

T.E.

trabajadores de la

Enseñanza



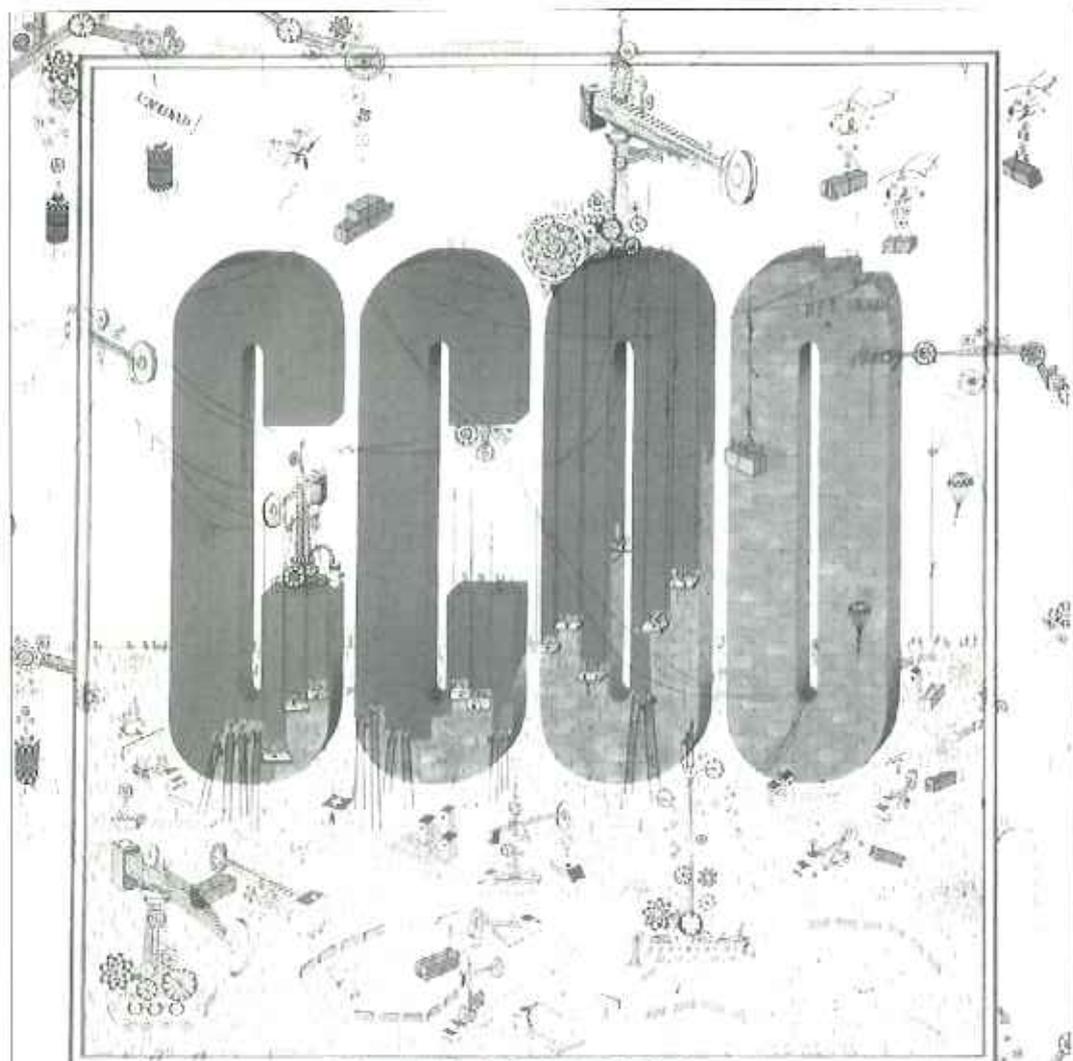
NUM. 139 • ENERO 1993

**LA
ENSEÑANZA
EN
CANTABRIA**

**EUROPA
Y LOS
SINDICATOS**

**NEGOCIACION
Y
PRESION**

**EDUCACION
INTERCULTURAL**



**TU CUOTA
CONSTRUYE TU SINDICATO**

Ser fuertes cuesta dinero

Todos somos necesarios

Tú también.

CC.OO.

TU SINDICATO

EDUCACION INTERCULTURAL

ESPANA ha sido, tradicionalmente, un país de emigración forzada por la situación política que obligaba al exilio o por la situación económica que condenaba a la miseria a amplias capas de la población.

Desde hace algunos años, esta dinámica se ha invertido. La crisis económica de los años 70, que se extendió por toda Europa, obligó a regresar a numerosas familias que habían emigrado en los años 50 y 60. Al mismo tiempo, en nuestra calidad de Sur del Norte, nos hemos transformado en un país receptor de mano de obra, que se establece de forma definitiva o pasa una temporada hasta que consigue desplazarse a otros lugares de Europa.

En los últimos tiempos, y de forma coincidente en prácticamente todos los países europeos, se han empezado a manifestar abiertamente planteamientos racistas que han pasado de la violencia oral a la agresión física y al asesinato. Las actitudes de los gobiernos, más proclives a limitar y reprimir los movimientos migratorios que a facilitar su asentamiento, han contribuido a la salvaje actuación de numerosos grupos fascistas, racistas, neonazis... La actitud pasiva de los gobiernos ante los actos vandálicos han creado una situación de indefensión de los colectivos de inmigrantes.

La reacción por parte de las fuerzas políticas y organizaciones sociales progresistas se ha producido con un lamentable retraso y después de que hayan ocurrido hechos de extrema gravedad. "Acostumbrados" a coexistir con las ancestrales muestras de racismo hacia la etnia gitana, hemos sido sorprendidos y desbordados por la extensión de esas manifestaciones a otros colectivos (Magreb, África negra, Filipinas, Latinoamérica...).

Hacer frente y atajar el avance del racismo ha de plantearse desde todos los ámbitos de la sociedad, también desde los centros de enseñanza. En nuestras ciudades y pueblos (en unas zonas más que en otras) ya se produce la manifestación de diferentes expresiones culturales. Esta diversidad irá en aumento, ya que los habitantes del Tercer y Cuarto Mundo seguirán intentando escapar de la miseria para asentarse en el Norte rico.

Que la diversidad multicultural de nuestras ciudades se manifieste en forma de convivencia y se transforme en un enriquecimiento, tanto para los nativos como para los colectivos de inmigrantes, pasa por liberarse de todo tipo de concepción cultural eurocéntrica para partir de un reconocimiento de igual valor de las diferentes expresiones culturales; y facilitar y promover la puesta en común y el inter-

cambio. Solo de esta forma conseguiremos que el multiculturalismo se transforme en interculturalismo. Esta relación intercultural deberá tener su expresión en el Proyecto Educativo de Centro y deberá estar presente en todas y cada una de las actividades que se desarrollen durante el curso escolar.

No podemos permitir que este nuevo reto sea abordado únicamente a partir del voluntarismo del profesorado y ante la inhibición de la Administración, que sólo se ha acercado tangencialmente al tema a partir de los programas de Educación Compensatoria. Hemos de exigir que se ponga en marcha las medidas de formación, de medios materiales y recursos humanos que son y serán necesarios. Un lugar preferente en la planificación de los objetivos, medios y recursos necesarios deberá tener la enseñanza de la lengua y cultura maternas. Esta enseñanza es necesaria porque, a través de esa lengua y cultura, se produce su relación afectiva con padres y familiares, con sus amigos... pero, también lo es porque, para que se produzca el intercambio igualitario que permite pasar del multiculturalismo a la educación intercultural, es requisito imprescindible el reconocimiento por parte de cada persona del valor de su lengua y cultura originaria. En este sentido son numerosas las recomendaciones de diferentes organismos comunitarios, recomendaciones que inciden en la necesidad de que sean los países receptores de mano de obra, que son los que se encuentran en una situación económica más beneficiosa, los que corran con los gastos que esta actividad ocasionará. Los países originarios deberían tener la responsabilidad de la selección y del nombramiento del profesorado.

EL ESTADO ESPAÑOL tiene una larga experiencia de trabajo en este sentido, orientado a la segunda y tercera generación de la emigración española en Europa, Australia, EE.UU... y es lamentable que todavía no se haya querido organizar una actividad parecida en nuestro país. Lo hecho hasta ahora, limitado a algunos colectivos portugueses y magrebíes, se está realizando como en tantas ocasiones, gracias al voluntarismo del profesorado y a la contribución, en algunos casos, de los países de origen.

Todas estas medidas deberán ir acompañadas de la creación del marco normativo adecuado para que el alumnado y sus familias puedan tener una situación reconocida legalmente y se garantice el reconocimiento de los estudios realizados. ■

● **Dirección**

José Benito Nicto

● **Diseño y Maquetación**

Carlos López

● **Secretaría de Administración**

Pepa Blanco

● **Consejo de Redacción**

Fernando Lezcano, Juan Carlos Jimenez, Diego Justicia, Antonio García, Eusebio Salán, Marisol Pardo, Manuel Riesco, Luis Acevedo, Marimar Fernández, Antonio Cierrol.

● **Consejo de Administración**

Antonio de la Cuesta Martín
Iñigo Etxenike.

● **Corresponsales**

Cataluña: Virgili Burrel i Ferrer

Andalucía: José Luis Pérez

País Valenciá: M^a Jesús Pérez

País Vasco: Ricardo Arana

Galicia: Manuel Vázquez Lborán

Canarias: Florencio Luengo

● **Colaboradores**

Javier Doz, Mariano Fernández Enguita, Andrés Mellado, Pamela O'Malley, Honorio Cardoso, Antonio Guerrero, Antonio Baylos, Paco Luján, Desiderio Fernández, Jaime Ruiz, Salvador Bangueses, Carmen Perona.

● **Edita: Federación de Enseñanza de CC.OO.**

C/ Fernández de la Hoz, 12
Teléfono: 310 35 83

● **Publicidad: H.G. Agentes.**

Pza. Conde Valle Suchill, 7
Tlf. 447.43.19

● **Imprime: Gráficas Caro. 777 09 12**

Depósito Legal: M. 4406-1992
ISSN 1131 9615

Control O.J.D.



TEMA DEL MES: EDUCACION INTERCULTURAL

| | |
|---|----|
| Editorial: Educación intercultural..... | 3 |
| Tema del Mes..... | 5 |
| Diversidad y educación. <i>Juan Luis Alegret</i> | 6 |
| Multiculturalismo y educación..... | 8 |
| La contribución de la educación al desarrollo cultural. <i>Mayor Zaragoza</i> | 13 |
| Las escuelas de personas adultas. <i>Carmen Murias</i> | 15 |
| La escuela Samba Kubally. <i>S. Parra y F. Carbonell</i> | 17 |
| Escolarización de niños de lengua extranjera..... | 35 |
| Un punto de vista. <i>Neus G. Aguado</i> | 36 |

NOTICIAS SINDICALES

| | |
|---|----|
| Aún podemos ganar. <i>Fernando Lezcano</i> | 19 |
| La construcción europea debe contar con los sindicatos..... | 20 |
| Pública: Interinidad es inestabilidad..... | 22 |
| Privada: Movilizaciones, el 17 D fue el comienzo..... | 23 |
| Laborales MEC: La funcionarización, empieza a ser realidad..... | 25 |
| Mural Sindical: Necesidades de la escuela intercultural..... | 26 |
| Cataluña: Laporte sanciona a 5 directores/as..... | 28 |
| País Valenciá: Una consellería desorientada..... | 29 |
| Galicia: Presupuestos..... | 30 |
| Andalucía: Esta casa es una ruina..... | 32 |
| Euskadi: Navarra existe..... | 33 |
| Canarias: Unos presupuestos continuistas..... | 34 |

SECCIONES FIJAS

| | |
|--|----|
| La enseñanza en Cantabria..... | 38 |
| Olivia, juegos de lengua. <i>Marisol Pardo</i> | 44 |
| Opinión: Negociación y presión. <i>J. Carlos Jimenez</i> | 45 |
| Jurídica: Contratos temporales en las administraciones públicas <i>C. Perona</i> | 46 |
| Servicios: DEINCO..... | 47 |
| Intercambio de experiencias..... | 48 |
| Libros..... | 49 |

Coordinado por:

Jose María Gordillo

Responsable de Relaciones Internacionales de la F.E. de CC.OO.

Agradecemos a El PUNTO (diario de Girona) el préstamo de las fotografías que ilustran el Tema del mes.

TEMA DEL MES



LA INQUIETUD por el hecho intercultural es una vieja preocupación de la Federación de Enseñanza de CC.OO., aunque hasta hace muy poco no ha empezado a tener una repercusión pública. Hace ya casi dos años propusimos a la FIPESO (Federación Internacional del Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria) la celebración de unas jornadas sobre el tema. De ellas tuvisteis noticias en el T.E. de Noviembre (en el que publicamos un manifiesto y las resoluciones). Con este número pretendemos dar una visión global del tema, con la intención de que en el futuro nuestra revista pueda ser vehículo de comunicación entre todos los centros que estén desarrollando experiencias interculturales y de divulgación de las mismas.

Abrimos el Tema del Mes con el artículo "Diversidad y educación" (pg.6), de Josep M^a Alegret, profesor de la Universidad Autónoma de Barcelona, ahora profesor en Girona, y estudioso desde hace bastante tiempo del Interculturalismo, en el que hace un planteamiento teórico del tema que nos ocupa.

El artículo "Interculturalismo y educación" (pg.8) ha sido elaborado por un grupo de trabajo, constituido por Quico Villà, Laura Serra, José A. Molina, Nous García y Violeta Ibañez. En él, y desde la óptica de CC.OO., se intenta definir lo que debería ser el posicionamiento ideológico de nuestro sindicato y se avanza en lo que podría ser una plataforma reivindicativa (medios y recursos) en la que se contemplan las medidas necesarias para poner en práctica una Educación Intercultural. Para elaborar este artículo se ha contado con las aportaciones y experiencias de

otros países que desde hace tiempo se están preocupando por el tema.

Reproducimos, también, una conferencia de Mayor Zaragoza, "La contribución de la educación al desarrollo cultural" (Pg.13) de la que hemos eliminado por razones de espacio la parte inicial y final, en la que desarrollaba el concepto y la importancia de la cultura en general. Hemos preferido reproducir todo lo referente a la Educación Intercultural, que era el tronco de la conferencia.

Otroceros tres artículos valorativos de experiencias habidas en el ámbito de las minorías étnicas:

● El artículo "Las escuelas de personas adultas" (Pg.15), de Carmen Murias, nos alerta sobre aquellos aspectos que hemos de tener en cuenta a la hora de plantearnos su formación y sobre la forma de desarrollar el trabajo.

● "La escuela Samba Kubally" (Pg.17), radicada en Sta. Coloma de Farners (Girona), que tiene cuatro años de experiencia y que ha visto reconocida últimamente su valioso esfuerzo.

● "Un punto de vista" (Pg.36) analiza la experiencia del Programa de Educación Compensatoria en relación con la educación intercultural desarrollado en Catalunya.

Con "Escolarización de niños de lengua extranjera" (Pg.35), explicación de la situación educativa de los colectivos emigrantes en Suiza, completamos esta serie de artículos.

En el mural sindical podéis encontrar un esquema básico del Tema y una exposición de las reivindicaciones esenciales. ■

Reflexiones en torno al fenómeno intercultural

DIVERSIDAD Y EDUCACION

Nuestra sociedad que tradicionalmente se ha pensado a sí misma como una sociedad monocultural, en la que la propia diversidad cultural interna ha sido sistemáticamente ignorada, desde hace relativamente poco tiempo empieza a verse en la necesidad de aceptar el hecho de que se está transformando en una sociedad multicultural.

ELLO le está llevando, entre otras cosas, a la necesidad de plantearse cuál debe ser el papel que deben jugar en el contexto general de la sociedad las culturas minoritarias en relación a la cultura dominante y, más concretamente, de qué modo deben organizarse las relaciones entre individuos de orígenes culturales diversos, que están conviviendo en el interior de esa misma sociedad.

DEL IGUALITARISMO AL DIFERENCIALISMO

Sin embargo, esta reflexión sobre el cambio hacia una realidad multicultural en nuestra sociedad, no se está produciendo en el vacío, sino en un contexto en el que el discurso igualitarista, que era el dominante hasta ahora, está siendo reemplazado de una forma subrepticia unas veces, o inconsciente en otras, por otro discurso que, bajo la apariencia de una defensa de la diversidad, está tomando la forma de un discurso diferencialista puro y duro.

En estas condiciones no es de extrañar que algunos de los presupuestos sobre los que se apoyan ciertas propuestas actuales en educación intercultural, estén distanciándose del

que para muchos de nosotros aún continúa siendo el objetivo principal de la escolarización obligatoria: ofrecer la igualdad real de oportunidades a todos los alumnos en el momento de concluir ese período de escolarización obligatoria.

DEFICIT INSTRUMENTAL Y ANALITICO

El principal obstáculo con el que se encuentra el sistema educativo cuando quiere abordar el tema de la diversidad cultural es que no dispone ni de los instrumentos ni de los medios necesarios para tratarlo adecuadamente. Este déficit instrumental y analítico podríamos verlo, sin embargo, como el resultado lógico de una de las funciones que tradicionalmente han sido asignadas a la escuela hasta nuestros días, y que la ha llevado en la dirección contraria a la toma en consideración de la diversidad socio-cultural, dado que la uniformación, la asimilación y la homogeneización han sido las metas a alcanzar.

Pero la toma en consideración de las diferencias no tiene por qué ser un aspecto negativo en sí mismo. Más al contrario, la diversidad socio-cultural puede y debe tener cabida en el proceso educativo, si bien no como elemen-

to segregador, diferenciador o ghettoizador, sino como elemento integrador y articulador, a más de como condición necesaria a todo proyecto educativo que se precie de democrático.

LA DIVERSIDAD

En la escuela, la diversidad puede ser tomada en cuenta a dos niveles básicos, según se esté priorizando la toma en consideración de lo individual sobre lo colectivo, o bien según se estén priorizando las diferencias sobre las similitudes. Pero esta priorización, que a primera vista nos puede parecer como simplemente metodológica, en realidad responde a unos intereses ideológicos más profundos, que se harán presentes en un momento u otro del proceso de toma de decisiones y en el que todo profesional de la educación habrá de participar. Esto es así ya que el hecho de que se adopte una perspectiva u otra supone la adopción de posiciones igualitaristas y/o comunitaristas por una parte o bien posiciones diferencialistas y/o individualistas por otra. De ahí las indudables consecuencias ideológicas que tendrá la adopción de una u otra perspectiva.

INDIVIDUALISMO PELIGROSO

Por lo que respecta a la tendencia general a priorizar la toma en consideración de las diferencias individuales a la hora de construir el discurso educativo, de todos es conocido que se debe, entre otras cosas, al hecho de que actualmente en educación el discurso dominante es el psicologista. Este discurso, que toma como referencia inmediata al individuo, ha llegado a desplazar casi totalmente el interés por la dimensión socio-cultural en educación, instalándose en una posición ideológicamente muy confortable acorde totalmente con el individualismo diferencialista dominante en otras instancias de nuestra sociedad.



FRACASO IDEOLOGICO

Por lo que respecta a la tendencia a priorizar las diferencias sobre las similitudes creemos que responde al hecho de que se ha alcanzado una cierta conciencia de fracaso ideológico en relación al papel inicialmente asignado a la escuela en relación a su función formativa básica y generalizadora, en el sentido que el propio nombre de E.G.B. lo asignaba. Esta conciencia de fracaso, que nosotros calificamos de ideológico, encuentra su máxima expresión en el discurso educativo construido en torno al llamado fracaso escolar, desde el que se pretende explicar aquello que no es explicable desde ese nivel, tal y como lo están poniendo de manifiesto cantidad de investigaciones educativas.

Es desde esta doble posición individualista/diferencialista que se proponen postulados del tipo: "lo que en definitiva nos encontramos en las escuelas son individuos concretos, que son diferentes entre sí y que, consecuentemente, si se quiere evitar el fracaso escolar - y nuestro éxito como profesionales-, lo que debemos hacer es priorizar la atención de la diversidad". De ahí que, cuantitativamente, en la

actividad educativa actual, se estén produciendo más reflexiones acerca del niño/a como sujeto y objeto del proceso educativo que no del grupo clase; más reflexiones acerca de la especificidad de diferencias étnicas, de género o de clase y su proyección sobre el fracaso escolar, que no de las similitudes y semejanzas existentes entre los alumnos y alumnas por encima de esas diferencias; más sobre los créditos variables y las materias optativas que no sobre el tronco común o las materias obligatorias, y también más sobre el fracaso escolar que no sobre éxito escolar.

FORMACION DEL PROFESORADO

Respecto al caso concreto del Estado Español, esta idea de aparente novedad del fenómeno multicultural en algunas escuelas se ha visto reforzada por la reciente incorporación de niños y niñas pertenecientes a minorías culturales de origen inmigrante, que han entrado a formar parte como usuarios de pleno derecho en el sistema educativo. Ha sido en base a la necesidad de afrontar una realidad insoslayable como ésta, que cantidad de

profesionales de la educación están descubriendo la multiplicidad de "nuevas" necesidades formativas que aparentemente se les plantean en la actualidad. Es así como al profesional de la educación actualmente se le está intentando convencer, o se está convenciendo a sí mismo, de que para poder estar en condiciones de atender la diversidad que tiene en su aula, debe transformarse en un pequeño especialista en todas y cada una de las "diferencias" que en el catálogo actual se consideran como necesariamente a tener en cuenta en el proyecto educativo. Sin embargo también por todos es conocido, y si no fácilmente intuible, que estos niveles de especialización, ni los aporta la formación inicial, ni los puede aportar el actual sistema de formación permanente.

Pero el problema relativo al tratamiento de la diversidad en el sistema educativo, al igual que ocurre en otros contextos, no es tanto el de tener un conocimiento exhaustivo sobre esa diversidad sino cómo percirla y tratarla, o sea, que es más un problema epistemológico y cognitivo que no descriptivo y cuantitativo.

DIVERSIDAD NO ES DESIGUALDAD

Quizás es por este motivo que ya se empiezan a formular propuestas en el sentido y la necesidad de no seguir por ese camino del individualismo/diferencialista, proponiéndose volver al discurso colectivista/igualitarista, aunque, eso sí, dentro de un nuevo contexto de democracia cultural en el que las diferencias sean consideradas como diversidad y no como desigualdad, y en el que no se asocian o imputen las diferencias -y por tanto esas desigualdades- a la pertenencia o adscripción a grupos minoritarios y/o no-hegemónicos de nuestra sociedad. ■

Juan Luis Alegret
Universidad de Girona

Elementos para el análisis

MULTICULTURALISMO Y EDUCACION

Es una constatación evidente que la Europa de los años venideros será una Europa en la que estén presentes y convivan cada vez más culturas. La entrada en vigor del Mercado Unico Europeo establecido a partir del Acta Unica y el desarrollo posterior del Tratado de Maastricht supondrá la desaparición de las fronteras interiores, implicará la libre circulación de la población de unos países a otros.

ASIMISMO, los cambios políticos que se han producido en la Europa del Este y la situación económica en la que se encuentra, hacen prever a medio plazo una salida importante de inmigrantes.

También el desequilibrio y la desigual distribución de la riqueza entre el Norte y el Sur ha provocado un creciente movimiento migratorio de personas extracomunitarias, es decir, del Sur hacia el Norte, en un intento de dar salida a una situación de penuria económica. Otros son refugiados políticos.

Esos flujos migratorios -comunitarios y extracomunitarios- añadidos a los que se produjeron después de la II Guerra Mundial hacia Europa Central, plantean un reto a la capacidad de adaptación y remodelación de la sociedad en general y de la institución escolar en particular. La manera en que afrontemos esta nueva situación definirá y configurará la sociedad del futuro y el mundo en el que deseamos vivir.

EMIGRANTES EN ESPAÑA

Según estimaciones de Cáritas (Organización No Gubernamental) el número de extranjeros ilegales anterior a la regularización en nuestro país se

situaba alrededor de 294.000 en noviembre de 1991. Un alto porcentaje de los mismos no ha podido arreglar su situación por diferentes causas.

Esta cifra se desglosa como sigue:

- **Primer Mundo:** 43.000 inmigrantes (14,63 %).

CE, América del Norte, Australia, Nueva Zelanda, Japón y Portugal (12,93 %)

- **Tercer Mundo :** 251.000 inmigrantes (85,37 %)

Asia: 67.000 (22,79 %)

Africa: 98.000 (33,33 %)

América Latina: 86.000 (29,25 %)

RIQUEZA DEL MULTICULTURALISMO

Los planteamientos del Consejo de Europa sobre multiculturalismo se originan como consecuencia de esta realidad y tienen como objetivo favorecer la integración comunitaria y política de los inmigrantes y de sus hijos e hijas teniendo en cuenta que:

- Cada cultura tiene sus propias características y merecen el mismo respeto.

- El multiculturalismo es potencialmente una riqueza.

- Para que en la práctica el multiculturalismo sea también una riqueza, se debe favorecer una interpenetración

de todas estas culturas sin comprometer la especificidad de cada una de ellas, se debe conseguir que el hecho multicultural sea realmente un hecho intercultural, con todo el dinamismo que ello implica.

- La interculturalidad debe ser un instrumento para promover la igualdad de oportunidades y una inserción óptima en la vida económica y social.

- "La pluricultural, yuxtaposición u organización de grupos culturales diferentes, sólo puede transformarse en intercultural si las relaciones de estos grupos no son antagónicas, ni conflictivas, ni suponen la dominación de un grupo sobre otro".

- "El pluralismo cultural no se convierte en una situación de interculturalismo más que si los intercambios son igualitarios". (Recomendaciones del Consejo de Europa).

De acuerdo con ello, la presencia de diversas culturas nacionales o étnicas en un mismo territorio exige organizar su convivencia de tal manera que se favorezcan procesos de intercambio, interacción, cooperación y enriquecimiento mutuo a todos los niveles.

LA ESCUELA

La escuela también debe participar de esta perspectiva configurándose como un espacio que propicie el encuentro y el enriquecimiento entre diversos modelos culturales, desarrollando una pedagogía intercultural que parta de una idea básica: el derecho a la diferencia. En este aspecto aceptamos la definición que ofrece el Consejo de Europa: "... una pedagogía intercultural, no es, ni la yuxtaposición de asignaturas culturales, ni la amalgama de las mismas. El objetivo que se persigue no es una hibridación intelectual de los alumnos mediante una manipulación pedagógica sino su enriquecimiento y su comprensión mutuos a través de aprendizajes basados sobre el fondo cultural de cada uno (...) a fin que se respete la cultura de cada cual, se valore a los ojos de los de-

más, y de que la práctica pedagógica se apoye sobre una práctica cultural, en vez de negarlas".

DIFERENCIA SI, DESIGUALDAD NO

Ningún tipo de diferencia puede constituir un motivo de desigualdad. Normalmente la tendencia para conseguir la igualdad de derechos y oportunidades pasa a través de unos parámetros de identificación y uniformización con los modelos culturales dominantes, anulando todo tipo de diferencias culturales, sean éstas de género, clase, procedencia, etnia, ...

Una educación intercultural debe favorecer una interacción entre las diferentes culturas, ya que no son construcciones estáticas, están vivas y además son complejas. Ponerlas en contacto, favorecer su interacción permite el enriquecimiento de la propia cultura. Implica una actitud a la vez receptiva y creativa en el conjunto de la comunidad, puesto que ninguno de los problemas que suscita una opción intercultural puede ser resuelto de forma unilateral.

Poner en contacto las diferentes culturas -para aprender a conocer, a sobrepasar los estereotipos, los prejuicios, los puntos de vista unilaterales- afecta a toda la sociedad y a todas las instancias de poder. Una opción intercultural implica una voluntad política e institucional efectiva, y sólo en este marco la escuela podrá desarrollar una pedagogía intercultural en la que participen todos los agentes implicados en la educación: padres, profesores, alumnos, inspección, medios de comunicación, sistema educativo. Una educación intercultural también exige que la Administración y los enseñantes tengan una competencia etnocultural suficiente y que dispongan de las herramientas pedagógicas necesarias.

Para ello es necesario desarrollar una labor que nos permita acercarnos al tema desde las siguientes perspectivas:

- Implicaciones y características de una sociedad multicultural.
- Instrumentos conceptuales que permitan interpretar adecuadamente la diversidad.
- Exigencias -políticas, económicas, sociales y administrativas- para una acción educativa intercultural.
- Desarrollo de una pedagogía intercultural.

NECESIDADES DE LOS CENTROS DE ENSEÑANZA. ORGANIZACION ESCOLAR

Para desarrollar esta propuesta partimos de la realidad concreta de nuestro país, pero entendemos, que estas propuestas son extrapolables a la mayoría de los países receptores de inmigración.

ALGUNAS CONSIDERACIONES PREVIAS

El tratamiento que la Escuela ha de dar a las minorías étnicas ha de partir del respeto y la promoción de sus características culturales. Esto no quiere decir que debemos potenciar escuelas diversas correspondientes a diferentes etnias, ya que precisamente se trata de intervenir de la forma más positiva posible en la escolarización de niños, niñas y jóvenes pertenecientes a estos colectivos, con unas pautas culturales muy diferentes a las suyas, pero al que, por una u otra razón, han venido a parar.

Se trata de reducir al mínimo la desestructuración y la angustia que comporta no sólo el hecho de estar lejos de casa, de los familiares y amigos, de encontrarte con unos hábitos sociales diferentes, muchas veces contrapuestos a los propios, con unas lenguas distintas y totalmente desconocidas, de aprender, en definitiva, una nueva forma de convivencia.

Todo esto se ve agravado por el he-

cho de encontrarse, en la mayoría de los casos, en una posición de clara desventaja económica y social.

La Escuela es el crisol donde se recoge esta diversidad étnica desde la más tierna infancia. El papel de la Escuela es fundamental para evitar la marginalidad y potenciar la convivencia, pero para poder llevar a cabo esta tarea son necesarios unos recursos que ahora no tiene. A continuación intentaremos exponer cuáles son estas necesidades.

DIFERENTES MINORIAS ÉTNICAS

Antes de entrar en las necesidades consideramos hacer un breve análisis de la realidad pluriétnica del país ya que ésta condicionará en gran medida la definición de una estrategia pedagógica intercultural.

Cuando hablamos de diferentes minorías étnicas en nuestro país, no podemos contemplarlas todas globalmente ni valorarlas de la misma forma. Si bien es cierto que el tratamiento general vendrá dado por unas mismas pautas, también es cierto que las necesidades no son las mismas, ya que hay diferencias considerables entre las diferentes etnias, por razones socio-económicas y culturales básicamente.

Hablaremos de dos grandes grupos diferenciados: las minorías étnicas nacionales y las minorías étnicas extranjeras.

MINORIAS ÉTNICAS NACIONALES

La minoría étnica nacional más importante es la gitana. También es la que hace más años convive con nosotros (desde el siglo XV) y la que más rechazo social produce. Diferenciaremos en esta minoría, al menos tres grupos:

- a) Familias o grupos gitanos que

desde hace muchas generaciones se han sedentarizado en diversas poblaciones, están integrados en la sociedad paya, a la que han hecho su aportación cultural (lengua, canciones, bailes, apellidos, ...) sin renunciar, por ello, a sus propias costumbres, a determinados hábitos sociales, a pesar de haberse ido diluyendo algunas de sus características culturales (por ejemplo, su lengua, el romaní). Este grupo es el menos rechazado, si bien sufre las consecuencias de la hostil opinión general.

b) Grupos o familias gitanas procedentes de diversos puntos del Estado Español inmigrados a otras regiones. Las motivaciones son de índole económica y de subsistencia, viven en difíciles condiciones sufriendo la doble discriminación de gitanos e inmigrantes. Se encuentran totalmente marginados de la sociedad.

c) Grupos o familias gitanas procedentes de otros países, especialmente portugueses, de los que podríamos afirmar que es el más marginado y rechazado de todos. Practican un cierto nomadismo semiurbano, al margen de la sociedad, y soportando la triple discriminación de gitano, inmigrante y extranjero.

MINORIAS ÉTNICAS EXTRANJERAS

Haremos una clasificación en cinco grandes grupos, conscientes del riesgo que comporta y de la diversidad que incluye cada uno de ellos:

a) **Procedentes de países ricos.** Incluiremos en este apartado, a grandes rasgos, todos los inmigrantes de Europa Occidental, América del Norte y Japón. La mayoría de estos inmigrantes lo son por razones de trabajo cualificado (técnicos, empresarios, obreros especializados, representantes diplomáticos, ...). Suelen disponer de escuelas de su país y disfrutan de medios económicos suficientes para asegurar la educación de sus hijos, así como para facilitarles la integración y convivencia necesarios. A pesar de

las buenas condiciones en que se hallan, entendemos que deben ser objeto de mención ya que siempre encontraremos un sector que se incorpora a la vida escolar del país de acogida.

Por otro lado, si creemos que la enseñanza pública ha de ser de calidad, ha de tener prevista esta posibilidad de atención al niño, niña o joven extranjeros.

b) **Ciudadanos procedentes del centro y sur de América.** Estos inmigrantes se encuentran a caballo entre el exilio político y razones económicas. Tenemos bases culturales compartidas, hablamos una lengua con raíces comunes, sintiéndose vinculados, en algunos casos, familiarmente y en otros por restos del cordón umbilical con la antigua metrópoli.

c) **Ciudadanos procedentes del norte y centro de África.** En este apartado haremos tres subgrupos: uno, el que corresponde a los países magrebíes, mayoritariamente Marruecos; el segundo procedente de Gambia y Senegal y, el tercero, más reducido, proveniente de la excolonia española de Guinea.

Cada uno de los anteriores subgrupos pertenece a minorías étnicas y culturales diferenciadas, pudiendo admitir otros subgrupos. Son colectivos de inmigrantes económicos, el primero y el tercero más antiguos y con más tradición debido a la proximidad

geográfica, el otro, más reciente, a consecuencia de ser nuestro territorio camino de tránsito a Centro Europa, donde fueron rechazados o a donde no llegaron.

d) **Ciudadanos de procedencia asiática.** Encontramos en este grupo una amalgama de etnias, de la que destacaríamos el filipino y en segundo lugar los inmigrantes del Próximo Oriente, sin olvidar a los colectivos chinos, coreanos, ... Encontramos una mezcla de exiliados económicos y políticos.

e) Finalmente haremos referencia a las minorías étnicas pertenecientes a los antiguos países del "socialismo real", la incidencia de los cuales, si bien en estos momentos no es muy significativa, podemos prever que lo será en un futuro inmediato.

NECESIDADES DE LA ESCUELA

Después de este planteamiento esquemático de la situación actual, hemos de preguntarnos cómo, de qué manera, puede incidir la Escuela en la educación de estos niños, niñas y jóvenes, para que puedan convivir plenamente en la sociedad.

Estos alumnos tienen el mismo derecho a la educación que los autóctonos; por lo tanto, han de escolarizarse como cualquier ciudadano de pleno derecho. Han de tener también, según la Declaración de los Derechos Humanos, derecho al conocimiento y educación en su lengua materna.

Esta reflexión nos lleva a la necesidad de tender hacia una escuela intercultural, aquella que parte del reconocimiento recíproco de las culturas y de sus interacciones, cuestionadora de los valores occidentales como universalmente válidos, tanto si hay población inmigrante como si no. Evidentemente, las medidas a tomar difieren en uno y otro caso, pero es necesario contemplar esta doble perspectiva.

Estos alumnos tienen el mismo derecho a la educación que los autóctonos; por lo tanto, han de escolarizarse como cualquier ciudadano de pleno derecho.

Una opción intercultural exige:

- El reconocimiento recíproco de las culturas y de sus interacciones.
- El reconocimiento del hecho de que todas las culturas han de ser valoradas en un mismo plano de igualdad, no ha de esconder las relaciones de dominio (económico, cultural, político) que se dan en realidad. En una perspectiva democrática y pluralista, es importante que la escuela revalorice las culturas de los inmigrantes y el reconocimiento de sus países.
- Cuestionar los criterios de evaluación socio-etnocéntricos. Cuestionar las normas, tanto desde la perspectiva del comportamiento, como de las relaciones sociales y de los valores culturales, así como de los factores que se tienen en cuenta a la hora de evaluar.
- Tener una perspectiva intercultural de toda la organización y de toda la vida escolar. Incorporar como asignaturas optativas algunas de las lenguas de minorías étnicas presentes en la escuela.

RECURSOS

Para garantizar estos derechos en la Escuela no se dispone de suficientes recursos humanos ni materiales. Es necesario tomar medidas que puedan hacerlo posible. Como planteamiento inicial, destacaríamos los puntos siguientes:

a) **Recursos humanos.** El profesor de Primaria o Secundaria no conoce los idiomas y características culturales de las diferentes etnias que se encuentran en la escuela. Tampoco es especialista en inmersión de niños extranjeros ni tiene los conocimientos psicológicos necesarios para ayudar al alumno. Por lo tanto, como primer aspecto a tener en cuenta, es necesario crear un equipo de profesores de apoyo conocedores de la lengua y del ámbito cultural del alumno, al mismo tiempo que han de ser conocedores del ámbito cultural del país de acogida. Sería ideal que fueran de la misma

Su trabajo consistirá básicamente en un apoyo individual, o en pequeño grupo, a los alumnos para situarlos en su nueva realidad social.

etnia que el alumno, pero cuando no sea posible, se deberá potenciar la especialización del profesorado autóctono.

Su trabajo consistirá básicamente en un apoyo individual, o en pequeño grupo, a los alumnos para situarlos en su nueva realidad social; al mismo tiempo, deberá ser el vínculo permanente con su propia lengua y cultura. Paralelamente, será la persona adecuada para darle apoyo en el aprendizaje escolar.

Interrelacionándose, deberán existir Equipos de Educación Compensatoria y Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico para poder continuar orientando a las escuelas en la concreción de las necesidades que se planteen en cada momento y como puente entre los diversos servicios educativos y sociales, cuando sobrepasen las actividades estrictamente escolares.

Unos y otros serán los vínculos con los diferentes claustros en general y profesores/tutores en particular, para orientar, fijar objetivos socializadores y cognoscitivos, aportar elementos de reflexión sobre aspectos culturales, metodologías, ...

Para llevar a cabo correctamente esta tarea, son necesarias unas mínimas condiciones materiales.

b) **Recursos materiales.** Al profesor o profesora que atiende en su clase alumnos de diferentes culturas, le

interesa y ha de conocer las características generales de las mismas, cuáles son sus pautas, cuál es la ubicación de su lugar de origen, etc., no sólo como enriquecimiento personal, sino como material para utilizar en clase, para posibilitar el conocimiento de los otros alumnos y facilitar, de esta forma, la incorporación al grupo-clase. De aquí se desprende la necesidad de elaborar material diverso, útil, práctico, sintetizador y clarificador, que podría consistir mínimamente en:

- Dossieres correspondientes a las diversas etnias desde la perspectiva de las Ciencias Sociales, que incluyan interdisciplinariamente la geografía, la historia, la economía, la política, la sociología, la antropología.
- Dossieres específicos correspondientes a pautas culturales de relación, de hábitos sociales, religiosos, familiares, gastronómicos, de cada etnia.
- Dossieres específicos correspondientes a su lengua y escritura, expresiones mínimas, etc.
- Mapas diversos correspondientes a los diferentes países de origen, corrientes migratorias, etc.
- Unidades didácticas que complementen los dossieres nombrados anteriormente.

Consideramos que es un material mínimo con el que poder empezar a trabajar.

ORGANIZACION ESCOLAR

Es evidente que en las zonas, ciudades o pueblos en los que la diversidad étnica tiene más incidencia, la organización escolar se ha de ver afectada de una u otra forma.

En primer lugar es necesario que la ratio de alumnos/profesor disminuya. Potenciar un incremento de personal que vendrá dado por los profesores de apoyo especializados, nombrados cuando hablábamos de los recursos humanos en el apartado anterior.

En segundo lugar, se procurará que

los alumnos de las diferentes etnias estén presentes en las distintas escuelas del barrio o zona. Se evitará tanto la excesiva concentración, que podría llevar a la marginación y a la aparición de escuelas-gueto, como la negativa a aceptar alumnos de otras etnias, lo que no deja de enmascarar una actitud racista.

En tercer lugar, es obvio que el profesorado necesitaría un reciclaje ante la nueva situación; por lo tanto, es necesario planificar y realizar cursos, conferencias, seminarios,...., para todos los profesionales de la enseñanza afectados, dentro de su horario de trabajo para facilitar su asistencia.

En cuarto lugar, se adecuará un lugar en la escuela para facilitar el aprendizaje de la lengua y cultura propias que resulte acogedora y atractiva, desprendiéndose el interés de la institución escolar por el desarrollo de un espacio propio. Se han de crear bibliotecas y ludotecas que den importancia al descubrimiento de las otras culturas y lenguas.

Es necesario tener en cuenta que esto afectará al horario del alumnado; por tanto, es esencial confccionarlos adecuadamente, junto con el Equipo de Educación Compensatoria y el profesor de apoyo específico, para favorecer al máximo al alumno o alumna en cuestión. Estos horarios deberán ser revisados periódicamente.

Se ha de procurar promover la parti-

Se ha de procurar promover la participación de las comunidades de inmigrantes en la elaboración del programa de trabajo.

cipación de las comunidades de inmigrantes en la elaboración del programa de trabajo.

En lo referente a la matriculación, el alumnado de cualquier cultura o país ha de ejercer sus derechos en condiciones de igualdad con el alumnado del país de acogida. Contará con el libro de escolaridad y las consiguientes titulaciones independientemente de su situación legal en el país.

A MODO DE CONCLUSION

Somos conscientes de que hoy no se dan las condiciones (ni humanas ni materiales) para desarrollar una educación intercultural plena. Pero entre el ideal a alcanzar y la realidad en cada centro educativo se pueden establecer puentes o vías de comunicación que nos vayan acercando a la meta. Se trata de incorporar el interculturalismo como un objetivo dentro del proyecto educativo del centro y de definir las tareas que cada año desarrollaremos en este sentido.

Son cada vez más las voces que en muchos lugares del mundo hablan de interculturalismo. Entendemos que es necesario que también se oiga la opinión de los sindicalistas en este tema. En este sentido proponemos que una persona de las que integran la Comisión Ejecutiva de la FIPESO se encargue de coordinar y divulgar entre los diferentes países todas las experiencias o valoraciones que tengan que ver con:

a) Estudio e investigación de los diferentes aspectos que afectan a la educación en una sociedad multicultural.

b) Marco general para el desarrollo de una pedagogía intercultural:

- Estudio de los movimientos migratorios Sur-Norte y su repercusión en el marco educativo.

- Marco legal y actitud de la Comunidad Económica Europea sobre Multiculturalismo y educación.

- Reflexión sobre las bases teóricas

y conceptuales de la educación multicultural: asimilación, integración, interculturalidad,...

- Recopilación y estudio de los distintos modelos educativos multiculturales de los países europeos.

- Multiculturalismo y educación para la Paz.

- Derechos del niño y la niña inmigrantes. Análisis de la legislación vigente al respecto.

c) Propuestas y líneas de actuación para una acción educativa intercultural:

- Formación del profesorado para una educación multicultural.

- Organización y necesidades de una escuela intercultural.

- Reforma y adecuación del currículum escolar.

- Programas de Educación Compensatoria. Valoración y propuestas.

- Programas en Educación de Adultos. Valoración y propuestas.

- Orientaciones y recomendaciones para una política editorial coherente con una sociedad multicultural.

- Problemática de los regresados.

- Revisión de los programas educativos desde la perspectiva de la interculturalidad.

- Objetivos y ejes de una política institucional que favorezca y facilite la creación de un modelo educativo intercultural.

d) Favorecer la creación de diseños de material para una práctica educativa intercultural.

- Elaborar dossieres sobre la cultura, civilización y sistema educativo en los países de origen.

- Información a los enseñantes sobre la situación sociocultural de las poblaciones inmigrantes en el país de acogida y en el de origen.

- Potenciar una práctica pedagógica y didáctica intercultural: intercambios, estudio de idiomas, costumbres, valores, ideas,....

- Difusión de recursos didácticos existentes para una educación intercultural. ■

Federación de Enseñanza de CC.OO.

"LA CONTRIBUCION DE LA EDUCACION AL DESARROLLO CULTURAL"

Dada su relación con el tema del mes, reproducimos la parte central del discurso del Sr. Federico Mayor Zaragoza, Director General de la Unesco, en la apertura de la 43ª reunión de la Conferencia General de Educación -Ginebra 14 de septiembre de 1.992-.

LA ESFERA de la cultura es universal. Por ello, el desarrollo cultural es también el diálogo entre las culturas. La promoción de este diálogo ha sido siempre una de las misiones centrales de la UNESCO. Supone, por un lado, fortalecer las identidades culturales y, por otro, promover los intercambios enriquecedores entre las culturas. La educación tiene una función importante que desempeñar en ambos aspectos, al transmitir un sentido viviente de la propia cultura del educando y al forjar vínculos con otras culturas. A este respecto, el estudio de las lenguas y de las literaturas extranjeras reviste particular importancia, pues brinda una visión sin igual de otras culturas y crea una disposición favorable hacia el diálogo intercultural.

LA PROTECCION DE LAS CULTURAS MINORITARIAS

Una de las grandes tareas del siglo XXI será la protección de las culturas minoritarias contra las poderosas fuerzas del uniformismo y la integración. Estas fuerzas -económicas, lingüísticas y tecnológicas- tienden a diluir, homogeneizar y regular las culturas en todo el mundo moderno. Con todo, la supervivencia y el desarrollo de las culturas pequeñas son importantes,

no sólo para el bienestar y el sentido de identidad de sus miembros individuales, sino también porque, arraigadas en sus sistemas de conocimientos, valores y creencias, se encuentran soluciones sociales, ambientales, políticas e inclusive espirituales para algunas de las crisis con que se enfrentan las sociedades contemporáneas. La conservación de la diversidad cultural -al igual que la diversidad biológica- es indispensable para el futuro de la humanidad. Hasta ahora, la educación ha contribuido también con excesiva frecuencia a la destrucción de las culturas minoritarias, pero puede desempeñar también una función importante en favor de su supervivencia y desarrollo duradero. La cooperación internacional puede contribuir a la protección de estas culturas, por supuesto no sólo con la imposición de soluciones, sino también trabajando junto con los que se preocupan por las relaciones de igualdad y respeto mutuo para contribuir a la elaboración de programas apropiados en materia de enseñanza, contenido y métodos.

La educación tiene también una contribución importante que aportar al problema concreto de la convivencia multicultural. A este respecto, conviene establecer un difícil equilibrio entre mantener un sentido legítimo de la identidad cultural en la cultura o culturas minoritarias y promover la necesaria

armonía social. La educación para la comprensión y la tolerancia interculturales es fundamental a este respecto y será sin duda uno de los sectores clave del desarrollo educativo en nuestro mundo cada vez más interdependiente.

LA PROMOCION DE LA CREATIVIDAD HUMANA

La promoción de la creatividad humana es el elemento esencial de la noción de desarrollo cultural. Merced a la promoción de la creatividad humana, el desarrollo cobra su plena dimensión cultural, las identidades culturales se fortalecen y enriquecen, la participación en la vida cultural se ensancha y la cooperación cultural internacional se puede promover con mayor eficacia. Así el desarrollo cultural coincide con el desarrollo humano en que ambos están enraizados en la creatividad individual y en la educación, con lo que promueve esta creatividad al suscitar nuevas corrientes de pensamiento y visión, a la vez que transmite un legado común de conocimientos, experiencias y valores.

APERTURA Y NO REPLIEGUE

¿Cuál es, entonces, la educación que necesitamos para un desarrollo cultural auténticamente humano?. Es aprender a convivir en la complejidad y la globalidad, tener una verdadera memoria del pasado, del descubrimiento y del conocimiento. Es diseñar un proyecto de futuro. Es lograr que alcancen su plenitud la diversidad, su conocimiento y reconocimiento, el intercambio y el diálogo intercultural, las actitudes que tomen en cuenta el medio natural y ese otro medio -humano y cultural- que es "el otro" que debemos respetar, del mismo modo en que estamos reaprendiendo a respetar a la naturaleza. La educación para un desarrollo cultural humano debería enseñarnos a defender nuestros pun-

los de vista y creencias, a saber proteger nuestra cultura por la apertura y no por el repliegue y el retraimiento en identidades cerradas, a tener el valor que requiere una rebelión permanente en favor de los derechos del otro y de los propios. Aprender a ser es, ante todo, aprender a relacionarse, a situarse en la encrucijada y no en la fortaleza, a preocuparnos por los demás. Es aprender a conjugar, día a día, el verbo "compartir", para que el futuro sea menos asimétrico. Esta es la utopía factible, realidad del mañana. La educación alcanza su pleno sentido cuando tiende puentes y establece horizontes, puesto que su propia vocación es proyectar y animar a la acción. La utopía de lo posible, la realutopía, es la gran contradicción aparente que puede ampliar las estrechas vías de la necesidad.

La UNESCO no ha sido indiferente ni ha permanecido inactiva ante este reto. Ha fomentado la educación extraescolar, para diversificar la acción cultural y conciliar las iniciativas en pro de la educación y la cultura. Ha procurado el reconocimiento mutuo de las culturas y su diversidad, la comprensión intercultural, el conocimiento y la conservación del patrimonio común de toda la humanidad. La Organización también ha promovido la utilización de las lenguas maternas y, mediante la educación internacional, ha estimulado la propagación de una cul-

tura de la paz. No puedo dejar de referirme a los esfuerzos mancomunados de los responsables de las políticas educativas y de los protagonistas culturales que han contado con el apoyo de la UNESCO para determinar las zonas en que coinciden la acción del educador y la acción cultural, ese punto donde convergen la planificación estratégica de la educación y las políticas culturales.

UNIVERSALIDAD Y ESPECIFICIDAD

Pero hoy ya ha llegado la hora de afrontar la reflexión común y la acción con mayor osadía. ¿Qué cultura y para quién?. ¿Cómo estimular el nacimiento de lo nuevo, de lo que va a enriquecer y renovar la cultura y las culturas?. ¿Cómo promover simultáneamente la universalidad, sin la cual las culturas no son más que compartimentos estancos, y la especificidad, sin la cual están condenadas a desgastarse o a desaparecer?. Para responder a estas preguntas no hace falta sólo ambición; es menester imprimir un nuevo impulso a la cooperación intelectual, la intersectorialidad y la interdisciplinariedad tanto en la UNESCO como en el sistema de las Naciones Unidas. Es menester, sobre todo, procurar que la sociedad civil tenga el protagonismo que le corresponde en todos los ámbitos porque sólo así se fortalecen los sistemas de libertades públicas. Cabe mencionar, en este contexto, el nuevo Centro de la UNESCO para el Patrimonio Mundial y la creación de dos Comisiones importantes que pronto comenzarán su labor. Son éstas la Comisión Mundial sobre Cultura y el Desarrollo, presidida por el Sr. Pérez de Cuéllar, que tiene por cometido elaborar, del mismo modo que lo había hecho la Comisión Brundtland, un informe mundial sobre la cultura y el desarrollo, y la Comisión Internacional de Educación para el siglo XXI que, bajo la presidencia del Sr. Jacques Delors, abrirá las vías del futuro en la esfera de la educación.

CULTURA EN LIBERTAD

La cultura sólo fructifica, por intensa que sea la fuerza ascendente de la savia, en libertad. En la libertad que tiene por brújula la tolerancia, la solidaridad, la comprensión. En la libertad intrépida en favor de los valores, de los derechos y de los deberes. En la libertad innovadora y rebelde que pretende cada día nuevos caminos de dignidad humana y teje urdimbres densas con el hilo conductor de la compasión y del amor. ¿Cómo pueden, entonces, reducirse tan frecuentemente la educación histórica a lo próximo, a lo local, a la aspereza con el vecino, a los conflictos... en una miopía que constituye otra forma de opresión. La historia no es una sucesión de guerras y de poder. Es el reflejo de cada vida en civilizaciones progresivamente interactivas.

PROTAGONISTAS DE LA HISTORIA

Son los filósofos, los poetas, los artistas, los empresarios, los científicos, los enseñantes... los que, sobre todo, han fraguado los perfiles de la historia. ¿Y qué prominencia tienen en los textos escolares?. La democracia, la coexistencia pacífica, el desarrollo humano, no se otorgan, se construyen en cada uno. Para facilitar que esta capacitación sea universal, es imprescindible que la cultura deje de ser un elemento ornamental en los acuerdos internacionales y un rubro secundario en los presupuestos nacionales. La voluntad política de los gobernantes y de los parlamentos se expresa en términos de prioridad nacional, en porcentajes del PNB invertidos en cultura y en educación. El respeto al medio ambiente, la reducción del crecimiento demográfico y de la emigración masiva, la coexistencia interétnica en libertad... todos ellos los grandes retos (y amenazas a la seguridad y la paz) de nuestros días, dependen de la educación, del comportamiento, de la cultura. Son los pilares de la paz y la equidad. ■

La historia no es una sucesión de guerras y de poder. Es el reflejo de cada vida en civilizaciones progresivamente interactivas.

LAS ESCUELAS DE PERSONAS ADULTAS

Desde hace un tiempo las escuelas de personas adultas se han convertido en lugares donde la multiculturalidad es un hecho: gitanos, marroquíes, senegambianos, chinos, pakistaníes, catalanes,... comparten un espacio y un tiempo. La sociedad catalana es cada vez más plural, las escuelas también.



CONSIDERO este hecho como muy positivo, no sólo por el enriquecimiento personal y el cuestionamiento sobre el modelo de sociedad y de escuela que me obliga a hacer, sino también porque supone un reto profesional. Cuando casi no sabemos cómo aprenden las personas adultas se introduce una nueva variable: la diversidad cultural. ¿Cómo influye esta variable en las características cognitivas, en la capacidad de representación?...

QUIEN SE ADAPTA

Es necesario potenciar el acceso de estos colectivos de personas adultas a la formación, mediante proyectos específicos, dentro de la red de escuelas de adultos o fuera de ella, éste es un problema menor, lo que cuenta es que estos proyectos se adecúen a sus necesidades y a sus características y no sean los colectivos los que se tengan que adaptar a un sistema educativo que no respeta su diversidad cultural.

LA FORMACION DE LAS PERSONAS ADULTAS PERTENECIENTES A MINORIAS CULTURALES

Las personas pertenecientes a estos colectivos, autóctonos e inmigrados, suelen acercarse a las escuelas con dos demandas concretas:

- el aprendizaje de las lenguas, oral y/o escrita: alfabetización, en el caso de la inmensa mayoría del colectivo gitano y también en el caso de algunos colectivos de inmigrantes; aprendizaje de una segunda lengua, en el caso de otros colectivos de inmigrantes.

- La mejora de sus condiciones laborales.

Cualquier proyecto de formación de una persona adulta debe estar basado en sus necesidades, pero el objetivo es el desarrollo integral como persona, por lo tanto el proyecto formativo ha de incluir otros aprendizajes no tan utilitaristas: la solución colectiva de los problemas, la solidaridad, el asociacionismo, etc.

El aprendizaje de la lengua ha de facilitarles una vida cotidiana normalizada y autónoma: saber leer los horarios

de trenes, el metro, ir al médico, a la escuela de los niños, leer y entender el recibo, una nómina, un contrato, etc.

MUJER, DOBLE MARGINACION

Una especial atención merece el colectivo de mujeres ya que tienen mucho más difícil el acceso a la formación que el colectivo masculino. Mi experiencia con las mujeres gitanas (entre ellas el índice de analfabetismo es mucho más alto que en los hombres), me dice que están ansiosas por saber leer y escribir, por sacarse el carnet de conducir, por saber en general; pero que tienen enormes dificultades económicas ya que sobre ellas recae, en la mayoría de los casos, la manutención de la familia, dificultades con los niños, hay pocas guarderías y las que hay no se las pueden costear y bastante a menudo problemas de salud.

El trabajo con las mujeres inmigrantes presenta más dificultades que el trabajo con sus hombres -mayor analfabetismo, choque cultural más violento, sometimiento al marido-, hacen

más difícil el acceso a ellas, conocer sus verdaderas necesidades, más allá de las que nos imaginamos que tienen.

La alfabetización y el aprendizaje de la lengua se deben supeditar a los aprendizajes más desafiantes:

- la compra y la alimentación
- la salud
- la higiene
- el control de la natalidad
- guarderías
- el carnet es una verdadera necesidad para algunas gitanas.
- potenciar espacios donde se puedan encontrar entre ellas, ayudarse mutuamente.
- facilitarlas y apoyarlas en su proceso de apertura hacia la sociedad (inmigradas).

DERECHO A LA ACULTURACION

Un aspecto importantísimo, según mi punto de vista, que no se debe olvidar cuando se trabaja con una persona adulta es que ella, como tal persona adulta puede y debe participar en su itinerario de formación, puede tomar decisiones una vez tenga la información adecuada. En este sentido podemos encontrarnos con que una persona adulta perteneciente a una minoría cultural decide aculturarse completamente, yo diría que tiene libertad de hacerlo si ha tomado esa decisión libre y conscientemente. Lo que no se puede permitir son las actitudes asimiladoras.

FORMACION DE FORMADORES

Otro aspecto que me parece crucial es la formación de formadores, monitores, como se los quiera llamar, pertenecientes a los propios colectivos, ya que facilitan enormemente la labor formativa porque median en los problemas de lengua, en las maneras de sentir, pensar y hacer, etc... pero también, y esto me parece aún más importante, porque rompe las relaciones de dependencia que se establecen en-

tre el grupo culturalmente mayoritario y los grupos culturalmente minoritarios.

Yo diría que el trabajo formativo con los colectivos de los que estamos hablando no puede ser escolar o académico. Es un acompañarles en su camino educativo y transformador que requiere el reconocimiento mutuo y la coordinación con otros desde otros ámbitos (de la salud, servicios sociales, sindicatos, etc).

Yo diría que el trabajo formativo con los colectivos de los que estamos hablando no puede ser escolar o académico. Es un acompañarles en su camino educativo y transformador que requiere el reconocimiento mutuo y la coordinación con otros desde otros ámbitos

RECURSOS

Nuestras escuelas tendrían que cambiar físicamente: distribución del tiempo, del espacio, la decoración, etc., e ideológicamente: el interculturalismo como base del proyecto escolar.

La formación específica de los colectivos de minorías culturales necesita recursos:

- para elaborar proyectos de intervención, de reflexión ideológica, de material;
- para crear espacios de formación para profesionales o voluntarios implicados en el trabajo con estos colectivos;
- para cursos informativos sobre las diferentes culturas, etc.

Ninguna de estas necesidades esta

atendida por los responsables de la Educación de Adultos de Cataluña. Gracias a formar parte del Seminario de Formación de los Trabajadores Extranjeros y al colectivo de Enseñantes con Gitanos que se puede encontrar algún ámbito de reflexión. Y aunque la responsabilidad sea sobre todo de la Administración ¿para cuándo unas jornadas de formación/reflexión en CC.OO.?

DE UNA ESCUELA MULTICULTURAL A INTERCULTURAL, DE UNA SOCIEDAD MULTICULTURAL A INTERCULTURAL

Todas las acciones formativas con las minorías culturales y con la mayoría también, deben estar encuadradas en el marco de una educación para una sociedad intercultural. No se trata de compensar las carencias de las minorías culturales, es todo el tejido social el que necesita un proyecto formativo para una sociedad intercultural.

Sólo algunos apuntes sobre lo que significaría adoptar el interculturalismo como base de su proyecto social y de escuela:

- respecto a diversidad cultural, que no debe servir para justificar las desigualdades;
- eliminar actitudes etnocéntricas, estar dispuestos para el diálogo intercultural, enriquecedor de todos los participantes (1);
- evitar relaciones de dependencia, los grupos culturalmente minoritarios pueden formular y llevar a cabo sus propios proyectos (vuelvo a destacar la importancia de los monitores propios);
- antirracismo militante que obligue a las fuerzas políticas a intervenir;
- practicar la solidaridad y la lucha por la justicia social;
- a lucha por los derechos civiles y políticos de los inmigrantes. ■

Carmen Murias

(1) El reconocimiento del otro de una forma cognitiva pero también afectiva.

LA REIVINDICACION del derecho de todos a la educación y la consiguiente lucha por hacerlo efectivo, la denuncia de las increíbles condiciones de vida y de trabajo de sus participantes -unos cincuenta alumnos mayoritariamente senogambianos- pero también algunos procedentes de otros lugares del Africa central occidental y de Bangladesh y Cachomira (India) y algunas características metodológicas de la Samba Kubally marcaron desde sus inicios esta experiencia hasta hacerla emblemática en el conjunto de Cataluña.

LA ESCUELA SAMBA KUBALLY

La escuela africana de adultos Samba Kubally de Santa Coloma de Farners (población de unos 8.000 habitantes, situada en la provincia de Girona) nació en agosto de 1988, fruto de la solidaridad.

NO HAY OBSTACULO INSALVABLE

La presión psicosocial derivada de las manifestaciones de intolerancia, xenofobia y racismo por parte de algunos sectores de la población y de determinadas autoridades, además de cerrarnos el paso a cualquier posibilidad de colaboración con las administraciones local y autonómica, hicieron derivar las sesiones pedagógicas semanales pensadas para preparar materiales y realizar un seguimiento pedagógico del proyecto ayudando a los monitores, hacia un espacio de elaboración de estos conflictos, lo cual dio un valor extraordinario a la experiencia desde un punto de vista educativo a costa, no obstante, del desgaste de los participantes y colaboradores voluntarios, los cuales, ante el temor de los acontecimientos terminarían borrando del mapa la escuela, han debido sostener una permanente campaña en demanda de solidaridad. Así, la Samba Kubally es, durante estos años, la experiencia más premiada y al mismo tiempo más castigada que conocemos...

LA GRAMC

Las respuestas solidarias para salvar la Escuela se traducen, entre otras muchas iniciativas, en la decisión de

constituir una asociación (GRAMC: Grupos de Investigación -Recerca, en catalán- y Actuación sobre Minorías Culturales y Trabajadores Extranjeros) que, además de tutorizar la experiencia, se implica en la acogida y la formación de trabajadores extranjeros con actividades de "segunda línea" (la que se refiere al trabajo de formación y dotación de instrumentos de trabajo a los profesionales y voluntarios y en las de atención directa -pedagógica o social- a los inmigrantes extranjeros de diferentes puntos de la geografía catalana a través de una estructura de asambleas locales y comisiones específicas (pedagógica, vivienda, salud, atenciones urgentes...).

La Samba Kubally/Asamblea local de GRAMC de Santa Coloma de Farners,

ha iniciado el quinto curso de su andadura con un total de dieciséis proyectos manteniendo la filosofía de sus días iniciales e intentando articular la práctica pedagógica y la investigación en la búsqueda de modelos de intervención en materia de acogida y formación de los refugiados económicos. Lamentablemente, sigue sin contar con las ayudas necesarias de las administraciones implicadas para afrontar, en unas condiciones mínimamente facilitadoras, esta difícil y compleja, además de urgente y necesaria, tarea.

COMO VEMOS LA EDUCACION INTERCULTURAL DESDE LA SAMBA KUBALLY

A lo largo de estos años, y a partir de nuestra propia práctica hemos intentado reflexionar sobre el tema en un tiempo de cambio que va de una sociedad oficialmente monocultural -que ignora o reprime la diversidad cultural- a una sociedad que empieza a aceptar el tránsito a la multiculturalidad. Brevemente, y siguiendo lo expuesto en los documentos citados antes, proponemos la siguiente enumeración de un decálogo de puntos básicos a tener en cuenta en el diseño y ejecución de cualquier acción educativa intercultural:

Es todo el tejido social que necesita proyectos que eduquen para una sociedad multicultural, diferenciándolos según las características individuales y grupales.

1. Una verdadera educación intercultural debe incidir no solamente en los grupos culturales minoritarios, sino también en los miembros de la cultura mayoritaria. No se pueden programar sólo acciones educativas compensatorias de los déficits de los miembros pertenecientes a las minorías culturales. Es todo el tejido social que necesita proyectos que eduquen para una sociedad multicultural, diferenciándolos según las características individuales y grupales.

2. Es fundamental el respeto a la diversidad de cada cultura en contacto, que nunca ha de suponer la justificación de la desigualdad de oportunidades sociales. El respeto a la diversidad debe comportar una lucha permanente por conseguir una verdadera igualdad de oportunidades.

3. Es preciso un esfuerzo continuado para eliminar las actitudes etnocéntricas como condición indispensable para poder estar atentos y dispuestos al diálogo intercultural, mutuamente enriquecedor, ante la diversidad de valores y modos de vida que propone una sociedad multicultural. A partir de un concepto dinámico de identidad cultural, ni se puede limitar la libertad de aculturación, ni se pueden permitir las actitudes asimilacionistas.

4. Es preciso despertar un interés positivo para resolver una y otra vez los conflictos que una sociedad multicultural puede presentar, entendiendo la educación como el proceso que lo hace posible. Por tanto, la educación intercultural debe contemplar tanto los aspectos cognitivos y reflexivos, como los afectivos y socio-relacionales.

5. No se puede prescindir de la acción educativa intercultural de los componentes sociopolíticos y económicos que son la causa de la pobreza y la marginación de determinadas minorías culturales. La práctica de la solidaridad y la lucha por una mayor justicia social, y por el ejercicio de los derechos civiles y políticos por parte de los migrantes, son inseparables de la educación intercultural.

6. En la formación de los trabajado-



Así, la Samba Kubally es, durante estos años, la experiencia más premiada y al mismo tiempo más castigada que conocemos...

res migrantes y especialmente de sus hijos, es preciso velar por la facilitación de una buena estructuración de su identidad cultural. Es preciso atender el aprendizaje de las lenguas y culturas de origen.

7. Es precisamente la situación de interculturalidad la que permite una acción y una reflexión educativa al respecto. Por tanto no se debe rehuir la convivencia intercultural, al contrario, y cuando no sea estrictamente necesario y justificado, se evitarán las actuaciones sobre grupos monoculturales.

8. Una educación intercultural debe tener como objetivo transformar progresivamente también las propias instituciones y grupos sociales, el imaginario individual pero también el colectivo, y las prácticas sociales, rechazando valores, discursos o estrategias

que impliquen conceptos de superioridad, de dominación o de intolerancia.

9. Es preciso luchar contra las relaciones de dependencia, de dominador/dominado que acostumbran a establecerse entre el grupo cultural mayoritario y los minoritarios -relaciones reproducidas frecuentemente, y a veces aumentadas, por los trabajadores sociales-. En la educación intercultural ello exige una autonomía y una capacidad de formulación y ejecución de proyectos por parte de los grupos minoritarios que se facilitará con la promoción de líderes asociativos, educadores, trabajadores sociales, monitores, etc de los propios grupos minoritarios.

10. El educador o el profesional del trabajo social, en un proyecto educativo intercultural, debe estar absolutamente abierto y dispuesto a aculturarse él mismo, a vivir simultáneamente junto al proceso de aculturación de sus alumnos bereberes o mandingas la suya propia. Por tanto, la actitud más importante de todas lo será la estar disponible, abierto y preparado para un cambio personal, más que posible, seguro; a una reestructuración de las propias escalas de valores que ha de comportar necesariamente (no hay otra manera) cambios significativos y reales en sus actuaciones. ■

S. Parra y F. Carbonell

AUN PODEMOS GANAR

EL MANTENIMIENTO del poder adquisitivo y la defensa de las conquistas sindicales, son las dos caras de la primera movilización general en las Administraciones Públicas.

Cuando aparezca este número de la revista T.E. se habrán celebrado las dos primeras jornadas de movilización de los empleados públicos, se habrán aprobado los Presupuestos Generales del Estado y posiblemente se haya consumado la práctica congelación salarial y la desaparición de la cláusula de revisión. Corresponde ahora hacer las valoraciones pertinentes para extraer las conclusiones que nos permitan seguir defendiendo nuestras reivindicaciones con posibilidades de éxito.

El principal elemento a tomar en consideración es el que se refiere al seguimiento de las movilizaciones y hay que decir que, aun con diferencias entre el día 26 y el 15, lo cierto es que ambas fechas pueden considerarse un éxito, máxime si tenemos en cuenta que ésta ha sido la primera movilización conjunta de los trabajadores y trabajadoras de la Administración Pública. Éxito de participación que no se ha traducido en resultados concretos pero del que tampoco cabe inferir una derrota y esto es así por dos razones fundamentales:

Una, porque el movimiento sindical ha canalizado acertadamente el malostor y la indignación de cientos de miles de empleados y empleadas públicas dejando una conciencia y organización que nos permite pensar que se



ha despertado la capacidad reivindicativa del sector en su conjunto, lo cual es una manera de articular el poder sindical que por la lógica de la contradicción supone un desgaste del oponente, en este caso el Gobierno, difícil de medir todavía pero que sin duda aflorará.

Otra, porque la lucha continúa. Bien es cierto que debemos estudiar la manera más adecuada de hacerlo, procurando los medios para seguir con la defensa de nuestras reivindicaciones, de manera que nosotros no nos desgastemos, pero que sí ablanden las resistencias de la Administración. Pero debemos seguir movilizándonos, por una parte porque los Presupuestos son modificables incluso después de haber sido aprobados, otra, porque la regulación de la Cláusula es atemporal, basta con que entre en vigor antes de final del año 93.

En conclusión, el resultado de las movilizaciones, en contraste con la actitud del Gobierno, nos induce a pensar que hemos dado un gran paso adelante que sin duda ha hecho mella en el equipo gubernamental, que debemos seguir siendo coherentes en la defensa de nuestras reivindicaciones y, por tanto, continuar con las medidas de presión y, en definitiva, que la última palabra no está dicha. Aún podemos ganar. ■

Fernando Lezcano
Secretario General

Entrevista con Emilio Gabaglio,
Secretario General de la CES



"LA CONSTRUCCION EUROPEA DEBE CONTAR CON LOS SINDICATOS"

EMILIO GABAGLIO fué elegido Secretario General de la Confederación Europea de Sindicatos (CES) en el Congreso de Luxemburgo, celebrado en mayo de 1991. Vinculado al movimiento sindical italiano desde principios de los años 60, es diplomado universitario en Economía y ha ocupado diversos cargos de responsabilidad en la dirección de la CISL italiana.

ANTE la Cumbre Comunitaria que tendrá lugar los días 11 y 12 de diciembre en Edimburgo, el Comité Ejecutivo de la CES se ha dirigido a los jefes de estado y de gobierno, emplazándoles a respetar la dimensión social del Tratado de Maastricht y a poner las bases de una nueva política económica capaz de invertir la actual tendencia de destrucción de empleo. Para ello han convocado una jornada europea de movilización de los trabajadores el 2 de abril de 1993.

■ **Coincidiendo con la Cumbre de Edimburgo, que cierra el mandato de la presidencia británica de la Comisión Europea, el Comité Ejecutivo de la CES ha celebrado una reunión en Londres los días 1 y 2 de diciembre. ¿Qué balance puede hacerse de los 6 meses de presidencia británica?**

□ Desde el punto de vista de los sindicatos ha sido una desilusión; claro que conociendo la posición del gobierno conservador británico, el rechazo de la Carta Social, su desvinculación del protocolo social de Maastricht, una actuación intorna en contra de los sindicatos y de los intereses y derechos de los trabajadores, no se podía esperar demasiado. No debemos olvidar tampoco la

insatisfacción que se respira en medios políticos y diplomáticos europeos sobre la presidencia británica.

Por otro lado, Gran Bretaña ha convocado una sola vez el Consejo de Asuntos Sociales, justo cuando el programa de Acción Social se encuentra bloqueado y el desempleo en Europa es masivo y creciente. Ni siquiera se convoca el Comité Permanente de Empleo con presencia de los gobiernos, patronal y sindicatos, que es un instrumento que constituyó el propio Consejo de Ministros de la CE. La presidencia británica, únicamente citó el pasado mes de octubre a patronal y sindicatos a un encuentro informal con los ministros de trabajo europeos, para un simple intercambio de opiniones sobre el tema.

■ **Conociendo esta situación, ¿qué ha discutido y especialmente, qué ha decidido el Comité Ejecutivo de la CES los días 3 y 4 de diciembre?**

□ Se han abordado varios temas, pero dos de ellos muy importantes. En primer lugar, una Declaración de la CES dirigida a los jefes de estado y gobierno de los países de la CE, que se reúnen los días 11 y 12 de diciembre en Edimburgo. Para el movimiento sindical europeo, esa cumbre tiene que definir una estrategia de relanzamiento de la economía europea y de la política de em-

pleo frente a la recesión que gana terreno en el continente. Ya hace tiempo que la CES ha venido denunciando la política macroeconómica de los gobiernos y de la propia Comunidad, que a nuestro juicio, tiene que cambiar en profundidad. La misma estrategia de convergencia monetarista puesta en marcha por varios gobiernos está condenada al fracaso ante el momento de recesión y desempleo creciente, lo que ha motivado con mayor o menor contundencia la respuesta sindical.

Hay que decir, no obstante, que al menos, en la Comisión Europea que preside Delors, hemos observado un cambio de actitud en la dirección de un mayor crecimiento económico y una lucha más firme contra el desempleo; pero lógicamente son los gobiernos los que deben convencerse de este necesario cambio en la política económica, para que puedan tomarse decisiones positivas en la Cumbre de Edimburgo.

En segundo lugar, hemos debatido las perspectivas de la negociación colectiva a nivel europeo. Como se sabe, con el protocolo social de Maastricht, no sólo se ha avanzado legislativamente en las competencias sociales de la Comunidad, -se acaba con el derecho de veto- sino que se abre la posibilidad de un marco contractual europeo, en el

que la CES ha de saber jugar sus bazas demostrando capacidad de propuesta y de lucha eficaz en defensa de las demandas de los trabajadores europeos.

■ **La construcción europea, el Tratado de Maastricht atraviesa por evidentes dificultades que lógicamente se pondrán de manifiesto en la Cumbre de Edimburgo. ¿Cómo ha evolucionado la posición de la CES en el proceso de construcción europea?**

□ La CES, a pesar de todas las dificultades, está a favor de la ratificación de Maastricht. Sabemos que Maastricht tiene limitaciones graves, el déficit social y democrático no ha sido superado. Sin embargo, en el protocolo social existen nuevas potencialidades para el movimiento sindical, que si logramos ratificar Maastricht, se convertirían en nuevos instrumentos para garantizar un espacio de derechos sociales en Europa. Por eso, la CES resume la situación de la siguiente manera: con Maastricht no hemos solucionado el tema, pero hemos dado un paso; sin Maastricht el movimiento sindical estaría enfrentado al Mercado Único sin medidas de regulación social.

Y aunque no podemos ignorar los graves obstáculos -referéndum Dinamarca, crisis del SME, posición Gran Bretaña-, la CES considera más necesario que nunca la aplicación del Tratado y la búsqueda de nuevos estímulos para superar esta difícil situación. Tampoco hay que olvidar el Paquete Delors II que articula los medios financieros y las políticas oportunas para hacer posible la cohesión económica y social. Porque varios países, entre ellos España, aceptan la Unión Económica y Monetaria a cambio de la Cohesión Social y el propio Presidente del Gobierno, Felipe González, llegó incluso, a solicitar el apoyo sindical para conseguir los Fondos de Cohesión.

Por lo tanto, el tema está sobre la mesa, y no hay nada solucionado. Ya veremos el resultado de la cumbre a este respecto.

■ **¿Ha tomado el Comité Ejecutivo de la CES alguna decisión orientada**

a movilizar a los trabajadores europeos en defensa de estas propuestas?

□ Efectivamente, el Comité Ejecutivo de la CES ha decidido convocar una Jornada Europea de Movilización para el 2 de abril de 1993. Con ella pretendemos denunciar las consecuencias negativas de las políticas de convergencia aplicadas en varios países, emplazar a los gobiernos a adoptar una estrategia de crecimiento y relanzamiento de la economía para combatir el desempleo, promocionar los derechos sociales en el espacio europeo y luchar contra el racismo y la xenofobia.

La coyuntura social y política europea, el aumento del paro, la puesta en marcha del mercado interior y las dificultades relacionadas con el Tratado de la Unión Europea merecen una respuesta unitaria del movimiento sindical en toda Europa.

■ **¿Qué opinión tiene la CES sobre la ampliación de la Comunidad Europea?**

□ El proceso de Construcción Europea tiene que abrirse camino entre los Doce para plantearse posteriormente su ampliación. Somos partidarios de una Comunidad con más países miembros, pero es necesario previamente que la actual Comunidad sepa a dónde va y defina con claridad su identidad. En este sentido, el movimiento sindical es quizás el agente social más coherente para exigir la plena integración europea convencidos de que no hay otra alternativa que no sea la insolidaridad y el ataque a las conquistas sociales que predicen algunas fuerzas conservadoras. Si no se ratifica Maastricht, si no se consolida el actual proceso de construcción europea, no será posible una ampliación de la Comunidad, porque sería simplemente una ampliación del mercado. Detrás de todo, subyace un problema de fondo: hay fuerzas, entre ellas los sindicatos, que piensan en Europa como una verdadera Comunidad, política, democrática y social, no sólo un mercado. Otros, liderados por Gran Bretaña y algunas patronales, conciben Europa como un mercado y punto.

■ **Algunos países de la Comunidad, como España, han puesto en marcha programas de convergencia, haciendo mucho hincapié en la convergencia monetaria, descuidando otros indicadores sociales lo que ha provocado la respuesta sindical.**

□ Ante situaciones como las que viven los países del sur de Europa, entre ellos España, existen dos líneas de actuación: una que apoya la CES, y que trata de huir de criterios automáticos para alcanzar la convergencia, hay que flexibilizar la aplicación de la convergencia, tanto en el tiempo, como en la aceptación de las medidas económicas y sociales. Otra, que pretende imponer unilateralmente las medidas a aplicar, pasando la factura a los trabajadores. Yo sé que el rechazo de la CES al Plan de Convergencia Español no ha sentado nada bien al gobierno de Felipe González, pero la CES comparte la posición de los sindicatos españoles porque la considera equilibrada, positiva y justa. En nuestra opinión, hay que transformar los programas de convergencia para que ésta, además de nominal, sea real y los programas sean de relanzamiento económico y de cohesión social.

■ **Usted, es un decidido partidario de una CES más fuerte, más unida, más eficaz, que pueda desembocar en un gran sindicato europeo...**

□ La CES vive una etapa de transición. El año que viene conmemoraremos el 20 aniversario desde su nacimiento como Confederación Europea. En estos años, la CES ha crecido en representatividad (de 17 sindicatos nacionales se ha pasado a 44) y son ya 45 millones y medio de afiliados y 16 comités sectoriales los que están en funcionamiento.

La CES goza de una mayor influencia política y es un instrumento útil de presión ante las instituciones de la Comunidad, además de un interlocutor válido.

Ahora queremos abrir una nueva etapa de transformación en un verdadero sindicato europeo que supere el enfoque nacional y adquiera una cultura europea de mayor madurez. Esto es el desafío de la CES, que espero tenga resultados prácticos en esta década. ■

Y ELLO, mediante una oferta de empleo público de 24.000 plazas en tres años (superior al número de interinos e interinas en aquel momento —unos 17.000—) y mediante una valoración de la experiencia docente que situaba a éstos y éstas en mejores condiciones para el acceso.

¿QUE HA OCURRIDO DESDE ENTONCES?

Nuestro pacto ha servido para que, en las dos convocatorias ya realizadas, entre el 70 y el 80% de las plazas hayan sido ocupadas por interinos, lo cual nos confirma en lo adecuado del pacto.

Ahora bien, analizar en el momento actual el tema, no podemos quedarnos únicamente con esta valoración matemática de los hechos por importante que sea. Debemos tener en cuenta también la valoración social del mismo.

Recordemos las innumerables cartas a la prensa, los recursos al sistema en las CC.AA. fallados a favor por los Tribunales correspondientes, aunque finalmente el Supremo lo dio validez, etc. Si bien es verdad que todo ello estuvo acompañado de una gran demagogia y que algunos Tribunales de oposiciones, con su actuación, colaboraron con ella, no es menos cierto que cuando está a punto de acabarse el pacto y volvemos a plantearnos el tema, todos éstos son datos que deben pesar de cara a una nueva alternativa que es deseable que busque el equilibrio entre los diferentes colectivos afectados.

A todo lo anterior hay que añadir una nueva agresión del MEC cuando, unilateralmente, en la convocatoria de Oposiciones del 92 introduce un cambio sustancial en el sistema de acceso, condicionando cualquier posibilidad de trabajo al resultado de la oposición, lo cual genera una inestabilidad permanente incluso para quienes quizás habían confiado en una estabilidad indefinida.

INTERINIDAD ES INESTABILIDAD

La próxima convocatoria de acceso a la Función Pública docente será la última de las tres establecidas mediante el Sistema Transitorio que firmamos junto con ANPE y el MEC, posibilitado por la LOGSE. Profundía este sistema dar solución a la enorme bolsa de empleo eventual que la mala política del MEC, en lo relativo a plantillas, había generado.

Si a la rotación en el empleo que este sistema favorece añadimos las necesidades reales de plantilla, a pesar del alto porcentaje de interinos que ya han accedido a la función pública, se ha generado una nueva gran bolsa de trabajadores con empleo precario. Insistimos en que no es fallo del sistema de acceso transitorio acordado, sino de la mala política que el MEC adopta unilateralmente.

Nuestro pacto ha servido para que, en las dos convocatorias ya realizadas, entre el 70 y el 80% de las plazas hayan sido ocupadas por interinos, lo cual nos confirma en lo adecuado del pacto.

Pero... La historia no se repite. El contexto social forma parte, inevitablemente, de cualquier alternativa para resolver un problema y no tenerlo en cuenta sería un grave error.

El modelo de trabajador en la enseñanza pública es el funcionariado y la forma de acceso es la oposición. No parece éste el momento adecuado para replanteármolo. Así pues la fórmula definitiva para la resolución del conflicto debe tener en cuenta que la estabilidad en la función pública debe significar ser funcionario y haber accedido por concurso oposición. Cualquier otra fórmula no dejará de ser lo extraño del sistema y por tanto lo eventual, lo precario, lo siempre afectado por los avatares presupuestarios, políticos, etc.

¿QUE ELEMENTOS DEBERIA CONTENER ESTA FORMULA DEFINITIVA?

En primer lugar que la oferta de empleo público se ajuste a las necesidades reales. La existencia de interinos e interinas ocupando puestos de trabajo nos demuestra que hay plazas que se escamotean en la oferta de Empleo Público.

La necesaria reconversión, ya que, por un lado hay asignaturas que so-

devalúan mientras que surgen nuevas necesidades, y por otro, desciende la natalidad, no debe suponer destrucción de empleo, sino mejora de la calidad de la enseñanza mediante la formación del profesorado para esas nuevas necesidades, la disminución de las ratios, o el incremento de otro tipo de actividades necesarias para la formación integral del alumnado.

En segundo lugar, un modelo de acceso a la función pública docente que favorezca la entrada de quienes ya cuentan con experiencia en el aula.

Es claro que el sistema debe contemplar igualdad de oportunidades para todos, pero también es claro que la experiencia es un valor a tener en cuenta y que la empresa debe tener compromisos con quienes ya han prestado servicios en ella y valorarlos ponderadamente. Y ello, dando un carácter didáctico a la oposición y valorando la antigüedad como mérito.

En tercer lugar, hemos de decir que si defendemos la calidad de la enseñanza es obligado que las plantillas estructurales estén formadas también por profesores que suplan las normales incidencias (permisos, enfermedades) que se producen en un colectivo tan numeroso.

De ahí que pensemos que debe existir una bolsa de interinos que con contrato anual responda al derecho que tiene el alumnado a no estar en ningún momento desasistido.

Y por último, desde nuestro rechazo más absoluto a la última medida adoptada por el MEC de ligar trabajo como interino a resultado en la oposición, pensamos que debe existir una única lista (de territorio MEC, o de Comunidad Autónoma, o de provincia) que con el solo criterio de la experiencia docente ordene al conjunto de interinos e interinas.

Con estas reflexiones queremos contribuir al debate abierto sobre el tema desde hace ya tiempo con el objetivo de que el conjunto de nuestro sindicato participe en la elaboración de una alternativa unificada que dé respuesta al problema. ■

MOVILIZACIONES:

EL 17-D FUE EL COMIENZO

Una vez más, los trabajadores de la Enseñanza Privada hemos salido a la calle, hemos dicho a la CECE que es responsable del conflicto en el sector y hemos exigido al MEC que cumpla los acuerdos firmados y que negocie.

POR LA HOMOLOGACION

En la plataforma reivindicativa unitaria exigimos, en primer lugar, el cumplimiento de lo ya firmado en marzo del 88, y que debe cumplirse este año; en segundo lugar, avanzar en el camino de la homologación, negociando la aplicación en la Enseñanza Privada del Acuerdo alcanzado en junio del 91 en la Enseñanza Pública sobre el nuevo sistema retributivo -sexenio-. La negociación de este acuerdo es imprescindible si se quiere cumplir la LODE, art. 49.4 sobre analogía retributiva. Las cantidades correspondientes a esta negociación son: 84.000 pts/año -sexenio 1-, 108.000 -sexenio 2-, 144.000 -sexenio 3-, 204.000 -sexenio 4- y 60.000 -sexenio 5-. Sobre estas cantidades, que van ligadas a periodos de docencia de 6 años y a horas de formación, se debe llegar a un acuerdo de calendario de aplicación.

Pero la Homologación requiere, además, tener las mismas posibilidades de formación y de condiciones de trabajo, por lo que la aplicación negociada de la Reforma en la Enseñanza Privada es otro de los objetivos de nuestra plataforma.

LAS ADMINISTRACIONES...

Es necesaria una respuesta fuerte para cambiar los hábitos de la negociación, tanto con las administraciones educativas como con las patronales del sector.

Las administraciones educativas están llevando los procesos de negociación a muertes por agotamiento o por olvido: recordamos reuniones de formación o de titulaciones, mantenidas hace un año, sin conclusiones a fecha de hoy, recordamos intentos de negociar el nuevo Acuerdo de Centros en Crisis y, una vez más, estamos a punto de que finalice el actual acuerdo y tengamos que negociar precipitadamente y a última hora. Asistimos, además, al descarado intento de no cumplir un acuerdo firmado, utilizando argumentos ofensivos hacia los propios afectados, argumentos que pretenden el engaño y que aceptarlos sería tanto como reconocer nuestra propia ignorancia. En nuestro sector hace mucho que aprendimos a calcular porcentajes y nuestro ministerio, al no reconocerlo, nos ofende.

Es necesario que las administraciones educativas negocien con seriedad

dad, y la seriedad comienza cumpliendo lo firmado y ofertando soluciones ante demandas que no pueden esperar sin ocasionar tensiones y conflictos.

...Y LAS PATRONALES...

Lo mismo ocurre con las organizaciones patronales y, aunque las responsabilidades no son las mismas, todas tienen una en común: la de ponerse de acuerdo y organizarse en estructuras que posibiliten la negociación y que, en caso de no ser unitarias, adquieran, al menos, los compromisos de entenderse y de llegar a acuerdos. Esto no es el caso de nuestras organizaciones patronales, sonadas en las discrepancias continuas, en la falta de diálogo y de tolerancia e, incluso en el caso de alguna, en la negativa a reconocer lo evidente.

En este sentido deberían tomar ejemplo de las organizaciones sindicales, que, a pesar de las diferencias, y hay muchas y muy grandes, hemos sido capaces de mantener esos principios mínimos de tolerancia, de diálogo, de entendimiento y de acuerdos en beneficio del sector.

...PROVOCAN EL CONFLICTO

Esta falta de seriedad en la negociación está haciendo mucho daño al sector, y puede desembocar en un conflicto de grandes dimensiones.

La Federación de Enseñanza de CC.OO., de acuerdo con los compromisos adquiridos con el resto de fuerzas sindicales, intensificará las movilizaciones en este segundo trimestre si no se consiguen los objetivos de la plataforma unitaria y propondrá al resto de sindicatos que, para dar continuidad a las mismas, éstas comiencen en enero con un calendario más amplio y procurandó que sea lo menos costoso para los trabajadores. ■

PLATAFORMA REIVINDICATIVA

DE FETE-UGT, USO, FSIE, CC.OO.

Ante el reiterado incumplimiento por parte del Ministerio de Educación y Ciencia de los compromisos que tiene adquiridos con los trabajadores de la Enseñanza Privada, los sindicatos FETE-UGT, USO, FSIE y CC.OO.

• EXIGIMOS •

1. La concreción de la fecha de pago de los atrasos, en niveles concertados, correspondientes a 1992.

2. El cumplimiento del Acuerdo Básico de Analogía Retributiva, desde el 1 de enero de 1993, para los profesores de los niveles concertados, incluyendo el incremento del complemento específico de los funcionarios docentes, derivado del denominado sexenio cero, lo cual supondría, además del incremento porcentual de los funcionarios, las siguientes cantidades:

| | | |
|----------------------------------|---------|---------|
| Personal docente de EGB y EE | 264.102 | pts/año |
| Personal docente de FP1 titular | 483.638 | pts/año |
| Personal docente de FP1 agregado | 453.609 | pts/año |
| Personal docente de FP2 titular | 455.158 | pts/año |
| Personal docente de FP2 agregado | 389.044 | pts/año |
| Personal docente de BUP/COU | 393.801 | pts/año |

3. La negociación de un nuevo Acuerdo que permita la aplicación a los trabajadores de la Enseñanza Privada Concertada del nuevo sistema retributivo de los funcionarios docentes.

4. Un nuevo y eficaz Acuerdo que garantice el mantenimiento del empleo de los trabajadores afectados por la aplicación de la LODE y la LOGSE.

5. La aplicación negociada de la Reforma de la Enseñanza Privada.

Las organizaciones sindicales FETE-UGT, USO, FSIE y CC.OO. advierten a los responsables del Ministerio de Educación y Ciencia, y en concreto al Ministro de Educación, que de no atender estas justas reivindicaciones de los trabajadores, iniciando de manera inmediata las oportunas negociaciones sobre todos y cada uno de los puntos de esta plataforma, se intensificarán las movilizaciones el próximo trimestre. ■

Madrid, 17 de diciembre de 1992
FETE-UGT•USO•FSIE•CC.OO.

LA FUNCIONARIZACIÓN: UN ACUERDO QUE EMPIEZA A HACERSE REALIDAD

En mayo del 91 nuestra organización sindical, junto con FETE-UGT, firmó un acuerdo que regulaba el proceso de funcionarización de algunas categorías de carácter docente o paradocente, que en función de la Ley 15/88 de Medidas de Reforma de la Función Pública, delimita la realización de determinadas funciones a personal funcionario.

LAS CATEGORÍAS acogidas a este Acuerdo son: maestros de taller, logopedas, psicólogos, pedagogos y trabajadores sociales.

La negociación no fué fácil y hubo elementos importantes que la bloquearon:

- Por un lado: QUIENES podrían participar. En un principio se circunscribía a cuatro categorías, después conseguimos que formaran parte, también, los trabajadores sociales. (No fué posible con educadores y personal sanitario).

- Por otro lado, el sistema de ACCESO. La lógica reticencia de los trabajadores/as a presentarse nuevamente a un concurso oposición, cuando ya lo superaron en el acceso como laborales, obligó a nuestra organización a insistir y negociar un procedimiento de acceso eficaz y con el menor costo posible para los trabajadores.

Las dudas no fueron pocas y a medida que avanzaba el proceso, era más necesario potenciar el debate en toda su extensión y profundidad, así como establecer los procedimientos de consulta oportunos antes de la firma del mismo.

La lógica reticencia de los trabajadores/as a presentarse nuevamente a un concurso oposición, cuando ya lo superaron en el acceso como laborales, obligó a nuestra organización a insistir y negociar un procedimiento de acceso eficaz y con el menor coste posible para los trabajadores.

RALENTIZACIÓN DEL MEC

Pero cuando todo parecía estar concluido y el Acuerdo firmado, se inicia un largo proceso para su aplicación que supuso tantas o más dificultades que la negociación del mismo.

La ralentización por parte del MEC y el retraso, como consecuencia de dos importantes obstáculos que ha tenido que vencer en su aplicación, ha sido una constante.

El primero de ellos se presenta con la convocatoria de maestros de taller y logopedas. El MAP (Ministerio para las Administraciones Públicas) obliga a establecer la condición de ser titular de la plaza de laboral antes del año 88 (momento de la entrada en vigor de la Ley que le resultó aplicable). Esto suponía la exclusión de un importante número de personas y, por tanto, contradecía la lógica del acuerdo firmado. La actitud dura y firme de los sindicatos obligó al Ministerio a sortear este imperativo legal.

El segundo se produce a raíz de la Ley de Medidas Urgentes de recortes presupuestarios. La paralización de la Oferta de Empleo Público influye, también, en las convocatorias de psicólogos, pedagogos y trabajadores sociales, que se han visto retenidas todo este trimestre, pero que al final parecen tener luz verde.

En estos momentos, nos encontramos con las pruebas de maestros de taller y logopedas ya realizadas y donde el resultado ha sido bastante satisfactorio.

Con las otras categorías el proceso es más lento, acaban de salir publicadas las convocatorias. El retraso que llevan va a provocar perjuicios a personas con necesidad de moverse desde hace algunos años, que van a tener que estar un año más en su destino. Esperamos que el MEC cree los mecanismos compensadores oportunos.

No obstante y a pesar de las dudas de algún trabajador, podemos decir que el Acuerdo de funcionarización está empezando a ser realidad y, en este sentido, esperamos que el resto de la Administración Educativa con competencias impulsen el proceso. ■

T.E.

Mural Sindical

CC.00.

NECESIDADES DE LA ESCUELA INTERCULTURAL

UNA OPCION INTERCULTURAL EXIGE:

- El reconocimiento recíproco de las culturas y de sus interacciones.
- En una perspectiva democrática y pluralista, es importante que la escuela revalorice las culturas de los inmigrantes y el conocimiento de sus países.
- Cuestionar los criterios de evaluación socio-etnocéntricos.
- Tener una perspectiva intercultural de toda la organización y de la vida escolar.

PARA GARANTIZAR ESTOS DERECHOS EN LA ESCUELA NO SE DISPONE DE SUFICIENTES RECURSOS HUMANOS NI MATERIALES. ES NECESARIO TENER O DISPONER DE:

a) Recursos humanos:

- Crear un equipo de profesores de apoyo conocedores de la lengua y del ámbito cultural del alumno, al mismo tiempo que han de ser conocedores del ámbito cultural del país de acogida.
- Su trabajo consistiría en un apoyo individual o en pequeños grupos, en ser el vínculo con su propia lengua y cultura y en darle apoyo en el aprendizaje escolar.
- Interrelacionándose, deberán existir equipos de educación compensatoria y equipos de asesoramiento psicopedagógico.

b) Recursos materiales:

- Dosieres correspondientes a las diversas étnias.
- Dosieres específicos de pautas culturales, hábitos sociales, religiosos, familiares, gastronómicos...
- dosieres correspondientes a su lengua y escritura, expresiones mínimas...
- Mapas diversos correspondientes a los países de origen y corrientes migratorias...
- Unidades didácticas que complementen los dosieres anteriores.

TODO ESTO ES EVIDENTE QUE AFECTARÁ A LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

- Es necesario que la ratio alumnos/profesor disminuya.
- Es necesario evitar las escuelas gueto.
- El profesorado necesitará un reciclaje específico.
- Afectará al horario del alumnado.
- Es necesario promover la participación de las comunidades de inmigrantes.

A MODO DE CONCLUSION

Se trata de incorporar el interculturalismo como un objetivo dentro del Proyecto Educativo del Centro y de definir las tareas que cada año desarrollaremos en este sentido.

Represiones contra el derecho de huelga en Catalunya

LAPORTE SANCIONA A CINCO DIRECTORES/AS DE COLEGIOS DE BADALONA

El pasado 4 de Diciembre el consejero de Enseñanza de la Generalitat de Catalunya, Josep Laporte, firmó la ratificación de las propuestas de sanción contra cinco directores y directoras de colegios públicos de Badalona, expedientados por desobediencia y acusados de falta grave por no facilitar la lista de huelguistas al primer requerimiento de la inspección educativa.

que les fueron pedidas. El Departamento de Enseñanza descontó los haberes correspondientes, pero aún así Laporte decidió continuar con los expedientes para llevar a cabo un escarmentamiento, utilizando como cabezas de turco a los directores y directoras de Badalona y Lliçà d'Amunt, una opción tan represiva e injusta como arbitraria, ya que fueron centenares los equipos directivos que se negaron a proporcionar las listas de huelguistas en Catalunya.

SOLIDARIDAD DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Esta es la primera sanción que Enseñanza ejecuta por motivos estrictamente sindicales desde que se produjeron las transferencias en materia de educación a la Generalitat de Catalunya. La iniquidad de Laporte desató, desde que se conocieron las propuestas de sanción, diversas movilizaciones y medidas de apoyo solidario por parte de la comunidad educativa catalana e internacional: encierro del profesorado en los centros de Badalona, encierros de padres y madres de alumnos, concentraciones y paros de protesta, demandas de sobreesamiento de los expedientes por parte de los sindicatos, organizaciones internacionales del profesorado, grupos parlamentarios de la oposición catalana... Todo ello no ha servido para parar las sanciones, con un Laporte empeñado en concluir su mandato en Enseñanza con una actuación represiva impropia de un sistema democrático, a pesar de tener en contra al resto del Departamento y a buena parte de su propio partido. Si bien no hemos conseguido -de momento- anular las sanciones, la

LA SANCION consiste en 16 días de suspensión de empleo y sueldo, aunque Laporte ha dejado sin efecto la penalización accesoria que podía haber comportado la pérdida de la plaza en el centro y la participación obligatoria en el concurso de traslados. El director del colegio de Lliçà d'Amunt está también pendiente de recibir la sanción.

ATAQUE CONTRA EL DERECHO DE HUELGA

La sanción constituye un verdadero atentado contra el derecho de huelga de los directores y directoras, protegido por la Constitución en su artículo 28. Ante semejante arbitrariedad, CC.OO. presentará recurso jurídico al más alto nivel para amparar un derecho fundamental.

Más allá del grave perjuicio moral y material que la sanción supone para las personas expedientadas, la actuación de Laporte pone de manifiesto la obcecación de las autoridades educativas de Catalunya en la vía de la imposición y el castigo a las direcciones democráticamente escogidas por los centros, sin dotorarse ante la conculcación de derechos elementales. Para valorar más ponderadamente la obsesión represiva de Laporte es preciso conocer las circunstancias en que se producen los he-

chos motivo de la sanción: los expedientes por desobediencia se deben a que los directores y directoras se negaron en primera instancia a entregar las listas de huelguistas en la jornada del 29 de octubre de 1991, para la que no se decretaron servicios mínimos, argumentando que ellos también ejercieron su derecho de huelga, y que por tanto no podían conocer quién hizo huelga en sus centros aquel día. Posteriormente, bajo la presión y las amenazas de la inspección educativa, sí facilitaron las listas de huelguistas, lo que ha sido utilizado en contra de los directores y directoras, como prueba de que si estaban en condiciones de otecorlas la primera voz

... la actuación de Laporte pone de manifiesto la obcecación de las autoridades educativas de Catalunya en la vía de la imposición y el castigo a las direcciones democráticamente escogidas por los centros...

actuación solidaria de la comunidad educativa ha hecho posible atenuar su impacto, obligando al consejero a dejar sin efecto la penalización accesorio de la pérdida de destino para los directores y directoras.

REGULAR EL RESPETO AL DERECHO DE HUELGA

Los sindicatos docentes hemos decidido unilateralmente paralizar las relaciones con Laporte como medida de protesta. Además de ejercitar hasta el final la defensa jurídica de las personas sancionadas, CC.OO. emplazará al nuevo consejero o consejera de Enseñanza para que, con carácter inmediato, se abra una negociación efectiva para regular el respeto al derecho de huelga en la enseñanza, tomando como base el Proyecto de Ley de Huelga negociado entre el Gobierno y los sindicatos de clase, que reduce los servicios esenciales en la enseñanza a la realización de las evaluaciones finales de cada curso y a la entrega de notas al alumnado. Extremos como la fijación de los servicios mínimos en los centros o los mecanismos que la Administración arbitra para conculcar las personas que ejercitan su derecho a la huelga deben aclararse y regularse; la incapacidad técnica de las administraciones para efectuar adecuadamente los descuentos en caso de huelga en ningún momento puede ser una excusa para admitir restricciones a un derecho constitucional. Tampoco es de recibo aprovechar las situaciones conflictivas para otorgar a los equipos directivos funciones de jefatura de personal que no les corresponden, atentar contra el funcionamiento democrático de los centros y privar a un importante número de personas de la posibilidad de hacer huelga. No podemos permitir que la arbitrariedad represiva de individuos como Laporte acabe por provocar restricciones al derecho de huelga, una de las conquistas democráticas fundamentales de los trabajadores y trabajadoras. ■

Virgili Burrel

UNA CONSELLERIA DESORIENTADA Y UN TRIBUNAL DE JUSTICIA SENTENCIADOR

Unos administradores educativos desorientados, sin saber si están gestionando la educación del País Valencià o si cada uno de ellos simplemente está intentando hablar de algún aspecto educativo -y si no, véanse los presupuestos de educación-; un Conseller que afirma que él no gestiona, pero que tampoco dirige políticamente porque es una persona que carece de ideas políticas y, por último, un Tribunal Superior de Justicia dedicado a no pasar una, así esa una sea puramente formal. Estas son las ideas que últimamente parecen enmarcar la acción sindical en el País Valencià.

EL DISEÑO de la Formación Profesional duerme el sueño de los justos. Nada se sabe ni de calendario de implantación, ni de familias profesionales, ni de la red de centros donde han de darse los módulos correspondientes; es más, el pomposo Consejo Valenciano de la Formación Profesional no es sino un muerto al que los está fallando tiempo para enterrar.

Nada se sabe del modelo de plantillas de los nuevos centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria, sea esta última una unidad educativa o se separen sus dos ciclos. Y nada se sabe, porque nada tienen. No existe ni un borrador de un proyecto.

Por si esto fuera poco, el Tribunal Superior de Justicia de la Comunidad Valenciana está emitiendo fallos significativos contra Ordenes emanadas en su momento de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, y así tenemos anulado el proceso de adscripción del profesorado de E.G.B., también está anulado el concurso de traslados de EE.MM. del año 88 y 89, y, por último, unos profesores de Castellón han recurrido el Acceso a la Condición de Catedrático, y la Sala ha dictado un Auto de suspensión cautelar del proceso, y, al mismo tiempo, estamos pendientes de que se pronuncie el Tribunal Superior sobre las Oposi-

ciones del 91, pendencia que ha impedido que este año haya habido oposiciones y que puede afectar a las del año que viene.

SENTENCIA SOBRE LA ADSCRIPCION DEL PROFESORADO DE E.G.B.

Esta fue una sentencia interpuesta por el ANPE contra la Orden del 9 de Mayo de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia sobre todo por un motivo, el primero, en el que afirmaba que el sistema de habilitación fijado por el Real Decreto 895/89 suponía, según ANPE, una restricción y supresión de derechos (los maestros antes podían dar clase desde primero hasta octavo y ahora no) a la vez que el Art. 17 y la Disposición Final Tercera del Real Decreto atentaban contra el Art. 14 de la Constitución Española.

Pues bien, a esto motivo, el básico para ANPE, la Sala responde en la sentencia que el sistema de habilitación no es contrario a la Constitución, la especialización es necesaria, pues ha habido una evolución legislativa y se requiere una mayor preparación específica -históricamente necesaria-, y afirman textualmente que "el cambio de orientación en la enseñanza opera-

do en los años 1967 y 1970 justifican plenamente las especificaciones contenidas en la Disposición Final Tercera del R.D. 895/89".

De los otros motivos aducidos por el ANPE, la Sala dice textualmente: "Menor consistencia poseen los motivos 2º, 3º y 4º". Ahora bien, dentro del 4º motivo se afirmaba que en el momento de la adscripción no estaban catalogados los puestos de trabajo de acuerdo con la Ley 30/84, aunque si estuviesen confeccionadas las plantillas. Y por esto, sólo por esto, se dice en el Fallo:

"Debemos anular y anularmos dichos actos administrativos (los correspondientes al proceso de adscripción del profesorado) por no existir previamente una catalogación de puestos de trabajo". Contra esta sentencia no cabe recurso de apelación por se asunto personal.

La Consellería nos ha dicho a los sindicatos que ella considera que la sentencia ya estaba ojeada "avant la lettre", pues entiende que los puestos de trabajo estaban catalogados antes de finalizar el periodo en el que el profesorado debía presentar sus peticiones de adscripción.

CONCURSOS DE TRASLADOS DE EE.MM. DEL AÑO 88 Y 89

Aún no disponemos de la sentencia, aunque está confirmado que dichos concursos de traslados están anulados. Esta sentencia responde a la demanda que en su momento interpusieron algunos catedráticos de I.B., porque en la Orden que regulaba el concurso de traslados se contemplaba que a los catedráticos pro-

cedentes de las antiguas Universidades Laborales se les computase como antigüedad en el cuerpo su ingreso en las Universidades y no desde el Decreto de Integración.

ACCESO A LA CONDICION DE CATEDRATICO

El que en el País Valencià no se contase como mérito el haber sido jefe de seminario o el que la antigüedad se computase años o sólo frac-

ciones de seis meses llevó a una serie de profesores de Castellón a interponer un contencioso ordinario (se resolverá dentro de dos o dos años y medio) y a solicitar la suspensión cautelar del proceso.

A la administración educativa, que no va a recurrir ese auto, le ha hecho feliz, pues así se ahorra el complemento correspondiente a la condición de catedrático durante dos o tres años.

Tenemos que decir que CC.OO. en las conversaciones previas a la publicación de la Orden con el baremo, pidió insistentemente que se contemplase la jefatura de seminario y que los puntos correspondientes a un año de antigüedad se prorrateasen por mes.

Lo que está pasando en el País Valencià pone de manifiesto que la Administración no puede despreciar las precisiones técnicas que los sindicatos manifiestan en las distintas mesas de discusión y que el recurso contencioso administrativo es un instrumento sindical importantísimo, pero que se debe saber usar. ■

Luis g. Trapiello

LAMABAMOS la atención también sobre el hecho de que los Presupuestos-92, tanto en términos absolutos como relativos, representaban un retroceso y/o estancamiento en una buena parte de las partidas que inciden directamente en la calidad del sistema educativo.

Apuntábamos también que los recortes en financiación se agravaban en Galicia derivados de su menor compromiso político de la Xunta de Galicia con esta Reforma, que se evidenciaba en retrasos y recortes en formación permanente, en dotaciones y acondicionamientos de centros, etc.

Hoy, a la vista de las cifras recogidas en la documentación presentada en el Parlamento de Galicia tenemos que concluir que se cumplen los peores augurios.

FORMACION CONTINUADA DEL PROFESORADO

En concreto una partida de enorme importancia para la puesta en marcha de la Reforma es la correspondiente a la Formación Continuada del profesorado, demandado constantemente por el sector.

A comienzos del 92 señalábamos el enorme contraste entre la inversión, en este capítulo, entre esta Comunidad Autónoma y otras.

A la vista de lo consignado en este capítulo, en el proyecto de presupuestos ahora presentado, la situación no mejora ya que se produce un incremento. O, ni siquiera se compensa el incremento del IPC, y si tenemos en cuenta que los gastos de funcionamiento de los centros de profesores (CEFOCOPS) pasan de 25 a 60 millones, debido a que hace un año aún no existían, se produce, consecuentemente, un recorte en los planes de formación. Desde luego todo esto está muy lejos de las propuestas de inversión previstas en el Plan Gallego de Formación del Profesorado (plan a 6 años) firmado en el 89 por CC.OO. y otros sindicatos con la Consellería en la Mesa Sectorial y que preveía una inversión de 2.000 millones año, que este Conselleiro nunca quiso asumir.

PRESUPUESTOS

Hace aproximadamente un año, a propósito de la presentación de los presupuestos del 92 de esta Comunidad Autónoma, la Federación de Enseñanza de CC.OO. de Galicia ya señalaba el hecho de que el capítulo destinado a Educación significaba una renuncia a los principales objetivos establecidos en la LOGSE, desde el comienzo de su implantación.

INFRAESTRUCTURA DE CENTROS

Otro capítulo muy relacionado con una concepción de mejora del sistema educativo, y que debería ser una prioridad también en el proceso de Reforma iniciado. Si tenemos en cuenta además que seguimos padeciendo las deficiencias denunciadas reiteradamente sobre las condiciones en las que se hizo la ampliación de la escolarización de los niños y niñas de 3 años, las necesidades de creación y reestructuración de centros para ubicar en el futuro los nuevos ciclos educativos previstos en la LOGSE, así como ampliar la oferta de los módulos de Formación Profesional también anunciados en la Reforma. Pues bien, en este capítulo apenas se aprocia un incremento del 5,4%, lejos incluso del incremento medio del presupuesto global de la Consellería y de la Xunta (9,3% y 9,4% respectivamente).

GASTOS DE FUNCIONAMIENTO DE LOS CENTROS

En el apartado de Gastos de funcionamiento se constatan recortes reales que hablan por sí solos, más elocuentes si tenemos en cuenta que el número de centros que entran en la distribución también se incrementa. Este capítulo viene siendo reiteradamente recortado ya en los años anteriores como tiene denunciado CC.OO. y diversas instancias como Juntas Comarcales de Directores, etc. que hablan suficientemente de la penuria de recursos que padecen los centros educativos.

PLANTILLAS DE PROFESORADO

Las plantillas de profesorado sufren también un estancamiento e incluso una disminución en el cuerpo de profesores de Secundaria, que hace difícil pensar en la cobertura de las nuevas especialidades previstas en los catálogos de los centros. Igualmente se sigue dejando en manos de la evolución demográfica la disminución de los ratios de alumnos por aula fijados en la LOGSE.

CONCIERTOS EDUCATIVOS CON CENTROS PRIVADOS

En este apartado, además de señalar la continuación de la política iniciada con la concesión de conciertos a centros de Educación Infantil, reiteradamente contestada por CC.OO. y otros sectores por ser un ciclo no obligatorio, y sobre todo porque, paralelamente se continúa sin hacer el esfuerzo suficiente en la mejora de la oferta pública de este ciclo, resulta sorprendente el incremento de un 34,1% de los conciertos de centros de Formación Profesional, más inexplicables si tenemos en cuenta que la LOGSE contempla la desaparición de la F.P.I., que es el único ciclo que puede ser motivo de conciertos actualmente.

POLITICA LINGÜISTICA

En política lingüística se produce un fenómeno que evidencia algunos comportamientos de este Gobierno en materia presupuestaria. Debido a un re-

ciente acuerdo de transferencias de fondos entre el Gobierno Central y la Xunta, anunciado en el pasado mes de junio, se producen nuevas transferencias en concepto de apoyo a la política lingüística, que ascienden a 2.000 millones para el próximo ejercicio. Pero en lugar de incorporar esta partida a las ya destinadas en los ejercicios anteriores (600 millones en el presente año), se aprovecha tal circunstancia para retirar totalmente la inversión propia que venía destinándose en esta Comunidad Autónoma.

TRANSFERENCIAS A LAS UNIVERSIDADES GALLEGAS

El incremento del 20,3% consignado en el capítulo de las universidades viene fijado en función del cumplimiento del Plan de Financiación de las Universidades aprobado por el Parlamento en el año 89, si bien aquí también se produce una interpretación no acorde con lo establecido en este Plan.

CONCLUSIONES FINALES

El Presupuesto de la Consellería de Educación crece una décima menos que el global de la Xunta, pero si además descontamos algunas partidas que se incorporan a este presupuesto como nuevas transferencias (caso de los 2.000 millones para política lingüística) o los incrementos de transferencias derivados de costes salariales de los docentes, se produce un nuevo estancamiento y retraimiento con la única excepción de las transferencias a las universidades, en aplicación del Plan de Financiación.

En consecuencia, no estamos frente a un año de recortes por la mala coyuntura económica, estamos en la continuación de una política de restricción que prolonga las actuaciones anteriores y que ilustra dramáticamente el descompromiso con la Reforma y mejora del sistema educativo de Galicia. ■

Victor R. Gesto y Emilio Crespo

ESTA CASA ES UNA RUINA

El actual edificio que sustenta el Sistema Educativo ni responde a las demandas de la moderna sociedad española ni se acerca a las exigencias que plantea la cercana unidad europea. Con esta conciencia, se ha procedido a reformar todo el aparato que envuelve la educación: el currículo, la formación del profesorado, las estrategias y las condiciones materiales que hacen posible la enseñanza.

Los Presupuestos se constituyen en herramienta fundamental para hacer posible todas las reformas que el Sistema Educativo está pidiendo a gritos para no perder el tren de la modernidad. En el artículo del T.E. del pasado mes, abordamos los Presupuestos de la Consejería de Educación en su conjunto, comprobamos que eran insuficientes y poco solidarios con los más desfavorecidos, al tiempo que no contemplaban en absoluto partidas que hicieran posible la reforma educativa: unos presupuestos que no servían ni para apuntalar esta maltrecha casa en ruinas.

En éste nos ocupa un programa fundamental de la Consejería de Educación: Educación Preescolar y EGB.

Programa 3.2.A.:

Educación Preescolar y EGB.

Este programa, como el resto de programas de la Consejería, contempla cinco apartados: personal, gastos de bienes, transferencias corrientes, inversiones reales y transferencia de capital.

El capítulo de personal contiene varios aspectos interesantes:

a) En el Presupuesto del año 1.993 se destinan 131.781.264.000 ptas. para el pago del personal de EGB y Preescolar. En el Presupuesto del año 1.992 se destinaban 120.921.653.000 ptas.; ello implica un aumento de 10.859.611.000 ptas. (un 8,98%) de incremento. Este aumento se debe especialmente a:

- incremento en las retribuciones básicas (unas 42.000 ptas. anuales).

- el pago de los acuerdos retributivos (sexenio), que supone un importe global considerable.

- el aumento del número de funcionarios dependientes de este programa: 127 funcionarios-maestros más.

- las subidas que experimenta las cuotas de la Seguridad Social.

El gasto en personal supone el 76,6% de todo el presupuesto destinado al Programa Preescolar/EGB. Toda vez que la Consejería no tiene previsto ningún aumento salarial para el funcionariado, esto podría indicar una mayor partida para otros aspectos de la Enseñanza Básica. Sin embargo, ocurre todo lo contrario.

b) El resto de capítulos mencionados, bienes corrientes, transferencias y otros, reciben el 23,4% del presupuesto del Programa Preescolar/EGB. Este porcentaje supone una cantidad de 30.439.566.000 ptas.

Este aumento supone tan sólo un 3,68% con relación al Presupuesto del año 1.992. En otras palabras: el dinero destinado a gastos de funcionamiento en los centros docentes no universitarios, el dinero destinado a inversiones para construcciones nuevas y equipamiento de centros de EGB y el dinero destinado a las Corporaciones Locales para rehabilitación y mejora de edificios, crecerá por debajo de las estimaciones más optimistas de I.P.C., lo que, de hecho, es poco menos que un crecimiento negativo.

Crecimiento negativo con algunas connotaciones de interés:

- Hemos indicado arriba que lo que denominamos "Resto de capítulos" se incrementa en 1.400.710.000 con relación al año 1.992.

El capítulo de transferencias corrientes recoge un aumento de 3.978.225.000 ptas. destinadas a los gastos de mantenimiento y gratuidad de la Enseñanza en Centros no Estatales de EGB. Si este capítulo recibe casi 4.000 millones más, es indudable que la diferencia (1.400.710.000 - 3.978.225 = 2.577.515.000) debe desaparecer de otro lugar.

- Y desaparece. El capítulo destinado a inversiones reales, es decir, construcción y equipamiento de centros de preescolar y EGB, disminuye en 2.215.006.000 ptas. Menos dinero para edificaciones y equipamiento de centros, necesarios para la Reforma. Menos dinero para hacer efectiva una necesaria red de centros en condiciones.

Pero, hay más: el dinero destinado a inversiones (construcción y equipamiento) llega por una doble vía. Por una parte, se destina a inversiones parte de los recursos propios de la Junta de Andalucía y, por otra, se destina dinero a inversiones con cargo al Fondo de Compensación Interterritorial.

Pues bien, en el año 1.992 la Consejería de Educación destinaba tres mil millones de sus recursos a inversiones reales: construcción y equipamiento de centros, con importantes partidas para instalaciones y equipamientos deportivos (mil millones) y mobiliario y enseres (otros mil millones). En ese mismo año, la Consejería recibía cuatro mil millones con cargo al Fondo de Compensación Interterritorial (F.C.I.).

En el año 1.993, la Consejería sólo piensa destinar de sus recursos propios la ridícula cantidad de 550 millones a construcciones y equipamiento (dos mil quinientos millones menos que en 1.992). Los FCI se mantienen en torno a los cuatro mil millones para 1.993. Esto hace que la construcción y mejora de los centros pase a depender directa y exclusivamente de la Administración central y que los pequeños movimientos financieros en Madrid produzcan un terremoto en la Junta.

Por último, el capítulo que recoge transferencias de capital, dinero destinado a las Corporaciones Locales para construcción de centros, se reduce en un 50%. De los mil millones destinados en 1.992 se pasa a sólo 500 millones en 1.993. La idea es distribuir los efectos de la crisis y hacer partícipes de la misma a los ayuntamientos.

Sin dinero para construir y equipar centros es difícil mantener la ya iniciada Reforma Educativa. El incremento que registra el Programa Preescolar/EGB sólo va a servir, ¡¡sin aumento retributivo!! para apuntalar (?) un edificio que se adivinaba en ruinas antes de ser ocupado. ■

NAVARRA EXISTE

Que Navarra existe es algo que nadie pone en duda, pero es fácil que muchos tengan todas las dudas del mundo sobre lo que pasa dentro de nuestra comunidad.

Quizás al ser tan pocos pasamos bastante desapercibidos. Encima cuando queremos explicarnos tenemos que contar todas nuestras peculiaridades, rarezas y demás distintivos que nos caracterizan y acabamos aburriendo al personal.

La Comunidad Foral de Navarra (medio millón de habitantes y unos 10.000 Km² de superficie) asumió plenamente las competencias educativas el 1 de septiembre de 1.990.

Con anterioridad a esta fecha, la Diputación ya controlaba importantes parcelas en el campo de la educación:

disponía de una red de centros de F.P. que superaba a la del MEC, atendía programas como orientación escolar, educación permanente de adultos, educación física, educación musical, profesores de euskera...

En total mantenía una plantilla de unos 600 profesores.

Además ejercía toda una serie de competencias en aspectos como nombramiento de profesores de FGB, calendario escolar, construcciones escolares, dotaciones a los centros,...

Por eso las transferencias de 1.990 supusieron ampliar el contenido y la extensión de todo un conjunto de competencias que Navarra ha mantenido siempre, basándose en sus derechos históricos.

LA INTEGRACION DE LAS DOS REDES

El curso 90-91 resultó movidillo para el personal: los que venían transferidos del MEC, tardaron tiempo en hacerse a la idea de cómo funcionaba la nueva administración.

Los antiguos trabajadores del Gobierno Foral se sintieron desconcertados y como sacados de su situación habitual por las exigencias de nuevos modos de actuación planteados por los recién llegados. Todos nos mirábamos con recelos sin entender muy bien lo que decíamos unos y otros.

Con el paso del tiempo hemos ido comprendiendo el sistema foral de nóminas, de asconso de grado, hemos descubierto el significado de los cuerpos estatales, de Muface, de la dinámica de los concursos de traslados...

La funcionarización de los contratados laborales y su inclusión en los cuerpos estatales, culminó el proceso de unificación de las dos antiguas redes educativas de Navarra: la propia del Gobierno Foral y la transferida del MEC.

Este año, por primera vez, todos los docentes navarros podemos participar en los concursos de traslados.

CLAUSULA DE REVISION SALARIAL

El curso 91-92 comenzó con cambio de gobierno: salieron los del PSOE y entró la derecha navarista de UPN-PP; con ellos firmamos un convenio laboral en el que se recogen importantes logros en el terreno económico y cuyo cumplimiento alguien desde la oposición quiere ahora aplazar con la excusa de la crisis: para el 93 la subida acordada es igual al IPC previsto y además los docentes continuaremos con nuestro particular proceso de homologación retributiva. Se mantiene la cláusula de revisión salarial.

Desde Madrid un subsecretario amenaza con llevar los presupuestos de Navarra al Tribunal Constitucional si se respetan los acuerdos salariales. De momento el Gobierno Foral mantiene su palabra.

En estos momentos estamos embarcados en la discusión del Mapa Escolar cuyos primeros datos ya han comenzado a ser conocidos: distribución geográfica de los nuevos centros 3-12, 12-16 y 12-18; ofertas formativas de los distritos que con-

forman el mapa y los itinerarios que se establecen en los distritos.

Nada se sabe de la red privada ni de plantillas ni de posibles procesos de re-adscripción ni de si se va a necesitar más o menos personal... Demasiadas incógnitas, y los docentes cada vez más impacientes por saber en qué va a acabar esta historia.

EL MARCO SINDICAL

Y a la vez estamos intentando concretar ámbitos de negociación que nos permitan afrontar todos los problemas pendientes. Porque ocurre que, para nuestra desgracia, en Navarra no existe una legislación adecuada sobre representación sindical y negociación colectiva en el sector público: la que existe es del año 1.983 y plantea la existencia de una única Comisión de Personal y un único ámbito de negociación para todos los funcionarios.

Como en la práctica esto es imposible de mantener, la administración convocó elecciones sindicales por medio de una Orden Foral que dice que aunque la ley ordena que sólo haya una Comisión de Personal, habrá siete.

Realizadas las elecciones sindicales fue necesario elaborar un protocolo negociador provisional en el que se concretaron los diferentes niveles de la negociación: mesa general y mesas sectoriales. Pero una vez firmado el convenio la administración ya no ha tenido interés en mantener esa dinámica de mesas sectoriales.

Y ahí estamos, intentando convencer a los responsables de Educación para que convoquen a los sindicatos para negociar problemas como los concursos de traslados, la oferta pública de empleo, el mapa escolar, la normativa de derechos y deberes de los alumnos, la formación permanente del profesorado,...

Este es el marco en el que nuestro sindicato desarrolla su acción sindical. Un marco compartido con otros seis sindicatos que lograron representación en la Comisión de Personal. Y una acción sindical que se ve dificultada por esa fragmentación sindical y por la ausencia de cauces de negociación claros y eficaces. ■

UNOS PRESUPUESTOS CONTINUISTAS

El año pasado, por estas mismas fechas, decíamos que el proyecto de presupuestos educativos para 1.992 presentado por el nuevo gobierno de Canarias era claramente insuficiente para garantizar una correcta aplicación de la reforma educativa y la calidad de los servicios públicos educativos. Este año, podemos decir que para 1.993 no nos espera un panorama más alentador sino más bien todo lo contrario.

Y ELLO es debido a que nos encontramos con un proyecto continuista con respecto al anterior al mantener o incrementar la tendencia descendente en algunos capítulos y programas. Esta tendencia también se observa en el volumen total de los presupuestos del área de educación de la Consejería que pasan de experimentar un incremento del 14,59% en el presente año a prevorse sólo un incremento del 5,8% para el próximo año.

PRESUPUESTOS EDUCATIVOS

| | |
|------------|-------------|
| 1991 | 100.231.340 |
| 1992 | 114.855.130 |
| 1993 | 121.566.440 |

(en miles de pesetas)

LOS CAPITULOS DE PRESUPUESTO

| CAPITULOS | 1.992 | 1.993 | Difer. |
|----------------------------------|-------|-------|--------|
| Personal | 65,56 | 69,8 | 4,24 |
| Gastos corrientes | 3,90 | 4,27 | 0,37 |
| Conciertos y subvenciones | 25,48 | 22,88 | -2,60 |
| Inversiones | 5,03 | 1,99 | -3,04 |

(% de los distintos capítulos con respecto al total del presupuesto educativo).

Los capítulos de Personal y Gastos corrientes se incrementan en un 12,7% y en un 14,8 respectivamente. El presupuesto de Personal aumenta en 9.560.367.000 ptas. dado que en contra de lo que en su momento dejó entrever el Consejero de Hacienda, la Ley de Homologación se

continúa aplicando en 1.993. A pesar de este incremento, se va a seguir ejerciendo una política restrictiva respecto a la contratación de interinos y sustitutos (reducción a la mitad del cupo de sustituciones) lo cual va a dificultar aún más la negociación de un nuevo pacto de estabilidad que sustituya al actual y cuya vigencia acaba en este curso.

En cambio, los de conciertos y subvenciones y el de inversiones se reducen en un 4,95% y en un 57,98% respectivamente. Esta reducción brutal del presupuesto de inversiones se debe fundamentalmente a que el programa de Construcciones y Equipamiento de centros se reduce en más de la mitad (pasa de 5.530.800.000 a 2.124.800.000 ptas.).

LOS PROGRAMAS DEL PRESUPUESTO

Llama la atención, una vez más, la insignificancia de los presupuestos destinados a perfeccionamiento del profesorado e innovación que continúan disminuyendo tanto en cifras absolutas como porcentualmente. Esto confirma la desaparición

| PROGRAMAS | 1.992 | 1.993 | Difer. |
|---------------------------------------|-------|-------|--------|
| Dir polít y admon y serv gles | 7,07 | 7,79 | 0,72 |
| EGB | 37,06 | 39,87 | 2,81 |
| EE.MM. y artísticas | 26,22 | 28,27 | 2,05 |
| Servicios complementarios | 2,65 | 2,53 | -0,12 |
| Empleo y formación | 0,53 | 0,35 | -0,18 |
| Construcción y equipamiento | 4,82 | 1,75 | -3,07 |
| Perfeccionamiento e innovación | 0,85 | 0,78 | -0,07 |
| Universidades | 20,59 | 17,6 | -2,99 |

(% de los distintos programas con respecto al total del presupuesto educativo).

definitiva de programas tales como Abaco (nuevas tecnologías) e Hipatia (animación a la lectura en centros de modias) y la reforma educativa se ve desprovista de un flanco imprescindible para su consolidación.

El otro flanco que se desarrolla en estos presupuestos es el de Construcción y Equipamiento de centros. Esto supone que el Mapa escolar elaborado por la Consejería hace un par de años y las previsiones que allí se recogían se van a quedar en agua de borrajas. Los centros de educación infantil o de secundaria que necesitamos no se van a construir y posiblemente, la contrarreforma de una reforma inexistente ya está en marcha.

La enseñanza universitaria también ve disminuir su peso en estos presupuestos. Está por ver si esto puede dar lugar a un nuevo rebrote de la guerra universitaria motivada por el reparto de unos presupuestos cada vez más escuálidos entre las dos universidades canarias.

LO QUE NOS ESPERA: LA LEY DE HOMOLOGACION EN "ENTREDICHO"

Basta observar superficialmente los datos anteriores para constatar que la única partida importante que queda por congelar o reducir es el capítulo uno (personal). No es aventurado suponer que en el caso de que se acentúen las políticas de ajuste del gobierno central y del autónomo, la Ley de Homologación del profesorado de la enseñanza pública no universitaria de Canarias puede dejar de aplicarse (recordemos que ésta supone que durante 5 años se irán incrementando las retribuciones del profesorado). Ya lo han advertido algunos miembros de este gobierno. No

es de extrañar el que a lo largo de 1.993 se inicien nuevas campañas para preparar el terreno. Conviene, pues, prepararse para responder a este reto. ■

Juan Jesús Arteaga

RECOMENDACIONES SOBRE LA ESCOLARIZACION DE LOS NIÑOS DE LENGUA EXTRANJERA

La conferencia suiza de directores cantonales de educación pública (CDIP) reafirma el principio según el cual lo importante es integrar a todos los niños de lengua extranjera que viven en Suiza en las escuelas públicas, evitando toda discriminación. Señalando que la integración debe hacerse en el respeto del derecho del niño a mantener su lengua y su cultura de origen.



- tener en cuenta las necesidades de los niños de lengua extranjera y las exigencias de una educación intercultural para todos los alumnos en la elaboración de medios y de materiales didácticos; de los planes de estudios y de los horarios;

- tener en cuenta las necesidades de los niños de lengua extranjera y de sus familias en la organización escolar;

- invitar a las universidades y a otras instituciones formativas para que se ocupen del problema de la educación intercultural;

- implicar a los padres en el proceso de integración de sus hijos; deben estar informados y ser consultados por las autoridades escolares competentes en todas las cuestiones importantes; deben sentirse implicados para participar en las actividades de todos los sectores escolares;

- integrar en el horario escolar, si es posible, un mínimo de dos horas a la semana, cursos de lengua y de cultura impartidos de manera adecuada y consiguiendo en las evaluaciones la asistencia y evaluación de los resultados obtenidos;

- promocionar y apoyar los contactos y todas las formas de enseñanza intercultural a todos los niveles;

- designar responsables cantonales y/o responsables de grupos de trabajo encargados de promocionar y coordinar la aplicación de las recomendaciones de la CDIP.

Invitamos a los cantones a recomendar a los ayuntamientos que:

- pongan de forma gratuita sus instalaciones y material escolar a disposición de los niños, adolescentes y padres extranjeros para contribuir a su integración en el campo de la educación y de la formación.

La CDIP invita a las organizaciones extraescolares a:

- ocuparse de un gran número de jóvenes, de adultos y de padres extranjeros que se encuentran en una situación difícil y les propongan su colaboración y su asistencia. ■

Soleure et Berne,
24 de octubre de 1991

La CDIP recomienda a los cantones:

- favorecer la integración de los niños en edad preescolar y posibilitando dos años de estancia en jardín de infancia;

- proponer la enseñanza gratuita de la lengua local desde la edad preescolar y sostener los esfuerzos emprendidos para la promoción de la lengua de origen;

- facilitar la admisión directa de los alumnos recién llegados en las escuelas públicas ateniéndose a su formación y a su edad, siempre organizando cursos de apoyo y de lengua gratuitos;

- ofrecer a los alumnos del nivel superior, recién llegados, vías de formación apropiadas que faciliten su paso a la vida profesional o a los niveles subsiguientes;

- tener en cuenta de forma mesurada

las dificultades de pronunciación y conocimientos suplementarios en la lengua y la cultura del país de origen en su evaluación, decisiva para su promoción y selección. Es importante, sobre todo, para evitar que los alumnos de lengua extranjera sean destinados a clases de enseñanza especializada o deban repetir año escolar, solamente por carencias en el idioma del país de acogida;

- proponer un apoyo extraescolar para todos los niños que lo necesiten;

- preparar a los enseñantes, tanto en la formación inicial como en la permanente, para hacerse cargo en clases multiculturales de niños extranjeros y promover la colaboración entre los cuerpos de enseñantes extranjeros y autóctonos;

La educación intercultural y el programa de educación compensatoria

UN PUNTO DE VISTA

El programa de educación compensatoria (P.E.C.) de Catalunya se creó hace casi 10 años, a partir de un Real Decreto de abril de 1983 y con sucesivos acuerdos MEC y Departamento de Enseñanza de la Generalitat. Se enmarcó dentro de una política de acción positiva hacia colectivos con necesidades especiales por inferioridad en sus condiciones económicas o de otro tipo.

ESTE PROGRAMA pretende la buena escolarización de todos aquellos alumnos y alumnas que presentan problemas de marginación social por razones económicas, culturales y étnicas.

En este artículo nos referimos básicamente a los niños extranjeros que presentan estas características.

NIÑOS EXTRANJEROS

Con el crecimiento de la población inmigrante ha aumentado el número de alumnos extranjeros en estas condiciones, niños y niñas que no han estado escolarizados en sus países de origen, o lo han hecho en sistemas muy diferentes al nuestro, alumnos con problemas sociales graves, a los que hay que añadir el desconocimiento de cualquiera de las dos lenguas utilizadas en Catalunya.

Hay que valorar positivamente la disposición por parte del Departamento de Enseñanza de admitir a todos estos alumnos al margen de la legalización de sus familias.

UNA INTEGRACION A LO BRUTO

Sin embargo ha habido un vacío en cuanto a normativa, instrucciones e

información a los centros que recibirán por primera vez a alumnos de estas características. Incluso el PEC no ha tenido oficialmente orientaciones claras y ha sido un programa a veces confuso, a veces contradictorio. Esta ambigüedad ha tenido diferentes consecuencias.

No se han favorecido las escuelas puente o las aulas de paso, pero, por otro lado, a veces, se ha dado una integración a lo bruto. Las escuelas han tenido que improvisar soluciones, sin recursos, sin personal, sin experiencia ni formación, a veces sin saber siquie-

...el criterio actual es que el propio centro, los tutores y tutoras, deben contar con los recursos técnicos, materiales y humanos para atender la diversidad que se da en las aulas...

ra que existía un programa como el PEC para apoyarlos.

Por primera vez se elaboran unos criterios desde Dirección General en octubre de 1992, donde se plantean como prioridades: atender a los centros donde hay alumnos que inician tarde su escolarización, tienen absentismo elevado, condiciones sociales muy desfavorables y/o pertenecen a minorías culturales o étnicas con pocas posibilidades económicas.

Después de haber atendido de manera individual o en pequeños grupos a este tipo de alumnos, el criterio actual es que el propio centro, los tutores y tutoras, deben contar con los recursos técnicos, materiales y humanos para atender la diversidad que se da en las aulas para conseguir el objetivo de que "cualquier alumno, sea cual sea su procedencia y su cultura, pueda tener las máximas posibilidades educativas".

PRIORIDADES

Las actuaciones que se priorizarán serán:

1. Proporcionar al profesorado todo tipo de asesoramiento, facilitando materiales, adaptación de currículos, introduciendo la organización flexible del tiempo y del espacio, proporcionando la formación e información necesarias.

2. Garantizar ayudas económicas referentes a material didáctico y comedor que favorecen la asistencia a la escuela.

3. Favorecer la colaboración entre familias y escuela.

4. Colaborar y promocionar para que los centros contemplen en su proyecto educativo la educación intercultural.

Este tipo de actuaciones, obviamente, se coordinaron con otros servicios, como Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico (EAP) Servei d'Ensenyament del Català (EDEC), Asistencia Primaria y Centro de Recursos Pedagógicos (CRP)...

UN PROGRAMA POSITIVO

Este curso 1992-93, el programa lo forman 62 maestros y maestras, 6 trabajadores sociales y personal de dirección y administración. Se interviene de manera regular en 335 escuelas de toda Catalunya, lo que da una idea de la diversidad de centros, alumnos y situaciones en las que trabajamos.

Hasta ahora se interviene en Educación Primaria y este curso se ha iniciado en Secundaria.

Dos profesores del Programa dan clase de árabe en horario extraescolar, a partir de un acuerdo entre Departamento y la Casa de Cultura Árabe de Barcelona.

Desde mi punto de vista, la existencia del Programa es positiva, ya que es un lugar de reflexión, de intercambio, desde el cual hay una sensibilidad propia hacia los centros y hacia la misma Administración.

Sin embargo, después de unos años de hacer un trabajo de "primeros auxilios", el Programa debería reorientar su trabajo. En primer lugar, porque nunca puede ni debe suplir la falta de recursos materiales, humanos y de formación que las escuelas tienen.

En segundo lugar, no sirven actuaciones marginales, desde fuera de los centros, si no ayudan a cambiar la escuela, a modificar actitudes, currículos, organización, evaluación...

El PEC debería ser, y así nació, un programa transitorio para afrontar esta situación que ahora afecta a pocos centros pero en un futuro será generalizable.

Sin embargo, con una Reforma sin presupuestos suficientes y con recortes para la enseñanza en general, las perspectivas no parecen mejorar la calidad de la enseñanza pública.

ALGUNAS CUESTIONES SOBRE LA EDUCACION INTERCULTURAL

Hay que valorar positivamente el esfuerzo que muchos centros realizan con estos niños y niñas, a cuyas ca-

racterísticas propias de emigrantes, deben sumarse las de marginación económica y cultural.

No es fácil enseñar en estas condiciones: con déficits escolares graves, en una lengua que no les es propia, y con una cultura que no es la suya. Y aún así, hay un relativo éxito a nivel de aprendizajes instrumentales, pero ¿qué pasa con los problemas culturales y de identidad?

Las dificultades que estos alumnos tienen a la salida de su escolarización, ya que, aunque hayan efectuado con éxito sus estudios, no tendrán derecho a la titulación académica mientras sigan siendo ilegales...

Como dice un texto de la CEE (elaborado por J. Liégeois): "Una pedagogía intercultural no es ni la yuxtaposición de asignaturas culturales, ni la amalgama de las mismas. El objetivo que se persigue no es una hibridación intelectual de los alumnos mediante una manipulación pedagógica, sino un enriquecimiento y comprensión mutuos".

ASIMILACION CULTURAL

La educación intercultural debería saber compaginar el derecho a que la cultura de cualquier persona sea respetado, no sólo en su lugar de origen, sino allí donde esta persona se encuentre, con un imprescindible adaptarse al medio, al país, a la cultura

donde hoy esa persona se encuentra.

La escuela, en ese sentido, tiene un cierto papel de asimilación cultural, porque es un lugar de conocimiento, donde la lengua o lenguas, las diferentes culturas, se encuentran. Es un lugar donde resaltar lo que nos une, lo que tenemos en común, valorando las diferencias.

CON LA SOCIEDAD EN CONTRA

Por último, quiero resaltar algunos aspectos externos a la escuela, pero que no están al margen.

Las dificultades que estos alumnos tienen a la salida de su escolarización, ya que, aunque hayan efectuado con éxito sus estudios, no tendrán derecho a la titulación académica mientras sigan siendo ilegales, y ya sabemos lo fácil que lo pone la Ley de Extranjería.

Alumnos que habiendo nacido aquí muchos de ellos, sin haber conocido siquiera el país de origen familiar, no podrán considerarse catalanes, porque nuestra sociedad les cierra las puertas al trabajo y a los estudios. ¿Podrán considerarse de Gambia, Marruecos, Paquistán...?

Así pues, la escuela seguirá siendo una isla que choca duramente con la realidad que nos rodea, se nos hace difícil trabajar por una educación intercultural cuando no hay intercambios igualitarios entre las diferentes culturas.

Cuando crece la xenofobia y el clasismo más racista, consecuencia al fin y al cabo de los valores que se han incubado durante tiempo: individualismo, competencia, insolidaridad, que en épocas de crisis se agudizan más.

Aprovochemos este lugar de encuentro que es la escuela (de los pocos que hay) entre grupos y culturas, donde los nuevos, los que ya estaban aquí y los que llegaron antes, puedan aprender a conocerse, a convivir, a respetarse, aprendiendo de las diferencias en vez de eliminarlas. Saldríamos todos enriquecidos. ■

Neus García Aguado

UNA BUENA OCASION PERDIDA

EL PANORAMA de la enseñanza en Cantabria en los momentos actuales es el de una buena ocasión perdida. No concretados a tiempo los posibles avances que pudieron haberse dado en un momento de disponibilidad económica apreciable gracias a unos PGE tímidamente expansivos, la situación actual en la enseñanza estatal es de ahorro radical, que conducirá en poco tiempo a una destrucción neta de empleo en Primaria, un abandono de las zonas rurales, un arreglo escolar guiado por criterios meramente economicistas, una generalización del doble turno en Secundaria, un parón radical a la construcción de nuevos centros públicos, un incremento del horario lectivo al máximo posible, una menor cobertura de sustituciones, y la práctica desaparición de proyectos de implantar actividades de investigación educativa, o incluso de mejoras sociales (comedores, parvularios, etc). No es mejor la situación de la enseñanza privada con una disminución neta de alumnos y, por lo tanto, con una situación laboral de reducción de puestos de trabajo a medio plazo. Por lo que respecta a la Universidad, y aún dando un plazo a la nueva dirección que acaba de tomar posesión, cabe dudar que en la actual situación económica sea capaz de dar impulso coherente a las nuevas titulaciones que han de venir. Todo indica a que se incrementará el número de horas de clase impartidas por profesores asociados, que si-

En efecto la perspectiva de que la administración más endeudada de España se haga cargo de la gestión de la Enseñanza a todos los niveles no resulta tranquilizadora.

guen resultando más baratas, y por lo tanto, cada vez será más reducido el porcentaje del profesorado universitario de Cantabria dedicado a una auténtica actividad investigadora.

Esta situación, inscrita dentro de la restricción que el último gobierno González ha decidido aplicar a la enseñanza en todo el país, adquiere dimensiones aún más preocupantes ante la perspectiva de las transferencias educativas. En efecto la perspectiva de que la administración más endeudada de España se haga cargo de la gestión de la Enseñanza a todos los niveles no resulta tranquilizadora. Hay que recordar que la dirección provincial del MEC en Cantabria tiene más personal que toda la Diputación Re-

gional. Y más preocupante aún, cuando en un hipotético gobierno PP-Hormaechea (el que existe en estos momentos) los hombros fuertes en temas de enseñanza son, ni más ni menos, que la cúpula de un sindicato reaccionario, antireivindicativo y anti-LOGSE. Pero no parece haber muchos mejores gestores de la enseñanza en nuestra región. Cuando la Administración puso sobre la mesa la posibilidad de construir 9 centros de Secundaria en Cantabria, la miopía y la racanería de los ayuntamientos implicados, de todos los colores políticos, reacios a ceder terrenos para algo tan poco rentable como la educación, provocó la ralentización del proceso y finalmente la retirada de las partidas que acabaron en otras provincias, otros centros y otros alumnos.

Ante esta situación se hace urgente que CC.OO., más allá de la mera actividad sindical, desarrolle sus propias propuestas sobre la enseñanza en nuestra región. Ya tuvo este Sindicato un trabajo importante en la Comisión de Formación Profesional Reglada. Fruto de esta comisión fue un plan de enseñanzas profesionales atento a las realidades de nuestra región y diseñado teniendo en cuenta las necesidades educativas y realidades industriales de nuestra región. Pero aquí también nos encontramos con el ahorro a ultranza que la Administración ha decretado en todos los niveles y, dando un giro de 180 grados, el último proyecto del Ministerio prescinde de los trabajos de la Comisión y presenta un

proyecto que se limita a reproducir la situación actual de la FP, lo cual, desde luego, ahorra mucho dinero al Ministerio.

ESCANDALO EN EL TRIBUNAL DE HISTORIA

CC.OO. fue el primer sindicato en detectarlo: se habían alterado las notas del Tribunal de la Oposición a Profesores de Enseñanza Secundaria en la oposición de Geografía e Historia. De las notas dadas en el Tribunal en Cantabria a las que reconoce oficialmente la Administración en Madrid hay una diferencia considerable que en algunos casos supone quedarse fuera de la lista de aprobados.

Para nosotros la historia empieza en Septiembre. Una opositora no intorina acude a nuestro sindicato a realizar una consulta sindical; se encuentra con menos puntuación de la esperada y a causa de ello ha sufrido un retroceso en la lista 2. Pide un informe de su calificación y comprueba que su nota de examen ha disminuido en 0,5 puntos. Nos explica que ella había conocido su nota después de haber preguntado, una vez terminada la fase de oposición, a un miembro del Tribunal. A partir de ahí nosotros iniciamos una serie de consultas. Finalmente nos ponemos en contacto con una fuente muy bien informada que nos da una explicación que en un primer momento nos parece increíble: "cuando el presidente del Tribunal de Cantabria

llega a Madrid con las actas del tribunal el presidente de la comisión baremadora de la asignatura después de revisar las notas declara que esas calificaciones son demasiado altas y que va a haber que rebajarlas porque, de lo contrario, demasiados opositores de Cantabria aprobarían. Y en efecto, y con la anuencia del presidente del Tribunal, se efectuó la rebaja de las notas".

Ante esa declaración realizamos un trabajo de localización de opositores y de entrevistas con los miembros del tribunal. Rápidamente comprobamos, gracias a los datos proporcionados por componentes del tribunal, que el hecho denunciado, por increíble que pudiera parecer era cierto: en todos los casos investigados la reducción de la nota se había producido siempre en el mismo porcentaje; un 10%.

Cuando disponemos ya de un suficiente apoyo para la denuncia, nos planteamos nuestra siguiente actuación: la Administración, a quienes ya habíamos informado de la situación, responde con el más absoluto silencio, mientras que en la Junta de Personal docente nos encontramos con un sorprendente pasotismo por parte del resto de los sindicatos. Decidimos que ya ha llegado el momento de la intervención judicial y, en nombre de un grupo de afectados, interponemos una denuncia ante la Audiencia Nacional.

Al mismo tiempo, damos una rueda de prensa y destapamos el escándalo. El mismo día que el Ministro Peró-Rubalcaba viene a dar una conferencia en Santander se encuentra con la noticia en la primera página de la prensa local.

...el presidente de la comisión baremadora de la asignatura después de revisar las notas declara que esas calificaciones son demasiado altas y que va a haber que rebajarlas porque, de lo contrario, demasiados opositores de Cantabria aprobarían.

SOBRE LA EXCEPCIONALIDAD DE SABER SUMAR

Pero si además se sabe dividir ya se puede aspirar a nota. Eso es al menos lo que parece vistas las reacciones del resto de los sindicatos a una iniciativa de CC.OO. sobre las plantillas de En-

QUE LOS PROFESORES
ESTÉN INFORMADOS
ES MUY IMPORTANTE...
...PARA NOSOTROS



FRATO 90

PERIODICO SEMANAL
DE INFORMACION EDUCATIVA

- Noticias, crónicas de corresponsales, informes, reportajes y entrevistas, ofertas y demandas de trabajo, opinión, textos legales, concursos y oposiciones, becas y ayudas
- ...Y, además, secciones de: CULTURA, con lo más relevante de la actualidad cultural; CIENCIA, con divulgación de las nuevas fronteras de la investigación y la tecnología, y SALUD

COMUNIDAD ESCOLAR

¡Suscríbase!

Si, Director del Banco/Caja de Ahorros de
Sucursal/Agencia Urbana núm.
Calle
Localidad Código
Ruego a Ud. se sirva cargar en mi cuenta núm. el
importe de mi suscripción semestral/anual/bienal al periódico COMUNIDAD ESCOLAR,
del Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia (Madrid).
..... de de 19.....
Firmado:

Información y suscripciones:
COMUNIDAD ESCOLAR. Alcalá, 34-6.º - 28071 Madrid
Teléfonos: (91) 549 77 00 y 549 67 22

D./D.ª
Domicilio:
Localidad:
Código Postal: Teléf.:
Provincia
Deseo suscribirme a partir de

Señale período de suscripción que le interesa
Precios de suscripción (sin gastos de envío):
 UN SEMESTRE (24 números) 2.700 ptas.
 UN AÑO (48 números) 4.700 ptas.
 DOS AÑOS (96 números) 8.500 ptas.

Forma de pago. Señale FIRMA
 Cheque adjunto Contra reembolso
 Bancarización bancaria.

señanza Secundaria. La idea es simple: hacer una investigación completa de las horas de clase que se imparten en cada instituto, comprobar cuáles se consolidan y de esta manera saber cuántas plazas de plantilla pueden crearse para el próximo año. En suma: hacer el trabajo de la inspección pero mejor. La reacción del resto de las "¿organizaciones y trabajadores sindicales?" fue la que ora de esperar: "No es nuestra labor hacer el trabajo a la administración"... "No se pueden hacer estudios de plantillas mientras haya afines"... "El Sindicalismo no es dedicarse a hacer trabajitos bonitos"... "Si ellos dicen que hay 29 plazas nosotros decimos que 39 y ya está"

Ante el éxito de nuestra propuesta decidimos hacer el trabajo en solitario y los efectos han sido claros. En estos dos últimos cursos, que CC.OO. ha realizado un estudio independiente de plantillas y ha negociado en solitario con la administración la creación de plazas definitivas, ha sido más abundante que nunca. Las directrices fueron negociadas en Madrid con la Directora General de Centros: cada 16 horas una plaza definitiva; los restos de horarios por asignatura/especialidad que fueran igual o superior a 8 horas era otra plaza definitiva más.

EL VALOR DIDACTICO DE LAS ESCALERAS Y LAS CALADURAS

Más de la mitad de los centros de Cantabria que iniciaron la escolarización de niños de tres años tienen sus aulas en plantas superiores y disponen de maravillosos patios descubiertos. Al parecer se considera que subir 39 escalones (de los de verdad, no de película) es muy formativo para el desarrollo global de nuestros infantes. Y no digamos nada de la maravillosa aventura de jugar bajo la lluvia. Claro que quizás somos exagerados en nuestras peticiones, al fin y al cabo dicen que en Cantabria ya no llueve como antes. Todo esto lo sabemos por un estudio realizado en los centros,

...no hay dinero y se empieza a quitar donde hay menos gente, menos organizaciones y menos capacidad de reivindicación: las zonas rurales

jagarrénel, piloto de nuestra región. Otros datos: el 62% disponen de lujo-so suelo de terrazo o cemento, ideal por su calidez y comodidad, un 5% de los centros disponen de comedor (o sea 1 de 21) y por supuesto sin personal auxiliar de comedor (ya sería demasiado). Estos centros encuestados son las "primeras figuras" de un total de 130 centros que escolarizan a niños de tres años. Es cierto que somos de las regiones que tienen una escolarización más alta en Educación Infantil, pero pensamos que pueden mejorar mucho las condiciones.

¿QUIERE USTED ESTUDIAR?: PUES NO SEA DE PUEBLO

Observen esta maravillosa progresión: es usted culpable de dos graves delitos: vivir en un pueblo pequeño y tener un niño de 6 años. Indiscutiblemente la pena debe ser proporcional a la gravedad del delito. Y además se debe aplicar paulatinamente para la ejemplarización de los convecinos. Comencemos: justo cuando su niño va a empezar la EGB, suprimen la escuela de su pueblo, y lo fastidian a usted toda la programación del año. Pasa un año de esta manera y al siguiente viene la segunda fase de la película: el transporte escolar sufre una "leve mo-

dificación" Al niño le recoge un Land-Rover a las 7 de la mañana y le deja en un cruce a las 7,25 para que a las 8 de la mañana lo recoja un autobús que lo deposita en la concentración escolar a las 9, solo media hora antes del comienzo de las clases; y no como solución temporal sino para todo este curso. ¿Y el curso que viene? ¡Tiembles!

Esta caricatura de la realidad no se aleja mucho de los hechos reales. Las razones, las de siempre: no hay dinero y se empieza a quitar donde hay menos gente, menos organizaciones y menos capacidad de reivindicación: las zonas rurales que, no por nada, son las grandes perjudicadas de la Historia de España. Y en Cantabria, por razones de geografía, geología y comunicaciones, los pueblos están aún más aislados que en otras zonas de España. ■

OPOSICIONES PROFESORES'93

Para Licenciados, Ingenieros Titulados medios, Diplomados y F. P. 2

PROFESORES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

- Filosofía
- Geografía
- Lengua y Literatura
- Ciencias Naturales
- Física y Química
- Psic. y Pedagogía
- F. Empresarial
- Téc. Electricidad
- Téc. Serv. Comunidad
- Téc. Automoción/metal
- Matemáticas
- Inglés/Francés
- Dibujo
- Música
- Latín
- Tecnología
- Téc. Informática G.
- Téc. Electrónica
- Téc. Administrativo
- Téc. Sanitaria

PROFESORES TECNICOS F. P.

- Práct. Electricidad
- Práct. Electrónica
- Práct. Serv. Comunidad
- Práct. Sanitaria
- Práct. Automoción/metal
- Práct. Administrativos
- Práct. Informática G.
- Práct. Física

PROFESORES DE EGB (MAESTROS)

- Educación Física
- Inglés
- Educación Especial
- Educación Preescolar
- Logopedia
- Educación Musical
- Ciencias Sociales
- Naturaleza/Matemáticas

Preparación a distancia: TEMARIOS, EJERCICIOS Y DIDACTICOS, con planteamientos didácticos de los temas, orientaciones, etc. (NUEVOS). Solicita información (adjuntando 250 pts. en sellos) y recibirás: bases, sueldos, plazas, etc. y un TEMAMUESTRA. Envíos a cualquier punto. Clases directas sábados.

CENTRO DOCUMENTACION
C/. Cartagana, 129 - 28002 Madrid
Tels. (91) 564 42 94 - 562 30 86

RADIOGRAFIA SINDICAL

UNIVERSIDAD

| Delegados | UNIVERSIDAD | U. Menendez Pelayo |
|-----------|---------------------------|--------------------|
| | 1988 | 1992 |
| CC.OO. | Candidatura Conjunta | 3 |
| UGT | CC.OO. UGT 5 Delegados | 2 |

| Delegados | PAS Funcionario | Univ. Cantabria |
|----------------|-----------------|-----------------|
| | 1987 | 1990 |
| CC.OO. | 2 | 2 |
| UGT | 2 | 4 |
| CSIF | 2 | 1 |
| Independientes | 1 | - |

| Delegados | P.D.I. | Univ. Cantabria |
|-----------|--------|-----------------|
| | 1987 | 1990 |
| CC.OO. | 3 | 3 |
| UGT | 3 | 6 |
| CSIF | 5 | 6 |

| Delegados | PAS LABORAL | Univ. Cantabria |
|----------------|-------------|-----------------|
| | 1986 | 1990 |
| CC.OO. | 2 | 4 |
| UGT | 4 | 4 |
| Independientes | 3 | 1 |

LABORALES MEC

| Delegados | 1986 | 1990 |
|-----------|------|------|
| CC.OO. | 3 | 4 |
| UGT | 5 | 6 |
| CSIF | - | 1 |
| STEC | 1 | 2 |

PUBLICA

| Delegados | 1987 | 1990 |
|-----------|------|------|
| CC.OO. | 4 | 4 |
| UGT | 4 | 5 |
| CSIF | 4 | 3 |
| STEC | 6 | 7 |
| ANPE | 7 | 8 |

PRIVADA

| Delegados | 1986 | 1990 |
|----------------|------|------|
| CC.OO. | 2 | 40 |
| UGT | 21 | 44 |
| CSIF | - | 5 |
| USO | 17 | 8 |
| FSIE | 40 | 29 |
| UTEP | 7 | - |
| Independientes | 6 | 1 |

ESCOLARIZACION

E.G.B.

| | ESTATAL | PRIVADA CONCERT. | PRIVADA NO CONCERT. | TOTAL |
|-------------------------|---------|---------------------|------------------------|--------|
| Unidades | 1.917 | 905 | 81 | 2.903 |
| Profesores | 2.596 | 950 | 85 | 3.631 |
| Alumnos | 41.728 | 25.341 | 1.641 | 68.710 |
| RATIOS | | | | |
| Alumnos/Profesor | 16,70 | 28,78 | 19,30 | 18,93 |
| Alumnos/Unidad | 21,70 | 30,21 | 20,25 | 23,66 |

SECUNDARIA

| | | BU P | F P |
|------------------------------|----------------|-------------|------------|
| Grupos | Pública | 456 | 333 |
| | Privada | 114 | 174 |
| Profesores | Pública | 1.174 | 841 |
| | Privada | - | - |
| Alumnos | Pública | 19.760 | 10.550 |
| | Privada | 4.177 | 5.338 |
| RATIOS | | | |
| Alumnos/ Profesor | Pública | 16,83 | 12,51 |
| | Privada | - | - |
| Alumnos/ Grupo | Pública | 43,33 | 31,68 |
| | Privada | - | - |

CC.OO. exige la corrección de los contenidos sexistas y racistas de los materiales didácticos.

"OLIVIA, JUEGOS DE LENGUA" ¿MATERIAL PARA LOS COLEGIOS PÚBLICOS?

La Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa del Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Cataluña envió a los colegios públicos el material "Olivia, juegos de lengua", consistente en una caja con diversos juegos para estimular el aprendizaje de la lengua.

Los materiales van dirigidos a cerca de 450.000 niños y niñas de 3 a 14 años de los colegios públicos; la progresión de los juegos permite una utilización muy diversa en educación infantil y primaria.

SEXISMO Y RACISMO

No obstante, el material presenta algunos juegos que tienen contenidos inaceptables por su carácter sexista y racista.

El "Quinto d'Accions" es un juego manifiestamente machista en lo que se refiere a sus ilustraciones. Haciendo un vaciado de las 84 casillas del juego se puede comprobar que 67 corresponden a acciones llevadas a cabo por hombres, 12 por mujeres, 3 por hombre y mujer y 2 sin visión clara del cuerpo humano. A las mujeres se les adjudican acciones particularmente "femeninas" (coser, tender la ropa, limpiar la casa, regar una maceta,...), contrastando con las restantes que plantea el juego, y se observa que en ningún caso son acciones exclusivamente masculinas, a pesar de que se les atribuya esta categoría. En lo que se refiere a "Historia de intriga" es un juego en el que se aprecia un fuerte desequilibrio de fuerzas entre el protagonista masculino y la única figura femenina que aparece.

De las 45 casillas del juego, sólo en 7 de ellas aparece un chico y las ac-

ciones que realiza son: llorar, tomblear, esconderse, gritar, ser agarrada de la mano, ser atada y ser besada; todas ellas llevadas a cabo bajo el miedo o la amenaza del "héroe" masculino. Esta VIOLENCIA ejercida contra la única mujer que aparece, ratifica el estereotipo de la situación de inferioridad de las mujeres y normaliza la AGRESION como elemento natural en la aventura y el juego.

El juego "Aventura en la Selva", es desafortunado en su planteamiento temático y en su ilustración. Manifiesta un punto de partida eurocentrista que raya el racismo. Las imágenes de negros salvajes colonizados por el hombre blanco que los da las pautas de su civilización, son del todo innecesarias y lesivas con otras razas.

Los contenidos son todavía más inadecuados si imaginamos el impacto que estos juegos pueden producir en el alumnado de raza negra, ya notable en comarcas como el Sagriá, El Marosme y otras zonas del Estado español.

ES PRECISO REVISAR A FONDO LOS LIBROS DE TEXTO Y MATERIALES ESCOLARES

Previo a dar por bueno un material como el analizado es preciso que éste pase por todos los controles necesarios antes de llegar a los colegios, evitando que contribuyan a conformar entre el alumnado una visión de las

personas llena de estereotipos sexistas y racistas.

CC.OO. ha denunciado públicamente los contenidos racistas y sexistas de estos juegos y ha solicitado al Departamento de Enseñanza su retirada de las escuelas y la corrección del material.

CC.OO. ha mantenido entrevistas con el representante de Aena, la editorial de los juegos, que ha manifestado su predisposición a corregirlas parcialmente retirando el "Quinto d'Accions" que a nuestro entender no les supone un costo elevado, pero manteniendo "Aventura en la selva" y "la historia de la intriga".

CC.OO. CONSIGUE LA RETIRADA PARCIAL DEL JUEGO OLIVIA EN CATALUÑA

El Departamento de Enseñanza ha dado instrucciones para la retirada de las escuelas catalanas del juego "Quinto d'Accions" haciendo caso omiso de las críticas hechas a los otros juegos del conjunto.

No obstante sabemos que se están haciendo versiones en castellano e inglés. Estaremos al tanto para resolver satisfactoriamente este asunto y continuaremos insistiendo al MEC en la puesta en marcha de comisiones de revisión de materiales para que con la reforma educativa se puedan erradicar todas las referencias sexistas, racistas y discriminatorias de los currículos, el lenguaje y los materiales didácticos. ■

Marisol Pardo
Area de la Mujer-Federación de
Enseñanza de CC.OO.

Y ME GUSTARÍA hurgar en el manido binomio: "negociación-presión". Puesto que cada vez que últimamente he oído alguna referencia a la famosa parejita ha sido para reforzar algunos tópicos supuestamente radicales. Por ejemplo: "tengamos cuidado, estamos haciendo una política muy negociadora" (o "tenemos una dirección muy negociadora"). Por ejemplo, también, "no se puede convertir la negociación en un fin en sí mismo".

En el fondo, y aunque casi nadie se atreva a decirlo en voz alta, pesa en esa percepción sindical una cierta idea tacticista de que "la negociación es un mal menor, inevitable porque todavía no tenemos el poder".

Empecemos por aquí. Independientemente de la fuerza con la que negociemos en uno u otro momento, la negociación será imprescindible no sólo ahora en las sociedades capitalistas sino que el sindicato debe reivindicar negociar incluso en una hipotética sociedad socialista.

No sólo la experiencia sindical en los países del este europeo, la misma experiencia PSOE-UGT, anterior a 1.988, nos muestra que el sindicato no puede dejar de cumplir su papel específico renunciando a negociar con el poder político la satisfacción de los intereses de sus representados. La negociación es el cauce para resolver los conflictos sociales aquí o en Cuba.

Otra cosa bien distinta es que en una u otra circunstancia los sindicatos obtengamos mayor o menor número de nuestras reivindicaciones. Eso depende de varios factores como intentaremos explicar más adelante.

La segunda confusión sobre el binomio negociación-presión que me interesa señalar es la que identifica los resultados pobres o insuficientes de un proceso negociador con ser "muy negociador". No creo que haga falta insistir mucho en que ser muy negociador no deber ser algo peyorativo, más bien es una cualidad que incluso reconocemos cuando se trata de alguien de la parte contraria.

Una cualidad que sirve para buscar sin rendirse vías de desbloqueo de las situaciones conflictivas. Lo criticable, entonces, sería haber realizado una mala negociación, no haber aprovechado las fuerzas propias para obtener buenos resultados, haber reducido, en suma, la negociación a un mero acoplamiento a las propuestas de la contraparte, "resignarse con lo probable y no buscar lo posible".

La estrategia de FETE-UGI desde 1.982 a 1.988 seguramente responde a estas características. No se puede decir que hayan sido "muy negociadores". Por el contrario, apenas negociaron, limitándose a dar apoyo y cobertura a las propuestas del Ministerio de Educación. Avalaron con su firma decisiones ya tomadas en el gobierno,

NEGOCIACION Y PRESION

Aprovecho la irrevocación que Diego Justicia nos hacía en el último número de la revista para continuar el debate sobre la negociación desde una perspectiva menos formal y, si fuera posible, más desmitificadora que la que solemos emplear en los periodos congresuales.

pues no en vano eran "la segunda pata" del proyecto socialista (la ruptura de ese modelo explica algunos excesos de radicalismo verbal de los últimos tiempos. Lojana ya la estrategia de "la segunda pata" parecen inclinarse a romper, como sea, la pata que les queda).

EL PAPEL DE LA PRESION

La última confusión que me gustaría abordar es aquella que habla de "la negociación como un fin en sí mismo". La afirmación es de perogrullo, la negociación es un cauce y el fin es mejorar las condiciones de trabajo y vida de los y las trabajadores. Si a pesar de su evidencia se repite tanto es porque intenta situar en el mismo plano la negociación y la presión (pues ninguna son "un fin en sí mismo"). De ahí se deducen estrategias mecanicistas que más parecen la receta de un "soufflé", ahora un poco de negociación, luego otro poco de presión, más negociación, más presión, etc.

Permitaseme disentir con claridad y afirmar que si bien negociación y presión no pueden ser "un fin en sí mismo" no es menos cierto que el objetivo sindical es la negociación y la presión no es sino el instrumento para conseguir una negociación eficaz. Es decir, la parejita no es una parejita de iguales, tiene su jerarquía que, sindicalmente, reside en la negociación.

Así todos los planes sindicales desde el nacimiento del movimiento obrero han girado en torno a la negociación colectiva.

El primer objetivo siempre ha sido negociar. Y no hace falta irse al siglo pasado. Tan sólo hace quince, diez, seis años, nosotros nos movilizábamos para abrir las negociaciones, para sentarnos a negociar. Y ahora seguimos movilizándonos para extender la negociación (porque queremos que la negociación afecte a todos los trabajadores) y para enriquecer la negociación (porque no queremos que se excluya

Y no hace falta irse al siglo pasado. Tan sólo hace quince, diez, seis años, nosotros nos movilizábamos para abrir las negociaciones, para sentarnos a negociar

ningún tema, ni la reorganización del trabajo ni la implantación de nuevas tecnologías, etc., etc.).

Si entendemos la negociación como sinónimo de participación de los trabajadores en la determinación de los temas que les afectan se entenderá que la presión está subordinada a ella: la presión se hace para conseguir mayores y más eficaces cotas de participación de los trabajadores.

La presión es así importantísima, incluso imprescindible ¿qué negociación eficaz puede haber sin capacidad de presión? pero ha de ser entendida en su acepción más amplia. La presión aplicable a un proceso negociador es muy variada y de muy diverso origen y reflexiones sobre ello y su mejor uso es una obligación sindical. Porque la infravaloración de la negociación suele ir acompañada de una reducción de la presión a la huelga y una mitificación de sus resultados. Sin embargo, tenemos suficiente experiencia sindical para relativizar estas afirmaciones. Y así hemos visto que en los servicios públicos, donde la huelga no recorta los beneficios económicos del patrón, hay huelgas que pueden resultar muy contraproducentes como ha sido, sin duda, el caso de la E.M.T. de Madrid. Y no hace falta irse al sector de transportes, en Educación el conflicto del acceso a la función pública es también un buen ejemplo del peso que la opinión pública, los medios de comunicación, el apoyo del resto de la comunidad educativa y de la ciudadanía tienen en la resolución positiva o negativa de la negociación.

Durante la negociación del sistema de acceso la realización efectiva de una huelga hubiese sido contraproducente. La amenaza de la huelga estaba ahí y pesaba durante la negociación, como pesaban las consecuencias de una ruptura con CC.OO. tras haber ganado las elecciones, y esta fuerza latente, fuerza en potencia, obligaba al MEC a buscar salidas. Sin embargo la realización efectiva de la huelga hubiera tenido dos efectos contrarios. Por un lado habría aumentado las resistencias negociadoras del MEC reforzando su tendencia a convertir los conflictos en un problema de autoridad. Por otro lado, el MEC habría conseguido con facilidad el apoyo de la opinión pública (parados, privada, prensa, universidad, etc.) aislando y ridiculizando la lucha de los interinos.

A finales del siglo XX parece inevitable atreverse a reflexionar sobre las nuevas y viejas formas de acrecentar nuestro poder desde los instrumentos clásicos de movilización a la capacidad de incidir en la opinión pública, pasando por el incremento afiliativo, la consistencia de nuestras propuestas alternativas, la capacidad de suscitar solidaridad, etc. pero siempre desde la base, y acabo por donde empecé, de que una movilización por muy masiva y duradera que haya sido no podrá considerarse "exitosa" hasta haberse convertido, a través de la negociación, en acuerdos que mejoren las condiciones laborales. ■

Juan Carlos Jiménez

Conversión de los contratos indefinidos

CONTRATOS TEMPORALES EN LAS ADMINISTRACIONES PÚBLICAS

La sentencia del Tribunal Supremo de 18 de marzo de 1992, confirma el criterio de que las Administraciones Públicas han de respetar la normativa general, conyuntural y sectorial en materia de contratación, de forma que la inobservancia de tales normas transforma el contrato en indefinido.

EN DICHA sentencia se mantiene que el art. 19 de la Ley para la Reforma de la Función Pública de 2 de agosto de 1984, no puede entenderse en el sentido de que las Administraciones Públicas queden exentas de someterse a la legislación laboral cuando, actuando como empresarios, celebren y queden vinculados con sus trabajadores por medio del contrato de trabajo, que habrá de regirse en su nacimiento y en el desarrollo de la relación laboral que de él dimana por la normativa laboral que le sea aplicable según las circunstancias concurrentes en cada caso. Negar lo anterior, continúa dicha sentencia, supondría ir contra el art. 9.1 de la C.E. que sujeta, no sólo a los ciudadanos, sino también a los Poderes Públicos, a la propia Constitución Española y al resto del ordenamiento jurídico.

Reiterada doctrina del Tribunal Supremo señala que no existe prohibición alguna de que dichas Administraciones pueden vincularse a resultar obligadas por un contrato laboral por tiempo indefinido, independientemente y al margen de la relación de empleo, de carácter administrativo, que mantienen o puedan mantener con sus funcionarios, por lo que siendo posible eludir el art. 15 E.T. y las demás normas reguladoras del contrato de trabajo temporal, en los supuestos de incumplimiento de dichas normas el contrato se convierte en indefinido, sin que la fijeza que pudiera alcanzarse permita alterar la naturaleza jurídica de la relación laboral, transformándola en administrativa y produciendo la integración del trabajador en el marco funcional. ■

Carmen Perona

DEINCO

Desarrollo de Informática y Comunicaciones, S.A

ES UNA EMPRESA promovida por Grupo de Proyectos Sociales para la prestación de servicios informáticos, de forma especial al entorno de Comisiones Obreras, tanto a sus organizaciones, como a sus afiliados y simpatizantes. Esta empresa, viene a llenar un vacío existente en la actividades del grupo, y que, hasta su creación, se cubría recurriendo a contratar los servicios de multitud de empresas externas del sector, que por su diversidad aportaban, en el mejor de los casos, soluciones heterogéneas para problemas comunes en diferentes áreas. Una de las tareas de DEINCO, es la unificación de criterios y coordinación en el flujo de equipos y herramientas, tanto para los sistemas de información ya existentes, como para los nuevos. Los servicios que presta DEINCO, cubren un amplio abanico de máquinas y aplicativos, que va desde los sistemas medios (minis y superminis), hasta la informática de consumo, pasando por toda la microinformática de gestión y sus complementos. Uno de estos servicios es la asesoría en la solución de problemas de índole informática, ya estén relacionados con máquinas o periféricos y sus configuraciones, o con aplicaciones software. La asesoría puede llegar, si se desea, al análisis y desarrollo de aplicativos a la medida de cada necesidad, tanto en sistemas operativos monousuario (MS-DOS),

como en sistemas multiusuario (Unix, Xenix, OS2,...) y redes locales (Novell Netware, Data-Point, ...). Otro servicio es la distribución y venta de programas estándar, del tipo de Word Perfect, Lotus 1-2-3, dBase, etc. Gracias a acuerdos alcanzados con los principales fabricantes y mayoristas de software, también se distribuyen paquetes especialmente dirigidos a formación, a los que pueden acceder a precios muy reducidos los centros docentes que los vayan a dedicar a este fin, y también los profesores y alumnos que estén interesados en ellos. Y finalmente, distribución y venta de equipos nuevos, tanto de marcas (prácticamente cualquiera del mercado), como montados y probados en los talleres de DEINCO, pudiéndose elegir en este caso cualquier configuración que se crea necesaria. Finalmente, los servicios de mantenimiento y reparación de equipos, tanto en garantía como bajo contrato de soporte, cierran la oferta de servicios, aunque si tuvierais necesidad de alguna prestación no especificada en este artículo y relacionada con el sector informático, no dudéis en poneros en contacto con nosotros de la forma que creáis oportuna y estudiaremos la solución más adecuada. A continuación y de forma orientativa, os indicamos los precios de algunos de los productos que distribuimos, esperando que os parezcan atractivos. ■

ORDENADORES

| | Afiliado | No Afiliado |
|--|----------|-------------|
| • Notebook 386SX/25 , 2 Mb RAM, 60 Mb HD | 175.000 | 186.000 |
| MONTADOS EN NUESTROS TALLERES: | | |
| • Incluyen: | | |
| - Caja minitorre | | |
| - Monitor SVGA color 1024x/688 | | |
| - Diskettes 5.25 y 3.5 alta densidad | | |
| - MS-DOS 5.0 | | |
| - Teclado 102 teclas | | |
| - Ratón 3 botones compatible Microsoft | | |
| - RAM y disco duro según modelo | | |
| • 386 SX / 25 , 2 Mb RAM, 85 Mb HD | 150.500 | 160.000 |
| • 386 DX / 40 , 4 Mb RAM, 106 Mb HD | 165.500 | 176.000 |
| • 486 DX / 50 , 4 Mb RAM, 106 Mb HD | 248.000 | 264.000 |

DEINCO

Desarrollo de Informática y Comunicaciones S.A.

Plaza Alonso Martínez 6 (Madrid)

Tfno. 3083133

Fax 3085490

IMPRESORAS

| | Afiliado | No Afiliado |
|---|----------|-------------|
| • Epson LX400 (9 agujas, 80 col., 180CPS) | 25.000 | 29.000 |
| • Nec P20 (24 agujas, 80 col., 216 CPS) | 45.000 | 48.000 |
| • Nec P30 (24 agujas, 136 col., 216 CPS) | 58.000 | 62.000 |
| • Hewlett Packard DeskJet 500 (inyección, 80 columnas, 240 CPS) | 60.000 | 64.000 |

SOFTWARE EDUCACION

| | |
|---|--------|
| • Lotus 1-2-3 (2.4, 3.1, Windows, OS/2) | 12.500 |
| • Ami Pro 2.0 | 12.500 |
| • Word Perfect 5.1 (MS-DOS, Windows, OS/2) | 19.500 |
| • dBase III Plus castellano | 19.900 |
| • dBase IV 1.5 | 29.900 |
| • Borland QPro | 12.900 |
| • Windows 3.1 castellano (no hay versión educación) | 20.000 |

INTERCAMBIO DE CORRESPONDENCIA, EXPERIENCIAS Y ENCUENTROS *DE PROFESORES Y ALUMNOS CON ESPAÑA Y EL EXTRANJERO*

COMO el curso anterior la **Federación de Enseñanza de CC.OO.** pone en marcha un servicio que, dadas las características de nuestros afiliados y afiliadas, dedicados a la Enseñanza, suele despertar un gran interés, tanto personal como profesional.

Es habitual que, bien a través de los sindicatos extranjeros con los que mantenemos contacto, como de forma individual, recibamos demandas de intercambio de **correspondencia, experiencias y encuentros**, tanto por parte del profesorado como de los alumnos y alumnas.

En estos momentos es imprescindible el aprendizaje de lenguas extranjeras, tanto a nivel profesional como una forma de relación con el resto de Europa. Conocer otras culturas y otras experiencias pedagógicas, es una necesidad para todos los profesionales comprometidos con una forma de enseñanza progresista, como suele ser el caso de los trabajadores afiliados a sindicatos en la línea de CC.OO.

Como en el Intercambio de Casas, queremos hacer extensivo este servicio a aquellos compañeros o compañeras no afiliados al sindicato, para lo cual deberán abonar una cuota **anual de 4000 pts.** Estas personas deberán enviar, junto con la ficha debidamente cumplimentada, resguardo de ingreso bancario realizado en la c/c que figura en la misma. Los afiliados deberán enviar **fotocopia del carnet** o de cobro por banco. **Todo ello nos lo remitís a la Federación de Enseñanza, desde donde daremos cauce a vuestras peticiones** poniéndoos en contacto a los interesados o enviándolas a los sindicatos extranjeros para que den publicidad de las mismas.

Esperamos que este servicio sea tan bien acogido como el de Intercambio de Casas y que, a través de ambos, el conocimiento entre el profesorado sea una ayuda eficaz en la tarea profesional. ■

FICHA PARA INTERCAMBIO DE CORRESPONDENCIA, EXPERIENCIAS Y ENCUENTROS

Nombre y Apellidos

Dirección

C.P.

Municipio

Tel.

Provincia

País

INTERCAMBIO

CORRESPONDENCIA

EXPERIENCIAS

ENCUENTROS

Periodo de intercambio:

País/Provincia con quien desea intercambiar:

Otros datos del intercambio:

- Afiliados a CC.OO., Gratis. (adjunta fotocopia del carnet del Sindicato).
- No afiliados, 4.000 ptas. (Transferencia a la c.c. 2088/9050/0013922445).

Envía esta ficha a **ENSEÑANZA**
C/Fernández de la Hoz, 12.
28010 Madrid.

EDUCACION INTERCULTURAL: LA EUROPA SIN FRONTERAS

▼ Paciano Feroso (Coordinador)
▼ Narcea
▼ Madrid, 1992

Paciano Feroso (Ed.)
J. L. Alegre/F. Ferrer/J. M. Francis/F. J. García Castaño/
J. A. Jordán/M. Mossot/V. M. Montero/R. A. Polido/
J. Sarriena

Educación Intercultural: la Europa sin fronteras



La diversidad étnica, la historia de cada país, los códigos éticos, las confesionalidades religiosas y la confusión lingüística constituyen un desafío estimulante para quienes se dedican a tareas educativas, conscientes de que sólo homogeneizando la formación y preparando en tolerancia plural a quienes, procedentes de latitudes distintas, conviven espacial y temporalmente, es posible garantizar una Europa unida, capaz de ser fiel a su historia y de continuar contribuyendo al mejor entendimiento entre los grupos y entre las personas. Todo esto es objeto de los estudios e investigaciones sobre la Educación Intercultural, que no puede reducirse a la simple suma o yuxtaposición de comunidades heterogéneas, consecuencia de los constantes cambios de lugar, en busca de una realización personal más gratificante.

Paciano Feroso Estobanez, catedrático de Pedagogía Social en la Universidad Autónoma de Barcelona, coordina este trabajo, realizado por un equipo de profesores de las Universidades Autónoma de Barcelona (Seminario de Pedagogía Social) y de Granada, que se ha propuesto aportar teoría, experiencias y orientaciones a quienes sienten interés por la problemática que plantean los movimientos migratorios y la convivencia, en el mismo territorio, de personas oriundas de países con culturas diferentes.

LA EDUCACION DE ADULTOS COMO TEORIA, PRACTICA E INVESTIGACION.

▼ R. Usher e I. Bryant
▼ Col. Educación Crítica
▼ Editorial Morata
▼ Madrid 1.992



Democratizar la producción del conocimiento sobre educación de adultos supone dar voz a quienes pueden resultar afectados por los posibles consecuenncias.

En tal sentido puede decirse que este libro propone un ejercicio ejemplar de democracia educativa. A través de su lectura somos hábilmente guiados, a partir de la deconstrucción del paradigma científico dominante, hacia la construcción alternativa de una nueva racionalidad que adopta como principio la hermenéutica y la conversación.

ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA EN LA EDUCACION SECUNDARIA

▼ Victor García Hoz (Coordinador)
▼ Col. Tratado de Educación Personalizada
▼ Editorial: Rialp
▼ Madrid 1992



Los fundamentos pedagógicos de la educación personalizada en la enseñanza de la lengua, la enseñanza de la literatura, comentario de textos literarios, análisis de obras literarias como medio de formación ética, la didáctica de la comunicación oral, orientaciones útiles para un eficaz manejo del diccionario, la evaluación y unos apéndices con un contenido eminentemente práctico conforman el esquema de este volumen, referido a la docencia de estudiantes de once a dieciséis años, esto es, a los que de ordinario están situados en el tramo de Educación Secundaria.

DICIONARIO ENCICLOPÉDICO SANTILLANA

Madrid. 1.992

Ante la gran demanda de numerosos sectores de la sociedad, Santillana ha elaborado una obra en un solo volumen que facilita en el menor espacio posible la mayor cantidad y calidad de información de un mundo que ha experimentado y sigue experimentando cambios de una magnitud como en ninguna época se ha conocido.

Incluye más de 100.000 definiciones y locuciones del español actual y unas 25.000 entradas sobre el saber, ofrece una geografía y una historia con el máximo de actualización.

Se complementa con abundante ilustración a todo color.



EL COLLAR

Guy de Maupassant
Ilustraciones: Gary Kelley
Editorial: Vicens Vives
Barcelona. 1.992
Edad: a partir de 8 años



Con extraordinaria economía de medios, Maupassant introduce al lector en la vida de la bella Madame Loïsel, una mujer a quien sus aspiraciones sociales hundan en la miseria y cuyos sueños de grandeza se hacen realidad una noche... sólo para transformarse al día siguiente en una cruda y desgraciada realidad.

Las ilustraciones de G. Kelley añaden una nueva dimensión a esta historia sobre la vanidad, el honor y la ironía trágica.

EL DESTINO TRUNCADO DEL IMPERIO AZTECA

Serge Gruzinski
Col. Historia
Editorial Aguilar
Edad: a partir de 14 años Madrid. 1.992



Hace más de cuatro siglos en América Central reinaban los hombres dioses. Arquitectura monumental, sacrificios humanos: la civilización azteca era la de la desmesura. Una civilización poderosa, resplandeciente y sanguinaria. Los españoles, que abordaron el continente en el siglo XVI, se quedaron estupefactos y horrorizados.

En el choque de las culturas, en el enfrentamiento entre la espada y el mito, este último fue quien tuvo que perder. Y con él la civilización azteca. De sus cenizas surge la historia.

LA REINA DE SABA

Dr. J. C. Mardrus
Col. Lunas
Editorial Olañetas
Palma de Mallorca. 1.992
Edad: a partir de 14 años

Toda la fantasía oriental y el prestigio de legendarias regiones exóticas se concentran en este relato sobre la fabulosa reina de Saba y sus amores con el Rey Salomón. Balkis -la sublime reina adolescente en torno de cuya belleza gira el Universo embelesado- encarna un prototipo de mujer que secularmente ha subyugado a la imaginación de los pueblos de Oriente y de los poetas de Occidente.

LA REINA DE SABA



YO, ROBINSON SANCHEZ, HABIENDO NAUFRAGADO

Eliacer Consino
Ediciones Toray
Barcelona. 1.992
Edad: a partir de 12 años

Esta novela narra el choque entre el espíritu recatado y austero de Castilla con la vitalidad de Andalucía a través del protagonista, Miguel, hijo único, de padre ferroviario, con un colegio privado en la postguerra española. La disciplina irracional, el control ideológico del profesorado, la falta de interés por la educación crean un ambiente sólo salvado por la biblioteca del centro, cerrado al uso de los alumnos.



UN LUGAR PARECIDO AL PARAISO

Antonio Rodríguez Almodovar
Editorial Labor
Barcelona. 1.992
Edad: a partir de 11 años

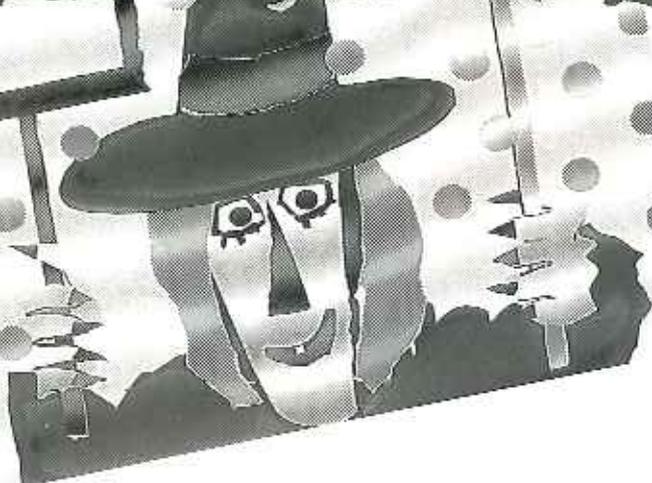


Zarco está al servicio de un extravagante inglés, afincado en el campo, al que no se le ocurre otra cosa que tener un lobo amaestrado. La ausencia prolongada del extranjero y la huida del lobo, desatan entre los habitantes del pequeño pueblo la caza del animal. Zarco tratará de evitar la tragedia, cruzándosele por medio el amor.

15º CONCURSO COLLAGE.

TEMA

El CARNAVAL



BASES

1 A este concurso podrán presentarse los Centros Escolares, tanto estatales como no estatales, que impartan enseñanza completa o parcial de Educación Infantil, Ciclo Inicial de Educación Primaria, Ciclo Medio de E.G.B., Ciclo Superior de E.G.B. o Educación Especial en el Territorio Nacional.

2 Cada Centro podrá presentar un máximo de 10 "collages" por cada uno de los sectores educativos que se citan en el punto 4 de estas bases, enviándolos al Apartado de Correos nº 1.666 de Barcelona.

3 Las características que deben reunir los "collages" presentados a Concurso son las siguientes:

- Tema: El Carnaval
- Tamaño: El tamaño de las obras presentadas debe estar comprendido entre las siguientes medidas: Mínimo 20 x 30 cms. y máximo 50 x 50 cms., las cuales facilitará su envío por correo.
- Identificación: En cada "collage" deberán figurar, al dorso, los siguientes datos:
 - Nombre del Centro Escolar, su dirección, plaza y provincia.
 - Teléfono del Centro.

- Nombre y edad del autor o autores del "collage".
- Sector educativo al que pertenece el autor del "collage".
 - Educación Infantil
 - Ciclo Inicial de Educación Primaria.
 - Ciclo Medio de E.G.B.
 - Ciclo Superior de E.G.B.
 - Educación Especial (especificando si se trata de disminuidos mentales o sensoriales).
- Número de alumnos del Centro y estudios que imparte.
- Plazo de admisión: Fecha límite de admisión de "collages", el 15 de marzo de 1993.

4 Un Jurado Calificador nombrado al efecto concederá, dentro del mes de Abril de 1993 cincuenta premios dotados con 200.000 Ptas. cada uno a los 50 Centros que hayan remitido los "collages" seleccionados según su criterio. Esos premios se distribuirán de la siguiente forma:

- 5 premios a Educación Infantil.
- 10 premios a Ciclo Inicial de Educación Primaria.
- 15 premios a Ciclo Medio de E.G.B.
- 10 premios a Ciclo Superior de E.G.B.
- 10 premios a Educación Especial.

5 Los Centros seleccionados recibirán un diploma acreditativo de la distinción obtenida en el Concurso Collage 1993 Chocolates Nestlé, en el que constará el nombre del Centro y del autor o autores del "collage" premiado.

6 Los autores de los "collages" premiados recibirán, el día de la entrega del premio al Centro, un recuerdo de su participación.

7 A todos los Centros participantes se les otorgará un libro relacionado con el tema del Concurso, como recuerdo de su participación en el mismo.

8 Los 50 profesores que hayan dirigido los "collages" premiados en esta edición del concurso, asistirán a un Seminario sobre Artes Plásticas, impartido por especialistas en la materia.

9 La decisión del Jurado Calificador será inapelable.

10 Los "collages" que se remitan al Concurso pasarán a ser propiedad de Sociedad Nestlé A.E.P.A., organizadora del mismo, que podrá utilizarlos en la forma y a los fines que estime oportunos.

11 Ningún premio podrá declararse desierto.

12 La participación en el concurso supone la aceptación de estas Bases y su interpretación por el Jurado Calificador, con renuncia a todo tipo de reclamación sobre ellas y las decisiones del Jurado.

ESTE CONCURSO CUENTA CON EL ASESORAMIENTO DEL SERVICIO DE INSPECCIÓN TÉCNICA DE EDUCACION

Si se desea más información sobre este Concurso Collage, rogamos sea solicitada escribiendo al Apdo. Correos nº 1666 08080 Barcelona

CHOCOLATES
Nestlé

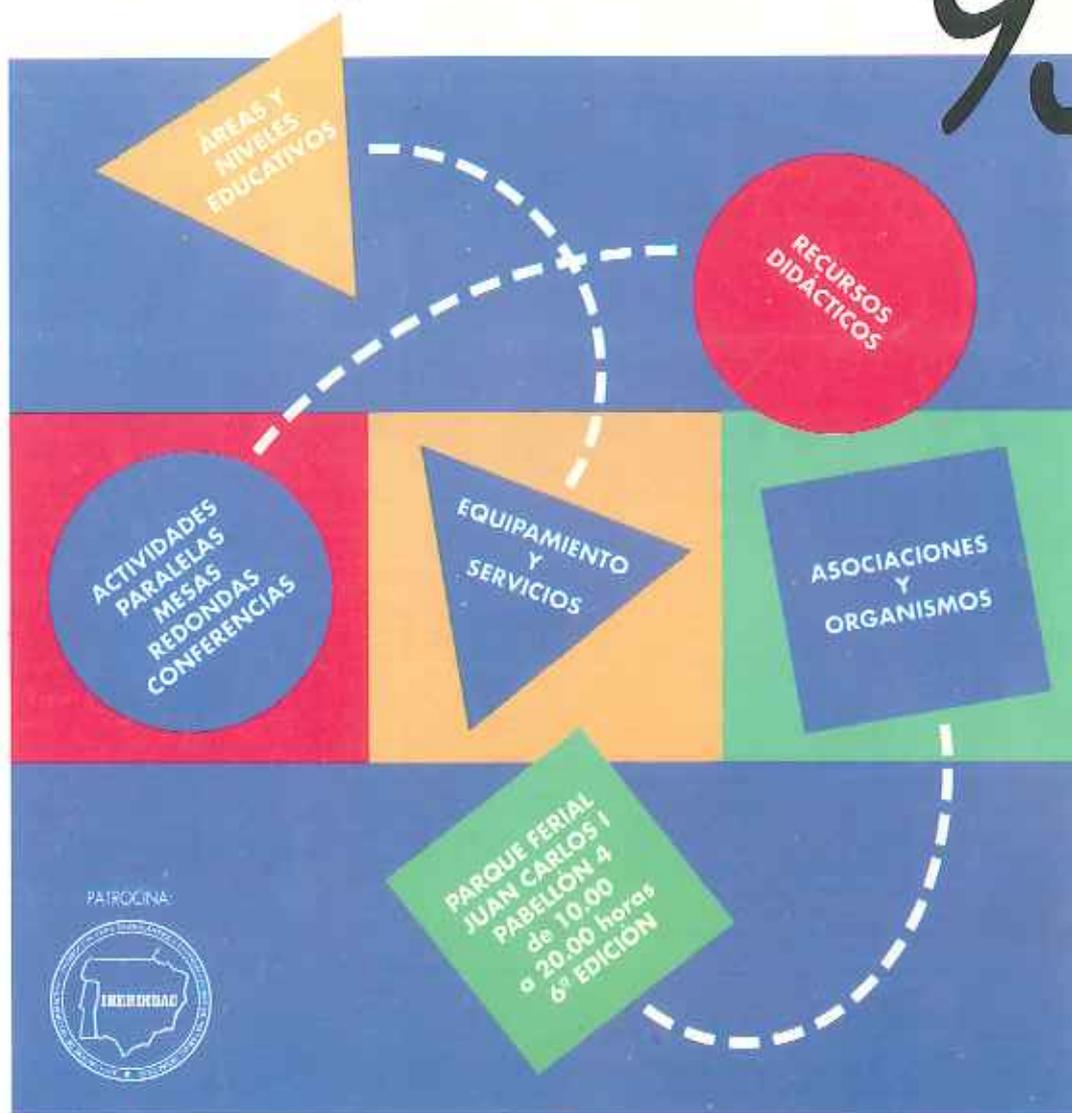
17-21 MARZO

MADRID

INTER DIDAC

SALÓN INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN
INTERNATIONAL EDUCATION EXHIBITION

93



INTERDIDAC'93 SALÓN INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN

Estoy interesado como: visitante Jornadas Técnicas
 expositor CATÁLOGO OFICIAL
Contra reembolso 1.000 ptas.

Empresa/Centro: _____

Nombre: _____ Carga: _____

Dirección: _____

Ciudad: _____ C.P. _____ tel.: _____ fax: _____

INFORMACIÓN: PARQUE FERIAL JUAN CARLOS I. 28067 Madrid. ESPAÑA.
Tel.: (91) 722 50 00. Fax (91) 722 57 88.



IFEMA
Feria de Madrid