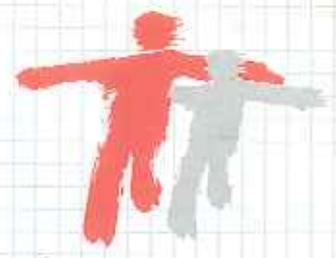


CCOO

**T.E.**

NUM. 173 • MAYO 1996

trabajadores de la enseñanza  
treballadors de l'ensenyament  
traballadores do ensino  
irakaskuntzako langileak



**NORMALIZACIÓN**

**Lingüística**

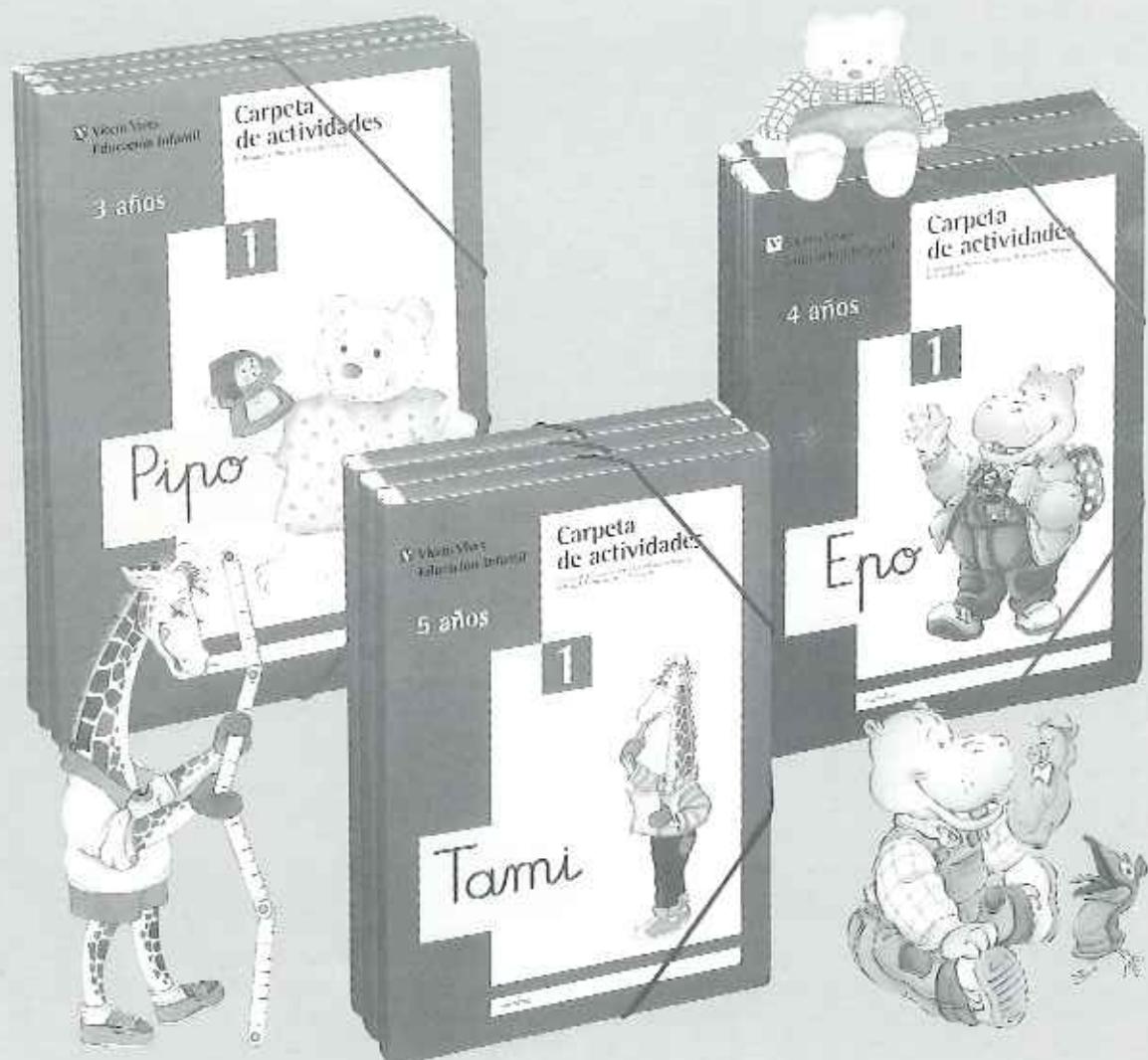
**Lingüística**

**Lingüística**

**Lingüística**

# PIPO, EPO Y TAMI

## Educación Infantil



Hemos creado todos los materiales necesarios para el óptimo funcionamiento de la Educación Infantil desde los 3 hasta los 5 años (carpetas de actividades, cuadernos de grafismo, libros de prelectura y lectura, juegos, disfraces, escenificación de cuentos, casetes, láminas murales, etc.).



Vicens Vives

# sumario

● **Dirección**  
José Benito Nieto

● **Consejo de Redacción**  
Fernando Lezcano, Juan Carlos Jimenez, Diego Justicia, Antonio García, Marisol Pardo, Milagros Escalera, Luis Acevedo, Marimar Fernández, Antonio Cirrol.

● **Consejo de Administración**  
Antonio de la Cuesta Martín  
Iñigo Etxenike.

● **Corresponsales**  
Cataluña: Virgili Burrel i Ferrer  
Andalucía: Isidoro García  
País Valencià: M<sup>a</sup> Jesús Pérez  
País Vasco: Hernán Etxabarría  
Galicia: Xosé Barral  
Canarias: Vicente Sebastián

● **Colaboradores**  
Javier Doz, Andrés Mellado, Honorio Cardoso, Desiderio Fernández, Salvador Bangueses, Carmen Perona, Antonio Camarero, Emilia Martínez, Agustín Alcocer, Blanca Gómez, Jerónimo Rodríguez.

● **Diseño y maquetación**  
Pepa Blanco y Luis Lobón

● **Edita: Federación de Enseñanza de CC.OO.**  
Pza. Cristino Martos, 4  
28015 Madrid  
Teléfono: 547 29 53. Fax: 548 03 20

● **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.

Distribución gratuita



Impreso en papel reciclado

Los artículos de esta publicación pueden ser reproducidos, total o parcialmente, citando la fuente.

## Breves. 4

### Tema del mes: Normalización lingüística

**Editorial:** Ser lo que somos. **6**

Una tarea inacabada. *Xosé M. Barreira* **7**

¿Es posible una sociedad bilingüe?. *Miguel Pérez Pereira* **11**

Implicaciones en la normalización del gallego. **15**

La lucha lingüística de los docentes. *Xosé Baldomir Pego* **18**

Una experiencia concreta. *C.P. de Palmerira* **33**

### Cuadernos Bakeaz (Págs. centrales coleccionables)

Educación antirracista e interculturalidad

*Angela M<sup>a</sup> da Silva Gomes* **21**

### Secciones fijas

**Paz:** Amnistía Internacional y la educación en Derechos Humanos. **34**

### Noticias Sindicales

**Confederación:** Por el empleo estable y con derechos. **37**

**Privada:** Negociación colectiva. **38**

**Pública:** Desarrollo del Acuerdo de Primaria. **39**

**Universidad:** Acuerdos con el MEC. **43**

**Canarias.** **44**

**Cataluña.** **45**

**Galicia.** **46**

**Euskadi.** **47**

**Andalucía.** **48**

**País Valencià.** **50**

El tema del mes ha sido coordinado por **Ricardo Ventosa**, de la Federación do Ensino de CC.OO. (Galicia)



## ¿Cuál es el producto de los centros docentes?

**R**ecientes manifestaciones de destacados miembros de las patronales de centros educativos han incidido en la solicitud de que la nueva Administración deba considerar a la red pública subsidiaria de la red privada. Otras reseñas periodísticas nos transmiten las tendencias neoliberales que están introduciendo, sobre todo en EE.UU., diversos mecanismos de mercado dentro del propio sistema público de enseñanza.

El bono escolar, el cheque escolar, la implantación de empresas de gestión en esferas decisivas del mundo educativo, son los "nuevos conceptos" que nos introducen desde la más variopinta red informativa. La lógica parece ser: para sobrevivir en el mercado, en la sociedad de mercado, una empresa debe ser eficiente. El centro educativo, desde

que el padre o la madre puede elegir centro, es una empresa. La eficiencia es necesaria para poder cumplir los objetivos marcados, que deben ser cuantificables y reducir sistemáticamente los costes.

La privatización de la enseñanza avanza a costa del alumnado, del profesorado y de la calidad de la enseñanza impartida, pero cuesta menos al Estado y está cuantificado lo que se gasta; a la familia se la engaña diciéndola que puede elegir un tipo u otro de educación; y el empresariado educativo no arriesga nada, pues le llega la clientela gratis.

Pero ¿cuál es el producto de la escuela?: evidentemente, ninguno. La educación, más que pese a algunos, no es un producto mercantil. Los trabajadores de la enseñanza, el alumnado y sus familias lo tienen muy claro. ■

## En Almería, un alumno sin vacaciones por agredir a una maestra

**S**on casos ocasionales, pero a veces ocurren. Un discente tumultuoso hace la vida imposible a sus compañeros y al profesorado. En esta ocasión, en Almería, un grupo de alumnos protagonizaron una serie de actos vandálicos en el centro, llegando uno de ellos a agredir a una profesora, y como en el informe del Consejo Escolar se recogía atentando contra el derecho constitucional de todos los niños y niñas a recibir una educación básica, puesto que en ocasiones impiden el normal desarrollo de las clases.

El hecho, además de motivar la apertura del expediente disciplinario por parte del Consejo Escolar del centro, llegó a los tribunales, en concreto al juez de menores, y en algo menos de 2 semanas se resolvió el caso con la sentencia de privar de vacaciones al alumno imputado, dedicando ese tiempo a seguir un programa para aprender a comportarse, impartido por especialistas en urbanidad. ■

## La Confederación Europea de Sindicatos (CES) pide una asesoría europea que facilite el fomento del trabajo

**L**a CES, organización que agrupa a 47 millones de trabajadores, reclama la constitución de un órgano europeo que asesore a los ministros de Trabajo sobre el fomento de la contratación laboral en la Unión Europea puesto que *el paro es el principal problema*.

La demanda de la CES surge con

motivo de los estudios para la reforma de los tratados de la Unión. Emilio Gabaglio, secretario general de la CES, ha aprovechado la ocasión para recordar que en Europa existen 18 millones de ciudadanos y 55 millones de personas viven por debajo del umbral de la pobreza.

La CES se reunió a finales de marzo en Turín para marcar el pun-

to de arranque para lograr unas posiciones que avancen en el camino de la lucha por el empleo, la solidaridad y la democracia.

Para Antonio Gutiérrez es importante que las organizaciones afiliadas a la CES, como CC.OO., deben ser conscientes de la dimensión europea y cohesionen sus protestas y reivindicaciones. ■

## Los juzgados castigan las expresiones sexistas

Los juzgados de Granada han condenado a tres días de arresto y 25.000 pts. de multa a un hombre por una falta de vejaciones y coacciones realizada a una compañera a la que dedicó comentarios soeces durante la jornada laboral. Asimismo, el condenado deberá indemnizar a la denunciante con 3.000 duros por daños y perjuicios.

La sentencia fundamenta la condena en la obligación de desterrar, respecto a la mujer, el lenguaje capcioso, soez, vulgar, reiterativo y agresivo

que encubre una frustración o impotencia para la comunicación. El juez, atinadamente, señala que debajo de tales conductas subyace el rechazo y el miedo a compartir el trabajo, que es de todos.

Igualmente se considera que las expresiones proferidas por el denunciado —haz el favor de correte de piernas para coger la tabla, u otras similares— se enmarcan en un concepto decimonónico, donde las relaciones hombre-mujer, en plano de igualdad, no existían. ■

## Los aprendices deben acogerse a lo regulado en los convenios colectivos

Unos legisladores aislados de su pueblo hicieron una reforma de las leyes laborales que intentaban expulsar a muchos trabajadores y trabajadoras de los beneficios del derecho constitucional a la negociación colectiva.

Unos empresarios empleaban a ciudadanos y ciudadanas con contratos legislados por los antedichos parlamentarios.

Unos sindicatos se oponían, primero a la modificación legal que dejaba sin derechos a las personas más débiles, después a la aplicación sin más en las empresas y, por último, llevando a los juzgados las situaciones más descaradas.

Ahora, los jueces han sentenciado. Las sentencias dicen que los más de 200.000 trabajadores y trabajadoras con contrato de aprendizaje pueden acogerse a los beneficios de los convenios colectivos.



El Tribunal Supremo ha dictado una sentencia donde manifiesta que a partir de ahora los "aprendices" deben ser considerados, a todos los efectos, como trabajadores de las empresas. Entiende, además, que no se puede hacer discriminaciones de derechos laborales por naturaleza del contrato en materias que no acote la legislación.

El fallo del Supremo crea jurisprudencia al respecto, tal y como ha explicado Fernando Puig, Secretario de Acción Sindical de la C.S. de CC.OO., y todos las personas con contrato de aprendizaje que hasta ahora no se les aplica el convenio colectivo en todos sus puntos podrán acudir a los tribunales para garantizar sus derechos. ■

## Antonio Gutiérrez aclara que ningún partido es portavoz de CC.OO.

Abril llegó con múltiples reuniones tanto del Partido Popular con los dirigentes de los partidos nacionalistas, como de otros partidos y organizaciones sociales. Una de ellas, celebrada entre CC.OO. e IU, cuya conclusión podría resumirse en "cada uno en su sitio y la izquierda en el de todos". Tanto los dirigentes del sindicato como los de IU demostraron que las buenas intenciones priman sobre otro tipo de consideraciones; aunque Antonio Gutiérrez dejó claro que CC.OO. "no podía aceptar que haya un referente de los sindicatos en el Parlamento, ni nadie que se pueda atribuir la función de portavoz".

En esta reunión, CC.OO. explicó a la delegación de dicha organización que sus prioridades para la próxima legislatura pasaban por la disminución del paro, embarcándose en la campaña unitaria por el empleo, y el asegurar el sistema público de pensiones; para ello, es fundamental el desarrollo del pacto de Toledo, con espíritu de negociación, diálogo social y consenso, respetando el reparto del sistema público que tenemos.

CC.OO. exige también el mantenimiento de la caja única de la Seguridad Social y se ha dirigido al PP para que clarifique públicamente las materias socioeconómicas que éste va a negociar una vez la Administración haya recobrado el ritmo habitual. A. Gutiérrez rechazó que "bajo el pretexto de autogobierno, se ponga en peligro la solidaridad y la cohesión social". ■

# Ser lo que somos

*Había un país, allá-donde se acaba el mundo, en el cual la gente nacía con las orejas verdes.*

*Los habitantes de esta país vivieron siglo tras siglo, en completa armonía con esta peculiaridad. No se sentían mejores ni peores que nadie por ello, ni tenían su particularidad por defecto. Eso sí, cada vez que les visitaba algún ser humano procedente de cualquiera de los países vecinos, lo miraban curiosos: ellos se consideraban normales y al otro lo veían como extraño. Incluso tenían pequeñas dificultades de entendimiento con los visitantes, pues cada vez que los autóctonos hablando entre sí se referían al color verde, usaban como metáfora la palabra oreja, lo cual desconcertaba bastante a los foráneos.*

*Ocurrió que poco a poco, con toda apariencia de acto pacífico, este país fue conquistado por sus vecinos y llegó a estar gobernado por hombres de orejas descoloridas. Se distinguían perfectamente los originarios de los venideros, que era tanto como distinguir conquistadores de conquistados.*

*Pero ocurría que esto no agradaba al nuevo poder, mientras hubiese diferencia visible, existía el peligro de que se sintiesen conquistados, y eso podría poner en riesgo la nueva situación. Así que los colonizadores comenzaron a taparse las orejas con objeto de que no se notase la característica distintiva. Pero se reveló poco eficaz la medida, ahora había seres de orejas verdes y seres a los que no se les veían las orejas.*

*Entonces dieron con una solución: decretaron que para poder dirigirse a ellos había que presentarse con las*

*orejas tapadas, en caso contrario no eran atendidos. Esta medida sí que dio los resultados apetecidos. Los seres de orejas verdes comenzaron a cubrirselas para congraciarse con los foráneos de orejas descoloridas. Con el tiempo y a fuerza de llevar las orejas ocultas, éstas iban perdiendo su verde original, poco a poco y los autóctonos se iban pareciendo a los conquistadores. Pronto decidieron los hombres y mujeres de orejas verdes vendar las orejas de sus hijos en el momento de nacer, de esa manera al cumplir los seis o siete años ya habían perdido por completo el color verde de sus orejas y en adelante podían llevarlas al descubierto al igual que ahora hacían los extraños.*

*De todas formas, cada cierto tiempo debían volver a pasar un período con las orejas tapadas, porque éstas tenían una tendencia natural a recobrar su color original.*

*Pero hubo una mayoría de habitantes de este país del fin del mundo, que siempre pasearon sus orejas verdes al aire y a la vista. Hombres y mujeres a quienes no se las taparon en su infancia y consideran que esa es su normalidad y quieren vivirla con orgullo.*

*Eso no los hace más felices que los demás, son simplemente personas menos infelices que aquéllas a las que no les gusta tener las orejas verdes y siguen tapándoselas periódicamente para que no recuperen su color normal e incluso invitan a los demás a hacer lo mismo para que todos seamos iguales -dicen.*

*Y yo, amigo lector, soy un hombre de orejas verdes en el país de las orejas verdes y al hecho de luchar porque nos dejen ser como somos y de que nos vayamos sintiendo cada vez más orgullosos de nuestras orejas verdes, le llamamos proceso de normalización.*

Xavier P. Docampo

Maestro y autor de *Literatura Infantil*



**Normalización en la enseñanza**

# Una tarea inacabada

▼ **Xosé Manuel Barreira Rodríguez**

*La Federación do Ensino de CC.OO. ha asumido de forma decidida el compromiso de trabajar por la normalización de nuestra lengua a través de la escuela. El punto de partida para fijar las líneas generales de este esfuerzo, fueron las aportaciones que los compañeros y compañeras hicieron en diversas jornadas en las que hubo una alta participación de la afiliación.*

**S**n el transcurso de las mismas se presentaron documentos de gran interés, que una vez debatidos sirvieron para centrar nuestra postura y tener claras las vías por las que conducir estas reivindicaciones.

La Plataforma do Ensino de la Mesa Pola Normalización Lingüística, una entre tantas en la que nuestra organización participa desde su creación, ha servido para que nadie patri-

monialice de modo sectario la lucha por los derechos lingüísticos de los gallego-hablantes y por la defensa de nuestra lengua. Es ésta una tarea de todos, con participación de todo el mundo, en un marco coordinado y unitario constituido por la Plataforma. Este marco en el que estamos representados CC.OO., C.I.G., Nova Escola Galega y A.S.P.G. se mantiene unido desde el año 1987, superando todos aquellos avalares por los que el mundo sindical y la renovación pedagógica han pasado en Galicia en estos años. Esto constituye un hecho excepcional que pone en evidencia el gran interés de los miembros de la

misma por mantener el consenso que permita alcanzar los objetivos que se han marcado.

En colaboración con la Mesa y otras organizaciones, participamos en diversas iniciativas tales como: campañas de sensibilización a favor de la recuperación de nuevos ámbitos de uso para el gallego o la presentación á la Xunta de Galicia de un plan de normalización lingüística. La Plataforma tuvo un papel muy importante en la demanda de desarrollo normativo de la normalización lingüística (propuesta de decreto de normalización, propuesta de creación de los Equipos de Normalización Lingüística, decreto de exención, lucha jurídica que echó abajo el primero de los decretos de exención del gallego...) o con las campañas de sensibilización de la ciudadanía.

**¿A dónde hemos llegado?**

Desde CC.OO., tenemos que reconocer que se ha avanzado mucho con respecto al punto de partida en los primeros años de la década de los ochenta. Sin embargo, nos queda mucho por hacer todavía para lograr la plena normalización de nuestro idioma en el mundo escolar y en la sociedad en su conjunto. El prestigio de la lengua sigue siendo una materia pendiente en algunos sectores sociales, esto nos lleva a que cuando comparamos, sin tener el cuidado de observar la situación bajo una perspectiva histórica, sentimos una profunda frustración por considerar que deberíamos encontrarnos en un estadio más avanzado.

Aunque el profesorado concienciado que trabaja a favor de la normalización lingüística es verdad que cuenta con una normativa que le posibilita y facilita esta labor, no es menos cierto, sin embargo, que lo poco que se lleva avanzado es fruto fundamentalmente de voluntarismo y esfuerzos individuales de personas interesadas en la defensa de la lengua y los derechos lingüísticos de los niños y las niñas. Es decir, más que de un enfoque asumi-



do por todo el mundo, es resultado del trabajo militante y comprometido de parte de los colectivos implicados.

En los niveles en los que la normativa que desvirtúa para la enseñanza la Ley de Normalización Lingüística delimita claramente cuales son las actividades docentes que se deben llevar a cabo en lengua gallega, el uso de nuestro idioma en las mismas es claramente mayoritario. Allí donde hay una mayor indefinición y se deja en manos de la Escuela el determinar cuando se debe usar una u otra lengua, el panorama es más preocupante.

### En la primera infancia

En Educación Infantil y Primer Ciclo de Primaria, momento crítico por ser cuando se lleva a cabo la alfabetización de las criaturas, la norma establece que se debe recibir la enseñanza en la lengua mayoritaria del alumnado. Lo cierto es que en estas etapas claves para fijar el código lingüístico en el que los alumnos y alumnas se van a desenvolver a lo largo de su vida escolar no se están poniendo los medios precisos para generar el avance deseado. Pensamos que para que no sea estéril el trabajo posterior, los fundamentos hay que asentarlos bien ahora. Si conseguimos extender la enseñanza en gallego en los primeros años escolares, tendremos dado un paso decisivo para normalizarlo en el conjunto del sistema educativo.

Para superar los obstáculos y asentar los progresos que posibilita el actual marco normativo sería necesario hacer un mayor esfuerzo con el objetivo de ilusionar a todos y todas para prestigiar y fomentar nuestra lengua en el conjunto de la comunidad educativa. Es éste el único camino para que se pueda garantizar que todos los niños y niñas sean alfabetizados en su lengua materna.

El hecho normalizador debe ser asumido en el ámbito de toda la sociedad gallega, solamente así se controlará la influencia que ésta pueda tener en los logros que alcance la escuela. Sólo podremos salir del impasse en el que

nos encontramos si se hace un esfuerzo para deshacernos, definitivamente, de los complejos y prejuicios de todos los hablantes. En este sentido, las autoridades responsables no cabe duda de que están poniendo recursos, pero, ¿son los adecuados?. Sinceramente, a la vista de los resultados, pensamos que no. Poner dinero encima de la mesa puede ser un buen instrumento para lavar la imagen, tranquilizar la conciencia o también puede ser un esfuerzo sincero de quien quiere y no sabe cómo. Lo cierto es que se hace necesario ser más imaginativo y buscar nuevas estrategias para conseguir este objetivo.

Respecto al freno que los comportamientos de algunos adultos suponen para la recuperación de la lengua, queda una opción a la esperanza. A pesar de que las encuestas nos digan machaconamente que los jóvenes utilizan menos el gallego, también es constatable que los prejuicios hacia la lengua son menores, puede ser que, a pesar de todo, la escuela hiciera algo en este sentido.

### Songocu y Xabarin

Otro fenómeno que no debemos olvidar es que allí donde los mayores no intervenimos, trasladando nuestras ideas y proposiciones, el avance es significativo. En la familia o en la escuela, bien de forma explícita o bien mediante el currículo oculto, influimos en el posicionamiento hacia la lengua en un sentido u otro. Cuando dejamos a los niños y las niñas solos: delante del televisor, no se cuestiona ningún problema para oír como Songocu o Xabarin, sus héroes favoritos, les hablan en gallego. Pudiera ser que estos personajes acaben haciendo más, de hecho ya lo están haciendo, por la normalización de nuestro idioma, que la escuela y demás instituciones implicadas en el tema.

Otro capítulo de importancia capital es el de la formación del profesorado, sobre todo en los niveles en los que el decreto 247/1995 supondrá la obligatoriedad de impartir en nuestro idioma nuevas materias. Desde CC.OO. hemos reclamado reiteradamente la necesidad urgente de diseñar planes de formación específicos dirigidos en dos vertientes: por un lado, que garanticen la adquisición al conjunto de los docentes del nivel de perfeccionamiento y, por otro, una formación específica dirigida al profesorado de las distintas materias, al que también se le debe dotar de materiales de apoyo suficientes y de calidad.

Con la intención de que todos estos esfuerzos no sean una serie de remiendos inconexos demandamos, al igual que el conjunto de la Plataforma, un Plano de Normalización do Ensino, para el que hemos presentado distintas propuestas. En este Plano deberían estar recogidos los objetivos y estrategias a largo plazo, abriendo un marco de debate que implique al conjunto de la sociedad gallega, de modo que los distintos sectores contribuyan a diseñar y acaben asumiendo las metas que se fijen con respecto a la normalización plena. ■

*Si conseguimos  
extender la enseñanza  
en gallego en los  
primeros años  
escolares, tendremos  
dado un paso decisivo  
para normalizarlo en el  
conjunto del sistema  
educativo.*

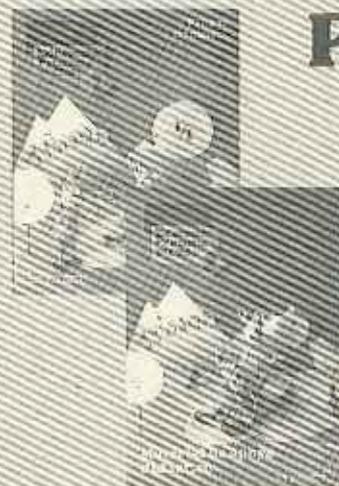


# EVEREST • EDUCACIÓN PRIMARIA

## Proyecto Trineo

Una propuesta real y práctica.

Editorial Everest, S.A. les ofrece un material flexible, con distintos niveles de concreción, que potencia el tratamiento de la diversidad.



### Educación Primaria 1º Ciclo

#### Por áreas:

Lenguaje 1º • Matemáticas 1º • Conocimiento del medio 1º  
• Música 1º • Plástica 1º  
Lenguaje 2º • Matemáticas 2º • Conocimiento del medio 2º  
• Música 2º • Plástica 2º

Más el Material de apoyo didáctico para cada área

#### Globalizado:

Trineo 1/1 • Trineo 1/2 • Trineo 1/3 (un libro para cada trimestre). Material de apoyo didáctico 1º  
Trineo 2/1 • Trineo 2/2 • Trineo 2/3 (un libro para cada trimestre). Material de apoyo didáctico 2º

### Educación Primaria 2º Ciclo

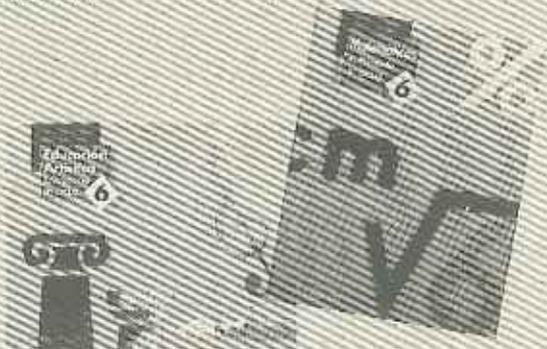
Lenguaje 3º • Matemáticas 3º • Conocimiento del medio 3º  
• Educación Artística 3º  
Lenguaje 4º • Matemáticas 4º • Conocimiento del medio 4º  
• Educación Artística 4º

Más el Material de apoyo didáctico para cada área

### Educación Primaria 3º Ciclo

Lenguaje 5º • Matemáticas 5º • Conocimiento del medio 5º  
• Educación Artística 5º  
Lenguaje 6º • Matemáticas 6º • Conocimiento del medio 6º  
• Educación Artística 6º

Más el Material de apoyo didáctico para cada área



**EVEREST**

CTRA. LEÓN-CORUÑA. KM. 5 - 24080- LEÓN  
TELF.(987) 802020 - FAX. (987) 80 12 51  
TELF.(24 horas) (987) 80 22 25 - TELEX 89 916



Para más información y solicitar muestras llame al teléfono:

**902 10 15 20**

(horas y horas: 9.00-13.30 y 16.00-18.30h)

También por fax, enviándole el número: (987) 80 12 51





Confederación Española de Organizaciones Empresariales



CONFEDERACION ESPAÑOLA DE LA PEQUEÑA Y MEDIANA EMPRESA



confederación sindical de comisiones obreras



Unión General de Trabajadores



Confederación Intersindical Galega

CONVOCATORIA DE AYUDAS

96

# DE ACUERDO

## CON TRABAJADORES Y EMPRESAS PARA LA FORMACION CONTINUA

La Formación Continua es la herramienta idónea para incrementar la competitividad de las empresas españolas, especialmente las PYMES, y mejorar la cualificación profesional de los trabajadores. FORCEM, Fundación de gestión paritaria creada por CEOE, CEPYME, CC.OO., UGT y CIG, en el marco del Acuerdo Nacional para la Formación Continua, abre su Convocatoria de Ayudas 1996 para Planes de Formación Continua en las Empresas.

Para trabajar juntos por el empleo.

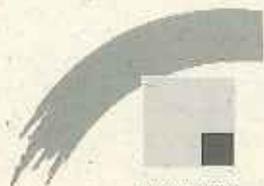
### PLAZOS DE SOLICITUD

Del 26 de Febrero al 4 de Marzo, ambos inclusive  
Del 18 al 25 de Marzo, ambos inclusive  
Del 15 al 22 de Abril, ambos inclusive  
Del 13 al 20 de Mayo, ambos inclusive  
Del 22 al 29 de Julio, ambos inclusive  
Del 9 al 16 de Septiembre, ambos inclusive  
Del 7 al 14 de Octubre, ambos inclusive

Información e impresos normalizados de solicitud en las Organizaciones firmantes del ANFC, en la sede de las Comisiones Paritarias Sectoriales y Territoriales y en el Servicio de Información de FORCEM

C/ Arturo Soria, 126-128 • 28043 MADRID  
Teléfono de contacto: (91) 564 32 20

CONVOCATORIA PUBLICADA EN EL BOE DE 15 DE FEBRERO DE 1996



FUNDACION PARA LA FORMACION CONTINUA

### FORCEM

Por trabajadores más cualificados.  
Por empresas más competitivas.

Acciones cofinanciadas por el  
**FONDO SOCIAL EUROPEO**



Año Europeo de la Educación y de la Formación Permanente

Política lingüística en la Enseñanza

# ¿Es posible una sociedad bilingüe?

▼ Miguel Perez Pereira  
 Universidad de Santiago de Compostela



*Probablemente, hasta Aznar diría ahora que sí a la pregunta a la vista de sus amoríos políticos con las minorías vasca y catalana del Congreso, pero eso no quiere decir que a nivel social esté asumida la cuestión, pues todavía siguen existiendo múltiples recelos hacia la diversidad lingüística de nuestro Estado.*



speremos que la forzosamente nueva situación política que parece que ahora despunta tenga, al menos, un aspecto positivo: el respeto a la diversidad de los pueblos de España, a sus tradiciones y a sus lenguas. Indudablemente, la educación será un factor esencial para producir ese cambio. Sin embargo, afrontar el tema de la política lingüística en la enseñanza no puede ser el resultado de un mero pacto coyuntural; exige una transformación profunda de la conciencia colectiva y la adopción de medidas claras en el sistema educativo.

### Asimetría

Previamente, debemos preguntarnos si el bilingüismo es algo positivo o no. Indudablemente, la existencia de dos lenguas de uso en una comunidad constituye una evidente riqueza cultural que no se debe desperdiciar. En esa medida el bilingüismo debe constituir un objetivo a lograr, pues por una parte se preserva y potencia una lengua que ha sobrevivido a situaciones históricas y sociales ciertamente difíciles, y por otra se mantiene una lengua (castellano) que permite el intercambio entre comunidades que, querámoslo o no, tienen ya varios siglos de historia común y una proyección internacional importante. Pero en esas situaciones de contacto de lenguas, las relaciones entre ellas no son siempre de equilibrio o simétricas. Habitualmente existe una relación desigual, de manera que una puede ser empleada con funciones de mayor prestigio social que la otra. En esas circunstancias se denomina lengua *minoritaria* a la que es empleada con funciones de menor relevancia social (por ejemplo, para los intercambios en el seno de la familia o las relaciones informales), por oposición a la mayor-



taría, aunque su número de hablantes habituales pueda ser más elevado que la denominada mayoritaria. De ahí que en muchas ocasiones se hayan levantado movimientos de defensa de la lengua minoritaria para evitar su reclusión a ámbitos sociales cada vez más restringidos, y para lograr una presencia pública, en ámbitos de la administración de justicia, de la enseñanza, del comercio y la actividad industrial, etc., cada vez mayor.

## Desprestigio

Pero, además de esta razón histórico-cultural y social, debemos preguntarnos si el bilingüismo es positivo para los individuos. Desde hace ya algún tiempo se sabe que la opinión dominante entre los especialistas a fines de la década de los años 20, según la cual los sujetos bilingües presentaban inferior desarrollo cognitivo y peores resultados académicos que los monolingües (hablantes de la lengua mayoritaria), no es acertada. En esos primeros estudios sobre los efectos cognitivos del bilingüismo se cometieron importantes errores metodológicos que llevaron a comparar a sujetos que no estaban en una situación equiparable, pues los monolingües eran escolarizados en su propia lengua, la mayoría, mientras que los bilingües eran escolarizados no en su lengua primera (L1), sino en la L2. Además, los hablantes de la lengua minoritaria (como el galés) procedían de ambientes sociales y culturales inferiores a los de la lengua mayoritaria (inglés). Hoy sabemos que el bilingüismo (o lo que a estos efectos es igual, la instrucción en una lengua (L2 diferente de la primera) no tiene efectos iguales en todos los individuos. Dependiendo de varios factores, que después comentaremos, sus efectos pueden variar. Pero, en general, nos hemos alejado mucho de aquella valoración pesimista que perduró hasta bien entrados los años 60. Hoy sabemos que, dadas ciertas condiciones, el bilingüismo o empleo de una L2 en la escuela con el propósito de su

aprendizaje, tiene repercusiones positivas para el desarrollo académico y personal de los individuos.

En todas las comunidades que poseen lengua propia, además del español, la presencia de dichas lenguas en el sistema educativo, no meramente como lenguas a enseñar sino como lenguas de enseñanza, como lenguas de transmisión de contenidos y como lenguas de intercambio en la interacción didáctica y el uso informal, ha sido, esencialmente, mérito de la lucha y el esfuerzo de sectores sociales sensibilizados por la defensa de la lengua minoritaria.

## Inmersión

Hasta muy recientemente, la enseñanza de una segunda lengua (L2) se realizaba siguiendo un modelo de instrucción formal (enseñanza de esa lengua, de su sintaxis, morfología, léxico...), cual si fuese una lengua muerta, como el latín, o una disciplina como las matemáticas. El resultado de tal experiencia ha sido y, por desgracia, sigue siendo en el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras

o de cursillos de las lenguas autonómicas para adultos francamente desalentador. Como resultado de ese descontento con el sistema tradicional de enseñanza de una L2, y con el propósito de lograr una mayor integración social de sus hijos y un mayor aprecio por la lengua y la cultura minoritaria francesa, surgió en Quebec (Canadá) la primera experiencia voluntaria de empleo de una lengua diferente de la L1 para transmitir conocimientos, como lengua vehicular. En la escuela *St. Lambert* los niños anglo-parlantes eran escolarizados ya desde preescolar en francés, y hasta aproximadamente el 4º grado, para después pasar a un sistema de reparto del tiempo de uso del francés (40%) y el inglés (60%). Los resultados de este programa, denominado de *inmersión*, fueron excelentes. Los niños angloparlantes al final de su escolarización presentaban un nivel de conocimiento y uso del inglés semejante al de sus compañeros angloparlantes que habían seguido un programa tradicional (clases en inglés y enseñanza del francés como asigna-

## Campamento RÍO CUERVO

Situado a 5 Kms. del nacimiento del río Cuervo, en plena Serranía de Cuenca.

- ▼ 250 plazas.
- ▼ Grupos escolares, de empresas, vecinales...
- ▼ Actividades al aire libre, natación, senderismo, marchas, talleres, fuegos de campamento.

### Dotación

Cocina, comedor, enfermería, servicios y duchas con agua caliente, campo de fútbol, pista polideportiva, lago.

## Alberque LOS CALLEJONES

Emplazado en el pueblo Las Majadas (Cuenca) en plena Serranía de Cuenca, próximo al embalse de La Toba. Integrado en la R.E.A.J.

- ▼ 50 Plazas; en dormitorios de 2, 4, 6, 8 ó 10 camas.
- ▼ Recorridos a caballo, bicicleta de montaña, senderismo, raid, montañismo, espeleología...
- ▼ Excursiones al nacimiento del Río Cuervo, Ciudad Encantada, Casas Colgadas, Hoz de Beteta, Solán de Cabras...

Abierto todo el año

Descuentos a hijos/as y afiliados/as a CC.OO.  
Información: (969) 28 30 50 - (969) 28 32 36.



tura), pero su nivel de conocimiento y uso del francés era muy superior. Al propio tiempo, su desarrollo académico era equiparable, lo cual indicaba que el empleo de una L2 en la enseñanza no tenía repercusiones negativas en la asimilación de conocimientos.

Animados por esta experiencia, en otros lugares aplicaron este mismo programa. Sin embargo, los resultados fueron desiguales. En general se apreció que cuando los niños sometidos a programas de inmersión procedían de medio sociocultural medio-alto y su L1 era la lengua mayoritaria, los resultados eran muy positivos; sin embargo cuando los niños procedían de un ambiente sociocultural bajo (como los niños hispanos en el Estado de California) y eran instruidos en una L2 (como el inglés) mayoritaria siendo ellos hablantes de la lengua minoritaria (español), los resultados fueron bien distintos.

## Metodología

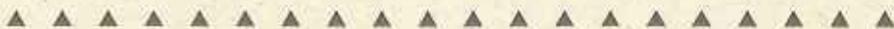
Estos datos, aparentemente contradictorios, parecen indicar que el desarrollo de la L2 depende del grado de desarrollo de la L1. De forma que si un niño o una niña tiene un desarrollo limitado de su L1 (restringido a la interacción familiar cotidiana, pero no empleado con funciones intelectuales como para comparar, argumentar, organizar un relato, razonar, etc.), debido al ambiente cultural familiar en que vive, su escolarización en una lengua que él o ella no usa (L2) puede tener efectos negativos. Por el contrario, si el desarrollo de su L1 es bueno, el empleo de una L2 como lengua de instrucción al comienzo tendrá efectos positivos. Obviamente, no es suficiente con esto. Además son necesarias otras condiciones para que el programa de inmersión tenga efectos positivos. Entre ellas están, y esto parece ser esencial, que se participe en él de forma voluntaria, que exista una valoración positiva del aprendizaje de la L2 y de sus efectos (mayor integración social, mejores posibilidades para

el futuro, etc.) o que no se fuerce a los niños a expresarse en la L2. Por otra parte, exige una gran flexibilidad y paciencia en los profesores, los demanda una gran capacidad para ajustar su nivel de lenguaje a las capacidades de comprensión de sus alumnos, y emplear una metodología comunicativa, en la cual se promuevan la interacción social y el empleo de la L2 para efectuar esos intercambios en situaciones de resolución de tareas por varios niños conjuntamente.

## Bilingüismo de mantenimiento

Para tratar de paliar los efectos negativos que los programas de inmersión parecían tener con los niños que procedían de ambientes desfavorecidos se pusieron en práctica otros programas diferentes. Entre ellos está el denominado *bilingüismo de mantenimiento*. Esencialmente, consiste en comenzar la escolarización de los niños en su L1, que se mantiene como

lengua de instrucción hasta un cierto punto. A partir de ahí comienza la introducción de la L2 como lengua de instrucción (anteriormente se había presentado como asignatura), que comparte el tiempo de enseñanza con la L1 en una proporción semejante. De esta manera se han logrado éxitos importantes en el dominio de ambas lenguas junto con buenos resultados escolares y buena adaptación social. Estos programas se denominan precisamente así porque pretenden la adquisición de una L2 nueva y su cultura, pero también el desarrollo y mantenimiento de su L1. La razón esencial de dichos programas está en que para que niños de ambientes deprimidos puedan extraer provecho de la enseñanza de y en una L2, se hace previo lograr un buen desarrollo en el manejo de su L1. Han existido también otros programas de enseñanza bilingüe (como el *bilingüismo de transición*), que, no obstante tienen unos objetivos diferentes, pues al acabar sustituyendo



**VEN A PARÍS CON NOSOTROS,  
VOLVERÁS CONTANDO MARAVILLAS**

**...EN FRANCÉS**

Apúntate; conoce París, su cultura, su gente, su idioma...  
Desde 46.000 ptas. ¡¡Todo incluido!!: transporte,  
alojamiento y estancia en régimen de media pensión

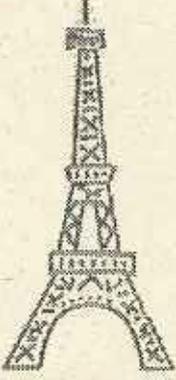
**Verano '96**

- Del 1 de julio al 14 de septiembre (9 ó 14 días)
- Alojamiento en nuestras excelentes residencias, situadas en el centro de París.
- Clases (opcionales) con certificado de asistencia al curso, y visitas culturales, organizadas por l'Alliance Française de París.
- Visitas culturales, museos y monumentos.

GAT: GC - 94



**Alliance Française**  
CERCLE DE TERRASSA



**¡¡Llama AHORA!!**

**ALLIANCE FRANÇAISE  
DE TERRASSA**  
Tel. (93) 280 56 44



# NORMALIZACIÓN LINGÜÍSTICA

totalmente la L1 que se empleaba inicialmente por la L2 como lengua vehicular se persigue no el desarrollo de ambas lenguas, sino la sustitución en el uso de la una por la otra.

## En el Estado Español

En el Estado español se han desarrollado o están desarrollándose experiencias muy interesantes tanto de programas de inmersión como de bilingüismo de mantenimiento. Las primeras evaluaciones de los programas de inmersión realizadas en Cataluña parecen indicar un resultado positivo tanto en el dominio del castellano y el catalán como en la adquisición de conocimientos. El desarrollo de otros proyectos, como el que va a ponerse en marcha en la Comunidad Autónoma de Galicia, proporcionará, sin duda, datos interesantes.

De cualquier manera, en la adopción de una política lingüística en la enseñanza, no se pueden tratar por igual situaciones que son diferentes. Un primer hecho a tener en cuenta es el de la proximidad o lejanía de las lenguas en contacto. No es lo mismo, en este sentido, la situación del euskera que la del catalán o el gallego. Indudablemente una mayor cercanía de las lenguas favorece las posibilidades de su aprendizaje. Otro hecho a tener en cuenta se refiere a la extensión del uso de la lengua entre la población, pero no sólo referida al número de hablantes (personas que saben hablarlo con soltura), sino, y sobre todo, a la presencia social de la lengua y a su prestigio social. Aquí, de nuevo, las situaciones son diferentes, pues mientras en Cataluña el catalán ha sido empleado históricamente por todas las capas sociales (trabajadores autóctonos, pagesos y burguesía), en Galicia no ha existido nunca una burguesía gallegista. Esto da lugar a diferentes apreciaciones de la lengua vernácula a nivel social, mientras que el catalán se considera necesario para progresar socialmente y para desarrollar cualquier actividad social, el gallego no goza de esa consideración. Por

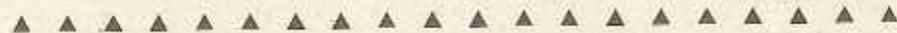
otra parte, la mayor parte de los hablantes del gallego proceden de estratos sociales inferiores y más bien no urbanos. Finalmente hay otro elemento que no es baladí: me refiero a la tradición de los movimientos de defensa de la lengua. Dicha tradición es más antigua, y también más amplia socialmente, en Cataluña o, incluso, en Euskadi que en Galicia, a pesar de los esfuerzos realizados en los 20 ó 25 últimos años.

## Trilingüe

En consecuencia, a la hora de diseñar e implantar una política lingüística hay que tener en cuenta, entre otras, las consideraciones de tipo social y personal a las que he hecho alusión. Pero, además, hay en la actualidad la necesidad de afrontar la instrucción de la lengua extranjera (el inglés, básicamente), necesidad que se hace cada vez más imperiosa debido a la internacionalización de las relaciones de producción y a la creación de áreas

culturales y económicas transnacionales. Esto deberá ser también asumido de una manera eficaz -y no como ahora- por el sistema educativo. Indudablemente, la enseñanza de una lengua extranjera deberá modificarse de una manera sustancial, ajustándose a las características de un enfoque comunicativo y no formalista. Probablemente no será extraño que en el futuro existan experiencias mucho más generalizadas que algunas ahora en marcha (por ejemplo, en Euskadi) de enseñanza trilingüe. con ese punto de mira, la cuestión no será si es posible una enseñanza (y una sociedad) bilingüe, sino cómo lograremos conseguir una sociedad trilingüe, en la que los ciudadanos puedan manejarse con una aceptable soltura en las tres lenguas.

Entretanto, y para poder afirmar con rotundidad que vivimos en una sociedad realmente bilingüe, deberemos esperar a que Aznar nos hable en catalán. ■



NUEVAS ESPECIALIDADES NUEVOS TEMARIOS E.P.

**PARA LICENCIADOS, INGENIEROS, TITULADOS 1º CICLO, DIPLOMADOS Y MAESTROS**

## OPOSICIONES A PROFESORES

**CONVOCAN: MINISTERIO (MEC) Y CONSEJERIAS (COMUNIDADES AUTONOMAS)**

**SUELDOS DESDE 220.000 A 280.000 PTAS.**

PROFESORES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA			
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Filosofía</li> <li>•Latín y Cultura Clásica</li> <li>•Griego y Cultura Clásica</li> <li>•Lengua Castellana e Literatura</li> <li>•Geografía e Historia</li> <li>•Matemáticas</li> <li>•Física y Química</li> <li>•Biología y Geología</li> <li>•Dibujo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Inglés</li> <li>•Francés</li> <li>•Alemán</li> <li>•Música</li> <li>•Educación Física</li> <li>•Psicología y Pedagogía</li> <li>•Tecnología</li> <li>•Economía</li> <li>•Formación y Orient. Laboral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Administración de Empresas</li> <li>•Organización y Gestión Comercial</li> <li>•Informática</li> <li>•Organización y Proyectos de Fabricación Mecánica</li> <li>•Organización y Procesos de Mantenimiento de Vehículos</li> <li>•Sistemas Electrónicos y Aut.</li> <li>•Sistemas Electrónicos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Construcciones Cíviles y Edif.</li> <li>•A. P. Imagen Personal</li> <li>•Procesos Diagnósticos Clínicos y Productos Ortoprotésicos</li> <li>•Procesos Sanitarios</li> <li>•Intervención Sociocomunitaria</li> <li>•Hostelería y Turismo</li> <li>•Y OTRAS ESPECIALIDADES</li> </ul>

PROFESORES TÉCNICOS DE E.P.		ESCUELA OFICIAL DE IDIOMAS	
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Procesos de Gestión Administrativa</li> <li>•Procesos Comerciales</li> <li>•Sistemas y Aplicaciones Informáticas</li> <li>•Soldadura</li> <li>•Mantenimiento de Vehículos</li> <li>•Instalaciones Electroeléctricas</li> <li>•Equipos Electrónicos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Oficina de Proyectos de Construcción</li> <li>•Procedimientos Sanitarios y Asistenciales</li> <li>•Procedimientos de Diagnóstico Clínico y Ortoprotésicos</li> <li>•Cocina y Pastelería</li> <li>•Servicios a la Comunidad</li> <li>•Y OTRAS ESPECIALIDADES</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Inglés</li> <li>•Español</li> <li>•Francés</li> <li>•Alemán</li> </ul>	<p style="text-align: center; background-color: #f2f2f2; margin: 0;"><b>MAESTROS DE PRIMARIA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Educación Infantil</li> <li>•Filología Inglesa</li> <li>•Pedagogía Terapéutica</li> <li>•Educación Física</li> <li>•Audición y Lenguaje</li> <li>•Educación Musical</li> </ul>

**LA MEJOR Y MAS COMPLETA PREPARACION: TEMAS "A" y "B", Planteamientos didácticos, Ejercicios de examen, Curriculum, Video-cassette, Tutorías, Clases. Solicita información gratuita. Recibirás: Requisitos, plazas, bases y TEMA-MUESTRA de la especialidad elegida.**

C/ CARTAGENA, 129 - 28002 MADRID  
TELS. (91) 564 42 94 - 564 39 94

Nombre: \_\_\_\_\_  
 Dirección: \_\_\_\_\_  
 Población: \_\_\_\_\_  
 D.P. \_\_\_\_\_ Provincia: \_\_\_\_\_



# Implicaciones en la normalización del gallego

*Reproducimos a continuación un documento presentado por un afiliado, pide conservemos el anonimato, en el contexto del debate de la Federación de Enseñanza de Galicia en el año 80, en torno a las primeras disposiciones legales respecto al gallego en la enseñanza. A pesar de los años transcurridos y del contexto político y social del debate, creemos que el documento contiene reflexiones que siguen siendo de interés. Dada su extensión lo reproducimos parcialmente, en la espera de haber recogido las ideas esenciales.*

(...) Así pues, este texto (que no pretende ser lectura obligatoria para nadie) no es nada que, como tal, se presente a votación. Sólo pretende contribuir a iniciar un proceso de replanteamiento de varias cuestiones relacionadas con el "problema nacional" (...)

Algunas aclaraciones teórico-lingüísticas necesarias:

Se debe distinguir entre:

- Una *lengua*, esto es: una estructura, un sistema formal, que, a partir de un repertorio finito de elementos, genera un repertorio infinito en cantidad (pero determinado) de oraciones.

- La realización material de ese sistema, esto es: *el habla* (sea oral o escrita), que puede variar sin que cambie en absoluto el sistema mismo.

(...) -Por "normalización" de una lengua se entiende: que esa lengua pueda, de hecho, ser empleada sin especiales problemas para cualquier tipo de discurso.

Toda lengua es por sí misma apta para ser "normalizada" en este sentido. Pero, dentro de una lengua, no cualquier habla de esa lengua puede servir para normalización. Dicho de otra forma: el proceso de normalización no se puede hacer sin una inter-

vención sobre la masa de variantes del habla, que selecciono y convierta en canónicas algunas de ellas. Esto es lo que se llama una "normativa". Lo que se normaliza es la lengua; lo que se normativiza, el habla. El conjunto de las variantes que se seleccionen como canónicas debe cumplir determinadas condiciones; no cualquier conjunto de variantes (aún dando por supuesta su total legitimidad estructural) puede convertirse en normativo.

Cabe, pues, precisar:

- La *normativa* no define la gramática de la lengua. La lengua ya existe (sino, no tendría sentido hablar de normalizarla), y, por lo tanto, el reconocimiento de su gramática es una operación de conocimiento científico, mientras que la normativa es una decisión, acertada o no, sostenible o no, pero, en todo caso, decisión.

- En consecuencia, no valen las críticas contra una normativa por el simple hecho de su "artificialidad", ya que ese "artificio" es inherente al acto de normativizar el habla de una lengua, que, a su vez, es necesario para normalizar la lengua.

(...) - La adopción de una normativa no significa que de ahí en adelante se convierta en pura y simplemente incorrecto, emplear las variantes excluidas. Lo único que significa es que las formas canónicas deben pasar a ser únicas en todo texto que pueda considerarse prosa normal (por ejemplo: la prosa científica o política, el periodismo). En la literatura artística (poesía, novela, teatro), los alejamientos de la norma, conservando la estructura, pueden tener un significado de género o de estilo. Por ejemplo: cualquiera que sea la normativa que se adopte para el gallego, es evidente que **Blanco Amor** va a quedar fuera de la norma, lo cual no impide que su lenguaje sea bueno. Los que escriban declaraciones políticas o artículos en los periódicos deberán hacerlo de acuerdo con la normativa, y no con **Blanco Amor**; pero, cuando se reediten las obras de **Blanco Amor** después de admitida una normativa, la máxima co-





rección que cabría lícitamente hacer en ellas sería referente a los signos gráficos, de forma que la lectura quedase tal como la produjo el autor.

### **Crítica de las posiciones nacionalistas**

— Ante todo, no debería ser necesario (pero la experiencia demuestra que lo es a veces) subrayar que, cuando se critica el nacionalismo, no se están evitando en absoluto las reivindicaciones democráticas referentes al problema nacional. Incluso se puede pensar (y de hecho se piensa por parte de quien suscribe este texto) que en esas reivindicaciones se debería ser más concluyente de lo que se es, pero que hay que hacerlo desde un punto de vista democrático general, no nacionalista.

— El concepto "lengua nacional" es propio de la sociedad moderna, y solo tiene aplicación en unas circunstancias sociales creadas por la generalización de la producción de mercancías. Por otra parte, ese concepto no expresa ninguna característica de la lengua en sí misma; todas las lenguas naturales están, en principio, capacitadas para adquirir el carácter de "nacional". Lo que significa ese carácter es lo siguiente: que, en un momento

dado, en un determinado territorio, una única estructura lingüística (una única lengua) funciona para todo tipo de usos; que todos los niveles de convivencia, todas las ideologías, todas las clases de sociedad, se expresan normalmente en esa lengua. Ya dijimos que esto no llega a producirse sin una normativización del habla.

(...) La dicha identidad lengua-territorio, por encima de las diferencias de etnia, status, etc., es uno de los aspectos generados en el proceso histórico por el que se crea eso que hoy llamamos "nación". Estamos hablando aún de un proceso general, sin prejuizar sobre ninguna "nación" en concreto. El impulso de una incipiente burguesía hizo surgir, ya desde etapas muy tempranas, el esbozo de una comunidad de ciudadanos con libertad de comunicación e igualdad de derechos. Otra cosa es sobre qué territorio en concreto se va a aplicar esta idea, o sea: qué naciones va a haber y por dónde va a pasar la frontera entre cada dos. Esto no está marcado de antemano, no viene definido por condiciones previas; no hay ninguna definición objetiva de qué naciones deben constituirse. (...) Por lo tocante a Galicia, la eventual creación de condiciones objetiva para la posible cris-

talización de un proyecto nacional concretado en el no a la Península Ibérica nunca fue más allá de una etapa muy primitiva, de una incipiente unificación mercantil. Ninguna nación tuvo que ser sometida en ningún momento a la Corona de España. Eso es pura mitología. Lo que sucedió fue que tampoco el espacio socioeconómico español tuvo (por razones que no es posible exponer aquí) un desarrollo capitalista profundo, y, por lo tanto, la situación dejó sobrevivir restos socioculturales de las incipientes unidades periféricas.

(...) Pues bien, una posición ideológica nacionalista es, por definición, una posición que empieza por postular precisamente como hecho la existencia de la nación. Los nacionalistas (y, si no, no serían tales) consideran la nación como un hecho que está ahí, como algo parecido a una "realidad objetiva". Para ellos, por lo tanto, la pregunta a un interlocutor es: "¿Admite Ud., sí o no, que Galicia es una nación?". Respondiendo "no", se sitúa un del otro lado de la barricada; respondiendo "sí", tiene uno que aceptar todas las consecuencias que ellos quieren, pues suponer que la nación es un hecho equivale a comportarse como si lo fuese, esto es: como si un proyecto político de nación estuviese realizado y únicamente coartado por una represión exterior.

Este mismo punto de vista es lo que los nacionalistas asumen con referencia a la lengua; cosa enteramente coherente, puesto que la lengua nacional es una componente necesaria del proyecto de nación. (...)

Más grave aún, y, desde luego, de alcance más general, es la aberración subyacente al empleo del concepto "cultura gallega". Este término podría quizás referirse a un conjunto de episodios sin relación interna entre ellos, pero en ese caso se emplearía sólo de forma ocasional, para simple ahorro de palabras, y no podría fundamentar ningún tipo de consignas ni planes de actuación, ni sería el nombre de ningún ámbito específico. En realidad se



postula algo más, cuando se habla de una "cultura gallega". Se postula que ese conjunto de manifestaciones culturales sería internamente coherente con su delimitación, y sería el "nuestro" y tendría un valor especialmente determinante para "nuestra" existencia como pueblo. No vamos a entrar aquí en la tarea (demasiado fácil) de identificar las raíces histórico-ideológicas del tipo de conceptos entrecuillados. Mencionaremos, desde luego, algunas de las consecuencias prácticas de todo este tinglado. Así, la tendencia a aplicar en exclusiva los recursos de trabajo cultural sobre cosas que puedan ser calificadas de "gallegas", el culto a los valores propios; el hecho de que hoy resulte casi extravagante pretender en Galicia, más allá de estrechos círculos académicos, un trabajo de desarrollo cultural que no verse sobre asunto "gallego". Y esto, que es un inmenso obstáculo para la mejora de la situación cultural del país (un obstáculo tan grave como el que pueda suponer la falta de apoyo oficial), llega a cristalizar en valoraciones que, incluso, justifican temores en cuanto a la libertad de crítica, por ejemplo: hoy puede uno temer algo más que desacuerdos teóricos si uno se atreve, digamos, a poner públicamente en duda el valor trascendental de ésta o aquella de las grandes figuras a las que se homenajea cotidianamente en todos los estilos (desde el panfletario hasta el sublime), culto que nada tiene que ver con el verdadero sentido de la cultura, ni con el tratamiento que, de hecho, recibiría (y recibe allí donde lo hay) un verdadero gran artista o pensador, figuras que nunca fueron especialmente aclamadas ni homenajeadas, ni en vida ni muertos, pero que fueron mucho más hondamente determinantes a largo plazo.

### Bases para una política en el problema de la lengua

(...) Así pues, en cuestión de lengua, por lo que tenemos que luchar no es por el triunfo del gallego, sino sólo por la posibilidad de ese triunfo. En otras



palabras: que, si el gallego desaparece como lengua hablada, sea porque no tenía, como fuerza cultural, entidad suficiente para sobrevivir, pero no por ahogamiento político. Que esa cuestión no la decida ningún aparato administrativo.

Lo que acabamos de exponer está muy lejos de ser una postura de abstención o de simplemente "no optar". Porque, en realidad, para que se cumpla eso que dijimos, para que la cuestión de la lengua no se decida por vía político-administrativa, para que la política no condene el gallego, hay muchas cosas que exigir y que no se están cumpliendo ni mucho menos. Y precisamente éste era el hilo conductor (o el fondo) del texto que se presentó en el pleno del mes de abril. No se planteaba cómo hacer que, efectivamente, se emplee el gallego en la enseñanza; no se buscaba un plan de conversión lingüística de la enseñanza. Porque nuestro problema no es ese. Por el contrario, lo que se pretendía era decir qué cosas tienen que ponerse positivamente en pie para que la posibilidad del gallego no resulte machacada por vía político-administrativa directa o indirecta. Porque eso sí es problema nuestro.

Dado que la lengua amenazada es

el gallego, la política que se acaba de enunciar podría también expresarse, de un modo algo vulgarizado e intuitivo, con la siguiente fórmula: fomentar el gallego en toda medida en que eso se pueda hacer sin incurrir en coacción político-administrativa de sentido contrario a la que se denuncia. (...)

Así mismo, se distingue entre lo que es coacción administrativa sobre el hecho cultural y aquello otro que es simple exigencia de que nadie machaque derechos democráticos de los demás. Por ejemplo: es perfectamente legítimo considerar obligatorio el dominio del gallego por aquellas personas que tienen una función pública (sean o no "funcionarios públicos" en el sentido legal del término; e incluidos, desde luego, los docentes), porque esas personas son interlocutores obligatorios para otros ciudadanos y, consiguientemente, una alegación de ignorancia del gallego por su parte equivaldría a la imposición administrativa del uso del castellano.

Otras cosas que ya se dijeron en el documento de abril (y que quedan, en opinión de quien suscribe, fundamentadas en éste) no se mencionan de nuevo aquí, porque no hay nada que cambiar en la formulación ya dada allí. ■



### La Plataforma por la Enseñanza en Gallego

# La lucha lingüística de los docentes

▼ **Xosé Baldomir Pego**

*Coordinador da Plataforma polo Ensino en Galego*

*La formación de la Plataforma por la enseñanza en Gallego hay que vincularla obligatoriamente a los movimientos reivindicativos que, desde los años 80, se produjeron en Galicia a favor de una paulatina galleguización de la enseñanza y, muy particularmente, a la creación, en el año 1986, de la Mesa por la Normalización Lingüística, verdadero motor de la plataforma.*



a promulgación del Estatuto de Autonomía para Galicia en el año 81, la publicación de la Ley de Normalización Lingüística dos años después y la puesta on marcha del Decreto 135/83 por el que se desarrolla para la enseñanza de la ley de Normalización, no eran instrumentos suficientes para favorecer la enseñanza en gallego.

Se hacía necesario, pues, asumir la tarea normalizadora frente a los poderes públicos, ya que éstos no respondían a las expectativas depositadas en ellos en cuanto al tratamiento de la lengua gallega en la enseñanza.

Comienza así un larguísimo rosario de reivindicaciones y de actuaciones en las que la Mesa nunca estuvo sola y en las que las organizaciones sindicales y las asociaciones de renovación pedagógica jugaron un papel decisivo.

#### **Un poco de historia**

Haremos, entonces, un poco de historia para recordar algunos de los hechos más significativos de este período, que va ya para diez años, y darnos cuenta de que los esfuerzos no fueron vanos y, pese a los obstáculos, a los desaires de algunas administraciones, a las manifestaciones de algunos líderes políticos y a la existencia de oposición frontal por parte de alguna organización, la normalización en la enseñanza avanza y tendrá que seguir avanzando.

En el año 86 surgen las primeras reclamaciones a la Xunta para que introduzca el gallego como lengua vehicular en la enseñanza y como consecuencia de ellas el primer paso de la administración educativa: la Resolución de 4 de junio de 1986 de la Dirección General de Política Lingüística, encabezada en aquella época por Paz Lamela, bajo el gobierno Albor-Barreiro con la Consellería de Educación en manos de Portomeñe.

Esta resolución, polémica en su día, introducía la obligatoriedad de impartir en gallego, cuando menos, la asignatura de Ciencias Sociales en EGB y dos asignaturas en Enseñanzas Medias.

En el período que va desde aquí hasta la publicación de la Orden del 87, se suceden una serie de acontecimientos políticos que paralizan la actividad legislativa sobre la enseñanza.

Recordémoslos: el tandem Albor-Barreiro, con M<sup>a</sup> Jesús Sainz a la cabeza de educación y el ya desaparecido Manuel Taboada Cid, como encargado de área de normalización.

Es precisamente este último gobierno el que va a publicar la Orden del 31 de agosto del 87 en la que, por primera vez y de forma sistemática, se regula desde el ejecutivo la enseñanza en gallego.

#### **La Orden, al Constitucional**

Esta Orden representará un hecho histórico en el movimiento reivindicativo a favor de la enseñanza en gallego, ya que el gobierno central (PSOE), insta a la Xunta de Galicia a la retirada de la Orden con la amenaza de impugnarla ante el Tribunal Constitucional.

Debemos resaltar aquí un hecho político de enorme transcendencia, como fue la moción de censura que derroca al gobierno de Fernández Albor y lo sustituye por el tripartito PSOE, PNG, CG; que, presidido por González Laxe, cuenta con Barreiro, de nuevo, en la vicepresidencia, y con Suárez Vence como conselleiro de educación, pasando a ocupar la dirección general de política lingüística Adolfo de Abol Vilela.



A este nuevo gobierno es al que le estalla el conflicto, ya que el consejo de ministros del 30 de octubre decide recurrir ante el Tribunal Constitucional la mayor parte del articulado de la orden.

La indignación ante la intromisión y el atropello cunde por todo el país y la respuesta no se hace esperar: el día 13 de diciembre, más de 25.000 personas, convocadas por la Mesa con el apoyo de más de 50 organizaciones de todo tipo, se manifiestan en Santiago bajo el lema "Aprender en Gallego no es un delito", en lo que supuso una de las mayores concentraciones humanas que se recuerdan en la capital de Galicia.

Pero ni la indignación popular expresada en la calle, ni los intentos de la Mesa y de otras organizaciones de establecer un diálogo con los responsables educativos son escuchados; y así, el 28 de febrero del 88, el Tribunal Constitucional admite a trámite la impugnación del gobierno central y, casi un mes después (22-2-88), deja en suspenso 12 artículos de la Orden.

Esta sentencia obliga al gobierno de la Xunta a modificar el articulado y a publicar la nueva Orden, del 1 de Marzo del 88, que estará vigente hasta la publicación del Decreto 247/95 del que nos ocuparemos más adelante.

## Orden válida, aunque escasa

La publicación de esta Orden es valorada, en aquel momento, por las organizaciones que trabajamos a favor de la normalización lingüística, como un instrumento válido, aunque escaso, para afrontar una etapa de consolidación de determinadas áreas de enseñanza en gallego. Decíamos en aquella época que su eficacia dependería del nivel de cumplimiento y que legislativamente no suponía un obstáculo para avanzar en la normalización.

Fruto de esa valoración, la Mesa, junto con las organizaciones sindicales CC.OO., SGEI-CXTG, UTEG-INTG, e SGTE, los movimientos de renovación pedagógica Nova Escola Galega y Asociación Socio-Pedagógica Galega y la Asociación de Profesores en Lingua Galega (hecho que podemos señalar

como la constitución efectiva de la *Plataforma polo Ensino en Galego*), convoca los "I Encontros de Normalización Lingüística no Ensino" y comienzan una campaña que, con los lemas "Que en este aula se hable gallego depende de ti" y "Que en este aula se escriba gallego depende de ti", distribuye 20.000 carteles por todos los centros educativos de Galicia.

Estos encuentros tendrían continuidad en las "II Xornadas de Normalización Lingüística" en junio del año siguiente.

## Falta de interés

Pero, ¿que hace la administración educativa durante este tiempo en relación con el idioma?, pues, sencillamente, no hace nada. Asistimos a la época en la que *Adolfo de Abel Vilela*, está terminando sus estudios universitarios y no dedica demasiado tiempo y ningún esfuerzo a sus tareas como director general.

Reiteradamente la *Plataforma Polo Ensino en Galego* (que ya empieza a funcionar como tal regulamente) solicita su dimisión, tanto por su absentismo

laboral, como por la falta de interés en hacer cumplir la orden en los centros de enseñanza, constatando que esta no se está cumpliendo en muchos colegios de EGB y en la mayoría de los centros de Enseñanza Media y Formación Profesional.

Por fin, el consejo de la Xunta cesa a *Vilela* en setiembre y nombra (21-9-89) a *Manuel Regueiro Tenreiro* como nuevo director general de Política Lingüística, cargo en el que todavía continúa.

En este año 89 se produce también un hecho que no queremos pasar por alto. En el mes de junio se constituye un grupo de trabajo que redactará el "Modelo de Normalización Lingüística para o Ensino". En este modelo se hace un análisis de la situación de la enseñanza y se justifica la necesidad de una planificación y control del proceso normalizador para seguidamente explicar cuáles tienen que ser las líneas de actuación en los diferentes niveles educativos y la necesidad de creación de los equipos de normalización en los centros y su coordinación. Se analiza, a continuación, la actuación en una hipo-



## Club de piragüismo "LOS GANCHEROS"

▼ El Club de Piragüismo Los Gancheros desarrolla sus actividades en el marco inigualable del Alto Tajo, situando su centro de recepción a 150 Km. de Madrid y a 70 Km. de Guadalajara, en el pueblo de Carrascosa del Tajo.

▼ Se organizan cursillos de iniciación al piragüismo o de aguas bravas. Descensos guiados por el Alto Tajo, a partir de una dificultad del nivel I al IV.

- Cursillos de Seguridad en el río.
- Bicicleta de montaña.
- Rutas a caballo, senderismo.
- Campamentos de verano.
- Actividades Fin de Curso.
- Rutas Ecológicas.

### Campamento de Verano

Del 4 al 16 de Agosto, 55.000 ptas. Incluye: Transporte, seguro de accidentes, pensión completa, material deportivo, estancia en las instalaciones.

10% de descuento a grupos o colectividades

### Durante todo el año

- Descenso en piragua (1 ó 2 días).
- Recorrido en bicicleta de montaña (1 ó 2 días).
- Senderismo acuático (1 día).
- Alquiler de piraguas y bicicletas.

Información: Pza. Pablo Picasso, 4 ♦ Rivas-Vaciamadrid ♦ 28529 Madrid ♦ Tfno. 908.02.09.04 / 91.666.00.06



tética etapa de transición para finalizar hablando del papel de la administración educativa en su puesta en práctica.

El modelo fue firmado por 19 organizaciones o entidades políticas, sindicales, culturales, universitarias y de renovación pedagógica, comprometidas con la normalización lingüística en la enseñanza, y presentado al conselleiro de educación, al presidente del parlamento gallego y a las fuerzas políticas, sociales y técnicas vinculadas a la enseñanza y a la lengua, intentando lograr su compromiso explícito.

### Seguimos esperando

Comienza en el año 90 una nueva etapa política, ya con un gobierno del partido popular y una Xunta de Galicia presidida por *Manuel Fraga* y con *Piñeiro Permuy* al frente de la consellería de educación. Eso sí, en política lingüística no hay cambio, ni de responsable, ni de política.

Al nuevo gobierno, nueva tentativa. Se le reclamó, y continuamos reclamándole, un plan de normalización lingüística global y particularmente en la enseñanza. Seguimos esperando.

Va a ser este un año marcado, en lo que enseñanza se refiere, por la lucha contra el Decreto 253/1990, del 18 de abril, sobre la exención de la materia de lengua gallega en la enseñanza básica y media.

La consellería sorprende a propios y extraños con un decreto que facilita o, incluso, fomenta que el alumnado no curse, por las más variopintas razones, la asignatura de lengua y/o literatura gallega.

La *Plataforma Polo Ensino en Galego*, que ya es estable, inicia una campaña contra el decreto que dará como resultado la entrega a los responsables de la Consellería de más de 6.500 firmas solicitando la retirada del mismo y la interposición, en el mes de mayo, de un recurso contencioso-administrativo ante el Tribunal Superior de Justicia de Galicia. Recurso que es fallado a favor de los recurrentes por el Alto Tribunal.

Los años siguientes están marcados

por la misma dinámica: reclamación de un presupuesto adecuado para la normalización, exigencia de un plan y denuncias puntuales a las actuaciones administrativas contrarias al uso de nuestra lengua.

Durante el curso 93/94 la Plataforma constata la necesidad, debido a la implantación de la LOGSE, de que la Xunta adapte la caduca orden del 88 a la nueva realidad educativa, y al mismo tiempo avance legislativamente en la normalización de la enseñanza.

Elabora un borrador legislativo que presenta a la dirección general de política lingüística en el mes de junio, en el que se recoge la adaptación a las nuevas etapas educativas (infantil, primaria, ESO y ESPO) así como las áreas o materias que en cada caso se deben impartir en gallego.

La consellería, después de algún intento de entrevista frustrado, no responde hasta el verano del año siguiente en el que da a conocer un proyecto de decreto que, tras su paso por el Consello Escolar de Galicia, publica en el Diario Oficial de Galicia del 15 de setiembre del 95. Nos estamos refiriendo al decreto 247/95 del 14 de setiembre, por el que se desarrolla la ley 3/1983 de normalización lingüística, para su aplicación a la enseñanza en lengua gallega en las enseñanzas de régimen general impartidas en los diferentes niveles no universitarios.

### Nuestro trabajo

Ante la publicación del decreto, la *Plataforma Polo Ensino en Galego*, puso en marcha una campaña pensada en tres fases, de las que la primera, explicativa, ya se está realizando. Se trata de concienciar o implicar al profesorado en la tarea normalizadora a través del cumplimiento del decreto, aunque valorando éste como insuficiente y constatando la necesidad de emprender medidas complementarias que posibiliten su aplicación efectiva. En una segunda fase, iniciada estos días, trataríamos de conocer la realidad de los centros por medio de los equipos de normalización lingüística y establecer un canal de rela-

ción estable entre éstos y la plataforma. Por fin, en la tercera fase, la plataforma, responderá al compromiso adquirido en la campaña y denunciará a la administración en aquellos casos de incumplimiento del decreto.

Además, la plataforma ha preparado, para enviar al profesorado, una propuesta de perfiles lingüísticos de puestos docentes de enseñanza primaria, ESO, bachillerato y Formación Profesional, así como la reglamentación de los requisitos lingüísticos para el acceso a determinados puestos de trabajo y para la movilidad funcional entre los mismos.

No queremos concluir este repaso a las actuaciones de la plataforma sin hacer una reflexión final ante un profesorado acostumbrado a las peleas y faltas de acuerdo entre las diferentes fuerzas sindicales que actúan en la enseñanza.

En este marco merece la pena destacar el esfuerzo de estas organizaciones que ya llevan diez años de trabajo conjunto, siempre intentando el consenso y de la búsqueda de alternativas que permitan abrir caminos comunes de encuentro en la negociación y en la reivindicación.

El papel de la Mesa dentro de esta plataforma es, además del de hacer las aportaciones que considere necesarias, el de coordinar las diferentes sensibilidades que coexisten en su seno y procurar, en todo momento, que ese consenso esencial no se quiebre por la lógica dinámica de la confrontación sindical.

La *plataforma polo ensino en galego* es un instrumento al servicio del profesorado interesado en la lucha por el avance normalizador en la enseñanza y, como tal, está abierta a cualquier tipo de sugerencia o iniciativa encaminada a la consecución de este objetivo común. Además, las organizaciones que establemente trabajan en la misma en la actualidad: la Mesa pola Normalización Lingüística, CC.OO., CIG, STEG, Asociación Pedagógica Galega e Nova Escola Galega, están abiertas a nuevas incorporaciones para así, entre todos y todas, conseguir una enseñanza gallega y en gallego. ■



## Angela M<sup>a</sup> da Silva Gomes

# Educación antirracista e interculturalidad

*Angela da Silva es ingeniera de montes y especialista en Control de Impacto Ambiental. Brasileña y representante del Movimiento Negro Unificado de Brasil, coautora del libro *Extranjeros en el paraíso* (Virus, Barcelona, 1995), colabora en Programas de Educación Intercultural y de Investigación Ambiental en el País Vasco. Es militante en el grupo Emakume Internazionalistak (Mujeres Internacionalistas) en temas relativos a demografía y racismo, y ha participado en programas de cooperación con comunidades indígenas en Guatemala.*

*En este ensayo se considera que el análisis de los aspectos psicológicos del racismo, sus símbolos y signos, formadores de estereotipos, es fundamental para la comprensión de los múltiples tópicos acerca del mismo. El universo escolar, los medios de comunicación, los gobiernos y el orden económico mundial, forman parte de una lógica que directa o indirectamente reproduce el sistema de valores del racismo. A partir del conocimiento de estos códigos, se pueden entender las diversas formas que adopta el racismo, desde aquel que se expresa en la vida cotidiana hasta el estructural o global. Con estas herramientas se intenta abrir camino para nuevos planteamientos de programas de interculturalidad.*

### INDICE

1. Los símbolos y signos y su formación	1
2. Algunos agentes sociales transmisores de las ideologías de la desigualdad	2
3. Cuando el racismo se oculta bajo el mito de la democracia racial	5
4. Las migraciones y el desarrollo de la Europa fortaleza	6
5. La multiculturalidad y sus parámetros iniciales	8
Vocabulario	10
Notas	10
Bibliografía	10

## 1 Los símbolos y signos y su formación

Actualmente los diversos planteamientos acerca del alcance de las ideologías racistas demandan la necesidad de analizar un universo ilimitado para algunos: el inconsciente humano y las desigualdades. Los miedos, las defensas, las agresiones,.... todo el mundo emocional humano, forman las herra-

mientas que construyen a los individuos, y por lo tanto su personalidad.

Hablar de interculturalidad, es hablar de relaciones y valores individuales/grupales, de las formas y sus múltiples símbolos que consciente y/o inconscientemente nos acompañan en nuestra vida cotidiana. La psicología social, la filosofía, la economía, la sociología, el derecho, son ciencias que deben caminar juntas a la hora de identificar/descifrar códigos que posibiliten otra forma de convivir y eliminar desigualdades. Parece que lo más arduo son los códigos "interiorizados" a nivel del inconsciente, que nos hace vulnerables a manipulaciones ideológicas, sin que podamos defendernos. Todavía el análisis de los estereotipos racistas es limitado, y muchas veces no recibe la prioridad que debería tener. Si los análisis económicos y antropológicos son muchos, el psicológico es mínimo. Quizás porque todavía éste es visto, por algunos/as como secundario, y poco revolucionario, pero cada vez aumenta el número de estudiosos que ve la importancia de trabajar los aspectos psicológicos del racismo (estereotipos, arquetipos), junto con los aspectos económicos. Partiendo de la premisa de que la cultura es transmitida mediante símbolos, es conveniente trabajar a partir de estas edificaciones simbólicas del racismo, hasta analizar su dinámica estructural.

### ■ Los símbolos y signos: la base de los estereotipos

Según la filosofía y la psicología, el ser humano emplea la palabra hablada o escrita para expresar el significado de lo

que desea transmitir. Su lenguaje está lleno de símbolos pero también emplea con frecuencia *signos* o imágenes que son estrictamente descriptivos. Algunos son meras abreviaciones o hilera de iniciales como: ONU, UNICEF, FMI; otros son conocidas marcas de fábrica (Miko, Pascual...); nombres de medicamentos patentados (Aspirina, por ejemplo); emblemas o insignias. Aunque éstos carecen de significado en sí mismos, adquirieron un significado reconocible mediante el uso común o una intención deliberada. Tales cosas no son símbolos, son signos y no hacen más que denotar los objetos a los que están vinculados.

Lo que llamamos símbolo es un término, un nombre o aún una pintura, que puede ser conocido en la vida diaria aunque posea connotaciones específicas además de su significado corriente y obvio.

Además el significado de los símbolos para una cultura puede ser completamente distinto para otra. Jung cuenta el caso del indio que después de una visita a Inglaterra y regresar a su pueblo, creyó que los ingleses adoraban animales porque había encontrado águilas, leones y toros en las iglesias antiguas. No se daba cuenta de que esos animales son símbolos de los evangelistas y derivan de la visión de Izaquel y que eso, a su vez, tiene cierta analogía con el dios egipcio Hores y sus cuatro hijos.

Así es que una palabra o una imagen es simbólica cuando representa algo más que su significado inmediato y obvio. Tiene un aspecto "inconsciente" más amplio, que nunca está definido con precisión o completamente explicado.

Como hay innumerables cosas más allá del alcance del entendimiento humano, usamos constantemente términos simbólicos para representar conceptos que no podemos definir o comprender del todo. Esta es una de las razones por las cuales todas las religiones (y Estados) emplean el lenguaje simbólico o las imágenes.

## ■ Los arquetipos y los estereotipos desde la psicología

Aunque para Jung haya una separación entre los signos y los símbolos, analizando las sociedades occidentales actuales se observa que cada día hay menos signos y más símbolos, en la medida en que en su uso cotidiano (lenguaje, imágenes...) hay una intención deliberada oculta o encubierta. Incluso en las sociedades actuales, principalmente las más consumistas, los signos se transforman o son transformados en símbolos. Por esto, cada día las agencias de publicidad, para vender sus productos utilizan cada vez más símbolos, que parecen signos; tienen una intención deliberada por detrás, con la cual consiguen venderlos mejor. Las personas ven inocentemente como signo lo que en realidad son símbolos, que como tales entran en el mundo inconsciente de los individuos.

Desde la psicología jungiana conocer los símbolos es algo fundamental para la formación y el desarrollo de la personalidad de los individuos. Estos pueden tener incluso un carácter curativo ya que pueden actuar en nuestra mente como fuerzas creadoras o como fuerzas destructoras: creadoras cuando inspiran nuevas ideas, son los llamados *arquetipos*; destructoras cuando esas mismas ideas se afirman en prejuicios inconscientes que impiden nuevos descubrimientos, creando los famosos *estereotipos*.

Hay otros autores, como B. Aguilera, que afirman que los estereotipos son solamente una imagen mental simplificada de los miembros de un grupo compartida socialmente y que, dado que la realidad es compleja, los estereotipos tienen la función de hacerla más sencilla, de ordenarla y organizarla para poder aprehenderla mejor. Desde su concepción, los estereotipos pueden ser positivos, neutros o negativos.

## ■ Los estereotipos en la formación del pensamiento racista

Analizando a este último autor cabe preguntarse: ¿qué efectos se consiguen al simplificar una imagen de un pueblo?, ¿qué resultados se consiguen anulando la complejidad de una problemática o de los orígenes históricos, culturales y económicos de las desigualdades?, ¿para quién es positivo simplificar la realidad del otro o de la otra?...

La contestación parece llevar a una vía única: *dominación*. Las relaciones de dominación necesitan recurrir a los estereotipos, ya sean de carácter jungiano, como efecto barrera impidiendo, de forma inconsciente, ver una realidad con sus respectivos conflictos, ya sean de carácter simplista o superficial. Estos últimos, reduccionistas, conducen a una visión maniquea de las realidades (fuertes/débiles) y relaciones sociales (pobres/ricos). Tienen como fin, no sólo facilitar el control de un grupo sobre otro, como también definir *roles de inferioridad* para los grupos dominados. Dentro de esta lógica el racismo es una de las relaciones de dominación cultural en que los estereotipos van a ser los artífices de su producción, reproducción y de su propia manutención.

La *discriminación racial* o el *racismo físico* será la puesta en escena de estos estereotipos. Para otros autores (Silva, 1995), estos dos últimos ocurrirán cuando el racismo pasa del mundo simbólico inconsciente (racismo ideológico) a la práctica, transformándose en discriminación y/o segregación.

Estos símbolos, sean a través del lenguaje escrito, oral o visual, que funcionan como barreras limítrofes son los *prejuicios*. Como define Jung, estos "impiden" y dificultan el aprendizaje y por lo tanto el respeto; impiden el ascenso de clases sociales (determinismo de clase); impiden la convivencia dentro de un contexto igualitario; impiden; impiden... Podría decirse que los estereotipos son los ladrillos edificadores de los muros de las desigualdades.

De esta forma, los estereotipos son fuerzas destructoras de una sociedad multicultural, y por lo tanto no se puede afirmar que sean positivos, tampoco neutros, para los/las oprimidos/as. Conocerlos, asumiendo su peligrosidad, es fundamental para educadores y educandos y así iniciar un trabajo hacia una educación transformadora: antirracista, no sexista,...; en definitiva, justa e igualitaria.

## Algunos agentes sociales transmisores de las ideologías de la desigualdad



### ■ La escuela y sus símbolos. La interculturalidad vista por las comunidades negras

Cuando se habla de lenguajes simbólicos no estamos hablando de una forma de comunicación eminentemente escolar. Si los Estados recurren a los símbolos para la transmisión de sus valores, la forma de sistematizar y transmitir estos contenidos es a través de sus instituciones y los llamados agentes socializadores: la escuela, los medios de comunicación, las religiones o hasta la propia familia. Hablando en relación al racismo, esto no sólo va a ser representado y/o ocultado bajo diversos símbolos, sino que va a tener diversas formas o lenguajes, dependiendo de la institución que lo transmita y del poder que ésta misma posea. Además, de una cultura a otra los distintos símbolos existentes permitirán formas distintas

de racismo, adaptadas a los discursos y estereotipos históricos de esas sociedades.

El lenguaje simbólico fue utilizado por instituciones del poder o grupos sociales con objetivos diversos y con gran eficiencia. Al contrario de lo que muchos plantean, el racismo es no sólo "cosa de personas ignorantes o con bajo nivel de instrucción", el pensamiento racista está muy bien desarrollado por la ciencia y por el mundo académico.

El sistema educativo trabaja el mundo simbólico del saber. En la vida escolar los símbolos adquieren gran importancia no sólo por su influencia en la formación de la identidad cultural de los individuos, sino porque es en la escuela donde las personas comenzamos a tener experiencia de relaciones con otros *distintos* a nosotros.

Con frecuencia las personas al tratar el tema del racismo y la xenofobia sobrevaloran el papel del sistema educativo, afirmando que el aprendizaje para la igualdad pasa por la familia y la escuela. En este momento la escuela pasa a ser vista como el único factor de cambio social a la vez que se le asigna la función de "constructora de valores".

Sin embargo cabe preguntar hasta qué punto el sistema escolar actual es capaz de construir nuevos valores y/o reproducir cada día más desigualdades, teniendo en cuenta los contenidos (material didáctico,...), las actitudes de los/las educadores/as, y los propios programas curriculares.

Si por un lado los contenidos, a través de la omisión y el silencio intencional, reproducen una visión dominadora, patriarcal y eurocéntrica del mundo, las actitudes de los educadores tampoco lo contrarrestan. Se puede decir que la escuela a través del currículum oculto (composición de los alumnos en el aula, relaciones que se fomentan entre ellos, actitudes de los profesores ante los alumnos, etc.), también transmitirá y reforzará esos valores.

En el espacio cotidiano de la escuela y fuera de ella, hay un conjunto de símbolos que poco a poco van generando un proceso de *cosificación* (transformación ideológica de seres humanos en cosas u objetos) de grupos sociales (la población negra, gitana y femenina), que se manifiesta en el vocabulario y actitudes favorecedores de los brotes de racismo.

Todavía los educadores siguen utilizando, de forma inconsciente, pero continua el vocabulario racista colonial, definidor de roles de inferioridad, servidumbre y salvajismo (véase el cuadro 2).

Cuadro 2

Lenguaje simbólico	Significado
• merienda de negros	(desordenados y primitivos)
• trabajar como negros	(trabajar como animales)
• sudar como negros	(no humanos)
• quiero que un negro o una negra me abanique	(genéticamente esclavos de los blancos)
• las cosas están negras	(símbolo de lo malo)
• ponerse negra	(irracional, histérica)
• eres un gitano	(ladrón, deshonesto)

Es difícil pero es exactamente en estos temas donde se desarrolla el prejuicio del propio prejuicio. Parece ser que todos los educadores quieren negar que este lenguaje sea racista, porque ante las situaciones de discriminación racial que los/las niños/as viven, muchas de ellas se silencian. Los educadores no sólo intentan negar la existencia del racismo sino que en el aula casi nunca se debate la cuestión del racismo, tampoco las dificultades de ser negro o gitano, hasta incluso en sociedades donde son mayoría. Esta situación cambia quizás a partir del momento en que uno decide traducir los estereotipos más allá de los símbolos y verificar lo que significan.

La cosificación es otra estrategia de reproducción del racismo y la xenofobia que se puede verificar también en las actitudes de los/las educadores/as y ciudadanos/as en general. Por ejemplo, los individuos de origen africano en poco tiempo pierden su nombre; para referirse a ellos dicen: "el chaval de color" (como si existiera alguna raza sin color), "la niña morena",...

Incluso algunas/os intentan ocultar la referencia racial de esas personas como forma de ocultar su propio racismo interiorizado, que concibe a estos grupos como inferiores. Es bastante frecuente escuchar a personas intentando consolar la desigualdad con afirmaciones del estilo: "no eres negro, eres moreno", "negros son estos senegaleses que venden por

Cuadro 1 La comunidad negra en el espacio escolar; la experiencia de Brasil

Brasil es un claro ejemplo del papel relevante del sistema educativo en la reproducción del racismo. En ese país la población negra representa un 44% de la sociedad, sin embargo la escuela simplemente les ignora. Esta situación se asemeja a la del sistema escolar español al tratar a las minorías étnicas, aunque representen, a diferencia de la población negra brasileña, un escaso porcentaje.

Conçalves (1985) afirma que los/las niños/as negros/as en la escuela no suelen ser considerados como brasileños de procedencia africana, sino de esclavos —personas objeto de uso.

En relación a los contenidos, en lo que se refiere a la comunidad negra, estos son racistas no sólo por lo que dicen sino por lo que ocultan; como ejemplo se pueden resaltar algunos puntos:

- en los textos escolares, África sólo existe después de los colonizadores y la esclavitud aparece en los programas como algo tan lejano que llega a ser natural (aunque Brasil hasta el siglo pasado era un país esclavista, pues abolió la esclavitud en 1888);
- no se analizan las consecuencias de la esclavitud, y la pérdida de vidas humanas en el correspondiente tráfico de esclavos;
- no se explica la historia de la invasión del continente africano, del período colonial y postcolonial (saqueo humano y de materias primas) y sus respectivas consecuencias para la economía y miseria actual de este continente;
- no se da una visión positiva de los/las negros/as en los libros escolares;
- tampoco se explican las formas de resistencia negra en América;
- el continente africano es enseñado de forma tan global que los educandos no consiguen distinguir África continente/país;
- también se ocultan las desigualdades bajo el estigma del mestizaje (históricamente en las sociedades esclavistas producto de la violación de las mujeres negras e indígenas).<sup>1</sup>

la calle" (como si dentro de la raza negra no existiera la misma diversidad genética de características físicas que en la raza blanca). En este contexto lo que se intenta ocultar es la clara concepción y creencia de algunos en la superioridad de la raza blanca. Estas afirmaciones dan una falsa idea de igualdad, ya que la lectura es que cuanto más desaparezca tu grupo genético y culturalmente, menor desigualdad va a sufrir, cuando se sabe que en la realidad es todo lo contrario. Esto es una estrategia encubierta de una oferta de asimilación y para muchos de genocidio cultural y no de integración pluralista, connotando que le "regalan" tener una característica casi blanca, o que le "tratan" como si fuera un blanco/a, ya que en el pensamiento de estas personas los/las negros/as son inferiores.

Otro aspecto cotidiano en la escuela es que, a los grupos étnicos (gitanos, negros) o niños de origen de los Países del Sur muy pronto se les pone apodo: "el guineano", "la marroquí", "el moro". Esta referencia puede no ser un parámetro general de discriminación, pero las experiencias en el sistema educativo confirman que muchas/os educadoras/es a la hora de referirse a un/a educando/a "autóctono/a blanco/a", utilizan otros parámetros tales como: hijo de..., el del apellido..., el que trabaja...

Estas dos referencias de identificación por el color y por el país, es común en mercancías o animales (como los perros o animales domésticos), o sea para cosas. Si la esclavitud quitó a los/las negros/as el status de ciudadanos/as, estas actitudes sólo confirman que todavía no lo han recuperado. Parece ser que con excepción del hombre blanco (la historia oficial además es masculina) los demás seres han sido transformados en cosas, tanto es así que en este país uno/a se disfraza de negro o de negra, como si sus caracteres físicos se trataran de un mero disfraz de la raza blanca.

Dentro de la escuela y fuera de ésta los/las niños/as negros/as e inmigrantes son siempre punto de investigación diferenciada: "siempre le preguntan por qué sus padres o ellos han venido aquí o cuánto tiempo se quedará en este país". Cosa que no se suele investigar a los demás niños/as.

Además hasta en el lenguaje lúdico son transmitidos estos valores, como en el caso del cuento de *El palito feo*, que como era de esperar es negro. Creando imágenes que hasta en el mundo de las fantasías los malos tienen que ser negros.

No podemos olvidarnos de los intentos paternalistas, también restos del pensamiento colonial esclavista. Un buen ejemplo de ellos son las luchas del Domund, con la cara de un niño de raza negra. Esta imagen viene inmediatamente acompañada por la sensación de que esas razas son incapacitadas y en consecuencia inevitablemente pobres. La pobreza deja de ser el resultado de un proceso secular de explotación y pasa a ser asociada a una cualidad inherente a la raza. En la medida en que esta situación de desigualdad es considerada como natural, la raza blanca occidental asume su papel dominante ejerciendo caridad y nunca haciendo frente a la base real de dicha desigualdad, que no es otra que una mala distribución de la riqueza. Esta idea de *naturalización de la pobreza*, tan bien recogida en las luchas del Domund, han sido vividas en las escuelas por todos los educadores y padres de este país.

Es importante evitar que experiencias como éstas vuelvan a reproducirse. De lo contrario, el sistema escolar estará muy lejos de dar verdadero sentido a las palabras igualdad y raza, evitando connotaciones tales como: exotismo, cosa, servidumbre, incapacidad, etc.

El proceso de naturalización, junto al de cosificación ocurre a las instituciones educativas como transmisoras de sus principios de desigualdades, pero los transforma en hechos pseudonaturales. Trabajar en la modificación de estos planteamientos se convierte en algo prioritario.

Los resultados de este modelo educativo actual son el fortalecimiento de las ideologías racistas y el aumento del

sentimiento de indefensión de sus víctimas. En el contacto con el mundo de la escritura, también se desarrolla la identidad de los niños/as con el mundo de las imágenes de las palabras. Si desde el primer contacto con la cultura escrita los niños ya encuentran valores tan negativos asociados a ellos, el resultado es que muy pronto empezarán a rechazar estos valores. Romper la identidad cultural de las minorías étnicas es uno de los resultados palpables de los contenidos y actitudes racistas. Algunos pedagogos van a resaltar que en sociedades donde los negros son mayoría (como era el caso de Brasil, o de los habitantes de las Islas Canarias) y los contenidos son similares a los anteriormente descritos —los/las niños/as se avergonzarán de ser negros/as— se da un proceso de "blanqueamiento", también denominado "aculturación o asimilación". Esos/as niños/as empiezan a rechazar su origen, su cultura como forma utópica de sufrir menos racismo, pero como esto es imposible (el color de la piel no se cambia tan fácilmente) los resultados son una crisis de identidad cultural y personal y poco a poco se transforman en los/las niños/as "problema" de la escuela.

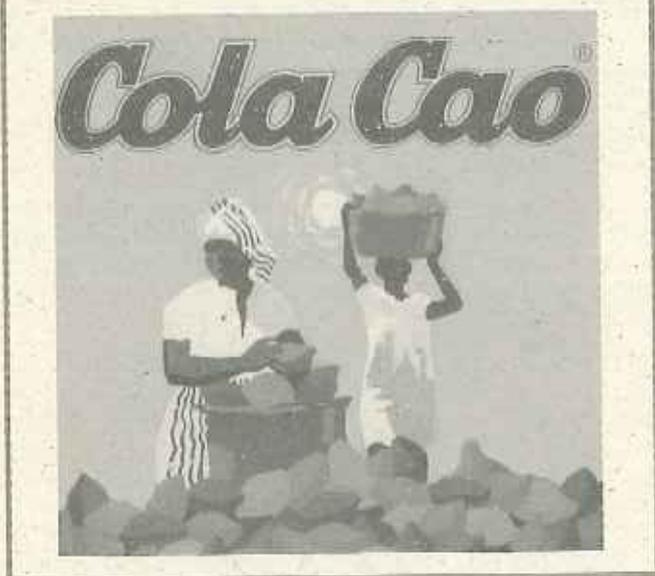
Otros/as niños/as presentarán dificultades para el aprendizaje, y muy pronto acabarán abandonando la escuela y el fracaso escolar son otras de las consecuencias directas del racismo y de la xenofobia, claramente representativo en la comunidad gitana de este país.

## ■ Los medios de comunicación. Los grandes maestros de la desigualdad

Si en el espacio escolar se desarrollan y construyen símbolos racistas, fuera de él la potenciación puede ser todavía mayor. Utilizando una diversidad de símbolos que son difíciles de traducir de forma inmediata, podríamos afirmar que los medios de comunicación son los grandes maestros de la desigualdad. El lenguaje visual, escrito, oral, musical practicado por los medios de comunicación son de gran eficiencia a la hora de fomentar los estereotipos en la sociedad. En ellos la población negra aparecerá como era de esperar, como objetos productivos y llevándolo al extremo sexuales: todas las mujeres negras son vistas como calientes (prostitutas en potencia), los negros llevan el baile en la sangre, todos los negros son buenos en baloncesto, y una serie de estereotipos racistas que a primera vista parecen inocuos, pero que definen roles de inferioridad, en la medida en que ocultan las otras situaciones normales en que puede estar la población negra. Los medios de comunicación venden una imagen estereotipada de los individuos de raza negra para justificar una falsa igualdad racial, pero las mujeres negras saben que no van a lograr puestos de trabajo que se salgan del estereotipo de sirvientas y/o prostitutas (objetos sexuales), independientemente del nivel de estudios que tengan. Los hombres negros van a ser vistos como delincuentes en potencia, o como malos (el policía malo de las películas norteamericanas). La delincuencia pasa a ser transformada en un hecho natural, como una característica de la personalidad de los negros y no como una consecuencia de la marginación social y de la discriminación racial. A los hombres negros conseguir algún puesto de trabajo será en muchos casos más difícil que para las mujeres, no porque estas sufran menos racismo, sino porque son vistas desde una perspectiva machista y racista, como incapaces. El hombre negro es visto como delincuente y las mujeres como sumisas, por lo tanto incapaces siquiera de "alcanzar la delincuencia", son vistas un poco más inofensivas.

Desde de la imagen de la servidumbre, hay productos que todavía venden la esclavitud como algo reciente y natural, como es el caso del producto "Cola Cao".

**Figura 1** Publicidad del producto Cola Cao, en que aparece la comunidad negra con los mismos aspectos del período de la esclavitud

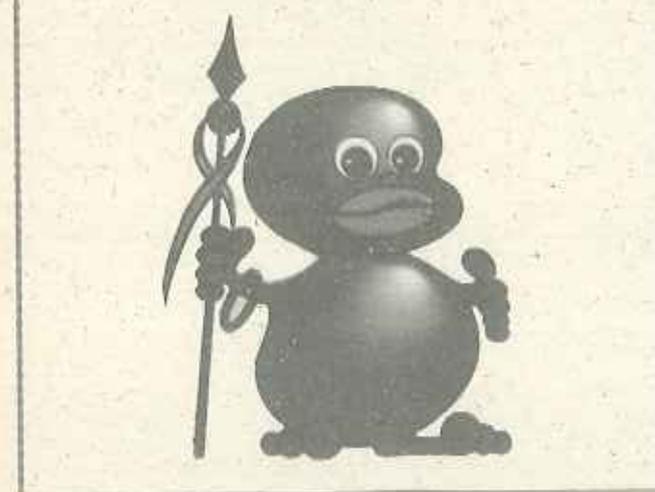


Otras veces con un lenguaje hasta lúdico se "animaliza" a los negros y negras, como es el caso del producto Conguitos en que el dibujo se acerca más a un animal que a un niño negro (recordando incluso a tribus caníbales).

Otros tantos ejemplos que nos pasan desapercibidamente como signos, son claramente símbolos racistas. Frases publicitarias de jabón diciendo: "tendrás un bebé con la piel blanca y sana...", en un país de una diversidad de razas no blancas, como la gitana o negra, denotan un fomento de la idea de monoraza blanca, y por consiguiente de su estética uniformizadora, que permite ver los contenidos eugénicos que se pueden asimilar día a día a través de los medios de comunicación.

■ **La estrategia deshumanizadora.** Otra estrategia "deshumanizadora" utilizada por la prensa o la televisión es siempre resaltar el color de los negros o el origen gitano. En los

**Figura 2** Publicidad del producto Conguito, en que aparece el niño negro de forma animalizada



comentarios siempre se resalta "el director de color", "la actriz negra/gitana"..., cosa que nunca se hace con los individuos de raza blanca, supuestamente autóctonos, lo que tiende a reforzar la idea de que fuera de los estereotipos no es normal que los negros y negras estén ocupando las posiciones y profesiones normales. Este discurso forma parte de los roles de inferioridad vendidos para los negros y gitanos. Sólo en el caso de los animales sería raro que estuviesen realizando una actividad humana, por eso se refuerzan otros parámetros humanos, como el nivel de estudios, especialización... Este lenguaje también será utilizado para las mujeres, que siempre presentarán un adjetivo (ministra casada, directora madre de 2 hijos,...), que en otras palabras diga: son mujeres pero... Como diciendo siempre que son inferiores y en algunas circunstancias iguales desde el momento en que superan su punto a priori negativo (son negros, pero majos...; son gitanos pero limpios...; son mujeres pero inteligentes...). Estas frases son claramente racistas o sexistas, dichas desde el punto de vista paternalista de inferioridad del grupo a que se refiere y superioridad del grupo que las pronuncia.

Además las agencias utilizan a las mujeres para la venta de productos en general y a los negros y mujeres negras para la venta de productos baratos y que no denoten ninguna estética, tales como zapatillas de deporte, ropas de baloncesto, bebidas tropicales..., pero casi nunca de productos más caros como coches, inversiones bancarias..., o productos de belleza. Para estos últimos siempre se utilizan mujeres blancas y con excepciones a hombres blancos. A las mujeres se les exige además que sea un producto que no envejezca y por lo tanto que nunca cambie su estética para poder servir continuamente a los hombres, por lo tanto a ellas se les obliga a consumir todos los productos de conservación de su estética y cargar con el miedo a lo inevitable, que es envejecer.

En el caso de la población gitana el racismo es tan fuerte que su imagen no va ser usada para la venta de ningún producto sino sólo en las noticias de pobreza, droga y delincuencia. Los gitanos y gitanas son borrados de los medios de comunicación, de la escuela y de la sociedad.

De esta forma los medios de comunicación transforman a las mujeres en objetos de uso general, a los/las negros/as en productos baratos de uso y a los/las gitanos/gitanas en desechables. En conjunto son marginados y vulnerables a cualquier tipo de discriminación desarrollado a partir del mundo simbólico producido por los mass-media.

### 3 Cuando el racismo se oculta bajo el mito de la democracia racial

El mito de la democracia racial en relación a la población negra resulta más evidente desde el período colonial. La sociedad de la época necesitaba un discurso justificador de la esclavitud que conciliase la estructura social vigente con las falsas teorías igualitarias del cristianismo. El mito de la democracia racial busca en los estereotipos racistas una falsa igualdad para las víctimas de las discriminaciones, transformándolas en hechos aislados y casi personales. Afirmaciones como "todos los negros son buenos jugadores de fútbol", "todas las/las negras/os son sensuales", "todas/os las/las africanas/os tienen ritmo"..., son estereotipos, que a primera vista aparentan una generalización, que en verdad son una simplificación y una determinación de los papeles que los negros/negras pueden ocupar en la sociedad: deportistas, esclavas-empleadas de hogar, prostitutas.

Se les niega su capacidad intelectual, transformándolos en cosas/objetos. Hay, además, una tendencia a tra-

tar a la población negra desde la invisibilidad. Hasta ahora la historia española intenta negar la presencia de este grupo social, aunque varios autores e historiadores la confirman desde el siglo VII, según manifiesta Phillips (1990): "Otro abastecimiento de esclavos para la España islámica estuvo en los negros procedentes del África subsahariana. Los musulmanes les llamaban abid (plural de abad = esclavo) o sudan, término que designaba su origen, el sur del Sahara, en Bilad al Sudan, literalmente, la tierra de los negros". Sin embargo, aún, con estos datos históricos, la sociedad española sigue intentando convencerse a sí misma de que no es así, diciendo que aquí no hay racismo por que no hay negros (olvidando incluso la población de Las Islas Canarias, que es nítidamente de origen afro-hispánico).

El racismo usa un discurso de la "naturalización" como estrategia para garantizar su efectividad. Afirmaciones como "somos por naturaleza racistas", "racistas somos todos", "racismo es ignorancia", son sólo una parte del discurso que intenta diluir el peso de la discriminación racial y su correspondiente causa: dominación de un segmento sociocultural sobre otro. La falsa idea, que identifica el racismo como algo natural, recoge otra que tomando el racismo como un resultado genético, lo considera como hereditario e irreversible (a no ser que ocurra una mutación). Dos análisis parecen importantes, si seguimos admitiendo la hipótesis de la genética. Según Stolke (1994), no existe ningún gen *Homus xenofobus*, o cualquier cosa parecida (y aunque en el campo de la genética se encuentre el gen de la gordura, o del color de ojos, etc., el del racismo todavía no se ha encontrado). Suponiendo que en un futuro, se nos intente vender el descubrimiento de este gen, hay que tener en cuenta el poco peso de las características genotípicas en los individuos: Stolke (1994), considera que el ser humano posee 10% de características hereditarias (genotipo) y 90% de características culturales (fenotipo). En definitiva somos más resultado del medio sociocultural en que vivimos, que de lo heredado de nuestros padres. Si lo natural es algo que el ser humano no puede cambiar —si es hereditario—, en definitiva tenemos muy pocas características naturales, y casi todas ellas son sociales, culturales y económicas; somos el resultado del medio.

Por lo tanto, no nacemos racistas sino que aprendemos a ser racistas. El medio socio económico y cultural forma, reproduce y fomenta las discriminaciones raciales, consecuentemente no son hechos naturales sino hechos desiguales.

■ **Refuerzo de la dominación cultural.** Los efectos sobre los que internalizan este racismo o racismo ideológico serán los más diversos. Uno será impedir lazos de solidaridad y de convivencia igualitaria, el otro será crear la base necesaria para el desarrollo del racismo físico. Difícilmente un acto de discriminación racial existirá sin que haya un racismo ideológico anterior. No hace falta recordar que la Ley de Extranjería, reconocida como una de las más racistas de Europa, ha sido aprobada en el Congreso sin prácticamente objeciones parlamentarias o populares, en una sociedad en que todos se autodenominan no racistas.

Se pueden mencionar casos como el de Vitoria (Alava), en que tres hombres y una mujer agredieron físicamente a una mujer de raza negra, guineana, en una discoteca repleta de personas y nadie detuvo a los agresores; además la sentencia final del juez fue que le parecía una agresión mutua, aunque sólo la mujer de raza negra presentase lesiones graves como confirmó el forense.

Esto sirve para ilustrar tanto el racismo ideológico como el racismo físico. En este caso los espectadores practicaban el racismo ideológico (todos imaginaban que era una negra, por lo tanto prostituta), mientras que los demás practicaban

un racismo físico. De esta forma se verifica que el racismo ideológico puede ser a veces peor porque sólo sus víctimas saben que están siendo discriminadas, oculto esto por los estereotipos de igualdad racial.

## 4 Las migraciones y el desarrollo de la Europa fortaleza

En conjunto, a partir de los análisis anteriores se puede afirmar que el lenguaje con que se expresa el racismo puede variar así como la severidad de sus consecuencias, pero el mensaje siempre es el mismo, a saber, que en un sistema socioeconómico desigual se escogen las diferencias pertinentes para señalar/hacer una diferencia deshumanizadora. Por lo tanto, retomar estrategias de lucha frente al racismo pasa por identificar los estereotipos, pero también pasa por la elaboración y fomento de actitudes positivas de convivencia multicultural. Sin embargo, uno se pregunta si en una sociedad tan multicultural como la española no era de esperar que hubiese desarrollado pautas igualitarias de convivencia. ¿Acaso, por ejemplo, la Comunidad Autónoma Vasca no se caracteriza por ser un país de migrantes?

Lamentablemente no se puede decir que diversidad e igualdad caminan juntas en un mundo que se mezcla, si los gobiernos no tienen interés en que así sea. El aprendizaje de la convivencia no parece haber permanecido en la memoria histórica individual, como lo prueba el hecho de que las relaciones sociales no son solidarias ni justas desde un punto de vista pluricultural.

Esto, en parte, es el resultado de la falta de un trabajo de las instituciones educativas dirigido a apoyar y potenciar el aprendizaje de otras culturas (principalmente las del Sur), desde una perspectiva igualitaria y no eurocéntrica.

La falsa idea del Estado-Nación todavía es utilizada cuando, en momentos de crisis económica, el Estado no puede dar respuesta a las presiones sociales y las/los inmigrantes se convierten en ilegales y chivo expiatorio de todos los males. Primero se implantan las barreras judiciales (Ley de Extranjería), después se manipulan datos, informaciones y utilizan símbolos que conducen y potencian el miedo a la presencia del distinto (aunque todos los humanos son distintos unos a otros, con excepción de los gemelos).

Los gobiernos afirman que las personas emigran de los países del Sur porque allí hay una explosión demográfica, que incluso amenaza con agotar los recursos naturales del planeta. La ocultación de algunos datos es lo que permite desarrollar teorías neomalthusianas como éstas ya que sabemos que Europa es uno de los continentes más densamente poblados del mundo, mientras, por ejemplo, América Latina no tiene más que 7 hab./km<sup>2</sup>; España, a su vez, tiene una densidad de población de 78 hab./km<sup>2</sup> (véase la tabla 1).

Además los países del Norte que son un 20% de la población mundial, consumen el 80% de los recursos naturales de todo el planeta. Según Paul y Anne Ehrlich, "... en las naciones ricas, la superpoblación representa, evidentemente, una amenaza mucho mayor para la salud de los ecosistemas de la Tierra que el crecimiento demográfico de las naciones pobres. Los ricos contribuyen desproporcionadamente al problema del calentamiento del globo, puesto que son responsables de, aproximadamente, un 80% de la emisión de dióxido de carbono a la atmósfera por la quema de combustibles fósiles, y comparten la responsabilidad de la deforestación tropical, que contribuye también a la carga de CO<sub>2</sub>".

Lo que amenaza los ecosistemas de la Tierra no es la explosión demográfica, sino la explosión consumista y el despilfarro del Norte y de las élites ricas del Sur.

Los fines eugenésicos de esta Europa fortaleza, tampoco son desconocidos cuando analizamos los objetivos de su actual política de población. Internamente practica una política comunitaria pronatalista y a su vez ejecuta una política en contra de la natalidad en los 3 continentes pobres (Africa, Asia, América Latina), que en la mayoría de los casos se traducen en esterilizaciones forzadas y uso de las mujeres del Sur como "conejillos de india" para las industrias farmacéuticas de contraceptivos. Contradictoriamente, los gobiernos europeos argumentan que la población euro-

pea se está envejeciendo y que la población activa no podrá afrontar los costos sociales de la misma, desarrollando así, políticas sociales que intentan convencer a sus mujeres a reproducir a través de políticas pseudoemancipatorias (valoración y apoyo a la maternidad, salario de maternidad,...).

La política pronatalista de los países de Norte cuenta más con el apoyo de las NTR (Nuevas Tecnologías de Reproducción) que con otras estrategias de aumento de población (como adopciones, por ejemplo). Gracias a estas técnicas, aquí se investiga y se promociona para que una mujer infertil, incluso menopáusica, pueda tener hijos/as, mientras que a las del Sur se les desanima y coacciona, en su caso, a no tenerlos.

Tabla 1 Densidades de población

Habitantes por kilómetro cuadrado, 1990					
País	Densidad	País	Densidad	País	Densidad
Bangladesh	803	Uganda	78	Yemen	20
Corea, Rep.	428	España	78	Madagascar	20
Puerto Rico	411	Grecia	76	Mozambique	20
Holanda	397	Gambia	76	Suecia	19
Japón	326	Chipre	75	Emiratos Arabes Unidos	19
Bélgica	300	Malawi	71	Djibouti	18
Líbano	279	Turquía	69	Uruguay	17
Rwanda	275	Siria	63	Brasil	17
Sri Lanka	256	Myanmar	62	Laos	17
El Salvador	248	Ghana	61	Chile	17
India	247	Togo	61	Perú	17
Trinidad y Tobago	246	Lesotho	58	Guinea Ecuatorial	16
Haití	234	Sierra Leona	58	Zaire	15
Reino Unido	234	Costa Rica	57	Finlandia	15
Alemania	220	Marruecos	55	Noruega	13
Israel	217	Egipto	53	URSS	13
Jamaica	216	Malasia	51	Lotcaroa	12
Filipinas	200	Irlanda	50	Somalia	12
Vietnam	199	Túnez	49	Argentina	12
Burundi	196	Jordania	46	Zambia	10
Italia	191	Camboya	44	Argelia	10
Corea Rep. Dem.	186	Honduras	44	Paraguay	10
Antigua	181	Swazilandia	44	Sudán	10
Suiza	161	Mexico	43	Kanaka	8
Rep. Dominicana	144	Kenia	43	Papua Nueva Guinea	8
Pakistán	137	Benin	42	Angola	8
Nepal	136	Irak	42	Mali	8
Checoslovaquia	122	Etiopía	38	Arabia Saudita	7
Polonia	121	Qatar	38	Omán	7
Dinamarca	119	Côte d'Ivoire	38	Bolivia	7
Nigeria	118	Ecuador	37	Congo	6
China	117	Senegal	36	Niger	6
Sao Tomé	117	Irán	33	Guyana	5
Kuwait	115	Burkina Faso	33	Rep. Centroafricana	5
Hungría	114	Bhutan	32	Chad	4
Portugal	113	Panamá	29	Cabón	4
Tailandia	108	Tanzania	29	Canadá	3
Dominica	107	Nicaragua	29	Surinam	2
Francia	102	Sudáfrica	28	Islandia	2
Rumanía	97	Guinea	28	Libia	2
Indonesia	94	Colombia	27	Botswana	2
Yugoeslavia	93	Guinea Bissau	27	Namibia	2
Cuba	92	Estados Unidos	27	Australia	2
Austria	91	Afganistán	25	Mauritania	2
Guatemala	82	Camerún	24	Mongolia	1
Bulgaria	81	Zimbabwe	23		
		Liberia	23		
		Venezuela	21		

Fuente

ONU, *Monthly Bulletin of Statistics* (varios números 1990), Nueva York, 1990; y FAO, *Production Yearbook 1989*, Roma, 1990

## 5 La multiculturalidad y sus parámetros iniciales

A los países del Norte, por lo visto, no les interesa la reproducción de cualquier persona, sino que hay un interés claro en la reproducción de un patrón de personas: raza blanca (para esto están los llamados bancos de semen, mucho más accesibles que las adopciones de bebés de los países del Sur, por lo tanto no blancos). ¿Si falta gente por qué no se acaba con la Ley de Extranjería, además de que la población que viene del Sur es joven? En definitiva, no se discrimina cualquier inmigrante (los inmigrantes europeos son considerados turistas y los no comunitarios invasores).

De esta manera, los objetivos de dominio económico, de esta llamada Unión Europea se asocian al de etnocidio, que podríamos definir como el intento sistemático de destruir completamente la cultura de un pueblo, revestido a menudo de proclamas filantrópicas de ayuda al desarrollo, con el añadido de que en este caso se violan los derechos reproductivos de las mujeres y poblaciones pobres.

Otro de los discursos acerca de las migraciones es el que afirma que los inmigrantes vienen a *invadir* a los países ricos, dando una idea de "olas", "avalanchas",..., es decir juegan con una imagen catastrófica, cuando se sabe que estadísticamente los/las inmigrantes no comunitarios no llegan al 1% de la población europea. En España, hay actualmente 800.000 mil inmigrantes extracomunitarios y al mismo tiempo hay más de 3 millones de españoles en otros países; es decir, éste es todavía un país de emigrantes.

Además, comparando los/las refugiados/as del mundo, España no destaca, precisamente, entre los países receptores de estos colectivos. Según el ACNUR (Alto Comisionado de Naciones Unidas para Refugiados), hay actualmente millones de refugiados en el mundo, acogidos, en su mayor parte, por los países más pobres. Los gobiernos europeos, que se dicen amenazados por la inmigración que llega del Sur para poder justificar medidas cada vez más restrictivas, en 1988 sólo acogían al 5,8% de los refugiados y refugiadas del mundo.

Estos datos confirman que Europa se inventa las migraciones invasoras para poder utilizar la mano de obra inmigrante cuando le convenga: si hace falta recoger la patata alavesa a precios baratos para hacerla competitiva en el mercado europeo, los inmigrantes del Sur son bienvenidos. Las afirmaciones de los colectivos antirracistas parecen tomar sentido. A los inmigrantes se les trata como herramientas que se alquilan cuando hacen falta, y se les devuelve cuando no es así —el "problema" es que son personas y no cosas. A partir de este análisis podemos entender que, sobre la lógica de la desigualdad y de la cosificación, los países ricos cierran un acuerdo de aranceles para la libre circulación de mercancías llamado GATT, pero que prohíban la circulación de las personas no ricas, ni siquiera para la reagrupación familiar (como se decidió en la Cumbre sobre Población y Desarrollo celebrada en el Cairo en septiembre de 1994).

En definitiva, para ellos, estas personas son "cosas" —inmigrantes, ilegales— que desgraciadamente para el modelo capitalista valen menos que otros factores de producción, como las mercancías de importación/exportación. Lo que se oculta tras la inmigración es que todas las restricciones son para impedir el derecho de los/las pobres no blancos/as a moverse libremente por el mundo.

Por lo tanto es una política racista, xenófoba e imperalista pero "moderna". Moderna en su discurso cambiante, siempre capaz de asimilar las reivindicaciones populares, cambiarlas de forma y seguir sin atenderlas. Las falsas democracias sí mantienen la renovación de sus discursos de igualdad que nunca se llevan a la práctica, pero que sirven para vaciar los movimientos sociales en la medida que diluyen los conflictos y transforman a los opresores en invisibles.

Diferencia, diversidad, desigualdad son sinónimos de difícil precisión, incluso porque la diferencia no es sinónimo de desigualdad sino de diversidad, de distinto. La diferencia no tiene necesariamente una valoración a priori de superior/inferior, mientras que la desigualdad sí. Un niño negro es diferente de un blanco, pero no inferior. Una lechuga es distinta a un tomate pero no tiene por qué ser superior ni tampoco inferior, es solamente distinta. La idea de distinto se acerca más a la diversidad contraponiéndose a la desigualdad.

Según algunos autores, no se debe propagar una igualdad abstracta de las personas ni siquiera como idea, pensar que la mejor situación es aquella en la que se puede ser diferente sin miedo alguno. Si se le asegura al negro que es igual que el blanco, cuando no lo es, secretamente se le vuelve a hacer una injusticia basada en una falsa democracia racial.

Si tomamos que cultura es algo dinámico, y además significa la forma en que los grupos interpretan el mundo, dentro de esta interpretación hay que fomentar la idea de diversidad y combatir la de desigualdad.

Para el Colectivo Amani (1980) cultura es "el sistema de creencias, valores, costumbres, conductas y artefactos compartidos, que los miembros de una sociedad usan en interacción entre ellos mismos y con su mundo, y que son transmitidos de generación en generación a través del aprendizaje".

Para avanzar en la multiculturalidad hace falta romper con los análisis etnocéntricos, eurocéntricos y antropocéntricos. Los programas interculturales institucionales que parten de una referencia estática de cultura tienden a fracasar y su objetivo es más controlador que educador (por esto hasta los partidos de derechas se hacen portavoces de esta multiculturalidad). Cuando un inmigrante cambia de espacio (país) y/o de grupo, cambia y recrea su cultura. Querer siempre que manifiesten su cultura primigenia posibilita a los Estados a negar el derecho a que participen igualmente en la del país receptor y así reforzar la desigualdad con un discurso de diversidad.

El modelo multicultural camina junto con la creación de espacios para el desarrollo del patrimonio cultural de diferentes pueblos y culturas —reaprender la cultura de las/las oprimidas/os. Además hace falta plantear en los análisis de las relaciones humanas, que la dominación y la explotación son relaciones injustas, y que por lo tanto cabe confrontar este modelo Norte/Sur, Centro/Periferia, y reivindicar el reparto de la riqueza.

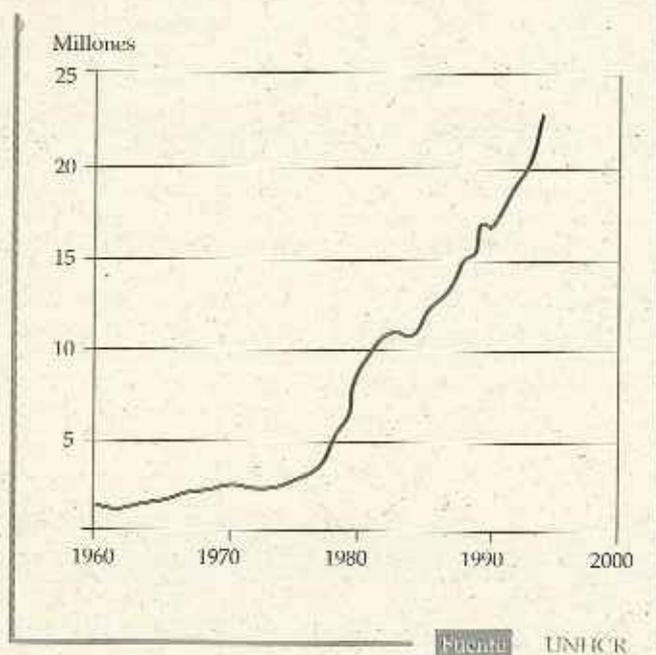
El fin de las fronteras políticas, es otro de los ejes a trabajar. El ser humano es un animal bípedo, es decir, un ser que se mueve naturalmente. Migrar es moverse, por lo tanto es un derecho fundamental pero es una acción momentánea. Una vez residiendo en un país deben ser considerados ciudadanos, y deben reivindicar ambos derechos, el de la ciudadanía y el de la migración. Las leyes que fortalecen e intentan legitimar las fronteras, necesariamente son antinaturales e injustas (fortalecen las relaciones de dominación), como es el caso de la Ley de Extranjería y otras similares de la UE.

Es necesario buscar un nuevo modelo. Para algunos autores como Parra, la integración pluralista o activa es un "modelo sociocultural que parte del respeto y la tolerancia, la simetría en las relaciones, la equivalencia entre personas,..., donde se asume el conflicto provocado por el choque cultural en lugar de reprimirlo o ignorarlo".

Sin embargo, para otros, la interculturación son los procesos resultantes de la relación, contacto,..., choque entre



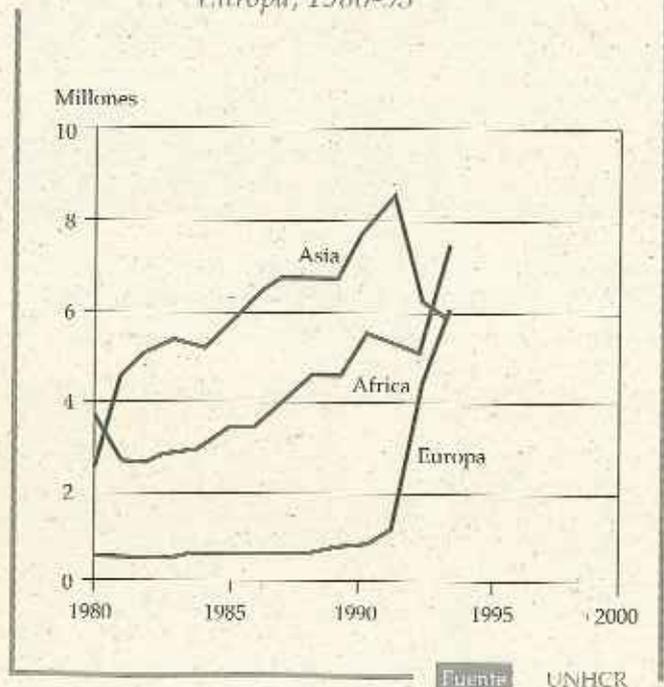
**Figura 1** Refugiados del mundo, 1960-94



**Tabla 1** Refugiados del mundo, 1960-94

Año	Total (millones)
1960	1,4
1961	1,3
1962	1,3
1963	1,3
1964	1,5
1965	1,6
1966	1,8
1967	2,0
1968	2,2
1969	2,3
1970	2,5
1971	2,5
1972	2,4
1973	2,4
1974	2,4
1975	2,6
1976	2,8
1977	3,3
1978	4,6
1979	5,7
1980	8,2
1981	9,8
1982	10,4
1983	10,9
1984	10,5
1985	11,6
1986	12,4
1987	13,3
1988	14,8
1989	14,9
1990	17,2
1991	17,0
1992	18,2
1993	20,0
1994	23,0

**Figura 2** Refugiados de Asia, Africa y Europa, 1980-93



Fuente: UNHCR

diversas culturas por las cuales los individuos y los grupos interaccionan entre sí en tanto que miembros de culturas diferentes.

Entre un modelo y otro, la interculturalidad sin cambios estructurales de este modelo económico y sin una democracia cultural efectiva, puede derivar en la asimilación y la segregación/marginación. De esta manera, la integración pluralista —mejor denominarla de interculturalidad igualitaria— englobaría cambios estructurales en el sistema y cambios de actitud hace una sociedad igualitaria.

En este sentido se deberían considerar algunas condiciones básicas para su consecución:

- **Reconocimiento de los lenguajes y códigos/símbolos comunes necesarios a la comunicación.** Por ejemplo:
- desarrollar percepciones de símbolos (imágenes, ideas, atribuciones y creencias) que tenemos, explorando desde las imágenes que tenemos de nosotros mismos como miembros de un grupo integrantes de una cultura. Se trata de visualizar estas imágenes y analizar su origen, los valores que conllevan, los comportamientos con los que se identifican, etc. Como referencia bibliográfica de juegos de percepciones, el Colectivo Amani desarrolla una serie de dinámicas de animación sociocultural acerca del tema.



- reconocer los hechos/generalizaciones/estereotipos. El análisis de los estereotipos sexistas y racistas a través de la publicidad (medios de comunicación) resulta de muy fácil comprensión y eliminación de los procesos de cosificación.
- en relación al vocabulario y dichos racistas, fomentar estrategias de eliminación, decodificando los símbolos. ¿Crees, por ejemplo, que los negros/as o gitanos/as son todo lo que se piensa y en todo lo que se expresa en las conversaciones y dichos populares?...

■ **Potenciar normas para preservar la integridad física y psicológica de los grupos y personas en presencia interactiva.** Ello equivale a:

- el reconocimiento y admisión del derecho a la diferencia cultural y migratoria (eliminación de la Ley de Extranjería e inclusión de programas curriculares de diferentes culturas en el sistema educativo).
- el establecimiento de relaciones e intercambios entre los diferentes conjuntos socioculturales con la finalidad de trabajar en la dirección de un buen conocimiento de todas las partes. Para apoyar aquellos trabajos de identificación y crítica del etnocentrismo hay una serie de textos de antropología que describen culturas del Sur y que pueden ser comparados con el libro *Los Papalagi*.

■ **Relaciones que trasciendan la figura dominador/dominado (afecto, solidaridad, cooperación).** Ello exige reflexionar y profundizar sobre cuestiones de carácter general:

- análisis del orden económico mundial.
- Ley de Extranjería —que intenta separar el sur del norte—, y los derechos humanos.
- las resistencias culturales, la solidaridad y cooperación.

Otro aspecto fundamental es que cualquier programa educativo debe ser desarrollado en el propio sistema educativo y en el conjunto de los movimientos sociales, creando así un lenguaje de lucha común. De otra manera, se corre el riesgo de que "mientras los gobiernos europeos, por ejemplo, se protegen de esta 'invasión' extranjera por medio de legalizaciones tendientes a la 'impermeabilización' de fronteras y al control estricto del derecho de trabajo y residencia, los ciudadanos de los países receptores excluyen a los recién llegados por medios básicos: el espacial y habitacional, confinándolos en guetos; el económico, condenándolos al inframundo de la economía sumergida; y el simbólico, caracterizando sus hábitos y pautas culturales como 'atrasadas' o 'primitivas' y, sobre todo, naturalizando sus peculiaridades físico-fenotípicas en términos raciales" (Pujadas, 1993).

Los educadores populares brasileños recuerdan que hay formas de educación de los pueblos que les sirven como redes de resistencia frente a la plena invasión de la educación y del saber "desclasados", y que por lo tanto tenemos que buscarlas.

## VOCABULARIO

**Asimilación:** acción que tiene como objetivo hacer desaparecer los signos de identidad originales del individuo o de la cultura minoritaria. Supone siempre el rol pasivo de una cultura (la asimilada) respecto a otra (la asimiladora) y se traduce en la transculturación (cambio de cultura): el individuo abandona gradualmente su identidad de origen y la sustituye por la identificación con el grupo dominante de la sociedad receptora.

**Racismo:** ideología que pretende justificar la explotación y la exclusión de grupos y minorías étnicas mediante la afirmación de una

menor capacidad intelectual asociada a determinados grupos raciales.

**Xenofobia:** actitud universal de rechazo a lo extraño o desconocido que etimológicamente significa "odio al extranjero". Ideología que sirve para enmascarar relaciones económico-políticas potencialmente conflictivas. De hecho, la discriminación de los inmigrantes "no europeos" no es resultado de su simple presencia como colectivo con rasgos culturales diferentes en una Europa que tampoco es precisamente homogénea culturalmente. Se les excluye selectivamente porque son los pobres del Sur que pretenden compartir y así parecen amenazar la riqueza del Norte.

**Etnocentrismo:** consiste en acercarnos a otras culturas analizándolas desde nuestra propia cultura. Una de las consecuencias del etnocentrismo es la falta de comprensión, por lo que si deseamos entender cualquier manifestación cultural debemos analizar el contexto en el que éstas se encuadran, ya que es en él donde cobra todo su sentido.

## NOTAS

1. Como ejemplo añadido, cabe recordar que el término *mulato* viene de *mula*, y era utilizado despectivamente por los colonizadores y todavía se usa en las aulas en la clasificación de las razas.
2. Bajo políticas determinadas por el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional o la propia Unión Europea, los gobiernos de los países del Sur se ven obligados a desarrollar planes de control de natalidad que hacen descender drásticamente sus índices de natalidad, todo ello a cambio de "créditos para comida".

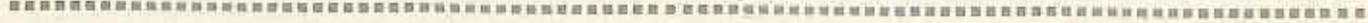
## BIBLIOGRAFÍA

- Abad, L.; Curo, A. y A. Izquierdo, *Inmigración, pluralismo y tolerancia*, Editorial Popular, Jóvenes contra la intolerancia, Madrid, 1993.
- Colectivo Amani, *Educación intercultural: análisis y resolución de conflictos*, Editorial Popular, Madrid, 1994.
- Coordinadora de ONGs España, *Punto de encuentro*, Bol. n<sup>o</sup> 9, Año II.
- Emakume Internazionalistak, *Mujer, inmigración y racismo*, dossier, Vitoria-Gasteiz, 1993.
- Ehrlich, Paul y Anne, *La explosión demográfica*, Salvat Editores, Barcelona, 1994.
- Gonçalves, Luis Alberto Oliveira, *O silêncio, um ritual pedagógico a favor da discriminação racial*, Belo Horizonte, UFMG, 1985.
- Graves, Norman, "Educación intercultural I", *En pie de paz*, n<sup>o</sup> 31, Invierno 1994, Publiagraf, Barcelona, págs. 22-26.
- Graves, Norman, "Educación intercultural II", *En pie de paz*, n<sup>o</sup> 32, Primavera 1994, Publiagraf, Barcelona, págs. 48-52.
- Hidalgo Tuñón, Alberto, *Reflexión ética sobre el racismo y la xenofobia*, Ed. Popular, Madrid, 1993.
- IEPALA e Instituto del Tercer Mundo, *Guía del Tercer Mundo 91/92*, Madrid, 1991.
- Integral, *Los Papalagi*, Integral, Barcelona.
- Jung, C.G., *El hombre y sus símbolos*, Ed. Biblioteca Universal Caralt, Barcelona, 1981.
- Parra, F., *La emigración española en Francia, 1967-1977*, Instituto Español de Emigración, Madrid, 1981.
- Phillips, W.D., *Historia de la esclavitud en España*, Playor, Madrid, 1990.



Pujadas, Joan Josep, *Etnicidad: identidad cultural de los pueblos*, Eude-  
ma, Madrid, 1993.  
Rosemberg, Fulvia, *Trajetórias escolares de estudantes brancos e negros*,  
UNICAMP, São Paulo, 1983.  
Scheurmaun, E., *Los Papalagi*, Editorial Integral, Barcelona,  
1993.

Schwarz, L.M., *O espetáculo das raças no Brasil-1860-1930*, Ed.  
Companhia das Letras, São Paulo, Brasil, 1993.  
SOS-Racisme, *El racismo en urge. SOS-Racisme informa*, Documento II  
Congreso SOS-Racisme, Barcelona, 1990.  
Stolke, Verena, "Madres para la nueva patria", *En pie de paz*, nº 28,  
Primavera 1993, Publiagraf, Barcelona, págs. 3-6.



**Bakeaz.** Centro de documentación y estudios para la paz, es un organismo de carácter no gubernamental, independiente y sin ánimo de lucro. Está formado por un grupo de personas, vinculadas a los medios universitarios y pacifistas vascos, que intenta profundizar en el conocimiento de temas como la militarización de las relaciones internacionales, las políticas de seguridad, la producción y el comercio de armas, la relación entre economía y ecología, o la educación para la paz. Cuenta para ello con una biblioteca y hemeroteca especializadas, y con diferentes recursos pedagógicos, para así asegurar el objetivo de proporcionar información, recursos y asesoramiento. Asimismo, realiza estudios e investigaciones, publica trabajos propios o ajenos, organiza seminarios y cursos, y colabora con los medios de comunicación.

Cuadernos Bakeaz es una publicación monográfica, bimestral, realizada por investigadores de Bakeaz o colaboradores. Aborda temas relativos a industria militar y comercio de armas, políticas de seguridad, educación para la paz, guerras, economía y ecología; e intenta proporcionar a aquellas personas u organizaciones interesadas en estas cuestiones, estudios breves y rigurosos elaborados desde el pensamiento crítico y desde el compromiso con esos problemas.

**Director de la publicación:** Josu Ugarte • **Consejo asesor:** Joaquín Arriola, Anna Bastida, Roberto Bermejo, Xabier Etxebarria, Adolfo Fernández Marugán, Rafael Grasa, Xosús R. Jares, José Carlos Lochado, Arcadi Oliveres, Jesús M<sup>a</sup> Puente, Jorge Reichmann, Pedro Sáez, Antonio Santamaría, Angela da Silva, Ruth Stanley, Carlos Taibo, Fernando Urrutikootxea • **Títulos publicados:** 1. Carlos Taibo, *Quince preguntas sobre los conflictos yugoslavos*; 2. Xabier Etxebarria, *Antirracismo*; 3. Roberto Bermejo, *Equilibrio ecológico, crecimiento y empleo*; 4. Xabier Etxebarria, *Sobre la tolerancia y lo intolerable*; 5. Xabier Etxebarria, *La ética ante la crisis ecológica*; 6. Hans Christoph Binswanger, *Protección del medio ambiente y crecimiento económico*; 7. Carlos Taibo, *El conflicto de Chochenia: una guía de urgencia*; 8. Xosús R. Jares, *Los sustratos teóricos de la educación para la paz*; 9. Juan José Celorio, *La educación para el desarrollo*; 10. Angela da Silva, *Educación antirracista e interculturalidad*; 11. Pedro Sáez, *La educación para la paz en el currículo de la reforma*; 12. Martín Alonso, *Bosnia, la agonía de una esperanza*; 13. Xabier Etxebarria, *Objeción de conciencia e insumisión*; 14. Jörg Hufschmid, *Las consecuencias económicas del desarme*.

**BOLETIN DE SUSCRIPCION**

Nombre y apellidos \_\_\_\_\_ Firma \_\_\_\_\_  
 Organización \_\_\_\_\_  
 Domicilio \_\_\_\_\_  
 Población \_\_\_\_\_ CP \_\_\_\_\_ Provincia \_\_\_\_\_  
 Teléfono \_\_\_\_\_ Fax \_\_\_\_\_ Email \_\_\_\_\_

**Tarifas**

Suscripción anual (6 núms./año): 1.200 ptas.  
 A partir del n<sup>o</sup>: \_\_\_\_\_ (inclusive)  
 Suscripción de apoyo: 1.800 ptas.  
 Números sueltos: 200 ptas./ejemplar  
 Deseo recibir los siguientes n<sup>os</sup>: \_\_\_\_\_

**Forma de pago**

Contra reembolso (+250 ptas.)  
 Cheque nominativo adjunto.  
 Recibo domiciliado  
 Entidad [ ] [ ] [ ] [ ] Control [ ] [ ]  
 Oficina [ ] [ ] [ ] [ ] N<sup>o</sup> Cta. [ ] [ ] [ ] [ ] [ ] [ ] [ ] [ ] [ ] [ ]

Avda. Zuberoa, 43 bajo • 48012 Bilbao • Tel. (94) 421 37 19 • Fax (94) 421 65 02



# Cuadernos Worldwatch



## Qué son

**Cuadernos Worldwatch** es el nombre de la edición castellana de una colección de informes monográficos sobre cuestiones de ecología del *Worldwatch Institute* —organización norteamericana de investigación medioambiental—, traducidos y editados por la organización pacifista vasca *Bakeaz*. *Centro de documentación y estudios para la paz*. Estos informes intentan proporcionar un análisis profundo, cuantitativo y cualitativo, de los principales factores que influyen en la consecución de una sociedad sostenible. Publicados en 5 idiomas —a los que debemos añadir la edición castellana—, sirven de referencia precisa y fiable tanto para gobiernos como para organizaciones no gubernamentales e instituciones educativas de todo el mundo.

## Títulos publicados

Renner, Michael, <i>El empleo en una economía sostenible</i> .....	600 ptas.
Jacobson, Jodi L., <i>Discriminación de género: un obstáculo para un desarrollo sostenible</i> .....	600 ptas.
(también editado en gallego, <i>Discriminación de xénero: un obstáculo para un desenvolvemento sostíbel</i> )	
Misch, Ann, <i>Riesgos ambientales para la salud: una evaluación</i> .....	600 ptas.
(también editado en gallego, <i>Riscos ambientais para a saúde: unha avaliación</i> )	
Weber, Peter, <i>Pérdidas netas: pesca, empleo y medio ambiente marino</i> .....	900 ptas.
Weber, Peter, <i>El abandono de los océanos. Políticas para su recuperación</i> .....	750 ptas.
Young, John E., <i>Red global. Los ordenadores en una sociedad sostenible</i> .....	750 ptas.

## Próximos títulos

- Lowe, Marcia D., *De vuelta a las vías. El resurgimiento del ferrocarril.*
- Renner, Michael, *Presupuestos para el desarme. Los costes de la paz y la guerra.*
- Sachs, Aaron, *Ecojusticia. Uniendo derechos humanos y medio ambiente.*
- Denniston, Derek, *Altas prioridades. La conservación de los ecosistemas y culturas de montaña.*

## Cómo adquirirlos

Se pueden adquirir ejemplares sueltos o mediante suscripción (4 títulos/año; 2.400 ptas., hasta el 30 de junio; 3.000 ptas., a partir del 1 de julio). El pago se puede realizar por cheque bancario o giro a nombre de *Bakeaz*; transferencia a la c/c 2095-0365-49-3830626218; contra reembolso (+ 250 ptas.); o por domiciliación bancaria.



# Una experiencia concreta

▼ C.P. de Palmeira



El Colegio Público de Palmeira está situado en Palmeira, parroquia perteneciente al municipio de Ribeira, en el sudoeste de la provincia de La Coruña.

Desde hace muchos años, profesores y profesoras del centro venían ya trabajando, con objetivos pedagógicos básicos, en favor de la Normalización Lingüística y cultural; tarea difícil, si se tiene en cuenta el desprestigio del gallego, ya que una parte de la sociedad considera la lengua gallega como válida en el ámbito familiar y privado, pero de segunda categoría a la hora de ser utilizada en el ámbito público. Muchos padres y madres de nuestros alumnos y alumnas, que son tradicionalmente gallego hablantes, se comunican con sus hijos e hijas en castellano.

En el curso 88-89 se creó, como tal, el Equipo de Normalización Lingüística, cuyo objetivo principal es la difusión y animación al uso de la lengua gallega en todos los ámbitos de la vida escolar.

El Equipo de Normalización Lingüística elabora propuestas de trabajo que son presentadas al resto de profesorado para su desarrollo. Proponen actividades tales como:

- Unidades Didácticas (Magosto, Navidad, Carnavales, Letras Galegas...)

- Campañas específicas dirigidas a la recogida de información sobre temas variados.

- Difusión de la información recogida.
- Exposiciones monográficas.
- Radio Escolar.
- Revista Escolar.

Durante los cursos 91-92 y 92-93, el profesorado del centro elaboró el Proyecto Educativo de Centro (P.E.C.), que resultó aprobado por unanimidad, tanto por el Claustro como por el Consejo Escolar, en junio de 1993. En él se recogen las Notas de Identidad fundamentales que queremos que estén presentes en toda la actividad escolar: coeducación, integración, una metodología que prima el *cómo aprender sobre el qué aprender* y la voluntad normalizadora, de cara a utilizar la lengua gallega como lengua vehicular de la actividad escolar y también como lengua de aprendizaje.

En coherencia con este P.E.C., todos los Equipos de Trabajo del Centro: Biblioteca, Medio Ambiente, Nuevas Tecnologías y Equipos de Ciclo, participan de esta dinámica de trabajo y programan sus actividades en favor de la Normalización Lingüística.

Teniendo como referencia el P.E.C., se elaboró un Proyecto Curricular de Centro (P.C.C.), que desarrolla las Notas de Identidad y que se va plasmando en diversos planes anuales. Uno de ellos, el Plan de Alfabetización en lengua gallega, que tam-

bién resultó aprobado por unanimidad tanto por el Claustro, como por el Consejo Escolar, en junio de 1994; comenzó a desarrollarse a partir del curso 94-95. Este plan contempla, de modo gradual, la alfabetización de los alumnos y alumnas en lengua gallega. El proceso se inició el pasado curso en Educación Infantil sin ningún tipo de problemas. Durante el actual curso 95-96 se amplió a 1º de Primaria. Se pretende que este Plan continúe en cursos sucesivos. Durante todo el proceso se hacen y harán continuas valoraciones del desarrollo del Plan, con el objetivo fundamental de que, al terminar la Educación Primaria, los niños y niñas alcancen competencia tanto en gallego como en castellano, (hay que tener en cuenta la desventaja que la lengua gallega tiene con respecto a la castellana: medios de comunicación, prestigio, etc.)

Sin embargo, a principios de curso surgió un grave problema. Un grupo minoritario de padres y madres (no llega a representar el 15% del total) que, aunque anteriormente siempre alabaron la marcha del centro, en esta cuestión se manifiestan totalmente en contra, ya que no están de acuerdo en que los textos de matemáticas y religión del 1º Ciclo de Primaria estén en lengua gallega, mantienen una actitud totalmente negativa e irracional, se negaron incluso a comprar los libros de texto de sus hijos e hijas durante un trimestre completo, y pusieron en marcha una nueva APA que no destaca precisamente por su colaboración, y que está provocando en el centro un gran malestar, que repercute negativamente en el trabajo diario.

Ni el Claustro de profesores y profesoras, ni el Consejo Escolar, encontraron apoyo ninguno de la Administración Educativa, hecho incomprensible, ya que deberían apoyar la normalización del uso de la lengua gallega, no sólo elaborando leyes, sino controlando que esas leyes se cumplan, cosa que este Centro así hace.

Pese a todo, la intención del Claustro y Consejo Escolar es la de ir superando las dificultades y, siguiendo en la misma línea de trabajo, conseguir recuperar el clima cordial que siempre existió en esta Comunidad Escolar. ■



# Amnistía Internacional y la educación en Derechos Humanos

*Amnistía Internacional es una organización que trabaja en favor de los Derechos Humanos en todo el mundo. Es independiente de todo gobierno, ideología política o religiosa. Su financiación proviene exclusivamente de las cuotas de más de un millón de socios.*



El mandato o trabajo específico es:

1. En favor de la liberación de los presos de conciencia, es decir, personas encarceladas por sus ideas, origen étnico, religión, sexo o cualquier otro motivo, que nunca han utilizado la violencia ni han abogado por ella.
2. La obtención de juicios justos para presos políticos.
3. La eliminación total de la tortura, la pena de muerte, las desapariciones y ejecuciones extrajudiciales.

Como se puede observar, esto no abarca toda la Declaración de los De-

rechos Humanos en su conjunto, sino sólo los artículos relativos a los Derechos Civiles y Políticos. Una característica un poco especial de la organización es que el trabajo sobre nuestro propio país está limitado. Si podemos trabajar en Educación en Derechos Humanos o en promover cambios en la legislación vigente (recientemente nuestra aportación a la eliminación de la pena de muerte en el Código Penal Militar español) o bien para conseguir que los Gobiernos ratifiquen los Pactos de Derechos Humanos. Sin embargo, aunque la mayor parte de nuestra actividad es la relacionada con el "Mandato" y en su comienzo la única, en este momento se está concediendo mucha mayor importancia al trabajo preventivo en general, y se ha

ido profundizando y dotando de medios a este aspecto. Como en cualquier planteamiento educativo, el primer paso es lograr el conocimiento y la comprensión de:

- Conceptos básicos como la solidaridad, la igualdad o la tolerancia y la interconexión entre derechos y deberes.
- La comprensión de la relación entre derechos individuales, de grupos y nacionales.
- El conocimiento de los principales acontecimientos históricos en el desarrollo de los Derechos Humanos (DDHH) y la comprensión de las distintas Declaraciones, Convenciones y Pactos sobre los mismos.
- El conocimiento de las principales violaciones de los DDHH que se producen.
- El conocimiento de las herramientas y organizaciones que existen para defenderlos.

El segundo paso es conseguir que esto provoque una reflexión y debate sobre los Derechos Humanos y las situaciones concretas que se producen.

Un tercer paso es lograr que esto provoque un cambio de actitud y mayor sensibilidad para comprender y descubrir situaciones de injusticia o conculcación de los derechos fundamentales.

Y, por último, que esto se traduzca en la acción concreta, no sólo en la defensa de los derechos propios sino también de los ajenos, fomentando así la solidaridad y la búsqueda de la justicia.

Para llevar a cabo este esquema general, nos encontramos, a priori, con una dificultad: mientras que el trabajo habitual de A.I. es sobre ciertos artículos de la Declaración Universal muy concreto, el trabajo de educación en DDHH debe ampliarse a todo el espectro de derechos existentes, transmitiendo que son un conjunto único e indivisible. Esta dificultad la estamos soslayando mediante la colaboración con otras ONG's que trabajan los aspectos que complementan a los nuestros.



Otra dificultad es la escasez de medios disponibles. Por este motivo, actualmente nos estamos dedicando especialmente a dos sectores que consideramos "clave": el sector educativo (profesores, alumnos, padres) y el sector de Fuerzas de Seguridad. Sin embargo, tenemos muy claro que debemos ampliar el número de sectores con los que trabajaremos en el futuro.

Un aspecto que nunca olvidamos en esta parcela del trabajo de A.I. es la fase de movilización. Tratamos de transmitir, tanto a los educadores como a los jóvenes, que no podemos permanecer impasibles ante las violaciones de los Derechos Humanos. Nosotros utilizamos la frase: "pon a trabajar la indignación", acuñada desde el origen de A.I. Tratamos de implicar a todos en un trabajo concreto. Para los más jóvenes, se recoge en lo que llamamos "Red de menores": jóvenes interesados en difundir los casos, habitualmente de jóvenes, que nosotros les enviamos y en escribir a las autoridades de estos países. Para todos los sectores de población se trabaja en campañas específicas, ya sean de ámbito general, como la de China, que acabamos de iniciar, o bien de ámbito regional. Como ya hemos mencionado, no podemos trabajar sobre casos del propio país, por lo que todos los casos que enviamos son de lugares muy diversos. Creemos que esto refuerza el aspecto "universal" de los Derechos Humanos, y nos vincula con personas de raza, cultura, religión, y formas de vida completamente diferentes, lo que ayuda a prevenir actitudes racistas o xenófobas. ■

Si estás interesado en recibir mayor información, puedes dirigirte al grupo de A.I. de tu localidad o a: Amnistía Internacional. Apartado de Correos 50.318. 28080-Madrid.



国际特赦组织

# Campaña por los Derechos Humanos en China



Amnistía Internacional

La quinta parte de la población mundial vive en China, donde las violaciones de los derechos humanos se producen de forma preocupantemente habitual. Una legislación represiva hace que nadie esté a salvo. Cualquiera puede ser objeto de abusos de poder, detenciones arbitrarias, torturas y malos tratos. Especialmente vulnerables son los grupos étnicos que pretenden una mayor autonomía o independencia, los grupos religiosos no autorizados o las mujeres cuyo número de hijos sobrepasa la cuota permitida. La pena de muerte que se aplica a miles de personas cada año, se lleva a cabo normalmente mediante un tiro en la nuca. Muchos de los delitos por los que se condena a muerte son económicos, como el soborno y el destalco. A esto se añade que las confesiones se obtienen, a menudo, mediante la tortura. El gobierno chino intenta redefinir los derechos humanos utilizando el argumento de los "valores asiáticos", y considerando las críticas a sus métodos como una injerencia en sus asuntos. Sin embargo, olvidan que China ha firmado muchos de los pactos internacionales existentes, incluida la Declaración Universal de los Derechos Humanos, y que gran parte de la población china sufre represión por pedir el respeto a estos derechos. "Los derechos humanos, que deberían ser patrimonio universal de las personas, siguen siendo un lujo en la China de hoy." Esto fue afirmado por Ding Zilin, activista de derechos humanos chino cuyo hijo fue muerto en 1989 durante la represión del movimiento en pro de la democracia. ■

Si estás interesado en participar en esta campaña o en recibir más información, dirígete al grupo de Amnistía Internacional de tu localidad o a: Amnistía Internacional. Apartado de correos 50.318. 28080 Madrid.



# Materiales para la educación en Derechos Humanos

## Educación en Derechos Humanos. Propuestas didácticas



Para profesores de Secundaria. Trata de los aspectos de la Declaración Universal sobre los que trabaja A.I.

- I. Presos de conciencia.
  - II. La pena de muerte.
  - III. Casos de adopción de Amnistía Internacional.
  - IV. La tortura.
  - V. Juicios imparciales y expeditos.
  - VI. Tres historias para trabajar los derechos humanos.
  - VII. Apéndice. Información complementaria.
  - VIII. Organizaciones que trabajan por los derechos humanos.
- Contiene unos 30 horas lectivas. Contiene muchas propuestas didácticas. Precio: 2.500 pts.

## Guía didáctica



Pequeño folleto para profesores con actividades para todos los ámbitos y edades.  
Precio: 130 pts.

## ¡Socorro!

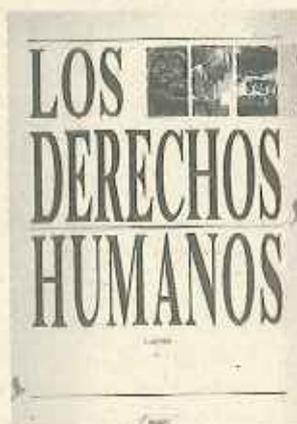


Cómic sobre Derechos Humanos. Dirigido a adolescentes y adultos.  
Precio: 2.200 pts.

## Carta de Eloy

Cuento infantil sobre las actividades de A.I. Para niños de 7 a 11 años.  
Precio: 400 pts.

## Derechos Humanos



Contra álbumes en formato "cómic" para jóvenes y adultos.  
Tomo I: los Derechos Humanos.  
Tomo II: los Derechos de los Pueblos.  
Tomo III: los Derechos de los niños.  
Tomo IV: los Derechos de la mujer.  
Precio: 7.800 pts.

## Los Derechos Humanos ilustrados por dibujantes españoles

Todos los artículos de la Declaración Universal en los cuatro lenguajes oficiales y con ilustraciones de famosos dibujantes españoles.

Precio: 500 pts.

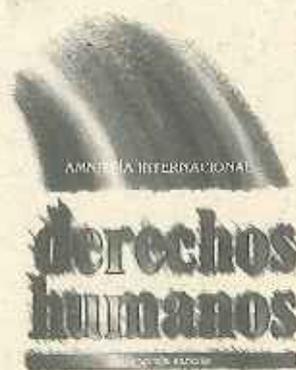
## Derechos Humanos ¡ya!

Video

Todos los artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de forma gráfica y asimilable.

Precio: 2.900 pts.

## Cartilla de Derechos Humanos



Declaración de los Derechos Humanos en lenguaje elemental y con ilustraciones. Para niños de 8 a 12 años.

Precio: 500 pts.

## Puzzle de 252 piezas

Precio 1.700

Otros materiales:

**Informe anual**, junto al informe pedagógico del mismo.

**Artículos "La juventud y los Derechos Humanos"**

Serie de 8 capítulos para su publicación en revistas con una parte para el educador y diversas actividades para jóvenes de 14 a 18 años.



# Por el empleo estable y con derechos



**C**on la campaña unitaria por el Empleo que iniciamos conjuntamente con UGT, desde CC.OO. queremos situar el empleo en el centro de la problemática socioeconómica y política de nuestro país y evidenciar, tanto en el seno de nuestra organización como en el conjunto de la sociedad, que la creación de empleo y también las condiciones del mismo —estabilidad, calidad— son el eje de nuestra acción sindical.

Nuestras propuestas se deben transformar en negociaciones concretas y evaluables en el tiempo, a distintos niveles: Gobierno Central, Administraciones periféricas, Organizaciones empresariales. Proponemos, por tanto, una negociación a distintos niveles, pero sujeta a criterios básicos

homogéneos, tanto sindicales como tendentes a la armonización de las políticas de empleo. Para ello es necesario utilizar todos los instrumentos disponibles, buscando la convergencia de variables económicas, jurídicas y sociales.

Además, creemos que el empleo tiene también una dimensión europea, por lo que reivindicamos que esto sea el objetivo prioritario de las políticas de la Unión Europea.

Las propuestas se articulan en torno a los siguientes ejes:

● **Mejorar el tejido productivo para generar empleo:** la apuesta por un modelo de competencia basado en la potenciación de la calidad de los bienes y servicios producidos, en la cualificación de la mano de obra y no en los bajos costes salariales; el desarrollo de una política industrial

activa y de un sector servicios de calidad, tanto públicos como privados; la búsqueda de nuevos empleos.

● **Estructurar la política de empleo:** a partir de la mejora de la intermediación del mercado de trabajo; de los servicios públicos de empleo, de la orientación para la búsqueda de empleo, de la modificación legislativa y del control de las empresas de trabajo temporal, de la articulación de la formación y el empleo.

● **Restablecer la estabilidad laboral:** para ello proponemos modificaciones legislativas para reducir la temporalidad y devolver la causalidad a la contratación. Hay que limitar la contratación temporal y penalizar su uso. Hay que modificar el contrato de aprendizaje para que sea realmente formativo y el de tiempo parcial para que tenga la misma protección social e iguales oportunidades que el trabajo a tiempo completo.

En este sentido, también hay que actuar a partir de la negociación colectiva.

● **Participar en la organización del trabajo** para corresponsabilizarnos con la generación y mantenimiento del empleo; la intervención sindical en las decisiones de gestión empresarial que afectan al empleo, los cambios tecnológicos, la descentralización productiva, la reducción y redistribución del tiempo de trabajo, es un aspecto estratégico para el empleo.

Proponemos internalizar la flexibilidad en las empresas y participar en su gestión para controlar y reducir la flexibilidad externa; reducir la jornada laboral y reducir drásticamente las horas extraordinarias.

● **Consolidar y defender el sistema de protección social:** Por eso proponemos consolidar el Estado del Bienestar, igualar la protección social a los trabajos "atípicos" y a las nuevas modalidades de contratos y ampliar la protección por desempleo.

Todas estas propuestas y su puesta en práctica requieren que el diálogo social, la negociación y la participación de los agentes sociales en el diseño y desarrollo de las políticas de empleo sea un hecho real. ■

# Negociación Colectiva

## Educación Especial

Las patronales de Educación Especial pretenden disminuir en un 20% el salario de los contratos fijos y ampliar los contratos temporales al 50% de las plantillas.

Las organizaciones patronales continúan sorprendiendo al sector con iniciativas disparatadas como la de pretender reducir el salario en un 20% a cambio de crear empleo estable, contradiciendo esta intención cuando pretenden, a la vez, aumentar la contratación temporal del 25% actual al 50%.

También pretenden incluir la polivalencia funcional y una cláusula de descuelgue en peores condiciones que las marca-

das por la anterior Reforma del mercado Laboral.

Los sindicatos CC.OO., FETE-UGT y CIG continúan su campaña de información al sector y no descartan endurecer las acciones iniciadas el día 21 de marzo.

## II Convenio de Centros sostenidos con fondos públicos

La patronal CECE ha presentado un recurso ante el Ministerio de Trabajo, en el que se cuestiona que el porcentaje de representatividad de EyG sea suficiente para alcanzar acuerdos de eficacia general.

La F.E. de CC.OO. editará en breve el citado Convenio comentado.

## ACUERDOS FIRMADOS

### Revisión Salarial de Autoescuelas

La F.E. de CC.OO. ha firmado la revisión salarial del año 1996, de acuerdo con lo previsto en el articulado del Convenio:

- Subida del 3,5% en concepto de salario y complementos.
- Subida del 1% en concepto de antigüedad.

### Revisión salarial del Convenio de Colegios Mayores.

La F.E. de CC.OO. ha firmado la revisión salarial para el año 1996:

- Subida del 3,5% en concepto de salario.
- Subida del 2% en concepto de antigüedad.

## NEGOCIACIONES CON DIFICULTADES

### Negociación del Convenio de Enseñanzas regladas no concertadas

Las patronales hacen una oferta inaceptable para las organizaciones sindicales: una distribución irregular de la jornada anual, la desaparición del pago en concepto de antigüedad, y una ridícula oferta salarial del 2% sin cláusula de revisión salarial.

Consideramos esta propuesta como una agresión más a este colectivo de trabajadores y trabajadoras.

La F.E. de CC.OO. propondrá al resto de organizaciones sindicales acciones movilizadoras que permitan avanzar en las negociaciones de estos convenios de forma positiva.

### Negociación del Convenio de Enseñanzas no regladas

Las patronales continúan demostrando la negociación de este Convenio, aún no han propuesto su oferta de incrementos retributivos y han rechazado aspectos fundamentales de la plataforma unitaria como: reducción de jornada, 100% de I.T. durante los tres primeros meses, mejoras retributivas para los contratos de aprendizaje y prácticas, etc.

### Convenio de Educación Infantil

Las patronales CECEI, CECE, EyG y ACADE mantienen una situación de enfrentamiento en este sector por su representatividad, no poniéndose de

acuerdo para constituir la mesa negociadora. Esta situación impide que el Convenio se negocie.

### Centros Municipales de Bachillerato

La F.E. de CC.OO. mantiene la lucha en este sector para conseguir que el empleo de los trabajadores de estos centros no se vea reducido, al ponerse en marcha la LOGSE.

Se han mantenido jornadas de huelga durante el día 25 de abril y los días 8 y 14 de mayo.

Responsabilizamos de esta situación al MEC y a la Federación Nacional de Municipios y Provincias por no dar solución al mantenimiento del empleo de este personal.

# Desarrollo del acuerdo de Primaria

**El acuerdo sobre "Plantillas de centros de Primaria y garantías del profesorado", firmado el pasado 9 de febrero, abría la puerta a la negociación provincial. Para Secundaria, esta realidad lo es desde junio del 94.**

**No todas las Direcciones Provinciales se han comportado de la misma forma. Así lo reflejan las cuatro provincias que hemos tomado como muestra.**

## ● GUADALAJARA ●

### CC.OO. O LA FIABILIDAD EN EL PROCESO NEGOCIADOR

En nuestra provincia, por segunda vez, firmamos un Acuerdo sobre plantillas de Infantil y Primaria y garantías del profesorado.

Antes de entrar a describir los términos del Acuerdo de este año, me parece interesante hablar de la situación en Guadalajara y de cómo han sido las relaciones CC.OO.-Administración Educativa y, para ello, nada mejor que hacer un poco de historia.

Ya antes de 1993 se nos informaba y se nos permitía hacer aportaciones que figuraban en las actas correspondientes pero, por no irnos demasiado atrás, comencemos por este año: en aquel curso (93-94) ya se consensuaron las creaciones y supresiones, y se

discutieron las creaciones de los primeros CRAs; conseguimos que en las actas de cada reunión se reflejasen nuestros acuerdos y desacuerdos; el 93 se saldó el arreglo escolar con un resultado global del que todos nos sentimos muy satisfechos.

Para el curso siguiente (94-95) la postura firme que mantuvo CC.OO. con la Dirección Provincial nos permitió llegar a un acuerdo entre la Junta de Personal y la Administración Educativa, dando un paso más en el fortalecimiento del proceso negociador que se saldó con un más que notable incremento del número de plazas con respecto a la primera intención de la Dirección Provincial; acuerdo éste que se materializó en un acta donde se adjuntaron compromisos de otra índole (sobre comedores escolares, campaña de matriculación en la escuela pública, ajuste de ratios...) también quedó reflejada la creación de una comisión de seguimiento y el de-

sacuerdo por parte de todos los sindicatos con la creación de los CRAs.

Para el 95-96, CC.OO. deja bien clara su intención: se debe negociar para llegar a un acuerdo en toda regla, con estructura, muchos compromisos y firmas (no sólo un acta); se consigue este objetivo y, en 14 puntos, se plasma lo que en definitiva es el Primer Acuerdo al que llegamos todos (sindicatos y Administración); también se crea una comisión que sigue de cerca el cumplimiento del mismo por parte del MEC y se fuerza a los representantes de la Dirección Provincial a *poleárselo* en Madrid para luego dar explicaciones.

Es en este momento cuando empezamos a tener la sensación de que si se está negociando y que el camino recorrido ha contribuido a crear hábito y cultura de negociación; primero, porque se nos ponen todas las cartas sobre la mesa y, segundo, porque se consigue que se respete en su mayor parte.

Así llegamos al proceso de negociación del arreglo escolar para el curso 96-97 como algo normal y de obligado cumplimiento por todas las partes. En CC.OO. sabemos que hemos logrado algo tan importante como el propio contenido del acuerdo: hemos creado cultura de negociación, incluso entre los representantes de la Administración.

Con este camino recorrido, el pasado 31 de enero, CC.OO. firmó, aunque en solitario, con la Dirección Provincial del MEC, el texto sobre el llamado arreglo escolar para el curso 96-97.

Después de analizar todos los datos disponibles y la situación política en esos momentos, llegamos a la conclusión de que es necesario agilitar la negociación y no hacerse ilusiones con lo que respecta a lo que del Acuerdo MEC-Sindicatos sobre plantillas de Infantil y Primaria (en adelante, Acuerdo de Madrid) se pueda plasmar para el curso que viene, pues somos conscientes de que están prorrogados los presupuestos del 95.

El parto de este texto fue complicado, pues después de un mes de ne-



gociaciones en la mesa técnica, creada al efecto para estudiar centro a centro su situación, hubo problemas a la hora de poner las conclusiones por escrito, sobre todo por la estrategia de los demás sindicatos de dinamitar todo lo hecho en espera de la firma del referido Acuerdo de Madrid.

Lo más importante que lleva el texto es la creación de 46 nuevos puestos de trabajo (23 en Infantil y Primaria y otros 23 para el primer ciclo de la ESO), la generalización de la música, se definen por primera vez los puestos itinerantes y compartidos, la plantilla de Educación de Adultos y la de los IES con primer ciclo de la ESO, se define la forma de negociar el cupo de septiembre (incluido el perfil de las plazas) y una serie de garantías para el profesorado afectado por modificación o supresión del puesto de trabajo, casi todo en la línea del Acuerdo del curso anterior que casi coincide con la del Acuerdo de Madrid.

Estudiado el texto del Acuerdo MEC-Sindicatos de 9 de febrero, vemos cómo hemos conseguido con la estrategia marcada más del 55% de las plazas que corresponden a Guadalajara en el año 2000, fecha final de aplicación del citado Acuerdo, con lo que consideramos que hemos atinado de pleno.

Lo accesorio, la pataleta organizada por los otros sindicatos en torno a la firma del texto por CC.OO. No sabe-

mos muy bien cuáles son las razones que les han llevado a no suscribir un texto que, conteniendo todos los elementos del acuerdo del año pasado, amplía en determinados aspectos y garantiza que "En caso de que por cualquier motivo o por la previsible firma de acuerdo de plantillas de Primaria a nivel territorio MEC se aumentase el cupo de profesorado para la provincia de Guadalajara, las partes firmantes de este acuerdo se reunirán para revisar y/o aumentar las plantillas de los centros, estableciendo la prolación correspondiente".

En CC.OO. no llegamos a comprender cómo ANPE, UGT y CSIF firmaron el curso pasado un texto y no lo hacen éste, cuando el saldo de puestos de trabajo que se crean ahora es mayor y, además, se redondean las garantías para el profesorado.

Para CC.OO., las razones que estos otros sindicatos han dado no responden a la verdad, y sus posiciones y explicaciones manifiestan tan sólo la incapacidad de algunos de sus negociadores, pues sólo ellos han llevado a estas organizaciones a hacer dejación de sus obligaciones y no comprometerse con la defensa de la enseñanza pública, ni con las garantías y derechos del profesorado de nuestra provincia.

Después de la firma el arreglo escolar, hemos tenido dos reuniones como Comisión de Seguimiento, en las que hemos conseguido que la Dirección

Provincial exija al MEC el cumplimiento de lo pactado, con la corrección de errores de lo publicado en un primer momento en el BOMECE, y un aumento del cupo de Educación Especial para la provincia.

Del citado Acuerdo Provincial, a la vez que hemos de reconocer que gracias a la posición cerrada del resto de los sindicatos de la provincia, se ha podido ver claramente la diferencia que hay entre un trabajo sindical serio, responsable y eficaz y la inoperancia manifiesta.

Cori González Andue

## ● ALBACETE ●

### EL SUR DEL SUR. CRONICA DE UN INCUMPLIMIENTO

Recién aprobado por el Consejo de nuestra Federación el Acuerdo de Primaria, desde el Sindicato de Enseñanza de CC.OO. de Albacete nos pusimos a trabajar en lo que suponía la aplicación de dicho acuerdo: la creación de más de 300 puestos de trabajo para el cuerpo de maestros. Con tremenda ilusión, por ver si con la aplicación del Acuerdo dejábamos de estar en el último puesto de las estadísticas ministeriales sobre la aplicación de la LOGSE, nos pusimos a trabajar.

Josema, el responsable de Primaria, estuvo unos días frenético: cuadros, plantillas, sumas, horarios, alumnos, ratios, llamadas a los ayuntamientos para ver los niños de dos y tres años que había, incluso en algún ayuntamiento le dieron los niños que iban nacidos este año y... ¡los que se preveían!

Desde los centros nos llamaban: Ángel, un compañero de Balazote, se enfadó porque no sacábamos la educación física, habiendo horas; Isaac, director de Tarazona, nos daba datos para impedir las tres supresiones de Educación Infantil; Pedro, del "Simón Abril", me llamaba por la noche para ver cómo iba la plantilla del IES San

Pablo; Paco, del Benjamín Palencia, sobre la supresión de los puestos de ciclo superior, del CRA de Povedilla ¿no crean cinco?!...

Fueron días intensos, sacrificamos la Semana Blanca, y al final entre todos los sindicatos y la Unidad de Programas llegamos a un acuerdo que celebramos y firmamos el día 27 de febrero, con rueda de prensa incluida.

Estábamos contentos, veíamos apoyos de Educación Infantil, la generalización de la pedagogía terapéutica, la aparición del francés en los IES para maestros, la música y la educación física, la no supresión de los puestos ocupados de ciclo superior en donde se quedarán los niños y niñas... ¡nos había llegado la modernización!

Pero las ilusiones son difíciles de transformar en realidades, los sueños siempre se olvidan cuando despertamos; y los proyectos de mejora social, de mejorar el sistema público, son difíciles de comprender por los gestores del mismo. Los incapaces, los mediocres, los arribistas, los soberbios, los torpes, los que se creen que un cargo supone cambio de status social, suelen ser nombrados directores provinciales. Y cuando aquellos inútiles son los encargados de gestionar acuerdos de modernización, cuando se lo tienen que dolender ante el MEC, como si fuera suyo, puede ocurrir lo que ha ocurrido en Albacete.

Así, ahora, con rabia, con impotencia, hemos visto cómo el acuerdo no ha sido publicado en el BOMECE y en el BOE, porque unos inútiles han dejado escapar el tren de la mejora de nuestro sistema público educativo, tal vez lo han hecho para que el curso que viene puedan reivindicar desde los centros al PP lo que han sido incapaces de poner en funcionamiento este año. ¿Un nuevo año de retraso para la escuela pública de Albacete? No.

No, no podemos consentir que la ilusión de tantos maestros y maestras, padres y madres, sea rota por la ineficiencia demostrada desde la Dirección Provincial. Por lo tanto, vamos a iniciar movilizaciones sociales para reivindicar lo que nos corresponde como ciudadanos del estado español, vamos a plantear al resto de los sindicados,

a la comunidad escolar, a las AMPAS, a los partidos políticos, a la plataforma por la escuela pública el comienzo de una movilización social que impida que hechos como los aquí relatados puedan volver a producirse. No nos vamos a resignar a perder tanta ilusión colectiva como la que había depositada en el Acuerdo de Primaria de Albacete. Por último, os animamos a todos los que os haya ocurrido lo mismo a plantear reivindicaciones idénticas.

*Francisco López Ariza*

## ● CANTABRIA ●

### EN PRIMARIA...

Partimos de la base de que no ha sido posible llegar a ningún acuerdo con la Dirección Provincial del MEC, tanto en el tema de creaciones y supresiones en Primaria como en la creación de vacantes para maestros en el primer ciclo de la ESO, debido, fundamentalmente, a la cerrazón de la Administración.

Como consecuencia de todo ello, el balance global de la variación de puestos de trabajo para el curso 96-

97 en relación al curso 95-96, viene dado por las siguientes cifras:

Infantil y Primaria, 23 plazas menos.

Primer ciclo de ESO, 139 supresiones y 118 creaciones, 21 plazas menos.

El balance global es de 44 plazas menos.

En la Comisión Provincial de Seguimiento del Acuerdo de Primaria hemos planteado la aceleración de plazos como región de bajada demográfica con el criterio de que se ajusten a las plantillas los centros que vayan implantando el primer ciclo de ESO, lo que nos llevaría a hacerlo en los dos próximos cursos. De 60 centros que implantan, ajustan sus plantillas al Acuerdo solamente 23 (menos del 40%), lo que le hace perder bastante virtualidad en esta Región.

En estos momentos, estamos pendientes de la confirmación de dos cursos de habilitación para el próximo curso (Inglés y Educación Infantil) y de la negociación de la modificación de las zonas de Concurso de Traslados.

### ...Y SECUNDARIA

En relación a los Acuerdos firmados para Secundaria (Junio 94 y 95) en nuestra comunidad, pese a nuestra insistencia en la Junta de Personal, no se ha constituido la Comisión de Seguimiento de estos acuerdos y, por



tanto, este trabajo lo hemos desarrollado de forma global, en solitario, con apoyos puntuales de STEC y con el apoyo más bien pasivo del resto de los sindicatos.

Nos enfrentamos a finales del 95 y principios del 96 a la Negociación del Arreglo de Secundaria para el curso 96-97 de nuevo en solitario, sin poder constituir la Comisión de Seguimiento. Nuestro planteamiento era claro; agotar al máximo, en la negociación provincial, todas las posibilidades de avance que nos permitía el texto de junio del 95. La negociación se cerró satisfactoriamente, ya que a nivel provincial habíamos conseguido nuestro objetivo en relación a las plazas de Secundaria no específicas de FP, puesto que en Cantabria no se han negociado las variaciones de plantilla en las especialidades de FP a pesar de nuestra insistencia. Analizando las plantillas orgánicas para Cantabria 96-97 aparecidas en el BOMEK de principios de abril, hemos constatado que de las 89 creaciones de plazas negociadas en Santander, Madrid da el visto bueno a 80 y además respeta al 100% el acuerdo sobre amortizaciones. En principio, parece que la situación se va oncauzando, el resultado nos parece positivo o insistiremos en pedir explicaciones sobre las 9 plazas que Madrid ha desestimado.

*Rubén Domingo  
Iñaki Pinedo*

**MURCIA**

**CONSEGUIMOS UN  
MODERADO AUMENTO  
DE PLANTILLAS**

El 18 de marzo acabamos de concretar todos los aspectos tratados y negociados durante las reuniones mantenidas, fruto del acuerdo de Primaria.

Las dificultades no fueron pocas: ostracismo de la Dirección Provincial y obstruccionismo de algunas organizaciones sindicales, más pendientes de



ocupar un sillón con la nueva estructuración de nuestra Dirección Provincial tras la llegada del PP; en fin, mucha acción sindical, presión y buenas dosis de fe.

El resultado: cumplimiento del Acuerdo en un 90% de lo pactado. Ahí van los resultados: en plantillas de Primaria, aumentan en 133 los puestos de trabajo, repartidos en 53 puestos para E.I., 63 para Primaria, 13 de música y 4 de E.Física; además, habría que añadir 53 puestos de trabajo, fruto del arreglo escolar de este curso. En cuanto a plantillas de Primer Ciclo de ESO, se han creado 183 vacantes para maestras/os.

Sin embargo, el nivel de satisfacción de nuestra Federación no es elevado. Seguimos teniendo las peores plantillas del territorio MEC, aliadas con las ratios más elevadas.

La incorporación de la especialidad de música a algunos centros de una o dos líneas se ha saldado con la creación de puestos compartidos, con lo que precarizamos el empleo.

Los puestos de Pedagogía Terapéutica o Audición y Lenguaje no se han creado como vacantes, sino como puestos habilitados, con lo que las posibilidades de adscripción para profesorado suprimido disminuyen.

El proceso negociador, en cuanto a plantillas de primer ciclo de ESO se

refiere, ha sido un ordeno y mando de nuestra Dirección Provincial, que ha utilizado como único criterio el de un maestro/a por grupo.

No debemos olvidar la guinda del acuerdo; el garrafal incumplimiento de plantillas en CRAs, un castigo innecesario para todos los maestros y maestras que están sacando adelante la escuela rural en nuestra región y un error de fondo que repercute en el alumnado de esas zonas, condenando, en la mayoría de las ocasiones, a vivir de las migajas de la escuela pública.

No se ha garantizado el número adecuado de tutores y tutoras por grupo, al margen de los maestros/as especialistas itinerantes y se ha rechazado el apoyo a educación infantil en estos centros.

Una vez más, la gran olvidada, la conciencia de este proceso final de implantación de la Educación Primaria ha sido la escuela rural. Con esta situación se diluye el espíritu del acuerdo y parece que palabras y conceptos como diversidad y compensación de desigualdades han desaparecido de nuestra administración educativa, más preocupada por inaugurar edificios (que llegan tarde) y de satisfacer las demandas localistas de algunas asociaciones de padres y madres.

*Nuria Torrado Martín-Palomino*

Los acuerdos firmados con el MEC sobre universidades

## CC.OO. exige su tramitación

La Federación de Enseñanza de CC.OO. denuncia el retraso en la tramitación del Acuerdo sobre profesorado universitario, firmado por los sindicatos CC.OO., FETE-UGT, CSI-CSIF y el Ministerio de Educación los pasados días 28 de Diciembre y 31 de Enero, y exige su inmediata aplicación.

Dicho Acuerdo se concreta en los siguientes puntos:

- prórroga de los contratos de Asociados hasta Septiembre de 1.998,
- regulación de los Maestros de Taller,
- equiparación retributiva de los Titulares de Escuela Universitaria con los catedráticos de EE.MM.,
- creación del tipo retributivo 4 para Asociado,
- mantenimiento de los sexenios por docencia no universitaria. Dos meses después de su firma, en la reunión de la Mesa Sectorial del 26 de Marzo, convocada a instancias de los Sindicatos, se constató que los acuerdos suscritos seguían sin tramitarse, lo que, prácticamente, imposibilita su entrada en vigor en los plazos fijados.

Se hace patente, de esta manera, la escasa voluntad política del MEC para cumplir sus propios acuerdos.

CC.OO. reclama la información oficial y pormenorizada del estado en que se encuentra actualmente dicha tramitación y reitera la exigencia de su urgente entrada en vigor. En el mismo sentido se han pronunciado numerosas Juntas de Personal Docente e Investigador. En esta dirección, se ha solicitado una reunión extraordinaria de la Mesa Sectorial, con asistencia del Ministro de Educación y Ciencia.

Por otra parte, CC.OO. entiende que el principio de continuidad de la administración obliga a que los acuerdos firmados no puedan decaer con el cambio de gobierno, por lo que mantendrá sus exigencias en este sentido con el nuevo ejecutivo. ■



## Encuestas sobre condiciones laborales y sindicales del PDI universitario

Como se ha venido haciendo desde el año 1993, nos proponemos recopilar información sobre las condiciones laborales y sindicales del subsector de PDI universitario.

La recopilación de estos datos es de gran importancia y una herramienta básica para la acción sindical entre el PDI. Nos facilita la tarea para extraer conclusiones de cara al próximo curso.

A continuación detallamos qué universidades nos han facilitado estos datos en anteriores encuestas: U. Politécnica de Cataluña, U. de Murcia, U. de Extremadura, U. Politécnica de Madrid, U. de Oviedo, U. de Santiago, U. de la Coruña, U. Autónoma de Madrid, U. de Alcalá de Henares, U. de Alicante, U. de Sevilla, U. de Baleares, U. Castilla-La Mancha, U. de Zaragoza, U. de Baleares, U. de Cantabria, U. de Granada, U. de la Laguna, U. de la Rioja, U. DE Valencia.

# Las cuatro patas de la readscripción



No estaremos perdiendo una ocasión de oro, de esas que se presentan una vez cada veinte años, para darle un empujón decisivo a la situación sociolaboral educativa?

¿No sería esto el momento ideal para contrastar en la reivindicación las necesidades que tiene el sistema educativo —reestructurar y reorganizar etapas y ciclos en este año 1996—, y la necesaria calidad educativa que la mejora de plantillas y condiciones laborales del profesorado deberían favorecer?

Puede que tantos árboles no nos dejen ver bien el bosque y cada uno desde su Comunidad Autónoma,

—descoordinados y sin una estrategia común, perdidos en otras batallas— estemos dando palos de ciego a una ocasión histórica.

Para nosotros, tan desasistidos como los demás de esa estrategia común, intuitivos e improvisadores, la **readscripción** ha llegado a ser vista como una mesa de cuatro grandes patas:

**La pata de las plantillas**, ha supuesto hasta la fecha el gran avance que resulta de presionar y negociar con la amenaza de una **huelga** en solitario, que, planteada en fecha próximas a las elecciones, obligó a la Administración en Canarias a conceder una propuesta de **plantillas** similar a la del MEC. Un gran logro.

## La pata del procedimiento

—las fases, los baremos y demás— ha dado lugar a un documento de consenso que ya no es de nadie, pero que permite, sin contentar a todos, acercarse a la mejor oferta posible. Avalada como consenso, está sin firmar globalmente.

**La pata de zonas, distritos y mapa escolar**, está siendo negociada en estos momentos palmo a palmo y se enfrenta a la gran tarea de definir un mapa inicial para septiembre, que asegure estabilidad en los centros y cierre el paso a la avalancha de supresiones que podrían aparecer. Difícil acuerdo final.

**La pata de las condiciones de trabajo:** parece ser el escollo mayor de nuestra comunidad para lograr un acuerdo final que pudiera ser presentado al profesorado en referéndum.

Asegurar ratios más bajas en la ESO, al menos el cumplimiento de los mínimos LOGSE, lograr condiciones de trabajo similares entre maestros del primer ciclo y los profesionales del segundo ciclo ESO, así como un compromiso de **homologación** para los que permanezcan en primaria; no es una **quimera**, es de justicia.

Nuestra apuesta por revivir las movilizaciones aplazadas, para presionar la pata coja de la mesa en la que comeremos las próximas décadas, plantea un **mayo** movido.

En conjunto, como puede observarse, estamos decidiendo en estos meses las variables más significativas que incidirán en el modelo educativo que sustentará la **reforma educativa**.

A pesar de las condicionantes políticas que el semestre acarrea y por eso precisamente ¿no sería ésta la gran ocasión para unir falta de financiación, necesidades estructurales de reorganización del sistema, condiciones laborales... en una estrategia reivindicativa común en todo el estado que nos permita un avance significativo? **si se nos va el semestre, y ya se aleja, el que firma y opina señala el otoño como un último lugar de encuentro ante la ocasión histórica.** ■

# 19 de mayo: Día de la Enseñanza Pública en Cataluña

**E**l próximo domingo 19 de mayo, el Marco Unitario de la comunidad educativa (MUCE) celebra la segunda jornada reivindicativa y festiva que, bajo el nombre de Día de la Enseñanza Pública, se celebrará cada año en Cataluña. Este curso el Día de la Enseñanza Pública se llevará a cabo en el Parque de la Estación del Norte, en el distrito del Ensanche de Barcelona, y contará con la participación de diversos grupos de animación, así como con una abundante muestra de centros de primaria y se-

cundaria, que aportarán los trabajos y proyectos que se realizan en la enseñanza pública. Por otro lado, también se habilitarán un conjunto de stands con temas transversales, desde los que se abordará la problemática de diversos sectores y los nuevos valores educativos. Como el pasado año, la jornada incluirá un parlamento donde se situarán las principales reivindicaciones en estos momentos de traslación al nuevo sistema educativo.

Con la celebración del Día de la Enseñanza Pública, la comunidad educativa catalana pretende consolidar un espacio de proyección social de la en-

señanza pública, combinando el carácter reivindicativo con la oferta en positivo de lo mucho que desde la red pública catalana se está haciendo por renovar nuestro sistema educativo.

Para que el Día de la Enseñanza Pública sea un éxito, es preciso garantizar las máximas aportaciones posibles de los centros educativos, por eso, queremos animar desde estas páginas a la afiliación de CC.OO. a que proponga la participación de sus colegios, institutos y universidades en el acto del día 19 de mayo. ¡Habrá sorpresas y premios para los participantes! ■

## El Marco Unitario impulsa el desarrollo del acuerdo social

**E**l pasado 13 de marzo, el Marco Unitario de la comunidad educativa (MUCE) alcanzó el primer acuerdo social con el Departamento de Enseñanza sobre la aplicación de la reforma en Cataluña. Después de muchos años de movilizaciones y de cerrazón por parte de la Generalitat, y singularmente del antiguo conseller Laporte, por fin el MUCE ha conseguido crear una nueva situación en Cataluña: a partir de ahora el Departamento de Enseñanza reconoce de facto al MUCE como interlocutor para los asuntos de política educativa en la enseñanza pública, estableciéndose un conjunto de compromisos a desarrollar durante este curso y los siguientes.

Para impulsar el acuerdo social, el MUCE ya ha puesto sobre la mesa del Departamento de Enseñanza los asuntos más urgentes para los próximos meses que queremos analizar y mejorar: datos de la preinscripción y matrícula para el curso próximo, alegaciones al Mapa Escolar y calendario de nuevas construccio-

nes y valoración del trabajo de las comisiones de escolarización durante el período de matrícula. Por otro lado, también se tratará de los asuntos recogidos en el acuerdo que precisan un plan de trabajo más específico: programas de garantía social, ordenación del primer ciclo de educación infantil, plan plurianual de inversiones y decreto de derechos y deberes de los alumnos.

Por otro lado, el MUCE está multiplicando los contactos con las federaciones de municipios de Catalunya y con los partidos políticos para que se incorporen al seguimiento y desarrollo del acuerdo social, desde los ayuntamientos y desde el Parlament de Catalunya, a fin de dotar al proceso de implantación de la LOGSE de los máximos consensos y controles posibles.

Por último, el MUCE va a desarrollar en el futuro inmediato un esfuerzo especial para consolidar y crear marcos unitarios a nivel de localidad o comarca en toda Cataluña, para favorecer el trabajo conjunto de la comunidad educativa y para mejorar nuestra capacidad de seguimiento de las mejoras previstas en el acuerdo social.

Con todas estas iniciativas, el MUCE pretende avanzar propuestas y acuerdos que condicionen el desarrollo de la política educativa de la Generalitat para los próximos años, conscientes de que vienen tiempos duros para la enseñanza pública y que es necesario presentar un frente unitario y cohesionado ante los posibles estropicios que el pacto PP-CIU puede ocasionar en nuestro sistema educativo si no existe presión social por la base. ■

**Continúa la polémica sobre el nuevo mapa de centros**

# Enredados por la red

Las heridas provocadas por la publicación de la red de centros, lejos de cicatrizar con naturalidad, siguen abiertas y se profundizan, hasta el punto de que la previsión diagnóstica inicial de una leve infección microbiana pasajera amenaza con generalizarse en un cuadro de disfunciones en los sistemas vitales del organismo.

Si bien el cuadro patológico previamente expuesto puede resultar exagerado, nadie podrá dudar de que la situación educativa en Galicia está caliente, con las sensibilidades a flor de piel y con declaraciones y reacciones diarias de alcaldes, políticos y representantes de asociaciones de padres y madres. Los sindicatos, habituales animadores de los cotarros en los medios de comunicación, apenas nos prodigamos en estas semanas de rebumbio.

Para poner en conocimiento del lector, apuntaremos brevemente que la salida a la luz de la red de centros levantó una polémica, sobre todo en ayuntamientos rurales de las provincias de Lugo y Ourense que se consideran discriminados por la política de construcción, distribución y remodelación de centros escolares, por la configuración de las zonas educativas. El eje central de las críticas se refiere a la Secundaria Obligatoria, ya que estos ayuntamientos se quedarían sin centros que impartiesen la etapa 12-16 años y tendrían que des-

plazar a sus jóvenes a institutos de otra demarcación municipal.

## Las opiniones comunes

En cuanto a los partidos políticos, un sector del Partido Popular comparato y auspicia estos movimientos de oposición a la Consellería de Educación, mientras el Partido Socialista mantiene cierta distancia en el conflicto, con idas y venidas en sus pronunciamientos. Quien tiene perfectamente clara su posición es el Bloque Nacionalista Galego, que apoya la contestación de los alcaldes y APAS de zonas rurales, con una política claramente expansiva y con afanes hegemónicos. Están dispuestos a jugarle al Partido Popular en su propio terreno, rivalizando en populismo para mejorar su cuenta de resultados electorales. Que nadie se extrañe del comportamiento de esta formación, porque en las zonas urbanas, en el Parlamento gallego o en el español, son capaces de suscribir otros documentos favorables a la implantación de la LOGSE o, si se les apura mucho, recurren a la formulación de una posible ley gallega de ordenación del sistema educativo gallego que, por el hecho de estar concebida para nuestra comunidad, solucionaría todos los conflictos y los antagonismos presentes en nuestra comunidad.

## Continúan las negociaciones

Mientras tanto, la Mesa Sectorial docente continúa con sus labores

propias para poner en marcha los procesos de recolocación del profesorado. La negociación de los catálogos de puestos de trabajo de Infantil y Primaria se puede dar prácticamente por cerrada, a la espera de culminar las referidas a los centros de Secundaria. Las diferencias más notables con la Consellería de Educación se encuentran en los catálogos para centros de Educación Infantil. En cuanto a la readscripción de los maestros, superadas las tentaciones inmovilistas de ANPE, poco falta ya para que sea publicada la normativa reguladora de la misma. Siguen persistiendo algunas diferencias de matiz, pero en líneas generales estamos satisfechos con los textos que hemos venido consensuando a lo largo de los últimos meses.

Dando por hecho —esperemos no equivocarnos— que la readscripción se llevará a finales del presente curso escolar, cuando ya tengamos totalmente despejada la red de centros, clarificadas las zonas educativas y de readscripción y concretados los puestos de trabajo, se abrirá otro período de transitoriedad. Por explicarnos más, habremos de aguardar a que la adscripción ya realizada se materialice en cada zona educativa, en cada zona de readscripción y todo el profesorado acceda a su puesto de trabajo correspondiente. De aquella, es de esperar que también tengamos a todo el alumnado en sus centros respectivos: en Infantil, en Primaria y en Secundaria Obligatoria y en la Post-obligatoria. Y CC.OO. siempre defenderá que la transitoriedad sea mínima, que cuanto antes se clarifique todo mejor nos irá al conjunto de la comunidad educativa, que aceptamos una aceleración en los procesos, nunca nuevas demoras.

## La paralización de la ESO

La referencia previa a la situación general de las negociaciones es necesaria para comprender el nuevo caballo de batalla que se está planteando en estos momentos: la temporali-

zación para el nuevo mapa de centros esté plenamente operativo o, lo que es lo mismo, el tiempo que tardaremos en culminar toda la reorganización del alumnado y del profesorado en los nuevos centros diseñados en el Proyecto de la Consellería. El movimiento de oposición a esta red de centros ha venido utilizando argumentos de diversa índole: que la LOGSE podría no aplicarse, que la materialización en Galicia podría ser diferente, que los cuatro años de la Secundaria Obligatoria podrían ser reformulados, que la Secundaria Obligatoria podría ser dividida y fragmentada. Prácticamente estos argumentos han perdido ya su vigencia y ahora se arremete con una nueva propuesta: la paralización de la Secundaria Obligatoria durante dos años. Esta paralización afectaría solamente a la ubicación física de la nueva Secundaria, es decir, el primer ciclo en los colegios y el segundo en los institutos.

A CC.OO. no nos gusta tampoco esta nueva idea. Nunca hemos compartido ninguno de los retrasos a los que se ha sometido el calendario de aplicación de la Ley por parte del MEC o de la Conferencia de Consejeros de Educación. Nunca hemos participado de los intentos bloqueadores o neutralizadores respecto a la Ley. Siempre hemos estado dispuestos a discutir las cuestiones que nos afectan como trabajadores, en cualquier foro y en cualquier mesa, asumiendo la responsabilidad que nos corresponde. Siempre hemos criticado el escaso significado en la defensa de una Ley de Financiación del sistema educativo que garantizase la aplicación de la reforma. Que a estas alturas se formulen propuestas tan novedosas, como ésta de la paralización de la ESO, no nos agrada nada. Porque no solucionaría absolutamente nada, porque incrementarían la oposición al nuevo sistema educativo, porque no supondría una mejora de la calidad de la educación en Galicia. ■

## El sindicalismo de Chicago de los años 30

**C**on motivo de la discusión previa al debate de investidura del presidente Aznar, un conocido congresista nacionalista, Anasagasti, venía a recordar a los sindicatos del Chicago de los años 30, realizando una comparación con la actuación de CC.OO. y UGT.

Ese mismo día, el presidente del PNV, Xabier Arzallus, calificaba de chantaje los planteamientos de estos mismos sindicatos contrarios a que se alteraran aspectos esenciales del sistema público de protección social sin contar con su opinión y se intentara frustrar el llamado diálogo social sin haberlo comenzado.

Apenas una semana antes, la familia de un empresario vasco había tenido que proporcionar un alto rescate para que fuera puesta en libertad. Para el sindicato que más cerca está de los que cobraron ese siniestro impuesto, LAB, convocante de todas las movilizaciones contrarias a los trabajadores de su empresa cuando estos reclamaban la libertad del patrón, nunca había habido palabras tan duras.

Un sindicato que realizaba su congreso precisamente esos mismos días, contando con la presencia en sus debates de un invitado excepcional, el secretario general de ELA, José Elorrieta. Una presencia fuerte-

mente aplaudida y que en sus propias palabras venía a sellar la unidad sindical mantenida contra viento y marea entre ambos sindicatos. Pero es que Elorrieta había, además, realizado un trabajo específico muy concreto para conseguir esos aplausos, al contribuir a calentar el ambiente con sus palabras dos días antes, denunciando el "intento de golpe de estado sindical" protagonizado, a su juicio, por CC.OO. y UGT.

No fueron las únicas afirmaciones claramente agresivas pero sí las más importantes, por su procedencia. Sin embargo, las respuestas de CC.OO. se mantuvieron en líneas generales en los límites de lo razonable. Los dirigentes del sindicato repitieron que precisamente el objeto de su organización era la defensa de los trabajadores y trabajadoras y que por ese motivo no podían permanecer insensibles a la modificación o debilitamiento del sistema de protección social. A lo que añadía el propio secretario general de CC.OO. de Euskadi, Santi Bengoa, que no se podía aprovechar una negociación estrictamente política para formar gobierno para intentar culpabilizar a los sindicatos de sus acuerdos o desacuerdos o incluso, como se pretendía, del propio desarrollo inacabado del estatuto de autonomía. ■

## Red de centros

# Historia de un engaño



## De los engaños

La historia de la elaboración de la Red de Centros en Andalucía se ha movido entre las medias palabras de la Administración, los silencios o los quiebros ante cualquier pregunta, para acabar definitivamente en el engaño.

En cualquier ámbito de negociación, en cualquier foro de participación o actividad que fuere, cuando se le preguntaba a cualquier representante de la Consejería de Educación por la susodicha red, la respuesta solía ser siempre la misma: no existe. Por nuestra parte, no acabábamos de creer tal cosa y sospechábamos que

estaban con ella, que la tenían, pero que no querían soltar prenda. Y hasta transmittíamos ese mensaje. Sin embargo, casi habían llegado a convencernos de que no la tenían. Claro está: se dedicaban a engañarnos.

Cuando surgía el tema y desde Comisiones Obreras planteábamos nuestro parecer, derivado del sentido común, de que no deberían existir centros mixtos, de que la Educación Secundaria Obligatoria se ubicara en centros de Secundaria, nos decían que sí (que nadie lo dude al contemplar ahora los colorines de la red: nos decían que sí), que el actual proceso no iba a consistir en un mero cambio de etiquetas en las puertas de 7º y 8º

de EGB; que para tal monester no hace falta avituallar a toda la pompa de los gestores administrativos, sino contratar a destajo a unos cuantos carpinteros. Y casi habían llegado a convencernos. Pero claro está: se dedicaban a engañarnos.

## Del ocultismo y la participación

Se ha tratado, en fin, de una historia oculta, subterránea, vetada la participación por no se sabe quién, no se sabe cuándo, ni sabremos cómo. No se ha consultado, al menos a la luz del día, ni se ha querido consensuar, lo que quiere decir que se ha planificado toda la red a espaldas de la comunidad educativa directamente implicada. Tan oculta ha estado que, teniendo como la tenían perfectamente acabada hace meses, no la han hecho pública hasta después de las últimas elecciones autonómicas, porque hacerlo en su curso hubiese constituido un elemento perturbador de dicho proceso (criterio éste de la Consejera que lo impuso al sentir mayoritario en contra de los delegados provinciales), sin saber a ciencia cierta a quién afectaría tanta perturbación.

Pero una vez concretada la red, ciudad a ciudad, pueblo a pueblo, centro a centro, con mucha calidad de tipografía y colores (porque había que ponerle algún tipo de calidad a semejante estructura y no han sabido encontrarle otra), les cojaba el soporte de la participación. Y han solucionado el problema despachándose con un cuestionario que entregan con prisas a Consejos Escolares Municipales y Provinciales (además del Consejo Escolar Andaluz) para que éstos se pronuncien sobre los criterios utilizados (que no a utilizar) para la configuración de la red. Y todo ello sin tener la red en las manos, lo cual conduce casi al puro esporpento, a la absoluta invisibilidad.

## De los criterios

Pero ¿hay criterios? En el documento remitido por la Consejera en funcio-

nes de entonces a los consejos escolares se avalaba la utilización de todos los centros para la implantación de la ESO y de la ESPO, y en la introducción se le "escapaba" el poder contar con todos, sean de titularidad pública o no. Y comenzaban a aparecer las excepciones, de modo que las peculiaridades se van convirtiendo en generalidades cuando se traducen a la realidad educativa concreta. En conclusión: no hay criterios. Hay uno esencial: apurar lo más posible la red actual, el Mapa de Enseñanzas vigente, dar cuatro retoques, atender alguna que otra reclamación de municipios preocupados, de profesorado en el límite de pasar del cabreo a palabras y gestos mayores, de padres y madres que alboroten algo más que el resto y aquí paz y después gloria. Pero de plantarse en jarras en la Junta de Gobierno y exigir más fondos para la enseñanza, ni el más pequeño además. Y hubiese sido lo debido, dado el lamentable estado de inversiones en la Educación que registra nuestra comunidad, como bien queda reflejado en los cuadros adjuntos, relativos a las ratios en Andalucía.

## Del Consejo Escolar Andaluz

Y en éstas se ve el Consejo Escolar Andaluz, forzado a emitir informe sobre meros criterios. Y Comisiones Obreras que propone posponer el debate hasta que se tenga conocimiento de los habidos en los Consejos Municipales y Provinciales. Y se considera que no procede. Y no nos queda otro remedio que dedicarnos a relatar el memorial de agravios y desagravios: que no se concreta y está en el aire la Relación de Puestos de Trabajo, la Adscripción del Profesorado, los Centros Específicos de Educación Especial, los de EPA, los CEPs, la Orientación Educativa, los Servicios Complementarios de Zona, la transformación del Personal de Administración y Servicios, las Residencias Escolares, los mínimos de Bachillerato y Ciclos Formativos en las zonas ESPO, los Comedores Escolares, el Transporte Escolar...

## Del futuro

Cuando leáis estas líneas, el futuro inmediato al momento de redactarlas habrá sido la movilización del profesorado en torno a unas reivindicaciones que, independientemente de su realidad concreta y vital (mejores plantillas en los centros y garantías en el proceso de transformación del sistema educativo), no persiguen sino ir acabando con la discriminación que está sufriendo Andalucía en el ámbito educativo si se comparan cifras y hechos con el resto de territorios del Estado. Tenemos el convencimiento de que es una lucha justa porque se trata sencilla-

mente de que cualquier niña o niño andaluz tenga los mismos derechos que cualquier escolar de otra comunidad.

Del futuro algo menos inmediato seremos responsables, por un lado el nuevo Consejero (que tendrá que hacerse valer más y mejor donde corresponda para derivar hacia la Enseñanza los recursos que a ésta le corresponden), y por otro, las organizaciones sindicales y el conjunto de la comunidad educativa, que deberemos seguir en la clave de la negociación y la presión oportunas para que la enseñanza andaluza abandone lo más pronto posible el furgón de cola en el que ahora va arrastrándose. ■

## RATIOS ALUMNADO/PROFESORADO

93/94	Infantil/Primaria/ EGB	ESO/BUP/FP/COU	MEDIA
<b>MEC</b>	17,14	13,89	15,80
<b>ANDALUCIA</b>	20,98	15,73	19,01
<b>CANARIAS</b>	18,81	15,03	17,23
<b>CATALUÑA</b>	16,24	14,54	15,55
<b>GALICIA</b>	18,43	13,79	16,35
<b>NAVARRA</b>	14,31	11,99	13,34
<b>PAIS VASCO</b>	13,04	13,92	13,41
<b>C. VALENCIANA</b>	18,97	13,81	16,74
<b>MEDIA</b>	<b>17,94</b>	<b>14,33</b>	<b>16,46</b>

Si con los datos anteriores establecemos un orden, de menor a mayor, nos encontramos que la ratio global nos indica qué Comunidad se encuentra en el furgón de cola.

1º Navarra .....	13,34
2º País Vasco .....	13,41
3º Cataluña .....	15,55
4º MEC .....	15,80
5º Galicia .....	16,35
6º Estado .....	16,46
7º Valencia .....	16,74
8º Canarias .....	17,23
9º Andalucía .....	19,01

De los datos examinados más arriba se concluye que para tener una ratio semejante a la que hay en el conjunto del Estado, Andalucía tendría que aumentar su plantilla en 9.183 plazas: 6.830 de maestros y maestras para Infantil y Primaria y 2.353 de profesores y profesoras de Secundaria.

# En el País Valencià, las cosas de palacio van despacio

**C**on seis meses de retraso, según el calendario de negociación acordado en Mesa Sectorial al principio del presente curso escolar, la Conselleria ha presentado a los sindicatos, para su discusión y negociación, su propuesta de adscripción del profesorado al primer ciclo de ESO.

Contrariamente a las propuestas de adscripción que se están llevando a cabo en otras comunidades autónomas, aquí, nuestra Conselleria empieza la casa por el tejado: pretenden que el profesorado empiece a adscribirse a primaria y que el que quede se pueda adscribir a secundaria.

El retraso en la negociación no se da únicamente en lo que se refiere a la adscripción del profesorado a ESO, una suerte parecida están teniendo el resto de puntos del calendario de negociación acordado en octubre. En cuanto a desarrollo normativo, no sabemos nada de las propuestas de Conselleria para: ROC de secundaria, desarrollo de la Ley de Educación de Personas Adultas; desarrollo del decreto de SEOEPS, decreto de Educación Especial, regulación de la Educación Infantil, normativa de comedores escolares... La situación es la misma en lo que se refiere a la mesa que iba a tratar de concursos y oposiciones: no hay oferta de empleo público y no hay nada para la convocatoria de condición de catedrático.

Lo mismo le ha tocado en suerte a la mesa que tenía previsto abordar el desarrollo educativo, la Conselleria no ha dicho esta boca es mía.

En cuanto a la política de Formación del Profesorado, para el PP parece que la mejor es la que no existe; el curso 95/96 está llegando a su fin en este aspecto sin pona ni gloria. La Conselleria tampoco ha tenido a bien resolver la situación de una parte importante del profesorado que lleva todo el curso sin cobrar su último sexenio. ■

## ● Enseñanza Privada ●

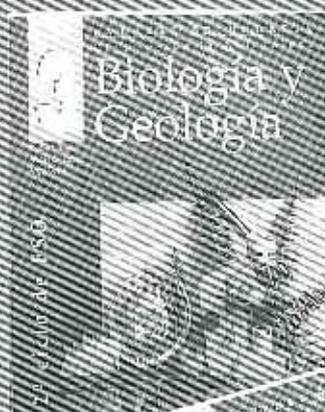
### Un ataque a CC.OO. y a los derechos sindicales

**E**n febrero conseguimos paralizar el intento de la Conselleria de Educación, en connivencia con USO, FSIE y STE, de quitarnos dos permanentes sindicales de privada, en función de los resultados electorales que querían tener en cuenta para su adjudicación. Así, en aquellos momentos, para la adjudicación de permanentes sindicales pretendían tener en cuenta únicamente los resultados obtenidos en enseñanza privada concertada, ignorando a los delegados y delegadas que se habían obtenido en: Escuelas Infantiles, centros de EGB/Primaria, BUP y FP no concertados, en la mayor parte de centros de Educación Especial, academias, educación permanente de adultos, universidades privadas... Y, lo más grave, basándose en un certificado de trabajo sobre elecciones sindicales que todas las organizaciones reconocían como erróneo.

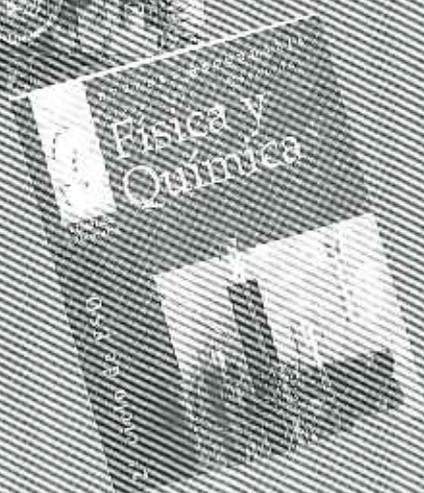
Dos meses más tarde, y cuando parecía que ya estaba todo resuelto, nuestra Conselleria y sus compañeros de viaje han vuelto a la carga, pero, esta vez, manteniendo posiciones diferentes según el ámbito de que se trate. Así, para determinar la representación del profesorado de privada en el Consejo Escolar Valenciano están de acuerdo con tener en cuenta los resultados electorales obtenidos en todos los centros privados; sin embargo, para determinar la composición de la Mesa de Privada se tienen en cuenta los resultados obtenidos en la enseñanza privada concertada, en la enseñanza reglada no concertada, en Educación Especial y en Educación Infantil; y ya, rizando el rizo, para optimizar sus resultados electorales a la hora de adjudicar los permanentes sindicales, estos sindicatos no han tenido ningún rubor y se han hecho, con la ayuda inestimable de la Conselleria, un traje a la medida: han tenido en cuenta únicamente los resultados de enseñanza concertada y de algunos centros de Educación Especial. ■

# ESO

## EVEREST SECUNDARIA



Editorial Everest te ofrece su nueva línea de textos para la etapa educativa Educación Secundaria Obligatoria, fruto de la experiencia y profesionalidad de los autores en las aulas, y acorde con las nuevas exigencias metodológicas propiciadas por la LOGSE.



- ✓ Lengua Castellana y Literatura
- ✓ Matemáticas
- ✓ Ciencias de la Naturaleza
- ✓ G. S. - Geografía e Historia
- ✓ Educación Plástica y Visual
- ✓ Tecnología
- ✓ Música
- ✓ Religión
- ✓ Geología y Biología
- ✓ Física y Química
- ✓ Proyectos Curriculares de Etapa

## EVEREST DA RESPUESTA A LA ESO



### EVEREST

CTRA. LEÓN-CORUÑA. KM 5 - 24080- LEÓN  
TEL: (987) 802020 - FAX (987) 80 12 51  
TEL: (24 horas) (987) 80 22 25 - TÉLEX 80 916



Para más información y solicitar muestras llame al teléfono:

**902 10 15 20**

(Lunes a viernes, 9.00-13.30h y 16.00-18.30h)

También por fax, al número: (987) 80 12 51



1º de ESO.

# TODO UN PROYECTO PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

- SOLUCIONES A LOS PLANTEAMIENTOS DE LA REFORMA.
- SOLUCIONES A LAS NECESIDADES DE LOS ALUMNOS.
- SOLUCIONES A LAS INQUIETUDES DEL PROFESORADO.

Todo un proyecto planificado y desarrollado a partir de nuestra experiencia editorial y de las aportaciones de los autores que cuentan con una dilatada experiencia docente en este nivel educativo.



## EDELVIVES

UN NOMBRE PROPIO EN LA ENSEÑANZA

Si desea recibir más información sobre las novedades de Edelvives para 1.º de E.S.O., envíenos este cupón a EDELVIVES, Avda. 1.º de Francisco Rubio y Gall, 1, 1.º 28029 MADRID.

Nombre y Apellidos: \_\_\_\_\_

Nombre del centro: \_\_\_\_\_

Dirección: \_\_\_\_\_

Población: \_\_\_\_\_

C.P.: \_\_\_\_\_ Provincia: \_\_\_\_\_

ÁREAS QUE INTERESA: \_\_\_\_\_