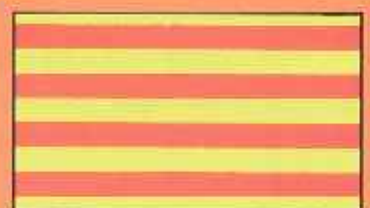
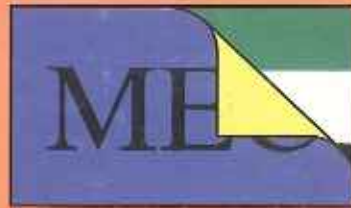
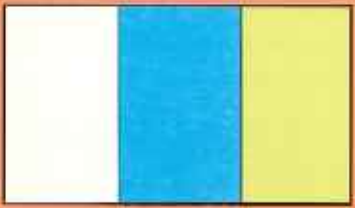
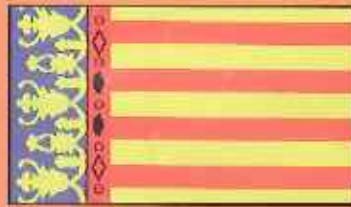


CC.OO.



NÚM. 191  
MARZO 1998

Trabajadora/es de la Enseñanza • Treballador/es de l'ensenyament • Trabalhadora/es do Ensino  
Irakaskuntzako Langileak • Trabajadora/es de la Enseñanza • Treballadors/as de l'Amostranza



Transferencias



En Iogo, como en muchos países de África, se practica la infibulación o circuncisión faraónica.

Es un rito tradicional que supuestamente prepara a la mujer para la vida adulta y que consiste en la extirpación del clítoris y de los labios menores, así como del cosido de la vulva.



a persecución. Las razones pueden variar, a veces son políticas, a veces étnicas o culturales.

La mayoría de refugiados han encontrado asilo en países pobres.

Los países desarrollados están reduciendo cada vez más las garantías de protección. A menudo detienen a las per-

# En África existe una ley no escrita que impone la igualdad entre los sexos. Como el hombre, la mujer no debe tener clítoris.

Esta operación, llevada a cabo con cuchillas o con otros instrumentos domésticos cortantes, priva a la mujer del placer sexual y convierte sus relaciones en un padecimiento constante. Además, puede provocar múltiples enfermedades infecciosas, complicaciones en el parto e incluso la muerte.

Pese a que esta y otras formas de mutilación genital femenina son una violación flagrante de los derechos básicos, los gobiernos se amparan en la costumbre y hacen la vista gorda a la hora de prevenir y erradicar esta práctica.

**Lo cual no deja a las mujeres que quieren evitar este sufrimiento más opción que la de huir de su país y pedir asilo en el extranjero.**

A los 17 años, Fauziya Kasinga tuvo que escapar de su tierra para evitar ser mutilada.

Llegó a Estados Unidos y pidió asilo inmediatamente. Pensaba que en un país donde "se cree en la justicia" le sería posible hallar refugio. Se equivocó.

Esposada y con grilletes en los pies, la trasladaron a un centro de detención. Allí fue objeto de malos tratos y pasó más



de un año en diferentes prisiones. Al final se le concedió el asilo.

Esta decisión marcó un hito por reconocer que la mutilación genital es persecución, y que la que la sufre tiene derecho a recibir protección internacional. **Fauziya Kasinga es sólo una de las aproximadamente 35 millones de personas que han tenido que abandonar sus hogares por estar sometidas**

sonas que solicitan asilo y así disuaden a otros de pedir refugio.

**El gobierno español, siguiendo la línea de gobiernos anteriores, denegó el año pasado el 95% de las peticiones de asilo. Sólo 243 personas se beneficiaron del estatuto de refugiado.**

A la hora de examinar posibles solicitudes de asilo, es importante que la ley en nuestro país reconozca la mutilación genital y otras formas de violencia contra la mujer como un motivo de persecución.

Amnistía Internacional sigue luchando para que esto ocurra, para que se respeten los derechos de los refugiados. Sin partidismos. Con la independencia que le confiere el no estar financiada con dinero de los gobiernos.

**Para conseguirlo, necesitamos tu ayuda.**

Quiero hacerme socio de Amnistía Internacional, por favor envíame más información.

Nombre: \_\_\_\_\_  
Dirección: \_\_\_\_\_  
C.P.: \_\_\_\_\_ Ciudad: \_\_\_\_\_

 **Amnistía Internacional**  
Sección Española

C/ Barquillo 17, 6º b  
28004 MADRID  
Tel. (91) 531 25 09 P/ 305



**DIRECCION**

José Benito Nieto

**CONSEJO DE REDACCION**

Fernando Lezcano, Juan Carlos Jiménez, Diego Justicia, Marisol Pardo, Luis Acevedo, Marimar Fernández, Agustín Alcocer, Pepe Valverde, Luisa Martín

**CONSEJO DE ADMINISTRACION**

Sagrario García-Aranda, Ramón Huertas

**CORRESPONSALES**
**Cataluña**

Virgili Burrel i Ferrer

**Andalucía**

Isidoro García

**País Valencià**

 M<sup>o</sup> Jesús Pérez

**País Vasco**

Ricardo Arana

**Galicia**

Eduardo Ramos

**Canarias**

Vicente Sebastián

**COLABORADORES**

Antonio García, Javier Doz, Andrés Mellado, Honorio Cardoso, Desiderio Fernández, Salvador Bangueses, Carmen Perona, Francisco Espadas, Emilia Martínez, Blanca Gómez, Eloisa Carbayo, Cándido Cortés y Concha Boyer

**PORTADA**

Luis Lobón

**DISEÑO Y MAQUETACION**

Graforama. Telf. (91) 725 50 78

**EDITA**

Federación de Enseñanza de CC.OO.

Pza. Cristino Martos, 4, 28015 Madrid

Teléfono: 540 92 06. Fax: 548 03 20

E-mail: te@fe.ccoo.es

Páginas web:

<http://www.lander.es/fe-ccoo>
**PUBLICIDAD**

H.G. Agentes

Pza. Conde Valle Suchill, 7

Teléfono: 447 43 19

**IMPRIME**

Gráficas Caro. Telf. 777 09 12

**DEPOSITO LEGAL**

M. 4406-1992

ISSN 1131-9615

CONTROL O.J.D.



Difusión gratuita



Impreso en papel reciclado

**TRANSFERENCIAS**

<b>Editorial:</b>	
Conocer la realidad para transformarla	
<i>Fernando Lezcano López</i> .....	4
<b>Transferencias educativas</b>	
<i>José Valverde Serrano</i> .....	7
<b>Situación de la escolarización</b>	
<i>Ulpiano Sevilla</i> .....	11
<b>Estudio de previsiones</b>	
<i>Ulpiano Sevilla</i> .....	24
<b>Encuesta sobre el cumplimiento de los requisitos</b>	
<i>Ulpiano Sevilla</i> .....	34
<b>Conclusiones provisionales</b>	
<i>Ulpiano Sevilla</i> .....	41
<b>Andalucía</b>	
Transfiere, que algo queda...	
<i>Ramón Barragán Reina</i> .....	43
<b>Galicia</b>	
Tres lustros de andadura	
<i>Xosé G. Barral Sánchez</i> .....	44
<b>Catalunya</b>	
Una gestión clientelar y timorata	
<i>Virgili Burrel</i> .....	46
<b>Navarra</b>	
Derecho histórico y actualización	
<i>José Angel Andrés</i> .....	48
<b>Canarias</b>	
Las transferencias en Canarias	
<i>Vicente Sebastián</i> .....	51
<b>Euskadi</b>	
Tras las transferencias un sistema educativo vasco	
<i>Ricardo Arana</i> .....	52
<b>Valencia</b>	
Mantener y conservar o construir	
<i>Luis García Trapiello</i> .....	54
<b>Laborales MEC</b>	
El espejismo de las transferencias	
<i>Antonio Navarro</i> .....	56
<b>Universidad</b>	
Las transferencias en la universidad	
<i>Francisco Espadas</i> .....	57

El tema del mes ha sido coordinado por:  
*Ulpiano Sevilla*, Gabinete de estudios FECCOO



# Conocer la realidad para transformarla

Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social.

Resulta evidente, además, que los intentos de imponer las reformas educativas desde arriba o desde el exterior fueron un fracaso rotundo. Los países en los que este proceso se vio coronado por el éxito en mayor o menor grado son aquellos que lograron una participación entusiasta de las comunidades locales, los padres y los docentes, sustentada por un diálogo permanente...

(La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors)



Fernando Lezcano López  
Secretario General de la FE-CCOO.

**E**l compromiso de Comisiones Obreras con la educación como factor de transformación social y nuestra convicción de que el éxito de las reformas necesarias depende en gran medida de la participación de todos los sectores implicados, (tal y como reza en las citas que encabezan esta presentación) son las razones que nos han llevado a lo largo de nuestros veinte años de historia a fundamentar nuestras reivindicaciones en estudios rigurosos de la situación educativa y profesional.

El conocimiento de la realidad que queremos modificar es el elemento primero y esencial sobre el que asentar nuestras alternativas para que éstas tengan mayor solidez y, por tanto, mayores posibilidades de abrirse paso con éxito.

Así lo hemos hecho tradicionalmente, hasta el extremo de que la seriedad y la solvencia de nuestros análisis y propuestas se han convertido en unas de nuestras más claras señas de identidad.

Destacaremos la elaboración del texto articulado con el que en el año 93 promovimos la Ley Marco Reguladora de la Financiación del Sistema Educativo, a través de la Iniciativa Legislativa Popular. La primera experiencia de estas características

que llegó al Parlamento avalada por más de 625.000 firmas. En este mismo sentido también destaca el Plan Cuatrienal de Financiación de la Enseñanza que promovimos en el 97 después de que nuestra ILP no se aceptase a trámite parlamentario. En este número de la TE presentamos un resumen del último de nuestros trabajos: el *Libro Blanco de la Enseñanza*.

La situación de la Enseñanza en nuestro país pasa por momentos delicados que la colocan ante una nueva encrucijada similar a la que se abrió ante otra reforma, la del 70: profundizar en la aplicación de la reforma con determinación política, detectando los problemas que supone su implantación, previendo las necesidades futuras, planificando la red de centros, dotándola de los recursos humanos y materiales suficientes, en definitiva, asignando las dotaciones presupuestarias necesarias para tener un sistema educativo que supere el bache histórico que arrastramos, que dé el salto en cantidad y calidad que la evolución dinámica y constante de nuestra sociedad demanda y que permita que nuestra plena incorporación a Europa se produzca no solo por la convergencia de las magnitudes macroeconómicas sino también y sobre todo por la convergencia de nuestros sistemas educativos; o, por el contrario, frustrar nuevamente las demandas de cambio, perdiendo una oportunidad histórica por la vía de dejar morir





cuanto de innovador podía tener la reforma por falta de voluntad política, incompetencia o cicería económica. Son muchos y muy reputados conocedores de la educación en España los que afirman que a pesar de que la reforma del 70 encerraba elementos suficientemente avanzados y rompedores para la época, las potencialidades de cambio de la Ley General de Educación se agotaron al no contemplarse los recursos económicos necesarios para garantizar su plena y satisfactoria aplicación. El mismo camino lleva la LOGSE desde el mismo momento en que se aprobó sin que la acompañase una Ley de financiación. Nosotros no queremos ser cómplices de su naufragio, no renunciamos a profundizar en los aspectos progresistas que ella contiene: la universalización de la oferta educativa, la educación infantil, la extensión de la escolarización obligatoria, la comprensividad, la compensación de las desigualdades, la integración, la educación de personas adultas... Por eso mantenemos una actitud beligerante con los máximos responsables de la educación en nuestro país para que apliquen políticas activas y abandonen esa actitud irresponsable que podríamos definir como *política de la inercia* y que consiste en un planteamiento tan simplista como erróneo, cual es esperar que el descenso demográfico permita la mejora de la situación presente con la simple redistribución de los recursos liberados por la caída de la demanda educativa, produciéndose así *el milagro*, tan apreciado por los viejos y nuevos liberales, de conseguir la optimización de los recursos sin incrementar el gasto público. La beligerancia ante estas actitudes se entiende más si tenemos en cuenta que estamos ante dos situaciones de grandes repercusiones para el futuro de nuestro Sistema Educativo: de una parte, la generalización de la Secundaria Obligatoria, que junto a la reforma de la Formación Profesional es uno de los nudos gordianos de la LOGSE, y de otra al encontrarnos a las puertas de la generalización de las transferencias educativas a todas las Comunidades Autónomas,

completándose definitivamente el mapa educativo-autonómico. Si consentimos que la aplicación de la ESO y las transferencias educativas se basen en la simple redistribución de los recursos escasos, podemos garantizar, de un lado, el fracaso de toda la reforma y, de otro, la consolidación de los desequilibrios y desigualdades territoriales. En efecto, en cuanto a la transferencia de las competencias educativas se refiere parece claro que la política de la actual administración educativa es la de traspasar la situación actual dejando que cada gobierno regional dedique los recursos económicos que consideren oportunos sobre la base de su capacidad recaudadora derivada del nuevo sistema de financiación autonómica. Si eso es finalmente así podemos asegurar que se producirán dos fenómenos: uno, que unos territorios dedicarán más recursos que otros a la educación y eso no dependerá de su voluntad política únicamente sino de su renta per cápita, que como es sabido no es la misma en todos los territorios; otro, que se abrirá una política de incremento indiscriminado de los conciertos educativos con los centros privados ya que esta política le será más cómoda a los gobiernos regionales. En todo caso se ahondará la brecha de separación entre unas comunidades y otras rompiéndose radicalmente el principio de igualdad, tan sabiamente garantizado en nuestra Constitución. Alguien podría pensar que el panorama que aquí describimos es excesivamente pesimista pero a nosotros nos parece que sólo describimos una hipótesis posible habida cuenta de los indicadores de los que disponemos en estos momentos. ¿Cómo podemos interpretar, si no, que ni el Gobierno ni ningún partido político cuenten con un análisis riguroso de la situación actual y una proyección de las necesidades futuras basada en la aplicación escrupulosa y en condiciones

de igualdad y de calidad de la reforma en marcha? ¿Cómo podemos interpretar que el verano pasado el Gobierno se descolgase diciendo que se necesitaban 230.000 millones para aplicar la reforma y que en esas mismas fechas apareciese el PSOE argumentando que la cantidad adecuada eran 450.000 millones? ¿Cómo podemos interpretar que en aquel momento ninguna de estas propuestas argumentase sobre la base de qué estudio justificaba sus cuantificaciones? Parece como si todo el mundo hubiese sucumbido ante la tentación de considerar al sistema educativo como el terreno más abonado para la simple y mecánica confrontación política o como si la educación estuviese a subasta donde lo que cuenta es quién da más. Frente a tanta frivolidad e irresponsabilidad política, todos deberíamos convenir que de lo que se trata es de realizar el estudio serio de la realidad actual y de las necesidades futuras para a partir de ahí y con toda objetividad derivar las políticas e inversiones necesarias.

### Plan Asociado de Pensiones confederación sindical de comisiones obreras

*Existen otros PLANES  
para el FUTURO,*

**900 35 29 28**  
llamada gratuita

*pero éste es TUYO*

Gestionado por:

**ARGENTARIA**



Pues bien como nadie se ha tomado la molestia de hacer ese estudio, la Federación de Enseñanza de CC OO tomó la determinación, ahora hace un año, de realizarlo con nuestros propios medios para disponer de un mapa de situación en el que fundamentar las políticas adecuadas o en todo caso nuestras propuestas y alternativas.

### **Así se concibió nuestro Libro Blanco**

Ha sido, como hemos dicho, casi un año de trabajo militante, en el que más de un centenar de personas de CC OO han recorrido la geografía nacional recabando datos, superando las limitaciones, falta de colaboración y de transparencia de las administraciones educativas provinciales, lo que ha hecho posible el estudio al que hacemos alusión. Pero aún hay más, ha sido el profundo conocimiento que tienen nuestras organizaciones territoriales de la realidad educativa en la que se mueven lo que ha permitido que, después del estudio, pudiésemos elaborar las propuestas que el Libro contiene. Sin este conocimiento podríamos haber realizado el mismo estudio de campo pero nunca podríamos haber osado hacer propuesta alguna.

Hemos seguido un método de trabajo riguroso, basado en la utilización de los mismos parámetros en todos los casos, hemos esperado hasta el último momento para contar con los datos más actualizados, como ha sido la publicación, en el mes de diciembre, del Instituto Nacional de Estadística sobre los nacimientos en 1995, hemos evaluado la tasa de escolarización sobre la base de los objetivos contemplados en la legislación vigente, hemos evaluado las necesidades de plantillas siguiendo los acuerdos actuales sobre esta materia, hemos proyectado la tipología y número de centros necesarios sobre la base de lo contemplado en la memoria económica de la LOGSE y a partir de los datos que sobre censos nos aportan organismos oficiales, hemos evaluado las necesidades en infraestructuras de los centros en función de los decretos en vigor... En definitiva, no hemos amañado las variables a nuestro antojo o modelo ideal, sino que nos hemos

fundamentado sobre bases que cualquier interesado puede contrastar en todo momento.

De esta suerte tenemos el único Libro Blanco que existe en la actualidad y la única recopilación de datos públicamente contrastable.

Este estudio consta de una primera parte -Situación de la Escolarización-, donde se sistematiza la información sobre las variables que deberían informar cualquier propuesta que sobre el Sistema Educativo, cuando definitivamente se aplique la Reforma, quiera realizarse: evolución demográfica, tasa actual de escolarización, número de centros y unidades que todavía imparten el primer ciclo de la ESO en centros de primaria, ratios. Cabría destacar en este capítulo cómo conjugando las variables antes apuntadas se demuestra la falacia, tan traída y llevada por nuestra Ministra, de que el simple descenso demográfico vendrá por sí mismo a resolver las necesidades de recursos materiales, humanos y en definitiva económicos, que tiene nuestro sistema.

La segunda parte la hemos dedicado a presentar el Estudio de previsiones que se derivan de los datos recogidos en el primer capítulo: necesidad de nuevos centros, de plantillas docentes y de personal de administración y servicios, coronadas con la cuantificación económica que de ellas se deriva, atreviéndonos a reiterar

nuestra propuesta de un plan cuatrienal de financiación aplazado y ajustado al nuevo calendario de aplicación de la LOGSE.

Un tercer bloque, no incluido en esta revista, presenta estas previsiones detalladas por cada una de nuestras Comunidades, centrándonos lógicamente en las que siguen siendo responsabilidad de gestión del MEC. En este capítulo se dispone de las previsiones en centros, plantillas, inversiones en equipamientos y gastos corrientes de cada comunidad, proponiendo en todas ellas, incluso, la ubicación geográfica de las mencionadas previsiones.

La cuarta parte del estudio está dedicada a dar cuenta de las conclusiones de la encuesta realizada sobre el grado de cumplimiento del decreto de requisitos mínimos de los centros -como sabéis, el decreto que regula el tipo de espacios y sus dimensiones para disponer de centros de calidad-.

Os aseguro que en este apartado encontraréis datos muy reveladores de la realidad presente en nuestros centros.

Por último en el quinto apartado se recogen nuestras conclusiones y propuestas.

No podía ser de otra manera. Porque CC OO no hace estudios como si de una empresa auditora se tratase. Comisiones explora la realidad como primer paso para luchar por su transformación desde nuestros fundamentos ideológicos y desde nuestro modelo de Sistema Educativo. Es lógico, pues, que del estudio de la realidad saquemos nuestras propuestas y alternativas, como lógico es también que pretendamos presentarlas a la sociedad, a la Comunidad educativa, a las Administraciones central y autónomas e incluso locales, a los partidos políticos, y que pretendamos negociar y presionar para conseguir que se conviertan en realidad. No quisiéramos transmitir la idea de que nuestro Libro Blanco es el único posible, ni siquiera el mejor elaborado, estamos totalmente dispuestos a contrastar los datos que en él se contemplan con quién lo desee, imperando siempre el espíritu de que de ese contraste surjan propuestas para un Sistema Educativo mejor.



# Transferencias educativas

Quizá lo primero que habría que aclarar, para poder utilizar del modo más unívoco posible los conceptos, sería *qué significa transferir las competencias en materia educativa y por qué se produce este proceso. Además, deberíamos abordar por qué se produce ahora y no en otro momento y por qué existe la posibilidad de asumir las competencias en fechas diferentes, ya que Baleares ya las ha aceptado, el MEC piensa que para Julio pueden aceptarlas el resto de comunidades autónomas (CC.AA.), pero por otro lado corren rumores, por ejemplo, de que la Junta de Extremadura no tiene excesivamente claro el tema.*



José Valverde Serrano.

**P**arece que todo ello es un cierto galimatías que necesita aclaración previa yendo a los textos legales. El primero, por ser el que da origen a todo el resto y por ser el de mayor rango en el escalón, es la *Constitución*.

En la Constitución aparecen la unidad de la Nación española, la autonomía de las naciones y regiones que la incorporan y la solidaridad entre todas ellas como principios fundamentales de nuestra estructura institucional (Art. 2 del título preliminar). Y aparece la estructuración en tres niveles político-administrativos: El Estado como tal, las Comunidades Autónomas y los Municipios. A cada nivel les corresponden unas competencias y responsabilidades político-administrativas, gozando, por tanto, de distintos grados de autonomía que hace que las competencias puedan ser ejercidas, según el caso, de forma exclusiva, plena o compartida.

El título VIII de la Constitución establece la estructura político-administrativa del Estado español a partir del reconocimiento del Estado de las Autonomías. Este reconocimiento, en 1978, daba respuesta satisfactoria a la exigencia de las llamadas nacionalidades

históricas de disponer de mecanismos propios de autogobierno y de un marco amplio de competencias que pudieran regular y gestionar directamente. Al mismo tiempo establecía un marco que posibilitaba que el resto de Comunidades o regiones pudieran avanzar en la construcción de una estructura administrativa propia que les permitiera gestionar aquellas competencias que el Estado les transfiriera, lo que da lugar a dos vías de acceso a la autonomía reflejadas en dos artículos de la Carta Magna (151 y 143) y a lo que comúnmente se conoce como Comunidades de vía rápida y de vía lenta.



Ahora bien, sea cual sea la modalidad adoptada, el derecho a la autonomía tiene unas notas características comunes de las que se deriva una gran flexibilidad en cuanto al ejercicio de la misma. Tales notas son: la voluntariedad de su ejercicio; la generalidad en su otorgamiento; la igualdad en su contenido; la progresividad en su integración; y la diversidad en su plasmación.

De las características enunciadas se desprende el papel protagonista de los ciudadanos y ciudadanas de cada comunidad autónoma (C.A.), al menos teóricamente, y en la práctica de los Parlamentos autónomos.

Con esto podemos contestar a algunas de las preguntas que nos hacíamos al principio, ya que cada C.A. tiene capacidad para ir decidiendo cuándo se incorpora a la gestión de las competencias que, de derecho, ya tiene transferidas, simplemente la decisión de la C.A. expresada en su Estatuto de Autonomía es suficiente para poder asumir las competencias. Lo que pasa es que, como después veremos, esto se produce a través de un proceso que puede introducir determinadas distorsiones.

Además, habría que aclarar que la

Constitución establece tres niveles de competencias:

*Exclusiva:* Las correspondientes a las funciones que las CC.AA. asumen como propias en sus Estatutos de Autonomía, con el único límite del cumplimiento de los principios de *unidad y solidaridad*.

*De desarrollo legislativo y ejecución:* Las que siendo de competencia estatal se les transfieren por las Cortes la capacidad de legislar, en un marco determinado de principios y directrices y, por supuesto, gestionar sobre lo legislado. (Casos del *Estatuto Básico de la Función Pública y Consejo General de Formación Profesional*). Estas pueden ser plenas o delegadas, cuestión que en Educación en concreto tiene su importancia, ya que las plenas son delegables, mientras que las delegadas, no. Y ello tiene importancia, sobre todo, en función de qué papel queramos atribuir en el futuro a las corporaciones locales en el ámbito educativo.

*De ejecución de la legislación del Estado,* que son competencias en la práctica real compartidas, ya que el Estado establece procedimientos, cuando menos, de consulta con las CC.AA.

A los efectos que ahora nos interesan no vamos a describir en este artículo cuál ha sido el proceso, desde su inicio, de incorporación a la autonomía de las distintas CC.AA. (para ello, os invitamos a leer los últimos artículos de este número de la revista), simplemente resaltar que en 1992 quedan 10 Comunidades sin acceder a las transferencias. El problema que se plantea con estas CC.AA. que, de acuerdo con el art. 143, deben acceder a la autonomía plena después de cinco años y mediante la reforma de sus Estatutos, es que existe una gran dispersión, debida a la falta de coincidencia respecto de las competencias diferidas recogidas en ellos, las diferencias de nivel al que quedaban asumidas y la proliferación de enunciados de los diferentes títulos competenciales que, por estar comprendidos en otros más amplios o por responder a simples funciones o actividades administrativas, no resultan necesarios.

Ante esta situación y con la intención de evitar las disfunciones que podrían derivarse de la mencionada dispersión en el proceso de transferencias, se firma en Febrero de 1992 el llamado *Pacto Autonómico* entre el PSOE y el PP, que culmina en la Ley Orgánica 9/1992, de 23 de Diciembre, de trans-



ferencias de competencias a Comunidades Autónomas que accedieron a la Autonomía por el art. 143 de la Constitución. (Se publica en el BOE de 24 de Diciembre).

Esta cuestión queda clara en la exposición de motivos de la Ley cuando dice que se pretende *dar respuesta al doble objetivo de racionalizar el proceso, posibilitando un funcionamiento ordenado y estable del Estado autonómico en su conjunto y dar satisfacción a las aspiraciones de las Comunidades Autónomas del artículo 143 de asumir nuevas competencias mediante la reforma de sus Estatutos*.

El título II de la Ley se dedica monográficamente a las competencias sobre educación, que se transfieren a nivel de desarrollo legislativo y de ejecución, mientras que el título IV fija las competencias de las Comisiones Mixtas, quienes *precisarán los medios materiales y financieros, las funciones comprendidas en los ámbitos de la respectiva competencia y, en su caso, concretarán cuáles de estas funciones se llevarán a cabo a través de los órganos de cooperación o se ajustarán en su ejercicio a planes o programas de carácter general*.

#### **El problema de la participación**

Otra cuestión que debemos tener claro es cómo se lleva a cabo el proceso de transferencias, mucho más si lo

que pretendemos es poder influir en él desde los diversos ángulos de nuestra pertenencia a la Comunidad Educativa.

Legalmente el proceso se lleva a efecto a través de la negociación en la *Comisión mixta de Transferencias* constituida por una representación del Gobierno central y otra del autónomo en la que suelen participar el ministerio y la consejería afectados por la transferencia de que se trate junto a los responsables de Hacienda y de Administraciones Públicas (en muchas CC.AA., de Presidencia).

Esta Comisión da cuenta a los respectivos Parlamentos y en alguna, incluso, pueden participar diputados de la oposición, aunque no es lo normal. En cualquier caso la participación social y sindical es escasa o nula.

Desde las Confederaciones Sindicales venimos reclamando participación en los diferentes ámbitos (MAP, MEC, Consejerías) en los que se gesta la transferencia, pero a estas alturas la información no pasa de ser vagas afirmaciones y la capacidad de influencia, ninguna.

Aunque la *Comisión Mixta* es el órgano encargado de la negociación, realmente su papel en muchas ocasiones no pasa de ser el sancionador de acuerdos previamente adoptados en la negociación directa entre ministerio y consejería, en las que se establece inevitablemente un tira y afloja que se repite, con alguna variante, indefectiblemente: El Gobierno Central tasa la transferencia en lo que en ese momento se gasta en el servicio para la C.A., mientras que por parte de esta se intenta cuantificar el servicio con aquellas cuestiones que se entiende deberían haber sido abordadas y, en consecuencia, intentando *cobrar* los déficits que el sistema presenta en el momento de la transferencia.

En estos planteamientos no hay que olvidar que, a la postre, juega un papel importante el color político de los diferentes gobiernos y el seguidismo en unos casos y en otros la posible utilización política partidista de la situación.

El papel de los sindicatos debe ser el de intentar la participación, tanto en el ámbito central, como autonómico, para ser los transmisores de las inquietudes de los trabajadores y trabajadoras, porque no olvidemos que las transferencias suponen un cambio en la titularidad de los servicios y un cam-



bio, por así decir, de empresa para los empleados y ello, como veremos después, puede tener repercusiones en las condiciones de trabajo, al mismo tiempo que junto a toda la comunidad educativa se debe velar por el mantenimiento del propio sistema dentro de los parámetros de calidad y de solidaridad necesaria para mantener una cierta homogeneidad que evite la diferencia injustificada entre ciudadanos que, al final, siempre se traduce en discriminación, cuando menos indirecta, y en un acceso diferente a los servicios públicos.

Los gobiernos se cierran sistemáticamente a esta participación o intentan diluirla en órganos que no tengan capacidad de negociación, legitimidad ni legalidad y se reduce, como comentábamos más arriba, a una vaga información que de hecho no le vale para nada a los gobiernos y tampoco a la sociedad.

Una transferencia no puede abordarse sin los estudios necesarios que avalen la certeza, veracidad y necesidad de las peticiones y, desde mi punto de vista, sin un aval social que sólo puede venir de la transparencia y el compromiso público -por parte del Gobierno autónomo- en la defensa del sistema y del consenso, incluso en aquellas cuestiones a las que en la negociación habrá que renunciar, pero sentando las bases del diálogo social que permita saber qué sistema vamos a defender, qué sistema queremos y qué proceso estamos dispuestos a generar para llegar a conseguirlo. Y, desde luego, no se puede pergeñar ningún sistema, y menos el educativo, de espaldas a la comunidad que es su protagonista.

En ese sentido debería estar llevándose a efecto por parte de los Gobiernos autónomos las negociaciones necesarias para consensuar el proceso de transferencias y los primeros pasos tras el mismo, junto a la adecuación de la estructura burocrática necesaria para hacer frente con garantías a lo que significa recibir la gestión de, seguramente la primera empresa en trabajadores y en presupuesto de toda la C.A., en algunos casos, casi duplicando el presupuesto y en otros con un monto cercano al 50% del presupuesto actual de la comunidad.

Si no se hace así pueden surgir tres tipos de miedo: El de las propias consejerías a la magnitud de la gestión, el

de los trabajadores sobre su propia situación y el de los usuarios (padres, madres y alumnos) sobre la evolución, viabilidad o pervivencia del sistema. Tres tipos de miedo fundados en la opacidad con que se llevan a cabo estos procesos y en la falta de visión de futuro que muestran muchos de los Gobiernos autónomos que son más conscientes de las ventajas políticas de gestionar la educación que de los problemas reales que esta conlleva.

### El problema de la financiación

Una primera cuestión que ha surgido, antes incluso de intentar una cuantificación, ha sido el problema de si la financiación que se transfiere debe ser *condicionada o incondicionada*. *Condicionada* significaría que va directamente a la Consejería de Educación y no puede utilizarse el dinero para otra cosa (tendría carácter finalista y lo administraría la propia Consejería de Educación). *Incondicionada* significa que ese dinero viene a incrementar el presupuesto global de la Comunidad y es utilizado según criterios políticos y, por supuesto, depende de la Consejería de Economía.

Del mismo modo, también previo a la cuantificación concreta, está el haber o no aceptado el nuevo modelo de financiación autonómica.

Pero no nos vamos a detener en estas cuestiones porque el problema que

más nos preocupa es el de la cuantificación. El MEC no ha querido elaborar un estudio realmente serio, posiblemente porque su resultado hubiera dado la razón a exigencias que están siendo planteadas desde las Comunidades Autónomas.

Pero la realidad es que, aunque no se pongan de acuerdo en la cuantificación, es golosa la capacidad de endeudamiento que ofrece a las CC.AA. y la capacidad, por tanto, de hacer política y más si tenemos en cuenta que gran parte del presupuesto que las CC.AA. tienen es un presupuesto finalista en el que hace de mero transmisor, pero ya lo tiene realmente gastado.

Por ello es importante forzar el compromiso político de elaboración de Leyes de Financiación que garanticen la calidad del sistema y las posibles homologaciones a que en materia de personal haya lugar.

El debate sobre el traspaso de competencias en materia de educación está siendo ocasión para que se planteen en la sociedad española cuestiones más amplias, tales como el modelo de financiación de las CC.AA. o la corrección de desequilibrios territoriales de índole variada. En cualquier caso se está constatando que el estudio y la corrección de desigualdades educativas regionales ha sido desde hace tiempo el gran ausente en la actuación de la Administración educativa central que, no sólo no ha corregido las diferencias en lo que atañe a su territorio de gestión, sino que además el hecho de invertir menos que las propias CC.AA. ha hecho que se agranden estas diferencias, a pesar de que distintos organismos internacionales -de los que España forma parte- han llamado la atención sobre el peligro que encierra no adoptar las medidas correctoras de las desigualdades educativas.

A pesar de los pesares las diferencias se han mantenido y aún acrecentado. Podemos destacar cinco hechos relevantes:

1. No ha habido mecanismos específicos de compensación interterritorial en educación. El Fondo de Compensación Interterritorial no ha tenido la entidad necesaria y las tasas de ejecución de sus inversiones han sido bajas.
2. Los instrumentos de planificación para conseguir un determinado techo o nivel de prestaciones no han funcionado. Por ejemplo, la





Memoria económica de la LOGSE, con previsiones regionales y provinciales.

3. En el período 86-89 las CC.AA. con competencias mejoraron significativamente su financiación educativa per cápita, incrementando sus fondos entre el 76% y el 92%, mientras que las CC.AA. del MEC sólo lo incrementaron entre el 15% y el 57%. Otros estudios del propio MEC plantean la evolución del gasto de 1985 a 1994, partiendo de base 100, un aumento hasta 138 en el MEC y una media de 174 para las CC.AA. con transferencias (algunas por encima del 200).
4. La Conferencia de Consejeros de Educación -creada por la LODE- no ha tenido ninguna iniciativa en materia de corrección de desequilibrios territoriales.
5. El MEC no ha ejercido sus competencias exclusivas en educación en lo que respecta a la homogeneidad del sistema, considerando que no se vulneran los mínimos en la prestación del servicio.

Ante este panorama que se constata en todos los estudios realizados por la Federación de Enseñanza de CCOO no queda otro remedio, desde mi punto de vista, que aprovechar el proceso de transferencias para intentar nivelar -casi sobraría decir que al alza- el sistema, de modo que la homogeneidad de la que hablan las leyes sea una homogeneidad real y la igualdad de derechos ante la educación una igualdad cierta. Ello exige plantearse con seriedad desde el hecho rural hasta el hecho migratorio, pero mal papel haríamos si, por intereses más bastardos que políticos, intentáramos, como tantas veces, disfrazar la realidad para no tener que abordarla en toda su crudeza.

Existen mecanismos para garantizar jurídicamente la inversión del Estado en las CC.AA. más deficitarias tras el propio proceso de transferencias y mecanismos sociales basados primordialmente en la transparencia y la participación para conseguir que así sea, desde las corporaciones locales a las AMPAS, desde los Consejos escolares a los sindicatos. Y un instrumento imprescindible: la planificación. Si no se hace así, los Gobiernos autónomos se verán presionados por la frustración de las expectativas generadas en este proceso.

### Consecuencias, posibles peligros y beneficios

Desde Comisiones Obreras hemos defendido siempre, como sindicato sociopolítico, la necesidad de profundizar en los procesos de participación democrática y, por ello, un acercamiento de la gestión y administración de la *res publica* a los ciudadanos. Entendemos que la implicación en los asuntos que le afectan no puede limitarse a la censura o la aprobación cada cuatro años a través de las urnas.

Los procesos de cambio, y el de transferencias lo es de una envergadura considerable, generan inevitablemente desconcierto e incertidumbre con carácter general y un razonable temor -como antes comentábamos- en quien debe pilotarlos de una u otra forma. Es evidente que se presume que la culminación del proceso debe producir situaciones mejores que las existentes antes de su realización, pero esto no es mecánicamente así y si no se actúa correctamente pueden obtenerse resultados perversos, además de que el período de adaptación no suele ser sencillo y sin traumas.

Desde nuestro punto de vista no puede afirmarse con carácter general que el hecho de las transferencias en sí mismo produzca una mejora en la calidad de los servicios educativos, aunque sí que es cierto que éstos acaban siendo una prioridad importante, si no la más importante, por lo que a medio plazo los Gobiernos autónomos no tienen más remedio que aumentar la inversión en educación.

Es cierto también que la propia presión intenta funcionar como mecanismo de corrección de desigualdades, pero no es menos cierto que si esta presión no existe las desigualdades en el sistema pueden ahondarse hasta

hacerse insalvables, teniendo en cuenta lo comentado en el punto de partida y teniendo en cuenta también que las diferencias no sólo se dan en el sistema educativo, sino en la renta per cápita, el producto interior bruto, la tasa de desempleo, la creación de riqueza...

Los trabajadores y trabajadoras -después de algún posible susto si la *previsión* es la habitual- acaban mejorando económicamente, fruto de las decisiones previas de las CC.AA., cuando tenían pocos funcionarios, que decidieron pagarlos bien para asegurarse buenos servicios en los momentos iniciales.

Pero ese esfuerzo económico que determinadas CC.AA. tienen que hacer, al menos si han de hacerlo desde su propio presupuesto, puede generar algún que otro ahorro económico.

En esta nueva situación cobran especial importancia los Estatutos Básicos, tanto de la Función Pública, como de la Función Docente, como un elemento indispensable para garantizar la homogeneidad de los sistemas.

Puede darse también algún tipo de colisión entre la aplicación de la reforma y las transferencias, dada la errática política de implantación de la reforma educativa que ha llevado a cabo el MEC y la ausencia de una política de inversión en educación clara, negándose, con cierta torpeza, desde nuestro parecer, a establecer un compromiso financiero vinculado al calendario de aplicación de la Reforma que podría servir ahora de referencia en el tema de la financiación y hubiera facilitado, sin duda, el proceso de negociación con las CC.AA.

Son problemas a los que sólo podremos dar solución si se generaliza en profundidad la necesaria participación sindical y ciudadana, generalizando las negociaciones ya iniciadas en algunas CC.AA. y en base a estudios reales abordar la compensación de desigualdades, no solo entre personas o entre colectivos, sino también entre territorios, con un criterio claro de solidaridad, con garantías de los Gobiernos autónomos de una planificación adecuada con atención específica a las zonas rurales.

Si no lo hacemos de este modo volveremos a perder una oportunidad de oro para solucionar buena parte de los problemas que hoy presenta el sistema educativo.

# Situación

A pesar de que el proceso de implantación de la reforma educativa ha conllevado un aumento significativo en el número de nuevos centros construidos y en el de ampliaciones de unidades o grupos en centros actuales, el resultado sigue siendo insuficiente para atender las necesidades actuales.



## de la **Escolarización**



Ulpiano Sevilla.



**R**ecordemos una vez más las carencias presupuestarias con las que se inicia la entrada en vigor y el desarrollo de la LOGSE. Las dificultades presupuestarias, manifestadas de manera más evidente a partir de 1992, están en el origen de la negativa de los últimos gobiernos socialistas a acompañarla con otra ley de financiación de la reforma, que hubiese supuesto un compromiso inversor temporalizado en la ejecución de todas las medidas derivadas de las necesidades del nuevo sistema. Como alternativa se realiza una memoria económica que, a parte de evitar un compromiso legal —buena prueba de lo cual es que año tras año se ha ido incumpliendo con retrasos injustificados—, no acertó en la evaluación de las necesidades reales, quedando éstas muy por encima de las previsiones.

**POBLACIÓN EN EDAD ESCOLAR**

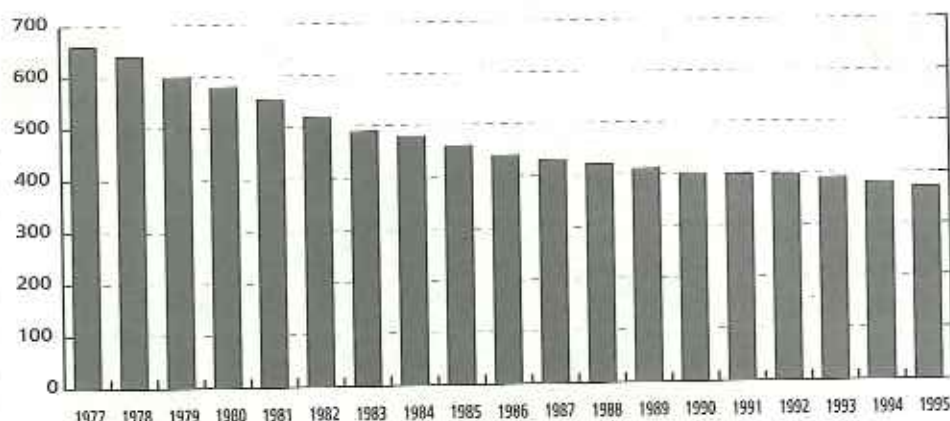
Si tomamos como referencia de escolarización entre los 3 y los 18 años (la educación no universitaria) los cursos académicos comprendidos entre 1995-96 y 1998-99, nuestro interés se centra en los nacimientos que corresponden al intervalo de años comprendido entre 1977 y 1995, ambos inclusive. A partir de los datos de movimiento natural de población publicados en los anuarios del Instituto Nacional de Estadística, hemos podido realizar la representación gráfica de la evolución de los nacimientos en el conjunto del Estado correspondiente al intervalo de años citado (gráfica 1).

Su análisis nos muestra dos zonas bien diferenciadas; en la primera, la que corresponde a los diez años comprendidos entre 1977 y 1987, se produce una importante pérdida de población nueva mediante un rápido decrecimiento en el número de nacimientos, que va desde los 656.357 de 1977 a los 426.782 de 1987, lo que representa un incremento negativo en torno a los 230.000 nacimientos equivalente, aproximadamente, al 35%; en la segunda, la comprendida entre 1988 y 1995, se observa una importante estabilización en torno al nivel 400.000, con una ligera recuperación en 1992 respecto a 1991, y un ligero descenso entre los años 1993 y 1995. El descenso del número de nacimientos entre 1998 y 1993 es algo mayor de 33.000, ligeramente inferior al 8%, mientras que la caída en el último tramo, del 93 al 95, supone una pérdida de 22.000

**Gráfica 1**

**Evolución del nº de nacimientos**

**Años 1977 a 1995**



Tras el estancamiento que supone la prórroga de la Ley General de Presupuestos de 1995 al ser rechazada en las Cortes la presentada por el último Gobierno socialista para 1996, la situación no mejora con los dos Presupuestos Generales del Estado (PGE) elaborados por el Gobierno de Aznar hasta este año. El motivo, esta vez, es la fuerte restricción presupuestaria que se ampara en los compromisos de convergencia monetaria de los acuerdos de Maastricht. Los presupuestos de Educación para 1997 sufren el mayor parón inversor hasta el momento, y los de 1998 apenas si alcanzan en algunos programas de gasto los niveles previstos en la rechazada ley para 1996, aunque el capítulo 6 (de inversiones reales) destaque por encima de la media, sobre todo en el programa de gasto de educación secundaria.

Este estancamiento en el gasto y en la inversión en educación, no sólo ha venido justificado por el imperativo de convergencia con la política europea, sino que se ha venido amparando —según las declaraciones y comunicados hechos públicos por los responsables de Educación— en la bajada progresiva de la tasa de natalidad, de manera que la solución a las necesidades de nuevos puestos escolares derivadas de la obligatoriedad de escolarización hasta los 16 años, y del compromiso de oferta pública de plazas para niños y niñas de 3 a 6 años, del segundo ciclo de educación infantil, se pretende

que venga de la mano de la caída demográfica.

Este artículo se marca como objetivo mostrar la situación de escolarización como medio para evaluar las carencias e insuficiencias del sistema educativo en el estado actual de implantación de la reforma, a partir de las cuáles hemos podido elaborar la propuesta de crecimiento y de financiación del mismo que posteriormente expondremos. La manera de aproximarnos a esta realidad ha sido a partir del análisis de ciertos indicadores elegidos por su relevancia en cuanto a la información que aportan sobre el tema de interés. Nos estamos refiriendo a la población en edad escolar, las tasas de escolaridad, el número de centros de educación infantil que imparten el primer ciclo de educación secundaria obligatoria y las *ratios* de alumnado por aula o grupo.



alumnos, por debajo del 6%. Esta situación la podemos ver con mayor detalle en la *gráfica 2*, en la que incorporamos los valores del número de nacimientos correspondientes a los años comprendidos entre 1990 y 1995.

Con estos datos de nacimientos podemos determinar la población en edad escolar durante los cuatro cursos citados más arriba (el presente, los dos cursos anteriores, y el próximo) y ver su evolución por niveles educativos en las diferentes CC. AA., en el territorio MEC, y en el conjunto del Estado.

Aclaremos que, en todo momento, estamos hablando de la población en edad escolar, no de la población escolarizada de hecho que, como veremos, en los tramos educativos no obligatorios está muy por debajo del total escolarizable. Asimismo, hemos de aclarar que, a pesar de que recientemente se han transferido las competencias educativas a la Comunidad de las *Illes Balears*, hemos considerado conveniente, de cara a no desnaturalizar lo que ha sido tradicionalmente común al territorio MEC, a efectos del estudio, dejar a Baleares dentro de éste ámbito.

La *tabla 1* nos muestra la situación a la que nos referimos: para cada una de las CC. AA., podemos ver como se distribuyen las posibilidades de escolarización en el segundo ciclo de infantil (3-6 años), para toda la educación primaria (6-12 años), en la secundaria obligatoria (12-16 años) y en la postobligatoria (16-18 años). En la *tabla 2* podemos ver las variaciones de población en edad escolar por tramos educativos a lo largo de los cuatro cursos citados en el párrafo anterior, tanto en el conjunto de las CC. AA. correspondientes al territorio MEC como en todo el Estado.

Así, encontramos cómo la fuerte caída de la natalidad vista entre 1977 y 1987 se manifiesta durante los cursos 96-97 y 97-98 de manera más acusada en los niveles 12-16 y 16-18 años, con importantes porcentajes de descenso relativo de nuestra variable; mientras que, por un lado, la estabilización que se produce hasta el 93 hace que las pérdidas en la etapa de primaria (6-12 años) sean mucho menores y con ten-



dencia a decrecer, y, por otro, el repunte de bajada en los años 94 y 95, hace que, aunque las pérdidas de población infantil son pequeñas, muestren una tendencia al crecimiento. Todo ello, con valores que se corresponden tanto en el territorio MEC como en el total del Estado.

**Educación secundaria postobligatoria (16-18 años)**

En estos cuatro cursos es la etapa que sufre de manera más acusada el descenso demográfico. En el territorio MEC los descensos son algo más bajos que los correspondientes al total. Se mueven desde el -4,6% en el curso 96-97 en relación al curso anterior, hasta el -4,1% que se ha de producir según las previsiones en el 98-99 respecto del curso actual, siendo el descenso más significativo el que se ha producido en el presente año académico, un -5,1%, con el que parece que hemos tocado

techo de bajada durante un buen número de años. Se trata de una disminución de la población con edad escolar correspondiente a los 16-18 años de 22.629 alumnos posibles menos, mientras que en el año anterior fue de 21.273, y la prevista para el próximo curso será de 18.339. Recordemos una vez más que ésta no es la disminución real de alumnos y alumnas con escolarización en el territorio MEC, dado que se trata de una etapa no obligatoria en la que el porcentaje correspondiente no se sitúa más allá del 70%.

En el conjunto del Estado, para estos mismo años académicos, las caídas son ligeramente superiores, moviéndose entre el -5,3% en el curso pasado (siempre respecto del inmediato anterior), y el -5% previsible para el 98-99, habiéndose alcanzado el máximo descenso en el actual con un valor del -5,9%.

En resumen, esta etapa es la que más acusa el fuerte descenso demográfico que empieza a manifestarse a partir de 1977 y que se prorrogó de manera sostenida hasta 1983, y cuya incidencia en la caída de la población en edad escolar alcanza su máximo (el citado -5,9% en el presente curso), no sólo de ésta sino del total de las etapas. Es, en definitiva, donde el impacto del descenso de la natalidad toca techo, a pesar de lo cual no se produce un excedente de puestos escolares vacantes, sino que, por el contrario, hay dificultades de escolarización -co-



TABLA 1

## POBLACIÓN EN EDAD ESCOLAR 1997-98

C. A. / NIVEL	3-5 años	6-11 años	12-15 años	16-17 años	TOTAL POB.
Andalucía	255.892	547.542	413.822	226.411	1443.667
Aragón	29.215	62.646	49.602	28.902	170.365
Asturias	21.125	51.710	46.161	27.889	146.885
Baleares	24.065	52.375	35.932	19.172	13.1544
Canarias	53.009	115.640	85.385	48.980	303.014
Cantabria	12.235	29.053	25.084	15.344	81.716
Castilla-La Mancha	54.629	117.088	86.564	46.667	304.948
Castilla y León	57.832	136.163	113.918	64.476	372.389
Cataluña	168.291	347.897	257.505	148.352	922.045
Extremadura	35.416	80.306	59.951	31.620	207.293
Galicia	62.600	144.580	125.227	75.454	407.861
Madrid	148.087	310.178	242.625	141.701	842.591
Murcia	39.614	83.584	61.327	34.962	219.487
Navarra	13.887	29.369	23.084	13.700	80.040
La Rioja	6.483	14.297	11.579	6.691	39.050
Valenciana, C.	115.555	246.121	190.150	112.847	664.673
Vasco, País	47.486	107.005	92.971	56.067	303.529
Ceuta y Melilla	6.544	12.334	8.048	4.012	30.938
<b>TOTAL MEC</b>	<b>435.245</b>	<b>949.734</b>	<b>740.791</b>	<b>421.436</b>	<b>2.547.206</b>
<b>TOTAL ESTADO</b>	<b>1.151.965</b>	<b>2.487.888</b>	<b>1.928.935</b>	<b>1.103.247</b>	<b>6.672.035</b>

mo muestra el alto porcentaje de ratios sobrepasadas que veremos posteriormente-, debido, con toda probabilidad, a que se produce un movimiento de mayor demanda de educación secundaria postobligatoria, tanto de bachillerato como de formación profesional, pero sobre todo a que tanto los nuevos IES como los antiguos institutos de bachillerato se han visto desbordados por la necesidad de escolarización de alumnos y alumnas de ESO.

#### Educación secundaria obligatoria (12-16 años)

A pesar de que en esta etapa también se manifiesta el descenso demográfico citado, la incidencia es sensiblemente menor. Así, en el territorio MEC, tras la más importante pérdida de población escolar en el curso 96-97 en comparación con el anterior, 35.164 alumnos posibles, lo que representa el -4,4%, ésta se estabiliza en los dos siguientes en torno a los 30.000 alumnos, con un porcentaje algo menor en el presente año (el -3,9%), y ligeramente superior al previsto para el próximo curso (-4,1%), que aún recibe el

último coletazo de la disminución del número de nacimientos hasta 1983.

En el total de las CC. AA. se observan resultados similares, aunque los porcentajes correspondientes varían en algunas décimas. Aquí, la pérdida mayor también se da en el paso al curso 96-97, con 97.626 alumnos menos, que representa un porcentaje sensiblemente mayor, el -4,7%, al del territorio MEC; mientras que, en el presente curso y en las previsiones para el próximo, las pérdidas se estabilizan en torno a los 77.000 alumnos, lo que representa el

-3,8% y el -4%, respectivamente. Al igual que analizábamos anteriormente, en el próximo año se manifestará en esta etapa la parte final del impacto del descenso demográfico más significativo.

Pero tampoco en esta etapa el balance de puestos escolares es excedentario. Muy al contrario, pues, como veremos posteriormente con más detalle, es muy elevado el número de centros de educación primaria en los que se tiene que impartir el primer ciclo de esta etapa de secundaria obligatoria porque -salvo otros motivos excepcionales como puede ser la negativa en ciertos casos a que los alumnos tengan que desplazarse a distancias considerables- no hay vacantes disponibles en los centros de secundaria.

#### Educación primaria (6-12 años)

Como podemos continuar observando en la tabla 2, en esta etapa es donde la estabilización y la ligera recuperación demográfica se manifiesta de manera más significativa. Las pérdidas de población escolar son más pequeñas y, además, van decreciendo a lo largo de los diferentes cursos, tanto en el MEC como en el Estado.

En el territorio MEC, la secuencia de pérdidas va siendo de 29.178, 24.618 y 17.730 alumnos en el pasado curso, en el presente, y según las previsiones del siguiente, respectivamente; a la que corresponde la secuencia de porcentajes siguiente: -2,9%, -2,5% y -1,9%.

En el total de las CC. AA., la pérdida de alumnado también va disminuyendo de forma gradual. Así, en el



curso 96-97 el número de población escolarizada en primaria (ahora sí que podemos considerar que ambas poblaciones coinciden, dado que en esta etapa, como en la de secundaria obligatoria, la escolarización se desvía poco del 100%) desciende en 71.747, en el presente ha sido de 60.285, y las previsiones para el próximo son de 41.633 alumnos menos, valores a los que corresponden unos porcentajes del 2,7%, -2,4% y -1,9%, respectivamente.

Es evidente que continúa la pérdida de población escolar, pero se produce una desaceleración de la misma -más intensa en el conjunto del Estado que en el territorio MEC- recogiendo, incluso, el ligero aumento relativo de nacimientos que se da en 1992 respecto del año anterior. Si en esta etapa se produce mayor desahogo de vacantes escolares, es evidente que se debe no tanto a la pérdida de alumnos por motivos del descenso demo-



gráfico, como al trasvase que de los 12 a los 14 años se debe realizar a los centros de secundaria. Proceso que, si una vez culminado produce un balance neto de vacantes en centros de primaria, podría reorientarse para compensar el importante déficit que, en buena parte de esos centros, se pueda dar de puestos escolares de educación infantil.

### Educación infantil (3-6 años)

En esta etapa no obligatoria es donde se dio en el curso pasado el mínimo de descenso de población escolar, y por tanto, donde más incidencia ha tenido la débil recuperación demográfica entre los años 1991 y 1992. La pérdida de alumnos en este segundo ciclo de educación infantil fue de 7.105 en el territorio MEC, que representa en porcentaje el -1,6%, y de 15.355 en el conjunto de CC. AA., un valor relativo al que corresponde un porcentaje todavía menor, -1,3%, el más pequeño de todas las pérdidas en los tres últimos cursos.

Como hemos visto en la evolución del número de nacimientos, en los años 1994 y 1995, que afectan a la población escolar infantil del presente curso y del próximo, se ha vuelto a producir un ligero descenso de esta población, con valores de 10.234 y 13.065, respectivamente, en el territorio MEC, y de 26.075 y 33.203 en todo el Estado, en ambos casos con porcentajes similares que corresponden al -2,3% y al -3%.

En cualquier caso, una pérdida que, como veremos con más detenimiento cuando estudiemos la escolarización de niños y niñas de 3 a 6 años, es mucho menor que el número de ellos que está sin escolarizar, o que lo está en centros privados -en muchos casos- porque no encuentran plaza en centros públicos, situación que puede verse agravada por motivos de distribución geográfica, etc.

### Total de población en edad escolar por CC. AA.

Si bien es interesante conocer la evolución de la población en edad escolar en este periodo de cuatro cursos académicos (remontarnos más atrás no nos aportaría información significativa, y los datos de movimiento de población no nos permiten hacer previsiones más allá del año 99) en las diferentes etapas de la educación no universitaria que hemos visto hasta ahora, no lo es menos tener la perspectiva de evolución por comunidad autónoma, y los valores totales referidos a los dos espacios que venimos

TABLA 2

#### VARIACION DE POBLACION EN EDAD ESCOLAR

TERRITORIO MEC					
Pob. en edad escolar	3-5 años	6-11 años	12-15 años	16-17 años	TOTAL POB.
1995-96	452.584	1.003.530	806.298	465.328	2.727.740
1996-97	445.479	974.352	771.134	444.055	2.635.020
1997-98	435.245	949.734	740.791	421.436	2.547.206
1998-99	422.180	932.004	710.674	403.097	2.467.955
VARIAC. 95-96/ 96-97	-7.105	-29.178	-35.164	-21.273	-92.720
VARIAC. 96-97/ 97-98	-10.234	-24.618	-30.343	-22.619	-87.814
VARIAC. 97-98/ 98-99	-13.065	-17.730	-30.117	-18.339	-79.251
% 95-96/ 96-97	-1,6	-2,9	-4,4	-4,6	-3,4
% 96-97/ 97-98	-2,3	-2,5	-3,9	-5,1	-3,3
% 97-98/ 98-99	-3,0	-1,9	-4,1	-4,4	-3,1
TOTAL ESTADO					
Pob. en edad escolar	3-5 años	6-11 años	12-15 años	16-17 años	TOTAL POB.
1995-96	1.193.395	2.619.920	2.103.425	1.237.564	7.154.304
1996-97	1.178.040	2.548.173	2.005.599	1.172.127	6.903.939
1997-98	1.151.965	2.487.888	1.928.935	1.103.247	6.672.035
1998-99	1.118.762	2.446.255	1.851.906	1.047.933	6.464.856
VARIAC. 95-96/ 96-97	-15.355	-71.747	-97.826	-65.437	-250.365
VARIAC. 96-97/ 97-98	-26.075	-60.285	-76.664	-68.880	-231.904
VARIAC. 97-98/ 98-99	-33.203	-41.633	-77.029	-55.314	-207.179
% 95-96/ 96-97	-1,3	-2,7	-4,7	-5,3	-3,5
% 96-97/ 97-98	-2,2	-2,4	-3,8	-5,9	-3,4
% 97-98/ 98-99	-2,9	-1,7	-4,0	-5,0	-3,1

TABLA 3

VARIACION DE POBLACION EN EDAD ESCOLAR POR COMUNIDADES AUTONOMAS

C. A. / CURSO	1995-96	1996-97	1997-98	1999-98	V. 95-/96	V. 96-/97	V. 97-/98	% 95-/96	% 96-/97	% 97-/98
Andalucía	1.516.741	1.480.330	1.443.667	1.407.015	-36.411	-36.663	-36.652	-2,4	-2,5	-2,5
Aragón	183.350	176.383	170.365	164.659	-6.967	-6.018	-5.706	-3,8	-3,4	-3,3
Asturias	164.497	155.621	146.885	138.964	-8.876	-8.736	-7.921	-5,4	-5,6	-5,4
Baleares	136.131	133.981	131.544	129.440	-2.150	-2.437	-2.104	-1,6	-1,8	-1,6
Canarias	320.243	311.742	303.014	294.926	-8.501	-8.728	-8.088	-2,7	-2,8	-2,7
Cantabria	90.660	86.063	81.716	77.576	-4.597	-4.347	-4.140	-5,1	-5,1	-5,1
Castilla-La Mancha	318.435	311.343	304.948	298.726	-7.092	-6.395	-6.222	-2,2	-2,1	-2,0
Castilla y León	404.911	388.260	372.389	357.223	-16.651	-15.871	-15.166	-4,1	-4,1	-4,1
Cataluña	996.799	955.384	922.045	896.508	-41.415	-33.339	-25.537	-4,2	-3,5	-2,8
Extremadura	215.969	211.796	207.293	202.018	-4.173	-4.503	-5.275	-1,9	-2,1	-2,5
Galicia	451.702	429.235	407.861	387.506	-22.467	-21.374	-20.355	-5,0	-5,0	-5,0
Madrid	909.491	874.391	842.591	816.866	-35.100	-31.800	-25.725	-3,9	-3,6	-3,1
Murcia	231.343	225.751	219.487	213.853	-5.592	-6.264	-5.634	-2,4	-2,8	-2,6
Navarra	85.971	82.785	80.040	77.643	-3.186	-2.745	-2.397	-3,7	-3,3	-3,0
La Rioja	42.251	40.554	39.050	37.604	-1.697	-1.504	-1.446	-4,0	-3,7	-3,7
Valenciana, C.	715.232	689.346	664.673	643.241	-25.886	-24.673	-21.432	-3,6	-3,6	-3,2
Vasco, País	339.876	320.097	303.529	290.062	-19.779	-16.568	-13.467	-5,8	-5,2	-4,4
Ceuta y Melilla	30.702	30.877	30.938	31.026	175	61	88	0,6	0,2	0,3
TOTAL MEC	2.727.740	2.635.020	2.547.206	2.467.955	-92.720	-87.814	-79.251	-3,4	-3,3	-3,1
TOTAL ESTADO	7.154.304	6.903.939	6.672.035	6.464.856	-250.365	-231.904	-207.179	-3,5	-3,4	-3,1

utilizando: el territorio MEC y el Estado español.

La tabla 3 recoge el total de población en edad escolar en cada una de las CC. AA. durante los cuatro cursos previstos, así como el correspondiente a los dos ámbitos territoriales. Está calculada a partir de los datos de nacimientos por comunidad autónoma de procedencia de la madre, por lo que no se puede descartar que existan ligeras desviaciones respecto de las poblaciones reales en algunas CC. AA. debido a los flujos demográficos. En cualquier caso, la incidencia de este factor es mínima, y podemos observar las pérdidas relativas de población en edad escolar comunidad a comunidad, el balance neto de pérdida de alumnado y el porcentaje correspondiente.

En primer lugar, observamos que todos los balances son negativos, a excepción del de Ceuta y Melilla. Pero lo que llama poderosamente la atención, y es sin duda un dato relevante a la hora de hacer las previsiones de necesidades, es que los porcentajes de pérdida relativa varían significativamente de unas comunidades a otras, con im-

portantes desviaciones respecto de los valores centrales que marcan los porcentajes de pérdida del total del Estado. Estos, que corresponden a variaciones netas -en las que obviamente no cabe margen de error debido a desplazamientos demográficos- de 250.365, 231.904 y 207.179 alumnos, marcan la tendencia a la disminución de pérdida de alumnado en los tres últimos cursos, con valores de -3,5%, -3,4% y -3,1%, respectivamente. Con esta referencia vemos cómo hay CC. AA. con pérdidas significativamente superiores, entre las que se encuentran Asturias, Cantabria, Galicia y País Vasco en el entorno del -5%, y Castilla y León y La Rioja en el del -4%; o significativamente inferiores, como es el caso de Andalucía, Baleares, Canarias, Castilla-La Mancha, Extremadura y Murcia, con porcentajes que se mueven entre el -2% y el -2,5%, con valores bastante estables, entre los que llaman la atención, por su bajo nivel y estabilidad, los de Baleares, o por tener invertida en sentido creciente la pérdida, los de Extremadura. Un caso particular puede ser el de Cataluña debido

al rápido descenso del porcentaje de caída, que en tres cursos académicos pasa de un valor elevado (-4,2%), bastante superior al de referencia, a otro sensiblemente por debajo (-2,8%). Finalmente, observemos cómo Aragón, Madrid, Navarra y la Comunidad Valenciana presentan porcentajes de caída similares a los de referencia.

No sorprende que los índices de pér-







dida relativa en el conjunto del territorio MEC se mantengan en el mismo nivel que los correspondientes al Estado —exactamente una décima por debajo los que hacen referencia al presente curso y al anterior, y con el mismo valor el previsto para el próximo—, lo cual manifiesta una cierta estabilidad demográfica y similares tendencias de comportamiento en la natalidad (y es obvio que podría no haber sido así).

De todo lo analizado nos interesa resaltar dos hechos: uno, que la variación de natalidad y la pérdida de población en edad escolar no ha sido la misma en todas las CC. AA., aspecto éste que se ha tenido en cuenta a la hora de hacer las previsiones de necesidades de nuevos centros, unidades y plantillas; y dos, que a pesar de que continúa la caída de natalidad en el conjunto del país, se ha desacelerado considerablemente, de manera que —aunque sea impredecible hasta qué nivel puede llegar el descenso demográfico— cabe es-

perar una estabilización de la población escolar en los próximos años, puede que con alguna pérdida todavía, y posteriormente, con una paulatina recuperación. Sólo hemos de tener en cuenta que desde 1946 el número de nacimientos se sitúa en torno a los seiscientos mil anuales, alcanzándose dos máximos en el entorno de los seiscientos noventa mil en 1964 y en 1974. El fuerte descenso que se inicia en 1977 nos ha llevado en 1995 a un balance de pérdida de más de trescientos

mil nacimientos, aproximadamente la mitad; y aunque todas las hipótesis son válidas en principio, entendemos que de prolongarse mucho más el proceso nos llevaría a una fractura demográfica y social difícilmente sostenible, que dispararía, sin duda, esos ocultos mecanismos sociales autorreguladores y, por este motivo, poco probable.

## ESCOLARIZACIÓN

La memoria económica que acompaña a la Logse establece como tasas de escolaridad que se pretende alcanzar con la implantación de la reforma, según los diversos niveles educativos, los siguientes valores:

- Educación infantil (3-5 años): 100% de la demanda.
- Educación primaria (6-11 años): 100% de la población.
- Educación secundaria obligatoria (12-15 años): 100% de la población.
- Bachillerato (16-18 años): 80% de la población.

TABLA 4

### ESCOLARIZACION INFANTIL 3-5 AÑOS (Curso 96/97)

	Pública	Privada	Total	Pob. 3-5 años	% escol. púb.	% escol. priv.
Aragón	18.955	9.615	28.570	29.391	64	33
Asturias	15.510	5.660	21.170	22.200	70	25
Baleares	13.582	9.080	22.662	25.004	54	36
Cantabria	8.379	3.687	12.066	12.769	66	29
Castilla-La Mancha	43.946	10.595	54.541	55.652	79	19
Castilla y León	43.413	16.979	60.392	60.009	72	28
Extremadura	26.816	4.887	31.703	36.636	73	13
Madrid	70.180	56.346	126.526	149.825	47	38
Murcia	27.536	9.101	36.637	40.978	67	22
La Rioja	4.397	2.232	6.629	6.535	67	34
Ceuta y Melilla	3.710	984	4.694	6.548	57	15
<b>TOTAL MEC</b>	<b>276.424</b>	<b>129.166</b>	<b>405.590</b>	<b>445.547</b>	<b>62</b>	<b>29</b>
Andalucía	154.157	43.008	197.165	262.661	59	16
Canarias	38.678	9.701	48.379	54.167	71	18
Cataluña	101.577	56.843	158.420	170.170	60	33
Galicia	45.094	17.515	62.609	64.844	70	27
Navarra	8.266	5.728	13.994	14.026	59	41
Valenciana, C.	67.802	29.963	97.765	118.182	57	25
Vasco, País	29.337	25.895	55.232	48.511	60	53
<b>TOTAL CC.AA. compet.</b>	<b>444.911</b>	<b>188.653</b>	<b>633.564</b>	<b>732.561</b>	<b>61</b>	<b>26</b>
<b>TOTAL ESTADO</b>	<b>721.335</b>	<b>317.819</b>	<b>1.039.154</b>	<b>1.178.108</b>	<b>61</b>	<b>27</b>

TABLA 5

## ALUMNOS DE SECUNDARIA (Territorio MEC)

	Pública			Privada		
	1996	1997	1998	1996	1997	1998
Bachillerato	89.171	129.042	201.525			
Ciclos formativos Grado Medio	20.080	18.400	25.300		1.500	4.099
Ciclos formativos Grado Superior	15.553	19.950	30.800			T
Garantía Social	4.230	4.485	4.800			
BUP/COU	267.836	151.898	59.231			
Antiguas sec. filiales de BUP				21.767	17.483	17.450
Centros Municipales de Bachillerato				2.340	1.950	1.830
FP Primer Grado	43.400	9.655	5.600	47.481	39.764	29.516
FP Segundo Grado	88.678	64.919	40.955	22.373	21.584	21.368
TOTAL	528.948	398.349	368.211	93.961	82.281	74.263
TOTAL 16-18 AÑOS (Más los de planes antiguos)	513.395	378.399	337.411	93.961	82.281	74.263
TOTAL ESCOLARIZADO 16-18 (Pública y privada)	607.356	460.680	411.674			
TOTAL POBL. EDAD ESCOLAR 16-18 AÑOS	465.328	444.055	421.436			
Primer Ciclo de ESO	179.102	248.922	236.000	17.190	75.158	132.742
Segundo Ciclo de ESO	195.362	270.745	287.200	9.000	21.518	27.154
TOTAL ESO	374.464	519.667	523.200	26.190	96.676	159.896
TOTAL ESCOLARIZADO ESO (Pública y privada)	400.654	616.343	683.096			
TOTAL POB. EDAD ESCOLAR 12-16 AÑOS	806.298	771.134	740.791			
TOTAL ESCOLARIZADOS 12-18 AÑOS	1.008.010	1.077.023	1.094.770			
TOTAL POBLACIÓN EDAD ESCOLAR 12-18 AÑOS	1.271.626	1.215.189	1.162.227			
VARIAC. POB. EDAD ESC./ POB. ESCOLARIZADA	263.616	138.166	67.457			
% DE POBLACIÓN ESCOLARIZADA 12-18 AÑOS	79	89	94			

- Formación profesional:

- Ciclo medio: 20% de los alumnos que terminan la ESO.
- Ciclo superior: 20% de alumnos que terminan el bachillerato Logse.

Pero, además, se estima que en conjunto, entre los bachilleratos y los ciclos formativos de grado medio y superior, se podrá «asegurar una escolarización prácticamente total hasta los 17-18 años» (pg. 4).

### Educación infantil

Como hemos podido observar, la tasa en el segundo ciclo de educación infantil está referida no a la población sino a la demanda. Es bien sabido que, por superar la oferta a la demanda en esta etapa no obligatoria, y -salvo en un pequeño número de centros que se

encontraban subvencionados con anterioridad a la entrada en vigor de la LODE- no concertada, una parte de la escolarización se realiza en centros privados no gratuitos. Lo que es difícil es determinar cuál es el valor exacto del número de niños y niñas de 3 a 5 años que son escolarizados en estas circunstancias.

Pero más que este debate -que retomaremos después-, lo que nos resulta prioritario es conocer la situación de escolarización en este nivel. Los datos fiables más recientes de que hemos podido disponer, contrastando los recogidos por las federaciones territoriales de CCOO con los que ha publicado el MEC, corresponden al curso pasado, 96-97, y nos muestran el número de alumnos escolarizados en la red pública y en la enseñanza privada por co-

munidades autónomas (tabla 4). A partir de los datos de población con esta edad escolar, hemos calculado los porcentajes de escolarización en ambas redes para cada una de las autonomías, para el territorio MEC y para el conjunto del Estado.

De los 445.547 niños y niñas con edades comprendidas entre 3 y 5 años escolarizados en el territorio MEC, sólo hay 276.424 en la red pública, lo que equivale únicamente a un 62% de oferta de puestos escolares públicos en este nivel, un valor que está muy por debajo del correspondiente, por ejemplo, en educación primaria; y sólo se diferencia en una unidad más que el porcentaje referido al conjunto de los territorios. Aun teniendo en cuenta que la escolarización para este nivel en la red privada se sitúa en el 29% para el MEC y en el 27% en todo el Estado, todavía quedan, aproximadamente, 40.000 niños y niñas, y 140.000, respectivamente en estos dos ámbitos, sin escolarizar; valores que sobrepasan con mucho las pérdidas de población escolar infantil arriba analizadas.

Si a ello añadimos que la caída de natalidad y el déficit de oferta de plazas de infantil, generalmente de 3 años -recordemos que los 4 y 5 años los considera el MEC totalmente escolarizados-, no tiene por qué coincidir en una misma C.A., y que la escolarización en centros privados responde a una casuística compleja que no siempre se ajusta a los imprescindibles requisitos de calidad, concluimos que es





necesario un incremento de la oferta de puestos escolares públicos para este nivel, en la cuantía y distribución que posteriormente justificaremos en los estudios de previsiones.

Lo que nos preocupa, por tanto, no es la determinación de la demanda, sino que se cambie el objetivo propuesto, reorientándolo hacia la consecución de una tasa de escolaridad del 100% de la población entre 3 y 5 años. Ajustar la oferta de puestos públicos a la demanda, podría ser aceptable transitoriamente de cara al objetivo olvidado de escolarización del tramo 0-3 años.

Aunque nuestra propuesta de previsiones no incluye medidas orientadas a afrontar este reto educativo, sí consideramos imprescindible recordarlo, y tenerlo en cuenta a la hora de evaluar la financiación de las necesidades en las mesas de negociación, durante el proceso de transferencias. Se trataría de determinar el porcentaje de niños y niñas de 0 a 3 años de entre los 400.000 estimados en el territorio MEC o algo más del 1.000.000 en el total de las CC. AA., cuyas familias demandan plaza escolar, y que hoy asisten a guarderías municipales o autonómicas, pero sobre todo que están en guarderías privadas de todo tipo, y ofertar progresivamente un número de vacantes públicas mayor a la demanda, como mecanismo, inclu-

so, para fomentarla, habida cuenta de la importancia que para el aprendizaje posterior tiene haberlo comenzado en la escuela infantil, idea que cobra cuerpo, cada día más, en las in-

vestigaciones que se van publicando al respecto.

**Educación primaria y educación secundaria obligatoria**

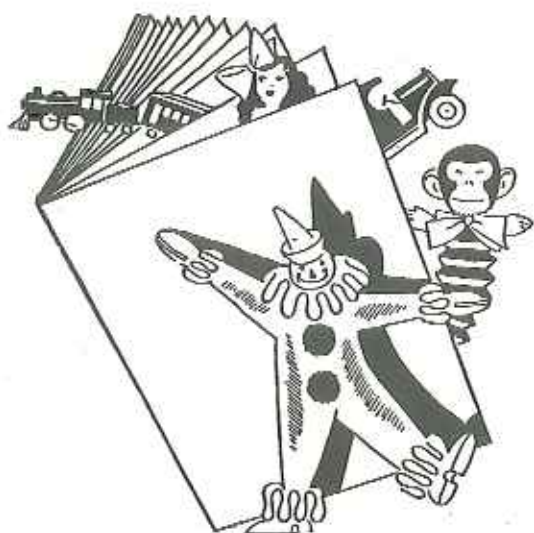
Desde el punto de vista de la escolarización, estas dos etapas, que corresponden a la educación obligatoria, no presentan excesivos problemas. Se completó la implantación de la educación primaria, y en este año la de la secundaria obligatoria, con lo que la tasa de escolaridad se desvía poco del 100% previsto -como, además, corroboran los datos de los sondeos que hemos realizado en diversos territorios.

Sin duda el problema fundamental radica en la escasez de puestos escolares en los centros de educación secundaria, donde han de ser escolarizados alumnos y alumnas con edades comprendidas entre 12 y 16 años, muchos de los cuáles han de permanecer en sus centros de primaria. Pero este es un aspecto que analizaremos después.

**TABLA 6**

**CENTROS DE PRIMARIA EN LOS QUE SE IMPARTE EL 1º CICLO DE ESO (Territorio MEC)**

	Nº DE CENTROS DE PRIMARIA QUE IMPARTEN EL 1º CICLO DE ESO	Nº TOTAL DE CENTROS DE PRIMARIA	% DE CENTROS QUE IMPARTEN EL 1º CICLO DE ESO
Aragón	40	290	14
Asturias	11	318	3
Baleares	110	204	54
Cantabria	74	122	61
Castilla-La Mancha	390	879	44
Castilla y León	258	976	26
Extremadura	198	425	47
Madrid	436	623	70
Murcia	267	385	69
La Rioja	22	55	40
Ceuta	15	16	94
Melilla	6	11	55
<b>TOTALES</b>	<b>1.821</b>	<b>4.293</b>	<b>42</b>
Galicia	307	638	48
Navarra	11	169	7
País Valencià	801	1.089	74
Total de alumnos en 1º ciclo de ESO	248.922		
Alumnos de 1º ciclo de ESO en centros de primaria	104.547		
Mínimo al suponer una línea (dos grupos) por centro	109.260		



**Bachilleratos y formación profesional**

En estos cursos en los que va avanzando el proceso de implantación de la reforma, la vigencia de los dos sistemas dificulta una visión clara de la escolarización según los tramos de edad fijados. A partir de los datos de alumnado oficiales de que disponemos (tomados de la sección de Educación de los PGE de los años 96, 97 y 98), la manera de estimar la tasa de escolaridad conjunta de bachillerato y formación profesional (tabla 5), dada la dificultad que determina el solapamiento de dos planes de estudio y el trasvase de alumnos de un plan a otro, se basa en el cálculo de la tasa conjunta de toda la secundaria, y de su evolución en los tres últimos cursos.

Para cada año, sumamos los números de alumnos escolarizados tanto en pública como en privada concertada (despreciamos, pues, el nº de los que están en la enseñanza privada no concertada) de la secundaria obligatoria (12-16 años), y los que están en los distintos estudios no obligatorios (16-18 años), a excepción de los ciclos formativos de grado superior que superan el intervalo de edad. El nº de escolarizados es de 1.008.010, 1.077.023 y 1.094.770, frente a una población de 1.27.1626, 1.215.189 y 1.162.227, respectivamente en los tres cursos citados. Los porcentajes de escolarización resultantes van incrementándose a grandes saltos: el 79% en el curso 95-96, el 89% en el 96-97,

y el 94% en el 97-98. Teniendo en cuenta que la tasa que corresponde a la secundaria obligatoria es del 100%, estos porcentajes incorporan la tasa de escolaridad de los bachilleratos y la F. P. conjuntamente.

Si bien hemos de considerar estos fuertes aumentos como un hecho positivo que nos acerca al objetivo del 100% conjunto, no por ello dejamos de constatar las carencias que todavía existen en la oferta de secundaria postobligatoria. Como veremos en la propuesta de nuevos estudios, hacen falta más bachilleratos de arte, pero también de ciencias, de tecnología y de humanidades; y es preciso incrementar la oferta de ciclos formativos tanto de grado medio como de grado superior para conseguir que la inserción en el mercado laboral -si no se opta por cursar estudios superiores- se haga a partir de una formación profesional de carácter y calidad acorde con las expectativas del mercado, contribuyendo también desde la educación y la formación a combatir el de-

empleo y, en otro orden de cosas, la exclusión social.

En este sentido, hay que señalar que nuestra propuesta no formula de manera explícita la inclusión de módulos de garantía social (a pesar de que algunos territorios sí la han planteado de manera rigurosa), lo cuál no significa que dejemos de considerar imprescindible la oferta suficiente de módulos de garantía social no sólo en los centros de secundaria de nueva construcción sino en la red ya existente.

**EL PRIMER CICLO DE E.S.O. EN CENTROS DE PRIMARIA**

Uno de los aspectos más preocupantes de la situación real de la educación secundaria es la falta de puestos escolares en institutos de educación secundaria. Para este nivel educativo, las dos exigencias básicas son tanto su obligatoriedad hasta la edad de 16 años como la calidad de las enseñanzas. Esto

TABLA 7

**RATIOS INFANTIL Y PRIMARIA. RED PUBLICA**

	Nivel educativo			
	Infantil		Primaria	
	Zona		Zona	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural
	Ratios previstas	Ratios previstas	Ratios previstas	Ratios previstas
	%	%	%	%
1	12,5%	14,1%	22,1%	17,9%
2	78,1%	82,4%		
3	1,6%			
4	4,7%	1,2%		
5	1,6%	2,4%	77,9%	82,1%
6	1,6%			

**CLAVES:**

**INFANTIL:**

1. No cumplen la ratio en ningún nivel de edad 0-6 años.
2. Cumplen la ratio 1/25 de 3 a 6 años.
3. Cumplen la ratio 1/20 de 2 a 3 años.
4. Cumplen las ratios 1/20 y 1/25 de 2 a 3 años y de 3 a 6, respectivamente.
5. Cumplen la ratio 1/8 hasta el primer año.
6. Cumplen las ratios en el primer ciclo, 0-3 años.

**PRIMARIA:**

1. No cumplen la ratio de máximo de 25 alumnos por unidad escolar.
5. Cumplen la ratio de máximo de 25 alumnos por unidad escolar.

TABLA 8

RATIOS ESO Y BACHILLERATOS. RED PUBLICA

	Nivel educativo			
	ESO		Bachilleratos	
	Zona		Zona	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural
	Ratios previstas	Ratios previstas	Ratios previstas	Ratios previstas
	%	%	%	%
1	34,6%	36,4%	34,8%	44,4%
2	65,4%	63,6%	65,2%	55,6%

CLAVES:

ESO:

- 1. No cumple la ratio de máximo de 30 alumnos por grupo.
- 2. Cumple la ratio.

BACHILLERATO:

- 1. No cumple la ratio de máximo de 35 alumnos por grupo.
- 2. Cumple la ratio.

exige profesores especialistas, pero también instalaciones y equipamientos adecuados, y estos son los que están previstos cuando se decide que esta etapa se escolarice completa en los IES, para lo cual se diseña una red de este tipo de centros capaz de atender a toda la población escolar.

No dejamos de recordar el problema que en determinadas zonas se ha producido ante la necesidad de que alumnos y alumnas con 12 años tengan que desplazarse en transporte escolar a centros comarcales -o de influencia de varias poblaciones- de secundaria. Al respecto, señalamos dos hechos que, a nuestro juicio, han contribuido a generar el problema: por un lado, el temor que tradicionalmente han abrigado los responsables políticos ante la definición precisa de un mapa escolar por los conflictos locales que se pudiesen derivar, lo que ha dificultado o impedido, generalmente, un pacto negociado entre poderes locales, asociaciones de madres y padres de alumnos, y responsables educativos; por otro, -y en parte relacionado con el anterior- que la ubicación del centro de secundaria no ha sido la más acertada, ocasionando desplazamientos excesivamente largos (a veces complicados) en el espacio y en el tiempo. En cualquier

caso, se trata de un fenómeno muy localizado y particular que por sí solo no justifica el alto número de alumnos y alumnas de 1º y 2º de ESO escolarizados en centros de primaria.

Si tomamos como referente el territorio MEC para estudiar la proporción de centros de educación primaria en los que se imparte el primer ciclo de ESO encontramos una situación heterogénea en las distintas CC. AA. Como podemos observar en la tabla 6, el número de centros de primaria que escolarizan a alumnos de 12 a 14 años es todavía muy elevado en algunas CC. AA. en términos absolutos, y en contraste con otras, y en cualquier caso existe una dispersión difícil de entender teniendo en cuenta que todas dependen de la misma Administración educativa.

En Asturias, Aragón y Castilla y León se registran las proporciones más bajas, 3%, 14% y 26%, respectivamente, pero a vez muy dispares. Con valores más centrados, aunque también dispersos, están las CC. AA. de La Rioja (40%), Castilla-La Mancha (44%), Extremadura (47%), Baleares (54%), Melilla (55%); y con porcentajes realmente preocupantes encontramos la de Cantabria (61%), Murcia (69%), Madrid (70%) y Ceuta (94%). En todo ca-

so, no perdemos de vista que el carácter relativo de estos porcentajes hace que su incidencia en la situación global sea bien distinta; así, el número de alumnos de este primer ciclo escolarizados en centros de primaria en Castilla-La Mancha, en Extremadura, en Murcia, pero sobre todo en Madrid es muy elevado. Un dato revelador, obtenido a partir del estudio de la escolarización centro a centro de primaria, es que sólo en la Comunidad de Madrid hay 44.377 alumnos de 12 a 14 años escolarizados en estos centros.

Que haya en el conjunto del territorio administrado por el MEC 1.821 centros que imparten este primer ciclo de un total de 4.293 -lo que equivale al 42% de ellos-, es un dato preocupante, y, por otro lado, un hecho central del que se deriva buena parte de la fundamentación a partir de la cuál hemos podido realizar comunidad a comunidad el balance de necesidades. Ello supone, estimativamente al mantener la proporción, que de los 248.922 alumnos matriculados en el territorio MEC en 1º y 2º curso de ESO, como mínimo 104.547 de ellos lo han tenido que hacer en centros de educación primaria; pues sólo teniendo en



cuenta que en cada centro hubiese una única línea (dos grupos de 30 alumnos cada uno), supuesto mínimo, ya habría 109.260 que necesitan ser escolarizados en centros de secundaria en este ámbito territorial.

Pero esta situación, con valores absolutamente dispersos, también se da en CC. AA. con las competencias educativa transferidas. Así, por ejemplo, en Navarra sólo existe un 7% de estos centros, mientras que en Galicia el porcentaje es del 48%, o en la Comunidad Valenciana llega hasta un 74%. Son proporciones que en comunidades con mucha población escolar afectan a un gran número de alumnos, y vienen a corroborar, una vez más, el aspecto fundamental del proceso de implantación de la reforma educativa: la escasez de puestos escolares de secundaria, la deficiente planificación y la exigua inversión en la construcción de nuevos IES.

## RATIOS DE ALUMNOS POR AULA

Conocemos como ratio el valor que determina el número de alumnos y alumnas por unidad, si nos referimos a la educación infantil o primaria, por aula si hablamos de la educación secundaria (obligatoria y bachilleratos), y, en fin, por grupo si se trata de la formación profesional. Su valor, por tanto, no puede -ni debe- ser confundido los indicadores que muestran el valor medio del número de alumnos por profesor que, lógicamente, es menor. Un ejemplo sencillo nos puede ayudar a evitar cualquier posible confusión: en el centro más sencillo de educación infantil y primaria, con una sola línea, es decir, con nueve unidades (tres de infantil y seis de primaria), la plantilla docente correspondiente es de trece profesores y profesoras, incluyendo los especialistas; pues bien, si se cumple el ratio máxima habrá 25 alumnos por unidad, mientras que el número de alumnos por profesor es ligeramente inferior a 18.

El R. D. 1004/1991, de 14 de junio

TABLA 9

### RATIOS FP. RED PUBLICA

	Nivel educativo	
	FP	
	Zona	
	Urbana	Rural
	Ratios previstas	Ratios previstas
	%	%
1	72,7%	16,7%
2	27,3%	83,3%

**CLAVES:**

**FORMACION PROFESIONAL:**

1. No cumple el ratio de máximo de 30 alumnos por grupo.
2. Cumple el ratio.

de 1991, modifica algunos de los valores propuestos como objetivo en la memoria económica que acompaña a la LOGSE (algunos a la baja, pero otros al alza), y establece las siguientes ratios:

- Educación infantil:
  - a) Unidades para niños menores de un año: 1/8.
  - b) Unidades para niños de uno a dos años: 1/13.
  - c) Unidades para niños de dos a tres años: 1/20.
  - d) Unidades para niños de tres a seis años: 1/25.
- Educación primaria: como máximo, 25 alumnos por unidad escolar.
- Educación secundaria obligatoria: como máximo, 30 alumnos por aula.
- Bachilleratos: como máximo, 35 alumnos por aula.
- Formación profesional: «se mantendrá una relación máxima profesor/alumno de 1/30» (art. 35.1).

El conocimiento preciso de cuáles son las ratios reales siempre ha llevado asociado el inconveniente de manejar valores medios de los que no conocemos medidas fiables de dispersión. Para soslayar este inconveniente hemos optado por realizar una prospección estadística por muestreo entre los cen-

tros de educación no universitaria del territorio MEC, aprovechando la encuesta preparada para estudiar el grado de cumplimiento de los requisitos mínimos de estos centros

En contraste con los valores medios que conocíamos, los datos del estudio nos muestran que, para los diferentes niveles educativos, en el ámbito del MEC, y distinguiendo entre zonas urbanas y zonas rurales, existe un alto número de centros en los que se sobrepasa la ratio máxima.

### Educación infantil

La exigua proporción de centros públicos de educación infantil en los que se imparte educación infantil de 0 a 3 años hace que los porcentajes de ratios (cumplidos o incumplidos) sean escasamente significativos. Si lo son los que corresponden al segundo ciclo, de 3 a 6 años, y según estos, hay en torno al 14% de estos centros en zona rural, valor ligeramente superior al 12,5% en los situados en urbana (tabla 7) que sobrepasan la ratio máxima de 1/25 alumnos por unidad, y dado que la casuística de posibilidades de escolarización es menor en la zona rural, también encontramos que, en ella, el porcentaje de centros que cumple con la ratio citada es superior en cuatro puntos al correspondiente a la zona urbana. Aunque la diferencia es poco significativa, sí que, en cualquier caso, parece descartada una situación desfavorecida en aquel medio. Con ser importante el grado de incumplimiento de la ratio, comparado con el resto



de niveles educativos, la educación infantil es la que sufre menor grado de incumplimiento.

**Educación primaria**

Más sorprendente puede resultar que en la educación primaria, a pesar de ser una etapa plenamente consolidada y en la que primeramente impactó el descenso de la natalidad, haya todavía un 20% de centros públicos del territorio MEC en los que se supera la ratio máxima prevista, siendo, incluso, superior en dos décimas en zona urbana, e inferior en la misma cantidad en zona rural (tabla 7). Si nos atuviésemos a los valores medios oficiales de ratios en primaria, estos datos serían impensables; y sin embargo no sorprenden tanto si pensamos en posibles desequilibrios entre centros situados en núcleos con alta densidad de población, en ambas zonas, pero sin descartar también desequilibrios no corregidos que se hayan ido produciendo en la oferta.

**Educación secundaria obligatoria**

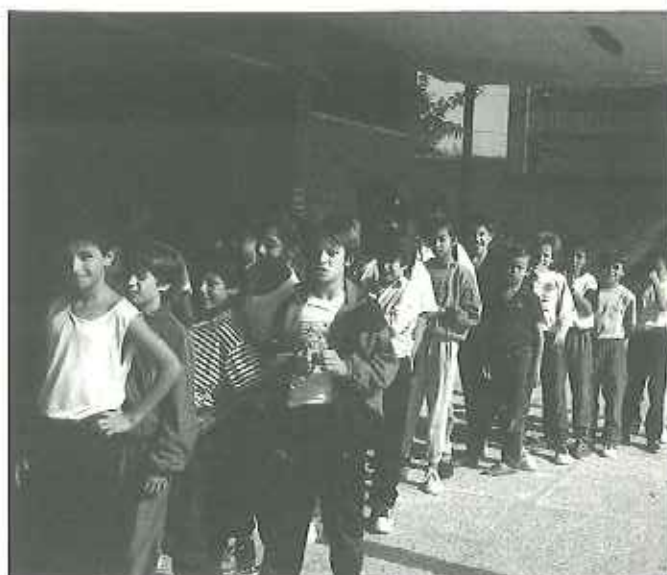
Sólo la deficiente oferta de puestos escolares en educación secundaria explica que el 35% de los centros públicos que imparten la ESO sobrepasen la ratio máxima de 30 alumnos por aula (tabla 13). La diferencia entre zonas es poco significativa, apenas de dos décimas, mayor en la zona rural: el 36,4% frente al 34,6% en la zona urbana (tabla 8). En cualquier caso –y aunque las carencias sean mayores en el medio rural–, que más de la tercera parte de estos centros tengan que sobrepasar la ratio máxima, no es sino un síntoma más de que la antigua red de institutos de bachillerato en los que se ha escolarizado una parte de los alumnos de ESO, así como la de nuevos IES construidos, resultan insuficientes para atender la nueva necesidad de escolarización obligatoria hasta los 16 años en condiciones de calidad.

**Bachillerato y formación profesional**

Esta escasez de centros de secundaria se manifiesta en mayor medida en

la oferta de plazas de bachillerato y de formación profesional. Siguiendo un orden creciente en porcentaje de centros que sobrepasan la ratio máxima (desde la educación infantil a la formación profesional), encontramos un 38% en centros de bachillerato y un 53% en los que se imparte formación profesional (tabla 9). Son porcentajes muy elevados, especialmente impactantes en las enseñanzas de bachillerato en zona rural, en la que la cifra se eleva hasta el 44%, y en las de formación profesional, que en centros urbanos llega casi al 73%.

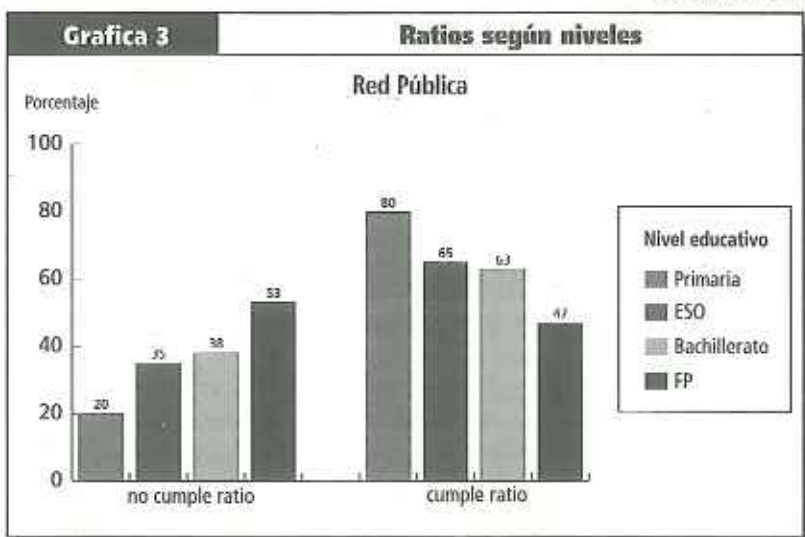
Al margen de las conclusiones que se puedan derivar de estos datos respecto de la orientación que la política educativa da a los estudios de formación profesional –en su concepción global o en relación a los de bachillerato–, en lo que respecta a nuestro objetivo actual de constatar las carencias de oferta de puestos escolares, todo indica que en estos niveles no obligatorios se manifiestan de manera más considerable. Hace falta aumentar el número de plazas para atender en las condiciones establecidas de calidad las demandas de bachillerato, pero mucho mayor ha de ser el esfuerzo económico a realizar para adecuar la oferta de formación profesional a la demanda social en permanente aumento. Nuestra propuesta de nuevos grupos atiende esta necesidad, pero no la agota: somos conscientes de que, aun habiéndola tenido en cuenta en la planificación que han realizado



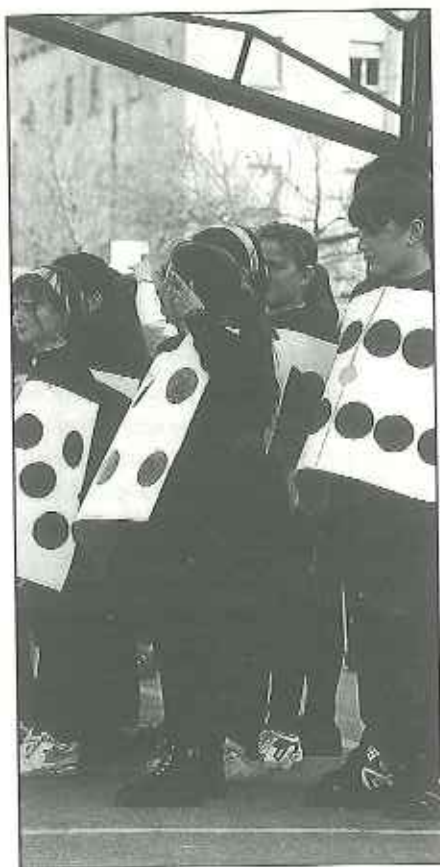
las CC. AA., todavía queda pendiente el debate y el acuerdo social sobre la dimensión y los medios de la formación profesional.

Una visualización global del grado de cumplimiento de este requisito –tan relevante a la hora de mostrar las carencias de la oferta de puestos escolares como representativo de las condiciones de calidad de la enseñanza– nos la muestra la gráfica 3. Para los niveles de primaria, secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional, los dos bloques de barras contienen los porcentajes de incumplimiento (izquierda) o cumplimiento (derecha) de las ratios máximas establecidas para ellos; escalonado ascendentemente el primero, muestra el menor grado de incumplimiento en primaria y el mayor –por encima de la mitad de los centros–

en formación profesional, ocupando una posición intermedia, con valores comprendidos entre el tercio y la mitad –pero con una incidencia muy elevada debido al tamaño de la población escolar a la que afecta–, la ESO y los bachilleratos; y descendente el segundo, con los valores complementarios.



# Estudio de Previsiones



*«A fin de mejorar la educación,  
propuso reducir de 22 a 18  
el número de alumnos en las aulas  
de las escuelas públicas...*

*Y [con la inversión que realice]  
que a nadie sé le ocurra replicar...  
que 18 niños tal vez no sean  
más felices que 22  
si van a seguir estudiando bajo  
las pálidas luces fosforescentes  
que proliferan en nuestras aulas.»*

Norman Mailer (El País, 8/2/98)



Uplano Sevilla.



**L**as carencias puestas en evidencia en el artículo anterior tienen una dimensión numérica, pero también con perspectiva sobre la situación real del sistema educativo en cada uno de los territorios del Estado. La deficiente escolarización en la etapa de educación infantil, incompleta si pensamos en la se-

cundaria postobligatoria; la masificación de una parte importante de los centros educativos en todos los niveles, aunque especialmente en secundaria; los alumnos de primer ciclo de ESO que deben permanecer en centros de primaria; y, en fin, la relativa estabilización de la pérdida de población en edad escolar, constituyen un conjunto de elementos que no sólo ofrecen una



TABLA 10

## CENTROS NUEVOS NECESARIOS

	INE/ PRIM.	ESO/BACHI	F. P.	TOTAL SECUNDA.	E. O. I.	ENS. ARTIS.	EDUC. ESP.	ESC. HOGAR	COM. ESCOL.	TOTAL NUMERO	TOTAL MILLONES PTAS.
Aragón	4	12	3	15	2	5			25	26	13.300
Asturias		9		9	6	2	4	2		23	8.800
Baleares	2	2	5	7	2	1				12	5.600
Cantabria		3	6	9						9	4.800
Castilla-La Mancha	6	21	48	69	11	25				111	51.400
Castilla y León	10	7	22	29						39	20.210
Extremadura		23	11	34	2	4				40	18.000
Madrid	18		83	83						101	57.000
Murcia	3	7	19	26	2	1				3	216.400
La Rioja	1	5	1	6		1					83.400
Ceuta	2		2								242.000
Melilla	1		1	1			1				31.500
<b>TERRITORIO MEC</b>	<b>47</b>	<b>89</b>	<b>201</b>	<b>290</b>	<b>25</b>	<b>39</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>25</b>	<b>408</b>	<b>202.410</b>
Catalunya	340		165	165	100					605	142.100
Galicia			51	51	51	7		9		118	35.200
País Valencià			107	107						107	64.200
<b>TOTAL</b>	<b>387</b>	<b>89</b>	<b>524</b>	<b>613</b>	<b>176</b>	<b>46</b>	<b>5</b>	<b>11</b>	<b>25</b>	<b>1.238</b>	<b>443.910</b>

panorámica del sistema -desde el punto de vista de la escolarización-, sino que de su combinación hemos podido establecer un catálogo de necesidades de recursos materiales y humanos.

La concreción de estos elementos en cada ámbito territorial, unidos a las circunstancias que les son propias -dispersión geográfica, zonas tradicionalmente desfavorecidas o con una problemática social específica, escasez de oferta de determinados ciclos formativos, déficits históricos en unidades o plantillas docentes y de PAS, arreglos, escaso desarrollo de la red de conservatorios o de E.O.I., etc.ó y contando con el conocimiento que de estas realidades particulares tienen los responsables de las distintas federaciones de enseñanza de CC OO que han trabajado en este proyecto, nos ha permitido hacer una propuesta de necesidades.

Para cada comunidad autónoma, y por niveles educativos, proponemos un catálogo de centros de nueva construcción, precisando todo lo posible su distribución geográfica, y cuantificando numéricamente sus unidades y grupos, plantilla docente, y plantilla de



personal de administración y servicios, laboral y funcionario; así como de ampliación de unidades en centros actuales, con los recursos humanos correspondientes.

El estudio va acompañado de una valoración económica, cuantificando el gasto global en tres capítulos presupuestarios básicos: gastos de personal (capítulo 1), gastos corrientes en bienes y servicios (capítulo 2), e inversiones reales (capítulo 6).

El estudio no pretende agotar todos los aspectos que se relacionan con el sistema educativo. Ni todas las enseñanzas ni todas las condiciones de calidad; así, por ejemplo, no hacemos una evaluación de la educación permanente y a distancia no universitaria, ni de la formación permanente del profesorado. Las medidas que proponemos, sin embargo, sí están pensadas para garantizar las condiciones necesarias fundamentales para la escolarización de calidad que prevé la aplicación de la reforma educativa; conscientes de que no son las suficientes, de que no se pueden olvidar las de carácter pedagógico.



gico, curriculares, de condiciones de trabajo del personal docente y de servicios, gestión democrática, etc., sobre las que la federación de enseñanza de CC OO tiene una larga trayectoria sindical de elaboración de propuestas, de reivindicación y de negociación.

### Centros nuevos necesarios

Son muy escasas las CC. AA. que demandan centros exclusivos de educación infantil -salvo el caso excepcional de Cataluña-, por lo que los incluimos de manera conjunta con los de educación primaria. En educación secundaria, por el contrario, sí que hemos con-

siderado oportuno separar los centros en los que sólo se van a impartir los dos ciclos de ESO -a veces secciones de secundaria-, de los completos, en los que se proponen varias líneas de ESO y de bachillerato, ciclos formativos de grado medio y de grado superior, y algún módulo de garantía social. Este tipo de centro completo lo hemos contabilizado en la columna de bachillerato. Así, por ejemplo, cuando nos referimos a Castilla-La Mancha, estamos planteando 6 centros de educación infantil y primaria, 21 en los que únicamente se va a impartir ESO, y 48 completos, en los que hay grupos de ESO, de bachillerato y de formación profesional; el número de ellos se presenta posteriormente en el listado de centros que se adjunta con la propuesta de cada C. A.

Las Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI) que se proponen son en tamaño y número de idiomas a impartir muy diversas, y de la mayor parte de ellas se ofrece la referencia en el listado de centros citado. Por lo que respecta a las enseñanzas artísticas, no diferen-

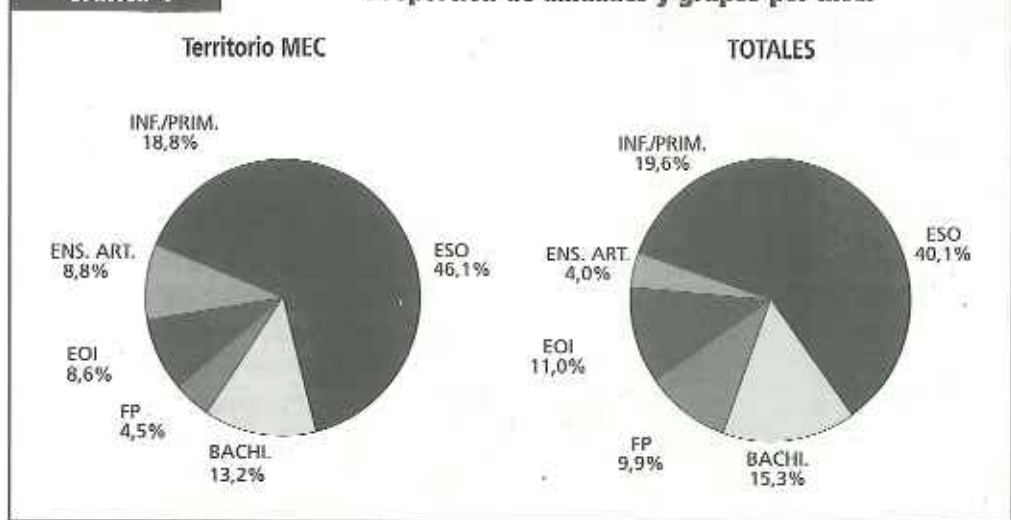
TABLA 11

### UNIDADES Y GRUPOS EN CENTROS DE NUEVA CREACION

	INE/ PRIM.	ESO/BACHI	F. P.	TOTAL SECUNDA.	E. O. I.	ENS. ARTIS.	EDUC. ESP.	ESC. HOGAR	TOTAL NUMERO	TOTAL MILLONES PTAS.
Aragón	95	48	18	7	73	22	40		6	230
Asturias		60			60	150	16	40		272
Baleares	103	92	20		112	50	8			273
Cantabria		112	48	17	177					177
Castilla-La Mancha	72	810	230	101	1.141	275	450			1.938
Castilla y León	156	284	88	15	387					543
Extremadura		352	46		398	50	72			520
Madrid	794	996	332	166	1494					2.288
Murcia	27	376	116		492	50	8			577
La Rioja	18	44	6	8	58		18			94
Ceuta	36	24	8		32					68
Melilla	6	12	4		16			10		32
<b>TERRITORIO MEC</b>	<b>1.307</b>	<b>3.210</b>	<b>916</b>	<b>314</b>	<b>4.440</b>	<b>597</b>	<b>612</b>	<b>50</b>	<b>6</b>	<b>7.012</b>
Catalunya	2.265	2.300	820	960	4.080	1.250				7.595
Galicia		520	200		720	153	126		27	102
Pais Valencià		1.284	856	535	2.675					2.675
<b>TOTAL</b>	<b>3.572</b>	<b>7.314</b>	<b>2.792</b>	<b>1.809</b>	<b>11.915</b>	<b>2.000</b>	<b>738</b>	<b>50</b>	<b>33</b>	<b>18.308</b>

**Grafica 4**

**Proporción de unidades y grupos por nivel**



ciamos en el cómputo global de centros los que se destinan a impartir el bachillerato artístico, y los que corresponden a conservatorios de música y danza. Finalmente, encontramos cómo la demanda de educación especial, escuelas hogar y comedores escolares son casi excepcionales.

Es evidente que el gasto de construcción de los centros nuevos depende de muchas variables, sobre todo de su tamaño, infraestructuras y lugar de ubicación. Nuestra valoración la hemos basado en datos obtenidos de dos fuentes: precios medios por metro cuadrado de este tipo de construcción, según información de estudio de arquitectura, y gasto real de centros recientemente construidos, de los que conocemos el número de aulas y demás espacios requeridos (laboratorios, gimnasio, etc.). Redondeando estos precios, en millones, los valores utilizados son: 100 millones por comedor escolar, 300 millones la E.O.I. y la escuela hogar, 400 millones el centros de infantil y primaria, de ESO, y de enseñanzas artísticas, 500 millones el centro de educación especial, y, finalmente, 600 millones el centro de bachillerato completo. Es evidente que nuestro objetivo es estimar con la mayor precisión posible el gasto global de construcción de los centros nuevos, y que su distribución

en varios ejercicios presupuestarios, los precios de mercado que resulten una vez realizado el proyecto de cada centro, etc., podrán introducir modificaciones del mismo, aunque con poca probabilidad de que sean a la baja.

En la *tabla 10* hemos anotado las previsiones de centros nuevos que se proponen para cada una de las CC. AA. del territorio MEC (entre las que, recordemos, hemos incluido Baleares a pesar de que recientemente ha dejado de pertenecer al mismo), Cataluña, Galicia y Comunidad Valenciana, entre las ya transferidas.

Para el territorio MEC se proponen 47 centros de infantil y primaria (siendo las de mayor demanda Madrid, Castilla y León y Castilla-La Mancha, con 18, 10 y 6 centros, respectivamente). De los 340 nuevos centros que corresponden a Cataluña, 30 son de educación primaria y 310 de educación infantil, en los que se ha optado por incluir el ciclo 0-3 años debido a la escasez de la oferta pública en todas las comarcas, pero de manera especial en la ciudad de Barcelona y su área metropolitana, así como en las grandes ciudades. La demanda social es muy fuerte, y muy elevado el número anual de familias que no pueden escolarizar a sus hijos. Por otro lado, la red privada –mayoritaria pero desigual en cuanto a la calidad de la oferta educativa– ofrece fundamentalmente servicio de guardería, con escasez –o ausencia total– de contenidos educativos adecuados.

En esta misma situación –evidentemente más propia de grandes concentraciones urbanas– se encuentra también la Comunidad de Madrid. Para ella, además de los 18 nuevos centros de infantil y primaria, se propone (*tabla 11*) la ampliación de 470 nuevas aulas de infantil en centros actuales.

Que la demanda social de puestos





escolares públicos de infantil no se manifieste con la misma intensidad en otras CC. AA. no significa que las necesidades no sean las mismas. Por ello, salvo en estas dos comunidades, y para no introducir una cifra más de cuantificación que pueda restar claridad al conjunto de la propuesta, en lugar de realizar una distribución de unidades para escolarizar la población infantil a la que hacíamos referencia en la primera parte de nuestro estudio, hemos optado por segregar el debate de la escolarización del tramo 0-3 años para plantearlo como tema exclusivo en los ámbitos de negociación. No obstante, podemos anticipar que, según nuestra estimación, para atender una demanda de escolarización del 60% de la población entre 0 y 3 años, se necesitarían en torno a 55.000 unidades nuevas, de las que cerca de 21.000 corresponden al territorio MEC.

Como era previsible, la mayor necesidad se centra en los centros de educación secundaria. Son muchas las comunidades que demandan centros exclusivamente de ESO (Aragón, Asturias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Extremadura, Murcia y Rioja). Son por lo general centros de dos o tres líneas ubicados en poblaciones pequeñas, e incluso secciones de secundaria en los que excepcionalmente se llega a plantear una sola li-

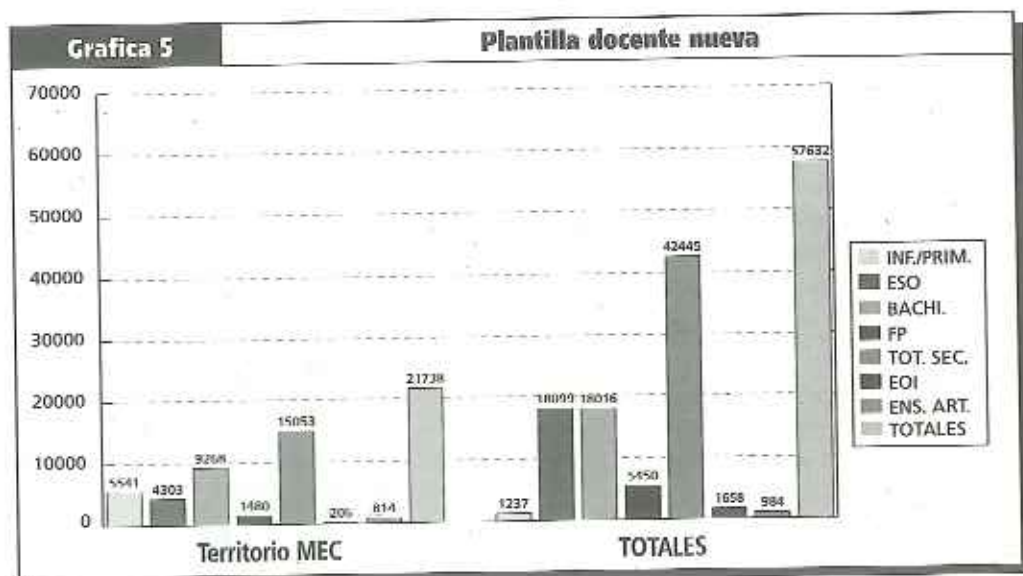
nea. Constituyen un total de 89 centros, todos ellos en el territorio MEC.

Pero la mayor demanda se orienta, sin lugar a dudas, hacia los centros completos de secundaria: un total de 201 en el territorio MEC y de 524 si incluimos Cataluña, Galicia y Comunidad

guiendo la actual división administrativa por subdirecciones.

Otro aspecto a destacar es la creciente demanda social de enseñanzas artísticas, fundamentalmente musicales, y de idiomas. Cada vez más se piden conservatorios, escuelas de música en núcleos pequeños de población, y escuelas oficiales de idiomas de tamaño medio, sobre todo en poblaciones medias que corresponden a comarca naturales con una población suficiente. Nuestra propuesta incluye 176 nuevas E.O.I.ºs, 25 de las corresponden al territorio MEC, y 46 nuevos centros de enseñanzas artísticas, conservatorios salvo alguna excepción, 39 de ellos en el MEC.

En conjunto, se trata de 408 nuevos centros en las CC. AA. pendientes de recibir las transferencias en los próximos meses (a excepción de Baleares), cuyo coste de construcción se sitúa en torno a los 202.000 millones



Valenciana. Su distribución geográfica por comarcas y localidades se encuentra en el listado que acompaña la propuesta por C. A., a excepción de Cataluña, y con el caso particular de Madrid donde, por motivos de movilidad demográfica y de ausencia de estudios fiables de previsión a corto y medio plazo de nuevas localizaciones de población, la distribución se ha hecho si-

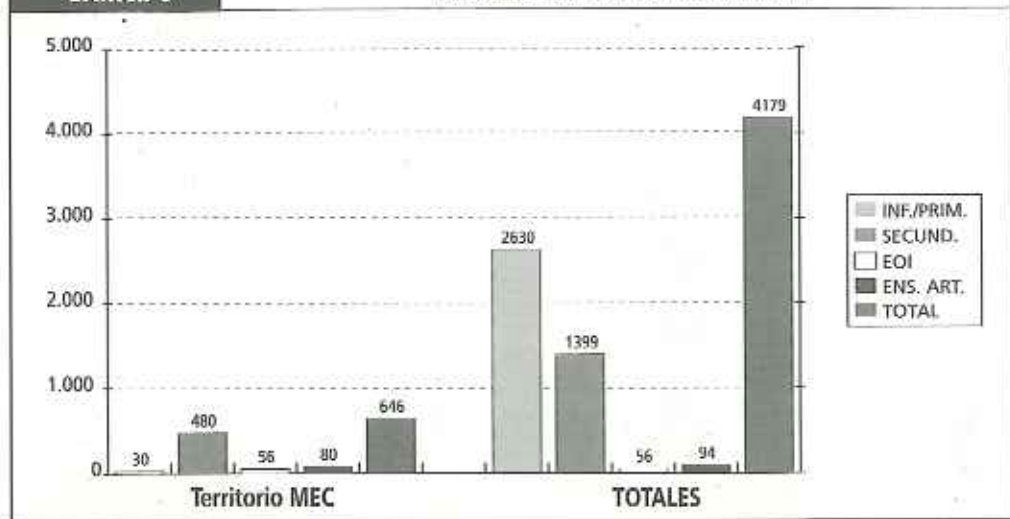
de pesetas, y sobre un total de 1.238 propuestos.

### Unidades y grupos de nueva construcción

Las unidades que resultan son tanto las que corresponden a los nuevos centros que se construyan como las de ampliación de los actuales. De las propuestas para educación infantil y primaria

Grafica 6

Plantilla PAS funcionario nueva



(tabla 11), la mayor demanda de ampliación –como ya hemos visto al referirnos a los centros– se refiere a unidades de educación infantil, mientras que por lo común las nuevas construcciones se plantean con dos líneas completas –excepcionalmente con una sola– de ambas etapas, o sea de 18 unidades.

Por lo que respecta a centros de secundaria, obviamente, son excepcionales las propuestas de ampliación en favor de las nuevas construcciones. Los IESOs más frecuentes son de dos y tres líneas (8 y 12 grupos, respectivamente); mientras que los IES, admitiendo un amplio abanico de posibilidades –en buena parte coincidente con los modelos de centros que contempla el anexo 4 de la memoria económica que acompaña a la LOGSE– que encontramos en los listados de centros de cada C. A., se adaptan con frecuencia al modelo 12 ESO + 4 Bach. + 2 C.F. + 1 G.S., en total 18 grupos más uno de garantía social.

Las EE.OO.II. responden con frecuencia a un tamaño medio adaptado a las necesidades arriba expresadas de centros situados en poblaciones pequeñas pero de rango comarcal; para ellas, y en función de las especialidades y de la plantilla docente que comentaremos después, nos resultan un total de 25 unidades por centro.

Similares circunstancias concurren en la mayor parte de los conservatorios nuevos, para los que hemos previsto 18 unidades como tamaño más frecuente, establecido a partir del análisis del número de alumnos y de oferta de instrumentos existentes en diversos centros actualmente en funcionamiento.

El resultado final supone la creación



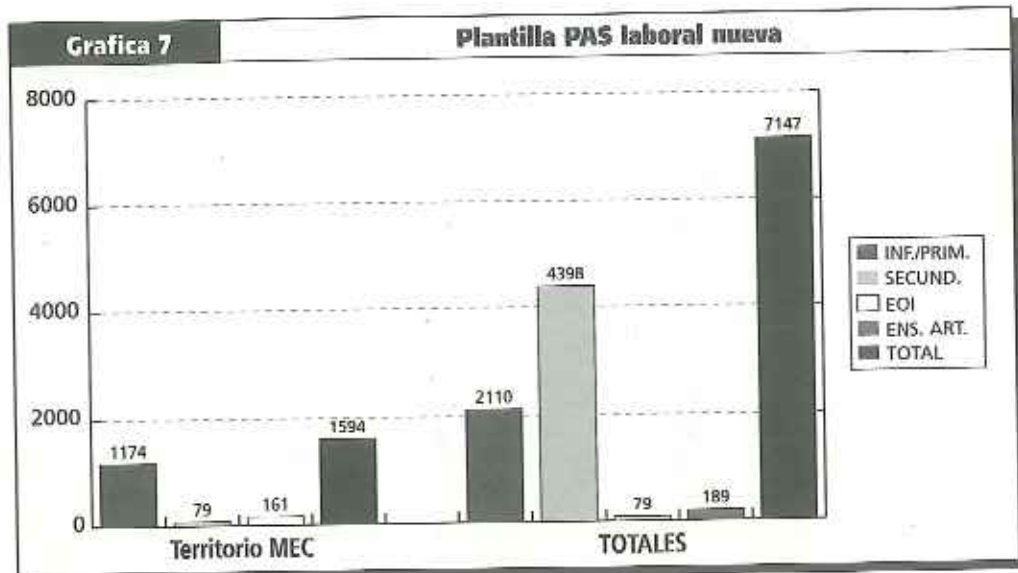
de 7.012 nuevas unidades en el territorio MEC, de las que 1.307 son de infantil y primaria, y 4.440 son grupos de secundaria (3.210 de ESO, 916 de bachillerato y 314 ciclos formativos). Además, hay 597 grupos de idiomas y 612 de enseñanzas artísticas; y en mucha menor cuantía, encontramos 50 unidades de educación especial y 6 de escuelas hogar.

De las 18.308 unidades y grupos de nueva creación en el conjunto de las CC. AA., destaca la cifra de 11.915 grupos de secundaria, de los que 7.314 son de ESO, con diferencia la más demandada, tal y como habíamos previsto a partir de los análisis de escolaridad anteriores. Las proporciones (gráfica 4) de unidades y grupos por nivel mantienen un equilibrio satisfactorio entre el territorio MEC y el total de CC. AA. Destaca el porcentaje de unidades de ESO (46% en el MEC, 40% total), y en conjunto, toda la demanda de secundaria en relación al resto de niveles educativos: 64% en las comunidades gestionadas por el MEC, y 65% en el total de las incluidas en nuestras previsiones. Siendo importante el porcentaje de grupos de idiomas (11% en el total) y de enseñanzas artísticas –mayor en el ámbito MEC, con casi el 9%–, observamos la gran relevancia que ocupa la demanda de unidades de educación infantil –sobre todo– y primaria, con proporciones cercanas al 20% del total.

Plantilla docente nueva

El tamaño de la plantilla docente de centros de educación infantil y primaria es el que prevé el acuerdo de 9 de febrero de 1996: en centros de una línea (3 Infantil. + 6 Primaria), 13 maestros, y de dos líneas (6 + 12 unidades), 26 maestros. Ambas plantillas incluyen tutores, especialistas (idioma, educación física y música) y apoyo a alumnado con necesidades educativas especiales.

La previsión contempla tanto la plantilla completa de los centros nue-



vos como los déficits que resultan –sobre todo en profesorado especialista– de aplicar este acuerdo a los centros actuales.

En los IES la casuística es mucho más variada, y además no se llegó finalmente a suscribir acuerdo con el MEC de la última etapa del Gobierno socialista. Pero las propuestas de plantillas que utilizamos en aquella negociación son las que nos han servido para determinar las de los centros de nueva construcción.

En los centros exclusivos de ESO hemos considerado los diversos tipos a partir de los siguientes modelos: 10 profesores/as (5 maestros, grupo B, y 5 del grupo A) en secciones –excepcionales– de una sola línea (4 grupos); y 16 docentes (9 grupo B y 7 grupo A) en los de dos líneas (8 grupos). En los completos, a partir de la plantilla tipo de dos líneas (8 grupos de ESO y 4 de bachillerato), a la que corresponden 8 profesores/as del grupo B y 27 del grupo A.

Ya habíamos indicado que las EOI que se proponen son de tamaño medio: 5 profesores o profesoras de inglés, y 3 más de las especialidades de francés, alemán o italiano, según la demanda, para atender los 25 grupos propuestos. En los conservatorios, para los 18 que hemos considerado, la plan-

tilla adecuada para atenderlos es de 22 docentes.

Finalmente, para los centros de educación especial proponemos una plantilla docente compuesta por 17 maestras y maestros, y 3 del grupo A.

En el territorio MEC, se necesitan 5.541 nuevas plazas para maestras y maestros en educación infantil y primaria, y 4.305 para secundaria obligatoria. Si a ellas añadimos las 111 de educación especial y las 13 de las escuelas hogar, nos resulta un incremento de plantilla del grupo B de prácticamente 10.000 nuevos docentes. Además, la plantilla nueva de licenciados se eleva a casi 12.000, exactamente 10.748 para bachillerato y F.P., 206 para las enseñanzas de idiomas, y 814 para las artísticas. En total se necesitan (gráfica 5) 21.738 nuevas plazas de docentes en el territorio MEC, con un presupuesto de 72.586 millones de pesetas, que se elevan a 57.632 si incluimos el resto de CC. AA., con un gasto total en capítulo 1 de 193.058 millones de pesetas.

**Plantilla de PAS funcionario nueva**

Las previsiones que hemos realizado para centros de educación secundaria, EOI y enseñanzas artísticas han sido de un ayudante de administración de cen-

tro (grupo D, nivel 12) exclusivamente en centros pequeños de ESO, y de ésta plaza más otra de jefatura de secretaría de centro (grupo C, nivel 16) en los restantes centros grandes.

La propuesta por niveles viene recogida en la gráfica 6. Las previsiones para el territorio MEC son de 646 nuevas plazas de PAS funcionario –que suponen un gasto presupuestario de 1.673 millones de pesetas–, de las que 480 corresponden a centros de secundaria. Para el conjunto de comunidades, el total de la plantilla nueva es de 4.179 plazas, con un importe de gasto en el capítulo 1 de 10.488 millones de pesetas.

**Plantilla de PAS laboral nueva**

Los valores estándar de plantilla de PAS laboral que utilizamos son los siguientes: 2 plazas de personal ordenanza (nivel 7) y 2 de personal de limpieza (nivel 8) en los centros de secun-





daria pequeños, que se convierten en 3 y 3 de las mismas categorías, respectivamente, en los centros grandes de secundaria, EOI y EE. AA. En educación especial, la plantilla completa considerada es de 3 ATS, 3 educadores y 1 fi-

sioterapeuta (todos de nivel 2); 1 gobernante (nivel 3); 11 cuidadores, 1 oficial 2ª de cocina, 1 oficial 2ª de oficina y 1 oficial 2ª de administración (nivel 5); 1 ayudante de cocina y 1 ordenanza (nivel 7); y, 6 personal de lim-

pieza y 2 vigilantes (nivel 8); con un coste global de 60 millones de pesetas.

En el territorio MEC no hemos contemplado la posibilidad de personal laboral en centros de educación infantil y primaria. Las necesidades para secundaria, EOI, EE. AA. y educación especial son de 1.594 nuevas plazas, cuyo coste estimado es de 2.366 millones de pesetas (gráfica 7). En el conjunto de los territorios la plantilla se incrementa -en buena medida por las previsiones de Cataluña y la Comunidad Valenciana de PAS laboral para los centros con educación infantil- hasta un total de 7.147 nuevas plazas, con un presupuesto de 10.417 millones.

**Estudio económico**

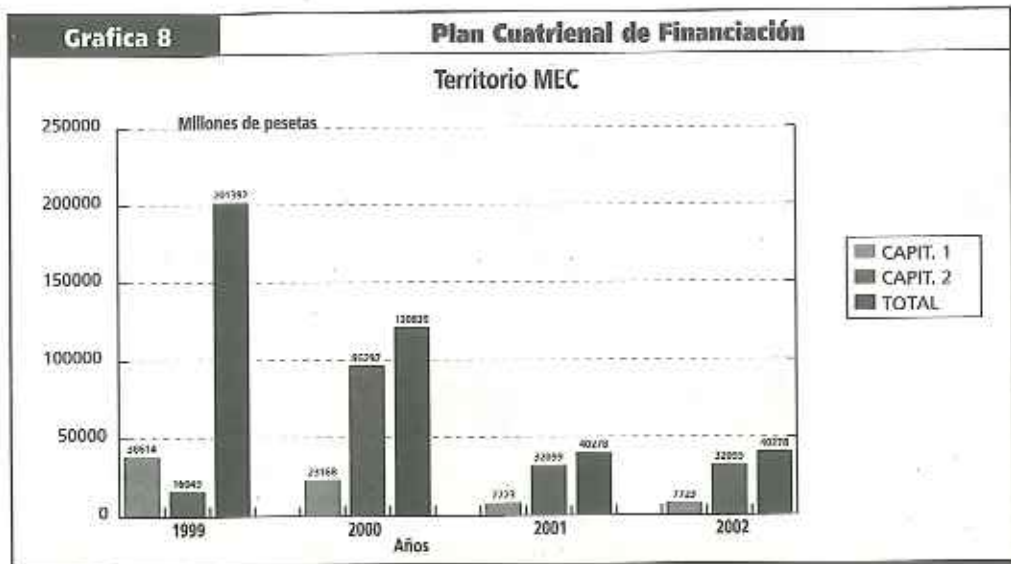
La cuantificación del gasto de estas previsiones la hemos agrupado en los tres capítulos presupuestarios básicos. En el capítulo 1 (gasto de personal) incluimos el valor de las plantillas docen-

**TABLA 12**

**GASTO POR CAPITULOS Y COMUNIDAD AUTONOMA**

	CAPITULO 1				CAPITULO 6			CAPITULO 2		TOTAL C.A.
	P. docente	PAS func.	PAS lab.	TOTAL	Construc.	Equipam.	TOTAL	Gast. corrient.	TOTAL	
Aragón	2.997	212	260	3.469	13.300	1.090	14.390	284	284	18.143
Asturias	969	65	321	1.693	8.800	750	11.550	276	276	13.519
Baleares	1.458	39	54	1.550	5.600	460	6.060	130	130	7.740
Cantabria	1.536	31	61	1.628	4.800	390	5.190	108	108	6.926
Castilla-La Mancha	29.775	440	597	30.813	51.400	4.290	55.690	1.290	1.290	87.793
Castilla y León	7659	111	167	8.136	20.210	1.610	21.820	398	398	30.354
Extremadura	3.413	171	209	3.793	18.000	1.420	19.420	480	480	23.693
Madrid	19.620	430	481	20.531	57.000	4.690	61.690	1.086	1.086	83.307
Murcia	4.019	140	180	4.339	16.400	1.340	17.740	363	363	22.442
La Rioja	419	18	25	462	3.400	260	3.660	89	89	4.211
Ceuta	479	10	12	501	2.000	160	2.160	34	34	2.695
Melilla	241	5	66	312	1.500	120	1.620	29	29	1.961
<b>GASTO NUEVO MEC</b>	<b>72.586</b>	<b>1.673</b>	<b>2.366</b>	<b>77.227</b>	<b>202.410</b>	<b>16.580</b>	<b>220.990</b>	<b>4.567</b>	<b>4.567</b>	<b>302.784</b>
Catalunya	48.478	3.940	6.032	58.450	142.100	21.450	163.550	4.880	4.880	226.880
Galicia	13.919	999	747	22.555	35.200	4.650	47.300	1.416	1.416	71.271
Pais Valencia	58.076	3.876	1.273	77.227	84.200	5.350	89.550	1.284	1.284	168.061
<b>GASTO CC. AA. TRANSF.</b>	<b>120.472</b>	<b>8.816</b>	<b>8.052</b>	<b>158.232</b>	<b>261.500</b>	<b>31.450</b>	<b>300.400</b>	<b>7.580</b>	<b>7.580</b>	<b>466.212</b>
GASTO REPOSICIÓN MEC							100.000			
<b>TOTAL MEC</b>				<b>77.227</b>			<b>320.990</b>		<b>4.567</b>	<b>402.784</b>
<b>TOTAL CC. AA. TRANSF.</b>				<b>158.232</b>			<b>300.400</b>		<b>7.580</b>	<b>466.212</b>
<b>TOTAL ESTADO</b>				<b>235.459</b>			<b>621.390</b>		<b>12.147</b>	<b>868.996</b>

Cantidades en millones de pesetas



te, de PAS funcionario y de PAS laboral, cuyo coste está realizado para personal funcionario, a partir de las retribuciones actualizadas para este año, publicadas en la Ley de Presupuestos, BOE, del 31 de diciembre de 1997; y para personal laboral, incrementando los sueldos de 1997 en sus diversos niveles con la subida del 2,1% máxima autorizada para la masa salarial del personal laboral. Para el personal funcionario sólo hemos tenido en cuenta el sueldo base (grupos A, B, C y D), complemento de destino (niveles 24, 21, 16 y 12) y complemento específico, sin incluir ningún concepto de antigüedad, contando con que se trata de plantilla nueva; los incrementos por trienios y sexenios se han de incluir según se vayan produciendo en las partidas de gasto que se transfieran a las CC. AA.

El volumen de gasto en capítulo 1 por C. A. (tabla 11) supone 77.227 millones de pesetas para el territorio MEC, la mayor parte del cuál (72.586 millones) corresponde a personal docente; y 158.232 millones para las otras CC. AA., alcanzando el gasto total de personal la cantidad de 235.459 millones de pesetas.

En el capítulo 2, de gastos corrientes de bienes y servicios hemos incluido el gasto de funcionamiento de los cen-

tros nuevos. Es con mucho el capítulo de gasto más pequeño, alcanzado un volumen de 4.567 millones en el territorio MEC y 7.580 en las CC. AA. con transferencias.

Por el contrario, el capítulo 6, de inversiones reales, es el que tiene mayor volumen de gasto. En él hemos incluido el precio de las nuevas construcciones (centros nuevos y ampliación de unidades) y el de equipamiento. El total correspondiente supone 202.410 millones de pesetas en el territorio MEC, pero a esta cantidad añadimos como gasto de reposición 100.000 millones, lo que se eleva la cuantía del capítulo a 320.990 millones.

Este gasto de reposición se basa en la estimación realizada a partir de los porcentajes de centros que necesitan arreglos en aulas, despachos, laboratorios, gimnasio, biblioteca, aseos, patio y otros espacios, según se desprende de la encuesta cuyos resultados se encuentran en el siguiente artículo. Como decimos, es estimativo, porque no podemos precisar el gasto del arreglo de un gimnasio o de un laboratorio en

**TABLA 13**

**PLAN CUATRIENAL DE FINANCIACION**

CAPÍTULO 1 AÑO/PORCENTAJE	1999/50%	2000/30%	2001/10%	2002/10%	TOTAL
Aragón	1.735	1.041	347	347	3.469
Asturias	847	508	169	169	1.693
Baleares	775	465	155	155	1.550
Cantabria	814	488	163	163	1.628
Castilla-La Mancha	15.406	9.244	3.081	3.081	30.813
Castilla y León	4.068	2.441	814	814	8.136
Extremadura	1.897	1.138	379	379	3.793
Madrid	10.265	6.159	2.053	2.053	20.531
Murcia	2.169	1.302	434	434	4.339
La Rioja	231	139	46	46	462
Ceuta	251	150	50	50	501
Melilla	156	94	31	31	312
<b>GASTO NUEVO MEC</b>	<b>38.614</b>	<b>23.168</b>	<b>7.723</b>	<b>7.723</b>	<b>77.227</b>
Catalunya	29.225	17.535	5.845	5.845	58.450
Galicia	11.277	6.766	2.255	2.255	22.555
Pais Valencia	38.614	23.168	7.723	7.723	77.227
<b>GASTO CC. AA. TRANSF.</b>	<b>79.116</b>	<b>47.470</b>	<b>15.823</b>	<b>15.823</b>	<b>158.232</b>
<b>TOTAL MEC</b>	<b>38.614</b>	<b>23.168</b>	<b>7.723</b>	<b>7.723</b>	<b>77.227</b>
<b>TOTAL CC. AA. TRANSF.</b>	<b>79.116</b>	<b>47.470</b>	<b>15.823</b>	<b>15.823</b>	<b>158.232</b>
<b>TOTAL ESTADO</b>	<b>117.729</b>	<b>70.638</b>	<b>23.546</b>	<b>23.546</b>	<b>235.459</b>

*Cantidades en millones de pesetas*





en las CC. AA. administradas por el MEC y pendientes de ser transferidas se eleva a 402.784 millones de pesetas según nuestras previsiones; a 466.212 millones en las CC. AA. con transferencias incluidas en nuestro estudio, lo que eleva el volumen total de gasto a 868.996 millones de pesetas.

### Plan cuatrienal de financiación

Si desplazamos el plan de finan-

ciación cuatrienal que la FE-CC.OO. propuso en el curso pasado un año más, desde 1999 al 2002, con los porcentajes de gasto anual -en orden creciente y sucesivos- del 50%, 30%, 10% y 10%, a lo largo de este periodo, en la *gráfica 8* encontramos la cuantía del gasto total, en capítulo 1 y en capítulo 6 que se ha de realizar en cada uno de los cuatro años presupuestarios siguientes.

Como pensamos que puede ser de utilidad a la hora de negociar las transferencias en materia educativa a las CC. AA. que actualmente se integran en el territorio MEC, hemos confeccionado sendas tablas (*tablas 13 y 14*) en las que mostramos los porcentajes de gasto que hay que transferir en cada uno de los cuatro PGEs próximos, tanto de gastos de personal como de inversiones reales, a cada una de las Comunidades Autónomas.

general, ya que cada caso exige la adopción de medidas particulares. Para poder llevar a cabo este proyecto de arreglos es imprescindible realizar un catálogo previo de las necesidades centro a centro, y para negociarlo de manera descentralizada mostramos nuestra disposición.

En el resto de CC. AA. las inversiones reales sólo contemplan la construcción de centros y aulas nuevas, para lo que se necesitan según la propuesta 300.400 millones. Esto hace un total de 621.390 millones de pesetas en capítulo 6.

Es preciso aclarar que en las columnas de los capítulos 1 y 6 hemos incluido partidas de ampliación de plantillas y de arreglos, respectivamente, en las filas correspondientes a las CC. AA. donde corresponden, pero que no constan en las restantes columnas por haber considerado en ellas únicamente el gasto ligado a las nuevas construcciones.

En resumen, nos encontramos con que el gasto total de los tres capítulos

TABLA 14

### PLAN CUATRIENAL DE FINANCIACION

CAPÍTULO AÑO/PORCENTAJE	1999/50%	2000/30%	2001/10%	2002/10%	TOTAL
Aragón	7.195	4.317	1.439	1.439	14.390
Asturias	5.775	3.465	1.155	1.155	11.550
Baleares	3.030	1.818	606	606	6.060
Cantabria	2.595	1.557	519	519	5.190
Castilla-La Mancha	27.845	16.707	5.569	5.569	55.690
Castilla y León	10.910	6.546	2.182	2.182	21.820
Extremadura	9.710	5.826	1.942	1.942	19.420
Madrid	30.845	18.507	6.169	6.169	61.690
Murcia	8.870	5.322	1.774	1.774	17.740
La Rioja	1.830	1.098	366	366	3.660
Ceuta	1.080	648	216	216	2.160
Melilla	810	486	162	162	1.620
<b>GASTO NUEVO MEC</b>	<b>110.495</b>	<b>66.297</b>	<b>22.099</b>	<b>22.099</b>	<b>220.990</b>
Catalunya	81.775	49.065	16.355	16.355	163.550
Galicia	23.650	14.190	4.730	4.730	47.300
Pais Valencià	44.775	26.865	8.955	8.955	89.550
<b>GASTO CC. AA. TRANSF.</b>	<b>150.200</b>	<b>90.120</b>	<b>30.040</b>	<b>30.040</b>	<b>300.400</b>
GASTO REPOSICIÓN MEC	50.000	30.000	10.000	10.000	100.000
<b>TOTAL MEC</b>	<b>160.495</b>	<b>96.297</b>	<b>32.099</b>	<b>32.099</b>	<b>320.990</b>
<b>TOTAL CC. AA. TRANSF.</b>	<b>150.200</b>	<b>90.120</b>	<b>30.040</b>	<b>30.040</b>	<b>300.400</b>
<b>TOTAL ESTADO</b>	<b>310.695</b>	<b>186.417</b>	<b>62.139</b>	<b>62.139</b>	<b>621.390</b>

Cantidades en millones de pesetas

# Encuesta sobre el cumplimiento de los requisitos mínimos



Ulpiano Sevilla.

## Objetivos de la encuesta

El R. D. 1004/1991, de 14 de junio, establece los requisitos mínimos que deben cumplir los centros docentes que imparten enseñanzas de régimen general no universitarias. Estos requisitos se refieren tanto al personal docente y no docente que atiende los centros -titulación y número según niveles educativos- como al número máximo de alumnos por unidad o grupo -cuyas cifras se denominan comúnmente ratios-, pero fundamentalmente recopila un listado de espacios, equipamientos e infraestructuras que se consideran imprescindibles para poder impartir satisfactoriamente las enseñanzas a que hace referencia la Ley de ordenación general del sistema educativo, LOGSE.

Son varios los objetivos que persigue nuestro estudio, pero resaltaremos dos de ellos como más importantes. Por un lado, nos interesa conocer la situación real de las instalaciones, dotaciones y ratios de los centros educativos para poder determinar en qué medida el incumplimiento de algunos requisitos está limitando la calidad de la educación no universitaria. Por otro, -en el contexto del proceso de negociación para transferir las competencias legislativas en materia educativa a las diez Comunidades Autónomas, con Ceuta y Melilla, hoy conocidas como territorio MEC-, poder colaborar en la determinación de los déficits en infraestructuras, aportando, además, va-

loraciones sobre las que consensuar un plan que cuantifique y temporalice las inversiones nuevas para dotar los centros educativos, de manera que cumplan todos los requisitos legalmente establecidos para impartir la enseñanza de calidad que perseguimos como objetivo educativo, lo que, a su vez, contribuirá en gran medida a transferir un sistema educativo territorialmente homogéneo, en igualdad de condiciones para todas las CC. AA. pendientes de recibir las transferencias.

Los espacios, equipamientos y condiciones sobre los que se interesa nuestra encuesta son los que fija el citado Real Decreto para los diversos niveles educativos -infantil, primaria, secundaria obligatoria, bachilleratos y formación profesional-, y que sintetizamos en el cuatro que acompaña a este artículo.

## Características de la muestra

A partir de los códigos de los 7219 centros, de los que 5947 corresponden a la red pública del territorio MEC y 1272 a los de la privada concertada, y que se distribuyen por CC. AA., se selecciona una muestra aleatoria simple mediante el programa informático SPSS, de un tamaño aproximado al 5% del total de centros -que corresponde a 360, de los que 306 son de titularidad pública y 54 de privada concertada, ajustándose bastante bien a los porcentajes correspondientes en la población-, suficiente para garantizar un margen de error inferior al 3,5% para un nivel de confianza del 95%.

## Análisis y valoración de los datos

El procedimiento seguido consiste en recorrer todos los aspectos en que hemos clasificado las diversas infraestructuras exigidas como mínimos para los niveles educativos señalados -infantil, primaria, E. S. O., bachilleratos y F. P.-, delimitando las insuficiencias a través de los porcentajes que nos ofrecen los datos de las encuestas y buscando los contrastes, cuando existan, entre centros públicos situados en zonas urbanas o zonas rurales.

Por su función, los ocho tipos de espacios objeto de investigación, se pueden clasificar en dos grupos. Uno, el que constituirían los que podemos llamar espacios básicos: aulas, aseos, otros espacios y condiciones, patio y despachos; dos, el que aporta un indispensable equipamiento docente, en el que situaríamos la biblioteca, los laboratorios y el gimnasio, todos analiza-



dos en relación con su extensión y equipamiento.

## EDUCACIÓN INFANTIL

Antes de abordar el análisis de los datos de la encuesta para educación infantil es preciso tener en cuenta que al elaborarla no quisimos excluir la información sobre centros que impartiesen el primer ciclo de educación infantil, aun conscientes de que tanto en la red pública como en la privada concertada su número es muy pequeño.

**Aseos** Lo más frecuente es que los centros públicos sólo tengan el segundo ciclo, y en muchos de ellos falten, incluso, las aulas de tres años. Tal vez por este motivo, en relación a esta situación más general, lo que resulta más relevante es el porcentaje de centros que sólo disponen de un aseo por aula, con aseo para personal (12%) o sin él (28%). Y lo más preocupante es, sin duda, que el 37% no cumplan ningún requisito, ni los del primero ni los del segundo ciclo; y que en la situación opuesta, es decir, que cumplan todos los requisitos de aseos por sala para el primer ciclo, o por aula si se trata del segundo, con lavabo e inodoros, y aseos para el personal, sólo hay un 6% de los públicos.

Los porcentajes referidos a centros de zonas urbanas o de zonas rurales presentan valores muy similares, aunque son significativamente mayores los que corresponden a centros que no cumplen ningún requisito (-38,8%) y a los que sólo disponen de un aseo por aula (-34%), en las zonas rurales.

**Aulas** Que el porcentaje de centros que disponen de áreas de descanso e higiene de los niños sea bajo no es extraño si tenemos en cuenta que es un requisito exigible únicamente si hay niños menores de dos años de edad. Incluso, entendemos que el porcentaje del 19,5% de centros que cumplen todos los requisitos está sobrevalorado, entre otros motivos, porque los encuestados no lo hayan entendido como un criterio restringido al caso en el que hay niños de menos de dos años.

La situación más general es que se cumpla con uno o con los dos criterios de extensión: 2 m<sup>2</sup> por puesto escolar, asegurando un mínimo de 30 m<sup>2</sup>. Por eso sólo un 3% de centros urbanos y

un 10,6% de los situados en zonas rurales no cumplen con ningún criterio, ni siquiera de extensión.

**Otros espacios y condiciones** De igual manera, no sorprende que sólo un 2,7% de centros -4,7% en zona urbana y 1,2% en rural- disponga de un espacio adecuado para la preparación de alimentos, dado que sólo es preceptivo cuando hay niños de menos de un año. Lo que sorprende más es que la sala de usos múltiples de 30 m<sup>2</sup>, que sólo en su caso puede ser utilizada como comedor, únicamente existe en el 20% de los centros, 25% si se trata de urbanos y 17,6% si pertenecen a zonas rurales. Esto representa que un 70% no dispone de ninguno de los dos espacios complementarios, lo cual es, sin duda, una importante carencia.

**Patio** El patio de juegos que se exige, por cada nueve unidades o fracción, ha de tener una extensión no inferior a 75 m<sup>2</sup> para el primer ciclo ni a 150 m<sup>2</sup> para el segundo. Este requisito, se da en el 74% de los centros. El porcentaje correspondiente para los de zonas rurales baja hasta el 67%, confirmándose que las infraestructuras de educación infantil en estas zonas son las que presentan mayores carencias.

**Despachos** No son demasiados los centros que carecen de todo tipo de despachos, sólo el 8%; y en buena parte de los casos porque se consideran espacios de primaria.

La casuística, no obstante, muestra un abanico de posibilidades entre las que destacan el 22% de centros que sólo disponen de despacho de dirección, que desciende a poco menos del 10% en centros urbanos, mientras que, en la línea que venimos descubriendo, en el medio rural el porcentaje es de casi un 32%); los que disponen de despacho de dirección y sala de profesorado -9,4% en urbanos y 14% en rurales-; y, en tercer lugar, los que sólo disponen de despacho de dirección y de secretaría, más frecuentes en zona urbana: un 15,6% frente al 11,8% rural.

Siendo importante, por último, el porcentaje de centros que disponen de despacho de dirección, de secretaría y de sala de profesorado de tamaño adecuado al número de puestos escolares, la encuesta pone de manifiesto una vez más la peor situación de los centros situados en zona rural, que sólo cumplen todos los requisitos el 23,5%, frente al 57,8% de los urbanos.

## EDUCACIÓN PRIMARIA

De La educación primaria cabe esperar que sea el nivel que cumpla su conjunto de requisitos mínimos de una manera más completa, con menos insuficiencias, porque hereda la extensa red de centros de la antigua EGB suficientemente consolidada como enseñanza obligatoria anterior a la LOGSE.

No obstante, todavía se detectan deficiencias, en mayor o menor grado según las zonas donde se ubica el centro y según la red a la que pertenece. Veamos como se manifiestan.

**Aseos** El único requisito que deben cumplir los aseos y servicios de primaria -el mismo que el de los niveles de educación secundaria- es que sean adecuados en número a la capacidad del centro, tanto para el alumnado como para el profesorado.

Sólo un 11% no cumple el requisito, frente a un 89%, existiendo apenas una diferencia de una décima entre los rurales y los urbanos, por lo que podemos adelantar que, como veremos, es el requisito que mejor se cumple en todos los niveles, y cuya adecuación plena apenas exige una pequeña inversión.

**Aulas** De los tres requisitos que se exigen para las aulas de primaria, dos se refieren a la extensión de las mismas, que ha de ser de 1,5 m<sup>2</sup> por puesto escolar, aunque garantizando un mínimo de 30 m<sup>2</sup>, y el tercero, a la disponibilidad de dos espacios de 20 m<sup>2</sup> por cada seis unidades para apoyo, refuerzo y desdoblamientos.

Aunque, por ser tres los requisitos, aparece mayor dispersión en los resultados, el agrupamiento de estos nos muestra una situación caracterizada por los hechos que destacamos a continuación.

El 7% de centros que no cumplen ningún requisito se convierte en casi el 11% en zona rural. Sólo hay alrededor del 12% de centros que únicamente cuentan con el mínimo exigible de 30 m<sup>2</sup> -porcentaje que se eleva al 19% en zona urbana y disminuye al 6% en rural; y de los que cumplen alguno de los dos requisitos de extensión, un porcentaje muy bajo, el 8% de ellos, disponen, además, de los dos espacios de 20 m<sup>2</sup> por cada seis unidades para apoyo, refuerzo y desdoblamientos, condición que, si incluimos los centros que cumplen todos los requisitos (25,7%),

se extiende hasta el 34% del total; un valor muy bajo -que todavía es menor en zona rural (un 27%)- y que indica que hay un 66% de centros públicos en los que sus aulas únicamente cumplen con los criterios de extensión, mostrando la escasez de espacios para la docencia.

**Otros espacios** La escasez de espacios se manifiesta igualmente en la baja proporción de centros de primaria que disponen de una sala de usos polivalentes de 100 m<sup>2</sup>, que pueda ser compartimentada con mamparas para su utilización como aula de música, sala de tutorías, etc., y de espacios para las asociaciones de alumnos y de AMPA's. Sólo el 34,2% de centros disponen de estos espacios, situación que empeora en centros de zona rural, de los que el 71,4% no disponen de ellos frente al 58,8% de los urbanos.

Mucho mejor está la situación por lo que respecta al patio de recreo. Casi un 83% de centros posee un patio de recreo de, al menos, 3 m<sup>2</sup> por puesto escolar, con superficie de 44x22 m para uso como pista polideportiva, situación que mejora en las zonas urbanas -91,2% frente al 76,2% en las rurales.

**Despachos** Es bajo el porcentaje de centros que no disponen de espacios administrativos y para el profesorado: sólo el 6,6%. Que únicamente tengan sala de profesores hay muy pocos, apenas un 4%, que se convierte en 1,5% si la zona es urbana, y se eleva al 6% en medio rural. También en zona rural, el porcentaje de centros que sólo poseen despacho de dirección es del 28,6%, lo que manifiesta el hecho de que ahí es frecuente que un único espacio sirva tanto para las tareas administrativas como para el trabajo del profesorado. Sorprende el elevado porcentaje de los que sólo tienen despacho de dirección y secretaria (17%) y no disponen de una sala para profesorado.

Sin duda, lo que llama la atención es la manifiesta peor situación, en lo que a estos espacios se refiere, de los centros situados en medios rurales: sólo un 25% de ellos cumplen todos los requisitos, frente al 56% de los situados en zonas urbanas.

**Biblioteca** Es preceptivo que los centros de educación primaria estén dotados de una biblioteca de 45 m<sup>2</sup> de extensión, pero la situación real es que



un 43% de ellos carecen de ella. La situación vuelve a ser peor en los centros rurales, de los cuales sólo el 50% de ellos disponen de la biblioteca frente al 66,2% de los situados en zona urbana.

**Gimnasio** Más de la mitad de los centros públicos, el 52%, no dispone ni del espacio cubierto para educación física y psicomotricidad de 200 m<sup>2</sup>, ni de vestuarios con duchas, situación ésta que, una vez más, se agrava en los medios rurales, donde el porcentaje asciende hasta prácticamente el 68% frente a un 34% de los urbanos. En este medio, más desfavorecido, el porcentaje de los que no disponen de espacio cubierto, aunque sí de vestuarios, es mayor (13%) que el de los urbanos; mientras que de éstos, hay más (16%) que teniendo espacio cubierto, no tienen vestuarios, duchas y almacén que los situados en zona rural.

Que cumplan todos los requisitos sólo hay un 42,6% públicos en medio urbano, frente al 12% de los situados en el rural. Sin duda, un grave déficit.

## EDUCACION SECUNDARIA OBLIGATORIA

Esta etapa es la que más necesidades tiene de inversión y de desarrollo de sus infraestructuras. A pesar del importante número de centros nuevos

adaptados, teóricamente, a los requisitos de la nueva situación que se deriva de la aplicación de la LOGSE, encontramos importantes deficiencias que exigen una urgente corrección.

**Aseos** El porcentaje de centros que no disponen de aseos y servicios en número adecuado a la capacidad del centro tanto para alumnado como para profesorado, es mayor que en los centros de primaria. Asciende hasta un 16%, que todavía se eleva al 19% en los centros situados en zona urbana, lo cual, sólo estaría justificado por el hecho de que los antiguos institutos de bachillerato, en los que se imparte la ESO, tienen unos servicios que resultan insuficientes para las necesidades derivadas de la incorporación de nuevo alumnado, porque de lo contrario, llegaríamos a suponer que los nuevos IES no están dotados de los aseos proporcionados a su tamaño, lo que sería injustificable en centros de nueva construcción pensados para atender las exigencias de las nuevas enseñanzas.

**Aulas** Es uno de los aspectos más difíciles de tratar debido a la gran dispersión que se produce al ser cuatro los requisitos que se exigen. Como en todos los niveles (excepto en infantil), la extensión que se fija es de 1'5 m<sup>2</sup> por puesto escolar, aunque el mínimo se eleva hasta los 40 m<sup>2</sup>. Además, por cada doce unidades o fracción, se requiere un aula taller de 100 m<sup>2</sup> de extensión, y tres aulas de 45 m<sup>2</sup> para música, plástica e informática.

Que sólo cumplan requisitos de extensión, encontramos un 27% de centros, que se deriva a casi el 30% en zona urbana y a un valor muy inferior, el 18%, en los situados en medio rural. Por el contrario, que no cumplan ningún requisito de extensión, pero que cuenten con el aula taller y las tres aulas para música, plástica e informática, hay un porcentaje poco significativo, el 5'4%, que se convierte en el 3,8% en centros urbanos y que asciende hasta el 9% en los rurales.

Lo más frecuente es encontrar la situación en que se cumple algún requisito de extensión y existe aula taller y/o las tres aulas de especialidades. Que cumplan todos los requisitos pero que no tengan las tres aulas de especialidades hay un 13%. Que les falte el aula taller representa un porcentaje de centros despreciable; y que

cumplan con todos los requisitos y aulas adicionales hay un 24%, que desciende al 15% en los de zona urbana y se eleva a más del 45% en el medio rural, posiblemente debido a que buena parte de los centros que imparten ESO en este medio, son de nueva construcción.

**Otros espacios** Los espacios adicionales que se exigen en la ESO son para ser usados por las asociaciones de alumnos y de sus padres y madres. Aunque parezca un requisito fácil de cumplir, lo cierto es, que más del 50% de los centros no disponen de ellos, porcentaje que se concreta en el 53% en los de medio urbano y asciende hasta el 63% en los de rural.

La carencia de estos espacios para AMPAs y para asociaciones de alumnos puede deberse a la escasez general de espacio en muchos centros, y no sólo en los antiguos, pero no hay que desdeñar la idea de que por parte de responsables de la dirección de los centros, e incluso de las asociaciones de alumnos y de padres, no se muestra excesivo interés por ofrecer y reclamar, respectivamente, estos espacios para el ejercicio de la actividad de participación democrática en la gestión de los centros educativos.

**Patio** Hay un 27% de centros que no dispone del patio de recreo de, al menos, 3 m<sup>2</sup> por puesto escolar, con una superficie de 44x22 m para uso de pista deportiva.

La situación puede venir motivada por condicionantes de suelo en zona urbana, porque, aunque pueda resultar sorprendente, en medios rurales el

100% de los centros disponen del patio requerido.

**Despachos** Tal vez sorprenda el bajo porcentaje que corresponde a centros que sólo disponen de despacho de dirección (2,7%), de despacho de dirección y sala de profesorado (2,7%) o secretaría (2,7%) y, por tanto, las dos situaciones representativas son las que corresponden a centros que sólo disponen de secretaría y sala para el profesorado: un 24%, que desciende al 23% en el ámbito urbano, y que sube hasta el 27% en el rural, y a la de centros que cuentan con todas las infraestructuras de despachos, incluidos los dedicados a coordinación y orientación, que representa el 67%, 65% de los urbanos y 72% de los situados en medio rural.

**Biblioteca** Afortunadamente, el porcentaje de centros que imparten ESO que cuentan con una biblioteca de 60 m<sup>2</sup> de extensión es elevado: casi un 84% en la red pública, que disminuye hasta el 77% en los centros urbanos, y que aumenta hasta la cifra absoluta del 100% en los rurales. A pesar de ello, y dada la elevada proporción de centros urbanos, la situación reclama inversión y dedicación para que no exista ningún centro de ellos que no pueda ofrecer a sus alumnos y alumnas una biblioteca, no sólo con la extensión preceptiva, sino adecuada en libros y materiales.

**Gimnasio** Sólo hay un 37,8% de centros públicos que posean un gimnasio de 480 m<sup>2</sup> de extensión, equipado con vestuarios, ducha y almacén, con valores similares tanto para urbanos como para rurales. Es poco significativo el número de centros que teniendo un gimnasio con la extensión adecuada no disponga de vestuarios con ducha; sin embargo, sí es relevante el de centros que, a pesar de estar equipados con vestuarios, sus gimnasios no tienen la extensión adecuada, un 35%.

En cualquier caso, resulta excesivo el número de centros que no cumplen con ninguno de los dos requisitos: el 21,6%.

**Laboratorios** El único laboratorio que se exige para la ESO es el de ciencias experimentales, de 60 m<sup>2</sup> de extensión por cada doce unidades o frac-

ción; y la situación muestra que no disponen de él un 43% de los centros públicos, porcentaje algo mayor en los centros de ámbito rural, 45% frente a un 42%.

Este hecho nos induce a pensar en la poca credibilidad con que se toman algunas iniciativas, que tienen más consistencia sobre el papel que sobre la realidad.

Sencillamente, no tiene justificación que la experimentación no adquiera en la práctica la relevancia que la LOGSE le asigna.

## BACHILLERATOS

Es obvio que, dado que los nuevos bachilleratos no están todavía completamente implantados, las respuestas incluyen tanto la situación de los bachilleratos LOGSE como la del antiguo BUP, por lo que los datos que vamos a analizar responden a ambos sistemas indistintamente.

**Aseos** Un poco más precaria se muestra la situación de los aseos y servicios en su adecuación a la capacidad del centro. El porcentaje de aseos inadecuados es mayor que en los niveles anteriores: casi un 22%, que todavía asciende hasta el 26% en zonas urbana, frente al 11% de aseos y servicios deficientes en zonas rurales.

La explicación puede residir en el hecho de que la mayor parte de los centros que imparten bachilleratos son los anteriores institutos, en muchos casos concebidos para atender a un número de alumnos muy inferior al actual. Lo que no significa que se aplaque la toma de decisiones para adecuar los centros, en este y otros aspectos cuyas deficiencias irán apareciendo a continuación, a las nuevas necesidades.

**Aulas** Los requisitos de aulas para impartir los bachilleratos consisten en los dos generales de extensión -sólo que en este caso el mínimo que se exige es de 30 m<sup>2</sup>, como en el resto de niveles, a excepción de la ESO-, y un aula de 60 m<sup>2</sup> para informática por cada 12 unidades o fracción.

En la red pública son pocos -aunque siempre demasiados- los centros que no cumplen con ninguno de los tres requisitos: un 6% -y por tanto hay un 94% que cumplen con algún criterio de extensión-, que se eleva hasta el



11% para los que están situados en zona rural. Que cumplan con uno o ambos criterios de extensión y tengan aula de informática hay algo más del 50% de centros públicos, que disminuye al 47% en los urbanos y sube en algo más del 65% en los de zonas rurales. En cualquier caso, es urgente corregir tanto la situación de los centros que no cumplen con ninguna de las condiciones, como la de aquellos que, no presentando especiales problemas de espacio, no tienen un aula de informática adecuada a su capacidad, o no está suficientemente equipada.

#### Otros espacios y condiciones

Además del aula de informática prevista para los centros de bachillerato, se requieren aulas específicas según las modalidades de los mismos que se imparten. Los porcentajes que resultan a partir de los datos de la muestra no están referidos al total de los centros sino a la fracción de ellos que corresponda a una o varias modalidades. Teniendo en cuenta que la proporción de centros que imparte el bachillerato artístico es pequeña, tal vez no sorprenda a primera vista que sólo un 3% tenga las dos aulas de arte de 90 m<sup>2</sup>, además de un aula de 120 m<sup>2</sup> para administración y gestión de la modalidad de ciencias sociales, y que, coincidiendo con bachillerato de ciencias de la naturaleza, un 6% tenga las dos aulas de arte y el aula de dibujo de 90 m<sup>2</sup> preceptiva para esta modalidad.

Lo más frecuente, en cualquier caso, es encontrar el requisito básico para los bachilleratos de ciencias de la naturaleza y tecnológico: algo más del 31% de estos centros están equipados con un aula de dibujo 90 m<sup>2</sup> de extensión o de diseño asistido por ordenador, y sólo el 12,5% cuentan con esta aula y además disponen de la de 102 m<sup>2</sup> correspondiente al bachillerato tecnológico; es decir cumplen con los dos requisitos propios de estos dos bachilleratos.

A pesar de la casuística descrita, lo que llama poderosamente la atención es que el 43,8% de todos los centros públicos que imparten bachillerato no dispongan de ninguna de las aulas propias. Sorprende, a la vista de estos resultados, el escaso esfuerzo que se realiza para dotar a los actuales centros de bachillerato de las infraestructuras que garanticen condiciones de calidad necesarias.

Los porcentajes disgregados para

zona urbana y zona rural, correspondientes a las diversas posibilidades descritas, son valores muy similares, cuyo análisis muestra situaciones poco divergentes.

**Patio** El porcentaje de centros que imparten bachillerato que no disponen de un patio de, al menos, 3 m<sup>2</sup> por puesto escolar, con superficie de 44 x 22 m para uso de pista polideportiva, es del 34% en la red pública, un valor que supera en varios puntos al correspondiente de los centros que imparten ESO, lo que, en principio, sorprende. Una explicación podría ser que este espacio se incorpore a todos los centros de secundaria que se construyen nuevos, mientras que los antiguos de BUP no todos disponían de él, lo que, lógicamente, hace elevar la media. Pero tampoco es descartable que no se acabe de entender si se trata de dos patios distintos, uno para ESO y otro para bachillerato, cuando coincidan las dos enseñanzas en el mismo centro, y que, al incluir uno para la ESO al cumplimentar la encuesta ya no lo hayan considerado para el bachillerato o, incluso para la formación profesional.

Lo que si pone claramente de manifiesto este estudio es que la situación derivada de problemas de espacio en zonas urbanas, pero, sobre todo, que en ellas está la mayor parte de los antiguos institutos de bachillerato, es que la falta de espacios adecuados de recreo es desproporcionada entre estas zonas, con un porcentaje del 43,5% en la urbana, que se reduce al 11% en la rural.

**Despachos** Los dos porcentajes relevantes son los que corresponden a centros que disponen de secretaría y sala de profesorado, un 22%, y a los que tienen todos los espacios, incluyendo despachos de dirección, coordinación y orientación, de 50 m<sup>2</sup> de extensión, como mínimo, que representan un 68,8% del total de centros de bachillerato de la red pública. La primera situación es más frecuente en el medio rural, elevándose el porcentaje hasta el 33%, frente al 17,4% urbano, y que cuenten con todos los espacios se da con un 74% en zona urbana, frente al 55,6% en rural.

Lo que más llama la atención en esta red pública es el elevado número de centros que afirman no tener despacho de dirección. Por nuestro conoci-



miento de los centros públicos, entendemos que el déficit no está tanto en la falta de despachos de dirección como en el hecho de que no alcanzan la extensión mínima, y, sobre todo, que no se realiza en ellos las actividades de coordinación y de orientación.

En este aspecto, aun entendiendo que el R. D. de requisitos mínimos lo que pretende es garantizar un espacio para estas actividades, pensamos que sería más adecuado que la orientación y la coordinación se pudiesen realizar en espacios exclusivamente destinados a esos fines.

**Biblioteca** La biblioteca que se exige a los centros que imparten bachilleratos debe tener una extensión de 75 m<sup>2</sup>. El porcentaje de la muestra referido a los que cumplen este requisito es del 81,3%, algo inferior al correspondiente para centros de ESO, y que desciende ligeramente a casi el 78% en los de ámbito rural.

Lo más frecuente, sin duda, será encontrarnos con centros de secundaria que sólo disponen de una biblioteca, y que -al igual que comentábamos más arriba a propósito del patio- al incluirla, tal vez por su menor extensión, como correspondiente a la ESO, unos la hayan puesto también en la casilla de los bachilleratos, y otros no, o viceversa. En cualquier caso, lo que sí está claro, desde un punto de vista global, es que entre el 16% y el 18% de los centros públicos de secundaria que imparten bachillerato están sin la preceptiva biblioteca.

**Gimnasio** Como ocurre con patios y bibliotecas, el gimnasio generalmente

será uno, compartido por todas las etapas de secundaria que se impartan en el centro. Por ello, con pocas unidades de diferencia, los dos requisitos de los gimnasios de los centros de bachillerato se dan con porcentajes muy similares a los correspondientes a la ESO; y son algo más elevados en el caso de enseñanzas de bachillerato, porque se incluyen antiguos institutos cuyos gimnasios no se adecuan a las exigencias actuales.

Que cumplan con la extensión exigida de 480 m<sup>2</sup> pero no tengan vestuarios y duchas es una situación poco frecuente, lo más relevante es que estando equipados con vestuarios y duchas no tengan los 480 m<sup>2</sup> de extensión - mayor porcentaje en zona urbana, un 30% frente a un 22% en rural-, y que cumplan todos los requisitos, con valores que rondan el 43% tanto en centros urbanos como rurales.

Lo preocupante es que el 25% de centros públicos que imparten bachilleratos no cumplen con ninguno de los dos requisitos.

**Laboratorios** Los dos laboratorios, de 60 m<sup>2</sup> de extensión, de física y química del bachillerato tecnológico sólo son preceptivos cuando no existan los tres laboratorios de física y química y de ciencias naturales de 60 m<sup>2</sup> para la modalidad de bachillerato de ciencias de la naturaleza y de la salud. Esto significa que la posibilidad de que existan todos sólo puede obedecer a que se contabilicen doblemente; y esto suponemos que es lo que ocurre cuando resulta que 15% de los centros, según la muestra, cumplen con ambos requisitos. Lo esperable es que si existen los tres laboratorios del bachillerato de ciencias -un 43% en zona urbana y un 56% en rural-, sólo existan los del bachillerato tecnológico -4% y 11%, respectivamente- en los centros en los que no se imparta la modalidad de ciencias.

En cualquier caso, y sin despreciar que haya podido haber confusión en la respuesta porque no estuviese bien clarificada la pregunta, lo preocupante es que más del 31% de los centros públicos no tengan ningún tipo de laboratorio. Cifra muy elevada aun teniendo en cuenta que esté calculada sobre el total de centros de bachillerato de la muestra, incluidos los que sólo tienen las modalidades de arte o de humanidades.

## FORMACIÓN PROFESIONAL

Los más frecuente es que los centros del muestreo que imparten formación profesional lo hacen, a su vez, junto a otras enseñanzas de educación secundaria, por lo que muchas de las instalaciones básicas -aseos, despachos, patio, etc.- pueden ser compartidas. No obstante, los datos reflejan situaciones diferenciadas que pasamos a analizar a continuación.

**Aseos** Por lo que respecta a los aseos, el 82,4% de los centros públicos cumplen el requisito de ser adecuados a la capacidad del centro, con porcentajes similares en las dos zonas geográficas elegidas.

**Aulas** Las aulas de formación profesional deben cumplir exactamente los mismos requisitos que las de bachillerato: los dos de extensión -1,5 m<sup>2</sup> por puesto escolar, con un mínimo de 30 m<sup>2</sup>- y el aula de informática de 60 m<sup>2</sup> por cada 12 unidades o fracción. Un 35% de centros cumplen todos los requisitos, con valores muy similares en ambas zonas (tabla 5. 2. z.), y el 53%, además de disponer de aulas adecuadas a uno o ambos criterios de extensión, tienen el aula de informática exigida, situación que, como ocurre en los centros que imparten bachillerato, mejora en zona rural, donde el porcentaje correspondiente se eleva hasta el 66%.

**Otros espacios y condiciones** Que dispongan, como único requisito, de un espacio de 10m<sup>2</sup> por cada ciclo formativo impartido, para coordinación y tutorías, hay apenas un 12% de centros públicos, el 9% de los situados en zona urbana y el 16,7% de los de zona rural. Asimismo, que sólo dispongan de un espacio de 5 m<sup>2</sup> por puesto escolar, no inferior a 180 m<sup>2</sup> en ciclo formativo del grupo A, y a 280 m<sup>2</sup> en ciclo del grupo B, encontramos casi un 30%, repartidos en un 27,3% y un 33,3%, respectivamente, en estas zonas.

En cualquier caso, son valores pequeños frente al 35,3% de centros que no cumplen ninguno de los dos requisitos; valores que ponen de manifiesto que este indicador es el que peor grado de cumplimiento presenta entre todos los que corresponden a la

formación profesional, y por tanto, el que más déficits de infraestructuras muestra.

**Patio** Un patio adecuado, con las mismas características que en los otros niveles de secundaria, se encuentra en el 70% de los centros públicos. La peor situación corresponde a los centros situados en zona urbana, para los que el porcentaje desciende hasta el 63,3%, sin duda, debido a los problemas de espacio de centros de construcción más antigua, mayoritarios en esa zona.

**Despachos** A pesar de que las condiciones de los despachos de dirección, coordinación y orientación, de la secretaria, y de la sala de profesorado de los centros que imparten la formación profesional son las mismas que venimos valorando para los otros niveles de secundaria, la casuística presente en la muestra es mucho más reducida. Es poco relevante el porcentaje de centros de la red pública que únicamente tienen secretaria, casi un 6%, y todos corresponden a centros situados en zona rural, alcanzando al 16,7% de ellos. Que además de secretaria dispongan de una sala de profesorado hay un 23,5%, pero alternativamente, todos -que representan el 36,4%- están situados en zona urbana.

La situación más frecuente es que los centros estén dotados de todos los espacios administrativos, de dirección y de gestión, lo cual se da en el 83% de zona rural, en el 63% de los de zona urbana.

**Biblioteca** Dependiendo de la tipología de los centros, nos podemos encontrar con que la biblioteca sea específica de F. P., o que se haya considerado como tal la que el centro tiene también para otros niveles de secundaria. El cualquier caso, los porcentajes que representan las diversas situaciones son bastante similares a los correspondientes para los bachilleratos. Así, encontramos que el 82,4% de centros públicos de la muestra disponen de la preceptiva biblioteca de 60 m<sup>2</sup> de extensión, porcentaje que en zona urbana llega casi al 91%, mientras que en rural si sitúa ligeramente por debajo del 67%.

## REQUISITOS MINIMOS

PÚBLICO Z. URBANA	EDUCACIÓN INFANTIL	EDUCACIÓN PRIMARIA	EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	BACHILLERATO	FORMACIÓN PROFESIONAL
<b>AULAS</b>	Sala de 2 m <sup>2</sup> por puesto escolar. Mínimo 30 m <sup>2</sup> . Áreas diferenciadas para el descanso e higiene del niño/a.	Aulas de 1,5 m <sup>2</sup> por puesto escolar Mínimo 30 m <sup>2</sup> . 2 espacios de 20 m <sup>2</sup> por cada 6 unidades para apoyo, refuerzo y desdoblamiento.	Aulas de 1,5 m <sup>2</sup> por puesto escolar. Mínimo 40 m <sup>2</sup> . Un aula taller de 100 m <sup>2</sup> por cada 12 unidades o fracción. 3 aulas de 45 m <sup>2</sup> por cada 12 unidades o fracción para Música, Plástica e Informática.	Aulas de 1,5 m <sup>2</sup> por puesto escolar. Mínimo 30 m <sup>2</sup> . Un aula de 60 m <sup>2</sup> para Informática por cada 12 unidades o fracción.	Aulas de 1,5 m <sup>2</sup> por puesto escolar. Mínimo 30 m <sup>2</sup> . Un aula de 60 m <sup>2</sup> para Informática por cada 12 unidades o fracción.
<b>PATIO</b>	Un patio de juegos por cada 9 unidades o fracción, no inferior a 75 m <sup>2</sup> en el 1º ciclo y a 150 m <sup>2</sup> en el 2º.	Patio de, al menos, 3 m <sup>2</sup> por puesto escolar, con superficie de 44 x 22 m <sup>2</sup> para uso de pista polideportiva.	Patio de, al menos, 3 m <sup>2</sup> por puesto escolar, con superficie de 44 x 22 m <sup>2</sup> para uso de pista polideportiva.	Patio de, al menos, 3 m <sup>2</sup> por puesto escolar con superficie de 44 x 22 m <sup>2</sup> para uso de pista polideportiva.	Patio de, al menos, 3 m <sup>2</sup> por puesto escolar con superficie de 44 x 22 m <sup>2</sup> para uso de pista polideportiva.
<b>BIBLIOTECA</b>		Biblioteca 45 m <sup>2</sup>	Biblioteca 60 m <sup>2</sup>	Biblioteca 75 m <sup>2</sup>	Biblioteca 60 m <sup>2</sup>
<b>LABORATORIOS</b>			Un laboratorio de Ciencias Experimental. de 60 m <sup>2</sup> por cada 12 unidades o fracción.	CC. NN y Salud: 3 lab. de F. y Q. y CC. NN. de 60m <sup>2</sup> . Tecnología: 2 lab. de F. y Q. de 60 m <sup>2</sup>	
<b>GIMNASIO</b>		Espacio cubierto para E. Física y Psicomotricidad de 200 m <sup>2</sup> . Vestuario, duchas y almacén.	Gimnasio de 480 m <sup>2</sup> Vestuario, duchas y almacén.	Gimnasio de 480 m <sup>2</sup> Vestuario, duchas y almacén.	
<b>DIRECCIÓN TUTORÍAS COORDINACIÓN SALA PROFESORADO</b>	Despacho de Dirección. Secretaría. Sala de profesores de tamaño adecuado al nº de puestos escol.	Despacho de Dirección. Secretaría. Sala de profesores no inferior a 30 m <sup>2</sup> .	Despachos de Dirección, Coordinación y Orientación, 50 m <sup>2</sup> como mínimo. Secretaría. Sala de profe. no inferior a 30 m <sup>2</sup> .	Despachos de Dirección, Coordinación y Orientación, 50 m <sup>2</sup> como mínimo. Secretaría. Sala de profe. no inferior a 30 m <sup>2</sup>	Despachos de Dirección, Coordinación y Orientación, 50 m <sup>2</sup> como mínimo. Secretaría. Sala de profe. no inferior a 30 m <sup>2</sup>
<b>ASEOS</b>	1º ciclo: aseo por sala, accesible desde la misma, con dos lavabos y dos inodoros. 2º ciclo: aseo por aula con un lavabo y un inodoro. Un aseo para el personal. Inodoro, lavabo y ducha	Aseos y servicios en nº adecuado a la capacidad del centro, tanto para el alumnado como para el profesorado.	Aseos y servicios en nº adecuado a la capacidad del centro, tanto para el alumnado como para el profesorado.	Aseos y servicios en nº adecuado a la capacidad del centro, tanto para el alumnado como para el profesorado.	Aseos y servicios en nº adecuado a la capacidad del centro, tanto para el alumnado como para el profesorado.
<b>OTRAS CONDICIONES</b>	Espacio adecuado para preparación de alimentos (niños de menos de un año). Sala de usos múltiples que puede ser utilizada de comedor.	Una sala de usos polivalentes de 100 m <sup>2</sup> que puede ser compartimentada con mamparas para Música, tutorías, etc. Espacios para APA's y asociación de alumnos.	Espacios para APA's y asociación de alumnos.	CC.NN., Salud y Tecnología: aula de dibujo de 90 m <sup>2</sup> o aula de diseño asistido por ordenador. Tecnología: aula de 120 m <sup>2</sup> . Arte: 2 aulas de 90m <sup>2</sup> , según opción. CC. SS.: aula de 120 m <sup>2</sup> para Admón. y Gestión.	Un espacio de 5 m <sup>2</sup> por puesto escolar, no inferior a 180 m <sup>2</sup> en ciclo formativo del grupo A, y a 280 m <sup>2</sup> en ciclo de grupo B. Un espacio de 10 m <sup>2</sup> por cada ciclo formativo impartido, para coordinación y tutorías.
<b>RATIO</b>	Alumnos unidad: 1/8 hasta 1 año 1/13 de 1 a 2 1/20 de 2 a 3 1/25 de 3 a 6	Máximo de 25 alumnos por unidad escolar.	Máximo de 30 alumnos por grupo.	Máximo de 35 alumnos por grupo.	Máximo de 30 alumnos por profesor.



# Conclusiones provisionales

Ya habíamos afirmado en las páginas precedentes que entendíamos este estudio como una propuesta para el debate, como un primer documento cuya justificación se ha realizado de la manera más sólida posible, pero que está abierto al acuerdo social y a la negociación. Y en este sentido, las conclusiones que ahora nos atrevamos a hacer han de ser consideradas como provisionales.



Ulpiano Sevilla.

**E**n la primera parte, hemos revisado la situación de la población en edad escolar, su evolución, intentando establecer a partir de los datos las condiciones de escolarización.

No cabe la menor duda de que la población ha disminuido desde 1977 a un ritmo importante que, aunque se ha desacelerado en la última década, ha bajado el aporte anual de población escolar en el conjunto del Estado desde algo más de 600 mil nuevos alumnos escolarizables a valores inferiores a 400 mil. Se trata de una caída muy importante, a pesar de la cuál no se ha podido completar la escolarización en los términos que la memoria económica que en su día acompañó a la Logse establecía; sobre todo en los niveles de educación infantil y de postobligatoria. Hemos visto cómo la oferta de puestos públicos de infantil de 3 a 5 años sólo se acerca al 62%, todavía muy lejos de la proporción equivalente que corresponde a primaria y mucho más de la que se da en bachillerato. Todavía quedan 40.000 alumnos sin escolarizar en este tramo educativo en ninguna de las dos redes en el territorio MEC, que se convierten en 140.000 si nos referimos al conjunto del Estado.



## Infantil

Si a ello añadimos que la demanda es cada día mayor en el tramo de 0 a 3 años, y que algunas federaciones de enseñanza de CCOO la incluyen en su propuesta de previsiones como inaplazable y urgente, vemos cómo estamos ante unas necesidades de escolarización de la etapa de infantil que ni el mayor descenso de población previsible podría llegar a compensar. Únicamente una apuesta decidida por elevar el nivel de gasto, aprovechando las posibilidades de espacios y equipa-

miento liberados en los centros por el paso del alumnado de 12 a 14 años a los de secundaria, podría acercarnos al primer objetivo de la plena escolarización de todos los niños y niñas de 3 a 6 años cuyos padres demandan un puesto escolar público, y que actualmente han de recurrir a la red privada, que en este tramo no concertado no siempre se dan las condiciones de calidad exigibles.

## Secundaria

A pesar de las incuestionables mejoras en la escolarización del tramo postobligatorio, en el que más incidencia tiene actualmente la fuerte caída de población aludida, tampoco se cumple la previsión de 100% de escolarización entre bachilleratos y formación profesional.

Lamentablemente, ante esta situación, tampoco se puede argumentar que al menos la secundaria obligatoria está escolarizada de manera satisfactoria, pues, como hemos visto, hay un porcentaje del 35% de centros de ESO que necesitan sobrepasar las ratios máximas para atender toda la demanda -y cuando esto ocurre es porque en otros centros, si se trata de un medio urbano con varios centros públicos, tampoco tienen exceso de espacios en los que escolarizar en los límites esta-



blecidos. Esto, sin tener en cuenta que más de 100.000 alumnos, algo menos de la mitad del primer ciclo de ESO del territorio MEC, están en centros de educación primaria, incluso en zonas en las que no hay necesidad de traslados problemáticos ni resistencia social de ningún tipo a que los alumnos se escolaricen en condiciones de calidad adecuada al nivel en los centros previstos para tal fin.

### Inversión

En un momento en que la inversión y el incremento de gasto previsto en la memoria económica de la Logse se ha cumplido en su 99% (sólo restan por gastar 3.873 millones del total), las necesidades siguen sin estar cubiertas. Pero ni siquiera cuantificadas, ni previsto abordarlas desde un plan consensuado de gasto aplazado a transferir tanto a las CC. AA. pendientes de recibir las competencias educativas como a las que ya disponen de ellas desde hace años.

A elaborar este plan, enunciando las necesidades y cuantificándolas, y proponiendo un calendario de gasto temporalizado para llevarlo a cabo, quiere haber colaborado este estudio de previsiones basado en el análisis de la situación real del sistema educativo en los diversos ámbitos territoriales.

### Mapa escolar

La propuesta de ampliación de mapa escolar en todas las CC. AA. gestionadas hoy por el MEC, además de Cataluña, Galicia y la Comunidad Valenciana, es rigurosa y fundamentada. Puede ser poco acertada en la ubicación de algún centro o en su tamaño,

pero aporta una base para la negociación y el acuerdo social de cara a establecer las necesidades territorio a territorio y a concretar el procedimiento para abordarlas. Tiene además la virtud de estar explicitada. No sólo aporta la cuantificación de los centros de nueva construcción, sino que los ubica generalmente en un localidad y les asigna un tamaño adecuado, facilitando al máximo el debate y el concierto social.

### Nuevos centros y plantillas

La primera aproximación concreta la propuesta en 408 nuevos centros en territorio MEC, 290 de los cuáles son para educación secundaria, y cuyo coste se estima en torno a los 200.000 millones. Para dotarlos de medios humanos -además de para corregir déficits en centros actuales- se precisa una plantilla de personal docente en torno a 10.000 nuevos profesores y profesoras del grupo B, y 12.000 del grupo A, que representa un aumento relativo del 17%, cuyo coste en pesetas de 1998 se cifra en 72.586 millones, y un aumento de la de PAS funcionario de 646 nuevas plazas, y de la de PAS laboral de 1.594.

### Requisitos mínimos

Pero además, nuestro estudio a partir del muestreo en los centros del territorio MEC, evidencia importantes desviaciones respecto del grado adecuado de cumplimiento de los requisitos establecidos para las infraestructuras y las instalaciones según los niveles educativos que imparten. Los aseos, las aulas, los patios, los gimna-

sios, los laboratorios, las bibliotecas, los despachos y otros espacios, incumplen en diversa medida las condiciones que se les exigen reglamentariamente, a veces con valores desiguales según que la ubicación del centro sea en el medio urbano o en el rural. Menos grave en algunos aspectos, preocupante en otros, pero en cualquier caso pendiente de una actuación que corrija las desviaciones existentes, y que permita como resultado final el logro de las condiciones materiales de los centros adecuadas a los fines educativos que el nivel educativo que imparten les exige.

El precio de esta intervención lo situamos en torno a los 100.000 millones de pesetas, un valor que lejos de ser arbitrario, es inevitablemente estimativo, y que sólo podrá precisarse convenientemente a partir de que se negocie un catálogo de necesidades de arreglos basado en el análisis centro a centro. El objetivo que se propone nuestro estudio es mostrar con todo rigor la necesidad; la cuantificación de los medios para resolverla queda pendiente de concreciones negociadas.

### 402.784 millones en territorio MEC

En conjunto estamos hablando de una previsión de gasto para el territorio MEC de 402.784 millones de pesetas, que se eleva hasta 868.996 millones si incluimos las otras CC.AA. que han hecho sus previsiones (Cataluña, Galicia y Comunidad Valenciana), y que puede ser temporalizado durante los próximos cuatro ejercicios presupuestarios siguiendo un plan en el que proponemos las proporciones del 50%, 30%, 10% y 10%, respectivamente, y cuyas cuantías se transferirán a cada una de las CC. AA. del Estado que a partir del próximo año habrán recibido todas ellas las competencias educativas, esperamos que en condiciones de igualdad.

No hemos querido arriesgarnos en determinar las necesidades pendientes -y el gasto correspondiente- de las cuatro CC. AA. cuyas previsiones no hemos podido incluir en nuestro estudio, porque hubiese supuesto la utilización de criterios de dudoso rigor o extrapolaciones más que cuestionables. No las consideramos excluidas, sino que, por el contrario, esperamos poder concluir nuestro estudio de previsiones incorporando las suyas en el plazo más breve posible de tiempo.



# Transfiere,

**Hace ya quince años, Andalucía, con la autonomía recién conquistada y con un Gobierno del PSOE, que obtuvo mayoría absoluta, recibió las competencias plenas en Educación. Hemos de tener presente que el Gobierno central era del mismo color político, por lo que las transferencias fueron recibidas sin tensiones y con todos los honores posibles.**



Ramón Barragán Reina.

**C**on las competencias plenas, la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía comenzaba su andadura; y también, lógicamente, nuestra Federación de Enseñanza podía adquirir un mayor protagonismo en la acción sindical, que hubo que conquistar poco a poco.

Las competencias plenas en Educación, al igual que en Sanidad y otros servicios, llegaron, a mi entender, sin una planificación realista, sin una cuantificación ajustada a la realidad, dado el fuerte déficit en casi todo, con una clara discriminación en relación a las demás comunidades históricas, y sin mecanismos de revisión que hubiesen permitido corregir, paulatinamente, los errores y los cálculos realizados en un momento, porque no puede negarlo nadie que los males que ha arrastrado y sigue arrastrando la enseñanza pública en Andalucía tienen su raíz en los presupuestos pactados y en las transferencias realizadas.

## Pocos cambios

Las transferencias educativas no cambiaron sustancialmente nada... o casi nada. Quedaba la posibilidad de, al ser más cercana la gestión, atender mejor la demanda social. No decimos que no se hiciera o que no lo intentaran, pero la verdad es que fue la movilización, la negociación y el acuerdo, cuando fue posible, las que posibilitaron avances importantes y han mejorado las condiciones de escolarización y las condiciones de trabajo del profesorado andaluz. Un ejemplo: la estrella de la Consejería, la *Educación de Adultos*, ha sido motivo constante, permanente, de conflicto social y laboral. Comenzó teniendo un marcado carácter municipal, no por vocación municipa-

lista, sino porque significaba un verdadero ahorro para la Consejería y un alivio en sus plantillas, en personal dependiente de la Consejería de Educación. La situación del profesorado tuvo que ser corregida y mejorada después de un mes de huelga y gracias al acuerdo alcanzado con los Sindicatos en diciembre de 1986. Otro ejemplo: las huelgas estudiantiles de 1987 pusieron de manifiesto las carencias en los Centros de *Enseñanzas Medias*, puesto que unas transferencias no ajustadas a las necesidades habían provocado, junto al aumento—inevitable, pero poco previsto—de la escolarización, la masificación, el súper-uso y abuso de las instalaciones o la habilitación de todo lo que se encontraba a mano.

Los ejemplos, no escogidos al azar, han sido y casi siguen siendo los logros más importantes de la Consejería, al menos eso han dicho siempre, ya que en Preescolar los alumnos que había en 1983 eran los mismos, o quizás algo menos, en 1991, por ejemplo, y los alumnos de EGB, unos 80.000 menos entre las dos fechas mencionadas, en cambio los alumnos y alumnas de EEMM se habían incrementado en 120.000 (50.000 en la FP y unos 70.000 en BUP y COU) y las dotaciones presupuestarias no habían crecido suficientemente.

## La última de la fila

La Educación Compensatoria, con la creación de los Servicios de Apoyo Escolar, las Zonas de Atención educativa Preferente, los CAEP, etc, fue una de las actuaciones que desde el principio puso en marcha la Consejería de Educación con el objetivo de realizar una discriminación positiva a favor de zonas rurales o urbanas más desfavorecidas económica y culturalmente, lo cual es loable. No obstante, planteó impor-

tantes problemas de carácter laboral al crear la Consejería, sin negociación ni control sindical, los llamados puestos de carácter singular para cubrir las nuevas realidades.

De hecho las relaciones sindicales con la Consejería, no sólo en el caso de los puestos de carácter singular, sino en casi todos los demás, fueron difíciles e infructuosas hasta 1986. Año en el que verán la luz, por ejemplo, los Centros de Profesores, como instrumentos de formación del profesorado, y en el que se empezó a poder negociar y llegar a acuerdos con la Administración educativa andaluza. Habían pasado casi cuatro años...

En 1983, año de las transferencias, el dinero recibido fue de 82.328 millones de pesetas. Ese fue el montante de las transferencias. El total de profesorado transferido fue de 49.131 profesores y los fondos para gastos de funcionamiento de los Centros (capítulo II de los Presupuestos) fue de 2.997 millones, cantidad irrisoria, que muestra la preocupación del Gobierno por la enseñanza pública y que fue aceptada por la Junta de Andalucía. En el capítulo de inversiones estaban presupuestados 14.632 millones, que se mantuvo en parecidos números hasta que en... 1988 aumentó en unos 6.000 millones, después de la movilizaciones estudiantiles.

Andalucía era la última de la fila y sigue siéndolo, según se demuestra en los estudios publicados por la Federación de Enseñanza de CCOO de Andalucía recientemente, aunque ahora el presupuesto de la Consejería de Educación sea de 492.770 millones.

Transfiere, que algo queda... quedan los problemas, las carencias, que a duras penas se pueden superar, si los presupuestos son raquíticos y, para colmo, son motivo de recortes incomprensibles.

que algo queda...

# Tres lustros de andadura



Xosé G. Barral Sánchez

**En el año 1982 la comunidad autónoma de Galicia accedía a las competencias en función de ser una nacionalidad histórica que accedía al desarrollo autonómico a través del artículo 151 de la Constitución. Han pasado, pues, quince años, tiempo suficiente para analizar los cambios que ha reportado esta nueva configuración política y administrativa en el servicio educativo.**

## Una aspiración muy sentida

Si bien Galicia no tuvo ocasión de desarrollar su Estatuto, aprobado en los años de la República y abortado por el alzamiento fascista, en la sociedad gallega existía un deseo constatable por dotarse de un sistema de gobierno que pudiese afrontar con mayor proximidad la resolución de los problemas y retos propios. En el período de la transición democrática esta aspiración se manifestó a través de multitud de actos, pronunciamientos y adhesiones, teniendo su corolario en la mayor manifestación que se recuerda por estos lares, congregación concurridísima y que llevaba el lema de *Galicia por la autonomía*.

A partir de aquella se abrió el período de transferencias, todavía inconcluso en su totalidad, y la educación fue una de las primeras materias objeto de transvase. Las teorías acerca del significado de que la educación estuviese en la salida del proceso, no tienen un denominador común. Así, algunos mantienen que la relevancia y la indudable función social del sistema educativo es la razón primordial de que se transfiera nada más



ponerse a andar el gobierno autónomo. Es decir, la educación habría sido transferida a las primeras de cambio por ser un instrumento en el buen sentido del término imprescindible para forjar y afianzar las señas de identidad de una comunidad. Otros, por el contrario, argumentan que las competencias educativas se hicieron efectivas en poco tiempo porque no había grandes problemas, porque no se daban contenciosos de envidia que provocasen una fuerte colisión de intereses entre la clase política. En definitiva, según esta opinión, la educación se transfería porque es un asunto de poca transcendencia y escaso interés.

Al margen de estas hipótesis sobre la relevancia política de la educación, el gobierno central estaba muy presionado en favor de la cesión rápida de competencias. El transporte escolar en Galicia requiere grandes partidas para su sostenimiento -cerca del 50% del presupuesto estatal- y, de aquella, los accidentes en los autobuses escolares estaban a la orden del día, mismo con algún siniestro de alcance con damnificados de dura digestión para el ministerio.

**La puesta en marcha**

Fuere por unas u otras razones, el caso es que el propio proceso de gestionar la traslación entre la Administración central y el gobierno autónomo estuvo salpicado de abundante polémica, teniendo en cuenta el amplio capítulo de personal afectado, los centros de enseñanza y los servicios educativos. Aunque los gobiernos central y autonómico de la época estaban en una ideología muy próxima, es decir, ni eran derecha versus izquierda pero tampoco gobiernos amigos en la acepción de Manuel Fraga, los quebraderos de cabeza eran numerosos. Las razones están en la misma clave que la política actual respecto a las transferencias restantes de las comunidades de vía lenta: falta de acuerdo porque el dinero transferido por el llamado costo equivalente es inferior al necesario para gestionar desde Galicia el propio sistema educativo, si bien de aquella no estaba el problema añadido de la inversión precisa para culminar la implantación de la LOGSE. Y ésta puede ser una de las obvias conclusiones: gestionar descentralizadamente es más caro que hacerlo desde una entidad única que administre todo el territorio del Estado. De resultados de aquellas seguramente se generó algún tipo de deuda, difícil de cuantificar, pero no nos debe haber ninguna duda de que cualquier competencia política a transferir que se tenga por tal, genera algún tipo de deuda histórica con la comunidad que la asume.

**Aspectos de mejora**

El estreno en las competencias coincidió con un periodo expansivo del sistema educativo, con convocatorias de empleo generosas en la enseñanza pública y con la ilusión de los comienzos por hacer una mejor y más próxima gestión. Los primeros pasos en la normalización de la lengua gallega, su incorporación a los programas educativos y su utilización progresiva arrancan en una época. La incorporación de la lengua, la literatura e historia propias supone, pues, el reconocimiento oficial a todo un movimiento de reivindicación de lo autóctono, de dotar a la ciudadanía gallega de un medio de expresión, de una lengua para el aprendizaje que había estado postergada o perseguida hasta hacía bien poco.

A la facilidad que proporciona la



proximidad de los grandes centros de decisión de poder, la ventaja de acudir a Santiago en vez de ir a Madrid, cabe añadir que también en esos años se produjo un tirón legislativo en educación, con la promulgación de la LODE y los grandes avances que esta ley propició en cuanto que apertura de la escuela, en cuanto a participación y democratización del sistema educativo.

**Puntos en el haber**

Si bien el análisis de estos capítulos precisan de mayor extensión y dedicación, podemos señalar alguna paradoja en este tiempo transcurrido. La descentralización de Madrid a Santiago, o más bien, la descentralización del poder produjo, a su vez, un reforzamiento de los entes centrales autonómicos en detrimento de las delegaciones provinciales. En este sentido, las direcciones provinciales. En este sentido, las direcciones provinciales preautonómicas gestionaban mucho más, en presupuesto, en personal, en centros, que las actuales delegaciones. Ha habido, entonces, una concentración tras la descentralización, aunque parezca un juego de palabras, y para nada hemos avanzado en la comarcalización administrativa de la educación, en la apertura a los sectores educativos, en la toma de decisiones en los asuntos que

superen el marco del centro educativo concreto. Los consejos escolares municipales no han servido, hasta el momento, para canalizar esta participación, seguramente porque las competencias municipales son muy tangenciales en los asuntos educativos.

**El bagaje hasta el momento**

En todo este período hemos asistido a ocasiones, situaciones y lugares comunes del proceso autonómico: marcos de negociación próximos a los problemas, capacidad de incidencia directa sobre los mismos, beneficios añadidos a los dividendos logrados en las mesas estatales, generación de un mayor déficit público. Solamente nos referiremos, de forma breve, a dos cuestiones como las más relevantes. En primer lugar, para los sindicatos en general y el nuestro, en particular, el marco autonómico deshace el manido recurso de descargar responsabilidades en los compañeros de Madrid. El hecho de tener que afrontar directamente asuntos de repercusión muy directa en los colectivos a los que representamos coloca a la organización en otra dimensión, sin posibilidad de exculparnos de nuestras propias responsabilidades, sin más remedio que afrontar nuestro trabajo de forma directa, tal como es, sin mediatizaciones.

En último lugar, la dinámica autonómica es un proceso abierto, del que desconocemos todavía su conformación final. En el tiempo andado, la clase política juega sus bazas en función de la afinidad o distancia que le merece el gobierno central. En ocasiones se ha actuado con un gran sentido de la deslealtad política, retrasando o diluyendo normativas orgánicas -de necesario y obligado cumplimiento en beneficio de toda la ciudadanía española- utilizando en clave partidaria las desavenencias con la Administración central en detrimento del desarrollo social y educativo de la comunidad. Todos, efectivamente, hemos de aprender del pasado, ya que no hay modelos únicos ni correlaciones de fuerzas que resuelvan satisfactoriamente todos los problemas. Nunca se sabrá si es preferible un gobierno central amigo -en terminología de Fraga- que niega el pan y la sal a sus congéneres, o uno de signo contrario, al cual podemos siempre acusar de discriminación en virtud de la falta de sintonía.

BALANCE DE 17 AÑOS DE COMPETENCIAS EDUCATIVAS

# Una gestión clientelar y timorata

Con la aprobación del Estatuto de Autonomía en 1979 se inició el proceso de transferencias de la Administración central a la Generalitat de Catalunya que, como es sabido, todavía está pendiente de conclusión y va avanzando en función de las relaciones políticas entre los partidos gobernantes en Madrid y Catalunya, sometido a una constante presión por parte del nacionalismo conservador catalán que, en un ejercicio de ambigüedad calculada, siempre ha difuminado los objetivos últimos de su proyecto de construcción nacional de Catalunya.



Virgili Burrel

Esta evolución está presidida por un hecho fundamental, sin parangón en ninguna otra autonomía y que informa toda la vida política catalana: desde las primeras elecciones catalanas de 1980, Convergència i Unió ha venido gobernando en solitario, bien a través de mayorías absolutas en el Parlament de Catalunya o, como en la actualidad, con apoyos externos. La coalición liderada por Jordi Pujol ha sido así determinante en todo el proceso de consolidación autonómica, hasta el punto de que buena parte de la población catalana identifica la recuperación de los derechos nacionales y la Generalitat como la obra casi exclusiva de Pujol, lo que ha permitido a éste diseñar una Administración a su medida imprimiéndole un fuerte sesgo clientelar.

En este contexto general debe entenderse la evolución del proceso de transferencias plenas en materia educativa a Catalunya, que se inició en 1980 y se completó en sus extremos más importantes en esa misma década, si bien algunas estructuras, como por ejemplo los colegios e institutos dependientes del Ministerio de Defensa, no se traspasaron hasta los años noventa. El resultado más visible del

proceso ha sido el rápido crecimiento de los presupuestos del Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Catalunya, que han pasado de 63.794 millones de pesetas en 1982 a 391.196 millones en 1997, incluyendo el Comisionado de Universidades. La extensión de la escolarización obligatoria en paralelo a la construcción autonómica esta también en la base de este crecimiento cuantitativo, que ha venido acompañado de no pocas incoherencias en la gestión, como la división de las competencias educativas en la Administración catalana, repartidas entre Enseñanza, el Comisionado de Universidades y la dirección general de formación de adultos de Bienestar Social. Esta segmentación de las competencias no se basa tanto en criterios de eficiencia como en la necesidad de repartir el poder entre diversos consejeros de la Generalitat de Catalunya, y también en la caracterización asistencial de determinados servicios educativos como la formación de personas adultas. En cuanto a la reordenación territorial, la Administración catalana ha superado sólo parcialmente el marco provincial heredado del MEC, limitándose a dividir la provincia de Barcelona en cuatro delegaciones territoriales.



## La normalización lingüística

En el plano legislativo, debe destacarse por su importancia para la enseñanza catalana la aprobación en 1983 de la Ley de Normalización Lingüística, que ha permitido extender la escolarización en catalán —mediante la inmersión lingüística en la educación infantil y primaria—, a la práctica totalidad de la población escolar. Este avance en la recuperación del catalán después de décadas de represión, que CCOO ha apoyado activamente, se ha realizado sin apreciables tensiones en el seno de



### El Marco Unitario de la comunidad educativa

Pero si la estabilidad del gobierno de Pujol es un caso único en el panorama autonómico, también podemos decir que su política privatizadora ha encontrado en el terreno educativo una excepcional resistencia, producto tanto de la tradición progresista de la renovación pedagógica en Catalunya como de la notable presencia reivindicativa de la comunidad educativa catalana. En este sentido, cabe destacar la continuidad y vitalidad de los organismos unitarios —ahora el Marco Unitario de la comunidad educativa—, así como la importante capacidad de movilización del profesorado y el tejido social. La combinación de las competencias plenas en materia educativa con la presión del sector progresista ha permitido condicionar algunos aspectos importantes de la política educativa convergente; así, después de las fuertes movilizaciones de 1988, cabe destacar tanto las importantes manifestaciones de la comunidad educativa de 1992, 1995 y 1997 como la capacidad para fijar compromisos, retributivos y de plantillas e, incluso, un acuerdo social sobre la implantación de la reforma educativa que, con sus limitaciones, constituye un importante punto de referencia, ya que es la primera vez que una Administración se compromete en cuestiones de política educativa con el conjunto de la comunidad educativa representada por el Marco Unitario.

A partir de esta contradictoria situación —un gobierno conservador estable con amplias competencias y sometido a la presión del sector progresista—, debe entenderse la evolución de los principales parámetros de la educación en Catalunya en los últimos años: desarrollo de la LOGSE ajustándose —con matices— al calendario previsto, aprobación del Mapa Escolar de Catalunya y crecimiento de la red pública, escolarización prácticamente total del alumnado de ESO en los institutos de secundaria... El propio presidente Pujol acostumbra, en su habitual clave victimista, a enfatizar el elevado costo de la reforma educativa para las arcas de la Generalitat, dejando claro que han ido más allá de sus intenciones iniciales, en especial en el sector público. Que esta argumentación se utilice para reclamar más recursos al Gobierno central —en estos momentos la agenda

la comunidad educativa, y ha sido más bien producto del compromiso de los profesionales y del consenso social, ya que no siempre ha disfrutado del suficiente apoyo en recursos humanos y materiales por parte de la Administración catalana. En otros aspectos de relieve de la legislación educativa, la historia de estos años es en buena medida la de una gestión timorata, caracterizada por la acumulación de renuncias voluntariamente asumidas en extremos como la ley de educación de Catalunya, la ley de cuerpos docentes catalanes, muchos años anunciadas y finalmente olvidadas; con el objetivo poco disimulado de no abrir el debate social específicamente en clave catalana, la Generalitat ha preferido utilizar sus alianzas estatales con el gobierno de turno, concretando algunos de sus planteamientos en leyes como la LRU, la LODE o la LOGSE. Por otro lado, el desarrollo de las grandes leyes educativas en apartados importantes —como la participación de la comunidad educativa, la regulación de las actividades escolares y complementarias, la dotación de los servicios escolares...— ha quedado en Catalunya en una producción de decretos y reglamentos bastante planos, con la única excepción notable de la regulación sobre subvenciones y conciertos con la red privada, donde Convergència i Unió se ha aplicado a conciencia para reforzar sus lazos clientelares con las patronales, y muy en especial del sector confesional, que disfruta de una relación privilegiada no ya con el Departamento de Enseñanza, sino con el propio presidente de la Generalitat.

de Pujol sitúa como prioridad en sus relaciones con el Gobierno del Partido Popular la obtención de unos 54.000 millones de pesetas anuales adicionales hasta el año 2.001 para aplicar la LOGSE —, y que la educación sea uno de los argumentos para reclamar la elevación de la capacidad tributaria de la Generalitat, no viene sino a confirmar la sensación de que la política educativa convergente se mueve siempre entre lo que se querría hacer —una gestión fundamentalmente privatizadora— y lo que se ven obligados a atender para satisfacer las reclamaciones de la enseñanza pública.

En definitiva, un balance de 17 años que presenta luces y sombras, con éxitos importantes tanto en el proceso de normalización lingüística como en la mejora cuantitativa y cualitativa de la enseñanza pública, pero siempre con la tensión derivada de la confrontación de modelos educativos. Así las cosas, debe concluirse que las transferencias educativas en Catalunya no se han aprovechado en todas sus potencialidades, por el clientelismo convergente y su temor a profundizar en las singularidades de la educación catalana en abierta contradicción con los postulados progresistas, pero han servido para consolidar una red educativa mucho mejor que la heredada —a pesar de las insuficiencias que nunca dejaremos de denunciar—, y, sin duda, con mayor capacidad para afrontar las crecientes demandas sociales al sistema educativo.




 NAVARRA

# Derecho



José Angel Andrés

# histórico y actualización

La Ley Orgánica de Reintegración y Amejoramiento del Fuero de Navarra (LORAFNA), Ley 13/82, de 10 de agosto, en su artículo 49.1.b) reconoce a Navarra, en virtud de su régimen foral, competencia exclusiva sobre el régimen estatutario de los funcionarios públicos de la Comunidad Foral, respetando los derechos y obligaciones esenciales que la legislación básica del Estado reconoce a los funcionarios públicos.



**E**sta titularidad deriva de un derecho histórico e implica la capacidad de actualización del régimen estatutario de sus funcionarios. Por ello Navarra ha venido ejerciendo competencias en materia de organización de la función pública (las que en cada momento histórico ha considerado como régimen estatutario de sus funcionarios). Comprende también aquellos aspectos, por ejemplo, como el de la representación colectiva de los mismos, aunque su regulación no se haya realizado con anterioridad, pues se entiende que es consecuencia ineludible de las competencias que le corresponden históricamente a la Comunidad Foral, y le reconocen expresamente la Constitución y la LORAFNA.

El Tribunal Constitucional, en diversas sentencias, ha reconocido a Navarra, que invocaba el derecho histórico, el ejercicio de competen-





cias nuevas, porque lo decisivo es que históricamente se ha ejercido la competencia sobre una materia globalmente considerada, a saber, el régimen estatutario de sus funcionarios, y no sobre los aspectos concretos que hayan de entenderse incluidos en dicha materia, en función de la situación concreta de cada momento de la historia.

**Navarra antes de las transferencias**

Navarra, en virtud de su foralidad, ha gozado de amplias competencias en educación. Por Ley de Cortes de 1829 se constituye la Junta Superior de Educación (JSE) que articulaba la actuación conjunta de la Diputación Foral y la Administración del Estado.

Históricamente orientaba sus actuaciones en función de las distintas etapas políticas que se han sucedido a lo largo de los siglos XIX y XX, fluctuando desde acciones consideradas progresistas (extensión de la enseñanza básica a toda la población) hasta intervenciones claramente represivas, como las represalias a maestros/as en la *postguerra civil*.

La Junta modificó su composición y funciones a lo largo de su historia, siendo significativa la remodelación efectuada en el año 1979. En virtud de la normativa de ese año, la Junta que-

dó configurada por un Diputado foral, dos parlamentarios, dos representantes de la Delegación provincial de Educación, cinco representantes del profesorado, tres representantes de centros privados y cinco padres/ madres.

Sus competencias operaban en materia de personal, planificación educativa, calendario, EGB; perfeccionamiento del profesorado y extensión cultural.

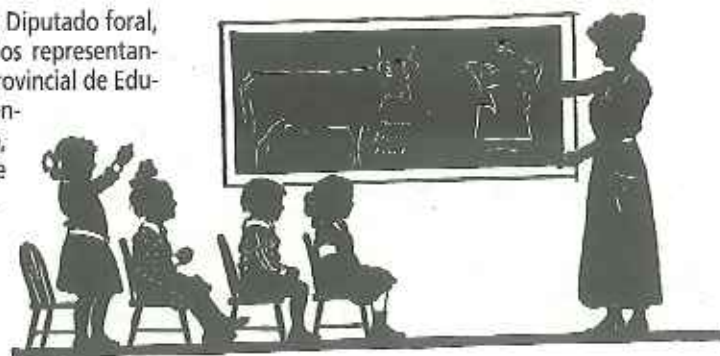
Una atribución que nos parece curiosa es el ejercicio del *derecho de propuesta* en el nombramiento definitivo de los maestros/as por parte de los ayuntamientos y su posterior ratificación por la JSE. Esta circunstancia excluía a Navarra de los procedimientos ordinarios de provisión en los concursos de traslados de maestros/as. Las posibilidades de arbitrariedad eran manifiestas al no existir criterios objetivos de adjudicación de vacantes; no obstante, algunos municipios se dotaron de baremos propios que tampoco contribuyeron a evitar la discrecionalidad.

Posteriormente, en el 87, se estableció un baremo foral para toda Navarra que tuvo vigencia hasta 1990, fecha en la que la Ley Foral 6/90 derogó el citado derecho de propuesta, y la regulación de los concursos de traslados se ajustó a la normativa estatal (R.D. 895/89).

**Red propia de centros y profesorado de la Diputación Foral**

Navarra disponía de un conjunto de centros de distintos niveles que completaban la actuación del Estado en materia educativa: el Instituto de Formación Profesional (IFP), constituido por trece centros, ubicados básicamente en las zonas rurales, así como un complejo de talleres profesionales; colectivos de profesores/as de EGB en las especialidades de Educación Física, Música; además, asumía la EPA, las escuelas de temporada y la Danza; un cupo de profesores/as de euskera en EGB y EEMM; y el Servicio de Orientación Educativa.

Los profesores de esta red ejercían sus funciones en régimen de contratación laboral fija y, en menor medida, con contratos eventuales.



**Estatuto de la función pública navarra**

En el año 1983 el Parlamento navarro legisló, mediante Ley Foral, el Estatuto de la Función Pública de Navarra, que establecía la normativa de aplicación a los empleados públicos dependientes de la Diputación, con algunas excepciones (policía foral, por ejemplo). Los distintos títulos y capítulos abarcaban las medias propias en materia de personal relativas al ingreso, retribuciones, plantillas, contratos eventuales, órganos de representación... La posterior promulgación de la Ley de Medidas para la Reforma de la Función Pública no tuvo incidencia en Navarra, salvo en lo que constituía derecho supletorio.

Al asumirse las transferencias en educación se hizo necesario adaptar el Estatuto a la incorporación de los nuevos colectivos de funcionarios. Se incluyó en la norma foral un Título V para posibilitar la integración de los docentes en el marco de dicho Estatuto.

Los aspectos más destacables son: en movilidad, promoción y acceso es de aplicación la normativa estatal, si bien se deja la posibilidad de regulación por Ley Foral posterior; encuadramiento en niveles A,B,C,D y E -en el reto del Estado se denominan grupos-; retribuciones básicas propias (sueldo inicial del nivel, Grado y Quinquenio), idénticas a las percibidas por los funcionarios forales, se crea el complemento específico docente y el complemento de puesto directivo cuyas cuantías, expresadas en porcentajes del S.I., se determinan mediante Ley Foral, generalmente en la L.F. de Presupuestos; no existen el Complemento de Destino, el Específico, el Trienio y el Sexenio; se perciben catorce pagas de igual cuantía en las que se incluyen completos todos los conceptos salariales, a diferencia de lo que ocurre en el resto del





Estado; se mantienen las adscripciones a los regímenes de previsión de origen (MUFACE, pasivos o Seguridad Social); ayuda familiar por cónyuge a cargo e hijos/as no emancipados/as, el porcentaje corresponde al sueldo inicial del nivel E.

**Real Decreto de Transferencias**

El traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado en materia de enseñanzas no universitarias se llevó a cabo por R.D. 1070/1990 de 31 de agosto, que incorporaba como anexo el Acuerdo al que había llegado la Junta de Transferencias. Concluyeron entonces dos redes con su respectivo profesorado, MEC y Gobierno de Navarra. Los empleados/as transferidos fueron aproximadamente cuatro mil. El personal laboral fijo docente tuvo ocasión de funcionarizarse de forma voluntaria y posteriormente se produjo su integración en los cuerpos estatales, previa autorización en la Ley de Presupuestos Generales del Estado del año 1992. La normativa estatal rige para el personal transferido en los aspectos de acceso, promoción y movilidad.

Las transferencias se hacen sobre la base de que corresponde a la Comunidad Foral de Navarra la competencia plena en materia de regulación y administración de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades, excepción hecha de lo previsto en la Constitución y en las leyes orgánicas, y de la competencia exclusiva del Estado respecto de

todo lo concerniente a títulos académicos y profesionales y de la alta inspección.

El Acuerdo consta de los siguientes apartados: fundamentación legal; identificación de los servicios que se traspasan y de las funciones que asume la Comunidad Foral; servicios y funciones que continúan correspondiendo a la Administración del Estado; funciones concurrentes y compartidas entre la Administración del Estado y la de la Comunidad Foral y formas institucionales de cooperación; personal adscrito a los servicios que se traspasan; valoración provisional del coste efectivo de los servicios traspasados y de la carga neta asumida por la Comunidad Foral de Navarra; y documentación administrativa relativa a los servicios que se traspasan.

**El gasto educativo**

La Comunidad Autónoma Navarra posee un régimen fiscal singular, caracterizado por un sistema de Convenio Económico por el cual recauda casi la totalidad de los impuestos, y aporta al Estado una cantidad, actualizada periódicamente. En el año 97 se presupuestaron 52.000 millones en Educación y Cultura para todos los niveles educativos, desde infantil a universidad, en el sector público y privado. Al sector privado (las enseñanzas de infantil, primaria, secundaria y FP reglada, BUP y COU están totalmente sostenidas con fondos públicos en régimen de concierto o de subvención) se han destinado más de 10.000 millo-

nes. El resto se distribuye entre pública, universidades (públicas y privadas), normalización del euskera y cultura (Instituto Príncipe de Viana), y servicios de formación del profesorado, asesorías, orientación, etc. comunes para ambas redes. El porcentaje de PIB foral destinado a educación supera con diferencia el del Estado y otras comunidades, y se acerca al de la media comunitaria.

**Conclusiones**

Las transferencias, como casi todo, han tenido sus pros y sus contras. En el haber situamos la mejora retributiva a los docentes (sueldos por encima de la media), la no congelación salarial a los funcionarios (gracias al acuerdo del 95), las plantillas, el sistema de listas de interinos, los planes de formación del profesorado, etc.; en el debe estarían la sobrefinanciación de la privada, la utilización de Navarra como banco de pruebas de la Contrarreforma de la LOGSE...

En definitiva, estimamos que el balance hasta ahora arroja un saldo positivo. Todo dependerá de la correlación de fuerzas tanto en el arco parlamentario como en el terreno sindical, aunque contamos con un handicap que es el mapa sindical excesivamente fragmentado. Cohesionar a la comunidad educativa desde una óptica progresista debe ser uno de nuestros objetivos, que nos permita avanzar en la mejora de la calidad del sistema educativo.

**LEGISLACION**

Ley Orgánica 13/82, de 10 de agosto, de Reintegración y Amejoramiento del Fuero de Navarra (LORAFNA).

R.D. 2356/84, de 19 de diciembre, sobre normas reguladoras de la Transferencia de servicios estatales a la Comunidad Foral.

R.D. 1070/90, de 31 de agosto, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado en materia de enseñanzas no universitarias.

Ley de PGE, de 1992. Ley Foral 13/83, de 30 de marzo, del Estatuto de personal al servicio de las AAPP de Navarra.

LF 2/88, de 24 de marzo, de modificación de L.F. 13/83, sobre situaciones administrativas de los funcionarios.

LF. 10/89, de 27 de junio, de modificación de la L.F. 13/83.

LF 5/90, de 27 de junio, de modificación de la L.F. 13/83, sobre la integración en la Administración de la C.F. de Navarra del personal a transferir de la Administración del Estado.

# Las TRANSFERENCIAS en Canarias



Vicente Sebastián

**Desde el sindicato resulta muy difícil hacer una valoración objetiva del proceso de transferencias en materia educativa a la Comunidad Autónoma de Canarias debido a que se realizaron hace 14 años, cuanto todavía no estaba constituida la Federación de Enseñanza de CC.OO. de Canarias. De todas formas, si tenemos una serie de constataciones que pueden servir como precedente para la avalancha de transferencias en el territorio MEC.**

**E**n 1983 se inicia el proceso de transferencias a esta Comunidad Autónoma, y sólo son asumidas plenamente las relativas a Educación debido a dos causas fundamentales:

1. Junto con el desempleo, la Educación era un elemento de presión de primer orden, dada la magnitud de su problemática.
2. La actuación educativa canaria era tan caótica que parecía de sentido común darle un trato preferencial en los niveles de competencia.

## Difícil panorama

Tal es así, que el discurso de investidura de Jerónimo Saavedra, primer Presidente de la Comunidad Autónoma Canaria, en la cúspide de los objetivos o metas centrales a las que dirige la acción de Gobierno sitúa el mejorar y extender los sistemas educacionales. Muchas eran las necesidades. Del censo de población de 1981, se desprenden los siguientes datos significativos: el 8% de la población era analfabeta; sólo el 30% de la población había comenzado, que no terminado, estudios en Enseñanzas Medias; menos del 5% había tenido acceso a la Universidad; casi el 60% de la población tenía menos de 25 años y la cualificación profesional estaba bajo mínimos.

Para completar el panorama es necesario añadir los costes de la fragmentación territorial, la desequilibrada y heterogénea distribución poblacional, las deficientes comunicaciones intra e interinsulares, la paradoja de tener un saldo migratorio positivo (al ritmo de recepción de unos 17.000 emigrantes anuales) y de disponer de la tasa de natalidad más alta del Esta-

do. El escenario se complicaba, dada la escasa participación de la Enseñanza Privada. Según el informe bianual para el período 1993/95 del Consejo Escolar de Canarias: «...es la Comunidad que, proporcionalmente, más alumnos y centros de Enseñanza Pública tiene, con un 82% de escolares en el sistema público y sólo un 18% en el privado. Mientras la media estatal es del 35% en la Privada y del 65% en la Pública».

## La prisa, mala consejera

La urgencia política por asumir las competencias en materia de Educación quizás sea la clave para entender la deficiente negociación financiera de las transferencias. En 1984 la cuantía que la Administración Central aporta por el total de las transferencias fue de 26.783.000.000 pts y tan sólo para el capítulo de Educación se destinaron ese año 32.006.000.000. Las transferencias de 1983 no resolvieron el déficit de la enseñanza en Canarias respecto a la media estatal. La política activa de compensación se ha concretado en construcción de centros educativos y en sufragar los consiguientes aumentos en el gasto de personal y mantenimiento. Para ello, Canarias ha debido incrementar el presupuesto educativo a partir de fondos propios en una cifra que supera los cien mil millones de pesetas.

Desde 1989 la situación se alivia con la entrada de Fondos Estructurales de Europa y, recientemente, con el Plan Integral de Empleo de Canarias, del que se detraen para infraestructuras más de ocho mil millones.

En el presente, la insuficiencia de recursos y la política neoliberal ram-



pante se está traduciendo en importantes recortes presupuestarios, que están comprometiendo gravemente las condiciones laborales del profesorado público, restringiendo la oferta formativa de la nueva FP, condicionando la aplicación de la Ley de Adultos, los Servicios de Orientación, comedores y Transportes y, en general, todo lo que se salga de la Enseñanza estrictamente obligatoria. Paralelamente asistimos a una política de ampliación de los Conciertos Educativos, sin garantías, mientras que las reivindicaciones de homologación económica y laboral del profesorado de la enseñanza concertada son sistemáticamente olvidadas. El aumento de la presión sobre los recursos humanos y materiales sin compensaciones ni solución de continuidad y la nula actitud negociadora nos hace pensar que la conflictividad en el sector está servida y que la Reforma Educativa con unos mínimos de calidad, peligro.

# Tras las transferencias,...

**La relación estado-comunidad para el nacionalismo hegemónico se enmarca en un contencioso entre el pueblo vasco y el estado español, por lo que el nacimiento de esta comunidad autónoma y su desarrollo, aparecen más como producto del enfrentamiento y del pacto (tenso) con el Estado, que como desenvolvimiento de éste mismo.**



Ricardo Arana

## El hecho diferencial

Las competencias de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) las debemos entender en este importante debate ideológico y a una peculiaridad notable, no únicamente derivada del hecho de ser la primera comunidad con estatuto de autonomía y la transferencia de servicios en educación.

Ciertamente la CAPV como todas las CCAA históricas y las que sin serlo, desarrollaron su autonomía por el artículo 151 de la Constitución, posee un Estatuto de Autonomía que marca quizás el techo competencial más alto de una comunidad autónoma dentro del estado español. En este caso concreto no estamos ante un traspaso de competencias en materia educativa, ya que esas competencias se detentan desde el propio Estatuto, sino que lo que se ha procedido es a realizar las transferencias de los servicios. Casos similares sólo encontramos en Navarra y Cataluña. En todos los demás decretos de traspasos de servicios y funciones nos encontramos con traspasos también de competencias.

Porque además la especificidad y por lo tanto poder competencial de esta Comunidad, reside en una peculiar situación económica, el *Concierto Económico*, por el cual y relatado de una forma muy simple y esquemática, se establece un Cupo no por lo que se ha transferido a la CAPV sino, por el contrario, por lo que cuesta al Estado lo no transferido.

Es por ello la Hacienda Vasca la encargada de la recaudación y la regulación en parte de los principales impuestos (entre ellos el IRPF) mediante leyes y sistema recaudatorio propios, realizando un presupuesto de liquidación quinquenal al Estado.

La capacidad de autogestión se ve notablemente incrementada por el régimen de financiación. Este régimen es diferente (junto con el navarro y a salvo de la peculiaridad canaria) respecto del general de financiación del resto de CCAA.

Y además existe una decidida *voluntad política reivindicativa* hacia el Estado. La legislación estatal se ha entendido tradicionalmente desde las instancias del Ejecutivo Autónomo como una continua agresión y recorte de las competencias educativas del pueblo vasco y ha sido objeto de frecuentes recursos por parte del ejecutivo autónomo. También el Gobierno Central ha recurrido determinadas actuaciones del Gobierno Vasco, algunas de notoria importancia.

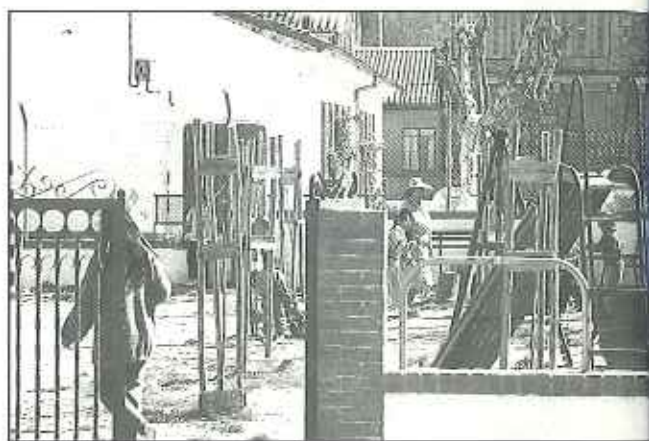
## Una autonomía marcada por el conflicto

En una gran parte del tejido social vasco la dicotomía público-privado se entiende en claves distintas a las habituales en el resto del estado, como derivación del anterior conflicto señalado por el nacionalismo entre *Euskadi-España*.

Las posturas progresistas sufrirán en Euskadi no solamente por el habitual peso del sector conservador en el país, sino también por ligarse interesadamente a la herencia del aparato estatal de la dictadura que marginó a gran parte de las iniciativas culturales, educativas y lingüísticas.

Aún hoy se opone lo público a lo privado por estas razones, y se asimila peyorativamente por un segmento de la opinión, *público y funcionario a español y centralista*.

Han existido incluso momentos de frivolidad en los que la Administración



Autónoma no sólo no ha procurado el desarrollo adecuado del sector público *transferido* (a lo transferido se le proporciona siempre en Euskadi una connotación indeseable que se opone a lo propio) sino que incluso ha visto con un cierto agrado su deterioro.

## La estructuración de la educación en Euskadi

Entender el marco vasco implica comprender que normas fundamentalmente significativas en otras CCAA, como por ejemplo la Ley de Función Pública, la LODE o la LOGSE, no tienen la misma trascendencia en esta Comunidad. La Ley de la Función Pública Vasca respetuosa con la Ley 30/84, no ha impedido, por ejemplo, que en su desarrollo reglamentario y en la acción cotidiana, la Administración Vasca configurara un modelo diferenciado.

## La participación

La CAPV ha articulado muy tarde sus órganos de participación social. El Consejo Social de la Universidad estuvo años sin elegirse siquiera y hubo que cambiar la Ley correspondiente

para ponerlo en marcha. El Consejo Escolar de Euskadi ha sido uno de los últimos Consejos Escolares de comunidad autónoma con competencias en constituirse. El Consejo Vasco de Función Pública, el más antiguo de los órganos institucionales de participación y paritario entre Administración y Sindicatos, parece más una Mesa de Negociación que un órgano de participación institucional.

El *Acuerdo Político para el Pacto Escolar* suscrito hace poco tiempo, posibilita teóricamente que se desarrollen otros Consejos como son los de Circunscripción (comarcales).

En la CAPV no ha existido ningún deseo (plasmado en la ausencia de campañas institucionales específicas, por ejemplo) por impulsar la participación, al menos formalmente. Los incumplimientos de la LODE en esta materia han llegado a hacerse sistemáticos, especialmente en los centros privados. Las normativas eran ignoradas y continuamente cambiadas.

#### **Se constituye otro modelo educativo**

Otras característica del sistema educativo vasco tras su asunción autonómica, es la diferencia respecto al modelo de gestión y el peso de las redes.

La Comunidad Autónoma del País Vasco ha desarrollado un modelo de gestión preferente de los recursos públicos, que se caracteriza por el peso de lo privado (en torno al 50% en los niveles no universitarios).

Pero el peso de lo privado se observa también en otros aspectos, desde las ayudas a los centros hasta el desarrollo de los planes de formación.

#### **Relaciones laborales**

Casi desde el comienzo de la Autonomía ha existido en la mayoría de los casos y pese al marco funcional, un sistema de negociación basado en Acuerdos o Convenios, frecuentemente de vigencia bienal o trienal, en los que aparecen tanto aspectos de organización del trabajo específico de todo el personal docente y política educati-

va (planificación, gestión...) como los temas más típicos de un convenio laboral (retribuciones, jornada, formación, movilidad, derechos sociales, jubilaciones...).

Un importante proceso movilizador ha estado en el origen de estos Acuerdos con amplios contenidos.

Y una política continuada de *Fondos Adicionales* en los Presupuestos, ha permitido variar los momentos y contenidos de la negociación salarial llegando a sistemas retributivos distintos de otras CCAA.

En la actualidad existe una tendencia creciente a la homogeneización de los Convenios de Personal Docente por un lado (profesorado con titulación media o superior) aunque sean puestos específicamente docentes (en aulas) o en servicios de apoyo o administrativos, y los de Personal de Administración y Servicios por otro. Las diferencias formales en algunos casos sólo persisten para permitir una presencia amplificada de ELA.

#### **Una negociación característica**

Las Mesas Sectoriales no se reúnen prácticamente, ocupando su lugar las Comisiones de desarrollo de los Acuerdos. La Mesa General de Negociación apenas se reúne una vez al año para protocolariamente examinar el capítulo I de Presupuestos. Son irrelevantes los escasos intentos gubernamentales por constituir Mesas que agruparan a todos los empleados de las Administraciones Locales, Forales, de Administración General, Enseñanza, Sanidad y Organismos Autónomos (unos 70.000). Las Juntas de Personal y los Comités de Empresa no existen en la práctica (ni siquiera se constituyen).

#### **También en la enseñanza privada**

En la enseñanza privada la existencia de un marco específico de relaciones laborales estaba propiciado por una diferenciación en la cuantía y en la cobertura de las subvenciones a la enseñanza privada vasca. Sin embargo

tuvo una larga interrupción durante los años 81 a 88 pese a que la financiación de esta enseñanza seguía siendo sustancialmente mayor que la de otras CCAA del Estado. Los trabajadores no fueron por lo tanto los mayores beneficiarios de esta política. Tras una larga huelga se retomó el Convenio propio y otros Acuerdos que complementan el marco específico al que se aludía.

En las *ikastolas* en ningún momento ha llegado a perderse su marco propio, siendo su negociación laboral anterior incluso a la asunción de competencias de la propia Comunidad Autónoma.

No quiere decir todo esto que no sobrevivan aún sectores en los que el ámbito estatal es el único o el más importante. Esta podía ser la situación de determinados sectores de muy pequeña incidencia como por ejemplo las autoescuelas.

#### **Algunas conclusiones**

La *especificidad vasca* responde a su peculiaridad económica y a su voluntad política *reivindicativa y diferenciadora* respecto al Estado.

Producto de ello es una realidad formal (legal) que puede ser muy similar en algunos aspectos al resto del Estado, pero en la práctica tremendamente distinta. Las Administraciones lo son de una autonomía de gasto pero también, hecho específico, de ingreso. Esto ha permitido el desarrollo de políticas educativas altamente independientes de la actuación general del Estado y marcos específicos de relaciones laborales.

Los espacios de negociación son grandes aunque no respondan a esquemas preconcebidos sino a delicados equilibrios de fuerzas y una relación contractual bastante fluida, siendo la negociación sindical es difícil separarla de la política educativa. Aunque los sindicatos intervienen en múltiples decisiones, también lo hacen auténticos *lobbys* (titulares de centros privados o *ikastolas*, organismos diversos...).

# sistema educativo vasco

# Mantener y conservar o construir

Las transferencias no son sólo acercar la gestión administrativa a los ciudadanos. Cuando se discutía la conveniencia o no de la configuración de un Estado de las autonomías y la bondad de las mismas, una de las razones, casi la principal, sobre todo en aquellos territorios sin conciencia nacionalista, era que así se acercaba la gestión administrativa a los ciudadanos y esa administración podía conocer mejor y más rápido las necesidades de ellos.



Luis García Trapiello

**S**e pensaba, pues, que si pertenecíamos a una comunidad autónoma nuestros problemas burocráticos se iban a solucionar más rápidamente y estábamos convencidos de que no tendríamos que esforzarnos en explicar a la administración, en este caso la educativa, cuáles eran los problemas y qué soluciones exigían.

Lo curioso es que la distancia entre la administración y los ciudadanos es la misma independientemente del modelo organizativo de estado que exista. Lo que se puede acortar es la distancia geográfica a recorrer para entregar un papel, documento o instancia a la administración, no la distancia entre las necesidades y la respuesta administrativa.

Las transferencias no son sólo acercar la gestión a los ciudadanos. Las transferencias son *capacidad de gestión*, son en el caso que nos ocupa *capacidad de diseño* de un modelo educativo y de la ejecución del mismo.

Cuando se está pidiendo que se transfieran las competencias sobre algún tipo de actividad, hay que saber quién las pide para analizar el modelo de realización que tiene de esa actividad, pues la gestión tenderá a adecuarse a ese modelo. Así por ejemplo, en el País Valenciano el PSOE tenía un modelo educati-

vo que se realizaba en una escuela pública, confesionalmente laica, ideológicamente neutral y profesionalmente muy cualificada; y en ese modelo la escuela privada, sobre todo la confesional, tenía una significación marginal.

Hoy, que en el País Valenciano ya gobierna el Partido Popular, se está haciendo público su modelo educativo que se va a realizar en la escuela privada, confesional e ideológicamente militante, y en el que la escuela pública será meramente subsidiaria de aquella, es decir, la escuela pública está para ocupar los espacios geográficos y sociales marginales y conflictivos.

Por otra parte ha de tenerse muy en cuenta que las transferencias suponen una ruptura conceptual: lo que era gestión única centralizada, pasa a ser gestión múltiple descentralizada que puede ser: unívoca, equívoca o análoga, pero que muy seguramente va a ser equívoca, cada gobierno autónomo construirá su hacer político de una manera totalmente diferenciada, aunque sólo sea por el prurito de incrementar la diferencia.

Por todo esto, el proceso de negociación con el Gobierno, gestor estatal, ha de estar lleno de qué se transfiere y en qué condiciones se transfiere. No es el concepto Enseñanza lo que se transfiere, sino una realidad física y organizativa compleja y, en algunos casos, confusa. No son los conceptos Funcionarios y Docentes los que se transfieren, sino unas personas que pertenecen a un Cuerpo Estatal y que se encuentran en situaciones jurídicas y administrativas diversas y complejas.

## La transferencia educativa al País Valenciano

### Contexto histórico

1978 se aprueba la Constitución Española en la que existe un Capítulo Tercero De las Comunidades Autónomas, con dos artículos bien definidos y con finalidades operativas políticamente bien determinadas: art. 143, determinado para configurar las llamadas comunidades históricas; art. 151, determinado para configurar el resto del territorio nacional en comunidades.

1981 se produce el golpe de estado, lo que supuso un frenazo autonómico y la aplicación de la vía lenta del art. 151 para el País Valenciano.

10 de junio de 1982 se publica el Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana.

1982, octubre, se realizan las elecciones generales que gana por mayoría absoluta el PSOE.

1983, mayo, se celebran las elecciones autonómicas que gana el PSOE por mayoría absoluta.

1983, junio, se realizan las transferencias de educación que se acumulan a las realizadas justo en vísperas electorales de abril de este mismo año: agricultura, economía y hacienda, trabajo e interior y administración territorial.

### Situación educativa en el País Valenciano durante el curso 82/83

#### Demanda educativa potencial

La densidad de población en el País Valenciano configuraba un mapa curioso: una zona costera del centro y sur del País altamente poblada: Castellón, 270,9 habitantes/km<sup>2</sup>; Valencia capital, 5.382 habitantes/km<sup>2</sup>; Gandía, 295,7 habitantes/km<sup>2</sup>; y Alicante, 436 habitantes/km<sup>2</sup>; una franja interior con una

media de 110 habitantes/km<sup>2</sup> y una zona fronteriza con Cuenca y Teruel con una media de 15 habitantes/km<sup>2</sup> (*Libro blanco de la Educación en la Comunidad Valenciana 1984*, pag. 227).

Esto pone de manifiesto que la punta de la demanda de puestos escolares, tanto en EGB como en EEMM, incidía en las poblaciones citadas de la zona costera y en las comarcas de las que forman parte.

Pero también pone de manifiesto que en esa zona rural, si la administración quiere atender su pequeña demanda escolar, sobre todo en EEMM, ha de realizar una inversión de alto coste económico, pues la relación inversión/uso de ese servicio es muy alta. Económicamente desaconsejable, políticamente obligada desde una voluntad de compensar las desigualdades socioeconómicas y culturales.

Entre otras consecuencias, esa punta de la demanda había producido, como resultado obvio, que existiesen graves problemas de escolarización en el momento de producirse las transferencias. Así, en 1984, en el Libro Blanco de la Educación en la Comunidad Valenciana se afirma que: «*Valencia ciudad, puro desastre escolar desde el punto de vista de una escolarización racional, sería el ejemplo de estas consecuencias*» (*ibidem* pag. 17).

Por esas fechas, 1982/83, participé en un grupo de trabajo de CCOO en el que se analizaron las necesidades educativas de la ciudad de Valencia. Hoy puede resultar curioso que una de las conclusiones de ese grupo fuese exigir la escolarización estadística, que nadie en edad escolar no tuviese un puesto dentro de una escuela, para en una segunda fase no tardía conseguir la escolarización pedagógica. Conclusión que sí afectaba a EGB, en BUP era elemental, pues la Administración estaba muy lejos de poder atender la demanda de puestos escolares públicos.

**La negociación y sus consecuencias**

Se ha hecho referencia a las cifras citadas para poner de manifiesto que la infraestructura existente en el momento de las transferencias era claramente insuficiente. El Libro Blanco de la Educación en la Comunidad Valenciana tenía que haber sido realizado antes de comenzar las negociaciones sobre las transferencias educativas.

Una negociación sometida al Gobierno Central, por ser apoyado por el mismo partido político, y por producirse en aquel contexto sociopolítico hizo que al ser aceptada la transferencia de la infraestructura tal cual estaba, sin ningún anexo de proyección derivó en la transferencia presupuestaria de la cantidad/coste de esa infraestructura. Coste Efectivo del Servicio Transferido. Ni una peseta más.

Esto supuso que a partir de la asunción de las competencias educativas, el Gobierno Valenciano, haya tenido que ir conjugando los gastos derivados del mantenimiento, que le son transferidos como coste efectivo del servicio, con los gastos de inversión en nuevas construcciones, para los que no tiene transferencia finalista del Estado, encontrándose en un maldito dilema de: o mantengo y conservo o construyo.

**Notas marginales**

En las negociaciones de las transferencias, por estar discutiéndose de contenidos del Estado, deberían participar, además de los gobiernos correspondientes, representantes de los agentes sociales, aunque sólo lo fuesen en calidad de observadores, para que los contenidos transferidos se ajustasen a la realidad y a la necesidad de la Comunidad Autónoma.

Uno de los peligros, una vez producida la transferencia, es la desestructu-

ración de la participación y de la negociación: todos tenemos interiorizado que quien hasta ahora gestiona y manda es Madrid y todos asumimos que donde se discute y negocia es en Madrid. La misma fuerza centrífuga hacia los territorios existente y que se pone de manifiesto en algunos procesos de negociación puede seguir existiendo, pero una vez alcanzadas las competencias esa fuerza se ejerce hacia las provincias. Una auténtica conciencia autonomista o nacional supone la destrucción de las provincias y su sustitución por las comarcas naturales.


Se ha de ser plenamente consciente de que un Estado de las Autonomías es un Estado no uniforme. De una misma actividad puede haber diferentes formas de realizarla. Así, no será extraño que coexistan en España distintos modelos educativos, incluso distintas aplicaciones de un sistema educativo, con diferencias significativas y no será extraño que el profesorado tenga condiciones laborales y económicas significativamente diferentes.

En el momento actual, y en tanto no se realice una reforma profunda de carácter legal, se están produciendo situaciones jurídicas curiosas: no se ha accedido a la condición de catedrático de la misma manera, ni se tienen las mismas responsabilidades, ni tenemos los mismos salarios. Somos cuerpo estatal y pertenecemos a una comunidad autónoma, etc.

QUE INFRAESTRUCTURA EXISTIA						
1982			1984			
<b>egb</b>						
1.526 centros			1.578 centros			
1.060 pública	466 privada		1.131 públ.	368 concert.	79 priv.	
(+71 públicos)						
<b>bup</b>						
191 centros			263 centros			
87 pública	104 privada		150 públ.	69 concert.	44 priv.	
(+63 públicos)						
<b>fp</b>						
205 centros			179 centros			
71 pública	134 privada		88 públ.	57 concert.	34 priv.	
(+17 públicos)						



# El espejismo de las transferencias



Antonio Navarro

Desde hace muchos, muchos años, una pregunta ha surgido al principio o al final, a la ida o a la vuelta de cada visita a un centro de trabajo. ¿Y de las transferencias qué, para cuándo?. Las respuestas entre 1978 y 1983 eran una invitación a la paciente espera para que se cumpliera el plazo de los cinco años del 148.2 de la Constitución, que posibilitaba a las autonomías de vía lenta asumir las competencias en materia educativa, entre otras, mediante la reforma de sus estatutos.

Nueve años después de pasados los plazos, diciembre de 1992, entra en vigor la Ley Orgánica de transferencias, que curiosamente, su exposición de motivos comienza con un "Cumplidos los plazos mínimos previstos en la Constitución para proceder a la ampliación de competencias..." Este hecho, en la práctica, no supone gran diferencia con respecto a la situación anterior a la existencia de la Ley, salvo en que cada vez con más frecuencia se hablaba de fechas y fuentes cercanas al poder autonómico establecían plazos para transferir. Fechas y plazos que en la medida que nos acercábamos se iban desvaneciendo como un espejismo, hasta el que parecía inamovible y definitivo como era el 1/1/1998, que también resulto ser un espejismo, con la salvedad de Baleares.

En este período los responsables autonómicos han utilizado, en la peor acepción del término, las transferencias educativas como recurso fácil de rueda de prensa y foto en los medios locales o, como elemento de campaña en campaña electoral, diatribas propagandísticas que cada cuatro años jugaban con las expectativas de la población y con la esperanza en transferirse de los propios trabajadores, al menos del personal laboral, que volvían a alimentar los interrogantes. ¿Y de las transferencias qué, para cuándo?. Nuestras respuestas no podían ser más que encogernos de hombros. No había hechos, no había información. Sólo propaganda.

Pero lo cierto, la cruda realidad, es que la pacatería política de unos gobiernos autonómicos, más inmersos en el boato, la fastuosidad y el oropel de los altos cargos, que interesados en el desarrollo real de su tierra y de sus gentes, instalados en la comodidad de la gestión de unos servicios

exiguos, con el grato papel de repartir a los ciudadanos lo que les venía recaudado desde el Estado, en general, no han tenido nunca el más mínimo interés en complicarse la vida gestionando un macroservicio como el educativo.

Qué interés puede tener un emperajillado consejero de educación y cultura en regir una marabunta como es el sistema educativo, cuando viene gestionando dos piscinas, tres bibliotecas, dos polideportivos y cinco escuelas infantiles, en el caso de que no las hayan pasado a bienestar social, por ejemplo, todo ello por la misma pela, misma suntuosidad e igual relumbrón.

A lo más que ha llegado la gazmoñería de los gobiernos autonómicos, es a hacer cábalas sobre cuál sería el momento que políticamente más les interesaría, en caso cometer la locura de ponerse a trabajar por su comunidad afrontando las transferencias educativas. Esto, contrariamente a lo que podría parecer, no es una desmesurada exageración, prueba de ello es que en catorce años, de plazo bien cumplido, 1983/97, no han previsto nada, ni estudios, ni proyectos, no han preparado nada de nada para asumir la educación.

Sólo hacia mediados del 97, cuando se aproximaba el plazo que parecía definitivo, de 1-1-98, el Ministerio de Educación cuantifica los costes efectivos por provincia y comunidad autónoma y en las primeras rondas de contactos bilaterales Gobierno central / autonómicos, se constituyen las comisiones mixtas de transferencia y las ponencias técnicas. Con alguna excepción, que se adelantó, es a partir de aquí cuando empiezan a contrastar los datos que el M.E.C. les ha pasado, encontrándonos con un panorama de escaso conocimiento del sistema educativo, en general y, un desconocimiento absoluto, en particular, de los servicios educativos complementarios así como de su personal.

Qué le ha supuesto a los trabajadores/as laborales, esta cortedad política. Sin entrar en otras consideraciones que las económicas, un sencillo cálculo, la diferencia entre los salarios de comunidad autónoma y de administración central, por catorce años. Posiblemente, una media de recursos perdidos por trabajador/a equivalente al valor de una vivienda de tipo medio de hace ca-

torce años. Recursos que también ha perdido cada comunidad, desde el momento que han dejado de entrar en la misma.

Da ahí que, desde que la canalla gubernamental se enseñó en sumir a los empleados públicos, pero con especial incidencia en los sectores más desfavorecidos, en un deterioro progresivo de sus condiciones económicas, todos pusimos la vista en los traspasos a las comunidades autónomas como la única vía de escape y de mejora al mismo tiempo. Decíamos aquello de "cuando lleguen las transferencias o nunca".

## Y desde CC.OO. ¿qué?

Desde la Federación de Enseñanza de CC.OO., a la vista del paisaje político, empezamos a trabajar hace tiempo en varias direcciones, por una parte haciendo una radiografía exhaustiva del sistema educativo por comunidad autónoma, en la que se integran los datos de los servicios educativos complementarios y del personal laboral como parte indisoluble del mismo. Por otra, haciendo estudios de las deficiencias y de las necesidades reales, medios y recursos necesarios para la implantación de la LOGSE en condiciones óptimas en cada ámbito, en los que igualmente se incluyen los servicios educativos complementarios necesarios así como la adecuación de plantillas. Todo ello se ha dado a conocer como "El libro blanco" o los libros blancos de CC.OO. que hoy por hoy son el único análisis riguroso y propuesta de sistema educativo que se ha hecho, referente hasta para las propias administraciones.

De entre otras iniciativas desde CC.OO., es de resaltar, los estudios sobre la cuantificación de lo que supondría la homologación del personal laboral en cada comunidad, haciéndolos llegar a sus responsables, por temor a que éstos, por desconocimiento, cerraran el capítulo económico sin tener en cuenta la homologación del personal laboral y después nos encontramos con la imposibilidad de llevarla a cabo por falta de recursos. Temores que después hemos ido comprobando eran absolutamente fundados. Además perseguíamos una finalidad más, como que se fueran mentalizando en el sentido de que la homologación es un hecho que tienen que afrontar en el momento que asuman las transferencias.





## Las transferencias

## en la Universidad



Francisco Espadas.

Las transferencias relativas a Enseñanza Superior se enmarcan en normas de distinto rango: la Constitución (1978), la LRU, orgánica en sus Títulos Preliminar, 4º y 8º y la Disposición Final 3ª, (1983) y las 17 leyes orgánicas que entre los años 1979 y 1983 aprobaron los Estatutos de Autonomía de las correspondientes Comunidades Autónomas. A partir de esta norma y de los Reales Decretos sobre traspaso de servicios de la Administración del Estado a las Comunidades Autónomas con competencias en materia de Universidades, trataremos de aclarar algunos aspectos relacionados con las transferencias de las Universidades.

Art. 27.1 de la Constitución: *Todos tienen el derecho a la educación, se reconoce la libertad de enseñanza.*



Art. 27.6: *Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales, y el*

Art. 27.10: *Se reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la ley establezca.*

Es decir, la autonomía de las Universidades es una realidad que, en nuestra Constitución, se predica al margen de la existencia o no de otras autonomías; debería, por tanto, ser indiferente a estos efectos, el hecho de que estuvieran o no transferidas a Comunidades Autónomas, con competencias en la materia (en la actualidad Andalucía, Canarias, Cataluña, Galicia, Navarra, País Vasco y Valencia). En la práctica, sin embargo, se producen diferencias notables, especialmente en lo relacionado con la negociación de retribuciones y condiciones de trabajo.

Todas las Comunidades que acceden a la Autonomía por la vía del art. 148 han cumplido ya el plazo de 5 años establecido por el art. 148.2. Pero la cuestión aquí no es si las CCAA podrían disponer ya de transferencias en esta materia ya que, a mayor o menor

plazo, todas están condenadas a ello. La cuestión es qué abarcan esas transferencias y si posibilitan esa mayor capacidad negociadora.

Pues bien, lo que la Administración del Estado transfiere a la Comunidad Autónoma de turno es, exactamente, lo que puede transferir. Esto, que parece una obviedad, tiene sin embargo la virtud de facilitar un criterio aceptable para la agrupación de las competencias transferidas. Veamos pues:

1. Lo que la Constitución define como intransferible, es decir, los números 1, 18 y 30 del apartado 1º del art. 149, lo que le está encomendado por leyes orgánicas y la alta inspección necesaria para su cumplimiento y garantía, es decir: las condiciones básicas que garantizan la igualdad de todos los españoles en el ejercicio de sus derechos y deberes en materia de educación; las normas básicas del régimen estatutario de los funcionarios; la regulación de las condiciones para la obtención, expedición y homologación de ti-



tulos académicos y profesionales válidos en todo el territorio español, así como la determinación de los efectos académicos y profesionales de los mismos; los contenidos en la Ley de Reforma Universitaria.

2. Lo que no es suyo, sino de las Universidades: el personal no docente; y el personal docente.

**Lo que traspasa**

Se traspasan las Universidades ubicadas en el ámbito de la Comunidad Autónoma. Las funciones derivadas de su Estatuto de autonomía y las reconocidas por la LRU a las CCAA y, en particular: registro; reconocimiento y tutela de fundaciones docentes universitarias que tengan domicilio en la Comunidad de que se trate y desarrollen sus funciones principalmente en la misma; la gestión de becas y ayudas al estudio universitario comprendidas en los planes de inversiones del extinguido Instituto Nacional de Asistencia y Promoción del Estudiante, de acuerdo con los criterios establecidos por la Administración del Estado; y la gestión de las exenciones parciales o totales del pago de las tasas académicas acordadas por el Estado.

Para ello, transfiere: el personal del MEC y de sus Organismos Autónomos adscritos a los referidos servicios que se traspasan o, en su defecto, sus correspondientes dotaciones; los puestos de trabajo vacantes, cuando existan.

La documentación y expedientes de los servicios que se traspasan; los créditos presupuestarios correspondientes a las atenciones de las obligaciones traspasadas más los relativos a las relaciones de personal docente y no docente de las Universidades (que no son objeto de traspaso) a efectos de determinación de la subvención de la CA a las Universidades por una parte, y del porcentaje de participación en los ingresos del Estado, por otra.

**La LRU y las transferencias**

La LRU está escrita en clave de transferencias hasta tal punto que, en la Disposición Final Segunda, establece el carácter transitorio del mantenimiento por las Cortes Generales y el Gobierno de las competencias que la ley atribuye a la Asamblea Legislativa y al Consejo de Gobierno de las CCAA, con la permanente excepción de la UNED y la UIMP.



Por ello, y para evitar equívocos, la LRU se muestra especialmente cuidadosa con la autonomía de las Universidades, y dice literalmente en su Preámbulo: *No debe incurrirse en el error de encomendar a la Administración del Estado o de las Comunidades Autónomas responsabilidades que sean propias de cada Universidad. Y en el Título Preliminar (orgánico) vuelve a insistir en el art. 2 en que La actividad de la Universidad, así como su autonomía, se fundamentan en el principio de la libertad académica, que se manifiesta en las libertades de cátedra, de investigación y de estudio.*

En este marco veamos qué deja la LRU a las CCAA y a la propia Administración del Estado:

- La coordinación de las Universidades de su competencia, sin perjuicio de las funciones atribuidas al Consejo de Universidades (art. 3º.3).
- La creación de Universidades, por Ley de la Asamblea Legislativa de la CA en cuyo ámbito territorial hayan de establecerse (art. 5º.1), limitada por el requisito del informe previo y motivado del Consejo de Universidades.

- El comienzo de actividades de las nuevas Universidades (art. 5º.4).
- La creación, supresión, adscripción e integración, según corresponda, de Facultades, Escuelas Técnicas Superiores, Escuelas Universitarias, Institutos Universitarios, Colegios Mayores, así como aquellos otros centros universitarios cuya creación no corresponda a la Universidad (arts. 9º.2, 10º.2 y 3) a propuesta del Consejo Social de Universidad y previo informe del Consejo de Universidades.
- La aprobación de los Estatutos elaborados por las Universidades, si se ajustan a la LRU (art. 12º.1).
- El nombramiento del Rector elegido por el Claustro Universitario (art. 54º.3.a)
- La determinación de la subvención global anual a las Universidades de su ámbito. (Art. 54º.3.a).
- La fijación de los precios del servicio público (tasas académicas) en el caso de estudios conducentes a títulos oficiales. Naturalmente, dentro de los límites que establezca el Consejo de Universidades (art. 54º.3.b).
- La autorización previa de las operaciones de crédito que concierten las Universidades (art. 54º.3.f).
- La autorización de los costes de personal funcionario docente y no docente (art. 54º.4).
- La autorización de las transferencias de gastos de capital a cualquier otro capítulo (art.55.3).
- La creación de Universidades privadas y el reconocimiento de nuevos centros en estas Universidades (art. 58º.1 y 3).



# GUÍAS PRAXIS PARA EL PROFESORADO DE E.S.O.

## Contenidos, actividades y recursos



NOVEDAD

Este proyecto, único en el mercado, que cubrirá **TODAS LAS ÁREAS DEL CURRÍCULUM DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA**, aporta los instrumentos y materiales necesarios para que el profesorado, de acuerdo con sus propias decisiones curriculares, disponga de cuanto precise para trabajar adecuadamente en el aula y pueda dedicar toda su atención a educar a todos y cada uno de sus alumnos a través del conocimiento del área curricular correspondiente. Por primera vez, se ofrecen materiales de trabajo pensados **EXCLUSIVAMENTE PARA EL PROFESORADO DE E.S.O.**, presentados en un novedoso formato de **HOJAS CAMBIABLES, QUE SE ACTUALIZAN TRES VECES AL AÑO**, ya sea ampliando los temas, ya sea revisando y mejorando las propuestas iniciales. Esta variedad de materiales ha de facilitar, sin duda, la función docente y posibilitar una enseñanza más eficaz.

Asesores Pedagógicos de la Colección: **PERE DARDER VIDAL Y JOAQUÍN GAIRÍN SALLÁN.**  
Ciencias de la Naturaleza. Coordinadoras: **NEUS SANMARTÍ PUIG Y ROSA M<sup>a</sup> PUJOL VILALLONGA.**  
Ciencias Sociales. Coordinadores: **PILAR BENEJAM ARGUIMBAU Y JOAN PAGÉS BLANCH.**  
Lengua y Literatura. Coordinadores: **ARTUR NOGUEROL RODRIGO, LUÍS GONZÁLEZ NIETO Y MARIONA ESCOBAR FREIXÁ.**  
Con la colaboración de un equipo de profesores especialistas en cada una de las áreas.

# GUÍAS PRAXIS PARA EL PROFESORADO DE E.S.O.

Selecciona, organiza y secuencia contenidos, actividades y pruebas de evaluación para una mejor planificación del trabajo en el aula.

Solicite información sin compromiso:

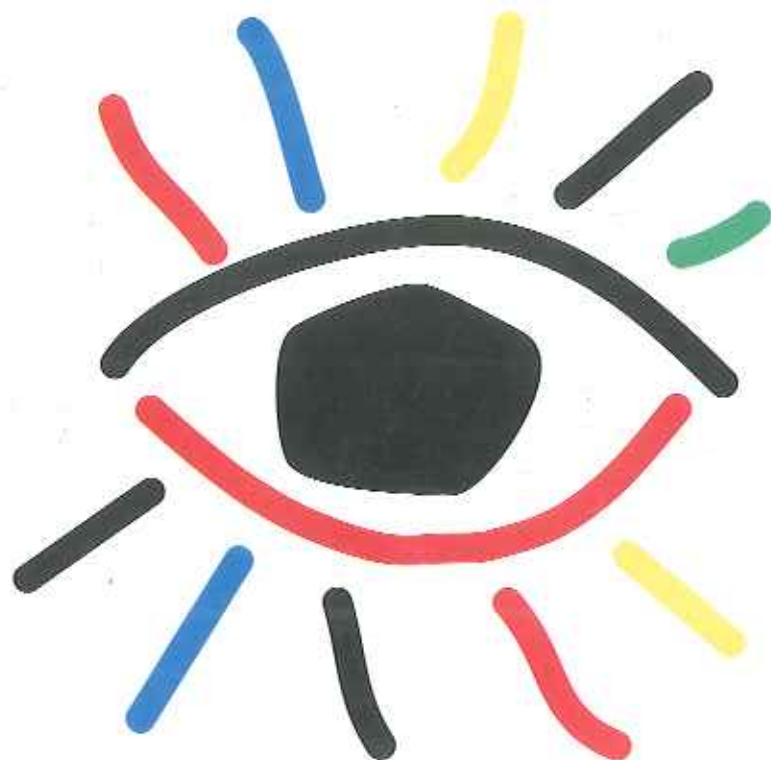


**EDITORIAL PRAXIS, S.A.**

Vía Laietana 30 - 08003 BARCELONA Tel. (93) 295 57 00 - Fax (93) 295 57 01  
<http://www.praxis.es>

- **DELEGACIÓN CATALUÑA-BALEARES**  
Vía Laietana 30, 2<sup>a</sup> 11 - 08003 Barcelona - Tel. (93) 295 45 70 - Fax (93) 295 45 71
- **DELEGACIÓN CENTRO**  
Cázar 17, 1<sup>a</sup> - 28004 Madrid - Tel. (91) 310 40 11 - Fax (91) 319 64 62
- **DELEGACIÓN LEVANTE**  
Pza. Marqués Renedra 2, 2<sup>a</sup> 4<sup>a</sup> - 46002 Valencia - Tel. (96) 352 42 88 - Fax (96) 351 81 89
- **DELEGACIÓN NORTE**  
Orzán 200, 2<sup>a</sup> - 15003 La Coruña - Tel. (981) 20 06 66 - Fax (981) 22 27 36
- **DELEGACIÓN NORTE/ARAGÓN**  
Avda. Lehendakari Aguirre 11, 5<sup>a</sup> 88 - 48014 Bilbao - Tel. (94) 476 44 39 - Fax (94) 476 40 89
- **DELEGACIÓN SUR**  
Avda. Constitución 50, blk. B, 1<sup>a</sup> A - 18012 Granada - Tel. (958) 28 58 46 - Fax (958) 28 53 62

# ¿Seguro que tienes un buen Seguro?



CC.OO. y ATLANTIS Seguros, filial -entre otros grupos de la Economía Social- de MAIF, la Mutua de Seguros de los maestros y profesores franceses, nos aliamos en el campo asegurador para desarrollar nuestras apuestas comunes: el progreso social, la transparencia, y por encima de todo, la **solidaridad**.

**COMO AFILIADO/A, BENEFICÍATE DE UN DESCUENTO EXCEPCIONAL DE 5000 A 10.000 PESETAS, al contactar una primera póliza de automóvil con nosotros. COMO DOCENTE, BENEFICÍATE ADEMÁS DE UNA REDUCCIÓN DEL 25% sobre las garantías de Responsabilidad Civil y Daños al vehículo**

No te lo diremos todo aquí... Para tu coche, tu hogar, tu caravana,  
**¡Dirígete a tu delegación ATLANTIS - CC.OO.!**

**ATLANTIS**  
AGENCIA CC.OO.

Para un Futuro Solidario

Infórmate en

<b>A Coruña</b> Tel.: 981 / 26 04 08 Fax: 981 / 25 44 75	<b>Jaén</b> Tel.: 953 / 22 78 02 Fax: 953 / 22 78 02
<b>Alcalá de Henares</b> Tel.: 91 / 883 33 78 Fax: 91 / 883 33 76	<b>Jerez</b> Tel.: 956 / 33 71 08 Fax: 956 / 33 71 08
<b>Alicante</b> Tel.: 96 / 512 57 12 Fax: 96 / 512 57 12	<b>Logroño</b> Tel.: 941 / 24 57 54 Fax: 941 / 25 71 71
<b>Algeciras</b> Tel.: 956 / 65 03 12 Fax: 956 / 65 56 14	<b>Lleida</b> Tel.: 973 / 24 24 66 Fax: 973 / 24 38 00
<b>Almería</b> Tel.: 950 / 26 51 87 Fax: 950 / 26 32 32	<b>Madrid</b> Tel.: 91 / 536 53 28 Fax: 91 / 536 53 30
<b>Alzira</b> Tel.: 96 / 241 77 95 Fax: 96 / 240 26 58	<b>Málaga</b> Tel.: 95 / 222 38 40 Fax: 95 / 222 38 78
<b>Avilés</b> Tel.: 98 / 552 02 10 Fax: 98 / 552 03 80	<b>Manresa</b> Tel.: 93 / 873 00 00 Fax: 93 / 874 13 03
<b>Badajoz</b> Tel.: 924 / 22 38 61 Fax: 924 / 22 48 66	<b>Mataró</b> Tel.: 93 / 790 43 34 Fax: 93 / 790 50 80
<b>Barcelona</b> Tel.: 93 / 481 27 03 Fax: 93 / 310 54 72	<b>Murcia</b> Tel.: 968 / 21 22 23 Fax: 968 / 21 18 67
<b>Bilbao</b> Tel.: 94 / 424 23 02 Fax: 94 / 424 59 55	<b>Oviedo</b> Tel.: 98 / 525 57 03 Fax: 98 / 525 57 03
<b>Burgos</b> Tel.: 947 / 20 96 91 Fax: 947 / 26 97 99	<b>Palma de Mallorca</b> Tel.: 971 / 72 60 60 Fax: 971 / 71 96 14
<b>Cádiz</b> Tel.: 956 / 25 75 30 Fax: 956 / 25 75 30	<b>Pamplona</b> Tel.: 948 / 15 08 48 Fax: 948 / 24 43 11
<b>Cartagena</b> Tel.: 968 / 52 99 61 Fax: 968 / 52 68 95	<b>Puerto de Sagunto</b> Tel.: 96 / 268 07 86 Fax: 96 / 268 04 01
<b>Castellón de la Plana</b> Tel.: 964 / 22 60 16 Fax: 964 / 23 11 07	<b>Sabadell</b> Tel.: 93 / 727 84 71 Fax: 93 / 725 06 55
<b>Córdoba</b> Tel.: 957 / 48 63 12 Fax: 957 / 48 63 12	<b>San Sebastián</b> Tel.: 943 / 47 30 12 Fax: 943 / 47 30 12
<b>Cornellà</b> Tel.: 93 / 474 00 05 Fax: 93 / 474 00 05	<b>Santander</b> Tel.: 942 / 36 73 35 Fax: 942 / 22 59 21
<b>Elche</b> Tel.: 96 / 667 00 37 Fax: 96 / 546 11 10	<b>Sevilla</b> Tel.: 95 / 422 30 31 Fax: 95 / 456 13 17
<b>Ferrol</b> Tel.: 981 / 35 09 74 Fax: 981 / 35 30 45	<b>Tarragona</b> Tel.: 977 / 23 56 10 Fax: 977 / 23 18 09
<b>Getafe</b> Tel.: 91 / 682 70 14 Fax: 91 / 682 79 81	<b>Terrassa</b> Tel.: 93 / 780 71 66 Fax: 93 / 780 71 66
<b>Gijón</b> Tel.: 98 / 534 66 06 Fax: 98 / 535 97 94	<b>Valencia</b> Tel.: 96 / 391 06 27 Fax: 96 / 391 06 84
<b>Girona</b> Tel.: 972 / 20 92 16 Fax: 972 / 22 30 91	<b>Valladolid</b> Tel.: 983 / 39 23 11 Fax: 983 / 21 05 05
<b>Granada</b> Tel.: 958 / 29 33 33 Fax: 958 / 29 33 33	<b>Vigo</b> Tel.: 986 / 22 11 87 Fax: 986 / 22 16 80
<b>Granollers</b> Tel.: 93 / 840 25 55 Fax: 93 / 849 28 30	<b>Zaragoza</b> Tel.: 976 / 21 70 88 Fax: 976 / 21 16 64
<b>Huelva</b> Tel.: 959 / 28 16 45 Fax: 959 / 28 16 45	