo contrario de lo que me dice ahora: ¿Cómo aprovechan ustedes un momento de crisis y de dificultad para tomar decisiones tan importantes como son las de la reforma educativa? Por lo tanto, asumo la responsabilidad en esa materia, pero creo que, asumiéndola, el Gobierno hizo bien en retrasar en un año la presentación del libro blanco.

Sobre los otros temas que ha planteado en los que yo me comprometí, no lo hice para el mes de octubre, sino para hacerlos, algunos, durante el año y, otros, para el año siguiente. A los que me comprometí para el año, los voy cumpliendo; mejor o peor, pero los voy cumpliendo. Voy cumpliendo los temas de idiomas, voy cumpliendo los temas de bibliotecas y voy cumpliendo los temas de material audiovisual. ¿En su totalidad? Obviamente, no. Pero el 18 de octubre asumí unos compromisos ante la Cámara, señorías, que el Ministerio va cumpliendo.

Paso a la parte correspondiente a la estructura del sistema. Infantil. Le parece correcta la integración de la educación infantil en el sistema educativo y, en términos generales, le parece globalmente bien. Me satisface que así sea, porque es uno de los temas donde —ya lo he dicho anteriormente— podemos tener mayores roces, y creo que deberíamos de tratar de encontrar la fluidez máxima en la comunicación. En cuanto a la ley de escuelas infantiles, ya hace tiempo que dijimos que no la vamos a llevar —no es nuevo—, y si nos comprometemos en el libro blan-

co a hacer una oferta de plazas escolares que sean equivalentes a la demanda de plazas públicas. Lo cual no quiere decir —S. S. lo sabe y entiende muy bien el porqué— que la educación infantil vaya a ser obligatoria, sino que la obligatoriedad va a empezar a los seis años.

Con respecto a la primaria, la ratio que dice S. S. —25 a 30— la califica de buena. Me alegra que así sea. Sí le quiero decir que, aunque el libro esté redactado de la manera que S. S. ha leído, hay un compromiso sobre especialistas en música y en educación física. Y me alegra mucho que coincida con el Ministerio en el tema del personal administrativo. Creo sinceramente que dotar a los centros de personal administrativo también es bueno para mejorar su gestión.

En cuanto a la secundaria, tengo que decirle que no estoy de acuerdo con una matización que ha hecho. Está de acuerdo con el Ministerio en que es bueno y positivo la extensión hasta los dieciséis años. Pero dice S. S. que lo que hay es una posposición de la doble titulación, y le tengo que decir tajantemente que eso no es cierto. La doble titulación desaparece. ¿Qué es la doble titulación, señoría? La doble titulación no es que unos jóvenes aprueben y otros suspendan porque, desde ese punto de vista, siempre habrá doble titulación: unos aprobarán y otros no. ¿Cuál es la doble titulación y cuál es la maldad intrínseca que tenía el sistema anterior en cuanto a la doble titulación? Que el que aprobaba iba al Bachillerato y el que suspendía iba a la Formación Profesional. Mientras que ahora, señorías, tiene que aprobar el que va al Bachillerato y tiene que aprobar el que va a la Formación Profesional, lo cual es muy distinto de la situación anterior. La doble titulación —clásicamente así estaba expresada en los documentos del Partido Socialista, en los documentos del Partido Comunista y en los documentos de los sindicatos— era eso: que habiendo aprobado, se podía ir al Bachillerato y habiendo suspendido se iba a la Formación Profesional. Y ahora hay que aprobar tanto para ir al Bachillerato como para ir a la Formación Profesional. Evidentemente, siempre puede haber un alumno que apruebe y otro que suspenda, y para el alumno que no acaba su proceso educativo están estructurados también los módulos de garantía social, que quieren ser el lugar donde —esperemos que sean menos de los que hoy existen— se trate de resolver el problema de aquel que se quede en el camino y no llegue hasta el nivel educativo de los dieciséis años. Pero, sinceramente, el concepto de doble titulación no es el que S. S. utiliza, sino que creo que es más el que yo estoy utilizando en este momento.

Pasa S. S. después a la Formación Profesional, que sí me importa subrayar. Si entiendo bien, creo que S. S. tiene un acuerdo global de base sobre los mecanismos de formación profesional, pero le preocupa que estos mecanismos de formación profesional entren en contradicción, entren en tensión o no estén perfectamente enlazados o relacionados con lo que damos en llamar formación profesional ocupacional, más bien en el ámbito del Ministerio de Trabajo. La formación profesional que aquí se regula es una formación profesional reglada, a partir de los dieciséis años, módulos II; y, posteriormente, después del Ba-

chillerato, módulos III. Va, por tanto, enfocada hacia un colectivo de personas distinto al que va dedicada la formación profesional ocupacional. La formación profesional ocupacional va dedicada, básicamente, a la preparación de una persona para un puesto laboral casi concreto y específico. Aquí lo que se trata es de dar unas titulaciones de formación profesional distintas de la formación profesional ocupacional. Por tanto, son dos colectivos distintos, entre los que puede haber roces y posiblemente un solapamiento. Trataremos de que ese solapamiento sea correcto, el bueno y el adecuado y que, por ese solapamiento, no se llegue a una desnaturalización ni de la formación profesional reglada modular que ahora planteamos ni de la formación profesional ocupacional. Sé y soy consciente de que es una preocupación de los sindicatos, tanto de UGT como de Comisiones Obreras. He tenido contactos con ellos, y creo que podremos encontrar las fórmulas para diferenciar claramente esos dos mecanismos, que no se solapen; y, en el caso de que así fuera, no sea para desnaturalizar ni el uno ni el otro. Los dos son imprescindibles: que haya una formación profesional reglada y que haya, posteriormente, una formación profesional ocupacional.

Por fin, con respecto al profesorado, S. S. reclama que hubiera sido el momento adecuado para formular su vieja reivindicación del cuerpo único de enseñantes. Sinceramente, el planteamiento que hacemos sobre el profesorado en esta hora y en esta reforma creo que es el adecuado y que es sensato, sereno, tiene las posibilidades de seguir adelante y creo sinceramente que en este momento plantear globalmente el cuerpo único de enseñantes no puede entrar dentro de las posibilidades que el país tiene y que el sistema educativo en este momento reclama.

Vamos avanzando hacia una situación más racional del profesorado, pero en cualquier caso nos separan todavía de su formación política y de Comisiones Obreras algunos elementos relacionados con el cuerpo único. Así hay que reconocerlo y así es.

Paso por fin al tema de financiación, porque es donde más me importa contestar a las afirmaciones del Diputado señor García Fonseca, que las he visto escritas ya en varias ocasiones por miembros destacados de Comisiones Obreras con su firma, y le quisiera tranquilizar porque creo que la información que tiene no es correcta o que la utilización que hace de los datos no es adecuada. Cuando S. S. dice que la forma de presentación es esotérica o heterodoxa —son palabras suyas—, quizá sean el señor García Fonseca y algunas personas que le asesoran los que hacen una comprensión esotérica o heterodoxa de los planteamientos económicos o financieros que están en la planificación.

Dice S. S.: «podían haber ustedes sumado los años de la reforma o haber sumado cinco años después o cinco años antes». Evidentemente, trampas podíamos haber hecho muchas, pero no creo que S. S. me esté recomendando que hubiéramos hecho trampas en la presentación. Es verdad que podíamos haber dicho: «la reforma acaba en el año 2001, vamos a sumar todo el dinero que vamos a gastar hasta entonces», pero sería un disparate y una cha-

puza. Nosotros no hemos hecho eso, hemos cogido desde el momento  $T = 0$ , en que la reforma empieza, y hemos cerrado en el momento  $T = \text{final}$  de la reforma, y hemos sumado los gastos que están especificados en la reforma. Yo le pido que me diga qué formación política o qué sindicato ha hecho un cálculo, especificando cuáles son todos y cada uno de los gastos para llegar a esa conclusión. Nosotros damos una cifra y decimos qué es lo que hay detrás de cada una de las partidas, qué es lo que se ha considerado, y eso es el resultado de esa planificación.

Su señoría me puede decir que le parece poco, y es respetable, pero me tiene que decir en qué gastarías más, porque yo sí digo en qué gasto cada una de las pesetas que van aquí, y digo qué es lo que subo. Yo creo que hay que tener un respeto a ese tipo de planteamientos cuando se dice: «esto es el dinero que me voy a gastar, éstos son los elementos que he incorporado para mi planificación y éstos son los extremos en los cuales voy a realizar ese gasto». Le puedo decir que para hacer lo que nosotros queremos, que es lo que está contenido en la reforma, eso es, a nuestro juicio y bien sumado, los recursos que son imprescindibles.

Dice S. S. dos cosas más: «sólo hay 360.000 millones de pesetas». Eso es una falacia grande, que me parece esotérica y heterodoxa desde cualquier planteamiento. Su señoría lo que hace es tomar todo el gasto de la reforma, restar los gastos de inversión y decir que ése es el gasto consolidado. Se lo vuelvo a explicar: toma todos los gastos de la reforma, quita los gastos de la inversión y mantiene los gastos de los capítulos I, II y IV, que suman 361.000 millones de pesetas, y dice que ése es el gasto de reforma. Y dice en su razonamiento: «lo demás no es gasto consolidable, por tanto no hay que tenerlo en cuenta». Lo demás es nada más y nada menos que la pequeñez de 650.000 millones de pesetas en inversión, que los resta S. S. porque no son gastos consolidables, pero por esa regla de tres los Presupuestos Generales del Estado o las planificaciones presupuestarias de los gobiernos o de las empresas serían claramente heterodoxos y verdaderamente esotéricos.

Le pongo un ejemplo. El tren de alta velocidad, de acuerdo con su razonamiento, costaría cero pesetas al país. Obviamente no cuesta eso, porque no es un gasto consolidable, se empieza un día, se invierte y se acaba, y no se sigue manteniendo ese gasto para hacer un tren de alta velocidad, que ya no es necesario. Por esa regla de tres, puesto que no es gasto de inversión, gasto consolidable, fíjese usted a qué atrocidades podríamos llegar desde el punto de vista presupuestario. Por tanto, hay más heterodoxia en su planteamiento. Lo que aquí está sumándose es lo que tiene el capítulo I de más, y le digo que no están siquiera metidos los últimos acuerdos con el profesorado, porque consideramos que esos no forman parte de la reforma desde ese punto de vista, no están metidos siquiera los gastos de reposición de los centros antiguos, porque consideramos que en el gasto de reforma sólo deben estar los gastos de reposición de los nuevos centros, y no está metida ninguna de esas cosas porque creemos que lo que está introducido en este concepto de reforma

es lo que vamos a gastar de más en la reforma. Y ahí está la inversión, faltaría más, cómo no va a estar si es la parte más importante, 600.000 millones de pesetas que usted tacha.

Entonces dice: «el gasto de la reforma son 360.000 millones de pesetas». Eso es el gasto de los capítulos I, II y IV, pero ¿y el VI y el VII, que son los más importantes? Vuelvo a decir que el gasto en la reforma tiene que tener en cuenta la inversión, que es la partida fundamental, y la inversión obviamente no es gasto consolidable. Estaríamos locos si los gastos de inversión los consolidáramos para siempre, porque nos llevaría a una situación en que tendríamos una inversión en centros escolares sin niños dentro. Los gastos de inversión suben, los gastos básicos de inversión, no los de reposición o mantenimiento, sino inversión nueva, llega un momento en que llegan a su saturación y tienen que empezar a bajar. Si ve la gráfica de la página 340, que me parece que era a la que hacía referencia S. S., lo verá claramente, hay un gasto de inversión que sube, se mantiene durante unos años y baja lógicamente.

Vuelvo a decir que no considerar como gasto de la reforma aquello que no es gasto consolidable me parece, desde el punto de vista de la planificación económica, un error. Vuelvo a recordar que inversiones tan grandes como el tren de alta velocidad, de acuerdo con su razonamiento, no existirían, porque no son consolidables, son sólo inversiones que tienen su punto de iniciación y su punto de finalización. Por tanto, yo creo que deberíamos aclarar eso. Aquí hay un gasto para la reforma de un billón de pesetas aproximadamente en todo el territorio nacional, cuatrocientos y pico mil en el territorio de gestión directa del Ministerio de Educación y Ciencia.

Le vuelvo a decir que lo que nosotros queremos hacer, la reforma que está contenida en este libro, a nuestro juicio, cuesta este dinero. Le voy a decir dos cosas: una, falta una ley de financiación, y me va a permitir que lo ponga en relación con que lo que aquí está contenido en la reforma ya estaba en la planificación del Ministerio de Hacienda. Y me dice S. S.: «aquí hay unos datos, pero si no hay ley esto es papel mojado.» Por otro lado, me dice: «pero aquí sólo está lo que tenía planificado el Gobierno.» Pues para un hombre de izquierdas, como S. S., será bueno que el Gobierno planifique y que los gobiernos se atengan a la planificación que hacen, porque, de lo contrario, estaríamos buenos. Es cierto, y bueno, que el Gobierno haya planificado unos gastos de inversión hasta el año 1992, aunque la reforma sigue, porque estaba pensando ya que era necesaria una reforma educativa, y usted lo que tenía que hacer era aplaudir eso, que era una reforma que ya estaba contenida en la planificación económica del Gobierno.

Por tanto, no pierda usted confianza en que sea absolutamente imprescindible una ley de financiación, porque S. S. ha reconocido que el Gobierno cumple las planificaciones que hace sin necesidad de que haya una ley de financiación. Por consiguiente, vamos a ser un poco más rigurosos con estas cosas. Yo comprendo que S. S. tenga que decir que el 6 por ciento es una cifra, que en este caso

no es pitagórica, porque no es un número primo, como el 5, pero hay que llegar a ella como sea porque nos hemos empeñado en que el 6 por ciento es la base fundamental para que en este país haya enseñanza. Se toma como base para esa afirmación las cifras europeas. Se las voy a decir, para ver si de una vez nos enteramos de cuáles son las cifras de gastos en educación en España y en Europa, y no le voy a poner muchos ejemplos. Fuente, la OCDE, último boletín: Francia, 4,8 de su Producto Interior Bruto; Japón, 4,6 de su PIB; Reino Unido, 4,4 de su PIB; Alemania, 4,4 de su PIB; Alemania, desde el año 1970 hasta el año 1985, el año que más gastó, que fue el año 1970, gastó el 4,7. En el Japón, en el año 1970, era 3,1 y ahora es 4,6. Vamos a ver si ponemos las cifras en su sitio. Yo no digo que España tenga un gasto suficiente en educación, estaría loco si lo dijera. Creo que hay que gastar más y mejor, pero vamos a ver si encontramos ya un cierto acuerdo en que el esfuerzo que se está haciendo en el gasto en nuestro país es enorme y que el 6 por ciento en este momento no lo tiene nadie, que nosotros estamos creciendo en el gasto educativo con respecto al producto Interior Bruto y los demás países están bajando.

Puede usted contestar, y le aceptaría la contestación, que el año anterior y el otro ellos gastaban más que nosotros, y es cierto, y le voy a decir otra cosa: en los últimos tres años la relación entre el gasto en educación, gasto social o como usted quiera, y el Producto Interior Bruto, ese cociente que usamos todos con tanta ligereza, es un cociente y, por tanto, hay un numerador y un denominador, y puede aumentar el cociente por dos razones, porque aumenta el numerador o porque disminuye el denominador. Matemáticamente, evidente. A veces ese cociente puede ser enormemente «equivocador», si me permite la expresión, porque en España el gasto educativo ha subido una barbaridad en los últimos años, lo que pasa es que ha subido el denominador mucho más que en los países de nuestro entorno, porque estamos creciendo en el denominador el doble de lo que están creciendo en el mismo denominador los países de Europa. Por tanto, un país de nuestro entorno con un crecimiento de la mitad, manteniendo fijos los gastos en educación, puede aparentar que gasta mucho más en términos del PIB de lo que está gastando nuestro país con un gasto mucho más importante porque tiene un crecimiento de su Producto Interior Bruto mucho mayor. Vamos a ver si ponemos en su sitio el gasto.

Le quiero decir, por tanto, primero, que la parte de gasto consolidable no es la única parte del gasto, porque quita usted de su plumazo el gasto de inversión; segundo, que no hay por qué preocuparse de que estemos dentro de la planificación del Gobierno; tercero, que estamos creciendo a un ritmo muy importante en los gastos de educación. Creemos sinceramente que lo que aquí se presenta desde el punto de vista de la planificación es capaz de realizar lo que queremos, que coincida mucho con lo que S. S. quiere. Por tanto, este gasto debe estar bastante aproximado a los que S. S. quiere. A veces todos estamos empezando a perder el sentido de la medida de las cosas; hablamos de un billón de pesetas como quien habla de

una cosa pequeña. Señorías, un billón de pesetas empieza a ser una cifra bastante grande; es un uno seguido de doce ceros, está bastante bien lo que se gasta. Hace ya mucho tiempo que no hablábamos de estos órdenes de magnitud en nuestra España en materia educativa.

Teniendo en cuenta, señorita, que el esfuerzo en educación es el más rentable que una sociedad puede hacer, que los desafíos que tenemos delante son impresionantes, creo sinceramente que el esfuerzo que aquí se plantea está a la altura del país que tenemos, que puede colaborar a vencer los desafíos que el país tiene. Creo sinceramente que nos merece en términos generales el apoyo de S. S. y de su Grupo en lo fundamental. No diría que en todo lo específico, concreto y particular, porque si no estaríamos todos en la misma formación política, pero sí en las líneas maestras, y fundamentales de la reforma educativa. Creo que así es, tal como lo he podido hablar con sus colaboradores, y así creo que S. S. lo ha expresado esta mañana en su brillante intervención.

El señor **PRESIDENTE**: Para un turno de réplica, aunque sabe que no está fijado en el Reglamento, por un tiempo de cinco minutos como máximo, tiene la palabra el señor García Fonseca.

El señor **GARCIA FONSECA**: Señor Presidente, córteme usted cuando lleguen los cinco minutos.

El señor **PRESIDENTE**: Tenga usted la seguridad de que lo haré.

El señor **GARCIA FONSECA**: En todo caso, le agradezco su benevolencia.

Estamos siempre señor Ministro, con la guerra de las cifras. Yo le dije al señor Rubalcaba que a ver si de una vez por todas nos sentábamos con más tiempo del que podemos disponer en un acto formal como éste para, aparte de la valoración que hiciéramos cada uno, ponernos de acuerdo en las cifras concretas. Desgraciadamente tampoco es fácil, porque uno de los inconvenientes que tiene la contabilidad del Ministerio es lo errático de los datos, y así lo decía el propio informe de la OCDE. No voy a hacer más preámbulos porque si no los cinco minutos se me van en salvas.

Hay unos aspectos que usted tocó anteriormente. Déjeme decirle que estoy de acuerdo en una serie de aspectos positivos que se han señalado. Usted tiene la rara cualidad de ir limando de tal forma las aristas de lo que uno dice que, al final, ya no se sabe si es un rombo, un cuadrado o un círculo, en este caso vicioso.

Hay más diferencias de las que me pareció entender que usted citó, o en todo caso de las que quiso transmitir, subrayando una serie de coincidencias que me parecen muy positivas.

Ya tendremos ocasión de ponerlas de manifiesto.

Voy a centrarme otra vez en los números porque, además, es en lo que usted ha vuelto a insistir. Dice S. S. que presentamos otra alternativa. No es que lo vayamos a hacer, es que ya lo hemos hecho. El año pasado presenta-

mos una proposición de ley en la que, aparte de cuantificar los gastos, hacíamos una distribución de los mismos e incluso indicábamos las fuentes de financiación. Quizá como usted entonces no estaba en el Ministerio de Educación no se enteró de ello. Convierto ese reproche en sugerencia, porque, como digo, ya lo hemos hecho y lo vamos a tener en cuenta en un futuro.

Centrándome en la discusión le diré que si yo hablo de gasto consolidado y digo que no es el billón, sino trescientos y pico mil millones, es porque lo dicen ustedes. Cuando hablan de gasto consolidado —el que introduzcan o no las inversiones es otro tema— ustedes mismos hablan de 361.000 millones de pesetas. Al Ministerio (aquí hay una copia del Libro Blanco), le corresponden 150.000 millones, porque para el conjunto de la Administración Pública son 361.000 millones.

Hablar de gasto consolidado, señor Ministro, en términos comparativos es una forma estadística ortodoxa de hablar, lo que es heterodoxo y esotérico es mezclar churras con merinas. ¿Con qué quiere compararlo usted? Nos dice que se gasta mucho o poco, un billón incluyendo las inversiones, manifiesta que eso es mucho. Yo no sé si es mucho o poco porque no tengo términos de comparación, a no ser que mire los datos de ocho años hacia atrás y, en pesetas constantes, sume no sólo el gasto consolidado, sino también las inversiones que se hicieron. Quizá así pueda comparar, sino, ¿cómo lo hago? Además, se podría dar la paradoja de que se hiciera el proyecto de reforma con esa contabilidad suya sin que supusiese aumento del gasto público, cuando habría un incremento del gasto sumado de no sé cuántos millones de pesetas. Cada año se gasta más, hay que ver en qué porcentaje.

S. S. habla de las inversiones, los 600.000 millones de pesetas que nosotros no incluimos en gasto consolidado porque evidentemente el gasto consolidado es como es y ustedes también lo hacen así. Cuando habla usted de los 600.000 millones de pesetas de inversión, como si fuera la partida fuerte, le demuestro que esas inversiones son las que ya preveía antes del comienzo de la reforma, para estos años, el Plan cuatrienal del Ministerio de Economía y Hacienda; tengo el texto delante. Es el mismo que el que viene en el Libro Blanco, sólo que a la rebaja, es decir, menos de lo que se señala para los cuatro años que implica el Plan cuatrienal del Ministerio de Economía y Hacienda.

De 1990 a 1992, tres años de reforma, el Ministerio de Economía y Hacienda señala 211.000 millones de pesetas y en el Libro Blanco vienen 169.000 millones. No le doy los demás datos porque son sonrojantes, porque van bajando en picado.

Dice S. S. que son previsores porque hicieron la reforma con antelación y que no hace falta ley alguna porque se cumple. No es verdad, porque las previsiones cuatrienales del Ministerio de Economía y Hacienda no se van a cumplir, porque ya se rebajan en el Libro. Pero es que las del Plan cuatrienal anterior se cumplieron al 60 por ciento; es decir, que las inversiones reales, en relación con las previstas por el Ministerio de Economía y Hacienda, fueron casi la mitad menos.

Termino, señor Presidente, me queda un minuto. Si no quiere tener en cuenta la ratio del gasto educativo con relación al producto interior bruto, adopte la que quiera. Una de las carencias del Libro Blanco es que no hay indicadores básicos en calidad de la enseñanza, número de alumnos por aula, número de alumnos por profesor, recursos destinados a inversiones por alumno, recursos destinados a gastos corrientes por alumno, becas por alumno, gasto por profesor, etcétera. No está cuantificado ningún índice de éstos. Le voy a dar otro índice. El gasto educativo al final y durante la reforma en relación al gasto público total (el numerador y el denominador ya son menos dispersos) es del 8 por ciento; es decir, que el esfuerzo educativo no se ve por ninguna parte.

Señor Ministro, podemos valorar las cifras de forma distinta, pero yo le ruego, que nos pongamos de acuerdo. Yo le he emplazado en varias ocasiones en esta Comisión a que nos pongamos cuando S. S. quiera, los días que quiera, a estudiarlo con las estadísticas en la mano. Ahora tenemos algunos puntos de referencia: la Contabilidad Nacional por fin ha establecido unas series estadísticas que son oficiales y que están ahí podemos referirnos a ella. Vamos a ver cuál es el esfuerzo educativo que dan esas ratios, esas cifras de las series, que ya están ultimadas. Veámoslo; Luego lo valoraremos como sea, pero partamos de un dato.

El señor **PRESIDENTE**: Tiene la palabra el señor Ministro.

El señor **MINISTRO DE EDUCACION Y CIENCIA** (Solana Madariaga): Contesto al Diputado señor Fonseca, agradeciéndole mucho su intervención y haciendo una afirmación previa. Pide S. S. que nos sentemos a estudiar las cifras. Cuando S. S. lo desee, con sus señorías, con sus asesores o con los míos. Tiene mi teléfono y sabe perfectamente que estoy más que dispuesto a hacerlo. Me gustaría porque tengo en mi poder los documentos de algunos de sus asesores. Yo también los tengo porque me los hacen llegar. Convendrá conmigo S. S. que en algunos de los documentos los gastos de la reforma estaban por debajo de los planificados en su momento. Bien es verdad que de sabios es cambiar de opinión, sobre todo cuando se conoce la del Gobierno, antes no. Claramente es así, S. S. lo sabe. No se sonroje porque es cierto.

Hace referencia S. S. a la línea de aristas. Yo no soy partidario del círculo como figura geométrica, pero es verdad que me interesa limar aristas, como a S. S. No me interesa personal, sino políticamente por el bien del sistema educativo de este país. Si estamos hablando de una reforma de aquí a diez años (no sabemos dónde estaremos entonces ni S. S. ni yo, probablemente S. S. sabrá dónde está, pero ¡vaya usted a saber donde estaré yo!), me interesa muchísimo como objetivo nacional —si me permite que utilice un término patriótico— que la reforma quede atornillada y no sea posible su modificación porque creo que es bueno. Todos los acuerdos que podamos conseguir y los aspectos que podamos limar, me interesan muchísimo. No deberíamos jugar en temas educativos a hacer

como Penélope, tejer y destejer. Tratemos de hacer esta reforma de la manera más consensuada posible para que cualquiera que sea el que venga después no tenga que destejerla. Esa es una buena opción. Por tanto, siempre trataré de ver las aristas lo menos punzantes posible y de acercarme para que estén bien unidas, sin llegar al círculo, porque ya le he dicho que no es una figura geométrica de mi devoción.

Vuelvo de nuevo a los gastos educativos, señoría. Me enseña S. S. con emoción la fotocopia de la página 327 del Libro donde figura el gasto consolidado. Señoría, yo he dicho que ése es el gasto consolidado. Lo que usted deja fuera es el gasto no consolidado, que es la inversión. Permítame que le vuelva a poner otro ejemplo porque el del ferrocarril de alta velocidad no le ha convencido. Voy a poner el ejemplo de las autopistas. Imagínese usted que en los presupuestos del Ministerio de Obras Públicas figura el presupuesto de la autopista del Mediterráneo. Este es un gasto que se inicia y que se acaba. ¿Será que España no ha gastado el dinero en hacer esa autopista? Hemos gastado dinero, lo que ocurre es que llegará un año en que ya no figurará ese gasto en el presupuesto.

La inversión educativa, desde el punto de vista de los edificios, se hace en un año y la realización de los mismos será un año posterior aproximadamente, habiendo más o menos edificios. Coja S. S. la página relativa a la inversión en la reforma educativa y mire el año 1993, por ejemplo, en vez del último. Si usted hace este razonamiento para el año 1993, la intervención de S. S. habría sido muy distinta de la que ha hecho. ¿Por qué? Porque ese año es el que tiene la máxima inversión y desde el punto de vista presupuestaria sería un año extraordinariamente positivo. Pero, lógicamente, en el año 1996 baja lógicamente la inversión. Por tanto, vamos a ver si todos tenemos el mismo rigor. Yo trato de realizar la integral. Le presento a usted la suma de todo porque es la forma ortodoxa y sería de hacerlo. No vale decir solamente que el gasto consolidado es el gasto de la reforma. Esto no es justo. El gasto de la reforma es, fundamentalmente, el gasto de inversión.

Sobre la planificación del Ministerio de Hacienda, obviamente tenemos que estar planificando —y desde hace tiempo lo estábamos haciendo— la extensión educativa, la mejora del sistema educativo, etcétera. Ha dicho S. S. que estaba en nuestro ánimo hacerlo. Lo que ocurre es que la planificación del Ministerio de Hacienda alcanza hasta el año 1992. Lógico es que de aquí al año 1992 la reforma educativa se trate de adaptar a las previsiones que el propio Ministerio de Hacienda tenía en sus planificaciones económicas, porque las tenía ya hechas hasta ese año. Sin embargo, del año 1992 en adelante no había planificación del Ministerio de Hacienda y ésa es la que están haciendo en este momento. ¿Qué planificaciones saldrán? Las que el Ministerio de Educación le ha dado. En este caso, señoría, el que ha sido una Secretaría de Estado del Ministerio de Educación ha sido el Ministerio de Hacienda.

Respecto al gasto, creo que estamos entrando en una vía de acuerdo. Para terminar le diré lo mismo que he se-

ñalado al principio: Estaré encantado de que nos podamos sentar a ver las cifras, pero lo que nosotros hemos calculado es lo que queremos hacer. ¿Qué queremos hacer? Lo voy a decir muy claramente. Una educación que se extienda hasta los 16 años, obligatoria al cien por cien; que comprenda la reforma de la Formación Profesional, el Bachillerato o la educación desde los 16 a 18 años al 80 por ciento; que tenga una oferta de plazas escolares de 6 a 3 años, del cien por cien, para todo el que la solicite; y que tenga en cuenta el personal docente y no docente, los gastos de funcionamiento, comedor transporte e internado, la formación del profesorado, la investigación educativa, las becas, los convenios, los conciertos y las inversiones. Todo eso seriamente sumado por provincias nos da esas cantidades. Esta es la reforma que queremos hacer y el gasto que se requiere. Que a S. S. le gustaría que hiciéramos más cosas y que gastáramos más, a mí también me gustaría hacer más cosas seguramente y gastar menos si fuera posible, porque creo que los gastos deben hacerse racionalmente. Eso es lo que nosotros queremos hacer, lo que hacemos y lo que nos cuesta.

Estoy dispuesto a discutir con S. S. si otras cosas costarían más, pero el Gobierno se ha mojado muy seriamente página a página, provincia a provincia, maestro a maestro. Dice S. S. que no hay ratios. Ahí figuran todos los maestros y los alumnos que van a ser necesarios, todas las becas que se van a conceder, todos los comedores que van a funcionar; por tanto, puede calcular perfectamente todo. Esto que queremos hacer cuesta esa cantidad de dinero, que supone un esfuerzo para este país enormemente importante. Creo que hay que reconocerlo.

Cuando S. S. quiera estoy a su disposición para hablar con la calculadora en la mano, si S. S. quiere, sobre estas materias.

El señor **PRESIDENTE**: Por el Grupo Parlamentario de Minoría Catalana, tiene la palabra la señora Cuenca i Valero.

La señora **CUENCA I VALERO**: Señor Ministro, bienvenido a esta Comisión. Intentaré hacer un telegrama aunque sea un poco caro porque son muchos temas los que se han tratado. Dado lo avanzado de la hora intentaré resumir.

Seguiré la relación del señor Ministro en su exposición. No voy a comentar el porqué de la reforma, pues estimo que todos estamos de acuerdo en su necesidad. Primer acuerdo, señor Ministro, por parte de mi Grupo Parlamentario.

Usted ha dicho que la reforma fue consensuada con diferentes sectores educativos, con las comunidades autónomas y en una rueda de prensa (así lo transmitieron los medios de información a los parlamentarios y partidos políticos) afirmaba que consenso no quiere decir unanimidad, es decir, que alguno esté en desacuerdo no quiere decir que no se le haya consultado. Señor Ministro, usted consultó con las comunidades autónomas pero no lo hizo con mi Grupo Parlamentario ni con mi partido político. Se lo digo para acabar con este tema, que se ha tratado

ya en otra ocasión y para darle un toque de atención. Yo sé que usted tiene muchas cosas que hacer, pero también debe cumplir con el Parlamento, como siempre lo ha hecho. De alguna manera le disculparía puesto que ha tenido lugar la presidencia europea, las elecciones, diferentes temas. Disculpa sí, pero le rogaría que no volviera a decir lo que no ha pasado. No ha habido consenso, consulta, ni tan sólo información con mi Grupo Parlamentario ni con el partido político al que pertenezco.

En cuanto a los objetivos, señor Ministro, éste es el segundo punto de acuerdo. En general, mi Grupo Parlamentario está de acuerdo con los objetivos generales expuestos en el Libro Blanco, consensuados y acordados con los consejeros de las comunidades autónomas, concretamente con el Consejero de Educación de la Generalitat de Cataluña. Esto no podía ser de otra manera porque los objetivos generales, que son la estructura del sistema educativo, reflejan igualmente lo contenido en el proyecto de reforma que se había realizado en Cataluña.

Me gustaría avanzar un poco más. Ya hemos conocido las líneas básicas de la reforma, tenemos el Libro Blanco y en el acuerdo que suscribió con los consejeros había dos temas pendientes: una era la futura ley de ordenación del sistema educativo en la que tenía que haber consenso y, otro, era el diseño curricular. Yo le voy a adelantar mi opinión y la de Minoría Catalana para que usted reflexione, antes de que usted o su Gobierno fijen la suya, para que luego no diga que le rectificamos o que respondemos cuando ya hay una posición previa.

¿Cómo se ha de plasmar lo que dice el Libro Blanco en esta ley? Esta ha de ser una norma legislativa básica que ha de contener las grandes líneas que configuran el sistema educativo, pero que dicho sistema ha de ser conformado por diversos modelos educativos que los diferentes poderes públicos han de tutelar. Le estoy hablando del respeto exigente y absoluto de las competencias de las comunidades autónomas. La ley ha de marcar los objetivos políticos de la educación que ya están contenidos en el Libro Blanco. También ha de prever que no sea una reforma cerrada, sino que sea posible modificarla, puesto que en algunos sectores educativos de los diferentes Grupos políticos hay una cierta preocupación acerca de que cuando llegue, quizá los cambios sociales y económicos van a superar esta reforma antes de iniciarla. Por tanto, ha de estar previsto algún medio para que haya esta reforma permanente, como lo tiene que haber para la formación constante y permanente del profesorado.

Ha de tener en cuenta la pluralidad de los centros docentes, la libertad de elección de centro y creo que esto en el libro blanco (yo lo he leído), no queda muy claro. Debe ser una ley marco, una ley básica, que fije unas enseñanzas mínimas, porque los objetivos generales de ciclo, de las áreas y sus contenidos, los objetivos terminales del ciclo, el contenido de las áreas, la evaluación, las adecuaciones curriculares y la experimentación, han de ser competencia de las comunidades autónomas. Esto es, al menos, lo que opina mi Grupo Parlamentario en atención a las competencias que por estatuto tiene atribuidas.

La LOSE ha de ser una oportunidad legal para fijar una

distribución de competencias nuevas o diferentes, o retocar la distribución de competencias entre la Administración del Estado y las comunidades autónomas. Le voy a poner un ejemplo de las enseñanzas mínimas: los títulos académicos y profesionales, la convalidación y expedición de títulos académicos y profesionales. El artículo 149.1.30 de la Constitución señala que son competencia del Estado las condiciones básicas. También la LODE dice que el Gobierno ha de regular las condiciones básicas, pues nos estamos rigiendo por un Decreto, creo que del año 1983, anterior a la LODE, que, en nuestra opinión no respeta lo que la Constitución dice. Creo que las comunidades autónomas deben poder gestionar y expedir títulos académicos, evidentemente con unas condiciones prefijadas por el Gobierno, en atención a las competencias que tienen atribuidas por la Constitución, que estimamos se ha de revisar. Me parece esperpéntico que un conseller en la comunidad autónoma no pueda expedir o firmar un título académico, cuando, además, las comunidades autónomas tienen competencias y tienen la inspección que verifica que los estudios que se llevan a cabo en ellas son los correctos. Me parece que de mala manera lo puede verificar el Ministro de Educación o el delegado correspondiente cuando no tiene el instrumento para constatar que se han cumplido estos mínimos y condiciones.

Otro ejemplo: Tampoco tendríamos que caer en aquella sentencia del Tribunal Constitucional que dice que los horarios también son competencia de la Administración del Estado. Me parece que ésta es una sentencia que se dio, con motivo del ciclo inicial o medio de EGB, y creo que se tiene que revisar. Las sentencias no son una cosa estática, sino que se van modificando por una serie de circunstancias, incluso políticas y sociales.

Señor Ministro, los modelos educativos de las comunidades autónomas no son simplemente añadir la lengua y algún contenido propio cultural de la comunidad autónoma. El señor Ministro lo sabe y opina igual que yo, pero no lo veo plasmado en el libro blanco. Se ha de diseñar, por tanto, un currículum abierto, por dos razones: una, por respeto constitucional, y, la otra, porque es bueno fomentar más la diversidad y la opcionalidad; currículum básico que permita, a través de unas enseñanzas básicas mínimas, la adaptación al currículum del alumno. Así se logran unas ventajas, como son participación más interesada de los profesores, diversificación de centros y, naturalmente, incremento de la eficacia educativa.

leyendo el libro blanco (quizá no lo he estudiado suficientemente) parece que se confunde (yo al menos lo he interpretado así) la igualdad de oportunidades con la igualdad de oferta. Creo que la homogeneización de oferta no es buena en absoluto. En buena parte, una de las razones por las que se está planteando esta reforma es por eso, y llevamos mucho tiempo en que parece que los niños han de reír a la misma hora y en el mismo sitio; los de Madrid, los de Gerona y los de Málaga. Me parece que esto no es vivir, y no he visto que en el libro blanco se contenga suficientemente esta diversidad que yo reclamo. El señor Ministro me va a decir: Señora Cuenca, eso no es así, usted sabe que no. Realmente exagero al poner este

ejemplo plástico, pero se tendría que hacer un esfuerzo en diversificar más. De hecho, la manera de organizar el currículo en Cataluña es diferente; es más flexible y más abierto.

Tengo otra duda. Yo no sé si cuando el libro blanco dice que esto tiene la condición de básico es obligatorio para todo el Estado o no, o cuando habla de común, puesto que hay algunas propuestas que dicen: currículum común, setenta y pico por ciento. Yo no sé si el 30 por ciento es competencia de las comunidades autónomas (en algún caso, es el 10 por ciento). No lo voy a comentar ni a criticar, solamente pregunto.

Creo, pues, señor Ministro, que se han de marcar contenidos curriculares y objetivos generales de la etapa y no de las áreas ni de los ciclos.

En la educación secundaria obligatoria, cada una de las áreas curriculares debe tener atribuido un mínimo de horas lectivas para todo el Estado (esto es lo que dice el libro blanco), de ahí la sospecha que acabo de expresar. Y añade: Las comunidades autónomas dejan en sus manos que realicen las aplicaciones horarias que estimen oportuno. Por tanto, me reitero en que no debemos caer en que los horarios sean competencia del Estado y las comunidades autónomas solamente puedan añadir una hora y media más para que regulen la lengua.

Es cierto que cuando el libro blanco se refiere a las comunidades autónomas lo hace para coordinar, cuando no se sabe si se deja algo para que puedan coordinar después, como, por ejemplo, el Instituto de evaluación, los planes nacionales, el Plan Nacional de Formación del Profesorado o el Plan Nacional de Formación Profesional.

Creo, señor Ministro, que sería más adecuado competencialmente definir como enseñanzas mínimas los objetivos generales de la etapa, y las comunidades autónomas podrían organizar el currículo de las áreas y los horarios. Por tanto, la discusión se debería centrar solamente en los objetivos de la etapa y aceptar que la organización del resto de las áreas y de los ciclos corresponde de las comunidades autónomas con competencia plena.

El señor Ministro hablaba de currículum abierto. Ya he explicado las bondades. Una bondad es el respeto competencial. Además, me refería también a que un currículum abierto permite la opcionalidad. Creo que la propuesta que hoy discutimos encierra el currículum en los bloques temáticos en los cuales concreta los contenidos. Me ha parecido, en alguna ocasión, los temas de un programa clásico anterior de cada área, y puede que se acabe marcando, como sospecho, el horario de cada una de estas áreas. Creo, señor Ministro, que no deberíamos ir por este camino. Por ejemplo, hablando de áreas, la relativa al lenguaje. Tanto en primaria como en secundaria, se considera que la lengua vehicular para todas las áreas en la escuela es el castellano. Se propone que los alumnos estudien, además, la lengua de la comunidad autónoma. El señor Ministro sabe que en Cataluña esto no es así —sería ilegal, inconstitucional o de conflicto de competencias—, pues allí la lengua vehicular, como mínimo en dos áreas, es la lengua catalana; olvido (no necesariamente querido) o no conocimiento de este tema.

Resumiendo, señor Presidente, de la lectura del libro blanco no parece deducirse un sistema adaptado a la organización territorial del Estado, como debe ser. El diseño curricular ha de permitir más diversificación. Según dice el acuerdo que elaboró S. S. con los consejeros de las comunidades autónomas, el diseño curricular se ha de hacer de conformidad con las mismas, y usted ha planteado uno que no conocíamos. Por tanto, se ha de concretar, si es del caso y resulta que después de esta discusión se puede reformar, tanto en sus aspectos educativos como competenciales.

Por otra parte, no se están cumpliendo diferentes apartados del acuerdo, por ejemplo, en ordenación general del sistema, punto 3 del acuerdo, que no lo tengo aquí y que para no alargarme no entraré en su análisis. En los programas de formación del profesorado es cierto que en el acuerdo se hacía una referencia a que debíamos procurar formar constantemente al profesorado, pero el plan que proponer no ha sido consultado informado ni hablado, al menos no con mi Grupo Parlamentario, y creo que tampoco con los consejeros.

Hay dos temas más que según dice el acuerdo se tratarían con los consejeros de las comunidades autónomas: el calendario y la financiación. No se ha hablado de ninguno de ellos (tengo los datos de mi consejero). No le extrañe, señor Ministro, que nos interesemos tanto por la financiación y que algunos Grupos Parlamentarios pidan una ley de financiación expresa para este tema. Yo no la voy a pedir porque quizás esté suficientemente contemplado en la misma LOSE, pero no le extrañe porque estoy segura de que usted también lo ha pensado muchas veces y que ha afirmado que la Ley General de Educación preveía lo que después no se pudo cumplir por no tener prevista la financiación.

Yo creo que la financiación está bien valorada. Consultadas las tablas que hay en el Libro Blanco me parece que es un trabajo serio; está bien valorada, decía al menos para el área de gestión del Ministerio, no para las otras, porque me parece un poco difícil hacer ese trabajo desde un despacho de Madrid sobre temas de otras comunidades autónomas, ya que quizá no disponen de todos los datos. Espero que podamos, como mínimo, contrastarla.

Acabo con el tema del contenido de la reforma, aunque me gustaría hacerle una observación que no sé si usted la va a recoger, pero en todo caso me gustaría hacerla para que quede expresada aquí. Me refiero a la introducción del segundo idioma extranjero. Señor Ministro a mí me preocupa mucho esta cuestión, puesto que el 1 de enero de 1993 nuestra entrada será plena en la Comunidad Económica Europea. Yo sé que la introducción del segundo idioma es un tema difícil y costoso, porque se necesitan muchísimos más recursos aparte de profesores, y quizá también pueda provocar distorsiones el estudio de la cuarta lengua en comunidades autónomas que tienen lengua oficial, pero es que cuando entremos en la Comunidad Económica Europea estaremos ya en inferioridad de condiciones con el resto de alumnos de esa Comunidad que ya están estudiando dos idiomas. Nos habremos integrado en la Comunidad Económica Europea, pero lo haremos

con retraso, y cuando estamos planteando una reforma creo que al menos esto se tendría que prever.

Finalmente, señor Presidente espero, como siempre, tener la oportunidad de dialogar y consensuar aspectos diferentes de la reforma, e incluso la posibilidad de discutirlo con más tranquilidad que en esta Comisión, sobre todo dada la hora. Yo creo que usted lo desea, pero del deseo al hecho realmente hay un trecho y le pido que ello se haga posible.

También estoy de acuerdo con los desafíos que usted planteaba, pero para acabar me gustaría añadir un nuevo desafío más, que sería el de dotarnos de un sistema educativo que responda al Estado de las Autonomías y que permita, como decía al principio, la diversidad de modelos educativos.

El señor **PRESIDENTE**: Tiene la palabra el señor Ministro de Educación.

El señor **MINISTRO DE EDUCACION Y CIENCIA** (Solana Madariaga): Contesto también brevemente a la intervención de la Diputada, señora Cuenca.

Permítame en primer lugar que le diga, sobre la falta de contactos con su Grupo Parlamentario, que siento mucho que así lo entienda su señoría. He pasado muchísimas horas con el Consejero de la Generalitat de Cataluña, y siento muchísimo, repito, que no hayamos hablado particularmente con su Grupo. Entendí honestamente que estábamos hablando más o menos en la misma dirección. Reconozco mi error y no lo volveré a repetir. Cada vez que hable con el Consejero de Educación de la Generalitat, hablaré también con S. S.; no lo tome a mal, quizá me he equivocado y reconozco mi error.

Con respecto a los dos temas en los que está de acuerdo, tengo que decir que satisface la necesidad de la reforma y los objetivos generales de la misma, lo cual es muy importante. A partir de ese momento, S. S. ha hecho más de una reflexión sobre el tema autonómico que sobre el estrictamente educativo y la relación que los dos puedan tener. Yo le voy a hacer una declaración de principios que espero que S. S. la tome como positiva.

Por supuesto en todo lo que sea la reforma nos atenderemos sin ningún género de dudas al cumplimiento estricto de la Constitución y los Estatutos de Autonomía. Estamos en muy buena relación y fluida con la Comunidad Autónoma de Cataluña y concretamente con la Consejería de Educación. En mi opinión, no debertamos tener ningún problema en comprender bien qué es lo que cada uno quiere hacer y en poderlo hacer de una manera coordinada, sin necesidad de generar tensiones y dificultades. Ese es mi estado de ánimo —S. S. lo sabe— y creo que es el mismo estado de ánimo que tiene el Consejero, señor Laporte. Por tanto, no veo que pueda haber grandes dificultades.

Sobre el tema de la evaluación permanente de la reforma, como ha dicho usted, lo comparto totalmente. Yo creo —el término es un poco feo y no lo debería usar yo— que deberíamos estar en una especie de reforma permanente, aunque tiene connotaciones menos atractivas de lo que

yo quisiera esta terminología, pero sí creo que tendríamos que estar en una especie de planteamiento de reforma, evaluando siempre lo que se está haciendo. De ahí la importancia que yo le he querido dar en mi intervención al Instituto de evaluación. Sinceramente me parece que una sociedad moderna, sobre todo una sociedad tan versátil como hacia la que estamos encaminados los españoles y los europeos en general, o está siempre pendiente de evaluar su sistema educativo, que es una de las piedras preciosas del país o se equivocará y se puede entrar en grandes inercias, y para cuando uno se da cuenta la inercia le ha llevado demasiado lejos y es muy difícil volver a cambiarla. Por tanto, todo lo que sea evaluar de manera permanente el sistema —no digo ya los alumnos o los profesores, sino el conjunto del sistema— me parece enormemente importante. He hecho hincapié en mi presentación hoy ante SS. SS. en el Instituto de evaluación, porque creo que es sumamente importante mantenerlo.

Con respecto a la diversificación, tengo que decir que la misma tiene varios aspectos. Su señoría ha planteado más la diversificación en relación con las comunidades autónomas. Hay diversificaciones curriculares de otro tipo que no están estrictamente relacionadas con las comunidades autónomas. Le quiero decir que el debate que vamos a tener sobre ello va a ser un debate que a lo mejor lo vemos aquí dentro de un rato en la misma jornada parlamentaria de hoy, porque hay un sector en el mundo educativo español muy concreto —quizá no muy grande pero de una cierta presencia— para el cual la diversificación «per se» es mala, este tipo de diversificación, incluso la que estamos planteando en el Libro Blanco, porque les parece exagerada desde el punto de vista supuestamente pedagógico y educativo y habrá leído S. S. en algunos editoriales de algunos periódicos recientemente los planteamientos de estos colectivos. Tenemos que encontrar el equilibrio. Creo que lo encontramos bastante bien en el Libro. Pienso que seremos enormemente respetuosos con las competencias de las comunidades autónomas —ésa es mi voluntad por lo menos— y que lo podemos hacer así.

Referente al contacto que ha habido después con las comunidades autónomas, tengo que decir que yo creo que no hemos dejado de cumplir lo pactado en la reunión de enero. Opino sinceramente que no hemos incumplido ningún acuerdo. El calendario y la financiación no han sido tratados en una reunión de Consejeros, pero sí han sido tratados bilateralmente —no sé con qué formalidad— y no ha supuesto una sorpresa para nadie esa financiación ni el calendario.

La planificación dice S. S. que la entiende adecuada para el territorio de gestión directa. El pasar de eso al montante global está estrictamente basado en el coste equivalente que la educación tiene para las transferencias a las comunidades autónomas, que es 2,4. No debíamos hacer la planificación de las comunidades autónomas, porque corresponde a las propias comunidades, en este marco, hacer su planificación desde el punto de vista de necesidades escolares, centros escolares, etcétera, pero no debe salir una cifra muy distinta de la que estamos ma-

nejando, ya que estamos aplicando el gasto que se ha hecho siempre, es decir, por cada peseta que nosotros gastamos en el territorio de gestión directa, se gastan 2,4 en el resto del territorio nacional. Eso se ha estado manteniendo sistemáticamente y ha dado buen resultado en una evaluación que se hizo hace no mucho tiempo y que parece que funciona, por lo que mantendremos ese tipo de relación.

Tenga la seguridad de que habrá ocasión de debatir la ley previamente a que venga al Parlamento, y luego en su trámite parlamentario con tranquilidad. Estoy a su disposición también para clarificar cuantas cuestiones le parezcan oportunas sobre este tema o sobre el diseño curricular base, del que yo no he hablado prácticamente porque es un debate que se haría en el momento en que se esté más avanzado y se pueda cerrar, que es cuando quizá sea la ocasión de que discutamos sobre el citado tema curricular base, que sí es un elemento fundamental de la reforma, pero que todavía no está cerrado. (La señora Cuenca i Valero pide la palabra.)

El señor **PRESIDENTE**: Tiene la palabra la señora Cuenca.

La señora **CUENCA I VALERO**: Un segundo nada más.

Gracias, señor Ministro, por sus respuestas. De todas formas a lo mejor me he expresado mal, pero concretamente en el tema de la diversificación constantemente me he estado refiriendo no a las comunidades autónomas, sino a la opcionalidad real, porque creo que quizá hay sectores que opinan que es mejor una comprensión sin muchas salidas diversas, pero no es ésta la opinión de mi Grupo Parlamentario.

El señor **PRESIDENTE**: Tiene la palabra el señor Ministro.

El señor **MINISTRO DE EDUCACION Y CIENCIA** (Solana Madariaga): Señoría, la diversificación que se tiene en el Segundo Ciclo es la del bachillerato, en el que fundamentalmente hay cuatro opciones; y en la secundaria obligatoria hay una optatividad que va creciendo en los últimos años; en el último hay una obligatoriedad del 70, por tanto, una opcionalidad del 30, y va bajando hasta el 80 por ciento de obligatoriedad en el curso tercero, anterior al último, y es una proporción de opcionalidad razonable —me parece—. No sé si el tronco acaba siendo de un 75 por ciento de media en los tres últimos años y un 25 por ciento de opcionalidad. Parece, de todas formas, que es razonable. (El señor Ollero Tassara pide la palabra.)

El señor **PRESIDENTE**: Tiene la palabra el señor Ollero.

El señor **OLLERO TASSARA**: Señor Presidente, para una cuestión de orden.

Yo quería llamar la atención de la Presidencia en el sentido de que son en este momento más de las tres menos

cuarto; han intervenido dos grupos de los cinco presentes —quedan tres por intervenir— y creo que estamos siendo un poco víctimas de la circunstancias —no hay mala voluntad por parte de nadie—, pero pienso que esta sesión se ha planteado en unos términos en que difícilmente podría llegar a buen fin. Mi Grupo más de lo que ha hecho no ha podido hacer. Hemos retirado siete preguntas que si llegan a presentarse hubieran bloqueado absolutamente la Comisión. Yo creo que como, además, es una comparecencia que no es de puro trámite, sino sobre un tema de envergadura que merece un mínimo respeto, es inútil plantearse el continuar en la sesión ahora mismo. Lo he comentado también con el representante del CDS. Nuestra propuesta sería aplazar la sesión y continuarla la semana que viene, el día que se estime oportuno. Si hace falta a efectos reglamentarios que suscribamos una petición de comparecencia nueva, la suscribimos, pero no tiene ningún sentido que ahora intentemos el plantear nada sobre el particular, porque el proyecto se merece un tratamiento más serio y los grupos que representamos también. A estas horas, repito, nos parece que es inútil intentar continuar.

El señor **PRESIDENTE**: El señor Cavero tiene la palabra.

El señor **CAVERO LATAILLADE**: Señor Presidente, para abundar en lo que ha dicho el señor Ollero. Aunque nos limitemos disciplinadamente —quizá no todos lo han hecho en esta mañana— a los diez minutos, tres por diez son treinta minutos. El señor Ministro, además, está teniendo la gran atención de contestar particularmente a cada una de las intervenciones, y sería difícil que el resto de las intervenciones se resolvieran en menos de cuarenta o cuarenta y cinco minutos, añádale a la hora que es y no olvidemos que tenemos sesión plenaria a las cuatro y que alguno tenemos preguntas para intervenir en el Pleno. Hay que sumar a estas razones que estamos desde las diez de la mañana. Incluso para el señor Ministro, que está continuamente interviniendo, es una sesión fatigosa, y los señores de los medios de comunicación también deben estar ya un tanto cansados. Yo creo que todas las circunstancias aconsejarían buscar el día y la hora que quiere el señor Ministro para continuar la sesión.

El señor **PRESIDENTE**: El señor Nieto, por el Grupo Parlamentario Socialista, tiene la palabra.

El señor **NIETO GONZALEZ**: Compartiendo en parte los planteamientos que hacen los representantes de los Grupos del CDS y Popular, sin embargo, creo que cortar la sesión a la mitad y trasladarla a otro día podría presentar también problemas.

Pediría a la Mesa una ordenación más rígida del debate, eso sí, siempre respetando los tiempos que correspondan a cada Grupo, y a ver si podemos terminar quince o veinte minutos antes de las cuatro para poder comer algo deprisa e incorporarnos al Pleno a esa hora. Yo creo que

cortar la Comisión sería quizá más problemático que continuar.

El señor **PRESIDENTE**: Yo he hablado con el señor Ministro y ha dicho que está dispuesto a venir cualquier otro día, siempre que sea posible en función de sus obligaciones. Yo creo que sería mejor buscar entre todos esa fecha adecuada y seguir otro día.

El señor Cavero tiene la palabra.

El señor **CAVERO LATAILLADE**: Yo comprendo lo que dice el representante del Grupo Socialista, pero a mí no me rompe el debate, porque he ido anotando todo lo que ha dicho el señor Ministro en su amplio y al mismo tiempo interesante informe. Por tanto, me encuentro en perfectas condiciones de seguir hoy o hacerlo dentro de cinco, seis u ocho días. Por nuestra parte estamos de acuerdo con el momento que el señor Presidente, de conformidad con el señor Ministro, señale en la próxima semana, o si el señor Ministro tiene cualquier compromiso, más adelante. El que se demore esto nos parece que permite enriquecer y al mismo tiempo poder ser más concretos en el debate, en la medida en que nos da más tiempo para

estudiar y examinar la información que ha facilitado el señor Ministro.

El señor **PRESIDENTE**: El señor Nieto tiene la palabra.

El señor **NIETO GONZALEZ**: En cualquier caso, lo que quiero decir es que, aunque quizá fuera preferible, como decía antes, el continuar la sesión, tampoco quiero como Grupo oponerme, sino todo lo contrario, que lleguemos a un acuerdo entre todos para buscar la salida más razonable posible ya sea la de continuar o la de trasladar la sesión a otro día. En ese sentido no hay ningún problema por nuestra parte.

El señor **PRESIDENTE**: Entonces, habiendo consenso, se levanta la sesión y les informaremos del día en el que nos hemos puesto de acuerdo para continuarla. Incluso esta misma tarde quizá podamos concretar la fecha próxima.

Muchas gracias a todos.

**Eran las dos y cincuenta minutos de la tarde.**

Imprime RIVADENEYRA, S. A. - MADRID

Cuesta de San Vicente, 28 y 36

Teléfono 247-23-00.-28008 Madrid

**Depósito legal: M. 12.580 - 1961**