

Balance de la política educativa del Gobierno

El balance de la política educativa del Gobierno del PSOE puede realizarse desde diferentes enfoques. A las puertas de una nueva confrontación electoral, el más interesante es el que toma como punto de partida el grado de cumplimiento del programa electoral. Sin renunciar a otros elementos de análisis, está es la metodología que sigo en las siguientes líneas.

La caótica estructuración del programa electoral de educación del PSOE para la elecciones de 1982 me llevó a ordenarlo por mi cuenta en ocho grandes apartados. Si no abarcan todos los aspectos de la política se debe, obviamente, a que no aparecían todos en el programa.

Javier Doz

1. ESCOLARIZACION, ESTRUCTURA Y ORDENACION DEL SISTEMA EDUCATIVO. FINANCIACION

El programa electoral del PSOE en 1982 partía de dos grandes principios:

- **«Democratizar el acceso de todos los ciudadanos a los diferentes niveles de enseñanza, eliminando obstáculos al principio de igualdad real ante la educación.»**
- **«La educación es un servicio público que será garantizado mediante la programación general y la creación de centros suficientes...»**

A partir de ellos deducía como prioritaria la escolarización entre 2 y 16 años con las siguientes concreciones:

- a) Conseguir que todos los niños de 4 y 5 años tengan un puesto escolar.
- b) Lograr la escolarización al 100 por 100 de los jóvenes entre 14 y 16 años.
- c) Satisfacer las necesidades sociales urgentes de 2 y 3 años.
- d) Incrementar la tasa de escolarización en la etapa de 16 a 18 años.

En relación con lo anterior y bajo el epígrafe de «Reformas fundamentales en la ordenación y funcionamiento del sistema educativo» preconizaba dos:

- La de la educación en la etapa de 0 a 6 años, convirtiendo guarderías y centros de preescolar en escuelas infantiles.

- La de las enseñanzas medias, estableciendo un primer ciclo común de bachillerato, diversificado, gratuito y obligatorio hasta los 16 años; realizado con **«la participación protagonista de los sectores implicados»**.

No contenía el programa compromisos concretos de financiación, aunque del conjunto de sus postulados se deducía la necesidad de un fuerte esfuerzo inversor en educación.

Este apartado del programa está sustancialmente incumplido. Es uno de los más importantes y el que guarda mayor relación con los principios de los que partía.

La escolarización completa de los niños de 4 y 5 años está sin conseguir. Se ha pasado de una tasa de 84,3 por 100 en el curso 82/83 a una del 87,5 por 100 en el curso 84/85. Las previsiones presupuestarias para el 85/86 son las de alcanzar el 90,2 por 100. (Fuentes: Gabinete Estadística MEC y Memorias de los P.G.E.).

Las necesidades sociales urgentes en el grupo 2 y 3 años no se han cubierto, incluso la tasa de escolarización del curso 83/84 fue inferior a la del curso 75/76 -11 por 100-. (Fuentes: Gabinete Estadística MEC y Ministerio de Economía y Hacienda).

Se ha renunciado a promulgar la Ley de Escuelas Infantiles por motivos básicamente presupuestarios.

En el grupo de edad de 14 a 16 años, el incumplimiento del programa es igualmente absoluto. La comisión de Expertos de la OCDE, en su informe sobre el sistema educativo español (85-86), cifraba en 200.000 el número de jóvenes sin escolarizar en este grupo de edad. Fuentes del Ministerio de Economía hablan de 300.000 (¡ay, las estadísticas españolas!). La Encuesta de Población Activa del I.N.E. contabiliza, en el primer trimestre de 1986, 56.000 jóvenes de 14 y 15 años que buscan empleo. A ellos hay que añadir los que trabajan, precariamente casi todos; los que no buscan empleo y todos los de 16 años. Sintómicamente este grupo de edad no se incluye en las estadísticas de parados y así se logra que las cifras oficiales no rebasen los 3 millones de parados.

En la etapa de 16 a 18 años, la oferta pública de plazas escolares no cubre la demanda o lo hace en condiciones muy precarias (dobles y hasta triples turnos, aulas repletas, escasez de equiparamiento y medios, etc.).

Cuando se analiza el **presupuesto para inversiones y equiparamientos del MEC** se disipa cualquier duda sobre la voluntad del Gobierno de cumplir los objetivos que comentamos. En este mismo número de T.E., en el artículo dedicado al balance de la enseñanza estatal, se publica el más serio estudio que se ha realizado hasta ahora sobre las inversiones públicas en educación en el período 1982-86. Tomando como fuentes las memorias presupuestarias y del Tribunal de Cuentas del Estado y abarcando todas las secciones (MECC, CC.AA., FCI y fondos del AES). Miguel Recio demuestra que las inversiones realizadas (obligaciones contraídas) han disminuido sustancialmente en comparación con el último año de gobierno de UCD. De mantenerse la tasa de realización sobre lo inicialmente presupuestado, de 1983 y 1984 -el 74 por 100-, al concluir 1986 el Gobierno habría invertido apenas el 57 por 100 de lo hecho por UCD en 1982, en pesetas constantes de este año.

Es ilustrativo recordar que, en su programación cuatrienal para el período 1984-87, el Ministerio de Economía y Hacienda preveía para 1986 unas inversiones en educación de 84.577 millones. Lo presupuestado fue un 35 por 100 inferior en pesetas corrientes. La cuota de participación de las inversiones en el conjunto del gasto público educativo disminuyó de un 13,1 por 100 en 1982 a un 9,22 por 100 en 1986.

Si pasamos a examinar las **relaciones entre el gasto público educativo y las grandes variables económicas**, las cifras desmienten absolutamente las declaraciones de Maravall y de otros responsables ministeriales en la precampaña electoral. Este Gobierno del PSOE no ha realizado ningún esfuerzo presupuestario en educación. El crecimiento del gasto educativo ha sido paralelo al del PIB y al del conjunto del gasto público. En efecto, en 1982 la relación entre el total del gasto público en educación y el PIB era del 3,16 por 100; en 1986 del 3,12 por 100. Estas tasas nos colocan a la cola de los países de la CE y de la OCDE, sólo superados, negativamente, por Grecia. A pesar de las disminuciones presupuestarias de los últimos años la tasa media en los citados ámbitos económicos se sitúa hoy en torno al 5 por 100. Por lo que respecta a la comparación entre el gasto público

educativo y el gasto público total hemos pasado del 8,75 por 100 en 1982 al 8,71 por 100 en 1984, lejos del 12,62 por 100 de 1978. A finales de 1986 el porcentaje se situará en torno al 8 por 100 (1).

A propósito de lo anterior, resulta sorprendente la respuesta dada por el Ministro a la comisión de expertos de la OCDE en la reunión celebrada en París el 5 de diciembre de 1985 (2). «... **ha significado pasar del 2,6 al 3,12 del PIB, que incluyendo el 0,8 que dedican los ayuntamientos nos sitúa en casi el 4 por 100 (3,92 por 100) del Producto Interior Bruto**», decía **José María Maravall**. Ni en 1982 se gastó el 2,6 por 100 del PIB, como hemos visto, ni los ayuntamientos dedicaron el 0,8 por 100. El gasto público municipal en educación fue de 25.000 millones de pesetas, el 0,08 por 100 del PIB. No dudo que también sufra las mortificantes estadísticas educativas, pero todo un Ministro de España debería asesorarse mejor antes de hablar como hizo sobre datos relativamente contrastables. Si esto sucede ante una comisión de expertos internacionales, ¿qué escucharemos en la campaña electoral?

La **Reforma de las Enseñanzas Medias** se ha iniciado, en fase de experimentación, bajo los postulados del programa, excepto en lo relativo a la «**participación protagonista de los sectores implicados**». La participación ha sido escasísima, nula la de los sindicatos. Pobreza de medios, descoordinación con la reforma del ciclo superior de la EGB e insuficiente planificación son algunas de las críticas que se deben hacer a una reforma cuya orientación general es progresista.

Existe un compromiso para generalizar la primera fase de la reforma (14-16 años) en 1987. Es impensable su cumplimiento. No se ha tomado ninguna medida (financiación, infraestructura. profesorado. etc.) que lo permita. Mientras, ha surgido entre los altos directivos del MEC una corriente contraria al modelo de reforma. Probablemente inspirados por las ideas de la comisión de expertos de la OCDE, querrían establecer un ciclo intermedio de 12 a 15 años y una formación profesional ocupacional de un año para quienes no continuaran el segundo ciclo de la enseñanza secundaria. De la mano de Joaquín Arango, estas ideas se plasmaron en el documento de la Comisión de Expertos sobre el Estatuto del Profesorado para después ser retiradas provisionalmente. El porvenir de la reforma emprendida es, pues, dudoso.

Este no es el único ejemplo de adónde conduce la **ausencia de un modelo global de sistema educativo**. En un principio defendieron que lo correcto era realizar reformas parciales sin pretender elaborar una nueva Ley General de Educación. Renunciaron en la LODE a cambiar la estructura del sistema educativo; después hablaron de una Ley de Ordenación, luego callaron sobre ella. Al final del mandato se acumulan las contradicciones. Es sumamente preocupante que, al cabo de cuatro años, ese modelo global que dé norte a las reformas parciales y experimentales no exista.

2. DESARROLLO LEGISLATIVO DE LA CONSTITUCION

Este es el apartado que ofrece un mayor grado de cumplimiento formal. La LODE y la LRU fueron promulgadas. A la LRU me referiré en el apartado de política universitaria.

De la LODE hay que decir que no es una ley progresista porque la derecha educativa, especialmente ultramontana, la ataca con todas sus fuerzas. Lo que de avance tiene (participación democrática a través de los Consejos Escolares, racionalización del sistema de subvenciones) se compensa, en un sentido negativo, al bloquear el camino hacia transformaciones en profundidad del sistema educativo. La consagración de una doble red escolar sostenida con fondos públicos contradice uno de los elementos esenciales de la alternativa de escuela pública, la integración de las dos redes escolares en una Red Pública Unificada que no requiere la titularidad estatal de todos los centros, pero sí unas normas

comunes de funcionamiento y un igual respeto al pluralismo escolar y a la libertad de conciencia de los alumnos y de cátedra de los profesores.

Al dejar fuera del marco de la ley las necesarias transformaciones estructurales y los correspondientes soportes financieros, también se ha optado por un determinado desarrollo legislativo del mandato constitucional. Aquel que no compromete a los poderes públicos con la realización efectiva, en condiciones de desigualdad, de derechos constitucionales como el derecho de todos los españoles a una educación general gratuita.

Por ello la LODE no es el instrumento jurídico para **«democratizar el acceso de todos los ciudadanos a los diferentes niveles de la enseñanza»**, para lograr **«la igualdad real ante la educación»**, para hacer de la educación **«un servicio público que será garantizado mediante la programación general y la creación de centros suficientes»**.

3. REFORMA DE LA ADMINISTRACION EDUCATIVA

«Para hacerla participativa, eficaz, transparente, adecuada a los cambios autonómicos, capaz de coordinar las competencias de las comunidades autonómicas y los municipios»..., rezaba el programa. El fracaso en este objetivo ha sido global. Tenemos un extraño modelo, con seis CC.AA. con competencias y el MEC administrando «el resto del estado» que, en su conjunto, no ha mejorado los niveles de participación, eficacia y transparencia.

En cuanto a la capacidad de **coordinación** entre las diferentes estructuras administrativas, ¿cómo habrá sido, si *los* altos directivos ministeriales son incapaces de coordinarse entre ellos! La Secretaria de Estado de Universidades e Investigaciones es un mundo aparte. Su descoordinación con el resto del MEC ha llevado, entre otras cosas, a paralizar cualquier programa de reforma de la formación de profesores de EGB y EEMM. La descoordinación afecta también a las demás áreas del MEC.

En estas condiciones hablar de **capacidad de planificación** resulta excesivo. Y sin ella difícilmente se pueden acometer reformas de envergadura.

Resultan muy elocuentes las opiniones, al respecto, de la Comisión de Expertos de la OCDE. A los párrafos que menciona Miguel Recio en su artículo añadiría los siguientes:

«La falta de coordinación en los proyectos de reforma para el nivel superior de la educación básica y el nuevo ciclo para alumnos de 14-16 años, realizados por grupos de escuelas que dependen de distintas autoridades que no están colaborando todo lo estrechamente que se pudiera esperar.»

«Los examinadores no consiguieron discernir los procesos mediante los cuales se catalogan las prioridades.» (3).

4. POLITICA DE PROFESORADO

El lamentable acuerdo sobre el **Estatuto del Profesorado** suscrito por el MEC y cuatro sindicatos -dos de ellos están teniendo muchos problemas posteriormente- demuestra la incapacidad de nuestras autoridades educativas para elaborar y poner en práctica una política coherente respecto al personal docente. Y no lo digo, principalmente, en función del rechazo del modelo de carrera docente que establece ni por el hecho de que los niveles retributivos suscritos no supongan la homologación retributiva con el resto de los funcionarios. La crítica fundamental, en relación con la afirmación de que no hay una política coherente, es que el resto del Estatuto está vacío. Y una auténtica política de profesorado requería ideas y actuaciones en campos tan importantes como la formación inicial y permanente, los sistemas de selección y acceso, las plantillas, la movilidad, la reordenación de la caótica legislación sobre profesorado con una definición clara de los deberes y derechos fundamentales, etc. Y todo ello está por hacer, después de cuatro años y después

de dar de lado a proyectos como el de reforma de la formación (1984), plantillas de EGB (suscrito por los sindicatos en 1984 y rechazado por Hacienda) y gran parte de las propuestas más positivas contenidas en el Documento sobre Estatuto del Profesorado de la Comisión de Expertos.

Ni se han sentado las bases para las reformas de fondo, ni se han resuelto muchos problemas concretos (profesores provisionales, en expectativa de destino, asignaturas afines, concursos, etc.). Tres directores generales se han sucedido en Personal con un penoso balance. Quien hizo la **Adicional 15 de la ley de Medidas para la Reforma de la Función Pública** sin contar para nada con los sindicatos, creyó promover un gran avance. Hasta el momento sólo ha creado problemas. Su modelo de carrera docente era profundamente jerarquizador e inaplicable. El MEC lo ha dulcificado posteriormente, distorsionando para ello la ley. La unificación de los cuerpos de profesores de niveles de enseñanza no universitarios en dos cuerpos y dos escalas es un avance aún no aplicado. El problema surge cuando la rigidez del requisito de la titulación, que informa toda la ley, no superable por una formación de ejercicio específica, cierra el camino hacia el **Cuerpo Único**, histórico objetivo que el PSOE compartía con las organizaciones progresistas de la enseñanza. Y tampoco se quiere superar mediante la reforma de los sistemas de formación inicial. Como en el caso de la LODE, se avanza cerrando las vías para transformaciones más profundas.

Se han incrementado las **plantillas**, 38.000 nuevas plazas, pero no se han **«adecuado a las necesidades de la enseñanza»**. El esfuerzo cuantitativo ha sido insuficiente y no se han mejorado cualitativamente. Faltan los especialistas en EGB, la relación profesor-alumno en el aula sigue siendo de 40 en demasiados centros de básica y secundaria y, si se quiere alcanzar las tasas medias de los países de la C.E., todavía falta mucho por hacer. Aún así, éste es el capítulo que ha generado un mayor incremento del gasto público en el cuatrienio.

Las **retribuciones** han aumentado en la enseñanza estatal, con mucha presión sindical, pero se está lejos de alcanzar el objetivo histórico de la homologación.

El compromiso de dotar de suficiente apoyo didáctico a los centros no se ha cumplido, ni en la vertiente personal ni en la material. Los gastos de funcionamiento de los centros siguen siendo insuficientes y se han efectuado recortes.

Iniciativas como la creación de CEIRES, centros de recursos, CEPs, o programas de perfeccionamiento son, de entrada, saludables. Todas ellas sufren de escasez de recursos, falta de inserción dentro de un planteamiento global y escasos cauces de conexión con el conjunto del profesorado, siendo destacable la premeditada política de no contar con los sindicatos para hacerlas funcionar. El no cumplimiento del compromiso de elaborar un **Plan Nacional de Formación Permanente** y la acusadísima desconexión entre la Universidad y quienes en la enseñanza básica y medias se preocupan por la formación han influido negativamente en la potencialidad de estas iniciativas parciales.

En lo que afecta más específicamente al **profesorado de la enseñanza privada** señalaría que:

a) En el lado positivo hay que colocar las consecuencias que se derivan de la entrada en vigor de la LODE y del régimen de conciertos: pago directo, mayores garantías frente a despidos injustos, participación en la gestión.

b) En el lado negativo, su no inclusión en el Estatuto del Profesorado como reclamaban los sindicatos progresistas, el no haber dado ningún paso real para encontrar una solución a la problemática de los centros en crisis y a la reivindicación de la equiparación con los

profesores de la enseñanza estatal hasta el mismo momento de la convocatoria de las elecciones generales.

De modo general se puede decir que los profesores no han sentido que su situación haya cambiado sustancialmente, que sus problemas hayan sido resueltos y sus aspiraciones alcanzadas. Y tienen razón, en gran medida, aún desechando las voces que proceden de los sectores corporativistas y conformistas.

5. PARTICIPACIÓN. POLITICA SINDICAL

Son varios los apartados del programa en los que se habla de la participación de los profesores, padres y alumnos. La LODE es, sobre todo, una ley para la participación en la vida escolar. Las primeras declaraciones de Maravall y otros responsables ministeriales auguraban un papel muy importante a los Movimientos de Renovación Pedagógica en las reformas educativas, con promesas de respeto a su autonomía. En 1983 los sindicatos de funcionarios negociaron, por primera y única vez, las retribuciones antes de la aprobación por el Gobierno de la Ley de Presupuestos. ¿Qué pasó desde entonces? ¿Por qué fomentar la participación a través de los cauces de la LODE y luego negarla en otros ámbitos?

La clave de esta aparente contradicción está en el **proyecto del PSOE para lograr la hegemonía política en todos los ámbitos de la sociedad** (poderes públicos, instituciones, movimientos sociales). La participación es fomentada si contribuye a la realización de su proyecto o cuando no es articulada por organización sociales intermedias, como es el caso de los Consejos Escolares de los centros de enseñanza. Si las organizaciones sociales - sindicatos, MRPs, APAs, etc. no sirven para contribuir a su proyecto político hegemónico, si discuten y critican, se les trata consecuentemente, intentando reducir su papel al mínimo cuando no excluyéndolas, pura y simplemente desde los resortes del poder político.

No es casual que mientras se fomenta la participación de los padres en los Consejos Escolares se reduce el papel de sus asociaciones. La propia CEAPA, organización pluralista en la que el PSOE tiene una fuerte influencia, ha tenido que salir al paso de esta tendencia. El problema es que en las APAs y aún en su Confederación la hegemonía del Partido Socialista no está consolidada.

De las ofertas genéricas de colaboración realizadas a los MRPs se pasó a un discernimiento pormenorizado sobre la orientación de cada uno, sobre la capacidad de influencia del Partido-Administración sobre ellos. En general, pareció más útil ofrecer a personas destacadas puestos de responsabilidad, políticos o técnicos, en la Administración educativa, a veces con acompañamiento del carné; en otras ocasiones sin exigir de entrada este requisito. La oposición de una parte importante de los MRPs al modelo de carrera docente propugnado por el MEC marca un punto de ruptura cuyas consecuencias se harán notar próximamente.

En todo caso, la CEPA o los MRPs han recibido apoyo financiero para el desarrollo de sus actividades.

El planteamiento inicial del PSOE de cara a su **política sindical** en la función pública venía presidido por las siguientes consideraciones:

- a) Restringir al máximo el campo de acción del corporativismo.
- b) Potenciar a las centrales sindicales.
- c) Imponer el modelo de acción sindical y de negociación de UGT, fuertemente centralizado, sindicalismo de gestión y no de participación.

d) Diseñar una legislación sindical y un modelo de elecciones sindicales acorde con lo anterior que entrara en vigor en el momento oportuno y del modo más conveniente para que UGT alcanzara posiciones mayoritarias, al menos de mayoría relativa.

Como la consecución de este objetivo no ha estado asegurada a lo largo de la legislatura, ésta ha terminado sin que se promulgara la correspondiente Ley, incumpliendo con ello otro de los puntos del programa electoral de 1982. El **proyecto de Ley de Representación Sindical y Determinación de las Condiciones de Trabajo de los Funcionarios Públicos** reúne todos los ingredientes necesarios para plasmar la filosofía antes sumariamente descrita.

Acción sindical y representación situadas fuera del centro de trabajo, facultades de negociación, en general fuertemente recortadas, situadas en ámbitos muy alejados de la base; modelo de elecciones sindicales politizado (se eligen opciones en la medida de lo posible identificadas políticamente y no representantes para negociar y llevar a cabo una acción sindical unitaria); desarticulación de los ámbitos de negociación y concentración en el vértice -Mesa General de Funcionarios- de las competencias concedidas..., son algunas de las características del proyecto que, sin duda, se mantendrán si el PSOE vuelve a gobernar después del 22 de junio. En lo que se refiere a las competencias de negociación, el proyecto de Ley consagraba un importante retroceso respecto a la práctica, excepcional, llevada a cabo en 1983 en presidencia y del Gobierno y en el MEC.

Esta experiencia queda rápidamente desvirtuada al ponerse en práctica la política económica de Boyer en la primavera de 1983.

Austeridad y recortes salariales para los trabajadores de las Administraciones Públicas fueron acompañados de absoluta cerrazón negociadora. Ni mejoras generales ni sectoriales e importantes restricciones, vía leyes presupuestarias, para el personal laboral cuyos derechos, derivados de las leyes laborales, han sido fuertemente recortados.

Si en la enseñanza se abrieron negociaciones (1984, 1985 y 1986) fue debido a la movilización sindical. Se abrieron y se cerraron cuando las autoridades educativas estimaban que la presión no iba a continuar, mientras no obtenían del Ministerio de Hacienda los créditos necesarios y eran incapaces de llevar a la práctica los acuerdos sindicales suscritos. El desgaste del MEC parecía compensarse, a los ojos de sus directivos, por el que paralelamente sufrían los sindicatos cuando cada nuevo ensayo de negociación, con interlocutores sindicales variados y escogidos según fórmulas no excesivamente justificadas, acababa en una nueva frustración.

Si el objetivo principal del intervencionismo del PSOE-Administración hubiera sido el de potenciar a las centrales sindicales frente a la atomización, se podría decir que, aún no habiéndolo logrado, sí ha contribuido a que la realidad avance en ese sentido y que, en todo caso, sería discutible una oposición del sindicalismo de clase al fondo de dicha política aunque pudiesen criticarse sus formas de realización.

Su objetivo principal no es otro que el de lograr la hegemonía de UGT. Secundariamente, si para lograr ese objetivo es necesario potenciar a las centrales en su conjunto (política de negociación y comisiones de servicio sindicales) se hace.

Lo que no es admisible para la política del PSOE-Administración es la existencia, en la enseñanza y en las Administraciones. Públicas, de un sindicalismo organizado en centrales, independiente del poder, con un proyecto propio y reivindicativo. Es lógico su interés en eliminar la práctica sindical corporativista, si ésta es reivindicativa y está dirigida por opciones políticas distintas. Sólo en ese sentido su opción podría ser considerada progresista en las condiciones de la sociedad española actual. Pero al atacar con todos los medios a su

alcance, saltándose incluso la legalidad, al sindicalismo de clase que quiere ser independiente de su proyecto político, descubre que su opción anterior es exclusivamente instrumental. En cuanto se encuadran en organizaciones dóciles frente al poder, los corporativistas dejan de preocupar. La exclusión de la Mesa de Negociación del Estatuto del Profesorado de la F.E. CC.OO., por convocar una huelga, cierra en abril de 1986 tres años de nefasta política sindical.

6. PROGRAMAS COMPENSATORIOS

En el programa electoral se mencionaba en los siguientes términos lo que genéricamente englobamos bajo el título de programas compensatorios.

a) **Compensación de la desigualdad social:** redistribución territorial de centros y medios, establecimiento de zonas de acción prioritarias, programas de formación permanente, política de becas en niveles no obligatorios.

b) **Educación permanente:** incremento de centros y modalidades.

c) **Educación especial:** incremento sustancial de la capacidad de escolarización integrada, transformación de las aulas especiales en aulas de apoyo, creación de equipos psicopedagógicos, fortalecimiento del INEE y centros regionales y comarcales donde no sea posible la integración, desarrollo de programas de educación y trabajo.

Ha habido actuaciones en estos campos. Los resultados están, sin embargo, muy lejos de cubrir satisfactoriamente los objetivos programados por muy limitados que estos fueran en su inconcreta formulación. Escasez de recursos, humanos y materiales, y poca o mala planificación son las constantes, como en otros campos, de unas actuaciones que parecen más propias de una política de escaparate. No vemos capacidad ni voluntad política -aún sin negar los deseos de llegar a buen puerto como para cumplir plenamente los objetivos propuestos.

En algún caso, la crítica tiene que ser más fuerte. ¿Cómo se puede abordar un ambicioso programa de educación especial disminuyendo las inversiones públicas en este sector un 53,5 por 100 en 1985 y un 15,7 por 100 en 1986, siempre sobre el año anterior y en pesetas corrientes, cuando disminuyen en un 46,4 los créditos para bienes y servicios?

En cuanto a fortalecer lo que se hace desaparecer, el INEE, es una curiosa forma de hacerlo. ¿Dónde están los nuevos centros regionales y comarcales? Bien la norma legal sobre integración, pero requiere preparación y medios.

7. RENOVACION PEDAGOGICA

La renovación pedagógica destacada en el programa fue una constante en las declaraciones, informa las reformas experimentales de EGB y las enseñanzas medias y las actuaciones, escasas, encaminadas al perfeccionamiento del profesorado.

El problema principal es que si se falla, como se ha fallado, en la reforma de los sistemas de formación de profesorado se priva del mejor instrumento que permita generalizar los afanes renovadores.

De nuevo, hemos de limitarnos a contrastar pequeñas experiencias cuya orientación por lo general es de signo progresista.

El mejor potencial para la renovación pedagógica sigue estando en los MRPs, no en las iniciativas de la Administración. No tienen por qué ser divergentes. Sin embargo, el apoyo entusiasta que en un principio se dio a los MRPs por parte de la Administración ha ido decreciendo. Sobre sus relaciones nos remitimos a lo dicho en el apartado 5 de este artículo.

8. POLITICA UNIVERSITARIA

Termina la legislatura con la constatación, por parte de todos, excepto de la SEUI, de que la reforma del profesorado contenida en la LRU no va a poder aplicarse. Al menos en el plazo previsto, septiembre de 1987. A no ser que se pretenda poner en la calle a mucho miles de profesores. En 1985, el 62 por 100 de los profesores seguían siendo **«no numerarios»**.

La **«normalización de la precaria situación de los interinos y contratados»** no está precisamente conseguida.

El establecimiento de **«formas más racionales de selección, promoción y evaluación»** tal vez esté en el papel de la LRU y de las disposiciones que la han desarrollado. Los resultados de las pruebas de **«idoneidad»** y de bastantes de los posteriores concursos, realizados según la nueva normativa, desmienten los propósitos racionalizadores, entrando en demasiadas ocasiones en el campo del más puro estilo del caciquismo académico.

La LRU consagró las **relaciones de poder académicas** preexistentes. Al enterrar, los responsables de la SEUI, la alternativa de contrato laboral que ellos mismos defendieron no sólo dieron de lado una fórmula para hacer estable el trabajo de los profesores, adecuada a las características de la Universidad y de su autonomía, sino que abandonaron la opción de democratización real que pasaba por el cambio de las relaciones de poder académicas. Manteniéndose éstas y dejando en las mismas manos la formación de los tribunales o comisiones de selección de profesores, los procedimientos pueden ser más racionales, los resultados igual de arbitrarios.

Se han producido incrementos significativos de las **retribuciones del profesorado**, pero por su distribución desigual e injusta siguen persistiendo categorías salariales muy bajas entre los profesores contratados.

Los criterios de elaboración de las **plantillas** no son los que garantizan una enseñanza de calidad, además de poner en peligro el empleo de mucho miles de profesores.

En lo que afecta al **alumnado**, no se han cumplido los puntos del programa que hablaban de **«racionalización del acceso, reconversión del COU y orientación escolar adecuada»** ni se han reducido **«las discriminaciones sociales y geográficas en el acceso»**. El porcentaje de alumnos procedentes de las clases y grupos sociales más desfavorecidos que acceden a la Universidad se ha mantenido en niveles enormemente bajos, en torno al 5 por 100. No se ha establecido una **«política avanzada de becas»**. En todo caso se ha avanzado en la política de becas. Y no es un juego de palabras. Ni la cuantía de las becas ni el porcentaje de quienes las reciben, menos del 20 por 100 de los alumnos, permiten afirmar que se haya implantado un sistema de becas avanzado. En este contexto, el incremento sostenido de las **tasas académicas** supone consolidar una barrera clasista en el acceso.

Entre otros puntos no cumplidos del programa se encuentran el establecimiento de **«Acuerdos entre las Universidades, las empresas y los sindicatos para desarrollar programas especiales para los trabajadores»** y **«la renovación de la UNEC»**.

Hicieron la LRU y la ley de la Ciencia que no_ me parecen buenas leyes, en el sentido en que, analizado ya en las páginas de esta revista en más de una ocasión, está en marcha la **reforma de las enseñanzas universitarias**. Sería muy importante que, fuese cual fuese el próximo Gobierno, esta última reforma, de capital importancia para el futuro del país, se hiciese participativamente, contando con la opinión de los diferentes sectores sociales. Es decir, lo contrario de lo que se hizo con las mencionadas leyes.

El Fomento de la **Investigación** ocupaba un destacado lugar en el programa. La potenciación de los «**departamentos como unidades básicas de investigación**» y de los Institutos Universitarios de Investigación está en el texto de la LRU. En cuanto a los medios y los objetivos de la política científica hay que ser muy críticos. Estamos en el 0,4 por 100 del PIB en gastos de investigación y desarrollo (del 2 por 100 al 3 por 100 en los países más avanzados) y en 1986 se priorizó destacadamente la financiación de proyectos con fines militares.

9. CONCLUSIONES

A diferencia de otros campos de la política gubernamental, en educación no se ha caminado en sentido contrario al programa electoral. Lo cual, a la vista de la política seguida por el Gobierno en sus principales actuaciones -económica y social, internacional, libertades, etc.- es de agradecer, de entrada.

Si se partía de unos postulados progresistas, éstos han sido progresivamente erosionados a la hora de ponerlos en práctica por los siguientes factores:

a) Concesiones a los grupos de presión conservadores (título de profesorado de la LRU red en la LODE,...).

b) Absoluta insuficiencia presupuestaria. En el marco de la reaccionaria política económica del Gobierno fue imposible acometer los grandes objetivos del programa, tendentes a la democratización real del sistema educativo.

c) Falta de participación de los sectores educativos en los procesos de reforma. El PSOE no admite la participación a través de organizaciones sociales independientes de su proyecto político.

d) Incapacidad de diseñar un modelo global del sistema educativo hacia el caminar coherentemente, con todas las fases experimentales que se quiera.

e) Fracaso de la Reforma de la Administración Educativa, lo que hace que se haya continuado con su reconocida incapacidad de planificación y, aún, de coordinación.

f) Renuncia a desarrollar una política de profesorado de carácter claramente progresista e incapacidad para resolver muchos de los problemas pendientes por las grandes deficiencias de la política de personal.

g) Política sindical nefasta que no vacila en vulnerar los derechos sindicales fundamentales.

Sólo la constante enemiga de la derecha educativa ha hecho buena la imagen pública de José María Maravall como impulsor de una política de izquierdas. Sin embargo, también en la enseñanza lo fundamental del cambio está por hacer y no lo hará un Gobierno que siga la misma política.

(1) Ver «T.E.» núms. 23 y 25-26 sobre fuentes de los P.G.E. y de «Papeles de Economía Española» n.º 23.

(2) «Examen de la Política Educativa Española por la OCDE»: CIDE, MEC 1986. Capítulo 3, página, 9.

(3) (3) Ibid, páginas 15 y.18.