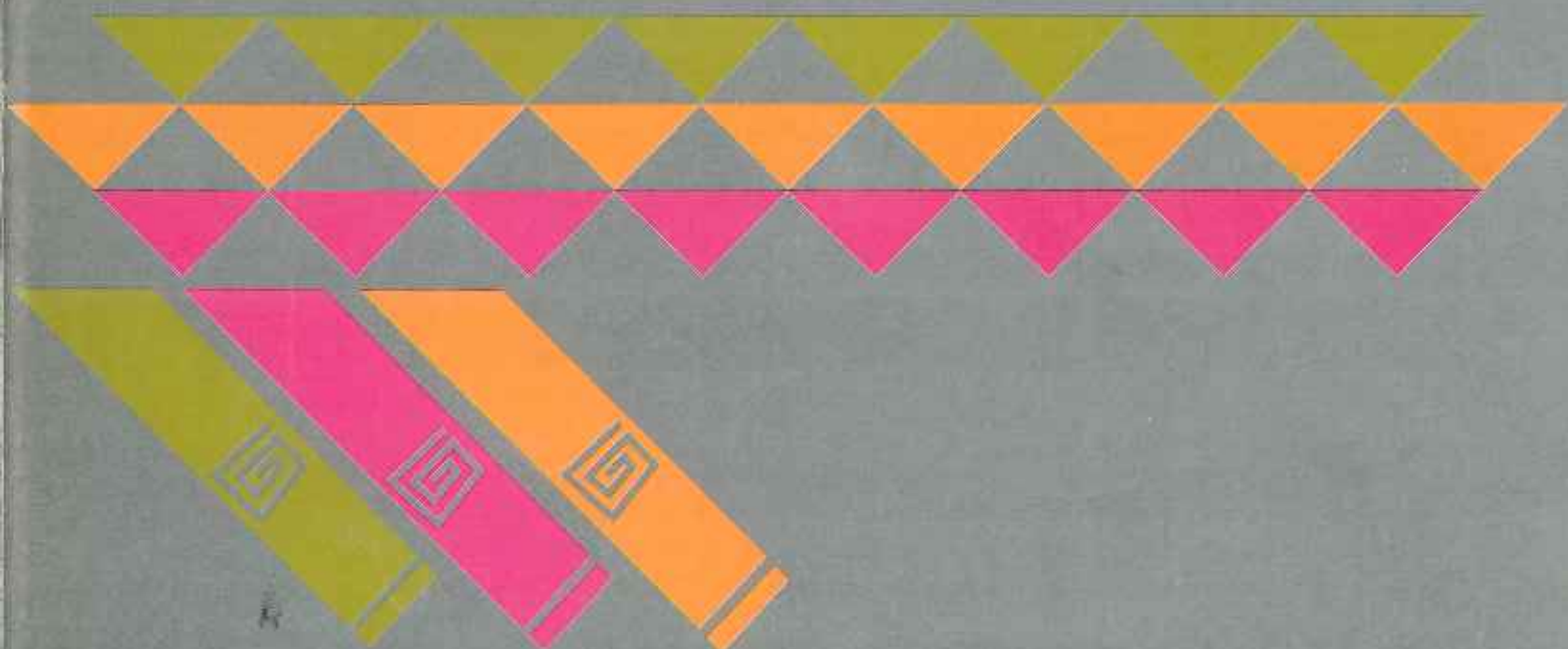


CC.OO.



NÚM. 192
ABRIL 1998

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



interculturalismo

CCOO sí defiende la jornada continuada para el profesorado
Estatutos: Docente y de la Función Pública



CERTAMEN DE IDEAS PARA UNA NUEVA CULTURA DEL AGUA

Ríos de ideas

Usar, no abusar, ésa es la cuestión. El agua es de todos, incluyendo al ser humano. Se trata de un recurso natural básico que es parte fundamental de la vida, y no sólo de la del ser humano. Para casi todos, nuestra relación habitual con el agua es la simple explotación, y sin embargo, ¡cuántas más cosas le debemos al agua! Si nos paramos a pensar un momento, nos damos cuenta de que forma parte indisoluble de nuestras vidas y de nuestros paisajes. ¿Cómo no cuidarla y preocuparnos por ella? En el mundo actual, modelo del progreso y la tecnología, se nos presenta la fascinante oportunidad de aliarnos con la naturaleza mediante un uso respetuoso y consciente del agua. Y todavía estamos a tiempo de aprovecharla...

¿Qué crees que dirían los ríos si nos pudieran hablar?, ¿te sientes capaz de hacer algo para cambiar la situación?, ¿qué podemos mejorar con nuestras manos?

Si crees que los ríos tienen derecho a existir por sí mismos y no sólo para nuestro provecho, que las soluciones se encuentran si se buscan con ilusión, participa en el Certamen Ríos de ideas y... ¡deja correr tu imaginación!

¿Ya te has decidido a participar?, pues aquí te presentamos las bases:

B A S E S

1. Las Asociaciones pertenecientes a COAGRET convocan un certamen de ideas en el que podrán participar alumnos y alumnas de 2º ciclo de ESO y Bachillerato de todo el Estado.
2. El objetivo de los trabajos será el desarrollo de ideas para fomentar el ahorro de agua, reducir su contaminación y, en general, mejorar el estado de los paisajes relacionados con el agua.
3. Los textos no podrán exceder los cinco folios mecanografiados a doble espacio y escritos por una sola cara.
4. Los originales se presentarán por triplicado y deberán ir acompañados del nombre del autor/a o autores/as, así como del grupo, clase y centro al que pertenezcan.
5. Se otorgará un premio que consistirá en la realización, con monitores especializados, de actividades de deporte de aventura a lo largo de una jornada. Serán beneficiados el ganador/a o los ganadores/as y la clase a la que pertenezcan.
6. El plazo de presentación de trabajos termina el 20 de Mayo de 1998 y serán entregados o enviados por correo a COMADEN-Centro c/ Valencia 2, 1º N. 28012-MADRID
7. El jurado estará compuesto por cuatro miembros designados por las organizaciones convocantes.
8. El fallo se hará público en Madrid el 5 de Junio, coincidiendo con los actos programados con motivo del Día Mundial del Medio Ambiente, durante los cuales será leído el trabajo ganador.
9. El fallo del jurado será inapelable.
10. Todos los trabajos quedarán a disposición de las organizaciones convocantes, que podrán darles la difusión que estimen oportuna.

Colabora en esta campaña CCOO; existe una unidad didáctica en la página web

<http://www.quercus.es/comaden/agua>

DIRECCION

José Benito Nieto

CONSEJO DE REDACCION

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

CONSEJO DE ADMINISTRACION

Sagrario García-Aranda, Ramón Huertas

CORRESPONSALES
Cataluña

Virgili Burrel i Ferrer

Andalucía

Isidoro García

País Valencià

 M^a Jesús Pérez

País Vasco

Ricardo Arana

Galicia

Eduardo Ramos

Canarias

Vicente Sebastián

COLABORADORES

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

PORTADA

Luis Lobón

DISEÑO Y MAQUETACION

Graforama. Telf. (91) 725 50 78

EDITA

Federación de Enseñanza de CCOO.

Pza. Cristino Martos, 4. 28015 Madrid

Teléfono: 540 92 06. Fax: 548 03 20

E-mail: te@fe.ccoo.es

Páginas web:

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

H.G. Agentes

Pza. Conde Valle Suchill, 7

Teléfono: 447 43 19

IMPRIME

Gráficas Caro. Telf. 777 09 12

DEPOSITO LEGAL

M. 4406-1992

ISSN 1131-9615

CONTROL O.J.D.



Difusión gratuita



Impreso en papel reciclado

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

BREVES

¿En Colegios Públicos o en IES?; Traslados, trágala ¡no!; Presentación del Libro Blanco de la Educación 4

JORNADA

CCOO sí defiende la jornada continuada para el profesorado 5

INTERCULTURALISMO
EDITORIAL: La educación intercultural, la mejor arma contra el racismo 6

 La educación, diálogo intercultural
Marisol Pardo 7

 La adscripción étnica asignada
Dolores Juliano 10

 El discapacitado cultural
Manuel Delgado Ruiz 14

 Aulas de lengua y cultura española
Isabel Galván 16

 Terrassa, ciudad educadora intercultural
Margarita Redó 18

 La diversidad como instrumento fundamental de integración y riqueza cultural
Lita Prats 19

 Todos vivimos de maneras diferentes
M. Lahoz, D. Aniento, P. Clot, M. Rierola y M. Falguera 20

 C.P. Antonio Moreno Rosales
Julia López Giráldez, Celia Sebastián de las Heras 21

TEMA DEL MES COORDINADO POR: Marisol Pardo. Secretaria de Internacional F.E. de CCOO.

SOLIDARIDAD

 Conferencia sobre migraciones
Fernando Galán Lozoya 22

No a la explotación infantil 40

GUIAS DIDACTICAS

Contra la explotación laboral de la infancia. Educación sin fronteras 41

SOLIDARIDAD

 Educación para el desarrollo, el hilo conductor
Paz y Solidaridad y Federación de Enseñanza CCOO 56

JURIDICA

El Estatuto Docente, Reducción de jornada, Premio de jubilación 57

SONRIETE

 Las Gracias
Paco Ariza 58

AMNISTIA

 Para Trabajar en Derechos Humanos: VII La lucha por la justicia
Francisco Anguita, Carmen Minguez 29

NOTICIAS SINDICALES
Pública MEC
 Crónicas de un desacuerdo 23

Pública
 El Estatuto Docente 24

Area Pública
 Del Estatuto Básico al Estatuto Docente
José Valverde Serrano 25

Universidad
 Hacia un convenio del PAS laboral
 de 5 universidades 27

Privada
 Centros franceses, ¿Qué son? 28

País Valencià
 El calendario escolar, una batalla inútil 33

Andalucía
 Los trabajos y los días; Los días y los trabajos 34

Galicia
 La idea partió de Galicia; Movilizaciones 35

Catalunya
 Un impulso a la formación continua 36

Euskadi
 Publicadas las relaciones de trabajo 37

Canarias
 Conflicto de Secundaria 38



¿En Colegios Públicos o en IES?

El próximo curso, 1998/99, es el año de la implantación generalizada del tercer curso de la Educación Secundaria Obligatoria. Antes de que llegue el inicio de dicho curso, el MEC ha empezado su cruzada, con el fin de ahorrar dinero, de explicar, convencer e imponer que el alumnado del primer ciclo de ESO se quede *sine die* en los Colegios de Primaria. Con el fin de conseguir su propósito, ha elaborado una encuesta dirigida a la Comunidad Educativa, profesorado, alumnado y padres, madres y/o tutores donde, de forma taimada, se intenta dirigir las respuestas del encuestado, obteniéndose las conclusiones más apetecibles, es decir: que las niñas y los niños de 1º y 2º de Secundaria donde mejor están es en los Colegios Públicos y no en los IES.

Los objetivos pueden ser varios, pero uno es claro: dado que ahora y aunque sea de forma transitoria el primer ciclo de esa etapa educativa

deben darlo maestras y maestros, si éstos van a los IES deben impartir 18 horas, amén de posibles reducciones horarias y otras cuestiones de organización del centro, como pueden ser los temas de las materias optativas; quedándose en los Colegios se les puede exprimir más y por tanto la educación sale más barata. Sobre todo ahora que se están negociando los dineros de las Transferencias Educativas para nueve CC.AA.

De todas formas, puede ocurrir que, como se dice vulgarmente, *el tiro les salga por la culata* y, de forma mayoritaria, los encuestados se muestren favorables al traslado del alumnado de estas edades a los IES correspondientes, ya que como ha señalado el Consejo Escolar del Estado, se debe preservar la unidad de la etapa educativa, añadiendo la exigencia de una red de centros más acorde con las necesidades de cada uno de los territorios que ahora gestiona la Ministra Aguirre.

Transferencias Trágala, ¡no!



Esa es la conclusión más importante a la que han llegado los Consejeros de Educación de las CC.AA. que todavía no pueden gestionar esta competencia en sus Territorios.

El MEC sólo está dispuesto a transferir lo que actualmente existe y sin calcular las exigencias que plantea la legislación educativa actual. La actitud de la Ministra Aguirre imprevisible y titubeante, deja de enviar interlocutores válidos a las reuniones de negociación y alarga los procesos, esperando que desde Moncloa le hagan el trabajo que ella parece incapaz de llevar adelante.

Ante esta actitud, parece que los nueve responsables territoriales le han querido mandar un mensaje al MEC y con las declaraciones hechas en Zaragoza han dejado claro que ellos no van a ceder ante la falta de dinero, imprevisión o incapacidad política de un equipo ministerial que no oferta nada más que lo que hay, sin ningún compromiso para el futuro.

Presentación del Libro Blanco de la Educación



La Federación de Enseñanza de CCOO está explicando en decenas de actos, reuniones y seminarios la propuesta que desde el sindicato se hace a los poderes públicos para dotar al sistema educativo de nuestro País de los recursos, tanto de infraestructuras, como humanos y materiales, que le homologuen con nuestro entorno.

CCOO, utilizando los criterios estandarizados, ha llegado a la conclusión que el sistema educativo español necesita más de 79.000 docentes y 13.000 PAS, de ellos 8.741 personal laboral y 4.825 funcionarios administrativos; así mismo considera que se deben construir al menos 1.238 centros, la mayoría IES. Para CCOO estas necesidades deben atenderse dado el momento clave por el que pasa tanto España, en general, como el Sistema Educativo en particular.

La integración en la moneda única, la europeización de los mercados y de las necesidades de los trabajadores y trabajadoras, la culminación en la im-

plantación de la Reforma Educativa y el cierre del mapa educativo con las transferencias a la CC.AA. que aún no las tienen, debe ser un reto para la ciudadanía y los poderes públicos y establecerse un sistema educativo homologable con el resto de los países de nuestro entorno. Esta razón es la que ha lanzado a CCOO a elaborar la radiografía de la Educación en nuestro Estado (ver TE del mes pasado) y a señalar las carencias.

Al igual que hace 5 años, desde CCOO se movilizó a los ciudadanos y ciudadanas, consiguiéndose que más de 630.000 hicieran suya una Iniciativa Legislativa Popular por una Ley de Financiación del Sistema Educativo; ahora la Federación de Enseñanza de CCOO presenta otra propuesta que señala los puntos donde debe invertirse para subsanar las carencias detectadas.

Esperemos que la sensibilidad política del Partido Popular sea mayor que la que tuvo en la vez anterior.

CCOO **SÍ** defiende la JORNADA CONTINUADA para el profesorado

Anunciado el revuelo que se ha podido producir tras conocer la pseudo-oferta del Ministerio de Educación y Ciencia sobre modificación de la Jornada Escolar, desde la Federación de Enseñanza de CCOO queremos dejar clara nuestra posición: CCOO considera que el texto propuesto por el MEC no garantiza la jornada continuada.

Desde luego no puede entenderse que, tras la lucha mantenida en Canarias o en Andalucía, en Badajoz o en Toledo en defensa de la jornada única para el profesorado, CCOO haya cambiado de opinión y pueda suscribir un texto -claramente insuficiente- donde la posible modificación de los tiempos escolares esta contenida en una redacción, que por opaca, puede prestarse a cualquier tipo de interpretación.

En la Federación de Enseñanza de CCOO defendemos a ultranza el empleo -las plazas de todos los maestros y maestras-, la enseñanza como servicio público y las condiciones laborales adquiridas para los trabajadores que las tienen. Y ninguna de estas cuestiones quedan claras en el texto del MEC, que más parece un texto para salir del paso que un razonado acuerdo, dada la importancia que el tema tiene.

Desde el texto que el MEC presenta no queda garantizada la diferenciación entre jornada del profesorado y jornada escolar del alumnado, con lo que obviamente ni se pronuncia por que los centros hayan de estar abiertos por las tardes para otro tipo de actividades y, por supuesto, tampoco aborda con qué tipo de plantilla se llevarían a cabo. Ello puede reactivar en determinados ámbitos la polémica Pública/Privada y, teniendo en cuenta la existencia del decreto de elección de centros, producir un desvío de alumnos hacia la privada que, a la postre, repercuta en puestos de

trabajo para la enseñanza pública. Desde luego no aborda si la medida afecta también a la enseñanza concertada.

No se aborda el tema de que los comedores escolares deben seguir funcionando, independientemente de la jornada que se establezca.

No se prevé el papel que pueden jugar los Consejos Escolares Municipales cuando existen varios centros en una localidad.

Deja única y exclusivamente al MEC la determinación de las condiciones y circunstancias en que los centros educativos podrán proponer el modelo de jornada que mejor responda a sus peculiaridades, sin ni siquiera establecer la necesidad de que esta regulación deba ser negociada con los sindicatos ni establecer plazo alguno para que se haga realidad. No olvidemos que podemos estar a las puertas de las transferencias y el MEC puede estar adquiriendo un compromiso, porque luego no va a poder llevarlo a efecto, ya que dejaría de ser competente para ello.

Por último, no se garantiza que los centros (fundamentalmente de Secundaria) que ya desarrollan su actividad en jornada continuada seguirán haciéndolo, ya que de la ambigüedad del texto puede deducirse que los centros de secundaria que en estos momentos tienen jornada continuada también deberían someterse a esta regulación de condiciones para poder seguir teniendo la.

Por todo ello, la Federación de Enseñanza de CCOO, siendo defensora de una jornada continuada para el profesorado, no puede aceptar el actual texto del MEC, ya que es este texto el que no garantiza que esa jornada vaya a ser realidad, que vaya a serlo en condiciones de calidad y que se mantengan las condiciones actuales en los centros que ya tienen jornada continuada.

PROPUESTA DEL MEC A LOS SINDICATOS

El MEC impulsará la autonomía organizativa, pedagógica y de gestión económica de los centros educativos públicos, así como el ejercicio responsable de dicha autonomía.

Dentro de este marco de actuación, el MEC, procederá a desarrollar el contenido del Art. 57.4 de la LOGSE y determinará las condiciones y circunstancias en que los centros educativos podrán proponer el modelo de jornada escolar que mejor responda a sus peculiaridades, de modo que queda garantizada la adecuada formación del alumno, un servicio educativo de calidad y la conformidad de los padres con el modelo propuesto.

EXPLICACIÓN DEL MEC A SUS DIRECCIONES PROVINCIALES

1. Es radicalmente falso que el MEC tenga la intención de cerrar los colegios por las tardes. Los colegios van a seguir manteniéndose abiertos durante el mismo horario que hasta ahora.
2. A lo único que el MEC está dispuesto es a flexibilizar la jornada escolar, siempre que quede garantizada la plena formación del alumno y un servicio de calidad.
3. Cualquier medida de flexibilización de la jornada escolar deberá ser a iniciativa de las familias de los alumnos y con razones fundadas, en función del proyecto educativo del centro. La voluntad de los padres es determinante en esta cuestión.
4. La Secretaría General de Educación y FP considera que el mejor modelo es la jornada de mañana y tarde, pero está abierta a atender las demandas de las familias de los centros. Sólo cuando la inmensa mayoría de padres de un centro considere que es mejor para la educación de sus hijos una modificación de la jornada escolar, sería posible atender tal petición.



La educación intercultural, la mejor arma contra el racismo

La multiculturalidad es una de las principales características de las sociedades actuales. Cuando nos encontramos en los albores del próximo siglo, ciudadanos de diferentes orígenes y culturas conviven en un mismo universo geográfico, compartiendo sus espacios vitales. El progresivo aumento de los movimientos migratorios ha disparado las manifestaciones de rechazo a lo diferente, con actitudes racistas y xenófobas cada vez más numerosas. Para incidir de forma positiva en la lucha contra las discriminaciones y la exclusión social de los colectivos inmigrantes y las minorías étnicas, las aulas se convierten en ejes vitales: el reconocimiento de la diversidad cultural en los centros de enseñanza resulta fundamental para conseguir verdaderas sociedades interculturales.

Probablemente pues, el tema de la educación intercultural sea en los próximos años uno de los principales debates. El movimiento sindical europeo, en el que trabaja activamente la Federación de Enseñanza de CCOO, despliega ya una actividad importante apostando por la educación intercultural como la mejor forma de prevenir el racismo y la xenofobia. Nuestros sistemas educativos tienen el deber de asegurar las bases para la igualdad de oportunidades en la escuela, el trabajo y la sociedad atendiendo a la diversidad de género, etnia y cultura.

La educación tiene sin duda una función importante que desarrollar en el diálogo entre culturas, contribuyendo a derribar muros fraguados por la ignorancia, la incompreensión, la inseguridad, la falta de comunicación y solidaridad. Para que la diversidad étnica y cultural se transforme en algo enriquecedor tanto para autóctonos



como inmigrantes es preciso partir de un reconocimiento entre iguales, respetar la diversidad y promover el intercambio. Solo así conseguiremos que el multiculturalismo se transforme en interculturalismo.

La educación intercultural es un concepto dinámico de construcción cultural basado en el mestizaje. La educación intercultural que proponemos como actitud pedagógica positiva debe favorecer la interacción entre las diferentes culturas y ponerlas en contacto e implica, además, una actitud receptiva y creativa en el conjunto de la comunidad educativa.

Comisiones Obreras, convencidos de la importancia del mundo educativo para desarrollar en el alumnado valores y actitudes de tolerancia, respeto a la diversidad y solidaridad, reafirmamos nuestro

compromiso de desarrollar un trabajo de sensibilización social y profesional en la lucha contra el racismo, reforzando la educación intercultural desde un enfoque integrador que eduque en valores, evite prejuicios, forje vínculos entre culturas y genere actitudes solidarias.

Reclamamos, también, el compromiso de toda la sociedad y sus instituciones en la lucha para eliminar las causas del racismo y los argumentos sobre los que se sostiene y, por tanto, reclamamos el cambio de las estructuras legales, institucionales y sociales que lo favorecen. Solo así recorreremos camino hasta alcanzar la convivencia intercultural real y el enriquecimiento mutuo.

Plan Asociado de Pensiones confederación sindical de comisiones obreras

Existen otros PLANES

para el FUTURO,

900 35 29 28
llamada gratuita

pero éste es TUYO

Gestionado por:

ARGENTARIA

La educación,

Los movimientos migratorios

Si el hecho multicultural y multiétnico son características del Estado español que tardaron en reconocerse en el diálogo intercultural, hoy la presencia de inmigrantes y la tendencia a su incremento aporta una dimensión específica al debate intercultural.

El fenómeno migratorio inducido por el injusto orden económico mundial causante del desequilibrio y la desigual distribución de la riqueza entre el Norte y el Sur condena a muchas personas a desplazarse buscando mejorar sus condiciones de vida. Este progresivo aumento de movimientos migratorios ha disparado en muchos países europeos las manifestaciones de rechazo a lo diferente, con actitudes racistas o xenófobas, poniendo en cuestión los principios básicos de la democracia y la convivencia.

Una aproximación al fenómeno de la inmigración en nuestro país debe contemplar una depuración de aquellos prejuicios que pueden enturbiar un correcto análisis. Hay que alertar en relación con mensajes que circulan en nuestra sociedad exculpando a los verdaderos responsables, enfrentando a la clase trabajadora y alejando la mirada de las causas reales.

Al preguntar a los españoles sobre la opinión que se tiene de los/las inmigrantes es frecuente encontrar afirmaciones tales como: *que los inmigrantes quitan puestos de trabajo*. ¿Acaso se está pensando entonces en el alto ejecutivo de una multinacional americana instalada en España o se está, más bien, evidenciando que el verdadero rechazo que se produce es el económi-



co al inmigrante pobre?. Otra de las afirmaciones más frecuentes es que *hay demasiados inmigrantes*, cuando somos uno de los países de la Unión Europea que menos tasa de inmigración recibe.

Estas concepciones sociales acaban enviando mensajes negativos de los inmigrantes que se trasladan a la normativa respecto a la concesión de visados o al derecho de asilo, o bien actuando sobre los más jóvenes, como se ha puesto de manifiesto en la polémica levantada en los medios de comunicación ante la reciente presentación, por parte de **Nasarre**, Secretario de Estado, de los resultados de la encuesta dirigida por el catedrático **Tomás Calvo Buezas**, sobre actitudes racistas y valores solidarios a estudiantes de 13 a 19 años. El estudio ha evidenciado la

responsabilidad de la sociedad y del sistema educativo en este tema.

La desinformación puede dar lugar a falsos temores, como los expresados por el alumnado. El 51,4% de los escolares encuestados piensa que hay demasiados inmigrantes y que éstos quitan el puesto de trabajo a los españoles.

Sin duda, el miedo a lo desconocido y la ignorancia favorecen la presencia de prejuicios. A menudo se ignoran las cifras reales de inmigración en España, muy por debajo de la media comunitaria y como país de reciente inmigración. ¿Sabían nuestros escolares que en la Unión Europea viven 15 millones de inmigrantes, lo que significa el 6% de la población europea comunitaria (6,3% en Francia, 7,5% en Alemania, 9% en Bélgica y 32% en Luxemburgo) mientras que en España el total de extranjeros ronda tan sólo los 600.000, situándose en el 1,28% de la población?

¿Nadie les habrá explicado a nuestros escolares que es bastante falaz el peligro de avalancha de inmigrantes si abrimos algo más las fronteras? Hoy el número de extracomunitarios es inferior al 1% y el número de permisos de trabajo concedidos a extranjeros se sitúa tan sólo en torno a 100.000?

No deja de ser alentador saber que las campañas de sensibilización dirigidas a los jóvenes han contribuido a disminuir la opinión pública negativa hacia los inmigrantes como considera **Buezas** comparando los resultados de los estudios del 86 y del 93.

No obstante es muy preocupante que se mantenga y refuerce un núcleo duro y consolidado de intolerantes, xenófobos y racistas, un 10% de jóvenes se declara racista. El pueblo gitano es



Marisol Pardo
Secretaría de Internacional F.E. de CCOO.

diálogo intercultural

el grupo étnico respecto al que los estudiantes reconocen tener más prejuicios, con un 36,4%, seguido de los árabes, con un 25%.

En mi opinión, la política de extranjería no puede ser menos restrictiva y la integración de las personas inmigradas no es posible mientras la propia legislación las coloque en situación de inferioridad de derechos o de exclusión. Se hace patente la necesidad de reformar la propia Ley de Extranjería.

De otra parte, los hijos e hijas desde los inmigrantes sufren también las consecuencias de la situación irregular de sus padres en torno a las opciones escolares, o de inserción profesional o laboral.

La presencia de alumnos extranjeros en España, como país de reciente inmigración, es baja: un 0,48%, mientras que en Francia, por ejemplo, se sitúa en el 7,5%, percibiéndose una tendencia a la baja en este último caso e importante presencia de alumnado de segunda generación, mientras que, en el caso español, observamos una tendencia al alza, si bien todavía no puede hablarse propiamente de segunda generación como hijos de inmigrantes que hayan nacido aquí.

La educación intercultural como prevención del racismo y la xenofobia

La Federación de Enseñanza de CCOO ha reivindicado siempre una educación intercultural tanto en los centros donde confluyen minorías étnicas y/o culturales como en el resto de centros que, sin darse esas circunstancias, deben trabajar con el conjunto del alumnado el respeto a las diversas

manifestaciones culturales y sus interacciones para evitar o prevenir respuestas racistas o xenofobas.

Aunque sin olvidar las imprescindibles medidas legislativas que las diferentes administraciones -europea, estatal, autonómica y local- han de tomar para garantizar la igualdad de oportunidades de los niños y niñas de los colectivos de inmigrantes y de las minorías nacionales (principalmente el pueblo gitano) que conviven en el Estado español, las estrategias socio-educativas interculturales han de basarse en el cumplimiento del derecho constitucional de acceso a la educación y a la formación, brindando nuevas oportunidades para tomar parte en los intercambios interculturales y profundizar, así, en la comprensión de culturas distintas a la propia.

Impulsar la educación intercultural

En los centros educativos, resulta de inestimable valor promover la dimensión intercultural a nivel curricular, organizativo y vivencial para ayudar al alumnado a desarrollar actitudes de respeto y tolerancia.

El sistema educativo en todas sus niveles debe propiciar ese encuentro entre las diversas culturas, desarrollando una pedagogía intercultural que evite prejuicios, prevenga actitudes racistas o xenofobas, eduque en valores, forje vínculos entre culturas, atienda a la diversidad y genere actitudes solidarias.

Durante tiempo, la tendencia para conseguir la igualdad de derechos y oportunidades ha pasado a través de parámetros de identificación y uniformización con los modelos culturales

dominantes, anulando todo tipo de diferencias culturales, fueran éstas de etnia, género, clase o procedencia.

Desde hace relativamente poco se empieza a aceptar el hecho diferencial. Entendemos la atención a la diversidad dentro de un nuevo concepto de democracia cultural en el que las diferencias sean consideradas como diversidad y no como desigualdad y en el que no se asocien las diferencias a la pertenencia a grupos minoritarios y no hegemónicos de nuestra sociedad.

El respeto a la diferencia nunca puede justificar desigualdades. El racismo diferencialista ha aceptado, como propios, argumentos multiculturales basados en el derecho a mantener las diferencias culturales que, en ocasiones, llevadas al extremo, no son más que la defensa del inmovilismo y el etnocentrismo de las culturas. El resultado de la aplicación de esos puntos de vista comparte la segregación de las personas en grupos sociales en función de su origen, rasgos físicos y culturales, segregación que conducirá inevitablemente a la discriminación y marginación al asegurarles determinados roles colectivos diferenciales.

El respeto a las diferencias culturales no puede ser, en la práctica, aceptar una rebaja en la aplicación de los derechos humanos, como sucede especialmente en el caso de las mujeres con independencia de su etnia o cultura.

Las culturas no son un absoluto que deba implicar (en nombre de su identidad), la defensa de posiciones universalmente superadas. La Declaración Universal de los Derechos Humanos deberá marcar los límites y las líneas de actuación educativa en los diferentes programas de formación y educación intercultural.

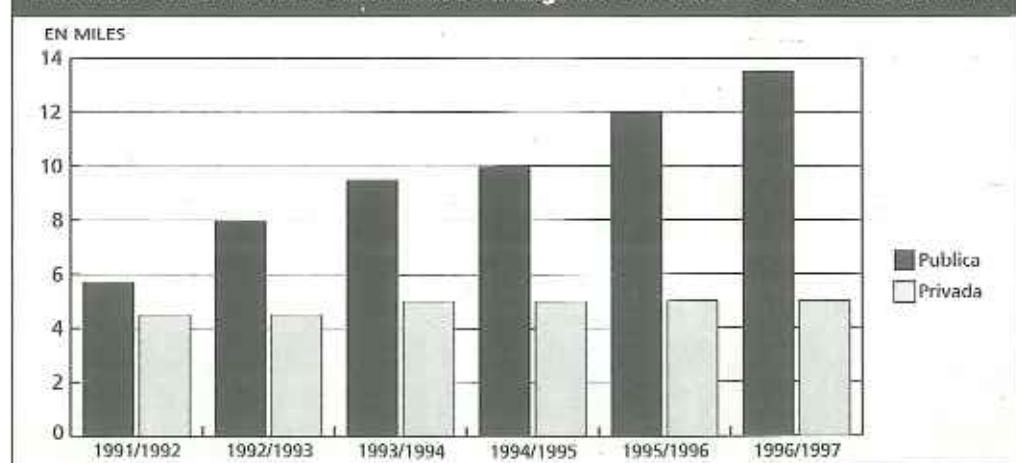
El interculturalismo respeta la diversidad y, al mismo tiempo, debe fomentar un espíritu crítico de la propia cultura.

Desde Comisiones Obreras proponemos medidas tanto para promover la educación intercultural como para combatir la discriminación en el sistema educativo. En los cuadros adjuntos vemos cuál es la presencia de extranjeros en el sistema educativo y cómo se atiende.

Compensación de la desigualdad

Hemos denunciado, y la prensa también se ha hecho eco en más de una ocasión, el rechazo de ciertos respon-

Evolución de la matrícula de alumnado inmigrante en Cataluña. 1991-1992/1996-1997



Escolarización de minorías en el ámbito de gestión del M.E.C. durante el curso 96/97

Com. Autónomas	Alumnado Gitano				Alumnado inmigrante			
	C.P.	I.E.S.	C.C.	Total	C.P.	I.E.S.	C.C.	Total
Aragón	2.001	456	222	2.679	390	124	117	631
Asturias	1.419	125	83	1.627	313	76	71	460
Baleares (1)	1.098	46	62	1.206	629	102	24	755
Cantabria	564	74	72	710	85	10	55	150
Castilla-La Mancha	2.528	96	249	2.873	560	116	63	739
Castilla-León	4.069	508	495	5.072	2.100	537	309	2.946
Ceuta					4.017	384	355	4.756
Extremadura	1.572	28	145	1.745	325	43	19	387
La Rioja	669	62	122	853	193	43	15	251
Madrid	5.917	176	491	6.584	8.342	1.182	1.581	11.105
Melilla	66	2		68	2.712	816	208	3.736
Murcia	2.746	36	328	3.110	541	46	37	624
TOTAL	22.649	1.609	2.269	26.527	20.207	3.479	2.854	26.540

(1) Datos restringidos correspondientes a centros con actuaciones de compensación educativa durante el curso 96/97.

sables de centros privados a la hora de admitir alumnado cuyos padres estuvieran en situación irregular, llegando a exigirles la carta de residencia para matricular a sus hijos. Estas prácticas discriminatorias deben erradicarse y aplicar la ley. En el Estado español la escolarización y admisión del alumnado inmigrante se rige por la misma normativa establecida para los autóctonos. Una resolución de 1995 determina la obligatoriedad de los centros sostenidos por fondos públicos concertados de escolarizar al alumnado inmigrante con independencia de la situación legal de sus padres.

En los procesos de matriculación se detectan casos de concentración de alguna mayoría minoritaria (caso del pueblo gitano) en las zonas más marginadas o concentración de alumnado inmigrante en escuelas públicas, situadas junto a otras concertadas sin apenas acoger este alumnado inmigrante que no sea el comunitario, generalmente más favorecido económica y socialmente.

Es necesario establecer las medidas necesarias a cada realidad concreta para evitar esas concentraciones y los fenómenos de guetización. Una fórmula podría ser el funcionamiento de las comisiones de matriculación permanente y conjuntas de todos los centros sostenidos con fondos públicos.

Por otra parte, se impone realizar el seguimiento exhaustivo del cumplimiento de la normativa que regula la compensación de la desigualdad.

Para combatir las prácticas discriminatorias en el sistema educativo deben articularse desde las diferentes administraciones medidas concretas que fa-

vorezcan la integración social y escolar del alumnado de familias inmigrantes, promoviendo los medios necesarios para el aprendizaje de las lenguas del Estado español, especialmente en los casos de incorporación tardía, evitando cualquier situación discriminatoria y poniendo los recursos materiales y humanos suficientes para garantizar en condiciones de calidad las clases de iniciación intensivas, las clases de acogida para alumnado que desconoce totalmente la lengua del país, las clases de educación compensatoria y la adecuada atención a través de los departamentos de orientación escolar y profesional.

Conclusiones

Podemos concluir que la dimensión intercultural está escasamente contemplada en los programas y prácticas educativas. Efectivamente, aunque las orientaciones curriculares del sistema educativo contemplan la educación en valores, la educación para la paz, la tolerancia, los derechos humanos etcétera, son escasos los centros que los contemplan en su proyecto educativo de centro de forma global e interdisciplinar.

De manera más generalizada se celebran jornadas dedicadas a destacar los Derechos Humanos, la lucha contra el racismo, la paz.

Estamos, asimismo, lejos de una educación intercultural, que contemple e interrelacione las aportaciones de diversas culturas, como práctica que promueve actitudes positivas. Una educación que se interese por conocer la situación de métodos, contenidos y estrategias para combatir los preju-

cios y estereotipos. Una educación intercultural así entendida, es escasa todavía. En todo caso, es embrionaria, experimental y más basada en el compromiso personal de algunos enseñantes y algunos centros educativos, que realmente generalizada.

Además, existe una falta de medios y formación adecuada del profesorado. Se precisan manuales y material pedagógico adecuado. Ante la escasa formación recibida por el profesorado para hacer frente a fenómenos emergentes a los que es preciso dar respuesta, tanto en métodos como en estrategias educativas, para atender adecuadamente situaciones conflictivas y prevenir desde la escuela actitudes xenófobas o racistas. Los enseñantes y trabajadores de la educación deben poder acceder a una formación inicial y continua que les dé los instrumentos para atender a poblaciones escolares multiculturales.

Por tanto, los profesionales de la educación, con los sindicatos a la cabeza, debemos trabajar activamente desarrollando campañas de sensibilización dirigidas a la comunidad educativa en general, y a los enseñantes en particular. Igualmente, debemos reclamar ante las administraciones educativas los recursos de formación y los apoyos materiales y humanos para, desde los centros educativos, dar respuestas adecuadas a problemas y sociedades cada vez más complejas. Y, por último, considerando la interculturalidad como un factor importante para la calidad de la enseñanza y la mejor manera de prevenir las actitudes xenófobas y racistas.

INMIGRANTES DE SEGUNDA

La adscripción étnica



Dolores Juliano
Antropóloga, Universidad de Barcelona.

Límites y aportes del respeto a la diversidad

Además de enfrentarse a la complejidad implícita en todo sistema social a partir de la articulación interna de los sectores que la constituyen y que configuran sub-culturas específicas de clase, género o ámbito; la escuela tiene que tener en cuenta la existencia de sectores sociales calificados como externos al grupo -aunque convivan largamente con él- a partir de especificidades culturales relacionadas con adscripciones étnicas diferenciales. Esto ha originado los fenómenos estudiados en EE.UU. como *multiculturalismo*, que centran las polémicas políticas y académicas actuales, como lo muestran los trabajos de Giroux y los de Do-

minguez. El sistema educativo formal, cumple con relación a estos sectores una función ambigua: transmitiendo la cultura valorada socialmente, puede facilitar la integración de sectores discriminados y permitir ascenso social. Al mismo tiempo, a partir de sus prácticas y contenidos reproduce los modelos cognitivos que rotulan como *otros* y desvalorizan a los miembros de las minorías.

Las sociedades europeas actuales tienden a considerar el *multiculturalismo* principalmente en relación con los fenómenos migratorios. Estos a su vez constituyen realidades muy variadas, a partir de sus orígenes, motivaciones y proyectos. Las migraciones pueden responder a razones distintas: políti-

cas, económicas o sociales y responder a proyectos también diferentes de los desplazados y de las sociedades de acogida; que a veces requieren la presencia de extranjeros y otras veces obstaculizan su ingreso y permanencia.

Ya en 1961, Touraine y Ragazzi habían relacionado las interacciones que se producen en la sociedad de llegada, con las actitudes que habían originado la partida. En su análisis (Pellegrino y otros p.180) establecían una diferencia entre aquellos que se desplazaban obligados por las condiciones del lugar de origen y sin un proyecto personal al respecto, y los que lo hacían por una motivación individual de conseguir condiciones de vida inexistentes en el lugar de nacimiento. En el primer caso la integración era difícil y se mantenía el deseo de retornar y reintegrarse en el lugar de partida. En el segundo, se procuraba adquirir formación y competencia en el lugar de llegada, la integración era buena y sólo se aceptaba retornar en caso de una mejora considerable del status. Si bien su trabajo se refería sólo a *Les ouvriers d'origine agricole* la relación entre actitudes distintas, condicionando la partida y posibilidades de articulación diferente en la sociedad de llegada, pueden constatare en otros casos de movimientos de población.

Los refugiados políticos, se mueven de su territorio nativo porque han realizado en él opciones político-sociales diferentes que las de aquellos que detentan el poder, y sufren por ese motivo algún tipo de persecución. Su proyecto de vida se relaciona con el país

...a asignada (1)

de origen y habitualmente se integran poco en la sociedad de acogida; salvo con los grupos que comparten sus mismas propuestas políticas. Se ven a sí mism@s como visitantes temporales, que no pretenden modificar las conductas de la sociedad en que se establecen por un tiempo, ni las propias. Sus referentes mentales son los de la sociedad de la que se han visto forzados a huir (por ej. republicanos españoles en Argentina y en México en los 40, o chilenos, argentinos e uruguayos en Cataluña a fines de los 70). En la medida en que constituyen una población adulta y con formación previa, sólo se relacionan con el sistema educativo del país de acogida a través de algún aporte de sus experiencias o conocimientos. No son normalmente objeto de planes educativos específicos.

Los inmigrante economic@s son los que optan, en un intento por mejorar sus condiciones de vida, por ir a vivir a una sociedad diferente de la propia, en la que no cuentan con fuerza, ni protección legal. Normalmente comprenden que tiene que adaptarse al nuevo contexto y están dispuestos a hacerlo, al tiempo que procuran estabilizarse en la sociedad de acogida. Son dialogantes por definición, y permeables a nuevos códigos y valores (si no tienen esa disposición abierta, no abandonan su lugar de origen, o si lo hacen retornan pronto). Frecuentemente aceptan cierto nivel de aculturación sobre sus modos de vida originarios, y valoran muy positivamente las interrelaciones con la sociedad de acogida. Suelen ser usuarios de los cursos de lengua y cultura del lugar de asentamiento.

Por distintas que sean las opciones de convivencia en cada caso, tienen sin embargo algo en común: se trata de adult@s que han cumplido su endocul-

turación primaria en un lugar distinto del que enmarca su convivencia posterior. Son portador@s de sistemas de referencia, códigos de comunicación y experiencias históricas específicas. Ponen sobre la mesa de negociación la riqueza de estas experiencias diversas, y tienen la posibilidad de evaluar las nuevas vivencias en relación a las antiguas. Además pueden refugiarse, ante el rechazo o la discriminación, en su identidad de origen.

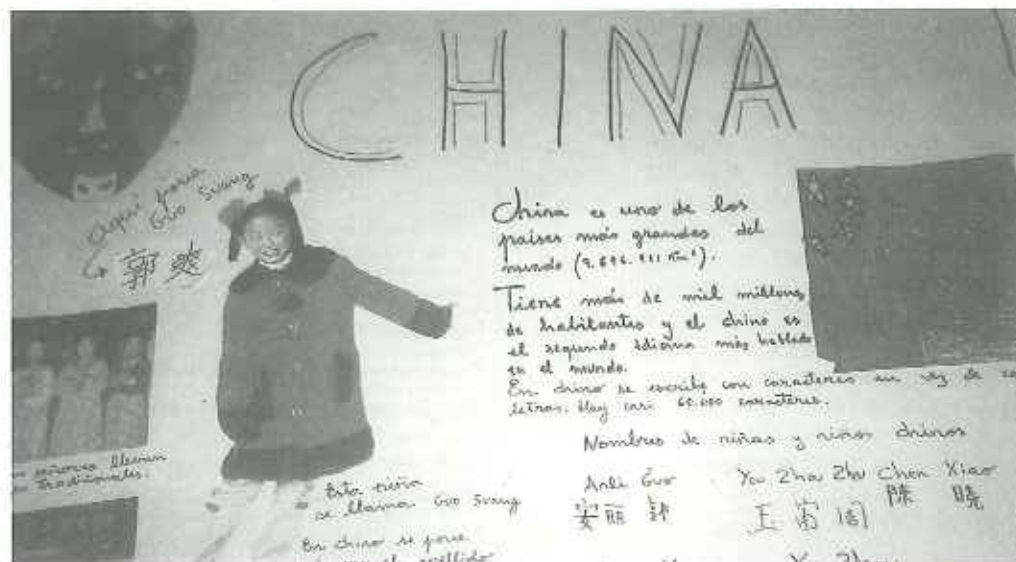
La estrategia de *respeto a la diversidad* propuesta por las organizaciones internacionales como solución a los conflictos interétnicos, tiene diferentes implicaciones en cada uno de los casos: ante un refugiado temporal resulta aconsejable la solidaridad política y el apoyo para que pueda volver a la comunidad de origen, ante un inmigrante permanente el diálogo y el respeto intercultural como punto de partida y la aceptación como punto de llegada.

Pero la expresión misma *respeto a la*

diversidad es un concepto ambiguo que ha sido usado con igual frecuencia por los partidarios de una convivencia respetuosa y dialogante, como por los partidarios de estrategias segregacionistas. En su versión multiculturalista, reclama el respeto a tradiciones culturales diversas, desde las bases teóricas del relativismo cultural.

El *multiculturalismo* pretendía abrir las vías teóricas para la construcción de una sociedad más dialogante y respetuosa. Pero esta intención generosa se vió obstaculizada por el marco funcionalista del que había surgido. Si las sociedades se veían como naturalmente estáticas, consensuales y delimitadas por límites discretos, el respeto a la diversidad, se acompañaba naturalmente de ciertas restricciones a la comunicación. Este fallo teórico fue aprovechado por los segregacionistas, que desplazaron rápidamente su discurso del racismo tradicional, a la racialización de los fenómenos culturales (2).

Así el discurso del *respeto a la diferencia*, construido para superar el asimilacionismo, ha sido refuncionalizado para legitimar prácticas excluyentes, mediante un proceso al que Taguieff denomina *retorsión*. Las críticas que se han realizado a esta utilización del *multiculturalismo* abarcan distintos aspectos. En primer lugar por realizar un subrayado abusivo de lo que las culturas tienen de diferente, y omitir la gran cantidad de ámbitos comunes. Así subraya lo específico y deja de lado lo universal, pone en el eje de la interrelación lo que separa en lugar de subrayar lo que une. En segundo lugar



porque corre el riesgo de uniformizar abusivamente las tensiones internas de las diferentes culturas (la receptora y la de los inmigrantes) como si no tuvieran contradicciones y diferencias específicas; con lo que el presunto respeto a la diferencia puede quedarse en legitimación de los sectores de poder dentro de cada sociedad. En tercer lugar porque presupone como objetivo básico de todo inmigrante, la conservación íntegra de su patrimonio cultural de origen, en vista de un previsto retorno, cosa que en líneas generales sólo caracteriza a un sector de desplazados, los refugiados políticos, y aún entre éstos sólo a los de primera generación.

Para plantear un respeto a la diversidad que no sea recuperable por los neo-racistas, resulta necesario discutir los modelos estáticos, e intentar elaboraciones que incluyan como fenómenos normales el dinamismo y el cambio social.

Los de segunda

Encuadrado en el viejo relativismo, el respeto a la diversidad aplicado a las prácticas escolares de los inmigrantes de segunda generación, muestra con más claridad sus límites; ya que tiene consecuencias distintas según se refiera a adultos, portadores de los códigos culturales del país de origen, o de niños a endoculturar. En el primer caso se trata de respetar códigos y sistemas de valores ya establecidos, en el segundo implica una elección a priori, sobre la asignación de identidad étnica, a personas que tienen diversas opciones posibles.

Pese a que los hijos de los inmigrantes (y no los inmigrantes mismos) son los verdaderos receptores de las políticas educativas relacionadas con el sector, los modelos de adscripción utilizados socialmente producen una invisibilidad de este sector como segmento diferenciado y con posibilidades de desarrollar opciones identitarias propias. Esta invisibilidad se mantiene aunque la estrategia de adscripción del país receptor difiera. En efecto, en los países que han desarrollado políticas de asignación de nacionalidad de base territorial, y que han recibido importantes sectores de inmigración con intención asimilatoria (cuyos ejemplos más claros serían Argentina y EE.UU.) los hijos de los inmigrantes son por definición nacionales y no requieren una concep-

tualización específica. Pasan automáticamente al campo del país receptor. En forma complementaria y opuesta, en los países de adscripción por filiación - como son la mayoría de los europeos - desaparecen como sujeto de análisis específico porque son conceptualizados como una *segunda generación* de la etnia de origen de los padres. No se consideran explícitamente sus posibilidades de opciones específicas, porque resultan asignados culturalmente a la tierra de origen (3), aunque legalmente se les conceda la nacionalidad del país de acogida, o el derecho a optar por ella.

En realidad estas *segundas generaciones* implican problemáticas específicas y mucho más complejas que las de sus progenitores. Pese a ello han recibido mucho menos interés teórico. Con frecuencia las investigaciones se realizan sobre la identidad étnica de la población adulta y se transfieren los resultados a los niños, o si se centra en ellos la investigación, se subrayan los aspectos psicológicos y se pierden de vista las interacciones y las influencias de las rotulaciones étnicas.

Sin embargo, si queremos entender las posibilidades de opciones étnicas de que dispone la segunda generación

de inmigrantes, resulta necesario una análisis específico, que incorpore por lo menos dos nuevos conceptos: *horizonte vital* y *memoria familiar*.

Mientras que el/la migrante adulto ha realizado una opción individual y tiene un ámbito de refugio en los recuerdos y valores de la cultura de origen, el/la niño/a que ha nacido en la migración o llegado pequeño/a no tiene más ámbito de experiencias vitales que la sociedad receptora. No puede elegir ni comparar realmente. El horizonte de su actividad social, sus afectos, sus recuerdos, sus expectativas y su posibilidades de promoción, están completamente condicionadas por su inserción en la sociedad receptora. Esto lo reconoce la ley, que suele otorgarles la nacionalidad de acogida, o permitirles optar por ella. El/la pequeño/a se siente igual que sus compañer@s de clase y desea serlo, el ser rotulado como diferente sólo puede vivirlo como exclusión o rechazo. Además sus vínculos con la sociedad de origen de sus padres a menudo es endeble: además de la ruptura y enfrentamiento intergeneracionales; no dispone de recuerdos personales, ni ha experimentado lealtades ni conflictos, en el ámbito de origen. La tierra de los padres es un re-

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

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

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

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

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

ferente simbólico más o menos prestigioso, pero con poco peso como experiencia vital; la memoria familiar (en caso que sea transmitida) es un telón de fondo y no una fuente alternativa de opciones reales.

Para esta población, que es la que tiene mayor peso numérico en la actualidad en Europa, y la que se va configurando como predominante dentro de la migración en España, es tan dolorosa la marginación producida por un presunto respeto a su especificidad (que realmente tiende a encerrarlos en ghettos) como la experiencia de un asimilacionismo etnocéntrico que desconozca los logros y valores de su cultura de origen.

Una actitud dialogante de parte de los miembros de los distintos grupos culturales en contacto, apoyada en las últimas elaboraciones teóricas de las ciencias sociales, parece entonces la única solución satisfactoria. Si consideramos que cada cultura es el resultado de determinadas experiencias históricas y como tal parte de un proceso interminable de modificaciones, adaptaciones y reacomodaciones; veremos que cada experiencia tiene validez, pero al mismo tiempo forma parte de una secuencia de cambios, en los que los contactos e interrelaciones aportan la posibilidad de evitar errores y de ahorrar esfuerzos. Pero el respeto por las otras concreciones culturales (lo que implica en primer lugar conceptualizarlas como tan dinámicas y versátiles como la nuestra) no significa de ninguna manera encadenar a cada persona a su cultura de origen. El marco cultural de referencia puede mantenerse, a pesar de que las personas circulen fluidamente a través de las fronteras étnicas, como propone Barths desde la década del setenta. Una cultura no es una jaula, es un conjunto de códigos a partir de los cuales damos sentido a nuestras experiencias. Es por naturaleza mutable, no sólo en sus contenidos sino en sus reglas de funcionamiento. Las personas pueden optar, a partir de esas bases, por reafirmar o difuminar sus límites de pertenencia. Lo razonable es respetar las diferentes concreciones culturales (a fin que nadie pueda sentirse avergonzado de su origen) y permitir al mismo tiempo que cada persona opte por el sistema de interpretación de la realidad con el que se sienta más afín, suprimiendo

las barreras defensivas entre culturas, que no resultan más que obstáculos para su libre desenvolvimiento.

La identificación frecuente que se realiza entre las metas y objetivos de los migrantes de primera generación y los de aquellos nacidos o criados en el país de acogida, transforma a estos en inmigrantes de *segunda* en la medida que sus problemas y aspiraciones se leen a través de una generalización abusiva de estudios realizados fundamentalmente sobre otro sector social: la migración adulta.

En estas condiciones la estrategia escolar resulta mucho más compleja que cuando se encargaba de la simple transmisión de una *cultura*, considerada como universalmente válida. En la actualidad intenta simultánea y contradictoriamente, integrar a los pequeños inmigrantes, al tiempo que respeta y valora sus especificidades, es decir aquello que tienen de diferente. En la medida que este desafío no se puede solucionar a base de voluntarismo sentimental, los maestros generan una demanda de apoyo teórico que sólo les puede venir del campo de las ciencias sociales.

El nuevo campo teórico exige desarrollar categorías conceptuales específicas que permitan matizar los análisis generales. El reconocimiento de la especificidad de los problemas propios de las diferentes categorías de migrantes según sus objetivos iniciales y los problemas específicos de interrelación que afrontan, tiene que acompa-

ñarse del reconocimiento de la existencia de problemas específicos de identidad étnica para la *segunda generación*, que no constituyen una simple ampliación (ni suavización) de los que afectan a la primera. Implica repensar los discursos teóricos para adecuarlos a describir una realidad más matizada, donde ser la segunda generación, no implique un tratamiento de segunda.

NOTAS

(1) Una versión ampliada de este artículo se encuentra en prensa en el libro de vari@s autor@s. *El fundamentalismo escolar*. Barcelona. Edit. Virus.

(2) Small y Domínguez señalan la coincidencia de las actuales delimitaciones culturales, con las antiguas demarcaciones por razas, y Anthias y otros marcan el mismo fenómeno en lo relativo a la discriminación de las mujeres de distintas minorías. En España el fenómeno de racialización ha sido denunciado por Alegret, y configura lo que Stolcke denomina *fundamentalismo cultural*.

(3) En un artículo de 1987 *El discreto encanto de la adscripción étnica voluntaria*, analizo con más detenimiento las diferencias entre ambos tipos de modelos de adscripción y sus consecuencias para las relaciones entre los grupos.

BIBLIOGRAFÍA

Alegret, J.L. y otros (1991): *Cómo se enseña y cómo se aprende a ver al otro*. Ajuntament. Barcelona.

Anthias, Yuval-Davis, and Cain (1993): *Racialized Boundaries*. Routledge. London.

Balibar, E y Wallerstein (Edit) (1988): *Raza, nación y clase*. Iepala. Madrid

Barth, F. (Comp.) (1976): *Los grupos étnicos u sus fronteras*. México. Fondo de Cultura Económica.

Domínguez, Virginia (oct. 1994): *A Taste for the other*, en *Current Anthropology*.

Giroux, H. A. (1992): *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. London. Routledge.

Juliano, Dolores (1987): *El discreto encanto de la adscripción étnica voluntaria* en *Procesos*

de contacto interétnico (Ringuelet Comp.) Ed. Búsqueda Bs. As.

Juliano, Dolores (1993): *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. EUEDEMA. Madrid.

Pellegrino, Faria, Neves, Santos y Silvano (1986): *Espace et Développement. Développement spatial et identités regionales au Portugal*. Tomo I CRAAL-Unesco. Genève.

San Román, Teresa (1995): *Los muros de la separación*. Ensayo sobre heterofobia y filantropía. Edic. Univ. autónoma. Barcelona.

Small, Stephen (1994): *Racialised Barriers*. Routledge, London.

Stolcke, Verena (1995): *Talking culture: now boundaries, now rhetoric of exclusion in Europe*. *Current Anthropology*. Vol 36 nº1 (pgs. 1-24).

UNA NUEVA FIGURA DE LA EXCLUSIÓN EN LA ESCUELA

El discapacitado



Manuel Delgado Ruiz.
Universitat de Barcelona/Institut Català d'Antropologia.

Entre los espacios en los que debería producirse una integración de la diversidad cultural que conocen crecientemente las sociedades contemporáneas, la escuela pública ocupa -o debería ocupar- un lugar preferente. Para ello, el sistema educativo debería aplicar los principios de laicidad que lo fundan -ampliados al campo general de la cultura-, mostrándose indiferente y neutral ante la pluralidad humana que recibe el encargo de socializar. En cambio, lejos de tal meta, la escuela pública no ha hecho otra cosa que confirmar que su finalidad latente es legitimar un orden socio-económico que, por mucho que se afirme igualitario, se levanta sobre todo tipo de desigualdades estructurales. Ese proceso, que ha convertido lo que hubiera podido ser un ámbito de integración y equilibrio sociales en una máquina de justificar y perpetuar asimetrías, ha sido posible haciendo de la escuela un lugar donde se enseña la irreversibilidad de las relaciones de dominación existentes en la sociedad.



Legitimación de la desigualdad

Entre los dispositivos educacionales al servicio de esa función legitimadora de la desigualdad figuran, en lugar destacado, los encargados de repetir en su discurso y aplicar en la organización del espacio escolar principios taxonómicos que naturalizan la distribución de lugares en la estructura social y, haciéndolo, proveen de una coartada preciosa los agravios de que son víctimas los sectores más desfavorecidos de la sociedad. Se trata, en definitiva, de ese aspecto de las estrategias de reproducción que vienen a legitimar, naturalizándolo, el fundamento social de la dominación. La reificación en el discurso educativo del sistema de encasillamiento social y políticamente en vigor confirma que existe una correspondencia entre las estructuras sociales y el orden mental, pero socialmente inducido, mediante el que los seres humanos clasifican el universo.

Uno de los ejemplos más remarcables de la complicidad del sistema educativo en la reproducción y justificación de las consecuencias más indeseables e inicuas de la estructura social, a través de la substantivización de los entramados clasificatorios que dividen conceptualmente a los grupos copresentes en la sociedad, lo tenemos en el uso que se le está dando en la institución escolar a una idea fetiche: la de la *educación multicultural*. Esta, en lugar de ser, como presume, un instrumento para la integración de una sociedad toda ella hecha ya de minorías, se constituye en el motor conceptual que permite dar por bueno un orden clasificatorio de los individuos y de los grupos que presume la condición crónicamente problemática de algunos de ellos por causa de su cultura, escamoteando el origen sobre todo legal, social y económico de sus problemas de adaptación. Los usos educacionales de esta noción resultan una prueba más de hasta qué punto el *multiculturalismo*, el *mestizaje cultural* y otros derivados de la equívoca noción de cultura, empleada sistemáticamente en su acepción romántico-idealista, son algunas de las ideas fuerza más astutas de que disponen las nuevas modalidades de racismo.

Normales y diferentes

Para empezar, y como el signo más ilustrativo del sentido oculto que tiene esa clasificación en tanto que *diferentes* de ciertos educandos, las políticas pedagógicas basadas en la *multiculturalidad* atienden exclusivamente a miembros de comunidades humanas ya problematizadas, y que son víctimas crónicas de la marginación, la segregación y la discriminación. El seguimiento multicultural de algunos niños no se dirige, por ejemplo, a hijos de residentes holandeses o alemanes en las zonas tu-

cultural

rísticas españolas. La *multiculturalidad*, en tanto que supuesto problema a resolver y administrar, se plantea única y exclusivamente con hijos de gitanos pobres o de inmigrantes igualmente pobres que proceden de países subdesarrollados. Es decir, que la multiculturalidad no se basa en el reconocimiento de que en un aula todos los alumnos son diferentes, es decir todos proceden y usan diferentes estilos de hacer, pensar y decir, sino que sólo algunos lo son, y que éstos diferentes no sólo lo son por su *cultura*, como se sostiene, sino ante todo, por su condición socialmente dada, poco o mal integrada. En síntesis, la presunta multiculturalidad en la escuela se reduce a un principio ordenador que divide a los usuarios de la enseñanza en dos tipos: una minoría constituida por quienes han sido definidos como *diferentes* y, frente a ella, una mayoría que conforman los que, aunque no se reconozca, no dejan nunca de pensarse a sí mismos y ser pensados por el sistema educativo en que se insertan como los *normales*.

Estigma

Dicho de otra forma, la diferenciación detectada y sometida a atención especial se presenta como *cultural*, por mucho que ese mismo principio no se aplique a todas las demás expresiones de pluralidad presentes en el aula, demostrando que no era tan cultural como pretendía, sino esencialmente de índole social, y para señalar lo que no es otra cosa que una situación fronteriza, exterior o inferior de aquéllos a quien se ha hecho *beneficiarios* del indicativo de *diferente*. Lo que se presentaba como una actuación pedagógica pensada para preservar respetuosamente una imaginaria personalidad cultural se conduce, en la práctica, como un mecanismo de marcaje social, o, lo que es igual, de un estigma, que advierte de la presencia en el espacio escolar de un extraño, que lo es, no por ser portador de una len-

gua, una religión o unas costumbres distintas, tal y como se pretende. Su anomalía se refiere, más bien, al lugar social del que procede y que representa en el aula, y cuyo señalamiento sirve para hacer del educando marcado como diferente una frontera viviente que marca la raya divisoria entre el dentro -los demás niños-, los *iguales*, los *no diferentes* y el afuera o en el margen del sistema que él viene a encarnar físicamente en el aula.

De este modo, y de entrada, la detección y la vigilancia especial de que es objeto quien es señalado como diferente no niega, sino que al contrario, reproduce, esos mecanismos de segregación y discriminación de los que se pretende protegerle. El trato que recibe, en apariencia beneficioso, establece una extrañeza que es la premisa de toda actitud de la xenofobia, esa modalidad de actitud excluidora que afecta especialmente a aquellos que son contemplados como poseedores de unos niveles alarmantes -por excesivos o por cualitativamente inasimilables- del principio denegatorio que le asigna.

Discapacitado cultural

El individuo miembro de una comunidad cuya distinción se ha institucionalizado en el marco escolar es presentado de este modo como *víctima inocente* de unas condiciones culturales que hacen de él algo así como un *minusvalido o discapacitado cultural*, alguien que merece una atención compensatoria que le mantenga dentro

del sistema sólo lo indispensable, pero que garantice al tiempo la posibilidad de reintegrarlo a un ambiente sociofamiliar que es concebido a la manera de una cárcel que, por mucho que se presenta como *identitaria*, es en realidad un sitio en la estructura social del que se considera que no es posible -ni en el fondo legítimo- escapar. Se trata, como se ve, de una consecuencia más de esa convicción que concibe las diferencias culturales como *irrevocables*. Recuérdese que la noción de *cultura* está siendo sistemáticamente empleada como un subrogado fácilmente reconocible de la vieja idea de raza, que ha desplazado la irreversibilidad de los factores genéticos y la clasificación de base fenotípica, por otra más sutil en su argumentación, pero idéntica en sus tareas de marcaje, que determina a los sujetos psicofísicos a partir de la lengua que hablan o de la supuesta cosmovisión del grupo que proceden.

Se cumple así la correspondencia entre la división del mundo de lo social en campos entre los que se expresan relaciones de dominio y los esquemas perceptuales y apreciativos que el sistema escolar hace por interiorizar en los sujetos que se le confían. El imaginario social y políticamente hegemónico se substantiviza desde la misma iniciación escolar, encargada de presentar como naturales las emanaciones que recibe del contexto sociopolítico y económico en que se ubica y al que sirve.

VEN A PARÍS CON NOSOTROS, VOLVERÁS CONTANDO MARAVILLAS ... EN FRANCÉS

Apúntate; conoce París, su cultura, su gente, su idioma...

Desde 59.500 ptas. ¡¡TODO INCLUIDO!!:
transporte, alojamiento y estancia en régimen
de media pensión.

Verano '98

- De 7 de Julio al 10 de Septiembre.
- Alojamiento en nuestras excelentes residencias situadas en el centro de París.
- Clases (opcionales), con certificado de asistencia al curso, organizadas por l'Alliance Française de París.
- Visitas culturales, museos y monumentos.

GAT: GC - 445

AF
Alliance Française
CENTRO DE TERRASSA

A partir de 10 días, en
media pensión, desde:
59.500 ptas.



¡¡Llama AHORA!!

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

UNA EXPERIENCIA INTERCULTURAL DE APOYO A LA INSERCIÓN SOCIOLABORAL

Aulas de LENGUA y CULTURA española

Alí se sentó en el centro, entre todos nosotros, esperando emocionado y orgulloso, a que llegará el momento en el que el certificado de asistencia a las clases estuviera entre sus manos. Durante aquellos meses las palabras impresas habían dejado de ser indescifrables para él y, ahora, por primera vez en su vida podía leer y podía escribir. Todos aplaudimos con fuerza cuando Alí recibió su certificado, atrás, muy lejos quedan aquellos días, cuando llegó y no podía, siquiera, decir en español su nombre, su país de procedencia o su edad. Ahora, nos dirigía unas palabras y gentes de la más variada procedencia nos alegrábamos con él de su éxito que era, también el nuestro.



Isabel Galvin,
CITE de Madrid.

El alumnado

Como Alí otros muchos inmigrantes han pasado por las clases de CITE (Centro de Información a los Trabajadores Extranjeros) dependiente de la Unión de Madrid de CCOO. Más de la mitad, de los cerca de mil alumnos desde que se iniciaron en 1992, proceden de África, países de Magreb, estados Sudafricanos y Oriente Medio, aunque cada día es más importante la presencia de europeos del Este y de brasileños. Hay también, en las clases, un pequeño grupo de asiáticos (chinos, paquistaníes, tailandeses, coreanos y vietnamitas).

La mayoría son hombres, entre 18 y 35 años, con nivel de formación medio. No hay un perfil homogéneo y, por tanto, depende de la edad, el país emisor, e incluso, de las regiones de procedencia dentro de un mismo país de origen. La asistencia de las mujeres es menor, los trabajos que desempeñan y, en algunos casos, razones de índole cultural dificultan su participación. Sin embargo, a lo largo de los años que lleva funcionando el programa su presencia ha aumentado. Son jóvenes, con un

nivel formativo medio-alto, procedentes de Marruecos, Argelia, Irán, Tailandia, China, Brasil, Rusia, Ucrania, Bulgaria y Polonia. Cualquiera de los criterios que elijamos para caracterizarlos los hace muy diferentes entre sí. Es preciso reflexionar sobre este aspecto para evitar las generalizaciones simplistas y los estereotipos.

Estos hombres y mujeres buscan, en general, oportunidades para mejorar las condiciones de vida que gozaban en sus países de origen. Para conseguirlo es fundamental trabajar. Así, casi todas las actividades sociales que realizan están en función del trabajo. Dentro de este abanico está lo formativo.

Su situación laboral y social es precaria. Las políticas migratorias dificultan el acceso a la legalidad y el mercado laboral les demanda para ocupar subempleos. Con estas condiciones, son frecuentes los problemas que inciden directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje motivando absentismo, inestabilidad, desmotivación.

En general, tienen poco o nulo contacto con el castellano, a pesar de es-

tar inmersos en la sociedad española. No es fácil para un inmigrante tener relaciones fluidas con autóctonos. La sociedad española carece de una cultura de acogida así como de una tradición en el mestizaje cultural. Dadas estas circunstancias, las clases de español se convierten en un elemento trascendente que va más allá del aprendizaje de la lengua, son un factor fundamental de socialización, de apoyo a la integración en la sociedad receptora.

Hay que tener en cuenta que, son adultos que traen consigo un amplio bagaje previo (*Curriculum migratorio*), algunos de los cuales no han tenido una experiencia de práctica continuada en la escolarización. La metodología habrá de adaptarse a esta circunstancia y contemplar que la utilidad de lo que se aprende desencadena la motivación en el aprendizaje de los adultos.

Las necesidades del alumnado: ámbitos temáticos

Las clases tienen lugar en la ciudad de Madrid (locales del sindicato y aulas de un Instituto de Bachillerato con el que tenemos un convenio), en Collado Villalba y Pozuelo, dos pueblos de la



Sierra Oeste de Madrid donde el asentamiento de inmigrantes es muy alto. Los horarios son de tarde y noche, de lunes a jueves.

Las Aulas de Lengua y cultura española pretenden ser un espacio formativo donde el aprendizaje de la lengua se vincula al mundo laboral y a todos aquellos aspectos que facilitan la integración social. Para ello, se parte de las demandas específicas del alumnado. La detección de necesidades se realiza a través de cuestionarios.

Uno de los principales problemas a los que ha de enfrentarse el recién llegado es a la conquista del nuevo espacio vital, tan diferente a lo que conoce. Se instale en un pueblo o en una ciudad el inmigrante necesita conocer y desenvolverse en los medios de transportes (servicios públicos: autobús, metro, tren; medios de autolocomoción: el coche, la moto. El carnet de conducir. Seguridad Vial) y las comunicaciones (teléfonos, correos, telégrafos, televisión, radio, prensa diaria. Derecho a la intimidad).

Además, han de saber desenvolverse, muy pronto, con la Administración, la policía, y ha de conocer por tanto, cómo hacerlo. Tramitar sus papeles (Tarjeta de Trabajo y Residencia, visados, contingente, procesos extraordinario de regularización, nacionalidad...). Es de vital importancia que conozcan sus derechos y deberes como extranjeros residentes en España.

El aspecto *laboral* (empleos, profesiones, derechos y deberes, contratos, convenios, seguridad e higiene; la búsqueda de empleo; prestaciones), constituye otro apartado fundamental dado que la integración de los inmigrantes en nuestro país se produce fundamentalmente a través del trabajo.

Otra de las preocupaciones básicas es *la vivienda*. Alquilar o comprar una casa, bolsas de vivienda, ayudas, contratos de arrendamiento, comunidades de vecinos.. En este ámbito tienen gran importancia todos aquellos aspectos culturales que regulan la convivencia.

Lo relativo a la *Salud* y a la enfermedad conforma otra de las grandes necesidades de los inmigrantes. Cambios de hábitos para llevar una vida sana en el país receptor, otros modelos alimenticios... y, sobre todo, conocer nuestro sistema sanitario y cómo acceder a él o a otros recursos humanitarios que puedan existir.

Por último, y ya referente al espacio



de *lo privado*, han de tratarse las diferentes Estructuras Familiares (familia, mujer, hombre, hijos, matrimonio, amistad, sexualidad), mitos, creencias, religiones, ritos, tradiciones, gustos, folklore, gastronomía o arte.

El currículum formativo básico

El plan de formación está basado en las necesidades de los alumnos. Se organizan los objetivos, las acciones que se han de realizar así como los diferentes elementos que interactúan. La propuesta es flexible. El énfasis se pone en el proceso mediante el cual se desarrolla el aprendizaje, teniendo en cuenta todos los elementos que intervienen en el currículum.

Para aprender otro idioma, cada sujeto transfiere desde su lengua materna al nuevo código, mientras interactúa con el medio a través de producciones que se contrastan en el acto de comunicación y se ajustan, sucesivamente, en busca de la corrección.

A partir de los ámbitos temáticos se secuencian los contenidos que están formados por las funciones, las estructuras, el vocabulario, la sistematización gramatical, las dinámicas interculturales, y los contactos asociativos que se tratan en cada uno de los niveles.

La opción metodológica es comuni-

cativa. Las Aulas de lengua y Cultura constituye un espacio donde se simulan situaciones de comunicación extraídas de la realidad que puedan transferirse a la vida cotidiana. Los alumnos y alumnas son responsables y protagonistas de su propio proceso, por lo que tienen un papel activo en clase, siendo partícipes de las diferentes dinámicas y procesos de comunicación.

Las propuestas educativas parten de la propia realidad y las necesidades del alumnado, así como de su situación como individuos y como colectivo. Dada la heterogeneidad de los grupos, un elemento a considerar, son los posibles conflictos (explícitos o latentes) que puedan surgir al abordar las diferentes realidades socio-culturales, los hábitos de comportamiento social, los sentimientos religiosos, las diferencias de género, los ritos o los tabúes. La gestión del conflicto y el diálogo intercultural tienen especial importancia.

Para su adscripción a los grupos, los alumnos y alumnas, realizan una nivelación antes de comenzar las clases. La prueba mide la comprensión-expresión oral, la comprensión-expresión escrita y la competencia gramatical. Los criterios de agrupamiento son: los resultados de la prueba de nivel, el nivel de formación previa, el conocimiento de otras lenguas y el ritmo previsible de aprendizaje.

Así, se establecen 9 niveles: alfabetización sin oralidad, alfabetización con oralidad, falsos principiantes sin formación previa, falsos principiantes con formación previa, principiantes, elementales, intermedio bajo, intermedio medio, intermedio alto. Durante el presente curso hay abiertos 15 grupos que abarcan los diferentes niveles. Los niveles de principiantes y elementales son los más demandados. Los grupos de alfabetización son los más inestables y dónde menos mujeres llegan. Por otro lado los grupos intermedios son los más estables y donde la presencia de mujeres, fundamentalmente procedentes de países del Este y de Brasil es mayor.

Las clases son impartidas por *voluntariado*. El equipo está formado por 35 personas. Sus funciones con respecto al alumnado van más allá de activar el proceso de aprendizaje del español e incluye todas aquellas actividades y acciones que fomenten la integración en la sociedad espa-

ñaola en unas condiciones de autonomía personal suficiente e igualdad de derechos con respecto a los nacionales. Los voluntarios y voluntarias han de tener una preparación específica en la enseñanza de lenguas extranjeras y conocer la realidad de la migraciones. Para ello, reciben, antes de empezar la actividad y durante el desarrollo de la misma, diferentes cursos de actualización científico-técnica.

Los materiales didácticos que se usan durante el proceso enseñanza-aprendizaje son un elemento de gran importancia, por lo que se plantea la necesidad de trabajar este aspecto. En general, a pesar de la cantidad y variedad de materiales existentes en el mercado, estos no se adaptan a nuestros alumnos, ni en los ejes temáticos, ni en los contenidos que se seleccionan (exponentes, vocabulario), ni en la diversidad cultural reflejada. La adaptación y elaboración de materiales es imprescindible para que sean motivadores y significativos para el alumnado inmigrante. Para poder desarrollar este aspecto, una vez detectadas las necesidades específicas, iniciamos la elaboración de materiales para los diferentes niveles.

Espectativas de futuro

Durante este curso se han previsto otras actividades que complementen las Aulas de lengua y cultura y que faciliten al alumnado el conocimiento de la sociedad española. Se han programado charlas específicas (cupos, planificación familiar, sistema sanitario, sistema educativo, recursos sociales), varias salidas a diferentes localidades de la Comunidad de Madrid, la celebración del carnaval, la fiesta del cordero, o la organización de una fiesta final de curso. Próximamente, pretendemos iniciar un taller de creación literaria, a través de los ritos y leyendas de las diferentes culturas, que tendrá lugar los sábados por la mañana.

El aprendizaje de la lengua y de las habilidades sociales básicas, así como la convivencia en espacios de intercambio cultural, donde se promueva el conocimiento mutuo facilitará el desarrollo de actitudes de solidaridad, tolerancia y respeto entre las diferentes culturas, fomentando la integración de los inmigrantes en unas condiciones dignas.

TERRASSA, ciudad educadora intercultural



Margarita Redó,
Grupo Promotor del Proyecto.

Un grupo de profesionales de Terrassa vinculados al mundo de la enseñanza y sensibilizados por los aspectos relacionados con la interculturalidad, iniciamos un proyecto de trabajo acogidos a la convocatoria que el Ayuntamiento de la localidad propició, bajo el lema: *Conocerse; para una nueva geografía de las identidades*.

El proyecto que nuestro grupo llevo a cabo bajo el título: *Terrassa, ciudad educadora intercultural*, pretendía ofrecer propuestas en el campo de la diversidad cultural de nuestra ciudad, desde la perspectiva de la diferencia y de la diversidad, como un enriquecimiento mutuo, en el que *conocer al otro* es una oportunidad.

Los principales objetivos del proyecto fueron: promover entre el alumnado el conocimiento del otro para mejorar la percepción y la aceptación; ofrecer a los demás alumnos la posibilidad de conocer; favorecer el respeto y el enriquecimiento a partir de la diversidad de valores culturales que nos ofrece la población de nuestra ciudad; elaborar, crear y divulgar materiales de sensibilización y reflexión sobre el conocimiento de los otros teniendo en cuenta la diversidad cultural, étnica, lingüística, social... que existe en nuestra ciudad; y vincular los objetivos anteriormente citados con el trabajo en el marco escolar y con todos los estamentos ciudadanos de Terrassa.

A partir de estos objetivos el proyecto proponía diferentes ejes de trabajo, centrándolos en la asunción de los valores interculturales por parte de los centros educativos de la ciudad, de su profesorado, del alumnado y de sus familias.

Dichos ejes básicos fueron:

1. *Alumnado intercultural* El trabajo dirigido al alumnado de las etapas de enseñanza obligatoria, infantil, primaria y secundaria, se fundamentó en 4 grandes

bloques de valores: Solidaridad/Colaboración, Tolerancia/Respeto, Intercambio/Interacción, y Autoestima/Identidad/Derecho a la diferencia

2. *La escuela como núcleo intercultural*. El proyecto proponía como objetivos incorporar en el Proyecto Educativo de Centro y en el Proyecto Curricular los valores interculturales.

3. *Terrassa, ciudad educadora intercultural*. El objetivo que se intentaba conseguir era el de dar a conocer a toda la población las diferentes culturas que forman el entramado social de Terrassa, realizando una proyección exterior de esta realidad; se efectuó un estudio sociológico sobre la realidad actual de las diferentes culturas que conviven en Terrassa, que se hizo público en el marco de la exposición de clausura del proyecto; algunos artistas locales cedieron obras pictóricas que fueron subastadas y adquiridas por los visitantes de la exposición, el dinero obtenido fue entregado a Caritas Diocesana y a la coordinadora de ONGs de Terrassa para colaborar en sus proyectos.

4. *La familia, núcleo promotor de valores interculturales*. El proyecto pretendía promover y estimular la participación activa de las familias en el trabajo realizado por el profesorado en los centros escolares y a nivel de la ciudad.

Los materiales que se detallan fueron elaborados durante el proyecto y están a disposición de cualquier centro educativo o ámbito ciudadano que lo solicite al CRP de Terrassa: *Maleta Intercultural* con propuestas didácticas para el alumnado de educación infantil, primaria y secundaria elaborado por el Grupo Promotor del Proyecto; video *D'Arreu (De todas partes)*, elaborado por la Televisión Municipal de Terrassa, el Grupo Promotor del Proyecto y el sociólogo S. Cardús; libro *La multiculturalidad en Terrassa: Una perspectiva sociológica*, escrito por la socióloga G. Marçet; y *Carpetas Interculturales* que recogen los plafones y los materiales que se mostraron en la exposición de clausura.

fundamental de integración y riqueza cultural

La diversidad como instrumento



Lita Prats,
Directora CEIP Cervantes, Barcelona.

Cuando aterricé en el CEIP Cervantes no podía imaginar todo el bagaje social, cultural y especialmente humano que me proporcionaría. Para entenderlo hace falta situar la escuela, se encuentra en el corazón del Casco antiguo de Barcelona, en una zona con un grado de degradación bastante elevado. La escuela que hace 10 años llegó a ser residual, en el más amplio de los aspectos -sociales, culturales y económicos- se ha convertido en un crisol de situaciones económicas, sociales, culturales y étnicas. Estas últimas provienen de una veintena de países de los cinco continentes.

Lo que podría hacer pensar en un *concerto de gatos* ha llegado a ser con el tiempo un incipiente centro multicultural con un conjunto de sonidos bastante, bastante armónicos. Tenemos una realidad ineludible: integrar -nunca asimilar- preservando todas estas tipologías culturales diferentes y aunarlas, manteniendo todo aquello original de cada una de ellas. Trabajamos con una realidad de la sociedad actual: los movimientos migratorios múltiples y que, o adaptamos -y adoptamos- para enriquecer y enriquecernos, o no nos podremos considerar educadores ni ciudadanos del mundo.

Dadas las características culturales del centro creemos fundamental partir de la realidad individualizada de cada una de las diversidades étnicas que confluyen, para conseguir la asunción e interiorización de la propia cultura como instrumento y medio para poder fundamentar la auténtica integración a las otras culturas. Como objetivo inicial para la formación del alumnado nos planteamos que en ningún momento se sienta extranjero. Así, las relaciones hacia ellos y sus familias -a las que siempre queremos implicar en la escuela- se basan en la libertad y valoración de sus propias culturas, siendo la escuela la primera en promover el conocimiento y la profundización de cada una de ellas. Siempre tenemos presente que todo lo que se reprime, incluso, todo aquello que no se pacta, deriva en un fundamentalismo más o menos encubierto.

Si cada alumno/a valora su propia cultura, estará orgulloso/a de transmitirla a sus compañeros/as y profesores/as, eliminándose prejuicios y estereotipos, conduciéndonos a una convivencia rica, pacífica e integradora carente de la agresividad a la que conduce el hecho de sentir la propia cultura como inferior y/o discriminada.

El paso siguiente es la integración: la inmersión en otra/s culturas pero con un espíritu crítico, reflexivo y especialmente libre, que les permita incluso discernir actitudes, fundamentando el conocimiento y llegando incluso a la adopción de rasgos culturales ajenos. Los niños y las niñas (y el profesorado que ya no se inhibe de lo que enseña) aprenden a valorar al *otro/a*, *desnudándole* de todo aquello que es superfluo, clasista y discriminador.

Los medios usados son cotidianos y diversos, pueden surgir de cualquier anécdota o problema, como puede ser la explicación (científica pero adecuadamente adaptada) del por qué de las diferentes pigmentaciones de la piel, a las experiencias más estructuradas y amplias como puede ser la impropia preparación, tan importante como la realización, de la Semana Intercultural que se celebra por Sant Jordi y que no es más que la exteriorización plástica de lo que se trabaja en el día a día, y con la que también se promueve la participación de las familias.

A través de todas estas experiencias constatamos una mejora en las relaciones personales, reforzadas por la valoración de las culturas de los otros compañeros/as y la riqueza que les reporta, haciéndoles interiorizar que sin el respeto al *otro/a* el conocimiento del amplio bagaje cultural de cada uno no lo podríamos alcanzar.

Con respecto a la lengua primero averiguamos si el niño/a tiene la suya estructurada. A menudo constatamos esta falta dada la gran riqueza de lenguas, dialectos y subdialectos que se dan incluso dentro de una misma familia, por ello es imprescindible un refuerzo de las estructuras lingüísticas oriundas antes de introducir la nueva lengua.

Consideramos la lengua como hecho básico de toda cultura, formando parte del desarrollo biocognitivo del niño,

teniendo una importancia fundamental la adquisición de la 1ª lengua en la maduración y las estructuras cognitivas. El aprendizaje de la 2ª lengua es un fenómeno cultural fruto de unas condiciones que motivan su aprendizaje, es la adaptación frente a unas necesidades e imposiciones comunicativas, que debe introducirse con responsabilidad y respeto si no se quiere obtener el efecto contrario y convertirlo en una fuente de conflictos, antagonismos y hostilidades.

En horario extraescolar iniciamos unos talleres en los que se trabajan diferentes parcelas de cada etnia. En principio, como no había ningún presupuesto, sólo funcionó el taller de cultura filipina, llevado a cabo con la inestimable colaboración desinteresada pero intensa del Centro Filipino de Barcelona. A modo de ejemplo en este taller se trabaja: conocimiento del medio, canciones y bailes populares, cuentos populares y fiestas tradicionales.

Estos talleres se han ido ampliando con los de otros países como la República Dominicana, Marruecos y la comunidad gitana, ampliando el programa de aprendizaje de la lengua, el teatro y la cocina.

Uno de los mayores problemas con el que topa nuestro trabajo es la falta de implicación de las familias, por ello creemos imprescindible iniciar una Escuela de Padres, que funciona una tarde a la semana.

La escuela pretende conseguir el desarrollo integral del niño y la niña para que puedan vivir en un mundo mejor y que tengan consciencia de que ellos han ayudado a elaborarlo, sintiéndose así más valorados y a la vez sabiéndolo valorar mejor.

La ignorancia, el desconocimiento del otro produce miedo y este provoca reacciones agresivas, el planteamiento que hacemos tiende, no a resolver conflictos derivados de la multiculturalidad, sino a su prevención mediante el conocimiento de todas las culturas que pacíficamente y con un claro respeto fundamentado en la admiración intercultural hay en la escuela.

Toda esta línea de trabajo previamente debe ser interiorizada por el profesorado, debe hacerla suya y transmitirla desde el corazón, como nos sugiere esta cita maya: *Elige el camino del corazón, porque el que lo elige no se equivoca nunca.*

Todos vivimos de maneras diferentes

En la escuela pública Sant Miquel dels Sants de Vic valoramos la diversidad cultural como un fenómeno positivo, un valor grupal que debe potenciarse, pero en cambio creemos que las desigualdades personales y sociales debe compensarse. Buscamos actividades que nos permitan avanzar en estos objetivos y que sean lo más globalizadoras posible. Por ello cuando la escuela municipal de artes plásticas de nuestra localidad, Casa Masferrer, nos ofreció la posibilidad de iniciar un proyecto no dudamos en ponernos a trabajar conjuntamente.



M. Lahoz, D. Aniento, P. Clot,
M. Rierola y M. Falguera.
Barcelona.

Nos centramos en el primer ciclo de primaria y elaboramos un proyecto denominado *Cada uno tiene su manera de vivir* dado que la escuela Sant Miquel es muy diversa en cuanto a alumnado.

Desde la escuela se trabajó el área de conocimiento del medio, con el objetivo de conocer las casa y los pueblos donde vivimos, para darnos cuenta de que hay diferencias y que cada uno tiene una manera de vivir. Y desde la escuela Masferrer se potenció la necesidad de comunicación y expresión plástica, teniendo en cuenta el entorno próximo y ofreciendo un abanico de posibilidades técnicas y materiales nuevas al alumnado.

En las primeras sesiones se trabajó el conocimiento de su casa, esto permitió que los alumnos comprobaran que aunque había muchas coincidencias no todos sus elementos eran iguales. Después se comentaron las distintas dependencias y su utilidad. A partir de aquí fuimos observando como son las casa de Vic, conociendo por qué son así: época, clima, materiales de construcción...; para acabar reflexio-

nando sobre las causas de que en otros lugares del planeta las viviendas sean tan diferentes de las nuestras. También observamos que la mayoría de la gente vive agrupada en pueblos y que el tamaño de estos determina los servicios que ofrecen.

Paralelamente y durante 21 sesiones de dos horas de duración, los niños asistieron a las dependencias de la escuela Masferrer. Se programaron cuatro ámbitos de trabajo: el plano, el volumen, la fotografía y la construcción.

Como objetivo final se pretendía, y se consiguió, construir un pueblo que representase las diferentes viviendas que se habían trabajado durante el curso. Este fue ideado como un laberinto, de manera que a medida que se iban adentrando, iban descubriendo los diferentes habitáculos con sus características y climas diferentes.

Primero se documentó al alumnado sobre los diferentes tipos de vivienda que existen en el mundo; de que su construcción dependía del lugar donde estaban ubicadas, y que por tanto a causa del clima las casa se construían con materiales muy diversos. Se les pidió que hicieran un dibujo de la casa

que más les hubiese llamado la atención, evitando que cayeran en el dibujo de la *casita tradicional*. Más adelante introducimos el concepto de colores cálidos y fríos y su relación con la climatología, para a continuación descubrir qué viviendas correspondían a cada clima y cuales eran sus características arquitectónicas. También trabajamos el espacio interior de las viviendas, dibujando y construyendo los objetos cotidianos que tiene un iglú o un tipi; para pasar a la caracterización de las personas que viven en cada lugar.

En el taller de volumen los alumnos debían conocer diferentes materiales: yeso, papel maché, barro, y aprender una serie de técnicas: dar forma, llenar y vaciar, hacer incisiones...; con el barro modelaron la casa que previamente habían dibujado, con el papel maché trabajaron la forma y construyeron los objetos cotidianos de las viviendas: platos, vasos, cacerolas...

En la construcción del pueblo se aplicaron todos los conocimientos adquiridos. Se formaron grupos para construir seis tipos de casas diferentes: tres de clima cálido (tipi, de madera y de paja) y tres de clima frío (de piedra, de ladrillo y el iglú). Primero se hicieron las maquetas y una vez claro cada diseño con cajas grandes como soportes se fueron construyendo.

Una vez terminadas llegó el gran momento de juntar una vivienda con la otra para formar el laberinto, los niños disfrutaron de su proyecto, jugaron, se pasearon, descubrieron los espacios y la luz, colocaron los objetos y comprobamos que jugando, construyendo, analizando, sintiendo, tocando, imaginando, montando y desmontando, inventando espacios para vivir, para estar... nos damos cuenta de que cada uno tiene una manera de vivir.

C.P. Antonio Moreno Rosales

UNA EXPERIENCIA INTERCULTURAL

Nuestro Centro, el C.P. Antonio Moreno Rosales, está ubicado en el barrio de Lavapiés, en el distrito Centro de Madrid. Este barrio, como ocurre en otras grandes ciudades, se ha ido deteriorando a lo largo de los años hasta convertirse en una zona deprivada socioeconómica y culturalmente.

Actualmente residen en él familias con pocos recursos económicos, mucha población de más de 60 años y un gran número de población inmigrante. Carece de infraestructuras básicas: infraviviendas, antiguas corralas sin rehabilitar, falta de luz y agua corriente, ausencia de zonas verdes y de instalaciones para el ocio infantil.

El edificio que ocupa el colegio es un antiguo palacio adaptado por lo que no cuenta con las instalaciones adecuadas para el desarrollo de las actividades propias de un Centro escolar (patio interior de reducidas dimensiones, gimnasio diminuto, aulas mal iluminadas, ...).

El alumnado

Más de un 60% del alumnado escolarizado en nuestro Centro proviene de otros países: Marruecos en su mayor parte, China, Portugal, Polonia, Armenia ... y hasta un total de 19 nacionalidades diferentes. La mayoría de estos alumnos/as llega sin conocer la lengua de acogida. El 40% restante pertenece a un nivel económico muy bajo.

El profesorado del Centro es en su mayoría definitivo, aunque al estar varios de ellos en comisiones de servicio sus plazas están cubiertas por profesores provisionales o interinos que cambian cada curso.

Debido al gran número de alumnado de minorías, contamos con dos profesoras de Compensatoria, una de Portugués y otra de Árabe a tiempo completo.

Una de las principales dificultades que tienen nuestros alumnos y alumnas es la falta de recursos económicos y estímulos educativos dentro de sus familias; esto conlleva una serie de problemas cuando se incorporan a la escuela;

- Un buen número de niños y niñas no tienen cubiertas sus necesidades básicas de alimentación y salud

- No tiene adquiridos hábitos básicos de autonomía, relaciones sociales, escolares, etc.

- No aportan el material escolar y tampoco tienen en casa libros, juguetes, etc.

Todo ello hace que la adaptación de los alumnos y alumnas a la vida escolar sea muy lenta y difícil.



Julia López Giráldez,
Profesora de Apoyo de Compensatoria,
Celia Sebastián de las Heras,
Jefa de Estudios.

El reto profesional

Esta situación que compartimos con los Centros de la misma zona y de otras similares nos plantea un reto profesional para adaptarnos a lo que nuestros alumnos y alumnas demandan.

En este sentido hemos tomado una serie de medidas, tanto desde el punto de vista pedagógico como organizativo con el fin de rentabilizar al máximo los recursos de que disponemos.

Hemos recogido en nuestro PEC como principio fundamental el garantizar la plena integración de todo el alumnado respetando y valorando las diferentes culturas presentes en la escuela, potenciando la formación integral y la autoestima del alumnado y tratando de integrar a las familias en la comunidad educativa.

Para que el alumnado inmigrante no pierda su cultura materna hemos integrado dentro del horario ordinario del Centro clases de lengua y cultura árabe y portuguesa. Así mismo realizamos actividades para favorecer la interculturalidad a lo largo de todo el año que culminan en una *Semana Intercultural*.

Tenemos establecido un programa de acogida para nuevo alumnado, donde participan alumnos y alumnas y profesoras y profesoras del Centro y que tiene como objetivo la inserción socioeducativa de los recién llegados en las mejores condiciones posibles.

Las profesoras de apoyo de Compensatoria tienen como primera prioridad la enseñanza de la lengua de acogida a los alumnos inmigrantes, aunque también atienden a los alumnos que ya llevan más tiempo pero que no han adquirido todavía las competencias lingüísticas básicas, así como otro alumnado que requiere apoyo psicopedagógico.

Para aprovechar los recursos humanos del Centro hemos establecido los apoyos de manera que cuando el grupo A tiene clase con un especialista, el tutor entra a apoyar al

profesor del grupo B en todos los niveles de 1º y 2º Cido de Primaria. En el 3º Cido se han establecido grupos flexibles en las áreas instrumentales (Matemáticas y Lengua) para paliar el diferente nivel del alumnado.

Parte del profesorado ha orientado su formación hacia aspectos específicos relacionados con la problemática de la escuela como ejemplo: Cursos de Español como lengua extranjera, cursos sobre las culturas presentes en la escuela, Seminario de resolución de conflictos en la escuela bajo una perspectiva intercultural, etc.

Dentro del Programa Sócrates se nos ha propuesto participar en un proyecto de una escuela francesa para trabajar con las familias especialmente del alumnado inmigrante y hemos aceptado empezar la experiencia con las familias de la etapa de Educación Infantil.

Apoyos externos al centro

Además de estar presente el Centro en la Mesa de Apoyo del distrito con el Ayuntamiento, Comunidad y Asociaciones no Gubernamentales, y de contar con el apoyo del EOEI, sobre todo desde el punto de vista de la asistencia social, nos hemos puesto en contacto con otro tipo de asociaciones para el trabajo con niños inmigrantes, por ejemplo la Asociación de Amistad Hispano-China que colabora con nosotros traduciendo la información que queremos dar a las familias chinas, preparando pruebas para la evaluación inicial de estos alumnos, y en general, haciendo de intermediarios para favorecer la comunicación con ellos.

Tenemos la sensación de haber empezado un camino en el que queda mucho por hacer, pero con la idea de que las dificultades lejos de paralizarnos, son un estímulo para seguir adelante, pues no cabe duda de que la diversidad es un factor de enriquecimiento personal y social, tanto para el alumnado como para toda la comunidad educativa.

Conferencia sobre migraciones

En la Conferencia se abordan los elementos que determinan un mundo marcado por las migraciones, siendo éstas el resultado de la combinación de factores, *económicos* (la expansión de las relaciones de producción de tipo capitalista, la internacionalización de las economías...), *políticos* (las guerras, los intereses estratégicos...), *sociales* (la exclusión, la degradación del medio ambiente) y expresión de una tragedia que nos recuerda la distancia que hay entre los países desarrollados y los del llamado Tercer Mundo.

Regular las migraciones

En el transcurso de la misma, se trataron, entre otros temas, la necesaria regulación de los flujos migratorios, pero eso sí, con respeto de los derechos humanos, con una política de asilo y de acogida de la inmigración abierta y solidaria, preocupada por la integración social y laboral, combinada con una decidida cooperación internacional que contribuya a superar la necesidad de emigrar y reconociendo que nuestro mercado de trabajo constituye uno de los elementos que regulan la presencia de inmigrantes en nuestro país, excepción hecha, claro está, de los demandantes de asilo y los desplazados cuyo derecho a ser acogidos, independientemente de nuestra propia situación económica y social, se encuentra reconocido.

C.O.-



Fernando Galán Lozoya.
Secretario Confederal de Migraciones.

La creciente incorporación de trabajadores y trabajadoras inmigrantes a nuestra sociedad plantea a CCOO nuevos compromisos con el fenómeno inmigratorio. Por este motivo, el Consejo Confederal de CCOO. celebró, los pasados días 17 y 18 de marzo, una Conferencia sobre Migraciones en la que se abordaron los principales problemas y reivindicaciones de los trabajadores y trabajadoras inmigrantes, así como la acción sindical y servicios que CCOO dirige a este colectivo.

mo mandato constitucional y legal del que debemos de sentirnos orgullosos, aunque sólo sea por respeto a nuestra memoria histórica.

Abordar el análisis de los factores que determinan los desplazamientos de población, tanto forzosos como voluntarios, es cada vez más complejo, pues no podemos ignorar que la cuestión fundamental es, precisamente, el desequilibrio entre el Norte y el Sur: nada puede impedir que el 80% de la población mundial, mientras siga en la más absoluta pobreza, intente compartir las riquezas que saben hay en el Norte.

La inmigración es, pues, una clara consecuencia de la situación descrita. Y la dimensión de los desequilibrios y su gravedad, reforzados en el Sur por la existencia de redes ilegales de tráfico de trabajadores y en el Este por la eliminación de obstáculos jurídicos al desplazamiento, se traducirán en un progresivo aumento del número de personas que se desplazan hacia los países de Europa.

El tratado de Amsterdam

Un aspecto especialmente importante tratado en la conferencia fue el panorama político y jurídico de la Unión Europea respecto a la inmigración y el asilo. Para CCOO. es cuando menos inquietante en lo referente a las futuras líneas de actuación sobre política migratoria, el Tratado de

Amsterdam de junio de 1997, prevé la progre-

(Sigue en página 39)

NEGOCIACIONES CON EL MEC

Crónicas de un desacuerdo



Estamos a mediados de Marzo. Las fechas previstas para cerrar el posible acuerdo han traspasado los límites temporales previstos. Paralelamente a la agonía del posible acuerdo, los contenidos han ido variando, pero en ningún caso han llegado a los mínimos previsibles y aceptables. Las piruetas de última hora, introduciendo en el texto del posible acuerdo temas no contemplados antes, como la desvinculación entre la formación y los sexenios o el de la jornada continuada en los centros de primaria, han complicada una negociación que ya de entrada era compleja.

Esta complejidad viene dada por la falta de decisión política a la hora de abordar el nudo gordiano del momento: el proceso de transferencias. El trasvase de competencias ha servido al MEC de excusa y no de acicate. Así, cuando desde CCOO planteábamos tres temas fundamentales para nosotros, como son la Estabilidad en el Empleo del profesorado interino, el compromiso de financiar plantillas y la red de centros, hemos chocado sistemáticamente con el rechazo de la actual administración.

Las garantías de financiación son imprescindibles si queremos asegurar una adscripción a los IES y unas condiciones mínimas comunes en todo el territorio con el fin de garantizar un nivel homogéneo y básico de recursos, y evitar discriminaciones añadidas por el lugar de residencia.

Los distintos acuerdos confederales sobre el Empleo no parecen afectar al MEC. La rotación en el empleo, cada vez que se convocan oposiciones, nos emplaza a buscar fórmulas que garanticen un empleo más estable para los interinos e interinas.

Las condiciones de trabajo del profesorado en todos y cada uno de sus niveles educativos son una preocupación constante de nuestra organización. Los nuevos retos del sistema, el nuevo papel del profesorado, exige las plantillas necesarias para llevarlos a cabo; igualmente nos preocupa una formación específica orientada en un doble sentido, por un lado, la reconversión y por otro la formación permanente para afrontar la atención a la diversidad, sin olvidar los aspectos retributivos que generan las nuevas funciones y las nuevas dedicaciones, así como los tiempos disponibles para realizarlas.

Jornada continuada y sexenios

Por último, destacamos los dos últimos temas que aparecen en el tramo final de la negociación: el polémico tema de la jornada para los centros de primaria y la desvinculación de la formación de los sexenios. CCOO ha defendido y defiende la Jornada continuada para el profesorado. El modelo de jornada que propiciamos es un modelo que desliga la jornada de los centros, del alumnado y del profesorado.

Pensamos que los centros tienen que permanecer abiertos, que las tardes pueden servir para realizar actividades complementarias y que de estas actividades no se puede excluir a ningún alumno o alumna. Inevitablemente, esta posición nos lleva a plantear la financiación de estas actividades y el mantenimiento e implantación, en su caso, de los servicios de comedor escolar. La propuesta contenida en los textos conocidos hasta la fecha no garantiza ni la posibilidad de que los centros opten por la jornada continuada ni la financiación las actividades de las tardes.

La formación desvinculada del cobro de los sexenios plantea varios interrogantes no resueltos: ¿cómo se incentiva la formación?, ¿a qué otras cuestiones se vincula el cobro de los sexenios?, ¿acaso a la carrera docente?

La negociación ha fracasado. Se ha dilapidado una buena ocasión para afrontar los problemas reales del profesorado y de los centros en el marco de un incremento presupuestario y con la posibilidad de ordenar el proceso de transferencias que permitieran realizar el esfuerzo pertinente en todas las comunidades y, especialmente, en aquellas que carecen de los recursos necesarios.

El Estatuto Docente

Desde la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras entendemos que, tras el consenso alcanzado sobre el texto del Estatuto Básico de la Función Pública en el que hemos logrado que la Administración comparta la necesidad de que exista un Estatuto específico para personal docente, se nos presenta una magnífica ocasión para, en primer lugar, reunir en una sola ley todas las regulaciones, hoy dispersas, que nos atañen como profesionales de la enseñanza y, en segundo lugar, para conseguir un viraje en ciertos aspectos insuficiente o deficientemente regulados, desde nuestro punto de vista.

En el inicio de la negociación nos hemos encontrado con una posición muy inmovilista del Ministerio; a pesar de todo, desde Comisiones Obreras intentaremos que no se desaproveche esta ocasión, casi única, para avanzar en una serie de temas como los que siguen:

Jubilación: Jubilación anticipada voluntaria con incenti-
vación económica (jubilación LOGSE) con 60 años ó 30 de
servicio.

Regulación de la jubilación forzosa a los 65 años, sin posi-
bilidad de prórroga hasta los 70.

Nuevo sistema retributivo: Incremento de las retribu-
ciones equivalente a la subida de niveles 24 para maes-
tros, 26 para secundaria, 27 para catedráticos.

Pagos extra del 100 % de las retribuciones.

Consideración del futuro complemento de categoría co-
mo retribución básica.

Responsabilidad civil: Clarificación total de este aspec-
to, obligatoriedad de la Administración de hacer frente
siempre a los casos que se planteen.

Seguro que cubra todos los riesgos.

Licencias: Por cuidado de hijo menor 3 años con reserva
de plaza, y ampliación a 5 años del límite.

Posibilidad de licencia por estudios (año sabático) cada
siete años.

Reducción de jornada a petición de los trabajadores.

Posibilidad de licencia no retribuida, pero con reserva de
plaza de un año, cada tres.

Jornada: Jornada lectiva de 21 horas en Infantil y Pri-
maria.

Jornada lectiva de 18 horas en Secundaria.

Reducción de tres horas para tutoría.

Reducción de jornada a mayores de 55 años.

Autonomía de los centros para implantar su jornada.

Movilidad: Mantenimiento de la movilidad estatal en
concurso.

Regulación de la situación de desplazados y suprimidos
con garantías para los trabajadores.

Acción social: Destinar el 0'8 de la masa salarial para ac-
ción social, fundamentalmente para matrícula gratuita en
cualquier universidad del funcionario o laboral y sus fa-
miliares en primer grado de consanguinidad o afinidad.



Salud laboral: Desarrollo de la Ley de Prevención.
Reconocimientos médicos periódicos.
Catalogación de enfermedades profesionales.

Interinidades: Cobro de trienios y sexenios.
Desvincularlas del acceso a la función pública docente.
Equiparación de derechos con los funcionarios.
Respeto al derecho de baja por maternidad en las interinas.
Contratos por curso completo para vacantes.

Acceso: Incremento del peso de la experiencia en la fase
de concurso.
Convocatoria de todas las plazas no ocupadas por funcio-
narios de carrera en cada Oferta de Empleo Público.

Formación: Regulación de la necesidad de que la Admi-
nistración oferte puestos suficientes de formación para
que ésta sea un derecho real de los y las docentes.

Es cierto que alguno de estos aspec-
tos podrán suponer más discusión que
otros por la diferente visión que de
ellos se puede tener, pero no es menos
cierto que cuando abordamos una re-
gulación tan importante como ésta, el

dinero no debería ser lo que condicio-
nara cómo se hace la ley, sino que de-
beríamos abordarla con la amplitud de
miras necesaria como para que esta re-
gulación responda a las necesidades
que el sector tiene planteadas y para

que sea válida durante un buen núme-
ro de años. De no ser así y de no al-
canzarse con el consenso deseado, al
día siguiente a su publicación estaria-
mos, de nuevo, exigiendo su modifica-
ción. No parece lo más lógico.

Del Estatuto Básico al Estatuto Docente



José Valverde Serrano
Coordinador Acción Sindical
Federación de Enseñanza de CCOO

Si tuviéramos que condensar en una sola idea las consecuencias que para la función docente ha de tener la aprobación del Estatuto Básico de la Función Pública, ésta sería que obliga al Gobierno a *proponer a las Cortes las bases del régimen estatutario de los funcionarios públicos docentes* (Disposición Adicional Tercera).

O lo que es lo mismo, se abre la posibilidad de regular en una sola ley cuantos aspectos peculiares de este colectivo se consideren necesarios.

No era esta la primera posición de la Administración, ya que hasta bien avanzada la negociación se mostraba partidaria de que esas peculiaridades fuesen recogidas en una disposición adicional del estatuto Básico. Fue en el curso de esa negociación en la que la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras hizo valer su posición de que nuestras peculiaridades exigían la existencia de una norma específica para el sector y eso significa, cuando menos, dos cosas: que podemos construir el modelo de función pública docente sin otros límites que los constitucionales y los de los Estatutos de Autonomía, utilizando el Estatuto Básico en aquello que nos interese como referencia, y que podemos recoger aquellas cuestiones específicas que den homogeneidad al sistema educativo a nivel de Estado.

Ya han empezado a surgir opiniones—incluso en titulares de prensa— que, seguramente más por desconocimiento que por mala voluntad, intentan preconizar males fundamentales para los funcionarios en general y para los

docentes en particular. Estamos acostumbrados a quienes nos anuncian lluvia y no nos proporcionan paraguas.

Una primera cuestión hemos de dejar sentada y aclarada de partida: El Estatuto Básico de la Función Pública en su conjunto no puede ser de aplicación a los docentes en tanto no se lleve a efecto el Estatuto de la Función Docente, por un lado, y las Leyes de Función Pública de las CC.AA., por otro.

Y ahí reside uno de sus valores: estamos antes la posibilidad de cambiar aquellas cuestiones de la legislación actual que consideremos inadecuadas. Otra cosa es que el MEC esté *por la labor*, pero la posibilidad existe y los Sindicatos deberíamos entender—CCOO así lo entiende— que se nos presenta una oportunidad especial para introducir en la legislación reivindicaciones sentidas por el profesorado.

Consecuencias

Pero la aprobación del Estatuto Básico puede tener otras consecuencias muy concretas si lo utilizamos como referencia:

Art. 10. Funcionarios interinos. *Las plazas ocupadas por funcionarios interinos, nombrados por razones de necesidad o urgencia deberán incluirse en las ofertas de empleo público correspondientes.* Ello significa que todas aquellas plazas consideradas como vacantes, es decir, todas aquellas que no estén ocupadas por un funcionario de carrera, deben salir a Oposiciones. Ello, sin duda, ha de redundar en la estabilidad del empleo, la adecuación de las plantillas orgánicas y las reales y en la reducción

de la bolsa de interinidades que en estos momentos existe y que, dicho sea de paso, no sé de donde puede reducirse que tenga carácter residual como algún sindicato, que no ha podido participar en la negociación, afirma sin conocimiento de causa.

En virtud del Art. 11 (**Personal Laboral**) y la Disposición Transitoria Primera (*Situación del Personal Laboral en puestos o funciones propios de personal funcionario*) se podrán arbitrar procesos de funcionarización para determinados colectivos hoy contratados en régimen laboral.



Sobre el **acceso** a la función pública docente podría o bien no variarse el sistema actual, ya que cabe perfectamente dentro de lo que el Estatuto Básico recoge, o bien introducir modificaciones en aras de dar mayor peso al



Concurso (comprobación y calificación de los méritos de los aspirantes y establecimiento del orden de prelación de los mismos Art. 15).

Respecto de la **jubilación** es cierto –y para Comisiones Obreras es un error que aparezca así– que voluntariamente el o la docente podrá permanecer en su puesto hasta los 70 años, pero también el artículo 24 recoge que *Las Administraciones públicas podrán establecer incentivos a la jubilación voluntaria*, y, por tanto, lo que hoy conocemos como jubilación LOGSE, firmada por Comisiones Obreras en solitario –jubilación a partir de los 60 años con la cotización de los 65 y con incentivos económicos– podría mantenerse sin límite temporal.

La **movilidad** de los docentes está regulada en el Concurso de Traslados, podemos aprovechar la creación del Estatuto de la Función Docente para regular la figura del *desplazado* en Secundaria con las garantías adecuadas, ya que el art. 37 queda claro que para la movilidad forzosa *se respetarán las retribuciones, las condiciones esenciales de trabajo y el lugar de residencia*. Para que haya cambio de residencia se

priorizará la voluntariedad en los traslados y, en cualquiera de los casos habría de hacerse a través de la planificación recogida en el art. 13 que conlleva la necesaria negociación, según queda recogido en el art. 89, y.y. Desde Comisiones Obreras hemos sido siempre contrarios a una **carrera docente** jerarquizadora y que estableciese estratos entre el profesorado. El Estatuto Básico abre la posibilidad de estudiar algún tipo de incentivación periódica, sin necesidad de que se produzcan jerarquizaciones, cambios de actividad o traslados. Del mismo modo que abre la posibilidad de **promoción** (paso del B al A) con el requisito de tener una antigüedad de al menos dos años en el Cuerpo, Escala o plaza de procedencia (Art. 42.1). Recordemos que hoy la exigencia para esta promoción es de ocho años. El mismo artículo (42.3) recoge que *las pruebas de promoción interna podrán llevarse a cabo en convocatorias independientes a las de ingreso*.

Respecto del sistema retributivo no varia lo que se conoce como retribuciones básicas, pero si se da una nueva estructura a las retribuciones complementarias. Desaparecerían los actuales complementos y deberían reconvertirse en otros llamados de *categoría, puesto y actividad* (hay dos más que no tendrían, como ahora, encaje en enseñanza). Esto, en principio no ha de suponer pérdida alguna sobre lo que hoy cobramos, ni introduce mayor arbitrariedad o amiguismo –la actual productividad sin control o evaluación alguna si que los introduce– pero si que abre la posibilidad de una estructuración diferente y la posibilidad de que el incre-

mento de los citados complementos nos lleve en un determinado momento de la vida profesional a un sueldo superior al actual. Desaparecerán, por tanto, lo que hoy conocemos como niveles para introducir *categorías*. Esto que, en principio, podrían entenderse como un cambio nominal, no es así, ya que mientras el nivel va ligado al puesto que se desempeña o al grupo a que se pertenece, la categoría es un complemento personal que evoluciona a lo largo de la vida laboral, por supuesto de modo objetivo y reglado.

Se ha dicho que se reducen a ocho los actuales niveles, es otra mala interpretación, ya que lo que el Estatuto dice es que *el número de categorías por Grupo profesional no puede exceder de ocho* (Art. 39.3), es decir, que podría llegar a haber una sola categoría dentro de cada Grupo (A, B, C o D), pero nunca más de ocho, cada Administración debe regularlo.

Pero, además de todo ello, lo que realmente abre posibilidades de futuro es el nuevo concepto de **negociación** en la Función Pública que introduce recogido en el capítulo XVIII, ya que queda meridianamente claro (art. 89,G) que se negocian *aquellas materias que afectan al acceso, la carrera profesional, los sistemas de evaluación, la provisión, las retribuciones o las condiciones de trabajo* o (art. 48.i) *las materias referidas a calendario laboral, horario, jornada, vacaciones, permisos, movilidad funcional y geográfica* y los planes de ordenación.

Al mismo tiempo habrán de incluirse temas que hasta hoy el profesorado no tiene regulados con claridad como son Acción Social, Salud Laboral o Responsabilidad Civil y penal.

Por todo ello desde la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras entendemos que se abre un proceso que desde luego no sabemos cómo va a concluir, pero que en cualquier caso abre posibilidades claras para conseguir una regulación que redunde en una mayor *claridad jurídica* y en una necesaria *dignificación de la función docente*. Por supuesto es algo que no podemos conseguir sin la participación y la implicación de los y las docentes, por lo que desde ahora hacemos un llamamiento a participar con nuestro sindicato en la elaboración de alternativas que nos lleven a la consecución de la función docente que todos y todas deseamos.

Profesor de Educación Primaria,
especialista en Educación Física,
permuta plaza definitiva
en Guardamar del Segura
(Alicante) por otra similar en la
Comunidad de Madrid.
Tf. (91) 612.13.87.

Hacia un convenio del PAS laboral de 5 universidades

Recientemente se constituyó la Comisión Negociadora del Convenio del PAS Laboral para las universidades de Castilla La Mancha, Murcia, Extremadura, Salamanca y Valladolid.

Los Gerentes presentan un documento como propuesta de Negociación, esta propuesta queda lejos de la firmada en la Universidad de León, no obstante como puntualizaciones, hay que destacar:

- Vuelven a plantear la estructura de cinco grupos retribuidos.
- Mantienen sólo la previa negociación con el Comité de Empresa con las convocatorias y RPTs.
- Plantean nuevos complementos (plena disponibilidad, participación en proyectos y tareas excepcionales); en el complemento de peligrosidad, toxicidad o penalidad plantean el no reconocimiento en nuevos puestos y la absorción de los actuales a partir del año 2000.

- Suprimen la asignación económica por vestuario.
- En retribuciones, plantean un mínimo incremento salarial aplicable en dos años 70% en el 98 y resto en el 99.
- Los complementos salariales los plantean en cantidades fijas no modificables en 4 años.

- La Comisión Negociadora sigue negociando en el calendario fijado donde se deberá de producir un acercamiento de posturas para poder llegar a un acuerdo.

Se adjunta tablas salariales comparativas.

SITUACION ACTUAL

	SALARIO ANUAL 97	INCREMENTO 2.1%	SALARIO BASE ANUAL 97 + 2.1%	SALARIO MENSUAL 97 + 2.1%
Grupo I	3.229.350	67.816	3.297.166	219.811
Grupo II	2.719.545	57.110	2.776.655	185.110
Grupo III	2.404.080	50.486	2.454.566	163.638
Grupo IV	1.994.340	41.881	2.036.221	135.748
Grupo V	1.885.605	39.698	1.925.203	128.347

PROPUESTA GERENTES

GRUPOS	INCREMENTO EN 2 AÑOS	INCREMENTO AÑO 98 (70%)	INCREMENTO AÑO 99 (30%)
Grupo I	158.238	7.384	3.165
Grupo II	78.868	3.680	1.577
Grupo III	67.718	3.254	1.394
Grupo IV	157.553	7.352	3.152
Grupo V	54.047	2.522	1.081

PROPUESTA DE CCOO Y FETE-UGT

GRUPO	SUBGRUPO	INCREMENTO MENSUAL 15 PAGAS
I	A	16.993
II	A	16.993
III	A	10.516
IV	A	18.211
IV	B	16.364
IV	C	7.249

La LRU, en vía muerta

La modificación de la LRU sigue en vía muerta, las negociaciones en la Mesa Sectorial no avanzan, la Administración hace oídos sordos no sólo a nuestras propuestas sino a cuantas se le formula, sigue manteniendo el documento inicial (Acuerdo MEC-CRUE) y no aporta ninguna propuesta para la estabilización de los PNN; de seguir la Administración en esta postura cerrada nos veremos obligados a tomar medidas de presión.

Entendiendo que en el Ministerio la LRU esta paralizada y desde CCOO creemos necesario la reforma seguimos insistiendo esta vez con los grupos políticos a los cuales les hemos presentado nuestra alternativa siendo ésta bien acogida por dichos grupos, no obstante hay que resaltar que IU Y PDNI han presentado ya un proyecto de ley para tramitación al debate parlamentario. Esperamos que los demás grupos apoyen esta iniciativa y al menos sirva para solucionar algunos de los problemas que tienen las Universidades.

Centros franceses,

¿Qué son?

Un poco de historia

En una línea que con posterioridad tratan de seguir los países cuya influencia quiere dejar sentir en los dominios culturales y económicos -¿acaso hay mejor inversión que la educación y cultura?- la red de centros franceses en el extranjero constituye la primera en su género, por delante de los anglosajones, cuya supremacía por número de estudiantes del idioma inglés es indiscutible.

Puede decirse que los centros franceses constituyen el pilar central de la expansión cultural de Francia en el mundo y, de igual manera que hace España con el interesante Instituto Cervantes, tratando de configurar un modelo similar por las indudables ventajas que suponen la presencia en el mundo.

La creación de esta red de centros franceses ha seguido un mismo modelo estructurado en dos tipos de centros: centros de gestión directa y centros convencionales.

Tanto unos como otros se encuentran sujetos a las normas del sistema educativo francés, diferenciándose en su forma de financiación.

Además, y completando los distintos colegios y liceos, existen los Institutos Franceses con el objetivo de difundir la cultura francesa.

Los padres han optado por el sistema educativo francés, no sólo porque aprendan otro idioma, además del castellano, sino porque así sus hijos adquieren una doble cultura, más europeizada y con un mayor grado de integración.

Pero con independencia de las legítimas aspiraciones de la red, ésta se inserta en países con diferentes estructuras laborales, sometidas a negociación colectiva de carácter público y privado, que determinan las distintas condiciones laborales para los trabajadores de la enseñanza que prestan sus servicios en estos centros y que se complica con el desarrollo normativo de los diferentes estatutos de autonomía con competencias educativas transferidas.

Esto hace que a las diferencias de carácter salarial propias de la forma de contratación según sea funcionario francés o contratado localmente, se añada la localización del centro y su referente normativo, con una diversi-

dad en salarios, jornada, derechos laborales, interlocución sindical, etc. que quiebran el principio homogeneizador de la acción sindical para conseguir la igualdad y mejora de las condiciones mínimas de trabajo comunes.

La dispersión de los centros, la diferente procedencia del profesorado, la composición de los órganos rectores, los diferentes convenios aplicados son factores que, hasta la echa, han impedido obtener una plataforma estable que defienda iguales derechos para todos, con un organismo permanente de representación y un conjunto normativo que regule nuestras condiciones laborales.

Durante el curso pasado, los servicios culturales de la embajada francesa convocaron a los sindicatos franceses y españoles para consultarlos sobre la reactualización del texto de referencia (réglement) de los Institutos Franceses, para valorarlo conjuntamente, dejando claro que este texto no tiene valor de convenio sino que sirve para homogeneizar las condiciones de trabajo de todo el personal de Institutos Franceses, ya sean los contratados localmente o los funcionarios franceses.

La respuesta de la Federación de Enseñanza de CCOO fue rotunda. En ningún caso se puede aceptar el texto propuesto, ya que el único posible para regular las relaciones laborales es un convenio. Aún reconociendo la necesidad de reordenar el sector, este reglamento no da respuestas a las diferentes realidades de los Institutos France-

ses. Un reglamento nunca puede legislar como un convenio. El único cauce legal que puede regular las condiciones laborales es el convenio, que se negocia y se firma entre las dos partes.

Pero esto es el pasado; una situación tan irregular no podía por menos de recibir el rechazo de CCOO.

Hacia el I Convenio

A comienzos de este curso, los servicios culturales de la Embajada francesa convocaron a los sindicatos UGT, CTC y CCOO para negociar un convenio únicamente para los centros franceses en gestión directa.

CCOO defiende la armonización de salarios, categorías y condiciones de trabajo de todo el personal con los de la función pública española, la definición de la ratio alumno/trabajador para cada nivel, la adhesión al Acuerdo de Formación Continua (FORCEM). Así mismo, apuesta por una reducción horaria para el PAS, hasta el año 2000, para lanzar las 35 horas de jornada semanales. Las condiciones de trabajo no serán, en ningún caso, por debajo de los convenios o acuerdos de referencia.

Este primer paso no nos hace olvidar el objetivo de un Convenio que englobe al conjunto de los Centros franceses.

Revisiones salariales

Durante el presente año se ha procedido, hasta la fecha, a revisar las tablas salariales de los convenios de Educación Infantil, Autoescuelas, Colegios Mayores y Enseñanza Concertada, en los siguientes términos:

- **E. Infantil y C. Mayores:** Subida del 2'1% (1% en antigüedad).
- **Concertada:** Subida del 2'1% para el personal docente, PAS y resto del personal. Subida también del 2'1% en el plus de *residencia e insularidad* para el personal docente en pago delegado; para el PAS, 1'5%. En *antigüedad* se produce una subida del 1%, quedando 1'1% para empleo, excepto para el profesor agregado de FP y BUP, que iguala su trienio con el del titular de su respectivo nivel. El *complemento de COU*, congelado.
- **Autoescuelas:** Se produce una subida del 2'1% en *salario*, la *antigüedad* queda congelada.

VII

La lucha por la justicia

Francisco Anguita
Carmen Mínguez

ALGUNOS CASOS RECIENTES DENUNCIADOS POR A.I.

El 25 de enero de 1992, la Corte Suprema de EEUU resolvió que **Leonel Herrera**, condenado a muerte en 1982 en Texas por el asesinato de dos policías, fuera ejecutado sin que tuviera antes derecho a presentar pruebas de inocencia en una nueva audiencia en la Corte Federal. El fallo de la Corte Suprema recibió una acalorada nota de disenso del magistrado **Harry A. Blackmun**, quien señaló que *la ejecución de una persona que puede demostrar su inocencia se asemeja peligrosamente a un simple asesinato*.

En once países asiáticos como mínimo, entre ellos China, Indonesia y Timor Oriental, Myanmar y Pakistán, se encarceló durante 1992 a presos políticos tras juicios que no reunieron las debidas garantías.

Tal como permite la legislación egipcia del estado de excepción, miles de personas están detenidas sin que se haya abierto un proceso contra ellas. Los tribunales militares han enjuiciado y condenado a civiles en juicios celebrados sin las debidas garantías.

Yu Chong-sik, ciudadano de Corea del Sur tiene 58 años, pero se le sigue conociendo como estudiante. Arrestado en 1975, y condenado a cadena perpetua, permanece recluido desde entonces. Es uno de los 16 casos de presos condenados en Corea del Sur a largas penas de prisión tras juicios dudosos. Docenas de presos pueden haber sido condenados tomándose como base confesiones extraídas bajo tortura o en juicios que no cumplieron las normativas internacionales.

Estos son unos pocos casos entre miles de ellos. La falta de justicia en el sistema jurídico (paradoja donde las haya), viene sucediéndose desde que el hombre inventó los tribunales.

En algunos casos, los injustamente tratados pertenecen a una minoría étnica, nacional o religiosa; pero la mayoría de las veces, el sistema injusto ataca por igual a todos los ciudadanos que tiene a su alcance.

Esto es lo que suele suceder en las dictaduras políticas, pero no sólo en ellas, como hemos podido comprobar en el caso mencionado de EEUU. Sin embargo, el secreto de estado con el que las dictaduras se protegen de la crítica es especialmente temible en el caso de los juicios injustos, que en los países sin libertades siempre se desarrollarán a puerta cerrada y sin testigos molestos. Un buen ejemplo de esta situación es la de Corea del Norte: mientras que en su vecina del Sur podemos poner números a la injusticia, es casi imposible saber lo que pasa en el Norte. Si sabemos que los jueces no son independientes, sino que se les pide que sigan la política del Partido de los Trabajadores de Corea (en el poder). Los abogados prácticamente no tienen acceso a los presos antes del juicio. Así, millares de presos acusados de delitos que no existen en ningún Código Penal civilizado (como *socavar la república*), cumplen largas penas de prisión tras parodias de juicios.

DEFINAMOS

¿Qué condiciones necesita reunir un juicio para ser considerado justo, según las normas del Derecho Internacional? Los juicios deben ser imparciales y expeditos.

A su vez, los juicios imparciales deben cumplir cuatro requisitos:



La imparcialidad e independencia de los jueces.

No existe juicio imparcial sin jueces imparciales. Los jueces difícilmente serán imparciales si pueden ser objeto de presiones. Esta independencia debe estar asegurada por la garantía de estabilidad del juez en su cargo, y por la objetividad de los criterios que regulen los criterios para asignar los casos a cada juez. Los tribunales excepcionales que se constituyen para juzgar casos concretos no ofrecen garantías de imparcialidad.

El carácter no retroactivo de las normas penales.

Nadie puede ser juzgado por hechos que en el momento de cometerse no eran delitos. Aunque lo contrario puede parecer increíble, lo cierto es que ha sucedido repetidamente. Uno de los casos más conocidos en la historia del Derecho moderno tuvo lugar durante la Segunda Guerra Mundial en la Francia ocupada por los alemanes. Estos presionaron al Ministerio de Justicia del gobierno colaboracionista francés para que aprobase leyes antiterroristas que tuviesen efecto con carácter retroactivo, para permitir juzgar de nuevo a prisioneros políticos anti-nazis. Este triste episodio fue relatado por el cineasta Costa-Gavras en su película Sección especial.

Garantías procesales de los acusados.

Incluye varios conceptos:

* **Información:** Cualquier persona tiene derecho a ser informado de la acusación.

* **Presunción de inocencia:** cualquier persona tiene derecho a ser considerada inocente mientras la acusación no demuestre lo contrario. A las alegaciones de la acusación debe poder responder la defensa, que estará constituida por uno o más abogados.

La presunción de inocencia ha sido y será un filón inagotable de obras literarias y cinematográficas. Entre éstas podemos destacar dos películas clásicas: una de ficción (*Doce hombres sin piedad*, de **Sidney Lumet**) y la otra basada en un hecho real (*Falso culpable*, de **Alfred Hitchcock**). En cambio, la obra de **Frank Kafka** *El proceso*, llevada al cine por **Orson Wells**, basa su angustia en que el acusado, el famoso *Josef K.*, jamás es informado sobre el contenido de la acusación que pesa sobre él. Al final de la obra *Josef K.* es ejecutado extrajudicialmente, como tantas personas sobre todo en el Tercer Mundo lo siguen siendo hoy.

Garantía de recurso

Cualquier persona que sea declarada culpable tiene derecho a que el veredicto sea examinado por un tribunal superior.

Por su parte, los *juicios expeditos* son juicios rápidos, que no se demoran injustificadamente. Como hemos visto, en muchos países se trata de posponer el proceso indefinidamente para así poder prolongar la detención sin juicio de las personas de manera indefinida. Aunque no es posible fijar de forma general cuál es la duración admisible para un juicio (ya que esto depende de cada caso, y también del funcionamiento del sistema judicial del país), se puede utilizar el criterio de comparar con la rapidez de los proce-

sos en los cuales los acusados son por actos parecidos pero sin motivación política; y, sobre todo, ver si la demora ha perjudicado al acusado. Hay que tener en cuenta que el hecho de que un juicio sea rápido no es necesariamente bueno, porque podría dejar a la defensa sin tiempo suficiente para estudiar el caso.

A LA LUZ DE LA DECLARACION UNIVERSAL

Los artículos de la Declaración Universal de Derechos Humanos que protegen el derecho a un juicio justo son los 8, 9, 10, 11 y 12. Asimismo está contemplado con más detalle este derecho en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos.

El artículo 14 dice en resumen que todas las personas son iguales ante los tribunales de justicia. Toda persona tiene derecho a ser oída públicamente y con las debidas garantías por un tribunal competente, independiente e imparcial.

Toda persona acusada de un delito tiene derecho a que se presuma su inocencia mientras no se demuestre su culpabilidad. Asimismo se tiene derecho a una serie de garantías mínimas como son entre otras:

- * ser informada sin demora y en idioma que comprenda de la acusación formulada contra ella,
- * disponer de tiempo suficiente para preparar su defensa,
- * a ser juzgada sin dilaciones indebidas,
- * a poder apelar a un tribunal superior.

El artículo 15 decreta dice que nadie será condenado por actos u omisiones que en el momento de cometerse no fueran delito.



SUGERENCIAS PEDAGÓGICAS

1. Como sabemos por el cine y la televisión, los juicios pueden ser (en teoría por lo menos) sesiones dramáticas y apasionantes. Podemos aprovechar que en el grupo la mayoría pensará así para intentar montar un juicio simulado en el que podamos ver en la práctica todo lo dicho hasta ahora.

Una buena idea sería proyectar antes una película de tema judicial de las que se han comentado anteriormente o bien otras (*Saco y Vanzetti, En el nombre del padre...*).

2. A continuación proponemos la siguiente historia:

Juan tiene una mala racha

Juan es un chaval con mala suerte. Todo el mundo le pronosticaba un fin de curso peliagudo a causa de la discusión en que se enzarzó con el nuevo Director del Centro durante el acto de su presentación. Juan habla bien, pero es bastante cruel y despectivo cuando se lo propone, y durante el acto de presentación quiso hacerse el hombrecito dejando en ridículo al nuevo Director. Lo consiguió: todo el mundo se divirtió con las gracias de Juan, menos el Director que le *obsequiaba* con miradas incendiarias. Y a la hora de salir le dirigió, con una helada sonrisa, estas palabras: *Juan, has tenido mala suerte. Yo no olvido las ofensas.*

Ahora las cosas se han envenenado. Juan era quien guardaba las 250.000 pts. para el viaje de fin de curso. El dice que el dinero ha desaparecido del cajón de su mesa. Hay muchos que no le creen, sobre todo desde que la semana pasada le vieron llegar con una moto nueva. Juan siempre se había quejado de andar mal de dinero. Ahora sólo habla de dos cosas: de que

no se explica cómo le ha desaparecido el dinero, y del cheque que un millonario americano le regaló por haber evitado que su nieto fuera atropellado por un vehículo.

Mala suerte de Juan, porque ya le acusan de haberse quedado con el dinero para el viaje de fin de curso. En la oficina del Banco donde dice que cobró el cheque ha cambiado el personal y los nuevos dicen que no encuentran la documentación que acredite habérselo abonado.

El juicio. La revolución que se ha organizado es considerable. Algunos compañeros acusan a Juan de haberse quedado con el dinero para comprar la moto. En una reunión de delegados, el Director anuncia que, aparte de lo que pueda hacer la policía, el propio centro ha de expulsar de su seno a los elementos indeseables. Por tanto, propone cambiar el reglamento de régimen interno, que sólo establecía expulsiones temporales para faltas consideradas muy graves, e introducir causas de expulsión definitiva: habrá una cláusula nueva según la cual será expulsado todo aquel que resulte culpable de *conducta impropia*, sin más especificaciones. Además, -sigue proponiendo el Director- la existencia de esta *conducta impropia* será establecida por un profesor expresamente designado al efecto, y no por la comisión de profesores y delegados que prescribía, para los casos de sanción disciplinaria, el reglamento hasta ahora vigente.

La modificación se aprueba y se pone en práctica para examinar el caso de Juan, cuya mala suerte todo el mundo lamenta. Tiene todas las probabilidades de ser expulsado. El Director ha

designado para el caso a un profesor que tiene pendiente la renovación de contrato (pendiente, naturalmente, del informe favorable del propio Director). No le costará demasiado entender que Juan es culpable de *conducta impropia* y expulsarlo del Centro. Hasta puede que considere culpable de *conducta impropia* a Pedro, a quien el Director ha exigido en repetidas ocasiones, y sin éxito, que lleve el pelo más corto.

Pero de momento le toca a Juan. El día que se va a decidir su caso aparece junto con un profesor amigo suyo, que conoce muy bien el reglamento, con la esperanza de recibir sus consejos para defenderse. Pero el juez expulsa a este profesor de la sala. El presunto consejero de Juan parte sin haberse estrenado, y después de recibir una mirada del Director poco menos que asesina.

El delegado de clase de Juan formula la acusación. Su argumento se puede resumir fácilmente: Juan era el único de la clase que sabía dónde estaba el dinero y, por tanto, el único que podía disponer de él. En consecuencia -concluye- es el culpable de haberse quedado las 250.000 pts.

Cuando la acusación ha terminado, el juez se dirige a Juan y le dice muy claramente que se limite a demostrar de forma convincente que él no ha robado el dinero. *No abras la boca para ninguna otra cosa.* Juan comienza a hablar del cheque, pero el juez le manda callar: *Ya hemos oído suficiente. Considérese expulsado definitivamente.*

Se hace un silencio muy desagradable, que rompe Juan para decir: ¡Quiero reclamar la comisión de sanciones!. Esta petición sorprende al juez, pero to-



davía le sorprende más ver cómo los delegados y profesores que forman el público parecen estar de acuerdo.

Muy bien, Juan. Reclama si quieres. Pero ten en cuenta que no podrás reclamar hasta que no tengas mi declaración por escrito. Y el final del curso está ya ahí... -dijo el juez después de mirar al Director y pensárselo un poco.

Todo el mundo lo entendió. Si Juan quería reclamar, sólo disponía de un documento oficial: la notificación de que se le convocaba a un juicio por las graves acusaciones que hay pendientes contra Vd., sin más concreción. Por tanto estaba bajo acusación formal mientras no tuviese por escrito la decisión del juez, la cual, aunque fuese condenatoria, le era necesaria para poder reclamar. Pero con una acusación abierta no podía examinarse ni pasar al curso siguiente.

¡Pobre Juan! ¡Qué mala suerte la suya!

Un final feliz. Al día siguiente, un semanario publica un reportaje en el que aparece la fotografía de Juan salvando de ser atropellado a un niño, así como las declaraciones del abuelo, alabando, naturalmente, la valentía de Juan.

Juan encuentra en casa una carta del Banco, en la que dicha entidad se excusa y adjunta la fotocopia de un cheque por valor de 250.000 pts. en el que aparece la firma J.B. Roberts.

En el Centro se recibe una carta de la empresa encargada de la limpieza donde se explica que, al mover las mesas de un aula determinada (la de Juan), se cayó un cajón y se volcó fuera su contenido. Una de las personas que limpiaban vio en el suelo un sobre y lo guardó con intención de entregarlo al conserje. Pero cayó enfermo y, cuando a la semana siguiente se puso de nuevo la ropa de trabajo, volvió a encontrar el sobre que devolvió al Centro.

Opción A

Material

Solamente la introducción del caso, hasta el apartado El juicio. Actividad propuesta

1. *Trabajo individual:* determinar qué personajes deben intervenir para realizar una investigación y celebrar un juicio que aclare la inocencia o culpabilidad de Juan; concretar el papel de cada personaje.

2. *Trabajo individual:* determinar los pasos que se deberían seguir en la investigación o en el juicio para garantizar la objetividad y la imparcialidad del proceso y la honestidad de las conclusiones a que se lleguen.

3. *Discusión en grupo* para ponerse de acuerdo sobre:

- Los personajes que intervendrán.
- El papel de cada uno.
- El proceso que se seguirá.
- Las garantías que existirán.
- Quién velará para que esas garantías se respeten.

NOTA: El trabajo individual de las fases 1 y 2 es importante para evitar que la discusión se realice de forma improvisada, ya que, cuanto más improvisado sea, más pobre resultará.

4. *Elección de los alumnos* que representarán los distintos personajes del proceso.

5. *Realización del proceso en vivo.* Si no se ha hecho antes, resulta imprescindible ahora elegir un árbitro, o moderador, o director de escena, que no tiene opinión sobre el caso pero que interviene siempre que sea necesario para poner orden. Normalmente, si se decide hacer un juicio y se nombre un juez, no resulta necesario elegir este personaje arbitral.

Al final del proceso se puede dar a conocer el resto del texto.

Opción B

Material

La historia completa.

Actividad propuesta

1. *Trabajo individual:* disponiendo los alumnos solamente de la introducción, determinar los pasos que se deberán seguir

en la investigación o en el juicio para garantizar la objetividad y la imparcialidad del proceso y la honestidad de las conclusiones a que se lleguen. Pensar qué personajes deberán intervenir en el proceso y con qué papeles.

2. *Discusión en grupo* para ponerse de acuerdo sobre:

- La preparación necesaria.
- Las garantías que existirán.
- Quién velará para que estas garantías se respeten.
- Qué personajes deberán intervenir en el proceso y con qué papel.

3. *Entregar a los alumnos el texto El juicio.* Una vez leído éste, informarles de que ahora va a intervenir una comisión (que representa al Tribunal Constitucional, al Tribunal de Estrasburgo, etc.) cuya misión es averiguar si han existido violaciones de derechos humanos y de garantías jurídicas, cuáles han sido y quiénes son los culpables.

4. *Trabajo individual:* determinar el procedimiento de trabajo de la comisión.

5. *Discusión en grupo* para:
- Ponerse de acuerdo en la forma de trabajo de la comisión.
 - Decidir el número de miembros de la comisión y su composición.
 - Elegir qué alumnos representarán otros personajes o papeles que sean necesarios.

6. *Elección de los miembros de la comisión.*

7. *Actuación de la comisión.*

8. *Conclusiones del trabajo de la comisión. Debate general.* Toda la clase, excepto los que representan algún personaje o papel, actúa como jurado. Votación final sobre las conclusiones de la comisión.

NOTA: Al final del proceso hay que decidir la utilidad de dar o no a conocer el texto Un final feliz.

Utilizar como material de referencia los artículos de la Declaración Universal y del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos mencionados anteriormente.



En enseñanza privada, el estancamiento

Parece que al PP le encantan las aguas estancas, a lo mejor porque en ellas crecen los juncos que impiden ver lo que el estanque contiene. En el acuerdo del 9 de septiembre de 1997 se establecía que durante el curso 97/98 se tenía que discutir, negociar, la plantilla de Secundaria. Nada ha hecho el gobierno del PP para que el agua fluya. Hubo una propuesta, un calendario de discusión, nada más. Ni una reunión para su discusión. Todo está paralizado.

Ciertamente la patronal no manifiesta ningún interés en que estas negociaciones avancen.

También están paralizadas las negociaciones encaminadas a hacer efectiva la homologación retributiva. Si bien han ofrecido negociar el abono de un complemento de homologación para el personal de pago delegado, se han negado a entrar a negociar unas tablas retributivas para todo el personal, incluido obviamente el Personal de Administración y Servicios. Para este último personal esta ausencia de negociación es especialmente grave ya que el capítulo presupuestario otros gastos se ha incrementado en el País Valenciano un 1,5% más que en el territorio MEC; sin embargo, y aunque aquí la patronal recibe más dinero por ese concepto, ésta se niega a que esa diferencia sirva para compensar económicamente al Personal de Administración y Servicios.

El calendario escolar, una batalla inútil

Como algo recurrente, de vez en cuando, ante la comunidad educativa se presenta la determinación de los días lectivos que ha de tener el curso escolar como algo definitivo para mejorar la calidad de la enseñanza, como algo imprescindible para que no exista fracaso escolar. Cada cierto tiempo lo mismo. No se presenta un debate sobre el tiempo escolar, solamente se demanda por parte de un sector que las clases empiecen antes y que terminen más tarde. Eso es todo.

En el País Valenciano existe una federación de APAS cuyos dirigentes vienen exigiendo, sobre todo a los nuevos del PP, que el calendario escolar tuviese 220 días lectivos. Una mala lectura de la LOGSE que remite a un artículo de la Ley General de la Enseñanza de 1970, artículo en el que se dice que los días lectivos son 220, dio pie a que exigiesen a la administración el cumplimiento estricto de ese artículo sin conocer el significado que en aquellos momentos tenía lo de *día lectivo*.

A fin de cumplir con compromisos, posiblemente electorales, la Conselleria de Educación, del PP, se vio obligada a hacer público un borrador de Orden de calendario escolar en el que no sólo se incrementaban los días de clase, sino en el que se dejaba a cada Director Territorial la potestad para concretar ese calendario. La coincidencia con unas declaraciones a la prensa realizadas por el

presidente de la federación de APAS de Alicante, en las que manifestaba que había negociado y pactado el calendario con la administración educativa, ponía de manifiesto que la supuesta negociación sindical estaba viciada desde el inicio. En el borrador había, además, una determinación normativa inaceptable desde el punto de vista de la privada: definir el inicio y finalización de las clases con las expresiones: *El curso comenzará no después de...* y *el curso finalizará no antes de...* Esta determinación permitiría que un centro comenzase las clases mucho antes que otro y que las finalizase, también, después que otros. Los efectos en los centros privados podía ser gravísimos para los trabajadores, pues muy probablemente serían obligados a realizar las funciones lectivas durante mucho más tiempo. La presión sindical ejercida, sobre todo, a través de los medios de comunicación obligó a la Administración a cambiar su propuesta inicial. Hoy, el borrador de Orden de calendario escolar es similar al calendario del curso pasado. Una batalla estéril. Por eso la Federación de Enseñanza de CCOO-PV no renuncia a que se realice lo que durante este proceso ha estado demandando: un análisis y debate sobre el tiempo escolar en el seno del Consejo Escolar Valenciano, órgano en el que está presente toda la comunidad educativa.

CONDENA A LA ADMINISTRACIÓN A INDEMNIZAR A UNA PROFESORA A LA QUE SE LE HABÍA OBLIGADO A DAR AFINES

El Tribunal Superior de Justicia nos da la razón

A una funcionaria de carrera, profesora de Geografía y Historia, con destino definitivo en un Instituto se le obligó a asumir la impartición de unas horas de música a fin de completar su horario lectivo. Contra esa decisión de la dirección del centro, la profesora, afiliada a CCOO y por consejo nuestro, inició el correspondiente proceso contencioso-administrativo cuyo final fue una sentencia en la que se determina-

ba que la orden de impartir música era nula.

A partir de ese momento se inició un proceso para conseguir que esa profesora fuese compensada económicamente de todos los gastos derivados de esa obligación, declarada nula. La reclamación a la administración fue desestimada mediante la correspondiente resolución lo que obligó a recurrir al Tribunal superior de Justicia de la Comunidad Valenciana,

que en sentencia del mes de enero pasado determinó el derecho que asistía a esa profesora a ser indemnizada en las cantidades señaladas en la demanda. Es importante destacar que entre los conceptos indemnizadores está, no el de horas extraordinarias, que no existe en la función pública, pero una asimilación a él, por cuanto, dice el tribunal, esa profesora tuvo que dedicar unas horas extras a preparar sus clases.

Los trabajos y los días

Desde hace más de cinco años venimos reivindicando, exigiendo y reclamando de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía que proceda a sustituir al profesorado en baja con personal externo al centro. La situación que hemos vivido desde entonces hasta ahora en nuestros centros de enseñanza ha sido de verdadero desbarajuste, con la existencia de hasta dos y tres bajas sin cubrir, el alumnado, en Primaria, viendo pasar por sus aulas un rosario de profesores y profesoras que no conocen, y en Secundaria no viendo pasar a nadie y quedando en hueco las horas, porque al parecer los Presupuestos son así, había y hay que ahorrar y esas recomendaciones internacionales de que en épocas de crisis y restricciones a la Educación y a la Sanidad ni tocarlas no son más que frases brillantes de algún iluminado que en ese momento no tenía otra cosa que hacer.

Allá por noviembre pasado, nuestro Consejero de Educación, que es muy dado a los medios de

comunicación y a despacharse a gusto con ellos, cogido en una pregunta comprometida sobre las sustituciones, vino a reconocer que no se estaban portando bien al respecto y que a partir de enero se cubrirían ¡las segundas bajas! Tuvimos que contestarle públicamente que nada de eso, sino algo mejor: había que hincarle el diente también a las primeras. Y en privado, en el proceso de negociaciones que estábamos llevando a cabo derivadas del Acuerdo de Bases hacia un Pacto por la Educación, insistimos más detalladamente sobre cuanto había que hacer. El resultado ha sido un acuerdo suscrito por la Consejería, CCOO y UGT, en el que se recoge el compromiso de cubrir, mediante contratación de profesorado interino, todas las bajas del profesorado, salvo las que sean de corta duración. Incluso en este último caso, se prevén determinadas excepciones y se concede autonomía a las Delegaciones Provinciales para que también procedan a la sustitución.

La reacción del resto de las or-

ganizaciones sindicales ha sido la que era de esperar, llevadas del resquemor más absoluto que están sintiendo por estas fechas (desde hace unos meses acá); han ido hasta el extremo de que en Mesa Sectorial, cuando se estaban discutiendo las instrucciones concretas que habrán de manejar las Delegaciones Provinciales, rechazan la propuesta inicial planteada y presentan la suya, que no era sino una copia literal de la inicialmente planteada por CCOO, pero eludiendo concretar el número de días que delimitasen la larga y la corta duración de las bajas. Ante ello, la Consejería aprovecha el envite, da marcha atrás, se lava las manos, dice que se lo pensará y se consigue retrasar así la aplicación del acuerdo. El perro del hortelano era un simple aprendiz al lado de esta maestría en el ejercicio de bloquear y entorpecer.

Confiamos, y tenemos la seguridad de que para cuando leáis estas líneas, nuestros trabajos y el curso de los días hayan llevado las aguas a su justo cauce.

HOMOLOGACION

Los días y los trabajos

Es la otra cara de la moneda, que suele estar siempre opuesta a la primera pero labrada en el mismo metal: el de muchas horas de negociación y conversaciones (muchos días y muchos trabajos), aunque hasta ahora con fruto de signo contrario.

Que la homologación en cuanto a salarios y otras condiciones laborales de los trabajadores y trabajadoras de la Enseñanza Privada Concertada es un derecho justo fíjense ustedes si estará claro que hasta la propia Consejería de Educación ha acabado por reconocerlo. Que dicho homologación es un imperativo legal no tiene que reconocerlo nadie porque basta consultar la Ley (LODE, artículo 49) para constatarlo del modo más empírico. El problema viene a continuación, cuando toca dilucidar a quién corresponde

cumplir la Ley y atender a los derechos legítimos. Parece ser que nuestro Consejero de Educación no está incluido en ese amplio grupo de ciudadanas y ciudadanos que deben cumplirla, porque, aun reconociendo el derecho, deriva las obligaciones y achaca a otras instancias (el gobierno central) las culpas por no librar las partidas necesarias para ello. Lo cual no deja de ser falso (y él lo sabe), porque la misma Ley que obliga a la homologación, precisa también en el mismo artículo que las cantidades necesarias para ello no se recogerán en presupuestos ajenos al territorio en cuestión, sino en los de la Comunidad Autónoma de que se trate. Así lo han hecho otras y no será porque sus respectivos responsables de Educación tengan por qué ser más lucidos, aunque si han sido, como mínimo, más cumplidores de la Ley.

Llegados a este término, y empantanadas las negociaciones (no se trata de derivar dineros de la Enseñanza Pública para la Privada sino de reconocer derechos en la práctica) hemos hecho saber muy claramente que el asunto no va a quedarse en punto muerto, y menos en punto y aparte ni en punto final. Ya se han celebrado asambleas provinciales, concentraciones de delegados y delegadas también en cada provincia, se han entregado más de 6.000 firmas (más de la mitad del profesorado) recogidas en solitario por CCOO., está convocada otra concentración de delegados y delegadas de toda Andalucía ante la Consejería de Educación, sin excluir, por último, la convocatoria de huelga en el sector.

Serán más días y más trabajos. Pero a la postre no serán en vano.

La idea partió de Galicia

Unas simples referencias en el artículo 11 de la LO-DE y en la adicional sexta de la LOGSE, que modifica el artículo anterior, constituyen la argumentación jurídica básica de la Consellería de Educación para crear un nuevo tipo de centro: el *Centro Público Integrado* (CPI).

Los centros integrados podrán impartir las enseñanzas correspondientes a tres etapas educativas: infantil, primaria y secundaria obligatoria, tendrán un único equipo directivo, un único claustro y dos jefes de estudios, uno para infantil-primaria y otro para la ESO. Constituyen, pues, una novedad en todo el Estado y los responsables de la Consellería se muestran orgullosos de ser los promotores de la idea y de haberla sugerido al MEC y al resto de las comunidades autónomas. Algunas de ellas, como Valencia o Canarias, según declaraciones de la propia Consellería, es posible que creen también estos centros en su territorio.

Desde la Federación do Ensino de CCOO ya nos hemos manifestado, tanto en la mesa sectorial como públicamente, en contra de la generalización de este tipo de centros. Podríamos aceptar que excepcionalmente se crearán en algunas zonas geográficas que presentan dificultades de escolarización, pero no podemos admitir que se vaya a una generalización de los mismos como pretende la Consellería,

66 en toda Galicia, sólo en la provincia de A Coruña 28.

Están claras las razones que mueven a la administración educativa gallega a definir este nuevo tipo de centros. En su momento se vio obligada a contentar a la mayoría de los alcaldes gallegos y diseñó una red que contempla la existencia de centros de secundaria en la mayoría de los ayuntamientos. Ahora se impone el criterio del ahorro y del menor gasto, y para ello se programan 66 centros integrados, ampliando los correspondientes centros de primaria, en vez de construir los 66 centros de ESO programados en la red.

A la espera de conocer la normativa que regulará la creación de los CPI y su reglamento orgánico, consideramos que la heterogeneidad del alumnado y del profesorado que convivirán en estos centros hará muy difícil una buena organización y funcionamiento de los mismos. Y suponemos que éstos no serán los únicos problemas pues está por ver con qué dotación de recursos: especialistas, instalaciones y de medios materiales, contarán para funcionar adecuadamente.

Sin embargo parece que no todos tenemos la misma opinión, pues ANPE ha manifestado en la mesa sectorial su posición favorable a la creación de los centros integrados y la CIG a estas alturas aún no se ha pronunciado, limitándose a informar.

LA REFORMA DE LA SECUNDARIA

Movilizaciones

A medida que se aproxima la generalización del tercero de la secundaria obligatoria, la inquietud se hace mayor entre el profesorado de secundaria, pues ve cómo el próximo curso empieza la reforma en su centro y desconoce qué repercusiones tendrá en sus condiciones de trabajo.

Conocedor de esta inquietud, el consejero de educación, **Celso Currás**, ha enviado en el mes de febrero una carta a cada uno de los profesores y profesoras de secundaria en la que les comunica su preocupación por la situación del personal docente y que tratará de evitar que el profesorado resulte perjudicado. Finaliza el escrito pidiéndoles *comprensión y paciencia con los responsables de organizar la reforma de la secundaria*.

Con esta maniobra desmovilizadora

trata de frenar la campaña que estamos llevando a cabo, sobre todo CCOO, con asambleas y recogidas de firmas en todos los centros de secundaria. Campaña que tiene como finalidad obligar a la Consellería de educación a una negociación real sobre la red de centros de secundaria postobligatoria, los catálogos de puestos y los criterios de adscripción.

Cansados de que la Consellería incumpliera los calendarios de negociación acordados, que diera largas a la negociación y mostrara su desgana a entrar en una verdadera negociación sobre las implicaciones de la reforma de la secundaria, los sindicatos CCOO, ANPE, UGT, CSIF, CIG Y STEG, hemos elaborado un escrito unitario dirigido a todo el profesorado y a la Consellería de educación en el que reclamamos de ésta la negociación, antes del 15 de junio, de un conjunto de temas relacionados con el desarrollo de la LOGSE en Secundaria: red de centros de secunda-

ria postobligatoria, catálogo de puestos de ESO y ESPO, criterios de adscripción, programas de garantía social y educación permanente de adultos.

En el mismo documento hemos emplazado a la Consellería a que asuma el compromiso de abrir una negociación real y con detenimiento de los temas anteriormente mencionados y, de no ser así, iniciáramos una serie de movilizaciones que finalizarían con un paro el 28 de abril.

En respuesta a nuestra petición la Consellería presentó dos documentos de trabajo, uno sobre criterios de adscripción y otro sobre los criterios para determinar las plantillas de los centros, manifestando su imposibilidad de poder elaborar antes del 15 de junio los catálogos de cada centro y, por tanto, de terminar su plantilla correspondiente.

Desde CCOO hemos valorado positivamente este paso, pero la falta de concreción de los temas en un calendario, el desconocimiento de los criterios que se seguirán para determinar las enseñanzas de postobligatoria que tendrá cada centro y el hecho de que la Consellería no haya presentado ningún documento referido a la enseñanza de adultos y a los programas de garantía social nos ha decidido por llevar adelante las movilizaciones previstas.

PROFESORADO INTERINO Y SUSTITUTO

Arranca la negociación

La implantación de la LOGSE y la aplicación del acuerdo de plantillas de 1995 han supuesto para la enseñanza pública catalana un importante crecimiento de las plantillas docentes. En los últimos años, se han convocado en las oposiciones miles de plazas tanto en primaria como en secundaria -lo que permite consolidar las plantillas pública-, y, en paralelo, ha ido creciendo el número de profesorado interino y sustituto, colectivo que en estos momentos se sitúa en torno a las 10.000 personas en el conjunto de Catalunya.

Desde CCOO hemos venido insistiendo ante la Generalitat de Catalunya en la necesidad de avanzar en la equiparación de los derechos del profesorado interino y sustituto con el resto del funcionariado docente. Después de las movilizaciones del curso 1996/97, el acuerdo de la Función Pública de la Generalitat de Catalunya introdujo compromisos genéricos de estabilidad para las plantillas docentes, que ahora queremos concretar en la Mesa sectorial de Enseñanza.

En las negociaciones que se han iniciado el mes de marzo, las organizaciones sindicales ponemos el acento tanto en las reivindicaciones clásicas, estabilidad laboral y acceso, como en la equiparación de derechos y la mejora de las condiciones de contratación. Entre los avances concretos que queremos arrancar para el colectivo, destacan la mejora en la gestión de las listas y la incorporación de nuevos derechos: el cómputo del período de baja por natalidad para el profesorado sustituto, el reconocimiento de la excedencia por hijos e hijas menores de un año y la consolidación de los nombramientos por un curso entero en caso de vacantes o reducciones de jornada. Por otro lado, entendemos que deben equipararse los derechos a licencia -por cuidado de criaturas, por estudios o por asuntos propios-, formación para adquirir nuevas especialidades o la titulación requerida de catalán y también el pago de trienios y estadios o sexenios.

PERSONAL LABORAL

Un nuevo convenio

El pasado mes de enero se iniciaron las negociaciones del IV Convenio del personal laboral de la Generalitat de Catalunya. Desde CCOO promovemos una plataforma innovadora que tiene como objetivo de fondo una mejora en la distribución de las categorías profesionales -con la reducción del actual abanico de grupos de cinco a tres-, la recuperación del poder adquisitivo perdido en los últimos años y la progresiva introducción de una escala salarial parecida a la del profesorado, de manera que los años de servicio permitan el acceso a un nivel retributivo superior. Por otro lado, defendemos la equiparación con el personal funcionario en cuanto a permisos y licencias, introduciendo nuevos derechos para los trabajadores y trabajadoras por maternidad, atención a familiares con enfer-

medades graves, excedencia por cuidado de criaturas hasta cinco años y regulación de las parejas e hecho. También pretendemos introducir un aumento sustancial en las cantidades previstas para las jubilaciones voluntarias anticipadas, con el objetivo de que realmente sean atractivas para el colectivo del personal laboral.

Somos conscientes de que con nuestra plataforma de convenio planteamos unas reivindicaciones ambiciosas, pero también creemos que es ahora, en una coyuntura caracterizada por el crecimiento económico y el aumento de los recursos a disposición de la Generalitat, cuando deben sentarse las bases para acabar con la discriminación histórica del personal laboral y avanzar, también en la Administración pública, en la consolidación del empleo estable y de calidad.

ENSEÑANZA PRIVADA

Un impulso a la formación continua

El desarrollo de los acuerdos confederales de formación continua -FORCEM- ofrece muchas posibilidades para los trabajadores y trabajadoras de la enseñanza privada, tanto docentes como personal de administración y servicios. Poco a poco van concretándose los cursos programados para 1998, que incluyen ofertas formativas muy diversas y flexibles, desde los cursos que se imparten en la UNED hasta los organizados directamente por CCOO. En estos momentos tenemos previstas convocatorias de plazas para cursos de educación infantil y educación física a través de la UNED, y también algunos cursos que realizaremos en el sindicato sobre foniatría, informática, créditos de síntesis y aplicación de las teorías constructivistas en la enseñanza de las lenguas. También queremos destacar otra nueva opción: la convocatoria de permisos individuales de formación -cuya publicación está prevista para finales de curso-, que servirá para la realiza-

ción de cursos de unas 200 horas de especialidades de enseñanzas regladas homologadas, con la cobertura de la sustitución a cargo de los fondos del FORCEM. Por otro lado, queremos recordar la posibilidad de acogerse a los planes formativos por centro de trabajo, que deben solicitarse colectivamente estableciendo las demandas formativas y los criterios de participación mediante el control de los representantes legales de los trabajadores y trabajadoras.

Los acuerdos confederales de formación continua son una buena oportunidad para los trabajadores y trabajadoras de la enseñanza privada, y desde estas páginas animamos a toda la afiliación a participar activamente, ya que son una vía tanto para la mejora en la cualificación profesional, tradicionalmente poco atendida en la privada, como para la sindicalización del sector y la utilización de un derecho por el que todos y todas pagamos cada mes en nuestra nómina.

¿Requiem por la autonomía universitaria?

El Gobierno vasco ha anunciado una ley de ordenación universitaria. No hay, sin embargo, ninguna razón de peso para elaborar una ley como la que se propone. Al menos ninguna de las razones esgrimidas por los responsables del ejecutivo. No es de recibo el argumento de que en otras comunidades autónomas existen leyes semejantes, debidas a la existencia de varias universidades públicas que era preciso coordinar, ya que en la Comunidad Autónoma Vasca sólo existe una Universidad pública (UPV-EHU).

La motivación gubernamental está en otros derroteros mucho más preocupantes porque además ocultan las verdaderas intenciones finales. No parece suficiente para el Gobierno condicionar el rumbo de la Universidad cada año al discutir con ella la subvención para su funcionamiento en los Presupuestos de la Comunidad Autónoma. No le basta con determinar además qué planes de infraestructuras se deben desarrollar.

El Gobierno se plantea administrar directamente la Universidad. La Constitución, la Ley Orgánica de Reforma Universitaria, los estatutos de la propia universidad, aprobados por el propio ejecutivo, garantizaban una autonomía que la sociedad consideraba conveniente. Para ello, el Parlamento Vasco aprobó la ley del Consejo Social de la Universidad.

Este organismo tiene encomendadas las funciones de seguimiento y control que ejerce mediante una representación mayoritaria de la sociedad, constituida por dieciocho representantes del propio Parlamento, de las Juntas Generales de las Diputaciones, de las organizaciones patronales y de las organizaciones sindicales, por doce de la propia universidad.

Por el contrario, en la ley se cambia la sociedad por el Gobierno. La representación de la sociedad en el Consejo Social era plural. Ahora la pluralidad es sustituida por la mayo-

ría gubernamental de turno. La universidad queda así sometida a la dialéctica gobierno-oposición, lo que abre el camino a una posible politización sectaria de su gestión.

La ley de Ordenación desplaza al Consejo Social de las principales funciones para crear el Consejo de Coordinación de la enseñanza pública universitaria que aprueba el *Plan Universitario*. En este organismo, de diez miembros, uno representa los intereses sociales por cinco los del Gobierno, el resto, la propia universidad y el Presidente del devaluado Consejo Social. Este último, es conveniente señalar, se nombra por mayoría simple del Parlamento en el reparto de responsables de instituciones que hace la mayoría gubernamental del momento.

Además, es el Gobierno quien se reserva la aprobación del Plan Universitario, verdadero instrumento de gestión de la universidad. La situación privilegiada del ejecutivo al determinar anualmente la cuantía de la subvención para el Presupuesto de la Universidad, no le es suficiente y quiere determinar hasta los planes de formación o los derechos sociales del personal universitario.

Se puede asistir así a un giro estratégico sobre la función y la financiación de la Universidad.

Pero además es una falsedad afirmar que la ley potencia la Universidad pública como afirma el consejero **Oliveri**. La ley crea otro órgano, el Consejo Vasco de Universidades, donde las universidades privadas están en situación de prevalencia respecto a la pública en la planificación universitaria. Abre la puerta a la financiación de esas universidades y altera sustancialmente los criterios de financiación de la UPV-EHU que a partir de ahora se harían desde la óptica de reducción del gasto.

La ley se presenta al Parlamento sin el más mínimo debate social. Quizá el problema es que no puede haber un espacio autónomo de investigación y de crítica.



Publicadas las Relaciones de Puestos de Trabajo de Educación Especial

Se ha publicado en el Boletín Oficial del País Vasco la Relación de Puestos de Trabajo (RPT) de Educación Especial. Una RPT que no resuelve los problemas de definición de este sector, aquejado de un desinterés crónico por parte de la Administración Vasca.

En la RPT ni aparecen las fechas de preceptividad de los perfiles lingüísticos en todos los casos ni los requisitos necesarios para cada puesto ni otros aspectos imprescindibles según la legislación en vigor.

El sindicato actuará con la contundencia necesaria para que, también en estos pequeños sectores, los derechos de los trabajadores y trabajadoras de la enseñanza estén suficientemente salvaguardados.

Pago de trienios en el personal laboral

Tras varios años de espera y dos sentencias favorables de los tribunales, el personal laboral que atiende los comedores escolares ha comenzado a cobrar su antigüedad, que no era reconocida con anterioridad por el departamento de Educación del Gobierno vasco.

La iniciativa de CCOO y su firmeza, no permitiendo que el Gobierno eludiese esta deuda con el personal, ha permitido que las trabajadoras de este sector vean cumplidas sus justas reivindicaciones.

A pesar de todo, en Bizkaia aún no se ha llegado a regularizar totalmente el cobro de los atrasos.

NO EXISTE VOLUNTAD DE ACUERDO

Conflicto de Secundaria

Más de seis meses de conflicto generalizado, con cuatro jornadas de huelga seguidas mayoritariamente, con mandatos parlamentarios instando a la negociación y resolución del conflicto, con casi 200 horas de estéril interlocución, con la dimisión de 32 directores de centros de Secundaria, con acampadas, encierros, concentraciones y manifestaciones y un sin fin de acciones informativas, la Consejería de Educación se limita a desconvocar huelgas mediante el engaño, a intentar es movilizar a diferentes colectivos lanzando borradores incumplibles y a manipular la información dirigida a los medios de comunicación simplificando la problemática y focalizando toda la atención en la acción tutorial.

Y es que los negociadores de la Administración educativa no juegan limpio. Concretamente en la jornada del miércoles, 18 de febrero, mientras en teoría en la mesa negociadora se intentaba retomar el principio de acuerdo alcanzado con la Administración el pasado día nueve, y que llevó al Comité a proponer a las asambleas del profesorado en las islas la desconvocatoria de jornada de lucha convocada para el día 11, el Consejero de Educación estaba simultáneamente realizando una rueda de prensa en la que vertía postura ya superada en la mesa negociadora, con lo cual, no sólo se interesaba en descalificar a los miembros de este comité sino que, de hecho, desautorizaba a su propio representante en la mesa de negociación, poniendo gravemente en cuestión su capacidad negociadora en este conflicto.

La renuncia expresa a reconocer los compromisos verbales y documentales suscritos entre la Consejería y el Comi-



té de Huelga cuestiona gravemente la credibilidad de la Administración para ejecutar los preacuerdos alcanzados en otros capítulos: principio de autonomía de los centros, estabilidad en las plantillas del profesorado de FP y Secundaria, situación de discriminación que sufre el profesorado que imparte el primer ciclo de la ESO, jornada laboral, propuestas eficaces de atención a las familias de los alumnos. Se pone en cuestión, por lo tanto, la intención real de la Administración de cumplir sus compromisos.

Después de cinco meses en la duración de este conflicto, la Consejería de Educación y, por ende, el Gobierno de Canarias han mostrado su decidida voluntad de no llegar a ningún tipo de acuerdo que consolide una implantación aceptable de la Reforma Educativa en Canarias y garantice un plan de viabilidad que dignifique el proceso de reconversión y la estabilidad de las plantillas del profesorado canario.

Entendió el Comité que el Consejero puso en entredicho a su representante en la mesa de negociación y, por consiguiente, debe asumir él mismo la responsabilidad en las negociaciones o, de lo contrario, presentar su dimisión con carácter inmediato.

Hemos pedido la mediación en el conflicto del Presidente del Gobierno, pero a esta fecha estamos sin respuesta, después de haber presentado cuatro escritos solicitando su intervención. Mientras, el Consejero pasaba una semana en el Caribe al tiempo que se realizaban dos días consecutivos de huelga.

Esta Consejería no escucha, desprecia a los sindicatos y su único valor es el de la sistemática imposición. Ha intentado reimplantar la normativa de comienzo de curso, con más pena que gloria. Quiere forzar a los claustros a adoptar posturas ante el consejo escolar, sin éxito. Descuenta de las nóminas los días de huelga empezando por la congelación salarial y dándose tantas prisas por las siguientes que lo hace de forma ilegal. Intenta reprimir selectivamente a profesorado de diferentes centros con la intención de amedrentar y lo único que consigue es el cabreo generalizado.

Han perdido el norte y el resto de los puntos cardinales, y sólo provocan la cada vez menos controlada radicalización. Será que sólo entienden los mismos métodos que ellos empleaban cuando eran preclaros sindicalistas de silicona sellando las puertas de los centros de trabajo.

(Viene de página 22)

siva adopción de medidas relativas a la inmigración, el asilo y el control de fronteras, así como la integración del acervo de Schengen. Esto significa *comunitarizar* definitivamente las decisiones en materia de inmigración y asilo sobre la base de lo ya dispuesto en los Acuerdos de Schengen.

El establecimiento de una virtual zona de libertad, seguridad y justicia a costa de la vulneración de derechos de los ciudadanos y ciudadanas de terceros países no fortalece en absoluto la idea de una Europa más democrática y solidaria.

Libertad, seguridad y justicia son valores y principios que no pueden ser patrimonio únicamente de los nacionales de los Estados miembros.

El problema que enfrentan los trabajadores y trabajadoras inmigrantes es en la mayoría de los casos el escaso interés y la falta de voluntad y decisión política con que las Administraciones y las instituciones abordan sus problemas.

...y en España

La realidad es que existen miles de trabajadores y trabajadoras extranjeros que pueden acreditar un arraigo y una integración en España desde hace

ya bastantes años, a pesar de que están cubriendo puestos de trabajo en condiciones muy inferiores a las mínimas que marca la ley y que carecen de la situación jurídica de legalidad, aun cuando la vienen reclamando desde su entrada en nuestro país.

Frente a ello, la acción sindical de CCOO apuesta por exigir medidas que permitan regularizar definitivamente a estas personas, avanzando en una adecuación de las normas que permita reconocer de derecho lo existente de hecho.

Nuestra propuesta se dirige a construir mecanismos capaces de hacer compatibles estos aspectos, añadiendo concreciones operativas y prácticas capaces de superar los defectos del modelo actualmente vigente.

La actual normativa de extranjería parte de una concepción general de tipo policial y burocrático en el tratamiento de la inmigración. La integración de la población inmigrada ha comenzado a estar presente en la política gubernamental pero sólo como una cuestión secundaria.

El trabajo de CCOO

Un avance sustancial en favor de una auténtica política de integración, corrigiendo la situación de discriminación e inferioridad de derechos a la que está



sometida la población inmigrada, es una exigencia que CCOO plantea.

Asimismo debemos de asumir un reto novedoso desde CCOO: que seamos un mecanismo activo, dinámico y un factor decidido de integración de los trabajadores y trabajadoras inmigrantes.

Y esto no desde la consideración de que el objetivo es reforzar las estructuras sindicales que atiende este fenómeno, sino de que lo que se debe de potenciar es una mayor efectividad del compromiso tantas veces reclamado de confederalidad avanzando en la capacidad de dirección y decisión en aspectos que son transversales de nuestra acción sindical cotidiana, simplificando estructuras y rentabilizando los recursos humanos y materiales de que disponemos.

Asumir este reto significa:

- Promover el crecimiento afiliativo de este colectivo,

- Fomentar su participación activa en el sindicato y su incorporación efectiva a los sindicatos de rama,

- Apostar por su incorporación a las candidaturas de CCOO en las elecciones sindicales, y

- Reclamar que el conjunto de la estructura participe activamente en integrar la problemática sociolaboral del colectivo de inmigrantes a la actividad cotidiana del sindicato, a la acción sindical específica de cada ámbito, ya sea territorial o sectorial, con el nivel de protagonismo que le corresponda.

AYUDA URGENTE A CHIAPAS

En el municipio de Chenaló hay 6.000 personas refugiadas en peligro por las actuaciones de los grupos paramilitares, como sucedió en las matanzas del 22 de diciembre, y que necesitan de la solidaridad activa para cubrir sus necesidades básicas (alimentos, medicinas, ropa, etc.)

La Fundación Paz y Solidaridad-CCOO trabaja en proyectos de cooperación con organizaciones locales de la zona desde 1993, cosa que garantiza el eficaz y rápido destino de las ayudas de emergencia.

Envía tu aportación a:

Cuenta de Ayuda Humanitaria para Chiapas
La Caixa: 2100-3000-13-2201642179

Información en:

Fundació Pau i Solidaritat
Via Laietana 16, 1a planta
Tel: 481 29 12 - Fax: 481 2857



MARCHA MUNDIAL CONTRA LA EXPLOTACIÓN LABORAL DE LA INFANCIA EN ESPAÑA

NO a la explotación infantil

Del 4 al 17 de Mayo de 1998

La Federación de Enseñanza de CCOO como organización adherida a la Marcha, informa y llama al profesorado y centros educativos a participar en esta movilización internacional, en favor de la infancia, para promover los derechos de todos los niños y niñas, especialmente el derecho a recibir una educación gratuita, a no sufrir ningún tipo de explotación económica y a no realizar ningún trabajo que pueda dañar su desarrollo.

Según la OIT, más de 120 millones de niños y niñas trabajan en el mundo, sin poder, por este motivo, ir a la escuela.

El día 17 de Enero comenzó la Marcha mundial en Asia y, tras recorrer todos los continentes, llegará a Ginebra el 1 de Junio, coincidiendo con la convención de la OIT sobre la explotación laboral de la Infancia.

La Marcha pasará por España del 4 al 17 de Mayo recorriendo diferentes ciudades en tres rutas: Ruta Norte, Ruta Este-Sur y Ruta Centro.

La coordinación en España de la Marcha la realiza INTERMON y participan las Organizaciones Fundación CE-AR, Fundación Paz y Solidaridad-CCOO, Meniños, Fundación para la Infancia, Educación sin Fronteras, Setem, Solidaridad Internacional, además de otras muchas organizaciones que participan como adheridas.

La Marcha Mundial tiene como objetivos:

- *Sensibilizar la explotación laboral infantil.* Nos estamos refiriendo al trabajo en las minas, plantaciones, talleres o en el comercio sexual que realizan niños y niñas a edades muy tempranas, empujados por la extrema pobreza y la explotación.

- *Movilizar los máximos recursos, nacionales e internacionales, para conseguir educación de calidad para todos los niños y niñas.* La Marcha in-

sistirá en que la educación infantil sea una prioridad en los presupuestos de los gobiernos. Para conseguir más presupuesto para educación, la marcha apoyará la reducción de la deuda externa en favor de programas nacionales e internacionales de educación. La marcha impulsará que los esfuerzos se dirijan tanto a incrementar la calidad de la enseñanza como a asegurar la universalidad.

- *Movilizar a la opinión pública y actuar contra las injusticias que contribuyen a la explotación infantil.* Injusticias económicas, sociales y culturales que contribuyan a la explotación infantil incluyendo:

discriminación de la mujer, minorías étnicas, distribución injusta de la tierra y de los recursos, prácticas ilegales de trabajo, paro masivo, endeudamiento de los países del Sur, programas inadecuados de reajuste estructural, injustas condiciones de globalización.

- *Garantizar la rehabilitación e integración adecuada a los niños y las niñas trabajadoras.* La Marcha exigirá que reciban inmediatamente programas de rehabilitación, educación y desarrollo para realizar la transición de una explotación infantil, a una infancia apropiada.

- *Exigir la inmediata eliminación de las formas más abusivas y peligrosas de trabajo infantil.* Estas formas incluyen prácticas de esclavitud o semiesclavitud, trabajo forzado, circunstancias extremas, uso de niños y niñas en las fuerzas armadas, prostitución, pornografía, narcotráfico.

Promover acciones positivas entre el empresariado y los consumidores. Programas de sustitución de infancia trabajadora por trabajadores adultos en unas condiciones de trabajo dignas.



De la explotación a la educación

Es la propuesta de esta Marcha que más puede adaptarse al trabajo en los centros educativos.

¿Cómo participar?

- Acompañar la Marcha por las calles, participando activamente en el momento que la Marcha Mundial pase por las ciudades de nuestro país.

- Recoger firmas en favor de los objetivos de la Marcha y demandar al Gobierno Español que adopte las medidas para erradicar la explotación laboral de los niños y las niñas. Podéis remitir las firmas a los organizadores de la campaña o a la Federación de Enseñanza de CCOO, si lo deseáis.

- Trabajando en las aulas y sensibilizando al alumnado sobre las repercusiones del trabajo infantil y los derechos del niño y la niña.

Existe una propuesta unitaria de las organizaciones que participamos en la Marcha, de sugerencias didácticas, que ya ha sido enviada a los centros. En esta TE encontrarás el material elaborado como soporte pedagógico. Consta de seis Unidades Didácticas diseñadas por Educación Sin Fronteras, una para cada Ciclo de Primaria y Secundaria, una guía para Bachillerato y otra para Educación Especial.

La Federación de Enseñanza de CCOO y la Fundación Paz y Solidaridad participamos activamente en esta importante movilización y de forma permanente venimos trabajando el tema en el marco de la Educación para el Desarrollo. Disponemos también de materiales didácticos, incluyendo videos, sobre los Derechos de la Infancia y el trabajo infantil.

Historia de Yan

Historia de Yan, el niño al que obligaban a trabajar

Para poder tener mano de obra infantil barata, algunos propietarios de fábricas de la India, se presentan en las aldeas de las zonas más pobres del país y ofrecen un anticipo de dinero a las familias a cambio de dar trabajo a sus hijos. Les prometen un futuro maravilloso y trabajo para toda la vida.

De esta forma fue engañado Yan, cuando apenas tenía 10 años.

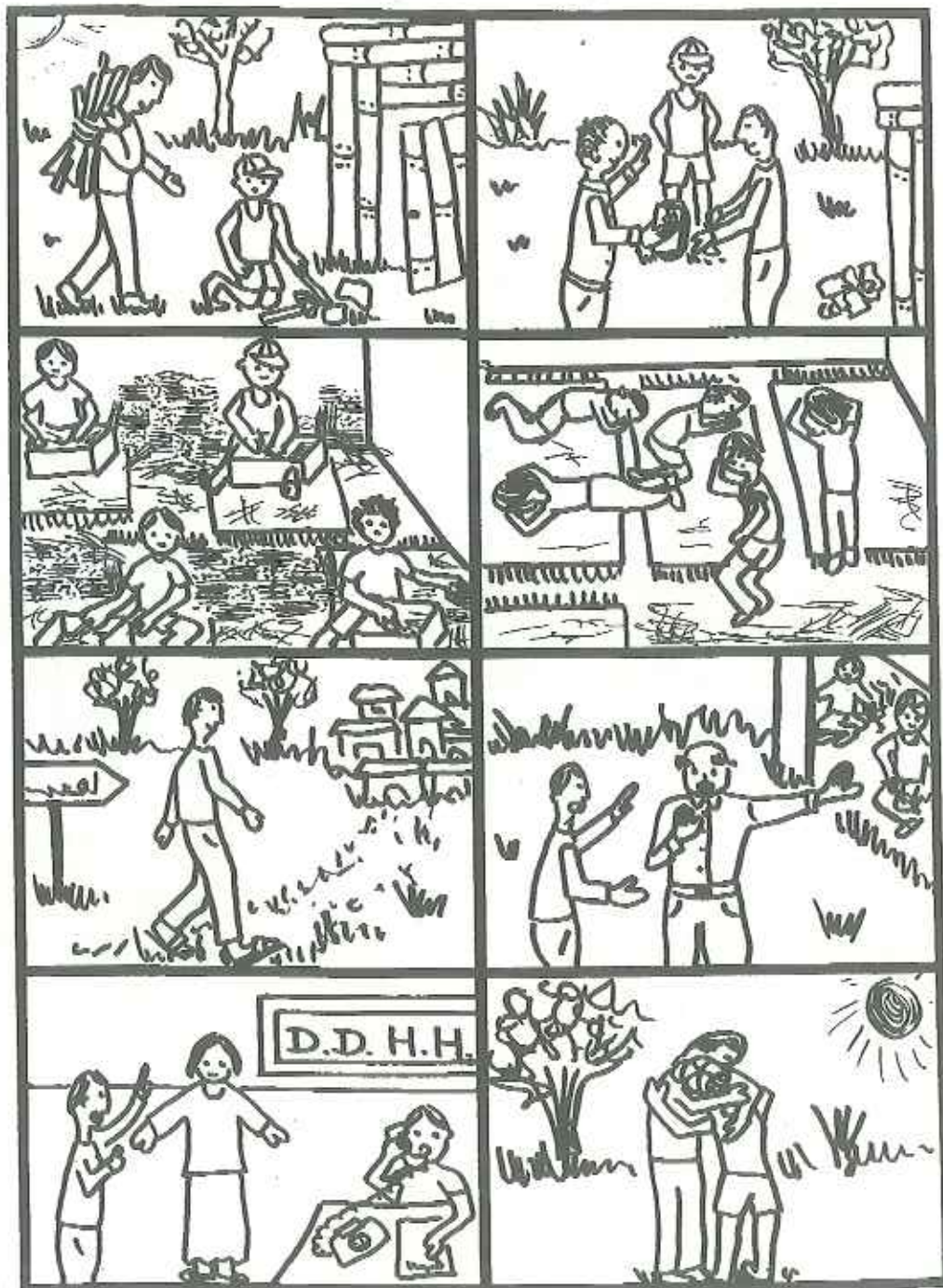
Yan vivía con su familia en una pequeña aldea de la India. Los padres de Yan trabajaban, pero apenas tenían dinero suficiente para comer y poder mantener a sus hijos.

El propietario de una fábrica entregó al padre de Yan 500 rupias (la moneda que se utiliza en la India) explicando que el niño ganaría muy pronto lo suficiente como para restituir ese anticipo y para enviar a su casa mucho más dinero. De este modo, saldrían de la pobreza en que vivía toda la familia.

El acuerdo consistía en que Yan volvería a su casa después de un año. Pero el año pasó, y Yan no volvió. Durante todo este tiempo, Yan estaba trabajando en una fábrica haciendo paquetes de cerillas y colocándolas dentro de cajas. Trabajaba muchas horas sólo, parando únicamente tres veces al día para comer un poco y hacer sus necesidades. Tan solo tenía un día de fiesta a la semana y dormía sobre una estera, en la misma sala de la fábrica donde trabajaba.

En vista de que ya había pasado un año y Yan no regresaba, su padre se marchó al pueblo donde estaba la fábrica a buscarlo. Después de dar muchas vueltas, por fin lo encontró, pero el propietario de la fábrica se negó a dejar marchar a Yan. El propietario decía que todavía no había trabajado lo suficiente para pagar las 500 rupias que él les había anticipado. Aunque ya había transcurrido el plazo de un año, acordado en un principio, el propietario no lo dejó marchar.

El padre de Yan, desesperado por no poder recuperar a su hijo y por no tener dinero para devolver el anticipo, fue a pedir ayuda a una organización de defensa de los Derechos Humanos. Allí les contó todo lo que les había



ocurrido y la situación en la que se encontraba su hijo. Los miembros de esta organización prometieron ayudarlo. Y así lo hicieron. Unos meses más tarde Yan y su padre se abrazaban y volvían a su aldea con el resto de la familia.

Yan tuvo suerte. Pudo ser liberado y volvió con su familia, pero aún quedan muchos niños y niñas que, como Yan, trabajan en situaciones muy duras, sin poder ir a la escuela ni jugar con sus amigos.

GUIA DIDACTICA

Título:	La historia de Yan: el niño al que obligaban a trabajar
Duración:	1 hora lectiva
Objetivos generales:	Dar a conocer la situación de explotación laboral en la que viven muchos niños en el mundo.
Objetivos Específicos:	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilizarse ante el problema de la explotación laboral de la infancia. • Valorar los Derechos Humanos y en concreto los Derechos de los Niños, como derechos propios e inalienables.

CONTENIDO

Conceptos:	Conocimiento de la existencia de una situación distinta a la suya.
Procedimientos:	<ul style="list-style-type: none"> • Ordenar temporalmente diferentes imágenes referentes a diferentes episodios de un historia. • Debate y discusión en grupo de los hechos y la situación que se expone en la historia. • Reconocimiento de la causa o causas de hechos concretos, y las consecuencias que de ellas se desprenden.
Valores-Actitudes:	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración de la solidaridad como actitud de cooperación entre las personas. • Sensibilidad ante la situación de injusticia en la que viven muchos niños y niñas.

PAUTAS DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Esta unidad se plantea como una aproximación al tema de la explotación laboral de la infancia. Concretamente, la de los niños de familias pobres que, a cambio de un dinero entregado a la familia como anticipo, son puestos a trabajar, en condiciones muy duras, y con la promesa de que al cabo de un tiempo, cuando hayan restituido la deuda de su trabajo, volverán a casa. Promesa que no se cumple y que acaba dejando a los niños en situación de esclavitud laboral, de por vida.

En este punto, se puede explicar a los alumnos que se está organizando una Marcha Mundial en contra de la explotación laboral de la infancia, así como una recogida de firmas como forma de adhesión a la denuncia.



EJERCICIO	ACTIVIDADES DEL ALUMNADO
Historia de Yan, el niño al que obligaban a trabajar.	Escuchar la historia que explicará el profesor. Pintar cada una de las viñetas Recortar y pegar las 8 las viñetas, en orden cronológico, en una hoja en blanco. Comentar en la clase los hechos que se exponen en la historia Reconocer cuáles son las causas de los hechos expuestos y las consecuencias que de ellas se desprenden.

El profesor podrá trabajar la unidad como mejor considere, teniendo siempre presentes los objetivos que se plantean.

En el proceso de realización de la actividad saldrán muchos conceptos que deberán ser explicados y aclarados con el fin de que el alumnado sea capaz de entender la historia (diferencia entre trabajo infantil y explotación laboral de la infancia; Dere-

chos Humanos; anticipo-deuda...). La actividad puede aprovecharse para explicar cuál es la situación actual en el mundo respecto a la explotación laboral de la infancia.

Según el nivel del alumnado se podrá profundizar más o menos en el tema, intentando siempre adecuar las actividades a las capacidades de los/as alumnos/as.

PRIMARIA (CICLO INICIAL)

La alfombra no tan mágica de Shabbir

Ésta es la historia de unos niños tejedores. La mayor parte de ellos viven en la India. Allí, en muchas aldeas, los niños trabajan durante horas para tejer alfombras que serán famosas en el mundo entero por sus colores y sus complicados dibujos. Poca gente sabe que estas alfombras las hacen a menudo niños muy pequeños, como Shabbir, Kallan, Manssor,...

En una pequeña aldea, en una oscura cabaña, tres niños, sentados en el suelo, trabajan durante horas para terminar unas alfombras comprometidas a unos compradores extranjeros. Kallan está aquí desde los dos años, su padre lo vendió a Ali, el amo, para pagar una deuda que tenía contraída. Shabbir acaba de llegar. Como aún es aprendiz y no sabe tejer no cobrará de momento ni una "paisa". Tendrá que esperar unos meses para empezar a devolver el dinero que debe su familia. Manssor lleva años en la aldea. Le preocupa mucho no terminar la tarea a tiempo, el amo es duro con ellos.

Ali, el amo, cada día entra varias veces en la cabaña a comprobar si trabajan con suficiente diligencia. Kallan se corta a menudo con la lana y Shabbir se equivoca con los nudos que aún no domina, Manssor se olvidó la lana para tejer al día siguiente a la intemperie, una noche lluviosa... Los palos vuelan a menudo sobre ellos. Pero esta es su vida y no pueden cambiarla.

Cada noche cenar juntos ¡Tienen tanta hambre después de todo el día! Manssor prepara la cena para los tres. Es quien cocina mejor, juntos recuerdan la comida que hacían sus madres en la aldea, sus madres a las que no han visto más. Hablan de su familia y sus recuerdos.

Un día llega al pueblo un trabajador social, Birju Bhai, que se encuentra con los niños:

-¿Quién te ha golpeado, Manssor?

-Mi amo, porque la lluvia ha mojado la lana.

-No trabajes más para él. Ven conmigo. Irás a la escuela, podrás estudiar y ganarás algún dinero tejiendo. Podrás ir a tu casa durante las vacaciones.

-Pero... ¿y la deuda de mi padre? Si no trabajo lo meterán en la cárcel.

Unos días después Shabbir recibe una visita inesperada. Su hermano Daulat ha venido a verle.

-Vengo a buscarte.

-Estupendo, nunca más volveré a hacer alfombras. Vámonos de aquí.

Pero Ali y sus hijos lo han oído todo.

-Este chico no va a ninguna parte. Yo he pagado para que trabaje en mis telares.

-Ali, esto va contra la ley, no lo puedes impedir.

Pero Ali y sus hijos se interponen y los pegan duramente.

-¡Daulat, no quiero volver a verte!

Éste se aleja, no sin antes susurrar a su hermano Shabbir que lo esperará durante una semana en la estación de tren de la capital.

Unos compradores llegan al día siguiente. La realidad se impone antes los ojos de los chicos. Cada uno cobra 150 rupias por tejer una alfombra que se vende a 400. ¿Qué pasa aquí?



Aquella noche Shabbir decide marchar en busca de su hermano. Conviene a sus amigos que le sigan, ¡tienen tantas ganas de volver a ver a sus padres, de regresar a su aldea!

Al alba emprenden el camino, llegan a la parada del autobús y sigilosamente se esconden entre el equipaje. Pronto llegan a la gran ciudad, pero Ali ha descubierto su partida, ha llegado antes que ellas y los espera furioso en la terminal de autobuses. Se inicia una persecución larga y angustiada por desconocidas callejuelas, por calles abarrotadas, que terminará por fin en la estación donde Daulat ya desespera de la llegada de su hermano. Comprará un billete para cada uno y juntos emprenderán el camino de la libertad. Más tarde, el tren dejará atrás la estación...

-Algún día todos los niños y niñas serán también libres como nosotros... algún día.

GUÍA DIDÁCTICA DE LA UNIDAD DE PRIMARIA (Ciclo Inicial)

Título:	La alfombra no tan mágica de Shabbir
Nivel:	Ciclo inicial de Primaria
Duración:	1 hora lectiva aproximadamente
Objetivo general:	• Dar a conocer la situación de explotación laboral de la infancia que viven muchos niños en el mundo.
Objetivos específicos:	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilizarse ante el problema de la explotación laboral de la infancia. • Valorar los Derechos Humanos y en concreto los Derechos de los Niños, como derechos propios e inalienables. • Buscar soluciones creativas y pacíficas a las situaciones conflictivas o injustas.

CONTENIDO

Conceptos:	<ul style="list-style-type: none"> • Derechos Humanos (a un nivel básico): El Derecho al trabajo, a la educación y a una vida digna. • Normas elementales de relación y de convivencia. • Diferencia entre trabajo y explotación: la situación de los niños explotados. • Implicación propia en la explotación de la infancia en todos los países, incluido el entorno más cercano.
Procedimientos:	<ul style="list-style-type: none"> • Manifestación y regulación de las propias ideas, emociones, sentimientos, intereses,... • Aceptación de las diferencias físicas, ideológicas, religiosas, ... en relación a los demás, evitando la imposición de criterios y posibles pautas discriminatorias. • Desarrollo de la capacidad de argumentación y diálogo. • Análisis crítico y comprensión de los mecanismos que subyacen en los comportamientos socioculturales que implican discriminación o marginación, con la elaboración posterior de propuestas alternativas. • Desarrollo de la capacidad de búsqueda de soluciones pacíficas y alternativas creativas a situaciones injustas o problemáticas.
Valores- actitudes:	<ul style="list-style-type: none"> • Aceptación y respeto de las diferencias existentes en las personas. • Derecho de defender los propios derechos y opiniones, manteniendo el respeto y opiniones, manteniendo el respeto hacia los de los demás. • Valoración y defensa de la autonomía personal en la resolución de diferentes situaciones conflictivas. • Solidaridad y comprensión ante los problemas y necesidades de los demás. • Rechazo de cualquier tipo de discriminación o privilegio, e implicación activa para evitarlos. • Respeto a los Derechos de todos los seres vivos y del entorno natural y cultural en general.



PAUTAS DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

- Lectura del cuento por parte del/la profesora/a.
- Comentario por parte del docente de la situación de la explotación de la infancia.
- Búsqueda por parte de los alumnos de una posible solución, alternativa a la implícita en la historia, en respuesta a la pregunta final. Puede realizarse: oralmente, mediante un dibujo o a través de una pequeña redacción.
- Puede presentarse la historia en forma de cómica. La historia "La alfombra mágica de Shabbir" está incluida en el cómic "Trabajadores de diez años".
- En caso de alumnos con deficiencias visuales, puede seguirse las indicaciones dadas hasta ahora, o bien presentar en forma de láminas con dibujos en relieve para que las "lean ellos mismos".

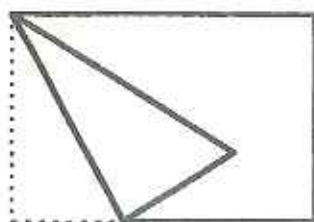
Los cucuruchos (I)

Coge las hojas de papel que tienes encima de la mesa y enróllalas de manera que queden como un cucurucho, siguiendo las instrucciones.

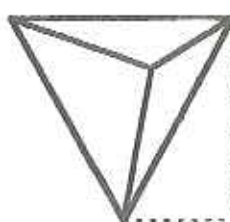
1. Pon la hoja horizontal



2. Enrosca la hoja por una punta sin doblarla.



3. Haz lo mismo con la otra punta.



4. Dobla la parte rallada del dibujo y grápala.



En un cuarto de hora, haz todos los cucuruchos que te de tiempo. Piensa que **no valen los que estén mal hechos, Y QUE SÓLO SE PAGA A PARTIR DE LOS DIEZ CUCURUCHOS BIEN HECHOS.**

Ahora mira las tablas siguientes, y calcula cuánto dinero habrías ganado por todos los cucuruchos que has hecho bien.

CUCURUCHOS	PTS
10 cucuruchos	1 pts
20 cucuruchos	2 pts
30 cucuruchos	3 pts
40 cucuruchos	4 pts
50 cucuruchos	5 pts

HE HECHO BIEN CUCURUCHOS.

GANARÍA PTAS.

Ahora calcula lo que podrías comprar con el dinero que habrías ganado según los siguientes precios:

1 bolsa de pipas pequeña	15 pts
1 bollycao	90 pts
1 libreta de 100 hojas de tapas duras	250 pts
1 película de vídeo (por ejemplo, Parque Jurásico)	2.995 pts
Unas zapatillas Nike con cámara de aire	15.000 pts



REFLEXIÓN FINAL

En muchos países hay niños que tienen que trabajar muchas horas cada día haciendo lo mismo que tú has hecho, o trabajos mucho más duros, como el trabajo en una mina.

Trabajan porque son muy pobres y necesitan el dinero para vivir. Ganan muy poco dinero, lo justo para poder

comprar comida para una persona cada día, es decir, unas 200 pesetas después de 12 h de trabajo. Con el dinero que ganan tienen que ayudar a comprar comida, y muchas familias viven en la calle porque no pueden pagar ni si quiera para vivir en una habitación pequeña.

¿QUÉ PODEMOS HACER PARA EVITARLO?

PRIMARIA (CICLO SUPERIOR)

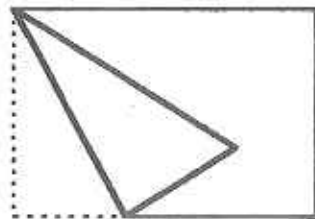
Los cucuruchos (II)

Coge las hojas de papel que tienes encima de la mesa y enróllalas de manera que queden como un cucurucho, siguiendo las instrucciones.

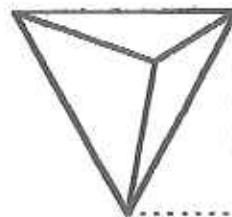
1. Pon la hoja horizontal



2. Enrosca la hoja por una punta sin doblarla.



3. Haz lo mismo con la otra punta.



4. Dobra la parte rallada del dibujo y grápala.



En un cuarto de hora, haz todos los cucuruchos que te de tiempo. Piensa que no valen los que estén mal hechos, Y QUE SÓLO SE PAGA A PARTIR DE 30 CUCURUCHOS BIEN HECHOS.

Ahora, teniendo en cuenta la cantidad de cucuruchos que has hecho rellena la siguiente tabla:

SE PAGA UNA RUPIA POR CADA 30 CUCURUCHOS

EN 15 MINUTOS	CUCURUCHOS	RUPIAS
EN UNA HORA	CUCURUCHOS	RUPIAS
EN OCHO HORAS	CUCURUCHOS	RUPIAS
EN DOCE HORAS	CUCURUCHOS	RUPIAS

Teniendo en cuenta los precios escritos a continuación, piensa qué es lo que habrías podido comprar después de ocho horas de trabajo, y cuánto dinero necesitarías para sobrevivir .

ALIMENTOS

- 1 Kg. arroz: 3 Rup.
- 1 Kg. de verdura: 3 Rup.
- Fruta: 1 Rup.
- 1 litro de leche: 2 Rup.
- 1 docena de huevos: 6 Rup.
- 1 Kg. de mantequilla: 30 Rup.
- 1 pollo: 20 Rup.
- 1 Kg. de harina: 2 Rup.
- 6 naranjas: 2 Rup.
- 6 plátanos: 1 Rup.
- 1 taza de té: 1/2 Rup.

ROPA

- 1 pantalón: 40 Rup.
- 1 camisa: 30 Rup.
- 1 sari barato: 25 Rup.
- Sandalias baratas: 10 Rup.

MEDICINAS

- Seguro médico: 4 Rup.
- 1 Aspirina: 0,05 Rup.
- Jarabe: 1 Rup.
- 1 tableta de antibióticos: 0,10 Rup.

VARIOS

- 1 manta: 40 Rup.
- 1 estufa o una cocina: 50 Rup.
- 1 sopera: 25 Rup.
- 1 Kg. de jabón: 10 Rup.
- 1 periódico: 1/2 Rup.
- 1 viaje de Nueva Delhi a Calcuta: 87 Rup.
- Un billete de autobús urbano: 0,30 Rup.
- Alquiler de una chabola: 50Rup/mes.

En muchos países hay niños que tienen que trabajar muchas horas cada día haciendo lo mismo que tú has hecho, o trabajos mucho más duros, como el trabajo en una mina.

Trabajan porque son muy pobres y necesitan el dinero para vivir. Ganan muy poco dinero, lo justo para poder comprar co-

mida para una persona cada día, es decir, unas 200 pesetas después de 12h de trabajo. Con el dinero que ganan tienen que ayudar a comprar comida, y muchas familias viven en la calle porque no pueden pagar ni si quiera para vivir en una habitación pequeña.

¿QUÉ PODEMOS HACER PARA EVITARLO?

GUIA DIDACTICA (Ciclos Medio y Superior)

Título:	"Los cucuruchos"
Nivel:	Ciclo medio de primaria "los cucuruchos" (I) y Ciclo Superior de Primaria "Los cucuruchos" (II)
Duración:	1 hora lectiva aproximadamente
Objetivos generales:	<ul style="list-style-type: none"> • Saber escuchar, respetando los diferentes puntos de vista y turnos de palabras. • Establecer relaciones sociales equilibradas y constructivas con las personas en situaciones sociales conocidas, comportarse de manera solidaria, conociendo y valorando de una manera crítica las diferencias de tipo social, rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de sexo, clase social, creencia, raza y otras características individuales y sociales. • Aprender la importancia de los valores básicos que rigen la vida y convivencia humanas, y obrar de acuerdo con ellos. • Comprender y solidarizarse ante los problemas y necesidades de los demás.
Objetivos específicos:	<ul style="list-style-type: none"> • Dar a conocer la situación de la explotación laboral de la infancia en todo el mundo, incluido el entorno más cercano, y la implicación propia en esta situación. • Reflexionar y debatir sobre esta situación, respetando los diferentes puntos de vista y turnos de trabajo. • Vivenciar, en la medida de lo posible, una situación de explotación. • Potenciar el sentimiento de empatía y la colaboración desinteresada con los demás. • Potenciar el sentido crítico y el rechazo ante situaciones injustas. • Buscar situaciones creativas y pacíficas a situaciones conflictivas o injustas.

CONTENIDO

Conceptos:	<ul style="list-style-type: none"> • Los Derechos Humanos: el Derecho al Trabajo, a la Educación y a una Vida Digna. • Relación salario-horas de trabajo. • Relación salario-precios de mercado. Implicación propia en la explotación laboral de la infancia en todos los países, incluido el entorno más cercano.
Procedimientos:	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis crítico y comprensión de los mecanismos que subyacen en los comportamientos socioculturales que implican discriminación o marginación, con la elaboración posterior de propuestas o soluciones pacíficas y alternativas creativas a situaciones injustas o problemáticas. • Cálculo del balance horas de trabajo-ganancia. • Cálculo del balance ganancias-gastos • Desarrollo de la capacidad de argumentación y diálogo. • Desarrollo de la capacidad de búsqueda de soluciones. • Manifestación y regulación de las propias ideas, emociones, sentimientos, intereses,...
Valores-actitudes:	<ul style="list-style-type: none"> • Solidaridad y comprensión ante los problemas y necesidades de los demás. • Rechazo de cualquier tipo de discriminación o privilegio e implicación activa para evitarlos. • Respeto a los derechos de todos los seres vivos y del entorno natural y cultural en general. • Valoración y defensa de la autonomía personal en la resolución de diferentes situaciones conflictivas. • Empatía hacia las demás personas y rechazo activo de situaciones injustas y de explotación y discriminación hacia todas las personas, independientemente de su sexo, raza, creencias o condiciones físicas, sociales y psicológicas concretas.

PAUTAS DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

ORIENTACIONES COMUNES A LOS DOS CICLOS:

- En la preparación de la actividad, anterior a la sesión, es necesario preparar fichas (pueden ser de papel) que representen el valor monetario propio de las actividades expuestas (pesetas en el caso de Los cucuruchos I, y rupias en el caso del nivel II).
- A modo de introducción, es recomendable que el profesor/a comente lo que se va a hacer en la actividad.
- Posteriormente, el/la docente nombrará a tres inspectores entre los alumnos, que serán los encargados de revisar los cucuruchos hechos por los alumnos. Es opcional el que estos mismos alumnos hagan a su vez cucuruchos.
- Se dará DIEZ MINUTOS O UN CUARTO DE HORA para hacer cuantos cucuruchos se puedan. Es necesario que SOLO SE PAGARÁ A PARTIR DE UNOS MÍNIMOS y SIEMPRE QUE ESTÉN TODOS LOS CUCURUCHOS BIEN HECHOS.

- Después los inspectores pasarán a hacer la revisión del trabajo hecho y a pagar el dinero correspondiente. Posteriormente se harán los cálculos que se piden en las hojas de los alumnos.
- Es importante llegar a hacer la reflexión final, pidiendo a los alumnos que elaboren una respuesta ante el problema planteado, TENIENDO ESPECIAL IMPORTANCIA LA POSIBILIDAD DE UN DEBATE.

ORIENTACIONES DIFERENCIADAS:

- En el caso de la actividad dirigida al Ciclo Superior, se puede proponer realizar la actividad de cambio de moneda de rupias a pesetas, con el objetivo que el alumnado sepa exactamente sus ganancias y gastos.
- El docente tiene también la opción de comentar las gráficas y los datos que facilitan sobre la situación de la infancia, y de la población en general, en el mundo.

El Juicio

ESO (1ER CICLO)

GUIA DIDACTICA

Título:	Juicio a la explotación laboral de la infancia (juego de rol)
Duración:	Un mínimo de una sesión de una hora y media, aunque la duración dependerá del desarrollo de la actividad y de la participación del alumnado. Es importante dejar como mínimo una media hora para preparar el juego, los participantes tienen que acordar sus estrategias y argumentos.
Objetivos Generales:	Sensibilizar sobre la explotación laboral de la infancia. Promover el debate sobre las condiciones laborales de los niños. Mostrar aceptación y respeto hacia uno mismo y hacia los demás. Reflexionar sobre los propios comportamientos y los ajenos. Sensibilizar hacia los deberes y derecho humanos. Valorar las tareas encaminadas a lograr la paz y el bienestar.
Objetivos Específicos:	Fomentar la discusión organizada y argumentada y valorar las diferentes opiniones respecto un mismo tema.

CONTENIDO

Conceptos:	• Conocimiento de los desequilibrios económicos y de las diferentes condiciones de vida de las personas según las comunidades.
Procedimientos:	• Discusión organizada. Argumentación de las propias ideas.
Valor-Actitud:	• Respeto del turno de palabra dentro de un discusión. Actitud crítica y comprometida.

PAUTAS DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

El tipo actividad es un juego de rol. Un juicio a una empresa por tener trabajadores infantiles, en condiciones inadecuadas. El material necesario son fotocopias sobre el papel que tiene que representar cada participante.

El tema del ejercicio es la situación de explotación laboral de miles de niños de todo el mundo. Valorando que en muchos casos la explotación no depende del tipo de trabajo, sino de las condiciones en las que se lleva a cabo. Se pretende que los alumnos reflexionen sobre el trabajo, los aspectos positivos y negativos que puede tener.

PREPARACIÓN

Se les explica a los alumnos que un juego de rol es la representación de una situación en la que cada participante interpreta papel que le es asignado. Los jugadores no dan opiniones propias sino las que corresponden al rol que interpretan.

Se reparten a cada participante su papel, los alumnos deben leer su rol, han de preparar su actuación, entendiendo todo lo que su papel requiere. Si hay problemas de vocabulario el profesor puede optar por explicarlo o ampliar la actividad y que los mismos alumnos efectúen la búsqueda.

La preparación se trabajará en grupo si el papel lo requiere, debatiendo los

argumentos con las personas interesadas, según sean de la defensa o de la acusación.

La asignación de papeles se hará según criterio del profesor, se puede optar por el azar o elegir los alumnos para cada papel. La figura más importante para el buen desarrollo de la actividad es el juez, porque la moderación del juego corre a su cargo.

FUNCIONAMIENTO

No se desarrollará un único juego de rol para toda la clase, sino que se realizarán varios simultáneamente, con el fin de ser más dinámicos y de contrastar más opiniones. Al finalizar el juego, los diferentes jueces explicaran su veredicto, debatiéndose las diferentes opiniones.

Para un grupo de 28 alumnos se harán cuatro juegos:

ROLES

Cada grupo tendrá: 1 juez/a, 1 ayudante de juzgado, 2 niños/as trabajadores, 1 abogado/a de la acusación, 1 abogado/a de la defensa, 1 empresario/a, 1 la demandante, 1 hijo/a de la demandante, 1 representante de una organización internacional.

MATERIALES COMPLEMENTARIOS

Otra opción sería mantener un único juicio, no es recomendable si los alumnos no están familiarizados con este tipo de actividad, porque es más difícil mantener la atención de todos los participantes. Pero si se eligiese esta opción se podrían ampliar el número de roles.

El veredicto en vez de correr a cargo de un juez, lo podría dar un jurado compuesto por siete participantes. Estos deberían de representar diferentes opiniones.

La actividad está pensada para 28 alumnos en el caso que el grupo o clase tenga más alumnos se pueden crear otros papeles para distribuir en los grupos.

Tu papel:	AYUDANTE DE JUZGADO
Objetivo:	Colaborar con el/la juez/a para que el juicio se realice normalmente.
Argumentos:	El/la juez/a te indicará cuando tienes que dar la palabra a cada abogado/a. Tu les indicaras la duración de su intervención y controlarás el tiempo.
Normas:	Debes conocer todas las normas que tiene el/la juez/a. Prepara tu papel con él o ella.

Tu papel:	REPRESENTANTE DE UNA ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL Eres testimonio de la acusación.
Objetivo:	Conseguir que se relacione este juicio con los casos de explotación laboral de la infancia.
Argumentos:	La empresa a la que se juzga ha estado durante 25 años explotando niños y mujeres. De los 38 empleados que tiene la fábrica, sólo seis son varones mayores de treinta años, cuyo trabajo es el de controlar a los otros trabajadores que son mujeres y niños, es decir son los capataces. El salario mínimo del país son cinco monedas por hora trabajada. En la fábrica procesada, los capataces cobran siete monedas por hora, más un incentivo por producción. Las mujeres cobran 4'5 monedas/hora, lo que supone un 10 % menos del salario. Y los niños cobran unas 3 monedas y media por hora, reduciéndose así un 30 % el salario mínimo. Esta situación no se puede mantener, las condiciones de seguridad en el trabajo son escasas. Si a las mujeres les pagaran lo que les corresponden, sus hijos no tendrían que trabajar tantas horas, y podrían dedicar una parte de su tiempo a su educación.
Normas:	Sólo puedes hablar directamente en el juicio cuando se te pregunte, en el turno de preguntas a los testigos. Tu abogado/a puede hablar por ti si solicita la palabra al juez/a. Prepara con tu abogado/a las preguntas y explícale todo los hechos.

Tu papel:	NIÑO/A TRABAJADOR/A Eres testimonio de la acusación.
Objetivo:	Conseguir que mejoren las condiciones laborales.
Argumentos:	Tu quieres continuar trabajando, consideras que es la mejor forma de ayudar a tu familia y de algún día poder formar una. Pero no estas de acuerdo con los malos tratos. Tu trabajarías mejor si no te gritaran y pegaran continuamente. Y si el lugar de trabajo fuera más adecuado con más ventilación y que el cubo de las necesidades no estuviera en el mismo cuarto.
Normas:	Sólo puedes hablar directamente en el juicio cuando se te pregunte, en el turno de preguntas a los testigos. Tu abogado/a puede hablar por ti si solicita la palabra al juez/a. Prepara con tu abogado/a las preguntas y explícale todo los hechos.

Tu papel:	JUEZ/JUEZA: Eres una persona seria, respetuosa y tolerante con las ideas de los demás. Eres la máxima autoridad durante el juicio.
Objetivo:	Tu misión será emitir un veredicto sobre los hechos una vez hayas escuchado a todas las partes implicadas.
Argumentos:	No debes precipitarte en tu decisión, ni dejarte influir por lo que digan los demás. Debes saber mantener el orden y que los participantes respeten su turno.
Normas:	Tu abres la sesión y expones brevemente en que orden y cuánto tiempo intervendrán los participantes. El juicio se desarrolla de la siguiente manera: <ol style="list-style-type: none"> 1. Lees el relato de los hechos. La demandante acusa a la empresa de despedirla sin motivo y exige que la readmitan y la indemnicen por los días no trabajados. 2. Das la palabra al abogado/a de la acusación (duración máxima cinco minutos) 3. Das la palabra al abogado/a de la defensa (duración máxima cinco minutos) 4. Anuncias la participación de los testigos de la acusación. Les pregunta el/la abogado/a de la acusación (cinco minutos), seguido de las preguntas del abogado/a de la defensa (cinco minutos). Finalmente hay un posible turno de réplica (una pregunta más) 5. Anuncias la participación de los testigos de la defensa. Les pregunta el/la abogado/a de la defensa (cinco minutos), seguido de las preguntas del abogado/a de la acusación (cinco minutos). Finalmente hay un posible turno de réplica (una pregunta más) 6. Escuchadas las partes, se abre el turno final. Habla, primero, el/la abogado/a de la defensa y después el/la abogado/a de la acusación (cada uno, un máximo de cinco minutos) 7. Es el momento de emitir un veredicto.

Tu papel:	ABOGADO/A DE LA ACUSACIÓN: Estás convencido de la culpabilidad del acusado/a
Objetivo:	Debes de convencer al juez/a que el/la acusado/a es culpable
Argumentos:	Tus clientes son un/a niño/a trabajador (12 años) y su madre, quieren que los defiendas en el juicio contra la fábrica de cerillas en la que trabajan. La madre ha sido despedida, el/la empresario/a argumenta que no hay suficiente trabajo, en cambio el/la hijo/a tiene ahora dos nuevos/as compañeros/as de 10 y 9 años. Tus clientes firmaron contratos con una jornada laboral de diez horas y un sueldo que correspondía al salario mínimo del país, no es así.
Normas:	En un juicio la máxima autoridad es el/la juez/a. Es imprescindible que sigas sus instrucciones y respetes los turnos asignados. Tienes que coordinarte con tus clientes, ya que ellos sólo podrán hablar en el turno de preguntas a los testigos.

Tu papel:	ABOGADO/A DE LA DEFENSA Estás convencido de la inocencia de tu cliente.
Objetivo:	Convencer al juez/a que tu cliente es inocente
Argumentos:	En la fábrica de tu cliente no existen malos tratos a los/as empleados/as. Puedes presentar un testimonio, el del niño/a recién contratado/a de 9 años. Él/ella puede asegurar que las condiciones de trabajo son normales y cuando se trabaja más horas es de manera voluntaria. Puedes argumentar que la empresa de tu cliente da trabajo a cien trabajadores que de otra manera estarían en la calle pidiendo limosna. Si el 50 % de los/as empleados/as son menores de 16 años, nunca menores de 12 (según tu cliente) es porque es la población más abundante en la ciudad donde está la fábrica.
Normas:	En un juicio la máxima autoridad es el/la juez/a. Es imprescindible que sigas sus instrucciones y respetes los turnos asignados. Tienes que coordinarte con tus clientes, ya que ellos/as sólo podrán hablar en el turno de preguntas a los testigos.

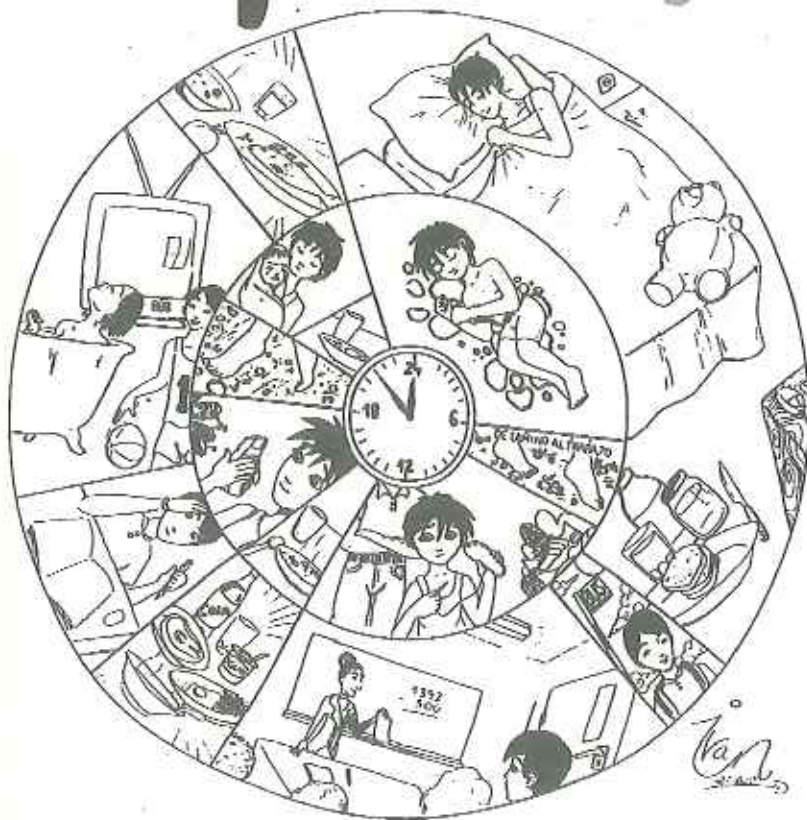
Tu papel:	MADRE TRABAJADORA Eres la demandante, testimonio de la acusación.
Objetivo:	Conseguir que te readmitan en la fábrica.
Argumentos:	Has sido despedida porque, según el capataz se han reducido los pedidos y no hay suficiente trabajo. Te despiden a ti porque estás embarazada y dicen que no rindes lo suficiente. Tu hijo/a también trabaja en la compañía y te ha contado que tiene ahora dos nuevos/as compañeros/as de 10 y 9 años. Llevas trabajando en la empresa quince años, siempre has cobrado menos que el salario mínimo (un 10 %) y durante los otros embarazos que has tenido, siempre has trabajado las horas que te han dicho. Nunca has dado problemas a la empresa pero ahora te han despedido y aunque tu hijo/a trabaje no podrás pagar el alquiler de tu casa. Sabes que no eres la única que ha trabajado por un salario inferior al mínimo y en malas condiciones. El mismo día en que te despidieron volvieron a pegar a tu hijo/a. La situación es insostenible y quieres que te readmitan.
Normas:	Sólo puedes hablar directamente en el juicio cuando se te pregunte, en el turno de preguntas a los testigos. Tu abogado puede hablar por ti si solicita la palabra al juez. Prepara con tu abogado/a las preguntas y explícale todo los hechos.

Tu papel:	EMPRESARIO/A Eres propietario/a de la fábrica-taller. Estás acusado/a en el juicio por una mujer que ha sido despedida. Eres testigo de la defensa.
Objetivo:	Salir absuelto, sin tener que pagar nada a la mujer despedida.
Argumentos:	Desde hace veinte años produces cerillas. Cerillas que son exportadas a casi todos los países del mundo. Cuando te toque el turno dirás que últimamente ha disminuido la faena y por eso tuviste que despedir a esa mujer, pero que estabas muy contento/a con su trabajo. La prueba es que trabajó con vosotros mucho tiempo, sientes mucho tener que despedirla, pero los negocios son así. Has mantenido a muchas familias gracias a tu fábrica y consideras indignante que ahora se ponga en tela de juicio las condiciones laborales, porque siempre se ha trabajado como indica la ley. Si tus empleados son mujeres y niños es porque tienes más corazón que el resto de empresarios que no los quieren contratar, a ti te da lo mismo porque sabes que trabajan bien y les pagas lo que se merecen. Quizá algún capataz se haya excedido en el trato con los/las trabajadores/as pero eso es porque quieren que sean productivos, de esta manera la fábrica irá bien y tendrán siempre trabajo. Tienes declaraciones firmadas por otras trabajadoras en las que se habla de las buenas condiciones de trabajo y que el salario y las horas de trabajo son acordadas conjuntamente. Nunca dirás como conseguiste estas declaraciones.
Normas:	Sólo puedes hablar directamente en el juicio cuando se te pregunte en el turno de preguntas a los testigos. Tu abogado/a puede hablar por ti si solicita la palabra al juez/a. Prepara con tu abogado/a las preguntas y explícale todo los hechos que puedas contarle.

Tu papel:	NIÑO/A TRABAJADOR/A (Hijo/a de la demandante)
Objetivo:	Mostrar que a tu madre no la han despedido por falta de trabajo, sino porque el contratar niños/as resulta más barato.
Argumentos:	Tú y tu madre trabajáis diez horas diarias, aunque tu madre cobraba más (un 20%). Claro que a ti te dejan hacer hasta cuatro horas extras cada día, con lo que así ganas igual que ella. Trabajas sentado/a en el suelo, muy inclinado/a hacia delante con lo que al acabar el día te duele mucho la espalda. La habitación es pequeña y tiene un ventanita en el techo, en ella trabajan cuatro chicos/as más. El día que despidieron a tu madre llegaron dos nuevos/as compañeros/as, de nueve y diez años, aunque no sabes porque ahora dicen que tienen doce años, porque se nota que son más pequeños/as. El capataz es un hombre muy serio, no te deja salir de la habitación para nada. Sólo a la hora de la comida te puedes levantar y comer de pie. En ese momento si tienes necesidad puede utilizar el cubo que hay en un rincón escondido detrás de una caja. El capataz no está todo el día con vosotros, cuando se va cierra la puerta con llave. Por suerte se marcha porque cuando vuelve suele gritar, el día del despido de tu madre te pegó porque trabajabas lento, pero tu sabes que lo único que quería es asustar a los/as nuevos/as y enseñarles cómo se tiene que trabajar.
Normas:	Sólo puedes hablar directamente en el juicio cuando se te pregunte en el turno de preguntas a los testigos. Tu abogado/a puede hablar por ti si solicita la palabra al juez/a. Prepara con tu abogado/a las preguntas y explícale todo los hechos.

Tu papel:	NIÑO/A TRABAJADOR/A . Testimonio de la defensa
Objetivo:	Continuar trabajando en la fábrica.
Argumentos:	Acabas de entrar a trabajar en la fábrica, has tenido mucha suerte porque nadie te quería contratar porque, aunque tienes ya nueve años, pareces más pequeño/a. Tus hermanos y hermanas ya trabajan desde hace un año, y tu eras el/la único/a que no trabajaba en casa. Bueno tu mamá hace un mes que ya no trabaja porque está muy enferma, ahora que tu familia gana menos dinero, necesitáis más para pagar el médico y las medicinas de tu mamá. Así pues, necesitas este trabajo, y estás dispuesto/a a mentir si es necesario aunque tu mamá siempre te ha dicho que hay que decir la verdad. Te pagan menos que a los mayores, pero te pagan y eso es importante. Solo tienes que decir que tu ya trabajabas en la fábrica pero en otra habitación. Es una lástima que el primer día le dijeras a tus compañeros/as que tenías nueve años, porque ahora tienes que contar que son doce los que has cumplido, pero eso es un pequeña mentirijilla. Tu viste como pegaban al otro/a niño/a, pero el capataz dijo que se lo merecía porque estaba haciendo el vago. Y los mayores nunca mienten. Además seguro que le pegó flojito. Aunque no se lo puedes contar a nadie que le pegó.
Normas:	Sólo puedes hablar directamente en el juicio cuando se te pregunte en el turno de preguntas a los testigos. Tu abogado/a puede hablar por ti si solicita la palabra al juez/a. Prepara con tu abogado/a las preguntas y explícale todo los hechos que puedas.

Dos jornadas y Una explotación



EJERCICIOS

A Explica, brevemente, el significado de las ilustraciones observadas según tu criterio.

B Comenta si ves alguna relación entre la explotación infantil y la pobreza.

C Relaciona el problema expuesto con los siguientes conceptos:
- ¿Nuestros protagonistas tendrán una mayor o menor «esperanza de vida»?

- Se dan altas «tasas de natalidad» en uno de los dos casos. ¿En cual? ¿Por qué?

- La misma reflexión al respecto de las altas «tasas de mortalidad»

- ¿Qué puedes deducir en referencia al «analfabetismo»?

- ¿Y al respecto de la «malnutrición»?

D ¿Como describirías la «calidad de vida» de la infancia que padece explotación laboral?

E ¿Conoces de algún caso de trabajo infantil? Coméntalo.

F Contesta verdadero o falso a las frases siguientes:

- Sin justicia a nivel mundial, la infancia de los países pobres está siempre en peligro de explotación» (V / F)
- Podemos definir el trabajo infantil como un ejemplo más del derecho a trabajar de los ciudadanos» (V / F)
- Por presión de las ONGs, el gobierno firmó un «Estatuto del Menor», comprometiéndose a proteger a la infancia y la adolescencia del Brasil. Pero no lo cumple.» (V / F)

G Breve reflexión sobre las expectativas de futuro que tiene por delante cada uno de los protagonistas.

H Para finalizar, sería útil y especialmente interesante:

- Conocer tu opinión sobre el tema que nos ocupa; saber qué harías de tener las influencias sociales imprescindibles para poder, realizar el cambio; como ciudadano también puedes ayudar a construir un mundo más justo ¿cómo se te ocurre que puedes hacerlo?

Prepárate para participar en un debate con tus compañeros.

GUIA DIDACTICA DE LA UNIDAD

Título:	Mundo injusto: Dos jornadas y una explotación
Duración:	Una hora lectiva.
Objetivos generales:	Descubrir y comprender las diferencias y contradicciones que genera el mundo en el que vivimos, una de las cuáles implica directamente a la infancia y la adolescencia: la explotación laboral. A partir del conocimiento de los problemas podremos adquirir la conciencia de intentar solucionarlos.
Objetivos Específicos:	<ul style="list-style-type: none"> • Llegar a sentir la obligación de trabajar, con ánimo de colaborar, por la mejora de las condiciones de vida de gran parte de los niños y niñas del mundo, desde nuestras posibilidades de participación. • Dar a conocer la interrelación existente entre pobreza y explotación laboral de la infancia, problema que se produce también en los sectores más desfavorecidos del primer mundo en el que nosotros vivimos.

CONTENIDO

Conceptos:	<ul style="list-style-type: none"> • La injusticia social generada sobre la infancia: explotación infantil como mano de obra. • Opulencia y consumismo de unos (menores) posible a causa del trabajo ilegal de otros. • Discriminación de oportunidades por razón del lugar de origen: nacer en el mundo rico o en el mundo pobre. • Calidad de vida. • Esperanza de vida, tasas de natalidad y mortalidad • Escolarización • Equilibrio alimenticio • El trabajo: ¿Un derecho o un deber?
Procedimientos:	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretación de dibujos secuenciales. • Comparación de las principales características que identifican las distintas situaciones reflejadas • Comentario escrito sobre la interpretación realizada • Resolución del cuestionario • Formulación de interrogantes que abran debate sobre el tema • Inducción de conclusiones a partir de los conocimientos adquiridos • Medición y representación de una jornada cotidiana • Comprensión de conceptos básicos en la manipulación y análisis de fenómenos demográficos y sociales.
Valores-Actitudes:	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilidad, rigor crítico y objetividad en la investigación e interpretación de hechos sociales • Interés y curiosidad por conocer que sucede en otros colectivos sociales que no son los nuestros • Valoración de los que significa el derecho al trabajo en contraposición a la explotación laboral • Comprensión de un problema hacia el cual hemos de despertar nuestra natural inercia acomodaticia. • Solidaridad con otros chicos/as menos afortunados/as • Colaborar en campañas de ayuda y concienciación

PAUTAS DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

El objetivo de estos dibujos es introducir en la conciencia de los alumnos las graves diferencias existentes entre la suerte de los menores que han nacido en una u otra parte del mundo. Identificando en uno de los dibujos las semejanzas con su propia vida cotidiana, por contraposición verán la diferencia que les separa del otro personaje presentado.

La interpretación del dibujo ha de llevar a la comprensión de dos realidades, las cuales les indicarán las injusticias del desequilibrio mundial, en general, y la dura explotación a la que es sometida una criatura que se ve en la necesidad de trabajar desde corta edad, en concreto.

Podemos iniciar la clase pidiendo la realización del ejercicio que se les presenta, el cual incluye:

1. Una pequeña explicación escrita sobre los dibujos
2. Responder a un cuestionario sobre la comprensión lógica de causas-efectos

3. Escueta reflexión sobre las expectativas de futuro de ambos personajes

4. Preparación para un debate en el aula que signifique una implicación personal

El cuestionario que deberán responder presenta conceptos que, de no ser bien conocidos, precisaran de una deducción -a partir de las imágenes- guiada desde el profesorado.

Las ilustraciones nos muestran algunas de las actividades que caracterizan la cotidianeidad de los chicos/as de su edad -o menores- y permiten introducir al alumnado en el conocimiento de las injusticias sociales y en el reconocimiento de su propia fortuna. Además, procedimentalmente, posibilita la observación, deducción, comprensión, reflexión e implicación por parte de los alumnos, para que saquen sus propias consecuencias y elaboren criterios que enriquecerán un debate posterior.

ACTIVIDADES DE AMPLIACIÓN Y REFUERZO

Se puede ampliar esta unidad, si se desea por parte del profesorado o en respuesta a un deseable interés del alumnado, con la propuesta de una pequeña investigación sobre el tema acudiendo a la lectura y comentario de aquellos artículos periodísticos encontrados sobre el tema y que hayan resultado especialmente impactantes.

Todo ello puede llevarse a cabo en horas de clase de disciplinas re-

ceptivas a tratar estas cuestiones: Ciencias Sociales, Ética, o también desde la Tutoría. No se descarta, sin embargo, que cualquier profesional de la enseñanza sensible al problema use su horario lectivo para realizar esta labor; desde el discurso de cualquier asignatura puede realizarse una brillante tarea de concienciación de nuestros alumnos.

Yo trabajo, tú trabajas

BACHILLERATO

GUIA DIDACTICA

Título:	Yo trabajo, tú trabajas...
Duración:	1 hora lectiva
Objetivos generales:	Sensibilizar al alumnado sobre las desigualdades económicas, personales, culturales y de consumo que se dan en el Mundo entre los jóvenes (como ejemplo de las desigualdades generales existentes entre el Norte y el Sur).
Objetivos Específicos:	Reflexionar las causas de las desigualdades sociales de la Tierra. Actualizar los conceptos de Trabajo y Explotación y ubicarlos geográficamente en el Mundo.

CONTENIDO

Conceptos:	<ul style="list-style-type: none"> • Desigualdad e injusticia. Causas y consecuencias. • Trabajo y explotación.
Procedimientos:	<ul style="list-style-type: none"> • Comparación de situaciones laborales y humanas. • Reflexión sobre la necesidad de justicia redistributiva universal. • Distinción de conceptos laborales.
Valores-Actitudes:	<ul style="list-style-type: none"> • Implicación moral en problemas sociales. • Solidaridad con causas justas.

PAUTAS DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Esta unidad se plantea como una simple actuación inicial en un tema que encierra muchas posibilidades de trabajo escolar (en tutorías, en el área de Ciencias Sociales...), que cada profesor/a puede personalizar. Con ella se pretende que el alumnado integre en sus conocimientos la existencia, en el mundo en que vive, de injusticias y explotaciones laborales ejercidas sobre seres humanos de su edad. El material que se ofrece para ello y los

esfuerzos que se requieren del alumnado son bien elementales: partiendo de dos cartas personales de dos jóvenes, (uno del primer y otro del tercer mundo), en las que explican su situación vital, nuestros discípulos han de realizar una comparación reflexiva y alguna elaboración de esquemas causal-consecutivos. La unidad sólo contiene dos ejercicios que, esquemáticamente, podrían representarse así:

EJERCICIO	ACTIVIDADES DEL ALUMNADO
1	<ul style="list-style-type: none"> • Comparar la vida de los dos jóvenes de las cartas. • Calificar (valorar) esas vidas. • Reflexionar sobre las causas de las desigualdades.
2	<ul style="list-style-type: none"> • Comparar lo que hay de trabajo, de explotación y de consumo en cada vida. • Reflexionar sobre las consecuencias que acarrea eso para cada persona. • Reflexiona sobre las posibles soluciones.

Todo ello se plantea como un acercamiento a las justificaciones de la Marcha Mundial contra la explotación de la infancia y buscando la adhesión ideológica y el compromiso solidario del alumnado.

El profesor/a puede presentar la unidad a su alumnado como mejor considere a fin y efecto de conseguir los objetivos planteados. Naturalmente, siempre es conveniente plantear una

motivación previa que incite el interés con lo que va a trabajar-se. Una motivación podría consistir en pedir a alguien del grupo que intente cuantificar el valor de lo que consume y de lo que produce. La controversia de las distintas apreciaciones que cada alumno/a tenga del asunto puede generar un buen momento para la lectura de las cartas y la realización de los consiguientes ejercicios.

1.a. En esta actividad, es muy probable que el alumnado presente problemas a la hora de encontrar o elegir los adjetivos que se le solicitan; incluso es posible que, teniendo la idea de lo que quieren comunicar, no encuentren la palabra, (su significante). El profesora/da puede ayudar a quienes requieran su ayuda suministrando adjetivos como:

VIDA DE CÉSAR

Opulenta - Densa - Consumista - Fácil - Despreocupada - Egoísta - Rica - Afortunada

VIDA DE ASSAM

Austera - Limitada - Sometida - Dura - Indigna - Humillada - Esclava - Resignada - Pobre

1.b. Según la costumbre que tenga el alumnado de justificar sus opiniones, esta actividad les resultará más o menos fácil. En cualquier caso, quizás convenga forzar la situación y que el profesor/a sólo suministre un ejemplo externo de justificación de opinión, del tipo:

«Yo considero desorganizado el calendario escolar porque tanto los tramos de trabajo como los de vacaciones resultan desequilibrados y acaban produciendo cansancio».

1.c. Esta actividad sólo pretende que el alumnado se haga consciente del desequilibrio de consumo que ofrece el mundo actual. El profesor/a puede aprovechar la oportunidad para comentar los niveles de consumo y de consumismo del grupo y realizar una reconsideración crítica.

1.d. Al alumnado se le plantea una cuestión algo complicada voluntariamente. No se trata de que ellas y ellos identifiquen las causas reales (que son muy complejas), sino de que reflexionen hasta convertir el hecho de las desigualdades que se ha trabajado en las actividades anteriores en un esquema «causa-consecuencia». El profesorado puede intervenir sugiriendo alguna causa como ejemplo: políticas nacionales egoístas, comercio mundial injusto, falta de solidaridad, etc.

1.e. El alumnado tenderá a buscar soluciones tan lógicas como impracticables en el mundo actual. Por eso creemos conveniente una puesta en común que permita:

- Contrastar soluciones encontradas.
- Analizar posibilidades prácticas y sus inconvenientes.
- Prever implicaciones y consecuencias...

Con la conveniente conducción del profesorado, el alumnado obtendrá una ligera visión de la complejidad de las soluciones.

2.a. El ejercicio busca la concreción de las desigualdades que presentan las vidas de César y Assam. El punto más difícil consiste en completar el cuadro de los que ambos jóvenes pretenden conseguir con su trabajo porque César vive sin pretensiones (su trabajo es sólo su estudio) y Assam busca mejorar las condiciones de vida de su familia cercana y lejana.

2.b. La reflexión que ahora se solicita al alumnado va encaminada a que elabore otro esquema causal-consecutivo; la situación presente de cada joven determina unas expectativas de

vida radicalmente diferentes.

2.c. Se vuelve a plantear al alumnado una búsqueda de soluciones que puede desbordarle, pero que posibilita que todos y todas se involucren, si quiera sea mentalmente, en la superación de la injusticia que se ha ido trabajando a lo largo de la unidad.

MATERIALES COMPLEMENTARIOS

La unidad que se propone puede completarse con ejercicios como:

1. Elaboración de un mapamundi en donde se señalase la línea divisoria entre el Norte y el Sur económicos, tomando como fuente el atlas de Peters. De esa misma obra (o consultando el programa informático PCGLOBE), se pueden obtener datos sobre la población y la renta per cápita de cada una de esas zonas.

El trabajo daría datos suficientes como para elaborar la idea de las desigualdades mundiales.

2. Elaboración de gráficos comparativos sobre el consumo de energías y de alimentos de tres países del Norte y tres países del sur.

MATERIAL PARA EL ALUMNADO

A continuación se te plantean determinadas informaciones y datos con un mismo referente: el trabajo y la explotación infantil. El objetivo es que actualices tus conocimientos sobre ese hecho que afecta a 250 millones de niños y niñas de todo el Mundo y que tomes conciencia de lo necesario que es dar solución a esa injusticia.

1. Compara estas dos cartas:

Carta de César López a su primo Andrés (España):

Querido primo: Ya ves que en casa nos hemos conectado a Internet y puedo escribirte desde el ordenador. Aquí nos ha llegado el frío. Ayer ya tuvimos que encender la calefacción de casa y en la televisión de mi cuarto vi que por tu tierra llovía con fuerza.

Este mi primer curso de bachillerato es un palo. Voy agobiadísimo de trabajo; por las mañanas hay tres días que tenemos cinco horas de clases (aunque esos días no vamos por la tarde), y además tengo que echarle casi una hora diaria a hacer deberes y estudiar. Apenas tengo tiempo de jugar con el ordenador y, las tardes que voy a la piscina a entrenar me quedo sin poder ir al bar a tomar la birra y echar unos videojuegos. Suerte tengo de que, este año, toda la panda salimos los viernes y los sábados de marcha. Quedamos en una tasca guapa, llena de pantallas gigantes con video-clips de música rocketa. Tomamos unos bocatas y hacemos unos dardos y, a las 12, cogemos las motos y nos vamos a una discoteca nueva que es de alucine. Allí estamos hasta las 6, así que, al día siguiente, me levanto para comer, ducharme y volver a la tasca y enganchar de nuevo. Los lunes estoy que no me aguanto.

¡Ah!, ya tengo a los viejos casi convencidos y, seguramente, el mes que viene me darán pasta para comprarme el equipo nuevo de música como el tuyo. Ya estoy impaciente por oírlo zurrar en mi habitación. También he conseguido que me dejen ir de vacaciones a tu casa en Navidades. o sea que podremos volver a correr las motos y los caballos como hicimos este verano. Esperando que tu curso no sea tan agobiante como el mío, te saludo y me despido hasta la próxima.

Carta de Assam Hatmi a su primo Nerhu (India):

Querido primo: Desde hace ya una semana, tanto tú como yo tenemos ya 15 años y podemos tomar las riendas de nuestras familias.

Yo he cambiado de trabajo. Ahora tengo a mi cargo una máquina de coser en un taller de camisas. Hago dos horas más que cuando cosía zapatillas deportivas a mano, pero también gano algo más.

Ahora empiezo a trabajar a las siete de la mañana y, como nos pagan por camisas cosidas, si a las siete de la tarde, cuando algunos se van, quiero quedarme otra hora, me dejan seguir trabajando. Estoy muy contento porque puedo ganar hasta 25 rupias al día. El capataz nos chilla mucho, pero pega menos que el anterior. Le pediré que deje trabajar en alguna cosa a mi hermana Yashi, que ya tiene siete años: así iremos y volveremos del taller juntos y no notaremos tanto la media hora de camino. Con lo que ganemos los dos, nuestra madre podrá ir pagando las deudas del alquiler de la casa y no nos echarán. Como los domingos por la tarde cierra el taller, mi hermana mayor y yo aprovechamos para ir a buscar leña al llano y lavarnos la ropa en el río.

Tengo mucha suerte porque cerca de casa vive un anciano que cada atardecer enciende velas en su casa y ayuda a todos los chicos que quieren aprender a leer y a escribir. Yo voy cuando no acabo muy cansado. Yo creo que deberías de devolver el trozo de tierra a su amo y venirte con tu familia aquí. Si quieres le puedo preguntar al capataz si tiene trabajo para ti. Las rupias que te dan aquí dependen de tu trabajo y no del tiempo o de la suerte como allí. Piénsatelo y dime algo.

(1 Rupia = 5 Pesetas)

a) Piensa y elige cuatro calificativos que definan la vida de cada uno de los personajes.

b) Que las vidas de Assam y César sean tan desiguales te parece:

- Curioso
- Injusto
- Alarmante
- Irreal
- Natural

Justifica tu respuesta:

Me parece porque

(De cada 100 adolescentes del mundo, 7 viven como César y 50 como Assam.)

c) Haz una lista de lo que creas que le sobra y le falta a cada uno de ellos.

(De la energía que cada año consume la Humanidad, el 80% lo gasta el 20% de la población.)

d) Escribe tres factores que creas que son causantes de las desigualdades humanas.

e) Ahora expresa algunas medidas que, según tu opinión, podrían mejorar esa situación. (Procura encontrar acciones realistas)

*** Tu profesora planteará al grupo la puesta en común de las resoluciones de estos dos últimos puntos. Atiende a las aportaciones de tus compañeras para ver en qué, coincides o discrepas con ellas. Participa con tus ideas y opiniones.*

2.- Observa las definiciones de los siguientes términos:

TRABAJO	Empleo de la fuerza corporal o mental para conseguir un fin determinado.
EXPLOTACIÓN	Acción de aprovecharse de las dificultades de alguien para obtener un beneficio

a) Completa el siguiente cuadro:

	Su trabajo	Gana	Pretende conseguir	Gasta
César				
Assam				

b) Procura imaginar cuál será la situación de cada uno de los dos muchachos dentro de 30 años:

César	Assam

c) En los países desarrollados, el trabajo está prohibido para los menores de 16 años y su enseñanza es obligatoria. En los países pobres del Mundo se calcula que hay 250 millones de niños/as y jóvenes sufriendo algún tipo de explotación laboral de la que los habitantes del primer mundo somos los principales beneficiarios. ¿Qué crees que deberíamos hacer quienes vivimos en el Primer Mundo para impedir esta injusticia?

* Comentad las posibles soluciones con vuestro profesor/a y atended a la información que os va a suministrar sobre la Marcha Mundial contra la Explotación Laboral de la Infancia.

CAMPAÑA: "EDUCAR PARA EL DESARROLLO: NUESTRO MUNDO ES UN PROYECTO SOLIDARIO"

Educación para el desarrollo, el hilo conductor

Se presentan las Unidades Didácticas.



Paz y Solidaridad y Federación de Enseñanza CCOO.



Los materiales didácticos editados por la Federación de Enseñanza de CC.OO. y la Fundación Paz y Solidaridad, listos para ser distribuidos.

Proponemos a los centros educativos y al profesorado la Educación para el Desarrollo como aglutinadora y adecuada para aproximarse a cuestiones como la igualdad de oportunidades, la atención a la diversidad y la educación intercultural, la educación medioambiental, los problemas ligados a la explotación infantil, la pobreza o las relaciones Norte-Sur y la Solidaridad.

Los materiales didácticos que os presentamos son una propuesta que contempla la Educación para el Desarrollo, desde esa concepción globalizadora, interdisciplinar y transversal que educa en valores y pretende impregnar el proyecto educativo de centro.

Entendiendo la educación como un proceso interactivo y dinámico que ayude a los chicos y chicas de hoy a convivir con la diversidad y en la tolerancia, a comprender mejor la aldea global, en definitiva, a entender lo que sucede en el mundo y lo que es más importante, a proceder de forma consecuyente y solidaria.

La Campaña Educación para el Desarrollo pretende impulsar la capacidad de análisis crítico, la comprensión y la motivación del profesorado, al ofrecerle formación e instrumentos que faciliten su trabajo en el proceso educativo, en el bien entendido que los destinatarios últimos serán los propios alumnos y las alumnas de Primaria y Secundaria.

La propuesta pedagógica de los materiales Nuestro Mundo es un Proyecto Solidario, contiene un fundamentación teórica para el profesorado, contempla los contenidos actitudinales, procedimentales y conceptuales de la Educación para el Desarrollo y propone estrategias metodológicas y actividades concretas para el alumnado, todo ello,

acompañado de soporte audiovisual.

Los Materiales de Primaria, además del material teórico para el profesorado, incluyen material para tres Unidades Didácticas: Zoe, la Gota Viajera, Comercio y Consumo y Los Derechos de la Infancia, ejemplificaciones para cada uno de los Ciclos de la Etapa.

Los Materiales de Secundaria Obligatoria incluyen dos Unidades Didácticas: No hay derecho, centrada en buena parte en la explotación laboral de la infancia y El Norte, el Sur y la Solidaridad, correspondiendo igualmente cada una de ellas a sendos Ciclos de la ESO.

Queremos destacar que en la elaboración de estos materiales ha participado profesorado en contacto directo con el aula, recogiendo esta Edición las aportaciones realizadas tras la experimentación del material inicial y contrastado por el profesorado que ha realizado los cursos de formación de CC.OO. convocados en once Comunidades Autónomas del Estado Español.

La Campaña Nuestro Mundo es un Proyecto Solidario pone de manifiesto nuestro compromiso y apuesta por avanzar, con los profesionales de la enseñanza, en la construcción de una sociedad más justa, solidaria y democrática.



Reducción de jornada

¿Se puede solicitar la reducción de jornada para el cuidado de una persona mayor, jubilada y enferma?



A.C.G. (Sevilla)

Este apartado de la Ley 30/1984, de 2 de agosto, ha sido modificado por la Ley 66/1997, de 30 de diciembre de Medidas Fiscales, Administrativas y del Orden Social (BOE del 31), que en su artículo 50 modifica el artículo 30.1 f) de la Ley de Medidas en el sentido de que el funcionario, que tenga a su cuidado directo algún menor de seis años, anciano que requiera especial dedicación o a un disminuido psíquico o físico que no desempeñe actividad retribuido, tiene derecho a la disminución de la jornada de trabajo, con la reducción proporcional de sus retribuciones. Por lo tanto, puede solicitar la reducción de jornada, siempre que no reciba retribuciones, excluyendo de éstas la pensión de jubilación.

El Estatuto Docente

¿Cómo afecta el Estatuto Básico de la Función Pública, la LOGSE, la LODE, y la LOPEGDE al Estatuto Docente?



A.B.M. (Murcia)

Para poder responder, en primer lugar vamos a analizar qué tipo de Ley son las enumeradas por el lector:

- El Proyecto de Estatuto Básico, será una Ley Ordinaria.
- LOGSE, LODE, LOPEGCE, son Leyes Orgánicas.

Hay que distinguir la diferencia entre Ley Orgánica y Ley Ordinaria.

Así, sobre las leyes orgánicas, el art. 81.1 de la Constitución Española (CE) dice que: *Son Leyes Orgánicas las relativas al desarrollo de los derechos fundamentales o libertades públicas, las que aprueba los Estatutos de Autonomía y el régimen electoral general y demás previstas en la Constitución.*

Establece el artículo 81.2 de la Constitución que: *la aprobación, modificación o derogación de las leyes orgánicas exigirá mayoría absoluta del Congreso, en una votación final sobre el conjunto del proyecto.* En cambio, la Ley Ordinaria no exige el quórum reforzado que prevé el artículo 81 de la CE, su aprobación, modificación o derogación es válido con mayoría simple del Congreso y su contenido es aquel no reservado para Ley Orgánica.

El Estatuto Docente sería una Ley Ordinaria, es decir, tiene el mismo carácter normativo

que el Estatuto Básico de la Función Pública, y puede parecer, por lo anterior, que es inferior jerárquicamente a la LOGSE, LODE y LOPEGCE, por tener éstas el carácter de leyes orgánicas. Pues no es así, ya que el Tribunal Constitucional, en Sentencia de 6 de noviembre de 1986, establece que: *las leyes orgánicas y ordinarias no se sitúan, propiamente, en distintos planos jerárquicos.* Esto significa, que el Estatuto Docente puede modificar cualesquiera de las normas enunciadas en la pregunta, con dos limitaciones: la Constitución Española y los estatutos de autonomía, por la supremacía normativa de ambas pero, salvando estas excepciones, ninguna ley existente limita el Estatuto Docente que estamos negociando. En cuanto al Estatuto Básico de la Función Pública, como su propio nombre indica, es básico, lo que marca unos mínimos, unas bases para la negociación en otros ámbitos, y aprovechando el capítulo del Estatuto Básico sobre negociación colectiva para los funcionarios públicos, primera norma que contiene este derecho, se puede modificar, mejorar los articulados del mismo en cuanto mínimos, siempre con el propósito y proyecto de que el Estatuto Docente sea una norma positiva para el personal incluido en su ámbito de aplicación

Premio de jubilación

El premio de jubilación contemplado en el Convenio de Enseñanza Privada Concertada ¿debe abonarlo el MEC?



A.C.J (Soria)

Las cantidades entregadas por el MEC a los centros concertados lo son no sólo para el pago de salarios a los profesores, sino también para los gastos de funcionamiento y retribuciones del personal no docente, así como para otros gastos tales como sustituciones de bajas, complementos de dirección, horas sindicales y otros varios; no es menor cierto que las normas sobre conciertos educativos y la LODE obligan al MEC al abono de la cantidad correspondiente al premio de jubilación. Así lo refleja la Sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Madrid de 10 de noviembre de 1995.

Las Gracias

La ministra Esperanza Aguirre daba una espectacular rueda de prensa afirmando que Antonio Cánova nunca había existido y que las obras que le atribuían, entre ellas Las Gracias, habían sido compradas a buhoneros italianos expoliadores de estatuas clásicas; terminando con un dato fuera de toda duda: el único Antonio Cánovas conocido era español y propietario de un castillo.



Paco Ariza.

Aznar, gran conocedor de la Historia del XVIII, que le acompañaba, comentó que no perdería más tiempo con un supuesto escultor de la época de Fernando VII, rey amante de las Artes, ya que la única referencia que de él tenía era por haber conspirado junto con el príncipe Godoy.

Almunia terminó aquel ajetreado e histórico día afirmando que el Gobierno del PP había vendido Las Gracias de Cánova para sufragar el desfaldo de miles de millones del Presidente de la Diputación de Guadalajara, un tal Tomey, alumno aventajado de Roldán y Conde. El PSOE exigiría una Comisión Parlamentaria.

Anguita, con aire doctrinal, dictaba su rueda de prensa: «el problema estaba resuelto en la Constitución y estos acontecimientos denotaban la falta de programa en materia escultórica neoclásica del Partido Popular, al igual que había ocurrido con el PSOE». Mientras tanto, Las Gracias, en su forma animada-racional, disfrutaban de todos los placeres que hasta ahora habían contemplado de manera fría y distante, habían vivido en palacios y museos, sabían qué hacer para disfrutar de la vida.

El Corte Inglés, conocidísimos almacenes, las convirtió en clientas de toda la vida y

las vistió, por una parte para hacerse propaganda y por otra para evitar las miradas llenas de deseo que tanto hombres como mujeres les dedicaban. El morbo colectivo que el acontecimiento había producido estaba adquiriendo tintes alarmantes, aunque Cascos lo calificaba como hecho aislado y es que el día fatídico no era raro ver a hombres y mujeres abrazados a estatuas, intentado volver desde los jardines y museos a sus casas del brazo de bloques de piedra o metal. La policía no daba a basto. La esquizofrenia se había instalado en quienes no sabían vivirla. Sólo la clase política mantenía la calma.

Cristina Almeida les había ofrecido sus servicios como abogada, ya que la acusación popular encabezada por Anson, Pedro J., Antonio Herrero y Manuel Martín Ferrand intentaba, a través del juez Liaño, llevarlas a la cárcel por conspirar para subvertir el orden moral constitucional monárquico. Sin embargo, ellas únicamente pretendían vivir aquello que a lo largo de los siglos sólo habían contemplado desde la fría lejanía pétreas.



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

Contenidos, actividades y recursos



NOVEDAD

Este proyecto, único en el mercado, que cubrirá **TODAS LAS ÁREAS DEL CURRÍCULUM DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA**, aporta los instrumentos y materiales

necesarios para que el profesorado, de acuerdo con sus propias decisiones curriculares, disponga de cuanto precise para trabajar

adecuadamente en el aula y pueda dedicar toda su atención a educar a todos y cada uno de sus alumnos a través del conocimiento del área curricular correspondiente.

Por primera vez, se ofrecen materiales de trabajo pensados **EXCLUSIVAMENTE PARA EL PROFESORADO DE E.S.O.**, presentados en un novedoso formato de **HOJAS CAMBIABLES**, que se actualizan tres veces al año, ya sea ampliando los temas, ya sea revisando y mejorando las propuestas iniciales. Esta variedad de materiales ha de facilitar, sin duda, la función docente y posibilitar una enseñanza más eficaz.

Asesores Pedagógicos de la Colección: **PERE DARDER VIDAL** y **JOAQUÍN GAIRÍN SALLÁN**.

Ciencias de la Naturaleza. Coordinadoras: **NEUS SANMARTÍ PUIG** y **ROSA M^a PUJOL VILALLONGA**.

Ciencias Sociales. Coordinadores: **PILAR BENEJAM ARGUIMBAU** y **JOAN PAGÉS BLANCH**.

Lengua y Literatura. Coordinadores: **ARTUR NOGUEROL RODRIGO**, **LUÍS GONZÁLEZ NIETO** y **MARIONA ESCOBAR FREIXÁ**.

Con la colaboración de un equipo de profesores especialistas en cada una de las áreas.

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

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

Solicite información sin compromiso:



EDITORIAL PRAXIS, S.A.

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

DELEGACIÓN CATALUÑA-BALEARES

Via Laietana 30, 2^a 11 - 08003 Barcelona - Tel. (93) 295 45 70 - Fax (93) 295 45 71

DELEGACIÓN CENTRO

Génova 17, 7^a - 28004 Madrid - Tel. (91) 310 40 11 - Fax (91) 319 64 62

DELEGACIÓN LEVANTE

Pza. Mariano Barillero 2, 2^a 4^a - 46002 Valencia - Tel. (96) 352 42 00 - Fax (96) 351 81 89

DELEGACIÓN NORTE

Orzán 200, 2^a - 15003 La Coruña - Tel. (981) 20 06 65 - Fax (981) 22 27 36

DELEGACIÓN NORTE/ARAGÓN

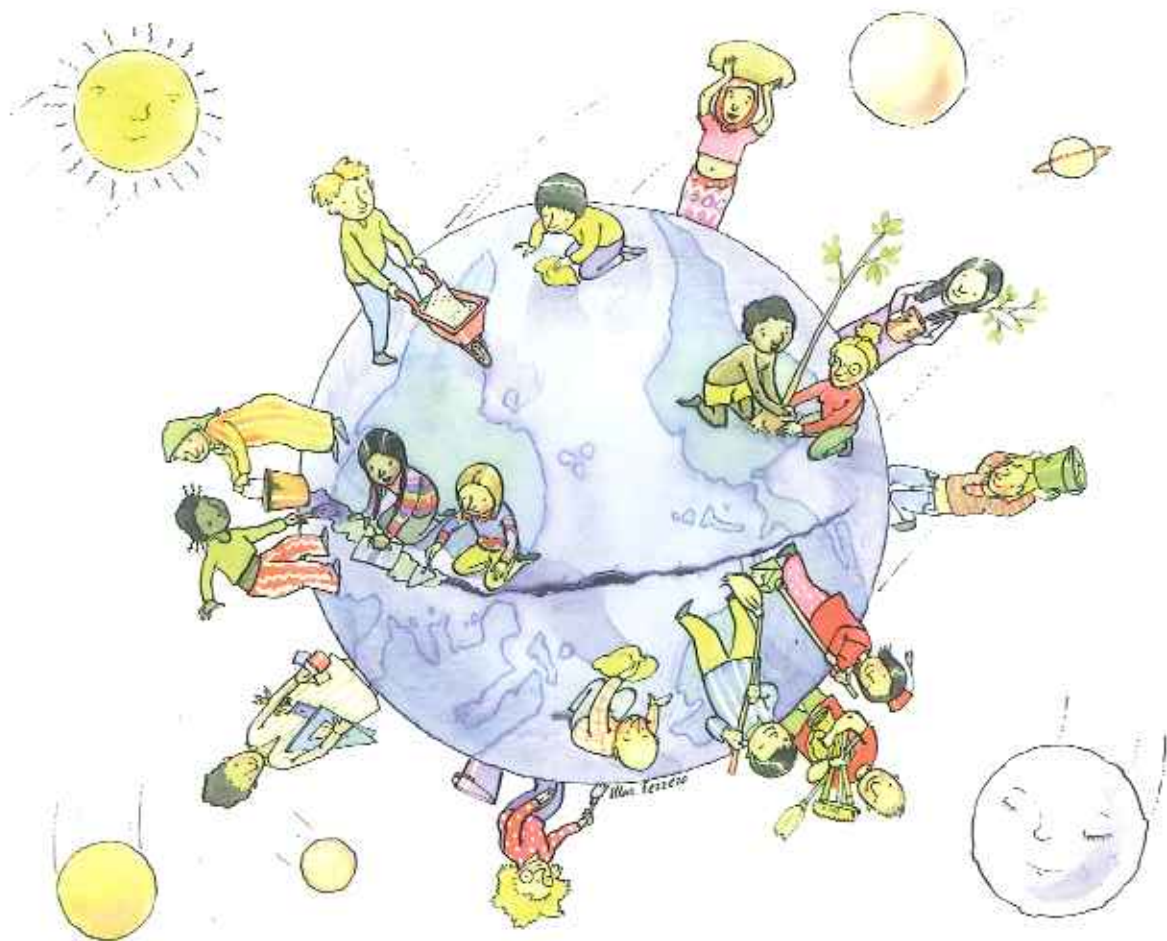
Avda. Lehendakari Aguirre 11, 5^a 88 - 48014 Bilbao - Tel. (94) 476 44 39 - Fax (94) 476 40 89

DELEGACIÓN SUR

Avda. Constitución 50, blk. B, 1^a A - 18012 Granada - Tel. (958) 28 58 46 - Fax (958) 28 53 62

Wolters  Kluwer

Nuestro Mundo es un Proyecto Solidario



UNIDADES DIDACTICAS DE EDUCACION PARA EL DESARROLLO

- Materiales para entender el mundo en el que vivimos y promover la implicación del alumnado en la construcción de sociedades y relaciones entre los pueblos más justas.
- Elaborados por profesorado en activo y experimentados en más de cien centros.
- Contienen unidades didácticas con material audiovisual para cada uno de los ciclos de Primaria y ESO; versiones en castellano, catalán, euskera y gallego.
- El dinero recaudado por la venta irá destinado a contribuir a la financiación del proyecto "Programa de Educación para el Desarrollo Comunitario" que Paz y Solidaridad apoya en Guatemala.

"... no se nos educa para nuestro perfeccionamiento en una sociedad solidaria, ni con ideas sociales que contribuyan a mejorar el aprovechamiento de la técnica en beneficio de todos. Por eso es indispensable ir fomentando una contraeducación realmente humanística y a ese fin puede contribuir valiosamente el Proyecto que ha dado lugar a estas palabras."

(Del Prologo de José Luis Sampedro)

"MATERIALES DE PRIMARIA"/ "MATERIALES DE SECUNDARIA"

- El precio de los materiales es, en cada caso, de 1.000 pts., más gastos de envío, si los hubiera.
- Los materiales se podrán adquirir contra reembolso -enviando el cupón a una de las Fed. de Enseñanza de CCOO que figuran más abajo- o personalmente en cada una de ellas.

CUPÓN DE SOLICITUD

NOMBRE:

DIRECCIÓN:

LOCALIDAD: C.P.: PROVINCIA: TFNO.:

Nº DE EJEMPLARES: DE PRIMARIA: DE SECUNDARIA firmo o sella el centro

LENGUA: CASTELLANO, CATALÁN, EUSQUERA GALLEGU

Enviar a Federación de Enseñanza:

- Trajano 1, 5º, 41007 Sevilla
- Pº Constitución, 17 - 2º, 50008 Zaragoza
- Méndez Núñez, 84, 8º, 38001 Sta. Cruz de Tenerife
- Santa Clara, 5, 39001 Santander
- Alarcos, 27 - 5º, 02007 Ciudad Real
- Via Layetana, 16 - 4º, 08003-Barcelona
- Urbinate, 4, 48001-Bilbao
- Triacastela, 5, 15703 Santiago de Compostela
- Lope de Vega, 38, 4º, 28014 Madrid
- Corbalán, 4, 30005 Murcia
- Pº Nápoles i Sicilia, 5 - 2º, 46003-Valencia