

Situación actual de los centros de EGB, BUP y FP

Paco Soto

Iñigo Etxenike

Gabinete de Estudios de la F. de E. de CC.OO.

0. Introducción

El presente estudio tiene su origen en la escasez de datos fiables sobre la situación en que se encuentra nuestro sistema educativo y, más en concreto, sus centros escolares de EGB, BUP y FP, en cuanto a su infraestructura, recursos materiales y profesorado. Por poner un ejemplo, en el «Proyecto para la Reforma» presentado en junio del 87 por el entonces ministro de Educación, se afirmaba que el conjunto del gasto público educativo se situaba por encima del 4 por 100 del PIB, mientras que la media de la CEE estaba en el 5,3 por 100 (Págs. 14 y 15, 1ª edición). La Federación de Enseñanza de CC.OO. ha mantenido una ardua guerra de cifras para demostrar que tales afirmaciones eran exageradas y triunfalistas. Parece que al final teníamos razón; por fin, en otra publicación más reciente del propio MEC («El Sistema Educativo Español», MEC, 1988, Pág. 38) se puede leer: «Durante esta década, el total del gasto público en educación mejora su participación en el PIB aproximadamente medio punto, situándose en 1986 en un 3,2 por 100. Este porcentaje está muy por debajo del de la mayoría de los países de la CEE que destina a educación en torno al 6 por 100 del PIB». Teniendo en cuenta que un punto del PIB representa la friolera de 400.000 millones, comprobaremos la magnitud del error de bulto consignado en los supuestos de los que tenía que partirse para la reforma.

¿Y si en vez de referirnos a «macrocifras» de «macroeducación» nos concentramos en lo «micro»? Preguntemos, por ejemplo, ¿cuántos centros tienen gimnasio?, ¿cuántos laboratorios de ciencias?, ¿qué porcentaje de profesores son nuevos cada año en un centro por término medio? Las respuestas exactas y detalladas faltan. Y, sin embargo, existe una sensación generalizada en la comunidad educativa de que las carencias y deficiencias de nuestros centros son en muchos casos graves.

El objetivo que nos marcamos en el Gabinete de Estudios de la FE-CC.OO. fue el de iniciar el proceso de aproximación a esos datos fiables intentando pasar a cifras, cuantificar, la realidad de nuestros centros. En todo momento hemos tenido un especial cuidado por mantener la máxima objetividad posible, huyendo de la crítica fácil al MEC (o a las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas con competencias) y a las fuerzas políticas que las dirigen. Si al menos conseguimos poner de manifiesto la necesidad de estudios semejantes no ya sobre muestras, sino sobre totales, y si este estudio supone un impulso para que las Administraciones educativas avancen en este sentido, ya habrá merecido la pena el esfuerzo.

El método y dificultades que hemos encontrado han sido las siguientes:

- Elaboramos la encuesta que adjuntamos como anexo y la enviamos a 500 centros que elegimos aleatoriamente, respetando los criterios de distribución proporcional al total de las siguientes variables: a) distribución provincial; b) distribución en sectores (EGB, BUP, FP, Unitarias); c) distribución rural-urbana, haciendo tres grandes bloques:

pueblos pequeños/pueblos grandes/ciudades y capitales de provincia, y d) tamaño de los centros. La muestra reproduce así en pequeña escala al total en cuanto a esas cuatro variables. Nos respondieron 356 encuestas, que después de analizadas seguían ajustándose en su distribución a los requisitos anteriores con muy pequeñas alteraciones. Están excluidas las Comunidades de La Rioja, Navarra, Canarias y Madrid, cuyas encuestas no recibimos. Algunos centros decidieron no responder si no contaban con autorización expresa de su Dirección Provincial, pero el alto porcentaje de encuestas respondidas demuestra el interés que se tiene en los centros porque se conozca cuál es la situación real.

- Al dar los resultados nos referimos, salvo indicación en contra, a los globales, ya que en esos casos hemos detectado que no hay diferencias significativas por sectores (EGB, BUP, FP) o ámbitos (rural-urbano).
- En los casos en que sí disponemos de las cifras referidas al total de centros, son éstas las que utilizamos, indicándolo así (por ejemplo, número profesores definitivos, provisionales e interinos). En esos casos, los resultados porcentuales de las encuestas los contrastamos con los totales, que nos sirven así para medir el grado de fiabilidad de los datos obtenidos en otros apartados. Tenemos que afirmar aquí que nos fue grato comprobar que efectivamente había correlación entre muestra y población total.
- Tras analizar los resultados, decidimos desestimar unas pocas preguntas del cuestionario base porque sus respuestas y/o su clasificación nos mostraron que eran ambiguas o confusas en su formulación.
- Hay algunos temas en los que no hemos entrado (entre ellos, la gestión en un centro escolar desde la óptica de las madres o el alumnado). En todo caso podrían dar pie a nuevos estudios.

Al final de esta larga introducción nos gustaría señalar dos cuestiones.

En primer lugar, que el trabajo no habría dado sus frutos sin la colaboración de los compañeros del sindicato, que en cada provincia se empeñaron en recoger las encuestas de los centros que les solicitábamos (y no de cualesquiera, sino de los que aleatoriamente habíamos elegido).

En segundo lugar, que, a pesar de no considerar los resultados como indefectiblemente exactos, sí que los consideramos muy ajustados. Hemos trabajado con una muestra del 2,4 por 100 (*) de centros. Recuérdese que son muestras mucho menores las que se usan en estudios de alta fiabilidad. En todo caso, los estudios de los totales están pendientes, y emplazamos aquí al MEC y a las Consejerías de Educación para su realización.

1. Infraestructura

• Locales

Hemos clasificado los edificios en aquellos cuyos locales son totalmente definitivos y aquellos que total o parcialmente son provisionales.

Entre los definitivos, las antigüedades son las siguientes:

0-5 años.....	7 %
6-10 años.....	18%
+ de 10 años.....	69 %

Los que tienen parte o todo el edificio provisional, suponen un 8 por 100, es decir, uno de cada doce centros tiene total o parcialmente locales provisionales (algunos de ellos con más de diez años de provisionalidad).

En cuanto a la antigüedad, como era de esperar, hemos obtenido un porcentaje mayor de centros de FP entre seis y diez años y más escuelas unitarias con más de diez años.

En el momento de terminar de redactar este informe todavía no hemos sido «capaces» de conseguir la tabla de construcciones escolares de los últimos años, es decir, el número de plazas o unidades construidas en EGB, BUP y FP desde la LGE, a pesar de haber realizado numerosas gestiones ante diversos organismos estadísticos del MEC. Aquellos datos son interesantes para saber hasta qué punto se adapta el ritmo de construcción de nuevas plazas a las proyectadas, por una parte, y a las demandas sociales, por otra.

- **Adaptación a minusválidos**

Las respuestas son clarificadoras en este aspecto:

« ¿Están habilitadas las instalaciones del centro para la integración de minusválidos?», era la pregunta.

No	Parcialmente	Completamente
87%	11%	2%

Estos porcentajes son muy parecidos por sectores y ámbitos. Como se puede ver, el 87 por 100 no están adaptados, y eso significa que en todos esos casos se está incumpliendo la legislación vigente. Más en concreto, se incumplen: el artículo 49 de la Constitución de 1978; la circular de 18-1-79 de la Junta de Construcciones, Instalaciones y Equipo Escolar, Subdirección General de Proyectos del MEC, sobre supresión de barreras arquitectónicas, y la Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos, que en el Título IX, Sección Primera, sobre movilidad y barreras arquitectónicas, artículo 54, nos dice que la construcción, ampliación y reforma de los edificios de propiedad pública o privada se efectuará de forma tal que resulten accesibles y utilizables a los minusválidos. Legislación semejante ha sido aprobada en diversas Comunidades Autónomas con y sin competencias en materia educativa.

Permítasenos añadir dos comentarios más a este apartado. En primer lugar, aunque no sea el punto clave de los programas de integración escolar, es llamativa la poca atención que el MEC dedica a este tema. En una reciente encuesta dirigida a los centros de integración, cuyos resultados se publicaban en el libre «Evaluación de la integración escolar. 1." informe», MEC 1988, ni siquiera se ha formulado la pregunta. « ¿Está el centro adaptado para minusválidos?» Esta omisión, al menos, hace dudar de que la integración que se está llevando a cabo no sea otra cosa que una suma numérica, una adición formal de alumnos sin dotar a los centros de los medios necesarios.

En segundo lugar, una reflexión. Un índice de la «calidad moral» de un sistema social es la cantidad de recursos que dedica a aquellas personas que, por sus hándicaps especiales, necesitan mayores recursos, sin poderle devolver a este sistema social, a cambio, mayores beneficios que los demás.

- **Laboratorios, gimnasios, aulas especiales, despachos...**

En la encuesta preguntábamos si el centro disponía o no de los elementos reseñados en el cuadro 3. En caso de existir, solicitábamos una calificación de su estado y dotación, cuyas respuestas podían variar entre 1 (muy deficiente) y 5 (óptimo); es decir, 3 era la calificación media. Las calificaciones de las instalaciones de que sí disponían los centros variaron tan sólo entre un 2,1 y un 3, tanto en EGB como en BUP y FP. A este apartado es al que más comentarios se dedicaron en la parte final de observaciones. Con las quejas sobre el estado de conservación, el uso múltiple de los pocos recursos y la carencia de otros se podrían llenar folios sobre la necesidad de trabajar en precario y el anhelo de mejorar las condiciones.

No nos detendremos a analizar las carencias evidentes. Los datos son elocuentes.

Sí queremos hacer algunos comentarios adicionales a sólo algunos de ellos.

- Los laboratorios de Ciencias y Física y Química coinciden en general en los centros de EGB en la misma aula.
- La biblioteca general, de la que disponen la mayoría de los centros, suele estar infrautilizada por la ausencia de un bibliotecario (*) que haga posible la existencia de un servicio regular de préstamo, así como por el reducido volumen de libros de que disponen. Con un estudio riguroso del problema no es difícil comprender que podrían convertirse no sólo en un recurso muy útil para los alumnos del centro, sino para la comunidad circundante en general, con un plan coordinado de promoción también de las bibliotecas municipales y de barrio.
- No es práctica habitual en los centros de BUP y FP disponer de bibliotecas de aula. En muchos de ellos, el uso de una misma aula por varios grupos de alumnos (hay a veces hasta tres turnos en un mismo edificio) hace difícil su puesta en marcha. Además, una concepción de la enseñanza excesivamente dividida en asignaturas aisladas hace que las actividades «generales» de un grupo pierdan la importancia que debían tener. Algo análogo, pero en menor escala, ocurre en el paso de primera a segunda etapa de EGB.
- La escasa dotación de salón de actos en los centros imposibilita la realización de actividades colectivas importantes.
- El escaso número de locales específicos para alumnos (reuniones, revistas, grupos de estudio...) y para madres/padres da una idea de la poca participación que todavía desarrollan de forma autónoma en la vida escolar. En el camino de apertura de los centros al entorno (y de entrada de ésta en los centros) parece que los primeros pasos debieran ser los de integración de esos colectivos en la vida regular de un centro. Un primer paso podría ser contar con una sala específica para el APA del centro.
- La ausencia de zonas delimitadas para preescolar en los centros de EGB, especialmente en los patios, se va a hacer todavía más grave cuando se está pensando en incorporar a los niños de tres años.
- Los laboratorios de idiomas podrían presentarse como un lujo de países superdesarrollados. La integración en la CE, el inicio del primer idioma extranjero a los ocho años, la ampliación del carácter terminal de los estudios secundarios con el aumento de la importancia de los idiomas hacen descartable aquella idea.
- La escasez de gimnasios y vestuarios/duchas están en relación con la escasez de profesorado especializado, véase apartado correspondiente. Cuando el señor Solana destaca a bombo y platillo los planes en este terreno, debería también señalar cuál es la situación real de la que partimos y los recursos financieros que va a dedicar a tales planes. Es sabido que los hábitos higiénicos se adquieren practicándolos; ¿cómo es

posible que los alumnos los adquieran si se les obliga a practicar la educación física y después no se les permite ducharse?

- Finalmente, un comentario general sobre el cuadro 3. Destaca la decreciente dotación de recursos cuando nos movemos del BUP hacia la FP y de ambos a la EGB. Sólo recordar que la EGB es eso: «general», la que usan todos.

- **Seguridad e higiene**

Al pedirles a los centros que respondieran sobre las condiciones de seguridad e higiene hicimos dos tablas separadas. En la primera dábamos tres posibles respuestas: «deficiente» (donde se incluye «inexistente»), «aceptable» y «correcto»; en la segunda, solamente «deficiente» y «correcto». Las respuestas están contenidas en los cuadros 4 y 5.

Los datos reflejan la opinión que los centros muestran sobre sus condiciones. Se nos podría argumentar que no son datos objetivos y, efectivamente, habría que hacer una definición más precisa de qué se considera como deficiente o correcto. Quisiéramos señalar, sin embargo, dos cosas al respecto. En primer lugar, al considerar una muestra tan amplia, esos términos significan lo que comúnmente aceptaríamos como tales en general. En segundo lugar, consideramos las respuestas medidas y ajustadas a la realidad. Por poner un ejemplo: son deficientes el 28 por 100 de los servicios y, sin embargo, el 69 por 100 no tienen agua caliente. Es decir, no se tienen «aspiraciones desmesuradas» en las condiciones.

Los datos de los cuadros 4 y 5 son los generales. Se observa una situación peor en general de EGB y FP a la par respecto a BUP. Hay una diferencia considerable, a peor, en las escuelas unitarias. Respecto a las diferencias por ámbitos rural o urbano, éstas (salvo en unitarias) no son apreciables. No obstante, las observaciones hechas al final de las encuestas podrían indicar que influye un factor adicional: el nivel de exigencias a las condiciones de un centro en el ámbito rural parecen menores que en el caso urbano, lo cual indicaría que en cierta medida se acepta, no conscientemente, una distribución desigual de los recursos.

Especialmente graves son las deficiencias en cuanto a luz natural, ya que son las más difíciles de corregir.

La calefacción deficiente afecta a todas las Comunidades. Naturalmente algunas sufren un invierno más prolongado, pero todas ellas tienen al menos varios meses de invierno.

La inexistencia de medidas de seguridad (extintores, accesos, salidas) significa que se incumple la legislación vigente en materia de seguridad en edificios públicos.

Por si las cifras pudieran parecerle a alguien exageradas, quisiéramos indicar a título de ejemplo algunos datos obtenidos recientemente en un estudio de la Dirección Regional de Educación y Universidad de la Comunidad Autónoma de Murcia:

En 349 escuelas (77,2 por 100 del total -452-) no existe instalación de agua caliente, mientras 172 carecen de toda calefacción. 108 no tienen alcantarillado... Pero hay más: 16 centros no tienen ninguna instalación de agua potable y 45 afirman que, no estando unidos a la red pública, se abastecen mediante «suministro propio». Por último, 12 colegios murcianos carecen de instalación eléctrica y 17 poseen antiguas redes de 110 voltios. Las cifras siguen en los temas de seguridad y acondicionamiento de edificios.

2. Profesorado y PAS

- **Profesorado definitivo, provisional e interino**

Conocer con exactitud las plantillas de profesorado parecería en principio una tarea fácil. Para ello debería bastar con recabar la información del MEC y las Consejerías de Educación. Los datos están informatizados (por ejemplo, las nóminas se realizan en ordenador). La realidad es algo más complicada: cuando se le solicitan los datos al MEC, las respuestas pueden diferir tanto como muestran los ejemplos siguientes. El número de profesores de EGB y de agregados de BUP/FP es de 81.646 y 31.461, según el documento presentado en la mesa de negociación de retribuciones. Esos mismos datos son por el contrario 80.846 y 34.709 en el informe del Consejo Escolar del Estado. En ambos casos, la fuente es el MEC.

Los ejemplos de falta de fiabilidad de las cifras podrían repetirse. No obstante, para hacernos una idea de las proporciones de profesores definitivos, provisionales e interinos tomaremos los últimos datos ofrecidos por el MEC en diciembre de 1988 (cuadro 6), que se refieren a las 28 provincias que administra y suponen el 40 por 100 del total estatal (ver cuadro 6).

Los datos para todo el Estado respetan aproximadamente esta distribución y coinciden con los resultados globales de nuestra encuesta (77,8 por 100 definitivos, 14,6 provisionales, 7,6 por 100 interinos).

Es decir, uno de cada cuatro profesores es provisional o interino, lo cual tiene una influencia enorme en la inestabilidad de las plantillas de cada centro (apartado 2.3).

La distribución por ámbitos y sectores se refleja en el cuadro 7.

Como se ve, cambia muy poco la distribución definitivo-no definitivo. Sólo varía la distribución entre interinos y provisionales.

Además de la precariedad en el empleo que suponen las cifras anteriores (con los consiguientes problemas «personales» o «individuales» acumulados: traslados, inseguridad, desarraigo...), las repercusiones para la llamada «calidad de enseñanza» son evidentes. Pero hay un problema adicional no resuelto: las sustituciones de profesores (jubilación, enfermedad, excedencias, permisos...). Con bolsas de trabajo en precario tan altas, al menos esto debiera estar resuelto a poco que de eficacia se exigiera a la Administración.

- **Profesorado de apoyo**

En EGB existe la figura del «profesor de apoyo», que no tiene tutoría directa sobre un grupo de alumnos, y que hace que el número de profesores sea mayor que el de aulas de un centro. La figura existe, pero ¿cuántos centros cuentan realmente con este profesorado? En nuestra encuesta, de un total de 5.196 profesores de EGB, hay 178 profesores de apoyo o, dicho en otros términos, hay un profesor de apoyo por cada 29. Si lo consideramos en términos de centros, sólo el 53 por 100 de ellos cuenta con un profesor de apoyo, y en algunos de éstos se considera como profesor de apoyo al especialista en educación física.

La distribución geográfica es uniforme, salvo en las escuelas unitarias y zonas rurales de pueblos pequeños, donde los profesores de apoyo escasean aún más.

- **Estabilidad del profesorado en un mismo centro**

A la pregunta de cuántos profesores eran nuevos en el claustro para el curso 87-88, independientemente de ser definitivos, provisionales o interinos, las respuestas fueron: EGB, 16 por 100; BUP, 23 por 100; FP, 22 por 100. Es decir, cada año en un centro y por término medio, uno de cada cinco profesores es nuevo.

No apreciamos desviaciones significativas por ámbitos, excepto en las escuelas unitarias (27 por 100, uno de cada cuatro).

- **Especialistas de educación física, idiomas y música**

Las tablas siguientes reflejan qué porcentaje de centros por sectores disponen de especialistas en las tres materias:

Educación física

	% sí tienen	% no tienen
EGB	41	59
BUP	97	3
FP	92	8

Como se ve, el comentario respecto a gimnasios que hacíamos en instalaciones tiene su correlación en EGB, al hablar del profesorado necesario. De tal situación partimos.

Especialistas en idiomas

	% sí tienen	% no tienen
EGB	85 (*)	15
BUP	100	0
FP	90	10

En las unitarias, sólo tienen un 16 por 100 mediante los equipos de apoyo.

Música

	% sí tienen	% no tienen
EGB	9	91
BUP	61	39
FP	8	92

Con estas cifras parece claro que, de no remediarse la situación, los estudios de música serán un privilegio de aquellas familias que puedan pagárselos fuera de la enseñanza pública.

- **Asignaturas afines**

«Afín», referido a una asignatura o área, es un eufemismo consagrado ya por el hábito para referirse a los casos de profesores que imparten asignaturas distintas a la de su propia especialidad.

Cuando se comenzó el proceso, se procuró que las asignaturas distintas impartidas fueran al menos «afines» con la de origen. Pues bien, el porcentaje de profesores que imparte afines es del 11,5 por 100, es decir, uno de cada nueve imparte asignaturas o áreas para las cuales no ha recibido preparación, ni teórica ni pedagógica, en su formación inicial posterior, sino sólo su propia autoinstrucción, forzada por las condiciones administrativas. Este es un fenómeno que se repite tanto en BUP-FP como en EGB, donde el porcentaje es incluso más alto, 14 por 100 (uno de cada siete).

Los datos anteriores son los obtenidos según nuestra encuesta y demuestran el rigor de los centros en las respuestas; los que el MEC ofreció para enseñanzas medias también en diciembre de 1988 fueron más altos: 5.890 profesores, es decir, el 15,7 por 100. Como ejemplo de asignatura «afín», baste el del profesor de griego que no imparte ninguna hora de su asignatura, sino todas las de música.

- **Personal de administración y servicios (PAS)**

Todos los centros de BUP y FP cuentan con personal administrativo, aunque en los más grandes resulte a veces insuficiente.

La situación es exactamente a la inversa en EGB.

De entre los 250 centros de EGB encuestados, tan sólo nos encontramos con ocho que contaran con administrativo. Cuando se tiene en cuenta que hay algunos centros de EGB con tantos profesores y alumnos como los de BUP y FP, que cuentan con varios administrativos, se puede hacer todavía más evidente la situación. Las tareas administrativas recaen sobre el equipo directivo y el conjunto del profesorado, que tienen que dedicar a estas tareas un tiempo que sería precioso para otras actividades.

O dicho de otra forma, ¿qué otras instituciones públicas o privadas donde trabajen diariamente 30 personas y atiendan diariamente, por ejemplo, a 800 niños, no cuentan con tan siquiera un administrativo?

3. Apoyos pedagógicos y coordinación de los centros

- **Actividades de formación**

El 7,6 por 100 del profesorado afirma haber participado en cursos de perfeccionamiento de duración superior a un mes durante el curso 87-88. Llama la atención el bajo nivel de participación en las escuelas infantiles (2,3 por 100) y en los profesores de BUP (2,1 por 100), frente a EGB (10,21 por 100) y escuelas unitarias (19,23 por 100).

El bajo nivel general de participación pone de manifiesto la insuficiencia de la oferta de formación de la red de CEP's. Si se consolida la tendencia de la Administración de hurtar a los CEP's aquellos cursos y actividades que disponen de un alto presupuesto, el número de profesores que participan puede todavía reducirse. Elevar la participación supone integrar la formación en el horario lectivo y laboral de los profesores y dotar a los CEP's de posibilidades de ofrecer actividades que interesan a todos los sectores, lo cual hace imprescindible partir de las necesidades concretas detectadas en cada centro y zona.

No se observan diferencias significativas entre los ámbitos rural y urbano.

Al pedir a los profesores que califiquen el grado de implantación de la metodología activa en su centro, obtenemos una media de 2,79, quedando algo por debajo del 3, que es el

centro de la escala 1 a 5. También aquí la mayor diferencia se encuentra entre BUP (2) y EGB (2,93).

Todo ello pone de manifiesto que una reforma que se proponga cambiar los métodos de enseñanza debe articularse desde los centros y no exclusivamente desde el BOE. La descentralización real de la Administración educativa no debe considerarse en estas condiciones como un lujo (o un capricho «anticentralista»), sino como una necesidad si el objetivo es modificar la práctica cotidiana.

- **Funcionamiento de los órganos colegiados**

La frecuencia anual de las reuniones de los órganos colegiados y la valoración de su funcionamiento responde a la siguiente tabla:

	N.º de reuniones	Valoración de 1 a 5
Consejo escolar	5,82	3,33
Claustro	8,51	3,51
Comisión económica	4,19	3,25

De estos datos puede deducirse un número de reuniones suficiente y una valoración moderadamente positiva. No se aprecian diferencias significativas entre niveles educativos y zonas rural y urbana. La mayor frecuencia de los claustros en EGB se explica por el hecho de ser más reducidos que en EE.MM. y por la inexistencia de turnos que facilita la coincidencia del profesorado en un mismo horario.

Se observa también una mayor vigencia de los ciclos sobre los departamentos en EGB y, en el caso contrario, en la EE.MM. Este hecho, que se explica por la estructura de ambos tramos educativos, debe ser tenido en cuenta para la configuración de los nuevos centros de «primaria» y «secundaria». De no hacerse así, podrían reproducirse los esquemas de trabajo propios de EGB y EE.MM., lo que no sería adecuado en un momento en que se pretende la introducción de ciertos especialistas en la primaria y se avanza hacia la globalización de la primera parte de la secundaria (12-16 años) con un carácter marcadamente comprensivo. Sería negativo el simple traslado a la etapa 12-16 de los actuales métodos y estructuras de las EE.MM. que ahora no constituyen una etapa obligatoria.

- **Apoyos a la labor docente**

La calidad de la enseñanza y su capacidad para asumir un papel de «redistribución» de las oportunidades dependen en buena medida de la imbricación de los centros escolares en los planes de actuación institucionales. En este campo el panorama no puede ser más desolador, dado que el 71,3 por 100 de los centros no conoce los planes de las autoridades educativas de su zona; mucho nos tememos que esos planes no existan. A ello hay que sumarle el hecho de que el 55 por 100 de los centros no han mantenido nunca una reunión de carácter educativo con la Inspección.

El 66 por 100 carece de la ayuda de servicios psicopedagógicos y de orientación. Respecto al 34 por 100 restante, en la mayoría de los casos estos servicios son de carácter

municipal e incluso contratados por asociaciones de padres. Además, se aprecia una diferencia entre los centros rurales (sólo el 27 por 100 tiene acceso a estos servicios) y los urbanos (39 por 100). En el caso de las escuelas unitarias, el 93 por 100 carece de esta ayuda.

4. Conclusiones

- Como comentábamos en la introducción, el dinero que se dedica a la enseñanza en nuestro país está muy por debajo de la media de los países de la CE (4 por 100 y 6 por 100 del PIB, respectivamente). En pesetas y PIB de este año, supone unos 800.000 millones de menos.

Las cifras contenidas en el presente estudio demuestran que esta escasez de gasto público educativo (dos tercios del europeo) tiene consecuencias acusadas en la infraestructura y dotación de los centros escolares.

Sólo una planificación generosa en medios y rigurosa en los plazos y control de ejecución podrá permitirnos recuperar este retraso. Por ello, la Federación de Enseñanza de CC.OO. sigue exigiendo una Ley de Financiación de la Reforma Educativa.

- La escasez de recursos con que cuentan los centros tiene una repercusión inmediata en detrimento de la actividad educativa. Un espacio escolar como el que se aprecia en el estudio no deja lugar a la «escuela activa». Encontramos así una contradicción entre el discurso oficial, el modelo de escuela que se dice promover desde la Administración, activa, relacionada con el medio, comprensiva y abierta a la opcionalidad, capaz de formar a los niños integralmente y de prepararlos para el «reto europeo» y la «modernidad tecnológica»... y los medios, recursos que a tal fin se destinan.

- Aun siendo escasos los recursos, éstos no son aprovechados en sus máximas posibilidades. La provisionalidad del profesorado, la desconexión con la inspección y el desconocimiento de los planes educativos zonales (de distrito o comarcales) son sus ejemplos más significativos.

La actual enseñanza pública no constituye una red bien integrada: es decir, no existe suficiente conexión entre el centro escolar y la Administración educativa. La articulación de la red exige el desarrollo de la descentralización mediante la creación de distritos educativos entendidos como unidades orgánicas y funcionales en que se estructuraría el conjunto de recursos humanos, físicos y materiales que se aplican en el servicio de educación de una Administración provincial o autonómica.

- El estudio está referido a los centros públicos. No hemos apreciado diferencias significativas dentro de un mismo nivel educativo entre los centros de zonas urbanas centrales o pueblos grandes y las zonas típicamente rurales o las periferias de las grandes ciudades. La comparación entre los centros públicos y privados (subvencionados y no subvencionados) sería en todo caso un tema pendiente. ¿Qué tramos sociales acceden a unos y a otros centros? ¿Qué distribución de recursos existe entre unos y otros? Son preguntas pendientes. Sin embargo, no nos parece aventurado la afirmación de que los centros privados están destinados a las familias de rentas superiores. Por ejemplo, se comprueba observando que las zonas rurales presentan porcentajes mucho menores de centros privados o que los colegios de órdenes religiosas en ciudades como Madrid se sitúan claramente en los distritos de rentas más elevadas. Parece pues que la diferenciación social en el acceso a la enseñanza básica y media se hace más en términos

de pública-privada. Una vez que se ha optado por la enseñanza pública, las condiciones son similares en general para todos los centros.

- El cuadro que presentan nuestros centros requiere una actuación urgente. Los sucesivos proyectos o planes de reforma educativa han contribuido en los últimos años a crear un clima de provisionalidad que ha retrasado la corrección de deficiencias reales y concretas que no pueden esperar a la puesta en marcha de una «reforma» cuyos efectos sean mágicos. La ampliación de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años y la generalización del aula de tres años, junto con un plan urgente de construcciones escolares y reequipamiento de los actuales, son asignaturas pendientes.

- ... «(a los examinadores) les llamó la atención la escasez de la información cuantitativa acerca de los recursos humanos, físicos y financieros necesarios para poner en práctica los planes dentro de un calendario razonable. Además, detectaron una tendencia a subestimar las dificultades y limitaciones que inevitablemente obstaculizan la puesta en práctica hasta de los planes y estrategias mejor concebidas... » Informe sobre la situación de la educación en España (1985), por el Comité de Educación de la OCDE.

Parece que estamos al fin a las puertas de la presentación por parte del MEC del proyecto definitivo para reformar la enseñanza. Si, en general, es válida la afirmación de que cualquier Administración educativa debe conocer cuál es la situación real en que se encuentra el sistema educativo, aún lo es más en esta coyuntura «pre-reformista». Pensamos que tanto el MEC como las Consejerías de Educación deben realizar un importante esfuerzo en este sentido que les lleve a huir de un triunfalismo fácil. Una mejora de la enseñanza merece ese esfuerzo.

Antes de terminar, quisiéramos añadir una sugerencia.

Se podría objetar que el estudio es excesivamente «numérico», pero ese era el objetivo que nos marcamos: pasar a cifras esa sensación generalizada de carencias. El defecto que este método tiene es que deja poco espacio a un análisis más cualitativo de casos particulares (pero ese sería otro estudio). La ventaja es que permite detectar los temas más acuciantes, diseñar planes para su corrección y evaluar los progresos obtenidos. La amplitud del número de centros en todo el Estado (más de 18.000) no nos ha permitido hacer un estudio que abarcarse a la totalidad, y nos ha obligado a trabajar con una muestra. Sin embargo, estudios completos de este tipo sí se pueden realizar por provincias o por zonas y permiten tener una radiografía ajustada de la red de centros de un ámbito determinado. Este tipo de trabajos puede hacerse de manera más eficaz con la colaboración de varios sindicatos de enseñanza, de las asociaciones de padres, de los estudiantes...

(*) El número total de centros públicos es de 18.400. Si excluimos las cuatro Comunidades citadas anteriormente, el número es de 15.200.

(*) Aun teniendo en cuenta las respuestas que incluyen a algún profesor con tareas de bibliotecario, tan sólo un 11 por 100 contarían con uno.