ESKOLA PUBLIKOA

STEE-EILAS

STEE-EILASen ALDIZKARIA

AURKIBIDEA

32. zenbakia Garai Berria 2003ko Azaroa

3 Goieskola “Kalitate Legea”ren aurrean

6 UPV/EHU:
Ikasturte berria, arazo zaharrak

9 La Formación Profesional
en el País Vasco

13 Berriro ere oposizioekin bueltaka

15 Lengua e inmigración

20 Hezkuntzako laboralak sektore berria

21 La Escuela de Relaciones Laborales
de la UPV/EHU elabora un Plan
para la igualdad de mujeres y hombres

23 Palestinarekiko konpromezua areagotu

El fracaso de la OMC en Cancún
y la educación 25

Sexo, mentiras e identidades 27

Jazarpena desagertarazteko bidean 29

Alardea 31

Zure esku gaituzu

Nos tienes cerca

Araba:
Plaza Fuente de los Patos, 2 - 3. C
01001 Gasteiz % 945 14 11 04 • Faxa 945 14 43 02 • araba@stee-eilas.com

UPV-EHU Elurreta Ikasgelategia, 204. Bulegoa
01006 Gasteiz % 945 01 33 97 • vczeilas@vc.ehu.es

Bizkaia:
Nikolas Alkorta 3, lonja 13
48010 Bilbo % 944 10 02 98 • Faxa 944 10 13 60 • bizkaia@stee-eilas.com

UPV-EHU Leioako Campusa
Gizarte Arloko Eraikina
48940 Leioa % 94 601 24 35 • Faxa 94 601 24 34 • lvzeilas@lg.ehu.es

Gipuzkoa:
Urbieta, 40-1.esk.
20006 Donostia % 943 46 60 00 • Faxa 943 45 36 27
gipuzkoa@stee-eilas.com

Nafarroa:
Descalzos 72 behea
31001 Iruñea % eta Faxa 948 22 97 90 • nafarroa@stee-eilas.com

Eskola Publikoa dohainik banatzen da
Sinaturiko eritziekin Eskola Publikoa ez dator bat halabeharrez

Goieskola

“Kalitate Legea”ren aurrean

Con el comienzo del curso pasado inició su andadura GOIESKOLA, que nació de la unión de los centros públicos de Debagoiena (Gipuzkoa). GOIESKOLA representa a 2.417 familias, 2.974 estudiantes, 422 docentes y 62 no docentes. Es un proyecto que comparte planteamientos, recursos, servicios, experiencias y voluntades de los 14 centros a los que representa, garantizando, al mismo tiempo, su autonomía, con el fin de ofrecer una educación pública de calidad que contribuya al desarrollo social y ético-moral del alumnado.

Ante la Ley de Calidad, Goieskola ha llevado a cabo un proceso de reflexión y debate, con la diversidad como punto de partida y como objetivo a conseguir. En este artículo nos presentan las conclusiones de ese debate, en el que ha habido una amplia participación de la comunidad escolar de esta comarca.

Abiapuntua

GOIESKOLArentzat, aniztasuna, abiapuntua da eta, aldi berean, helburua. Abiapuntua, gure eskolak gizarte aldakor eta konplexu baten daudelako txertatuta. Eta helburua, hezkuntza sistemaren inertzia historikoen gainetik eskola horien baitan dauden pentsakera, izakera, mundua ulertzeko, harremantzeko, sentitzeko... era ezberdinak jaso eta ekarpen aberasgarri bezala bizi ahal izatea nahi dugulako.

Eta, erronka hau gureganatzen hasi garenean, non Estatuko Gobernuak Kalitate Legea onartu eta kaleratzen duen. GOIESKOLA-k gurea egin nahi dugun aniztasunaren helburuari lagunduko ote dio Kalitate Legeak?

Zalantzarik gabe, ezetz esaten dugu, aitzatik harriak jartzen dizkiola bidean.

Legearen argudioak

Eskola porrota

Legeak, eskola porrotaren erdigunean ikaslea jartzen du errudun bakar edo nagusitzat; ez du aztertzen hezkuntza sistemak ikasleari eskeintzen diona bidezkoa den ala ez: errekurtsoak, aukeratzen diren edukiak, metodologiak, antolatze erak... Ez du ikaslearen testuinguru sozioekonomikoa aintzakotzat hartzen, ondo dakigunean –gure esperientzia propioak hala diolako eta hainbat ikerketek baieztatzen dutelako– ikaslearen jatorria eskola emaitzen eragile eta baldintzatzaile nabarmenena dela. Kalitate Legeak jatorrizko desabantaila horiek konpentsatu beharrean bedeinkatu egiten ditu, ikasle horien arazo eskolarrak eta ondorengo bazterketa betiko finkatuz eta porrota sozialaren bidean jarriz. Gainera, bi mailako ikastetxeak finkatzen ditu, batzuk primerako ibilbideak eskainiko dituztenak, ikastetxe pribatuak, eta besteak baztertuentzako ibilbideak, ikastetxe publikoak.

Gure ustetan, berriz, eskolak, ikasle horientzako babesleku eta gune eraginkorra izan behar du, non ikaslea onartua eta estimatua izango den, eta ez ustezko gabezi batzuen arabera diskriminatua.

Eskola mailaren jaitsiera

Ministroak dio gaurko hezkuntza sistemak ezjakintasunera kondenatzen duela belaunaldi osoa. Bere ustetan, derrigorrezko etapan ikasleen maila eskolarrak behera egiten du nabarmen derrigortasuna 16 urterarte luzatuz. Ez omen du zentzurik ikasle guztiak ibilbide berdinean mantentzeak, askok ez diotelako denbora horri etekinik ateratzen. Ministroak bere erara interpretatzen ditu nazioarteko informeak (PISA 2000), ez baitu kontutan hartzen irakaskuntza zein baldintzetan burutzen den, zehazki Bigarren Hezkuntzan inbertitzen den dirua.

> Esta ley implanta salidas específicas para aquellos y aquellas estudiantes que presentan problemas en su aprendizaje, no habla sobre las medidas necesarias para motivar a este alumnado y desvirtua el concepto de evaluación continua convirtiéndolo en un simple seguimiento de los conocimientos adquiridos.

Bestalde, ezin esan gure gazteek aurreko belaunaldietakoek baino gutxiago dakitenik, beste ezagupen batzuek barneratzen dituzte, logikoa den bezala, gizarte bakoitzaren prestaketa premiak historikoki aldatzen baitira eta ezin ukatu gaur egungo ikasleek ezagupen askoz zabalagoa eta anitzagoa dutenik. Beraz, ez da maila jaitsi, ezta eskola porrota areagotu, gertatu dena da derrigortasunaren luzapenak agerian utzi dituela sistemaren hutsune, kontraesan eta desberdintasunak.

Eskola giroa eta elkarbizitza

Kalitate Legearen arabera, derrigortasunaren ondorio bat ikasle askoren motibazio falta eta diziplina eskasa izango litzateke eta, ondorioz, gela giroa okertzea. Arazo hauek gainditzeko, bi neurri jasotzen ditu legeak: ibilbide ezberdinen ezarpena eta Zuzendariaren boterea indartzea.

Ikasleen interesa berpizteko eta irakaskuntza ikasle bakoitzari egokitzeko argudioekin Legeak ibilbide espezifikoak ezartzen ditu. Guk dioguna da ez dutela balio ikasle bakoitzak berak behar duena bermatzeko; eskolarki hobeto dabiltzatenen mesederako egindako bideak direla, "arazoak" dituztenak alboratu egiten baitira, ez ditzaten besteen ahalmenak eta lorpenak oztopatu. Honetan ere, esperientziak demostratu du banaketa honek ez duela inoren emaitzetan eragin onuragarririk. Ikuspegi hori, etikoki onargaitza deritzogu, denok daukagulako besteengandik zer ikasi, kooperazioa eta elkarlana garatu beharreko garrantzizko giza baloreak dira, ezin direnak landu edukien arabera ikasleak sailkatuz eta banantuz. Baina, gainera, lorpen eskolarretik ikusita ere balio hauek indibidualismoa eta lehiakortasuna baino eraginkorragoak suertatzen dira ikasle guztien gaitasunak garatzeko. Ikasleei ibilbide aproposenak finkatzeko, maila igotzeko eta esfortzuaren kultura indartzeko –diote– kontrolak, azterketak, errepikapenak, Errebalida ezarriko zaizkie ikasleei. Baina, Legeak ez du ikasleak motibatzeko neurritaz hitz egiten, ezta irakaskuntza pertsonalizatu batetarako baldintzaz eta baliabideetaz. Azterketek, eduki kontzeptualak neurtuko dituzte, agian –prozedurazkoak eta jarrerazkoak badirudi desagertuko direla hezkuntza sistematik– baina ez dute hezkuntzaren kalitatea hobetuko; ikasleak sailkatzeko tresnak izango dira, baina ez dute bermatuko helburuen lorpena; ez dute ziurtatuko ikasleen motibazioa eta inplikazioa, baina ikasle askorentzat bere balio ezaren konfirmazioa izango dira eta ikasketak uztaraziko dien azken bultzada.

Ikastetxeetako elkarbizitzako arazoez hitz egiten du Kalitate Legeak, esan bezala, baina ez hausnarketa sakon bat egiteko asmoz,elkarbizitzako arazoak disziplina arazo soilak bihurtzen ditu, neurri zigortzaileekin eta Zuzendariaren boterea indartzen konpondu nahi ditu problemak; gure ustetan, horrelako neurriek bizitza demokratikoa murriztuko dute eta gatazkak areagotu.

Irakaslegoaren ondoeza

Irakasleen ondoeza, aitzakia bezala erabiltzen du Kalitate Legeak, ez baititu bere kausak aztertzen. Une zail baten tokatu zaigu irakasle izatea –behar bada ez da egongo une errazik–; gizarte eredu bat ari da hiltzen, baina ordezkoaren izpiak oraindik ez digute bidea argitzen; bide erdian gaude, gure funtzioa berdefinitu, gure protagonismoa berreskuratu, talde lana indartu, ikasleekiko harremanak sakondu, gizarte aldakor honi erantzuteko behar dugun formakuntza irudikatu... Badugu zereginik, bai, ondoeza konformismoaren aurkako sintoma izan dadila, baina inork ez dezala erabili zaharkitutako hezkuntza ereduei zilegitasuna emateko, ez gure izenean.

Kalitate legearen hezkuntza eredua

Aztertu dugunez, Legearen argudio-

Los argumentos para la implantación de esta ley –el fracaso escolar,la disminución del nivel académico, los problemas de convivencia, el malestar del profesorado–, son falsos y el discurso que se usa –calidad, igualdad de oportunidades, el esfuerzo personal,la necesidad de la evaluación– se queda en una mera declaración de intenciones.

Desde GOIESKOLA reivindicamos un sistema educativo integrador, comprensivo, plural,participativo y democrático.

ak –eskola porrota, maila eskolarraren jaitsiera, elkarbizitza, irakasleen ondoeza...– faltsuak dira. Erabiltzen duen diskurtsoa, berriz, hitz politez josita dago: kalitateaz, aukera berdintasunaz, parekotasunaz, hezkuntza sistemaren malgutasunaz, ebaluaketaren premiaz, esfortzu pertsonalaren garrantziaz... hitz egiten du, asmo eta balore txalogarriak, dudarik gabe. Baina bere mamian sartzean ikusi dugun bezala hitz hutsak dira, eta hezkuntza eredu itxi, uniformatzaile, elitista bat mozorratzeko erabiltzen ditu Legeak.

Beste alderdi batzueri erreparatuz, ere, Legeak ez dakar aurrera-pausorik:

- Haur Hezkuntzari ematen dion tratamenduaren arabera, badirudi Lehen Hezkuntzarako prestaketa-etapa bezala ikusten duela Legeak, helburu propiorik ez balu bezala. Etapa honen lehen zikloari (0-3) izaera asistentziala gehitzen zaio, ziklo hezitzaile bezala garrantzia kenduz.
- Gure ustez, pentsaera erlijiosoaren transmisioa eta hezkuntza, pentsaera hori konpartitzen duen komunitateari dagokio. Kalitate Legearen kasuan, erlijio katolikoaren alde egiten du apostua disimulurik gabe, Estatua, konfesionala balitz bezala. Ez du beste erlijiorik onartzen eskolan eta aginte katolikoaren eskutan uzten ditu erlijio katolikoaren ikasketak, eduki eta testu liburuen inongo kontrolik gabe.
- Legearen beste ezaugarri bat bere zentralismoa da, ez die Elkarte Autonomoko berezitasunei erreparatzen, are gehiago, ez dira kontsultatuak izan. Legearen egileek diote adostasun zabala dagoela bere onarpenaren inguruan; guk dakigunez eskola komunitatea ez da kontsultatua izan, eta entzun diren ahots gehienek Legearekiko desadostasun sakonak azaldu dituzte.

Goieskola-ren Konpromisoa

GOIESKOLA-k, beraz, Kalitate Legea atzerapausu bat dela kontsideratzen dugu, bere diskurtsoaren kontrako balioak defendatzen dituelako, hain juxtu: eskola demokrazioaren murrizketa, autoritarismoa, diskriminazioa, zentralismoa... Ondorioz, eskola integratzailea, konprentsiboa, anitza, eskola komunitatearen partaidetzaren aldekoa, eta demokratikoarekiko gure konpromisoa eta lana berresten ditugu gizartearen aurrean.

Pilar Etxaniz	(Antzuolako Herri Ikastetxea)
Guren Gonzalez	(Aretxabaletako “Kurtzebarri” Herri Ikastetxea)
Resu Abasolo	(Aretxabaletako Institutoa)
Arantza Mendarozketa	(Arrasateko Herri Ikastetxea)
Ramon Osinaga	(Arrasateko Institutoa)
Begoña Garmendia	(Bergarako “San Martin de Agirre” Herri Ikastetxea
Arantza Uribetxeberria	(Bergarako Institutoa)
Maite Aranzabal	(Elgetako herri Ikastetxea)
Jaione Garai	(Eskoriatzako Herri Ikastetxea)
Karmele Mendibe	(Oñatiko Herri Ikastetxea)
Malen Imaz	(Oñatiko Institutoa)
Junkal	(Aramaioko Herri Ikastetxea)
	(GOIESKOLAko Ikastetxeen Zuzendariak)

UPV/EHU:

Ikasturte berria, arazo zaharrak

Madrilgo Gobernuak egindako Unibertsitate-Legea prestatzen ari zenean mobilizazio ugari egin ziren horren kontra. Legearen aurkako jarrera nagusia zen eta Errektore gehienak (Manu Montero UPV/EHUkoa barne) ere Legearen kontra agertu ziren.

Baina Unibertsitate-Legea indarrean sartu bezain pronto, unibertsitate-agintariek ahaztu egin dute lege horren aurka zituzten argudio guztiak eta buru belarri ekin diote Legearen aplikazioari.

UPV/EHUko Talde Errektorala ez da atzean geratu horretan: pasa den udan ateratako irakasle-plaza asko jardunaldi partzialean eta Legeak agintzen zuen "asoziatu" erara atera zituen, hautagaiek Unibertsitatetik kanpo lan egiten zutela egiaztatu behar zutelarik. Era honetan, UPV/ EHUn lanean ziren bekadunak eta ordezkoak lehiaketatik kanpo geratu ziren.

Kontratua lortu zutenek, iraila artekoa zen eta orain luzatu behar dietela. Berriro Legeari ekin diote eta luzapena lortzeko UPV/EHUk eskatzen diete Estatu mailako Ebaluaketa-Ajentziari ebaluaketa-eskaera egina izatea. Urtebeteko epean aldeko txostena ez badu, kontratua bertan behera utziko du UPV/EHUk. Beraz, datorren ikasturtean, kontratua luzatuta duten zenbait irakasle kaleratuak izango dira. Beraien ordez sartuko direnek eskatuta izan beharko dute ebaluaketa-eskaera, baina aldeko txostena ez badute lortzen,

Aunque la posición inicial del equipo rector era contraria a esta ley, en la práctica la están aplicando a rajatabla.

Después de declarar por activa y por pasiva su apuesta por una ley de universidad propia, el Departamento de Educación simplemente regula aquellos aspectos en los cuales la LOU quedaba coja.

kaleratuak izango dira, eta abar. Hau al da irakaskuntza-kalitatea bermatzeko biderik? Kontuan hartu egoera honetan daudela 2001eko urtarriletik aurrera kontratataturiko irakasleak, gehienak titulazio berrietan sartu dira, beste asko ordezkapenak egiten ari dira. Gehienak elebidunak dira, baina Espainiako Ebaluaketa-Ajentziak ez du inolaz ere kontuan hartzen euskaraz egindako inolako jarduerarik (material didaktikoa, etab.).

Eusko Jaurlaritzak aurkeztutako Euskal Unibertsitate-Sistemaren Lege-Proposamena

Madrilek inposaturiko legearen aurrean, Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Sailburuak behin eta berriro azpimarratu du unibertsitate-lege "propioa" egingo zuela. Baina aurkeztutako lege-proposamena ikusita, "propioa" baino Madrilgo LOUk utzitako hutsuneak betetzera doan proposamena dela esan behar da. Eta normala da, kontuan hartzen badugu unibertsitateko langileak (irakasleak zein AZPkoak) transferitu gabe gaudela eta beraz Estatuko Legediaren menpe gaudela.

Beste aldetik, argi eta garbi esan behar dugu berandu gabiltzala. Aurrean aipatu dudanez, UPV/EHUk 2001eko urtarriletik aurrera aplikatzen ari da Madrilgo LOU eta Euskal Legea onartzen denerako ez dakit gauza handirik konpontzeko balio izango duenik.

Azter ditzagun Legeak dioena hiru atalen inguruan:

1. Irakasleak eta Administrazio eta Zerbitzuetako Langileak

Alde onen artean aipatu behar dugu irakasle kontratatuen karrera arautzen duela eta funtzionarioekiko parekoak izateko borondatea duela. Horrela nabarmentzen da ordainsarien kasuan eta zenbait adierazpenetan, baina Madrilgo LOUk Klaustro eta Juntetan ezartzen duen funtzionarioen %51a eta karguak eskuratzeko funtzionarioa izatearen betebeharraren aurrean ezer gutxi egin dezake EAEko Unibertsitate-Sistemaren Legeak.

Dena dela, Eusko Jaurlaritzak benetan irakasle kontratatuen irudiak bultzatu nahi baditu, neurri zehatzak hartu beharko ditu, hala nola, finanziazio berezia, irakasle kontratatuek kargu unipertsonalak betetzeko aukera izatea, funtzionariotik laborala izateko pasabidea egotea... Eta horietaz ez dago ezer Lege-proposamenean.

Hala ere, Legearen hutsunenik nabarmenena honetan datza: Legeak ez du ziurtatzen egungo irakasle kontratatuak irudi berrietan sartzeko bidea. Doktoreen kasuan, 4 urteko kontratua izango dute, baina ez da kontuan hartzen UPV/EHUn sinaturiko egonkortasun-akordioa. Eta irakasle ez-doktoreentzat (700 inguru) ez dago inolako ziurtasunik. Bi aukera ematen zaie: kalera edo denbora partzialean aritzea. Bata edo bestea ez dira irtenbideak. Azken finean, nork beteko du beraiek ematen duten dozentzia? Eta asko eta asko lerro elebidunetan ari dira.

AZPkoen kasuan, Legearen bi artikulu besterik ez dute merezi izan, nahiz eta 1000 baino langile gehiago izan. Plantila erdia behin behinekotasun egoeran egon arren, Lege-proposamenak ez du aurrikusten egonkortasuna lortzeko biderik. Jende guztiak onartzen du AZP/irakasle eta ikasle ratio txikienetarikoa dela. Eremu europarrean kokaturik egotea xedea aipatzen da behin eta berriro Legean zehar, baina horretarako ezinbestekoa da AZPren plantila gehitzea eta gaztetzeko neurriak planteatzea. Eta horiek dira beste hutsune batzuk.

2. Euskara

Legeak onartzen du Euskal Herriko berezko hizkuntza dela eta hizkuntza normalkuntzaren aldeko apostua egiten du: titulazio berriak martxan jartzerakoan euskara izango da lehentasunezko irizpidea, hizkuntza meritoak kontuan hartuko dira, euskalduna ez den irakasleak ezin izango du euskaraz arituko den plaza betetzea... Hala ere, emandako urratsak apalegiak dira. Ez da somatzen Unibertsitateko irakasleak Administrazio Publikoko gaineratiko funtzionarioek bezala Euskararen Normalkuntzarako Legearen aplikazio-eremuan sartzeko asmorik. Unibertsitateko dozentzia eta ikerkuntzak duten berezitasunak kontuan hartu beharko dira, eta baita ere Unibertsitatearen autonomia printzipioa, baina ezin dira irakasleak euskalduntzeko oztopo bihurtu. Are gehiago, irakasle kontratatuen arauketa Eusko Jaurlaritzaren eskuetan dagoela kontuan hartuz, harritzekoa da irakasle kontratatu

Aunque la ley define el euskara como lengua oficial y hace una apuesta por la defensa de su normalización los pasos dados se nos antojan bastante lentos y escasos

berriei gutxienezko euskara-maila ez eskatzearena.

3. Nola ulertu Euskal Unibertsitate Sistema?

Lege-proposamenaren funtsezko oinarria, izenak berak adierazten duenez, euskal unibertsitate sistemaren definizioan datza.

Euskal Unibertsitate Sistemaren baitan sartzen dira Euskal Autonomia Erkidegoko lurraldean egoitza duten unibertsitateak eta kanpokoekin lankidetza-harremanak lagunduko dira, baina gehiagorik ez.

Eta horren aurrean bi galdera sortarazten zaizkit: Unibertsitate guztiak berdinak al dira? Euskal Unibertsitate Sistema Euskal Autonomia Erkidegoa soilik hartu behar du bere gain?

Lehenengo galderari dagokionez, argi dut Euskal Autonomia Erkidegoko Unibertsitate guztiek ez dutela paper berdina jokatzen. Ez dela gauza bera publikoa den UPV/ EHUk euskal gizarteari eskeintzen dion zerbitzu publikoa edota Arrasate edo Deustuko Unibertsitate pribatuek eskeintzen diotena. Legean unibertsitate-sistema bere osotasunean hartzen da eta unibertsitate guztiek diru-laguntza publikoak jasotzeko bidea irekitzen da. Baina, zein baldintzetan? Kontrolatuko al dira diru-laguntza horiek? UPV/EHUren kasuan bete behar dituen baldintzak Legeak arautzen ditu eta kontrola ezarrita dago Legean zehar, baina unibertsitate pribatuak kontrolatzeko aukera (eta borondatea) izango al du Eusko Jaurlaritzak?

Eta hau esaten dudanean, argi utzu nahi dut diru-laguntza publikoa dagoen heinean kontrol publikoa ezinbestekoa dela. Ez nator bat askotan entzuten diren unibertsitate-autonomiaren aldeko proklama hutsekin. Autonomia bai, finanziaketa egonkor eta nahikoa bai, baina kontrola ere bai, autonomia eta kontrol eza ez baitira gauza bera.

Bigarren galderari dagokionez, nire ustez, nahiz eta Eusko Jaurlaritzaren eskumenak Euskal Autonomia Erkidegora mugatuak izan, euskararekin zenbait arlotan egiten den moduan, Euskal Unibertsitate-Sistemak (izenak adierazten duen moduan) Euskal Herria bere osotasunean aintzat hartzeko bidean urratsak eman daitezke. Esate baterako, Herri Katalanetan dagoen Joan Lluis Vives unibertsitate-sare moduko zerbait sortzeko asmoa behintzat adieraztea. Hau da, euskara eta euskal kultura bultzatzeko asmoz, Euskal Herriko unibertsitate-erakundeen arteko euskal sarea bultzatu nahia, irakaskuntza, ikerkuntza eta ekimen kulturalak koordinatzeko, bertako ikasle eta irakasleen mugikortasuna ahalbideratzeko...

Zer egin Euskal Unibertsitate-Sistemaren legearen aurrean?

Aurrekoa irakurri ondoren, argi dago Lege hau ez dela, nire ustez, gure Sindikatuak egingo lukeen Legea. Baina, beste aldetik, indarrean dagoen legea PPk egindako Unibertsitate-Lege Organikoa dela hartu behar dugu kontuan. Hau da, besterik ezean, Madrilgo Legea aplikatzen da. Eta hori da batzuek nahi dutena.

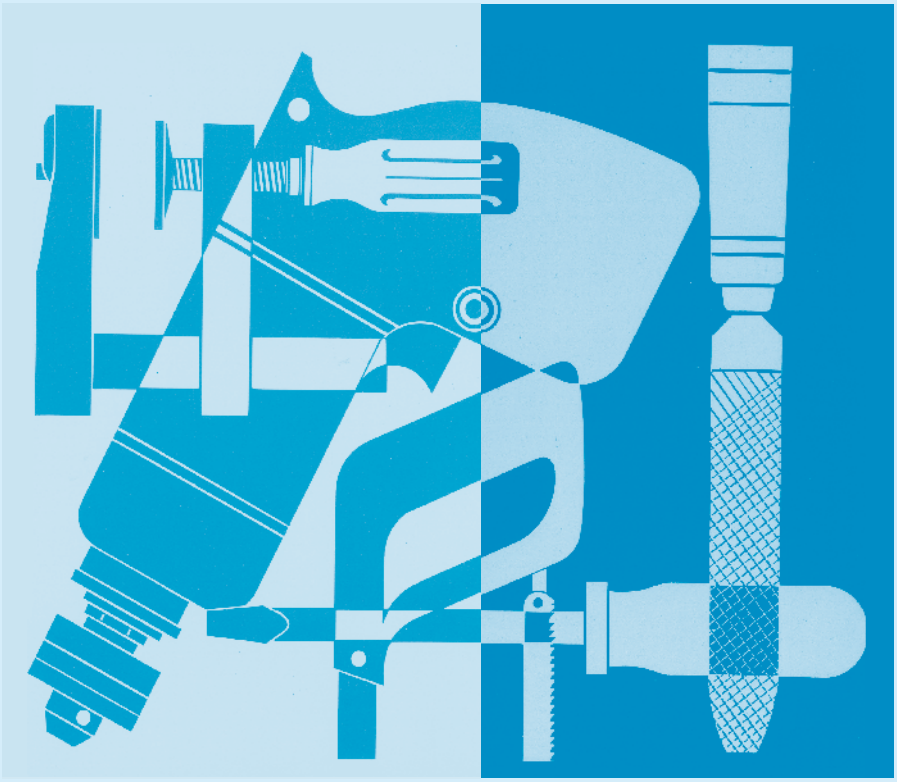
STEE-EILAS, ELA eta LAB sindikatuok, aldiz, Gasteizko Parlamentuan aurkezturiko legea abiapuntutzat hartuta, aipaturiko hutsuneak eta beste batzuk betetzeko eta proposamena hobetzeko asmoz zenbait emandakin bideratu ditugu talde parlamentarioen bidez. Orain, emendakin horien bidez, legea hobe dezake Gasteizko Parlamentuak. Bere eskuetan dago.

Eta nahiz eta emendakin guztiak ez onartu, legea gurea izan ez arren, uste dut hobe izango dela Sasi Euskal Unibertsitate Sistemaren Legea edukitzea, Madrilgo LOUaren menpekotasun handiagoa jasotzea baino.

Arantza Urkaregi

Sobre la definición del sistema universitario vasco se me ocurren dos cuestiones de vital importancia, ¿todas las universidades (pública, privada) son iguales? ¿El sistema debe definirse sólo sobre la base de la CAPV?

La Formación Profesional en el País Vasco



Con la puesta en marcha de la LOGSE (1990), se puede decir que la formación profesional ha venido realizando un gran esfuerzo por actualizarse a la realidad en la que vive. Se han adaptado los contenidos, las condiciones tecnológicas, formación… a lo que se demanda desde el mercado de trabajo, posibilitando al alumnado la adquisición de las capacidades necesarias que le permitan su inserción en el cada vez más competitivo mercado laboral.

Todo esto se ha visto especialmente reforzado en la CAPV, en donde la FP ha pasado a ser especialmente atractiva para la juventud vasca por sus niveles de inserción laboral, especialmente si se comparan con otro tipo de estudios.

Parece ser que además de ser atractivos para el alumnado, los estudios de FP están respondiendo a las necesidades empresariales, que previamente a la contratación, tienen la posibilidad de contactar con dicho alumnado mediante la realización de las prácticas obligatorias (Formación en Centros de Trabajo -FCT-) para la consecución del título correspondiente.

Finalmente, analizado el alumnado y la relación con la realidad empresarial, la FP en la CAPV, en cuanto a gestión y organización ha venido experimentando una mejora sustancial, sobre todo, desde la puesta en marcha en 1997 del Plan Vasco de Formación Profesional, si se tienen en cuenta el número de certificaciones ISO que se han venido obteniendo en los últimos años. Este sistema de aseguramiento de la calidad permite constatar que lo ofertado (horas, programaciones, módulos) se cumple y sigue los criterios y las orientaciones previamente marcados.

Por lo tanto, a primera vista, la FP en la CAPV presenta una cada vez mayor calidad, un mayor atractivo para los jóvenes vascos y una mejor adaptación a las necesidades del mercado de trabajo.

Descendamos… desde un centro de FP de la CAPV

Intentemos ir a lo que se esconde detrás de esa imagen. Para ello, iremos descendiendo en cada uno de los aspectos anteriormente comentados. Para comenzar, el tema de la calidad de los centros de FP resulta más complejo que las simples cifras de certificaciones ISO 9000 que se han ido obteniendo, por un doble motivo:

a. Cada vez parece haber más expertos que critican el hecho de que las certificaciones ISO 9000 no aseguran que se esté implementando un verdadero modelo de calidad. En este sentido, no hay que olvidar que la serie ISO 9000 original se gestó en la industria de defensa, con el objetivo básico de orden y control. Por ello, parece ser que en muchas empresas no se está ni siquiera con-

Orokorrean eta 1997. urtetik aurrera martxan ezarritako plangintzari esker Lanbide Heziketa erakargarriago bihurtu da oraingo ikasleentzat eta nahiko ondo egokitu zaio lan munduari, baina...

ISO 9000 agiriak ez du bermatzen hezkuntza eremuan kalitate eredu sinesgarri bat; ez dugu ahaztu behar agiri hau Defentsa industriatik inportaturiko eredua dela.

siguiendo un mínimo objetivo de aseguramiento de la calidad, sino la introducción de "una mayor burocracia y mayores restricciones, obligando a las organizaciones a hacer cosas que no conceden valor real alguno"[1].

b. No obstante lo anterior, en el sistema de FP vasco se está en los últimos años en una carrera por la consecución de certificaciones (un número muy superior al de centros de FP del resto del Estado español) ISO 9000. En esta carrera, es mucho el descontento y la incomprensión en torno a los siguientes elementos:

- ¿Cómo es posible aplicar modelos de calidad propios de defensa, y sobre todo, del sector industrial a un sector como el educativo?
- ¿Cómo es posible que los modelos se vayan copiando de centro en centro sin tener en cuenta las especificidades de cada uno?
- ¿Cómo se puede estar haciendo en tan poco tiempo? ¿No sería necesario un mayor tiempo para la adecuada formación de equipos de mejora, para conseguir una mayor participación de todo el personal, alumnado, padres y madres?
- ¿Cómo se están analizando los procesos existentes del sector educativo?
- ¿Cuál es la valoración en los centros más adelantados en la implementación de estos modelos de calidad? ¿Cómo lo ve el alumnado? ¿El profesorado? ¿Los padres y madres? ¿El personal no docente?

Preguntas que sería interesante plantearse, y que al no hacerse, van dejando una sensación de distancia, de lejanía, de modelos en los que nadie se involucra, salvo los que disponen de horas para ello. Entonces, ¿cómo se puede ir mejorando sin participación? Se crean proyectos para el alumnado, pero sin el alumnado. ¿A qué suena esto?

Continuamos. Como antes ya se ha comentado, el alumnado que concluye sus estudios de FP está consiguiendo (especialmente, en algunas especialidades) unas altas tasas de inserción laboral. Siendo esto cierto, hay también que considerar que la realidad actual del mercado de trabajo está sobre todo, basada en contrataciones temporales (mayoritariamente, contratos de prácticas y contratos de obra/servicio) con la incertidumbre que ello acarrea. La aparición de crisis económicas o la falta de adaptación a las cambiantes condiciones tecnológicas puede implicar que esta situación pueda revertir en muy poco tiempo.

Esta situación, que si bien afecta a todo el mercado laboral, es especialmente grave con nuestro alumnado, y los centros de FP debieran tenerla en cuenta:

a. Mediante la consideración además del conocimiento, de las capacidades del alumnado, en un enfoque más integral de desarrollo humano. Capacidad de análisis, crítica, de adaptación, etc.

b. Denuncia, presión… sobre el propio sector empresarial para que esta realidad vaya cambiando. Los centros de FP debieran ser un agente social más de cambio y no solamente de servicio a las necesidades empresariales.

Finalmente, y lo más importante, se ha dicho que el alumnado cada vez resulta más atraído por los estudios de FP. Pero, ¿cuál es la realidad del alumnado de estos centros de FP?

Hoy en día en la FP inicial, cabe distinguir los ciclos formativos de grado medio (con un alumnado entre 16 y 18 años) y de grado superior (con un alumnado entre 18 y 20 años). En los centros en los que exclusivamente se imparte FP no existe una función de orientación a la que lo/as alumno/as puedan acudir, pues se considera que con la elección de los estudios profesionales ya han determinado muchas de sus necesidades en ese terreno. En esta situación, llega el alumnado atraído por la elevada inserción laboral, pero con unos grandes niveles de desorientación vitales que hoy en día no se están atendiendo.

Por otro lado, la especialización profesional está siendo de tal magnitud que se puede decir que el profesorado de FP sí que dispone de los conocimientos más adecuados para la adaptación a las necesidades que plantea el mercado de trabajo, pero no de las herramientas pedagógicas y comunicativas necesarias para entender al alumnado que hoy en día va llegando al aula. No se da un verdadero proceso de negociación en el aula o en el taller, que lleve a formar no sólo un buen profesional en el mercado de trabajo, sino una persona autónoma con una concepción madura, crítica… de la realidad que le va a tocar vivir.

Sin ese proceso de orientación real, ni comunicación auténtica (con los conflictos inherentes a ella), se puede afirmar que la participación del alumnado en los centros de FP no es real, por mucho que el discurso teórico así lo recoja. No sienten el centro como suyo, sólo lo ven como un mero lugar de paso, al que ya llegaban con unas ideas, unas creencias, unas emociones…que en ningún momento entrarán a replantearse. Se cargan de conocimientos sin ver que todo eso es parte de un contexto más amplio, sobre el que también resulta conveniente reflexionar, y a veces, intentar cambiar. Eso exigiría tiempo, del que no se dispone, sobre todo, porque resulta muy costoso, dadas las actuales necesidades empresariales existentes. Se ha pasado a trabajar única y exclusivamente para la consecución de la inserción laboral. La formación

[1] HOYLE, D y THOMPSON. "Serie ISO 9000:2000:¿la tónica general…o todo un desafío?" en ISO 9000+ISO 14000 INFO 16/2001

de valores se ha olvidado en la actual FP, con lo que aquellos valores con los que se llega, basados fundamentalmente en estereotipos, permanecen, y en un gran número de casos, se refuerzan dadas las estructuras organizativas existentes.

En este sentido, sigue llamando la atención (especialmente, a gente ajena a este sector educativo) la segregación de sexos existente hoy en día en la FP vasca (con una FP masculina y exitosa, y otra FP femenina y de bajas tasas de inserción laboral). En este sentido, desde la Consejería de Educación se está intentando cambiar esto, a base, sobre todo, de mensajes en medios de comunicación, sin llegar al fondo de la cuestión, ¿qué es lo que lleva a esa elección profesional? Los estereotipos[2], en este caso, sexuales. Dichos estereotipos son los que perpetúan, en este caso, las desigualdades de género existentes en el mercado de trabajo[3], y hacen que la realidad siga siendo tan injusta. Se llega a los centros de FP con roles sexuales claramente diferenciados, y éstos se refuerzan en estos centros de FP. Entre ellos, están los centros mayoritariamente masculinos (centros de FP con especialidades como Mecánica, Electricidad… etc), que repiten las pautas de los antiguos centros masculinos[4], entre las que cabe destacar:

Nahiz eta Lanbide Heziketako ikasleen lanbideratzea oso altua izan, lan munduaren baldintzen gorabeherekin harreman zuzena du eta egoera hau erraz alda daiteke.

- Se observa una continua lucha por el poder subyacente en la mayoría de interacciones entre chicos, así como un proceso constante de toma de posiciones y búsqueda de status y prestigio, que se concreta en la última marca de teléfono móvil, ciclomotor o si tiene o no coche.
- Se observan casos claros de bullying[5], es decir, alumnos contra alumnos. Así, hay intimidación física, abusos verbales… que en numerosas ocasiones esconden una clara homofobia.
- Las relaciones observadas entre ellos suelen ser rígidas, inflexibles y competitivas. En general, se mantienen al margen unos de otros y sus conversaciones se refieren a asuntos impersonales. Si bien discuten de forma voluntaria y entusiasta los pros y contras de un tema futbolístico determinado, están abiertamente en contra de comentar su propia conducta, sus sentimientos o sus vidas. Es más, incluso cuando trabajan juntos en una tarea que exige colaboración, la conversación suele restringirse al

[2] Se sigue presentando a los hombres como duros, fuertes, agresivos, independientes, valientes, sexualmente activos, racionales, inteligentes… y a las mujeres como vulnerables, débiles, no agresivas, amables, cariñosas, pasivas, asustadizas, estúpidas, dependientes e inmaduras (ASKEW, S y ROSS,C. Los chicos no lloran. El sexismo en educación. Ed. Paidós, Barcelona, 1991).

[3] Mayores tasas de desempleo femeninas, menores niveles de remuneración en comparación con los hombres de igual o similar categoría profesional… etc.

[4] Para esto se parte de las observaciones realizadas y del estudio de ASKEW y ROSS (1991) que sigue teniendo una gran vigencia.

[5] AVILÉS MARTÍNEZ, J.M. "La intimidación y el maltrato en los centros escolares (bullying)" en LAN OSASUNA, Diciembre 2001.

Lanbide Heziketan lanegiten duten irakasleen hutsune nabarmena prestakuntza pedagogikoan datza eta ez du ematen honi konponbiderik eman nahi zaionik.

Nabaria da oraindik ere sektore honetan gertatzen den sexu-segregazioa, non gizonezkoen eredua ontzat ematen den.

menor diálogo posible o a temas externos y neutros. Parece como si no pueden o no quieren emplearla como forma de compartir experiencias.

En definitiva, este alumnado, que en numerosas ocasiones, viene marcado por el estigma del mal estudiante, se ve reforzado en el papel masculino de vencedor, al que trata de responder adecuadamente, preservando una fachada "masculina" de dureza, impasibilidad ante el dolor y ausencia de emotividad. Las emociones no existen. Expresarlas supone un síntoma de debilidad. Esta conclusión ya la traían aprendida, y dada la estructura y el actual funcionamiento de los centros de FP en la CAPV se ve cada vez más reforzado.

En este entorno, la propuesta de discusiones y métodos pedagógicos colaborativos o cooperativos resulta cada vez más complicada de poner en marcha. Es como si eso no fuera trabajo, de cara al resto del profesorado (que sí valora la última maquinaria o tecnología, pero no ese trabajo en valores) y al propio alumnado, que no ve un producto inmediato, como si fuera una pieza sacada del torno o la fresadora correspondiente.

En definitiva, sí que tenemos alumnos más atraídos por la FP en la medida en que eso les posibilita un rápido acceso al mercado laboral. Pero en el propio sistema de la FP, sobre todo, en el área típicamente masculina, nos encontramos con alumnos con altos niveles de frustración, bajos niveles de autoestima… que desembocan o en una gran frustración o en una gran agresividad. No quieren o no pueden hablar de ello. Es como si carecieran de emociones, lo que les dificulta su implicación en el centro (que tampoco

favorece en mucho su participación) y su relación con los demás. Sin usar un tono excesivamente catostrofista, ¿qué puede pasar con ellos en unas condiciones cambiantes o de crisis continuas?, ¿tienen suficiente capacidad de adaptación?

Iñaki Valencia

Berriro ere oposizioekin bueltaka

Mendebaldeko gizarte guztietan, estatu administrazio ezberdinetako funtzionarioen esku geratu dira betidanik zerbitzu publiko gehienak. Ikuspegi sozio-politiko batetik ikusita, argi dirudi garrantzi handiko zerbitzuak direla, esaterako, justizia, osasuna eta hezkuntza, ordenamendu juridiko eta sozial osoaren funtsezko oinarria den berdintasunaren printzipio bermatzen baitute, baita estatuak berak egin beharreko lan administratiboei loturikoak ere, estatu makinaren funtzionamendua hain zuzen bermatu behar dutenak. Horietan guztietan aritzen diren langileak administrazio maila guztietako funtzionarioak izaten dira gehienetan, nahiz eta beste langile mota batzuk ere egon: interinoak, ordezkoak, laboralak, aholkulariak,... Hauek guztiak, dena den, behin-behineko lan egoeratzat har daitezke, teorian behintzat, printzipio orokorra baita administrazio publikoko langileak funtzionarioak izan behar direla. Halere, azken urteotan, batez ere politika neoliberalen eraginez, joera bat ei dago hainbat zerbitzu publiko pribatizatzeko eta, horren ondorioz, funtzionarioak ez diren gero eta langile gehiago eta administrazio publikotik kanpoko gero eta enpresa gehiago aritzen dira arlo hauetan: arrazoi ekonomikoengatik gobernu asko hasi dira izatez beraienak diren funtzio eta betebehar batzuen ardura arlo pribatura zuzentzen –honek dakartzan ondorioak ere aztertzekoak izango lirateke–.

Baina oraindik ere, egungo egoera da funtzio publikoa dela administrazioetan aritzeko lan egoera arrunta eta horretarako sarbidea oso araututa dago. Irakaskuntzari dagokionez, LOGSEren ondoriozko 850/1993 Errege Dekretuak estatu mailan zehazten ditu irakasle funtzionario izateko baldintzak, sarbidea eta prozedurak. EAEn ere gauza bera arautzen du Euskal Funtzio Publikoari buruzko 6/1989 Legeak. Lehiaketa-oposizio sistema da bietan planteatzen den sarbide posible bakarra eta gure sindikatuaren barruan eztabaida biziak sortu dira azken urteotan horren inguruan. Proposamenak egin dira beste sarrera batzuk edo beste kontratu mota batzuk bilatzeko eta bultzatzeko bidean, adibidez unibertsitatean egiten denari jarraituz. Ideia orokorra izango litzateke etengabeko lan harreman eta kontratu beste mota batzuk irakaskuntza publikoan ere ezartzea, funtzionaritzaz gain. Euskal hezkuntza sistemaren datuak ikusita, argi geratzen da irakasle funtzionarioekin batera gainontzekoak ere, milaka interinoak eta ordezkoak, jakina, ezinbestekoak direla eta hainbat kasutan urte askotako lan harremanak dituztela Hezkuntza Sailarekin. Irakasle hauek guztirako kopuruaren %20a baino gehiago dira eta estatuko Arartekoak berak, egunotan Madrilgo parlamentura bidalitako bere informe batean, irakaskuntzako lan behin-behinekotasun maila altua salatzen du, hezkuntza kalitatearen kalterako dela, gainontzeko edozein enpresa pribatutan hiru urteko antzinatasunak behin-betiko lan harremana legez sortzen duela eta lan arlo guztietan esperientzia balio handiko meritutzat hartu beharko litzatekeela gogoratuz. Gure egonkortasun konpromisoa ez da doako lorpena izan, baizik eta egoera honen isla eta ondorioa, eta badaude indar sozial eta sindikal batzuk irakasle interinoak funtzionarizatzeko berariazko prozesu bat eskatzen dutenak.

Gainera, eta berriz ere goian aipaturiko lege marko orokorraren barruan, prozesu normala izango litzateke irakaskuntzako funtzio publikora sartzeko lehiaketa-oposizioak urtean behin edo maiztasun handiz konbokatzea, hutsik dauden lanpostuak eta sistemaren bestelako beharrizanek sorturikoak betetzeko. Hau hola izan da, oro har, estatu mailan eta, gure esparruari dagokionez, Nafarroan. Baina EAEn hamar urte pasa behar izan dira 1994koetatik aurten izan ditugun azkenetara, eta prozesu normal osoa kutsatu eta hutsaldu egin du honek. Alde batetik, legeak

El actual sistema de acceso a la Función Pública genera per se, una situación de descompensación que genera graves problemas en la gestión del sistema educativo.
Vista la cantidad de personal no funcionario, sería deseable la búsqueda de otros tipos de contratación laboral basada en la continuada relación entre las partes, aparte del sistema meramente funcionarial.

berak gehienezko mugak jartzen ditu merituak barematzerakoan, batez ere orain arte beteriko lan zerbitzuak, eta honen ondorioz irakasle asko eta asko puntuazio berberarekin sartu dira prozesuaren hasierako fasera –muga hori gaindituz gero, berdin izan da hezkuntza sisteman lau edo hamar urtez lanean aritu izana–. Hau dela eta, loteria kutsua izan du prozesu osoak, azken finean azterketa bera izan delako plaza lortzea ala ez lortzea erabaki duena, prozesuaren lehiaketa atala praktikan bertan behera utziz.

Bestetik, aldaketa ugari eta sakonak suertatu dira harrez geroztik hezkuntza sistemaren barruan: DBH-ren ezarpena, batxilergoko modalitateak., espezialitate berriak, beste batzuen desagerpena, jakintzagaien ordutegi ezberdinak, ikastetxeetako figura berri batzuk, lanbide heziketako zikloetako lanpostuen espezializazio zorrotza eta abar. Honek ere ondorio zuzenak ekarri ditu prozesuaren garapenean, urteotako aldaketa hauek, apurka-apurka eta urteetan zehar era progresiboan funtzionaritza sisteman integratu barik, batera eta bat-batean islatu baitira espezialitate ezberdinetako plaza kopuruetan eta azterketen prozeduretan. Eragina izan dute ere bai epaimahaien eraketan, beste elkarte autonomoetako espezialitate berrietako irakasleak ekarri behar izan baitituzte, bertoko funtzionario espezialistarik ez delako egon. Euskal hezkuntza sistemaren funtzionamendua eta berezitasunak horietako gehienek ezagutu barik, arazoak sortu dira hainbatetan ebaluazio irizpide bateratuak finkatu eta aplikatzerakoan. Zer esanik ez euskararen trataera dela eta!

Modu batean zein bestean eginda, halere, oposizioen emaitzak kalean ditugu dagoeneko eta praktikako funtzionario berriak lanean. Irakasle interino egonkor guztiek, egonkortasunaren akordioari jarraituz, ezinbestez aurkeztu behar izan dute –baldintza hau batzuek bete ez badute ere– eta, halere, 1500 horietatik 244 baino ez dira funtzionario bihurtu. Prozesuaren helburua bada behin-behineko langile horiek funtzionarizatzea, argi da, beraz, ez dela bete eta datu honen inguruan zein bere ustezko ondorioen inguruan ere azterketa sakonak egin beharko dira gerora begira.

Etorkizun hurbilean, gainera, bidean ditugu jadanik beste aldaketa batzuk, kontuan hartu beharrekoak. Hau izan da LOGSE legepean EAEn egin den oposizioen azken deialdia. Nafarroan, aldiz, ongi dakite aspaldion sistema berria zertan datzan. Espezialitatetako gai-zerrendak eta azterketa prozedurak aldatzeaz gain, LOCEren ondorioz, lehen aipaturiko irakaskuntza publikoko kidegoetarako sarbidea arautzen duen 850/1993 Errege Dekretua aldatzeko zirriborroa mahai gainean jarri du Madrilgo gobernuak. Eta honen guztiaren aurrean, berriz ere, betiko galderak suertatzen zaizkigu: aukerarik ote dago?, gai izango dira Nafarroako eta EAEko Hezkuntza Sailak lege berriaren egite prozesuan parte hartzeko eta aldaketak sartzeko?, beste inposizio baten aurrean gaude?, kapaza izango da STEE-EILAS proposamen berriak egiteko?

Pedro J. Macho

Vistas las dificultades existentes para cambiar el actual marco legislativo, sería deseable por una lado la convocatoria cuasi anual de oposiciones y por otro lado la negociación de un marco que permita una estabilidad real del profesorado.

Los cambios que se han producido en el sistema educativo, la implantación de la ESO, las nuevas modalidades de bachillerato, las nuevas especialidades, las nuevas figuras tienen una influencia directa en la gestión de las diferentes OPEs.

De cara al futuro y con la puesta en marcha de la LOCE se avecinan nuevos cambios que nos tememos no van encaminados a mejorar el sistema de acceso, sino desgraciadamente a restringirlo mucho más.

Lengua e inmigración

Introducción

Hace ya varios años comenzaba un proyecto de investigación financiado por la Consejería de Educación planteando uno de los aspectos más llamativos del cambio producido en el ámbito escolar en estos últimos tiempos y que más incidencia tiene en el quehacer educativo. Se trata la presencia en nuestras aulas de un número cada vez mayor de alumnado extranjero procedente de la emigración cuya primera lengua, o lengua de ámbito familiar, es distinta de la/s lengua/s de la sociedad de acogida y cuya incorporación a las mismas se lleva a cabo en cualquier momento a lo largo de la escolaridad obligatoria.

Una vez más, la sociedad se encuentra con un problema que no aborda o que apenas si comienza a abordar y espera que sea la escuela la que, sin incluir una formación especifica, dotación de personal extra, ni recursos materiales, intente dar respuesta a la necesidad de integración de los recién llegados/as y, de paso, evite el conflicto social que la falta de la misma supondría.

De momento, las únicas medidas que se han ido tomando en la CAPV son las que, con la mejor voluntad del mundo y sin ninguna formación especifica, lleva a cabo el profesorado de aula ayudado, en muchos casos, por los servicios de apoyo pertenecientes a la propia escuela (PT, Consultoría...) o los servicios de apoyo de los berritzegunes y con materiales que se van tomando de aquí o allá (fusilando de un sitio u otro) o libros de texto diseñados más para la enseñanza de una lengua extranjera que para atender las necesidades del alumnado de segunda lengua o de lengua adicional. En general, este proceso se desarrolla con un alto grado de frustración y, en algunas ocasiones con un sentimiento de trabajar desbordados por la tarea.

Cuando la llegada tiene lugar en los primeros niveles de escolarización y debido a que, en nuestro caso, ésta coincide con una situación bastante generalizada en la que la mayoría del alumnado de estos niveles está en proceso de adquisición de una segunda lengua, la de la escuela, la adaptación no se considera particularmente preocupante, no genera conflicto de un modo especial y, por lo tanto, no se toma ninguna medida extra para apoyar la integración del alumnado. Hay que decir, sin embargo, que esta ausencia de medidas específicas en los primeros momentos puede y suele traducirse posteriormente en un déficit académico, generalmente en lo que se refiere a la competencia en ambas lenguas y que se convierte en fracaso escolar.

Sin embargo, la escuela es un reflejo de la sociedad a la que sirve y que espera, a través de ella, perpetuarse y educar a sus nuevos miembros. Y, a pesar de los grandes cambios en el tejido social que la compone y salvo honrosísimas excepciones, la escuela está dirigida mayoritariamente a un tipo de alumnado de clase media cuyas familias y medio social comparten los objetivos, valores, actitudes y contenidos al uso. Por lo tanto, todo el alumnado que proviene de un medio social más desfavorecido o, por lo menos, ajeno a los valores de la clase que conforma la mayoría, se encuentra en clara desventaja respecto al resto por desconocer muchas de las claves que se dan por sabidas y porque sus necesidades y expectativas son otras.

En la escuela de la que somos parte, los diferentes no caben, la diversidad es problemática y la respuesta que se da a las necesidades educativas especiales de las que nos pasamos el día hablando no es todo lo adecuada o eficaz que desearíamos.

La tarea, por tanto, es ardua porque es a esta escuela, reflejo de la sociedad a la que pertenece, a la que se le exige poner en práctica estrategias que sirvan para favorecer la integración, respetando y asumiendo las características específicas de las nuevas incorporaciones, algo, por otra parte, que la propia sociedad no sólo es incapaz de hacer, sino que en un gran número de mensajes implícitos y explícitos ridiculiza y denuesta. Y, por el contrario, de la escuela se espera que posibilite un diálogo intercultural que facilite el conocimiento y la apreciación de la cultura que es propia del país de acogida así como aquellas de las que procede ese alumnado. La propia LOGSE plantea la necesidad de que los centros garanticen a todo su alumnado "un bagaje común de experiencias de aprendizaje y de relación con independencia de su posición social, posibilidades económicas, sexo, raza, y otras características individuales o sociales". Además considera que un tratamiento integrador de la heterogeneidad significa, por una parte, aceptar la diversidad para favorecer la riqueza colectiva que representa y, por otra, asumir el hecho diferencial para apoyar de manera diversa el desarrollo de las capacidades y habilidades, y lo plantea en aras de alcanzar la finalidad educativa básica que se pretende para todo el alumnado de esta etapa: "favorecer el desarrollo personal del niño y de la niña para que se integre en el grupo social al que pertenece, haciendo posible que actúe en él de un modo autónomo y creativo". (LOGSE)

Teóricamente no parece posible mantener otra posición y, sin embargo, este objetivo no resulta tan fácil de llevar a cabo. El alumnado de incorporación tardía o de lengua materna distinta de la social, tiene necesidades urgentes: entrar a formar parte del grupo, integrarse en el medio y aprender la lengua. Es importante recordar que la lengua constituye un elemento imprescindible. Por un lado, es un instrumento tanto de conformación y evolución del pensamiento en su función representativa, ligada al desarrollo cognitivo y posibilitador de la conceptualización, la relación entre conceptos y representación del mundo; cuanto de expresión de éste en actos de comunicación. Por otra parte, la lengua se inscribe en el marco de actividades de interacción social propias de las personas y la carencia de ese instrumento clave de comunicación sólo propicia aislamiento y marginación.

El alumnado objeto de este artículo no sólo no posee la lengua que le puede facilitar la integración sino que se encuentra con dificultades añadidas: en algunos casos no está alfabetizado en su lengua materna y vive en situaciones de pobreza y marginación. Además en la escuela la lengua no es sólo objeto de aprendizaje per se sino que supone el soporte básico de todas las demás actividades de enseñanza--aprendizaje. Cualquier otro aprendizaje está supeditado a éste. Parece imprescindible, por tanto, que todo el alumnado maneje este instrumento lo mejor posible porque su dominio va a ser la clave que facilitará el éxito o el fracaso de su trayectoria escolar.

En nuestro caso, la situación consta de un componente extra que complica la oferta que se debe brindar al alumnado que las escuelas acogen. Se trata de la situación de bilingüismo. Es decir, nuestro alumnado debe acabar siendo competente en las dos lenguas oficiales de la Comunidad y, para ello, será necesario que se tomen medidas extraordinarias que faciliten la consecución de este objetivo.

Si el objetivo que se persigue, por tanto, es lograr la competencia lingüística y académica necesaria para facilitar la integración de nuestro alumnado en su medio, la primera cuestión que se nos plantea es qué enseñar:

¿Qué lengua? ¿La lengua entendida como lengua extranjera en el currículo de la Educación Primaria? ¿Los contenidos académicos propios de la edad en una situación de inmersión o de bilingüismo como se hace en los modelos bilingües? ¿Una combinación de las dos propuestas? ¿Cómo se hace eso?

I. Vila (1993) plantea que la preeminencia otorgada a una u otra de las funciones del lenguaje que antes se describían (la lengua como conformadora del pensamiento y/o instrumento de interacción social) sustenta las prácticas educativas de la enseñanza de la lengua, tanto materna como extranjera.

También B. Bernstein (1996) y C. Leung (1998) proponen que dependiendo de dónde se posicionen los responsables de políticas educativas con respecto a la dicotomía entre actuación y competencia, de un modo explícito o implícito, así se toman las decisiones sobre el modelo de actuación que se pone en marcha en cada momento y lugar.

En países con amplia tradición en este campo: (EE.UU., Australia, R.U. y Canadá) se han puesto en práctica esencialmente dos modelos: uno en el que la prioridad es la adquisición de la lengua per se y el otro, en el que la lengua se va adquiriendo a través de la enseñanza-aprendizaje de los objetivos académicos en las áreas curriculares.

En el primer caso, hay un tiempo específicamente dedicado a la enseñanza de la lengua planteada como segunda o incluso como lengua extranjera, lo que significa que el alumnado recién llegado pasa un número considerable de horas separado/a de su grupo clase para alcanzar una alta competencia comunicativa en la lengua escolar que le permita abordar con éxito los demás aprendizajes.

En el segundo, no hay un tiempo diferenciado específicamente dedicado a la enseñanza-aprendizaje de la lengua para el alumnado nuevo, sino que se da una situación de "integración" en el grupo clase. Todo el mundo comparte el mismo espacio y recibe, en situación de "inmersión", la misma enseñanza de la lengua social que el grupo de hablantes nativos/as, aunque con apoyos específicos de carácter aislado para el alumnado nuevo.

En muchos casos, la toma de decisiones a este respecto está fuera del ámbito de intervención del profesorado y compete a las autoridades educativas y a la forma en que éstas se posicionan ante la lengua en su realidad escolar.

En cualquier caso, es imprescindible que cualquier medida que decida la institución educativa sea rigurosa, esté fundamentada en prácticas que la avalen y explicite dónde se posiciona con respecto a la lengua: quién o quiénes, qué, para qué y cómo.

No vale dejar hacer y "todo vale" mientras no se generen conflictos. Es necesaria una intervención consciente

asumiendo las responsabilidades que ésta conlleva.

A lo largo de este artículo pretendo plantear una serie de reflexiones de diversos autores que nos pueden ayudar a confeccionar un marco en el que situar el debate en torno a este tema.

El aprendizaje de una "segunda" lengua / lengua adicional en el marco escolar

Además de los planteamientos teóricos que sustentan los posibles modelos de enseñanza y que no vamos a analizar aquí, conviene tener en cuenta algunos factores que intervienen en el desarrollo académico de los/as aprendices y en cómo éstos/as aprenden la/s segunda/s lengua/s.

En este apartado vamos a considerar varios mitos muy generalizados, especialmente entre el profesorado, sobre la enseñanza de las lenguas y algunos principios pedagógicos claves que deberían fundamentar la intervención educativa.

Un aspecto que no se trata en este artículo pero que quizás se podría plantear más adelante es la propia lengua o lenguas, los procesos lingüísticos por los que pasa el/la aprendiz/a y las repercusiones que ambos aspectos tendrían para la práctica docente.

Algunas ideas preconcebidas y "mitos"

La mayor parte de la sociedad tiene algo que decir con respecto al tema de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas. En parte, porque todo el mundo ha pasado por esa experiencia y, en parte, porque se ve la necesidad cada vez mayor de aprender otras.

Esta circunstancia hace que haya una serie de ideas preconcebidas, compartidas por gran parte de la sociedad que, en algunos casos, no corresponden a la realidad y, en otros, son medias verdades.

B. McLaughlin, (1992) basándose en investigaciones propias y ajenas anteriores, plantea una serie de mitos que, según él, "el profesorado debería desaprender". Los cinco "mitos" más comunes dentro de este ámbito de enseñanza son:

1. Los niños y niñas aprenden las segundas lenguas rápida y fácilmente.
2. Cuanto más joven mejor para aprender la segunda lengua.
3. Cuanto más tiempo esté el alumnado expuesto a la segunda lengua, más rápido aprenderá ésta.
4. Los niños y niñas han adquirido la segunda lengua en el momento en que son capaces de hablarla.
5. Todos los niños y niñas aprenden la segunda lengua de la misma manera.

A pesar de que se repiten hasta la saciedad y hemos sido y somos partícipes de algunas de estas creencias, algunas investigaciones y la propia práctica educativa han demostrado que el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua-lengua adicional no es ni sencillo ni rápido. Tiene tantas dificultades para un/a niño/a como para una persona adulta y, si el objetivo es conseguir una competencia comunicativa plena, lleva bastante tiempo.

Tampoco parece que los niños/as lo tengan más fácil por el hecho de serlo. Son las oportunidades o las necesidades comunicativas unidas a la mayor sencillez de la lengua que se espera de ellos/as lo que hace pensar que cuanto más joven se sea, mejor se aprende.

La exposición a la lengua no sólo no garantiza per se la adquisición de la misma sino que, en algunos casos, parece recomendable reforzar la lengua

materna de manera que no se interrumpa el desarrollo cognitivo en ella, factor que supondría un detrimento para ambas.

En cuanto a la creencia generalizada de que un/a niño/a domina una lengua en el momento en que es capaz de hablarla, ¿qué se puede decir? Parece que los parámetros que se aplican a niños/as y a las personas adultas para medir la competencia son muy diferentes. Las destrezas lingüísticas que debe dominar un hablante competente, ya sea adulto/a o niño/a, son también las escritas e incluyen la lengua académica en todos los códigos y registros propios de los saberes escolares. Este nivel de competencia no se demuestra en la charla casual. La capacidad de hablar la lengua adicional sólo significa eso, que se puede hablar en contextos informales y mantener intercambios orales. No nos informa de nada más.

También debemos insistir en que cada persona aprende de manera diferente; que sus necesidades comunicativas son distintas; sus conocimientos previos están basados en experiencias y aprendizajes únicos; sus entornos familiares y sociales son muy variados; etc. Todos estos factores caracterizan una gran diversidad de modos de aprender, estilos y estrategias de aprendizaje.

En el caso del alumnado inmigrante, a esas consideraciones hay que añadir que proviene de un medio físico y climatológico muy diferente; con una cultura distinta que, en ocasiones, supone manifestaciones culturales incluso contrapuestos con respecto a la sociedad de acogida; y un modo de relacionarse entre iguales y con adultos/as completamente diferente. Es imposible que lo mismo sirva para todos y eso sin tener en cuenta las diferencias interpersonales de capacidad, habilidad, hábitos y actitudes.

Principios pedagógicos

Jim Cummins[1] plantea una serie de principios pedagógicos que deben ser tenidos en cuenta a la hora de abordar el desarrollo académico del alumnado cuya primera lengua es diferente de la del medio social en que se encuentra inmerso. Estos principios se basan en experiencias didácticas llevadas a cabo en Canadá, EE.UU., Australia y RU, países todos ellos con una gran experiencia en este tema:

1. Las experiencias personales y educativas que cada estudiante lleva consigo constituyen la base del aprendizaje posterior. El papel de la escuela es, por tanto, ampliar o enriquecer éstas en lugar de remplazarlas con otras diferentes.
2. El tiempo necesario para que un hablante no nativo consiga un nivel de lengua académica comparable al de sus compañeros/as nativos/as es de al menos cinco años. En este sentido, la escuela deberá plantearse un apoyo y seguimiento de este alumnado a largo plazo.
3. Además del bagaje personal que cada alumno/a lleva consigo a la nueva situación de aprendizaje, la posibilidad de interacción con hablantes de la lengua social es una variable fundamental tanto para la adquisición de la lengua como para la de pertenencia a la sociedad de acogida. Toda la escuela es, por tanto, responsable de apoyar las necesidades de interacción y de aprendizaje del alumnado y los recursos deberán dirigirse a facilitar, dentro de lo posible, la integración social y académica del alumnado no nativo dentro del grupo-clase convencional.
4. Si el objetivo es que este alumnado sea capaz de ponerse al mismo nivel académico que sus compañeros/as hablantes nativos/as, su desarrollo cognitivo y la adquisición del contenido académico deberá continuar mientras están aprendiendo la lengua. De este modo el aprendizaje de la lengua deberá estar integrado en el aprendizaje de otros contenidos académicos apropiados al nivel de desarrollo cognitivo del alumnado. Así pues, el profesorado de las áreas se convierte también en profesorado de lengua.
5. El desarrollo lingüístico del alumnado se ve considerablemente mejorado cuando los padres y las madres se perciben y son percibidos por la comunidad escolar como coeducadores de sus hijos junto con la escuela. Es papel por tanto de ésta intentar establecer relaciones de colaboración que les permita ser copartícipes en el progreso académico de sus hijos/as.

Todos estos planteamientos anteriores nos llevan a considerar un modelo de actuación que tiene en cuenta que el aprendizaje de una lengua adicional:

- No es más fácil porque se sea más joven, ni se aprende más y mejor cuanto antes se empiece.
- Lleva mucho tiempo para cualquier aprendiz.
- Cada persona aprende de un modo diferente, con estrategias e intereses distintos y no vale para todos el mismo modelo.
- La exposición a la lengua no es suficiente y por si misma no garantiza el aprendizaje si no se acompaña con otra serie de factores facilitadores del mismo.
- Es fundamental que se continúe con el desarrollo cognitivo en la L1.
- La adquisición de las destrezas orales no demuestra que se haya conseguido la competencia lingüística plena.

Así mismo toda propuesta ha de tener en cuenta que:

- Es fundamental decidir para qué vamos a enseñar la lengua porque cada caso requiere un planteamiento diferente. No cabe hacer el mismo planteamiento para la enseñanza/aprendizaje de la lengua social que la académica.
- Un buen desarrollo de la primera lengua es clave para conseguir con éxito la segunda o tercera... y por ello es fundamental el papel de la familia reforzándola y enriqueciéndola en el ámbito familiar.

[1] Cummins, J. Knowledge, power and identity in teaching English as a foreign language.From Genesee,F.(ed) (1994)Educating Second Language Children. Cambridge University Press.

Además para conseguir un desarrollo académico pleno es necesario explicitar y partir de los conocimientos previos del/a estudiante, ampliar los que tiene y no reemplazarlos con los nuevos.

Es también imprescindible proporcionar apoyo todo el tiempo que sea necesario porque el desarrollo pleno sólo se consigue tras 7/9 años. Debería ser, por tanto, un planteamiento a largo plazo.

La interacción con los iguales es un factor esencial de integración por lo que la escuela en su totalidad es la responsable del desarrollo lingüístico y en todos los planes educativos deben plantearse la integración del alumnado en el grupo clase convencional. Además, no parece conveniente modificar sustancialmente el currículo ni ignorar características de edad y priorizar las necesidades lingüísticas sobre las de maduración cognitiva proponiendo incorporaciones a cursos inferiores. Para ponerse al mismo nivel educativo que el resto de sus compañeros, es necesario que el alumnado de lengua adicional continúe con su desarrollo cognitivo mientras aprende la lengua a través de los contenidos adecuados a su edad que se imparten en el aula que comparte con el resto de sus compañeros y compañeras y de este modo cada profesor/a de área se convierte también profesor/a de lengua.

Todos los docentes sabemos que las familias son un factor importante de éxito. El grado de implicación de padres y madres en el desarrollo escolar de sus criaturas es fundamental para el progreso de éstas. Está implicación pasa por la participación en la vida escolar a todos los niveles. Es papel del centro posibilitar cauces y generar dinámicas en colaboración con las asociaciones de familias y sus representantes en el consejo escolar para lograr una integración plena.

Bibliografía

BERNSTEIN, B. (1994) Pedagogy, symbolic control and identity. Taylor Francis. London

COLLIER, V. Promoting Academic Success for ESL Students. Understanding Second Language Acquisition for School. New Jersey Teachers of English to Speakers of Other Languages-Bilingual Educators. N. Y, 1995.

CUMMINS, J. (1994) Knowledge, power and identity in teaching English as a second language. En GENESEE, F. (ed.) Educating Second Language Children. Cambridge University Press. Cambridge

LEUNG, C. (1998) English as an additional language. Taking issue with policy and practice. Thames Valley University. Working papers. London

LOGSE, Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación del Sistema Educativo

McLAUGHLIN, B. (1992) Myths and Misconceptions about Second Language Learning: What every teacher needs to unlearn. National Centre of Research on Cultural Diversity and Second Language Learning. University of California. Santa Cruz.

MINISTRY OF EDUCATION SCHOOLS DIVISION (1987) What is known about first and second language development. Victoria (Australia)

MINISTRY OF EDUCATION SCHOOLS DIVISION (1994) ES Scales (1-8) Victoria (Australia)

OFSTED (1999) Inspecting Subjects and Aspects 11-18. English as an additional language. London

RUIZ BIKANDI, U (ed.) (2000) Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria. Síntesis Educación. Madrid

SCAA (1996) Teaching English as an Additional Language: A framework for Policy. London

VILA, I. (1993) Aspectos didácticos de la educación plurilingüe. En I Jornadas Internacionales de Educación Plurilingüe. Bilbo. Fundación Gaztelueta.

Mª Jose Eguskiza

Nota:

Desde que fue escrito este artículo se han producido muchos cambios en la realidad educativa vasca. Lo más importante es la incorporación durante el curso 2003-2004 de un número importante de profesorado de refuerzo lingüístico en euskera para aquellos centros que acogen alumnado inmigrante de forma significativa. Además se ha iniciado un plan de formación, asesoría y apoyo para este profesorado a través de cursos y seminarios en los berritzegunes y hay tres personas, una por provincia, encargadas de elaborar materiales para apoyar específicamente a este alumnado.

La evaluación del proceso y del producto corresponderá hacerla a posteriori. De momento, con esta nota quiero rectificar la primera parte del artículo en la que se plantea que se está abordando el problema sólo con la buena voluntad del personal. La situación ha cambiado y aunque aún hace falta una gran cantidad de buena voluntad, existen apoyos y se han facilitado recursos y formación al colectivo de profesores y profesoras encargados del refuerzo lingüístico.

Hezkuntzako laboralak sektore berria

Aplicando criterios meramente economicistas, el Departamento ha llevado a cabo la fusión de diferentes colectivos cuya única ligazón es el tipo de contrato que le une con la Administración

Prozesu bat hasten denean, oso zaila izan ohi da jakitea noiz eta nola bukatuko den. Hori gertatzen ari da Hezkuntzako laboral taldeen fusioarekin. Proposamena mahai gainean ipini zenetik, gauza asko (interesak) agerira atera eta erabakiak behin eta berriz aldatu dira, martxoaren 8an hartutako akordiora heldu arte. Baina honekin ez da prozesua bukatu, ezta pentsatu ere! Orain egoera berriari eta beste fusio orokorrago proposamen bati aurre egin behar diogu.

Pasatu dira lau urte Pandoraren kutxa ireki zenetik. Administrazioak ikusi zuen Hezkuntza sailean zeuden talde laboral guztien fusioarekin energia, dirua, denbora... aurrezten zela. Noski, zertarako egiten dira sei bilera ezberdinak, batean egitea posiblea bada? Edo, zergatik ordaindu behar zaie hogei liberatu sindikalen ordezkoei, hamabost ordaindu ahal badira? Ez da beharrezkoa oso azkarra izatea jakiteko aukera txiki bat baldin bazegoen hori lortzeko arituko zutenik.

Eta aurkitu zuten. Beste aldean, sozial aldean, sindikatuon aldean, batzuen interesak ildo beretik baitzihoazen. Alde honetan lortu nahi zena, aldiz, sindikatuen ordezkaritza handiagotzea zen. Hainbat sindikaturen ordezkaritza kolektibo zehatz batzuetara mugatzen zen eta guztien fusioarekin hori hedatzen zen.

Momentu horretan, bai Administrazioa bai sindikatu batzuk besteok deitzen hasi ziren negoziatzeko asmoarekin. Gure ustez, mahai gainean ez zituzten ipini benetako arrazoiak. Hauek mozorrotu zituzten beste aitzakia batzuez: kolektiboen atomizazioa eta honek dakarren energiaren xahuketa eta indar falta, lanpostuen dignifikazio falta… horrelako gauzak aipatu ziren negoziazioetan.

Baina zerbait ulertzeko komenigarria da jakitea zein ziren Hezkuntzako laboral taldeak momentu horretan:

- Ikastetxe pribatu publifikatuen irakasleak eta zerbitzukoak
- Ikastola publifikatuetako irakasleak eta zerbitzukoak
- Kontserbatorioetako irakasleak
- Erlijioko irakasleak
- Garbitzaileak eta sukaldariak
- Hezkuntza Bereziko laboralak (hezitzaileak, fisioterapeutak...)

Mahaigaineratu zen lehenengo proposamena izan zen talde hauek guztiak hitzarmen bakar batean sartzea. Hori tratatzeko hainbat bilera egin ostean, lortzea zaila zela ikusi zen eta beste konbinazio posible batzuk aztertzen hasi ziren. Asko ez luzatzeagatik, bakarrik komentatuko dugu horretan lau urte eman zirela adostasunera heldu arte.

Pasa den ikasturtean sinatu zen akordioaren arabera hiru hitzarmen ezberdinak geratzen ziren:

1. Erlijioko irakasleak
2. Garbitzaileak eta sukaldariak
3. Ikastetxe publifikatuetako irakasleak, ikastola publifikatuetako irakasleak, kontserbatorioetako irakasleak eta hezkuntza bereziko laboralak.

STEE-EILASek bazeukan ordezkapena hirugarren kolektiboan soilik, konkretuki hezkuntza bereziko laboraleko, ikastola publifikatutako eta ikastetxe publifikatutako sektorean. Eta galdetzen dugu:

Zer daukate amankomunean hitzarmen berria osatzen duten kolektiboek?

Bi gauzak lotzen gaituzte, kontratu mota, kolektibo guztiak laboralak garela, eta lan esparrua konpartitzen dugula, guztiok lan egiten dugula geletan, hezitzen. Argi dago, talde guztiek beraien berezitasun propioak dituzte, eta horrela ikusi behar ditugu, lan-hitzarmen berean bai, baina bakoitzaren beharrak onartuz eta defendatuz.

Sektore berri honi beste izen bat ipini diogu eta hemendik aurrera Hezkuntzako Laboralak deitzen diogu.

Gaur egun, STEE-EILASen zegoen estruktura eta antolakuntza egokitzen ari gara. Lehen zegoena kolektibo propio batena zen, Hezkuntza Bereziko laboralena, hain zuzen. Eta orain, hori zabaldu behar da beste kolektiboak gehitzeko. Horrek guztion ahaleginak eskatzen ditu, hasieran beti kostatzen baita. Eguneroko lana amankomunean ipini behar da, kolektibo bakoitzaren ezaugarriak ikasi behar dira...

Prozesu honetatik ateratzen ditugun ondorioak onak dira. Orain arte abantailak baino ez ditugu ikusi, adibidez, liberatu bat gehiago lortu dugu. Baina mahaigainean jarraitzen du kolektibo guztiak lan-hitzarmen bakar batean fusionatzeko proposamenak, eta hori izango da hurrengo lau urteetako lana, datorren hauteskunde sindikalak berriro izan arte.

Prozesua oraindik irekita dago. Ikusi beharko dugu noiz eta nola bukatuko den.

La Escuela de Relaciones Laborales de la UPV/EHU

elabora un Plan para la igualdad de mujeres y hombres

En el curso 2001-2002, la Escuela Universitaria de Relaciones Laborales de la UPV/EHU de Leioa puso en marcha un Plan de igualdad, que se ha desarrollado en varias etapas y aún no ha terminado. Explicaré el camino que se ha seguido y algunas conclusiones. La iniciativa partió de la Dirección de la Escuela, que se apoyó para su elaboración en la asesoría de una entidad externa (una Consultora) y en el trabajo de una Comisión de Igualdad. En esta Comisión participaron las personas del profesorado más dispuestas a invertir esfuerzos en el tema. No estaban presentes los doce Departamentos de la Escuela, por diversos motivos. Algunos, por falta de interés, otros, por sus escasos efectivos en el Centro. En el caso del Departamento de Economía Aplicada, este problema se subsanó con la intervención de una profesora adscrita a otro Centro.

En la primera fase se hicieron entrevistas a gran parte del profesorado, para conocer su opinión sobre la situación de la igualdad en la Escuela y sobre la conveniencia del Plan. También se entrevistó a representantes del alumnado, con el mismo objetivo. Las encuestas sirvieron para dar a conocer la puesta en marcha del proyecto, y para pulsar la actitud de la gente frente al asunto. Entre quienes opinaron que no había motivo especial para actuar en el terreno de la igualdad, la mayoría eran hombres. Y no por una postura contraria a la igualdad, sino por entender que el profesorado de la Escuela ya sabía cómo hacer las cosas sin necesidad de ayuda especial. También hubo quienes se excluyeron del plan al opinar que el contenido de su asignatura era neutro, caso del Departamento de Organización de Empresas.

En la segunda fase se realizó un diagnóstico sobre la situación de la igualdad en la Escuela, en diferentes aspectos. Por un lado, se analizó la participación de cada uno de los estamentos, profesorado, personal de administración y servicios, y alumnado, en los cargos de responsabilidad, las comisiones, los órganos de representación. Por otro, se revisaron los programas y contenidos de las asignaturas desde el punto de vista de las mujeres.

En relación a la participación de mujeres y hombres en los órganos de gestión y demás actividades de la Escuela, en la franja del alumnado se detectaron algunas desigualdades. En una Escuela en la que hay más mujeres, los hombres están sobrerepresentados en los puestos de delegados. El motivo: ellas se proponen menos para el cargo, porque sienten más dificultad para aparecer y hablar en público.

El estudio combinado del diferente comportamiento de mujeres y hombres ante la oferta de asignaturas de libre elección y la Bolsa de Empleo, lleva de nuevo a la conclusión de que las expectativas profesionales, es decir, la respuesta a la pregunta ¿quién y para qué me van a contratar? es decisiva en las opciones que cada sexo va tomando. Las chicas partici-

2002-2001 urtean Berdintasun Plana martxan ezartzeko lehengo urratsak eman ziren, nahiz eta Eskolako Mintegi guztien partehartzea bermatu ez den, positibotzat jotzen dugu burututako lana.

pan más en cursos de libre elección relacionados directamente con la titulación de Relaciones Laborales, ellos participan más en cursos relacionados con la gestión de empresas. En la Bolsa de Empleo, la primera opción de ambos sexos es igual y está relacionada con sus estudios. Cuando, al transcurrir un tiempo sin oferta de colocación, las personas demandantes de empleo tienen que reducir expectativas y ofertarse para otros trabajos, las mujeres solicitan puestos de administrativas, donde saben que tienen empleo asegurado. Ellos insisten en mayor medida, incluso en segunda opción, en empleos relacionados con la diplomatura.

En relación con el trabajo doméstico, el alumnado de ambos sexos trabaja poco en casa. Aún así, los roles se reproducen. Las chicas trabajan más, y lo hacen en tareas cotidianas. Los chicos, dedican menos tiempo y computan todas las tareas que realizan (pasear un perro o colgar un cuadro, por ejemplo).

Entre el profesorado, se detectaron unas cuantas desigualdades. Las mujeres dan un peso mayor en su vida a las responsabilidades familiares y, tal vez, a otras actividades no relacionadas con el trabajo. Esto se traduce en que el profesorado a tiempo parcial lo forman casi al 100% hombres, porque son gente pluriempleada: compaginan un empleo externo a tiempo completo con la dedicación parcial a la Universidad. También son mujeres quienes cogen entera la baja maternal-paternal; no reparten con los padres de la criatura ese periodo de cuidado de los recién nacidos, aunque es una opción legalmente posible. La universidad no cubre esas bajas, con lo que las mujeres aparecen como responsables de la sobrecarga de trabajo para los demás, que resulta de cubrir el hueco temporal que dejan.

Las mujeres tienden a desempeñar menos cargos de responsabilidad en la Escuela, y este hecho se analiza de diferente manera por cada sexo. Los hombres opinan que las mujeres no tienen interés en la promoción profesional. Las mujeres aluden a su falta de tiempo para implicarse en actividades extraacadémicas.

Dentro del personal de administración y servicios, no había sentimiento de discriminación, no se detectaron situaciones de inferiorización dentro de la Escuela y se cubrían las bajas maternales. El personal del PAS fue el estamento en el que más unanimidad había sobre la conveniencia de un Plan.

Con respecto a realidades que suelen estar muy ocultas, como el acoso sexual, no se ha detectado. Se han realizado muchas encuestas y reuniones en profundidad con todos los sectores, por lo que en mi opinión si no ha salido es que no lo hay, o es muy excepcional. No creo que la ausencia de protesta se deba a que se esté sufriendo inconscientemente.

En la segunda fase se realizó un seminario sobre uso no sexista del lenguaje, dirigido a todo el profesorado, y se hicieron también unas guías para la revisión de contenidos de las asignaturas. Las guías se trabajaron en seminarios de varios Departamentos, y son sólo el comienzo de un trabajo, servirán para sugerir la manera de trabajar los temas. Se proporcionó bibliografía de cada materia.

En la tercera fase, se han propuesto medidas correctoras, que deben ponerse en marcha, y para asegurarlo habrá en Dirección una persona encargada de impulsar el Plan de Igualdad. Las áreas de mejora son varias, unas son internas a la Escuela, otras pertenecen al exterior. En relación con el interior, habrá un trabajo específico para reducir el impacto del sistema de género en la subjetividad de las alumnas, reforzando sus actitudes y aptitudes ante el empleo. En el área del profesorado, mejorar la participación de mujeres en la revista del centro, continuar con la revisión de contenidos en las asignaturas en las que todavía está pendiente y completar en su caso lo hecho hasta la fecha. Implantar el uso de un lenguaje no sexista, fomento de la utilización de las bajas por paternidad...

En relación con el exterior, actuar sobre el empresariado y los distintos agentes que intervienen en el mercado de trabajo –incluidos los agentes de intermediación– para eliminar la oferta sexista de empleo y desvelar y corregir los mecanismos de subempleo de las tituladas.

El detalle del Plan pronto podrá conocerse, lo publicará el servicio editorial de la Universidad. Un balance provisional de lo hecho hasta la fecha, me parece que da para decir que el esfuerzo ha merecido la pena.

Isabel Otxoa

Plan hau hiru fasetan egin da; lehengo fasean eskolako egoera ezagutzeko helburuarekin elkarrizketa batzuk egin ziren; bigarren fasean lengoai sexistaren erabilpenaren inguruan mintegi bat egin zen eta hirugarren fasean ikusitako hutsuneak konpontzeko asmoz neurri zuzentzaile batzuk proposatu dira aurrera eramateko.

Palestinar Herriaren
Eskubideen Alde

For the Rights
of the Palestinian People

Por los Derechos
del Pueblo Palestino

Palestinarekiko konpromezua areagotu

¿Nos imaginamos lo que sería que tras cada atentado de ETA Aznar bonbardeara Ajuria Enea o el palacio de la Diputación en Iruña? ¿O que amenazara con matar o deportar a Ibarretxe o a Sanz si no acaban con los atentados? ¿O que destruyera la casa de los padres del autor de un atentado? ¿O que el ejército español matara de un cañonazo a toda persona que considere terrorista, que según Garzón somos casi todos? Todas estas cosas pasan a diario en Palestina, un país que tiene más exiliados que habitantes, en el que las resoluciones de la ONU no se cumplen y los derechos humanos están anulados por la ley de la guerra. Ante la pasividad de Europa y la colaboración abierta de EE.UU. los ciudadanos y ciudadanas de Euskal Herria debemos incrementar nuestro compromiso con el pueblo palestino y la búsqueda de una paz justa en la región.

Eguneroko albistegietan Palestinaren gainean dagoen zurrunbilo eroarekin topatzen gara. Sabelari itsatsita daraman lehergailua Israelgo autobus edo kafetegi batean eztandarazi duela gazte palestinar batek. Hildako ugari. Letra txikian irakur daiteke Israelgo armadak gazte suizidaren senitartekoren bat hil zuela eta mendeku giza egin duela atentatua. Hiru erakunde palestinar armatu desberdinek hartzen dute bere gain atentatua. Palestinako Gobernuak atentatua gaitzetsi egin du. Israelgo Gobernuaren erantzuna, aldiz, Arafat presidentearen jauregia bonbardatzea eta atentatugile suizidaren gurasoen etxea birrintzea edo errefuxiatuen kanpamendu bat txikitzea. Hildako gehiago. Etorkizunik ez dagoelako ustean, mendeku bila hasiko diren gazte gehiago.

Bake planak bata bestearen ondoren erretzen dira, gauzatu gabe, eta planekin batera itxaropena ere gero eta urriagoa da. Bush, Blair eta Aznar presidenteek,

Nazio Batuen erabakiak ez betetzearen aitzakian Irak erasotu, inbaditu eta sasimenperatu dutenek ez dute inolako interesik adierazi Israelek Nazio Batuen erabakiak bete ditzan eta munduan ezegonkortasuna sortzen duen Palestina eta Israel arteko gatazka konpontzeko.

Izan ere, Israel estatua sortzeko palestinarrak kanporatu zituzten eta palestinarren lurretan eta etxeetan israeldarrak sartu ziren. Palestinar gehienak kanporatuak izan ziren. Baina Israel ez zen oraindik ase, eta etengabe aritu da asentamendu berriak sortzen, palestinarren lurretan.

Errepide mapa izenez ezagutu dugun bake planak estatu palestinarra sortu nahi zuen Israelen ondoan eta berarekin bakean bizitzeko. Israelen mugak Nazio Batuen Erakundeak onartutakoak lirateke, hots, oraingoak baino lur eremu gutxiago okupatuta. Palestinarrek, aldiz, bere jatorrizko lurraldearen % 20an bizitzea onartzen zuten, baina kanporatutakoei bere herrira itzultzeko eta indemnizazioak jasotzeko eskubidea ere onartzen zitzaien bake planean. Hori guztia aurrera eraman ahal izateko talde armatu palestinarren suetena eta armada israeldarra erretiratzea lortu behar zen. Palestinarren suetena lortuta ere, armada israeldarra ez zen joan eta talde palestinarren kontrako erasoak etengabe egin zituen suetena apurtu eta errepide mapa kiskali arte. Segurtasun harresi erraldoia eraikitzen ari da orain Israel, erasoak etengabe eta non nahi egiten ditu, eta Israelen atentatu bat gertatuz gero Arafat hiltzeko mehatxua ere bota du. Bere ustez terroristak direnak, berriz, zuzenean hiltzen du bere etxea edo autoa bonbardatuz, gure artean GALekoek egiten zuten bezala, baina kasu honetan uniformea etxean utzi gabe.

Nazioarteko presioa, tamalez, ez da Israelen gainean sumatzen, palestinarren gainean baizik, beren eskaerak gutxitzeko asmoz. Agertu den azken bake planean, adibidez, kanpoan dauden palestinarrak itzultzeko edo indemnizazioak jasotzeko eskubidea desagertzen zen.

Bitartean, Israelek normaltasun osoz parte hartzen du nazioarteko foro guztietan, logika guztiak gaindituz, gainera. Eurovision izeneko kantu txapelketan, Europako saskibaloi txapelketetan hartzen dituzte bertako kantari eta taldeek inolako boikota jasan gabe.

Duela hilabete batzuk gurekin egon zen sindikalista palestinar batek gogorazi zuen nola Hegoafrikako apartheidarekin bukatzeko nazioarteko presioa eta herrialde horrekiko boikota oso garrantzitsua izan zen, eta ildo honetan zerbait egiteko eskatu zigun.

Egun hauetan Palestina eta Israeleko bakezaleak egongo dira Euskal Herrian, beren egoera ezagutarazteko, baina bada garaia gure aldetik ikusle izatetik ekintzaile aktibo izatera pasatzeko, Israelen kontrako boikot ekintza baketsuak bezain jendetsuak antolatuz.

Ruben Belandia

El fracaso de la OMC en Cancún y la educación

La conclusión sin alcanzar un solo acuerdo de la V Conferencia Ministerial de la Organización Mundial de Comercio (OMC) recientemente celebrada en Cancún debe interpretarse como un paso en la buena dirección. Y es que, desde su creación en 1995, la OMC trabaja denodadamente para construir el terreno de juego más propicio para las multinacionales, grandes bancos y fondos de inversión. Esto es, para establecer la *globalización realmente existente*, muy distinta de ese mundo tan bonito como irreal que nos venden a diario y en el que a todas las personas nos va bien.

Tras el traspiés de Seattle, donde a finales de 1999 se frustró el lanzamiento de la pretendida Ronda del Milenio, la OMC se dio un respiro en la cumbre de Doha. Allí, aislada de manifestaciones contra la globalización neoliberal y en en pleno fervor de lucha "antiterrorista" tras los atentados del 11 de setiembre de 2001, las grandes potencias del Norte económico lograron poner en marcha una nueva Ronda de Negociaciones, que en principio debe concluir antes de 2005.

Estas negociaciones se centran en tres cuestiones: los aspectos relativos a la propiedad intelectual, en particular a las patentes sobre medicamentos, la liberalización del comercio agrícola y la extensión a nuevos sectores de la liberalización de los servicios. Y también abordan los llamados *nuevos temas* o *asuntos de Singapur*, porque allí se acordó en 1996 su inclusión en la agenda de la OMC. Se trata de

Hiru dira negoziaketaren ardatzak; jabetza intelektuala, batez ere medikamentuei dagokienez, nekazal merkatuaren liberalizazioa eta beste zerbitzuen (hezkuntza adibidez) liberalizaziorako hedapen plana.

someter a la disciplina de la OMC las compras del sector público, la política de competencia y las inversiones. Todo ello para facilitar aún más la expansión de las multinacionales.

Y salvo en lo relativo a las patentes sobre medicamentos, donde el acuerdo parcialmente favorable alcanzado en Doha ha sido casi totalmente desmontado en las negociaciones previas a Cancún, al añadirse nuevas condiciones que lo hacen difícilmente aplicable, el resto de las cuestiones han quedado aparcadas. Por eso resulta importante que no haya habido ningún avance en las negociaciones durante la reunión de Cancún. Así se gana tiempo para que las posiciones críticas frente a la globalización neoliberal vayan ganado terreno en cada país, de manera que las representaciones gubernamentales en la OMC se vean obligadas a cambiar de postura.

Además, los fracasos de Seattle y Cancún contribuyen a deslegitimar a la OMC, organización que representa la verdadera cara de la globalización que nos intentan imponer, en la que todo (derechos humanos, ambiente_) debe supeditarse a la posibilidad de hacer negocio. En Seattle confluyeron para hacer fracasar la reunión las manifestaciones contra la globalización neoliberal con el plante de numerosas delegaciones africanas y asiáticas (pero no latinoaméricanas), y el desacuerdo sobre agricultura entre Estados Unidos y la Unión Europea.

De Seattle a Cancún se ha avanzado en la coordinación entre los movimientos sociales contrarios a la globalización neoliberal y bastantes delegaciones gubernamentales de países del Sur económico (ahora también latinoaméricanas). Coordinación que se ha traducido en asesoría técnica y en actuaciones complementarias durante la cumbre. Porque conseguir que un grupo significativo de gobiernos del Sur se atreva a plantar cara a las principales potencias mundiales no es fácil. A pesar de que en la OMC cada país tiene un voto, las potencias del Norte usan todo tipo de soterradas amenazas para condicionar a los gobiernos del Sur. Y así las decisiones se toman habitualmente por un extraño "consenso" entre una minoría que tiene todo para ganar y una mayoría obligada a seguir perdiendo.

Por eso, cuando en Seattle por primera vez y ahora en Cancún la maquinaria de la OMC se detiene ante la postura digna de una parte creciente de los ninguneados países empobrecidos hay que alegrase. Y acto seguido no bajar la guardia y seguir luchando hasta hacerla descarrilar, que la OMC no descansa y sigue trabajando en la sombra.

Y del mismo modo que en su ámbito de intervención Vía Campesina propone sacar la agricultura de la OMC para salvaguardar la *soberanía alimentaria*, las personas que trabajamos en la enseñanza deberiamos tomar conciencia de lo que en nuestro campo representa esa organización. Porque en su seno, en el marco del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS), la Unión Europea promueve la extensión de la liberalización a muchos servicios públicos, entre ellos el suministro de agua, la sanidad y la educación. Es decir, tras la "éxitosa" liberalización de los servicios financieros y las telecomunicaciones, la amenaza se cierne ahora sobre elementos básicos del bienestar humano. Y es fundamental que los países, tanto del Norte como del Sur, puedan reglamentar sus servicios públicos con el fin de responder a las necesidades de todas las personas, ricas o pobres.

Por eso, cuando se intenta convertir la educación en una mercancía objeto de compraventa para beneficio privado, en vez de tratarla como un derecho humano que debe ser satisfecho por el sector público, debemos luchar para que la educación quede excluida del alcance del AGCS.

1 Más información en
www.accessmed-msf.org/index.asp

2 La soberanía alimentaria implica el derecho de cada pueblo a definir sus propias políticas agropecuarias y a proteger y reglamentar su mercado de productos alimenticios en un marco de desarrollo sostenible. Al respecto,
http://www.viacampesina.org/

3 Específicamente sobre la OMC y la educación, hay bastante información en la página web de la Internacional de la Educación:
www.ei-ie.org/main/spanish/index.html

Para saber más sobre el AGCS (en inglés, GATS) es intererante un documento en castellano de ATTAC-Catalunya, disponible en la página del Observatorio de la deuda en la globalización:
www.debtwatch.org/cast/docs/observatoris/ifis/omc_attac_nogats.pdf

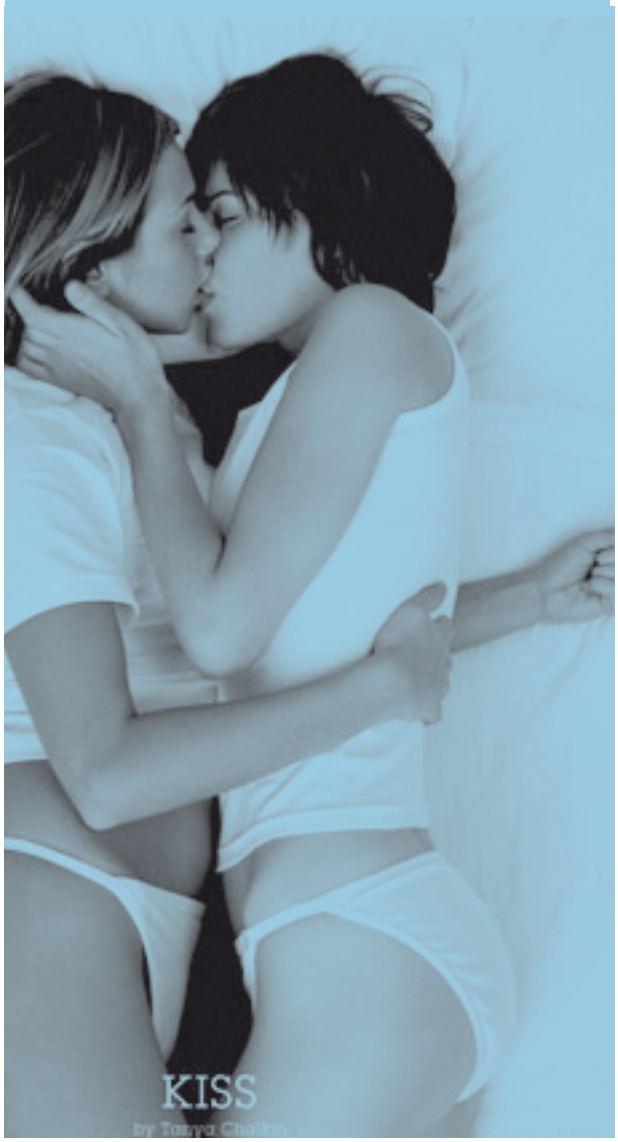
Y también:
www.wdm.org.uk/campaign/OutofServSpanish.htm

En inglés puede verse:
http://www.gatswatch.org/index.html
www.wdm.org.uk/campaign/GATS.htm

Patxi Zabalo

Adi egon behar dugu, orain arte liberalizazio prozesu honetan eman diren pausu berberak eman nahi dituztelako ongizate gizarteak dituen hainbat baliabide (osasuna, hezkuntza…) merkatugai bihurtzeko.

SEXO, MENTIRAS E IDENTIDADES



La Organización de Mujeres de la Confederación de STEs ha realizado en Teruel los días 28, 29 y 30 de marzo las Jornadas tituladas "Sexo, mentiras e identidades". Desde nuestra filosofía feminista que pretende una nueva ética, hemos visto la necesidad de dar la importancia que tiene a la normalización, en todos los ámbitos, de todas aquellas cuestiones relacionadas con el mundo de la sexualidad y, más en concreto con el tratamiento de la diferencia por orientación sexual.

Por este motivo debemos, por un lado, superar el heterosexismo, concebido como la única forma socialmente admitida de abordar las cuestiones relacionadas con la sexualidad y, por otro, romper el muro de silencio que hay sobre la homosexualidad. Si en nuestras aulas conseguimos el respeto a la diferencia por la orientación sexual habremos conseguido un objetivo fundamental como docentes.

En las jornadas se vio la necesidad, desde el punto de la educación en valores, de que exista para todo el alumnado referentes positivos sobre la homosexualidad, para así poder respetar –y aceptar también con normalidad– a sus compañeros y compañeras gais y lesbianas.

Tratar la educación sexual con la pluralidad necesaria supone también un doble compromiso: con la calidad de la enseñanza y con la transformación positiva de la sociedad. Pero hay que tener en cuenta que el respeto a la diferencia por orientación sexual no incumbe sólo a gais y lesbianas sino que es una tarea de todas las personas que integran el sistema educativo.

Toda la enseñanza está pensada por y para personas heterosexuales, con una identidad sexual, unos deseos, unas vivencias, unas expectativas, unos referentes y unas actitudes, marcados por la presunción de heterosexualidad en todos los miembros de la comunidad educativa. Este planteamiento, que niega la existencia de gais y lesbianas, es excluyente y discriminatorio. Es necesario, por lo tanto, establecer una visión educativa que contemple, en plano de igualdad, las distintas modalidades de la sexualidad humana y más en concreto, las diferentes orientaciones sexuales: homosexual, heterosexual o bisexual.

En los países de nuestro entorno existen estudios sobre adolescentes homosexuales que indican que las tasas de intentos de suicidios en este grupo duplican y hasta triplican al grupo de adolescentes heterosexuales.

No hay ninguna razón que justifique que la adolescente lesbiana o el adolescente gai tenga que vivir su homosexualidad como un problema, como un proceso traumático, que le marque negativamente en su desarrollo personal.

Sexu- aukera desberdinak plano berdinean onartzen dituen heziketa ikuspuntua bermatzea ezinezkoa da.

Por eso, nuestro modelo de sociedad, establecido en la Constitución de 1978, estará incompleto mientras exista discriminación hacia las personas por su orientación sexual. En el artículo 13 del Tratado de Ámsterdam (1997), la Unión Europea proclama nuevamente el principio antidiscriminatorio, mencionando expresamente la orientación sexual de las personas como bien a proteger.

Por todo esto, es necesario educar a las adolescentes y los adolescentes y cuando hablamos de sexualidad en las aulas o cuando trabajamos la orientación sexual, debemos incorporar, con normalidad y naturalidad, la diversidad de orientaciones sexuales, incorporando al discurso habitual el discurso de la homosexualidad y del lesbianismo. Y qué decir del transexualismo, realidad casi ignorada en la Enseñanza y, por lo tanto, muy difícil de plantear.

La elaboración de materiales y guías didácticas es un trabajo pendiente ya que existe un vacío casi absoluto en este terreno. En los últimos años ha habido algunas aportaciones en Secundaria pero no hay ningún material para Primaria, años de escolaridad en la que hay que prestar mucha atención a los procesos emergentes. Si en la Secundaria la educación sexual es escasa, en Primaria la educación sexual no, existe y por esto es necesario dinamizar una propuesta de programación. También debemos controlar los programas de educación sexual desenmascarando la homofobia y positivizando la homosexualidad.

El estudio de los materiales que utiliza el alumnado, sobre todo los libros de texto, debe de ser un trabajo constante ya que la mayoría refuerzan el heterosexismo y el machismo.

Es fundamental que exista para todo el alumnado referentes positivos sobre la homosexualidad, fomentando el autoapoyo, visibilizando, debatiendo, planteando… rompiendo el silencio que existe alrededor de este tema.

Bere orientazio sexuala dela medio diskriminazioak jasotzen duen pertsonarik dagoen bitartean gure giza-eredua osatugabea egongo da.

Nuestra responsabilidad como docentes es evidente, contagiando nuestra postura entre el profesorado y el alumnado En definitiva tenemos la obligación de conocer, respetar y transmitir la rica, hermosa, plural y compleja sexualidad humana.

Recursos para trabajar el tema

1. Unidades didácticas:
   - Pedro J. Macho: Sexu hezkuntza: homosexualitatea ikasgelan/educación sexual: la homosexualidad en el aula. Egham
   - Varios: Homosexualidad y lesbianismo en el aula. el respeto a la diferencia. Xega

2. Legislación:
   - Resolución sobre la igualdad de derechos de los homosexuales y de las lesbianas en la Comunidad Europea. Diario Oficial de las Comunidades Europeas, nº C61/40, de 8 de febrero de 1994.

3. Bibliografía
   - Para Primaria: Richard Button es una nena; Rosa Caramelo; EL CICLO BIS.
   - (ensayo) Chimo Fdez. de Castro: La otra historia de la sexualidad. Ed. Martinez Roca.
   - (novela) Jaime Cela: La llamada del mar. Ed. La Galera.

4. Vídeos y películas
   - Para Primaria: (5º y 6º) “Mi vida en rosa”.
   - Para Secundaria: “Beautiful thing”; “Todo sobre mi madre”.
   - Para Postobligatoria: (documental) “El celuloide oculto”.

Esta es una pequeña muestra del material con el que se puede trabajar. De todos modos en las Sedes hay un listado mucho más amplio de material. Si os interesa, no dejéis de pasar y pedirlo.

Secretaría de la Mujer
de STEE-EILAS

Jazarpena
desagertarazteko bidean

Acabemos con el acoso

en el trabajo

El derecho de toda persona a recibir un trato digno en su trabajo es un elemento fundamental para que ese trabajo sea saludable y, por lo tanto, seguro. El acoso moral en el trabajo, como actuación desarrollada contra una persona trabajadora desde una situación de desigualdad de poder, de manera persistente e intencionada, con el objetivo de minar su resistencia, provocar su sumisión o su destrucción total como persona o hacer que abandone su puesto de trabajo, atenta gravemente contra la dignidad de las personas trabajadoras. Por lo tanto, la lucha contra el acoso moral en el trabajo debe ser un eje fundamental en la defensa de la salud en el trabajo y en la actividad sindical en general. Las dificultades generadas tanto por las propias tradiciones sindicales como por las características del fenómeno del acoso no deben impedir una acción sindical eficaz en la defensa de las personas acosadas, enmarcada en una labor general de información sobre el fenómeno del acoso, de identificación de los factores que lo facilitan y de negociación de medidas preventivas y correctoras, de compromisos de la dirección y de procedimientos de tratamiento rápido y eficaz de las denuncias que se produzcan, en la línea de lo acordado en la UPV/EHU.

El pasado 6 de octubre de 2003, el Rector de la UPV/EHU y todos los sindicatos con representación en la Universidad firmamos un acuerdo que tiene como objetivo garantizar a todas las trabajadoras y trabajadores de la Universidad un entorno laboral exento de todo tipo de acoso, tanto lo que se conoce por intimidación o acoso moral, como el acoso sexual y el acoso por motivos ideológicos, políticos o sindicales.

Akordioa Lanaren Nazioarteko Erakundeak eta bertako langileen sindikatuak 2001.eko otsailean lortutako akordioan oinarritzen da eta gure inguruan ez da orain arte horrelakorik gauzatu. Beraz, oso berritzailea dela esan dezakegu.

ZERTAZ ARI GARA? Pertsona guztiok tratu egokia, errespetuzkoa, duina eta diskriminaziorik gabekoa jasotzeko eskubidea dugunez, pertsona bakoitzarentzat diskriminatzailea, iraingarria, umiliagarria edo oldarkorra den edo norberaren bizitza pribatuaren kontra doan edozein ekintza, jokaera, esaera zein eskaera, jazarpentzat hartuta izango da. EHUko irakasleak zein Administrazio eta Zerbitzuetako langileak izango dira babestuak, 5.000 langile, oro har.

PREBENTZIOA. Jazarpena oso falta larria izango da Unibertsitatean, zeinaren aurrean ezin da itsuarena egin. Kalifikazio hori oso garrantzitsua da prebentzioan aurrera egiteko. Gainera, langile guztiek izango dute akordioaren edukiaren berri.

Zuzendaritza karguak dituzten pertsonei, hala kargu administratiboak nola akademikoak, jazarpenari buruzko prestakuntza emango zaie jazarpena zer den jakin dezaten, horrelakorik egin ez dezaten eta beren

inguruetan gerta ez dadin adi egon daitezen.

JAZARPEN SALAKETAK TRAMITATZEKO MODUAK. Prozeduraren helburua jazarpena bere hastapenetan geldiaraztea da, justizia epaitegietara joan gabe eta arrazoizkoak diren epeetan egoera hauek konpondu ahal izateko.

Jazarpena jasaten duen pertsonak behin behineko babes neurriak eska ditzake, eta horien artean jazarpena egiten dion pertsona edo pertsonekin lan egiteari uztea. Halaber, jazarpen salaketa egiteagatik inor diskriminatua, errepresaliatua edo beldurtua ez izatea bermatzen da. Prozedura osoak inplikatutako pertsonen intimitatea babestuko du.

1. Borondatezko konponketa. Egokiena zera litzateke: jazarpena jasaten duena eta jazarpena egiten du(t)-ena(k) hitz egitea, egoera argitzea eta konpontzea. Horretarako, langileen gestioan, prebentzioan edo sindikalgintzan ardura duten pertsonen aholkua eska dezake. Pertsona horietako bat akosatzaileekin egiten den bileran ere egon daiteke, konponbidea errazteko asmoz.

2. Elkarrizketaren bidezko konponketa. Aurreko prozesuan ezer lortzen ez bada edo jazarpena jasan duenak aurreko bidea egokia ez dela uste badu, zera egin dezake:

   a) Nagusiari bilera eskatu, egoera konpontzeko zerbait egin dezan eskatzeko.

   b) ALDEZLEaren aurrean jazarpen salaketa aurkeztea. ALDEZLEA unibertsitateko Arartekoa da, Estatutu berrietan sortutako ardura berria. ALDEZLEak gertatutakoa ikertuko du eta 60 eguneko epean egokiak diren konponbideak proposatuko ditu. Figura berri hori martxan jarri arte, Prebentzio Zerbitzuak egingo du lan hori.

3. Arbitraia Batzordearen erabakiaren bidezko konponketa. ALDEZLEk proposatutakoa jazarpena jasan duenaren gustukoa ez bada edo proposamen hori gauzatu ez bada, jazarpena jasan duenak Arbitraia Batzordearen aurrean egin dezake salaketa. Batzorde bitarikoa da, Unibertsitateko eta sindikatuetako

hiruna ordezkarik osatuta.

Gehienez jota 45 eguneko epean egoera konpontzeko proposamena eta bere arrazonamenduak aurkeztuko dizkio Errektoreari. Errektoreak 15 eguneko epea izango du erabakia ez onartzeko bere arrazoiak jakinarazteko. Epe horretan ezer esaten ez badu, Arbitraia Batzordearen erabakia behin betikoa izango da.

STEE-EILASen IRITZIA. Unibertsitatea ingurune ezin hobea da jazarpena agertzeko. Funtzio publikoan sartzeko prozedurei esker, nagusien gustukoak ez diren pertsonek lanpostua lor dezakete lehiaketetan. Beraz, nagusiek pertsona horien bizitza infernu bihurtzen dute, alde egin dezaten. Beste aldetik nahiko zabalduta dago lidergoa lan taldeko guztiak menperatzean oinarritzen den joera. Eta baietz esaten ez duena indarrez menperatu behar zaio, beste guztientzako abisua emateko. Tamalez, erdipurdiko buruzagiak ere ez dira falta, eta bere menpean dagoen norbait profesional ona bada, nagusiarentzat arriskua izan daitekeenez, jazarpena jasango du. Azkenik, desberdintasuna onartzen ere ez gara batere iaioak. Edozein ezaugarriaren ondorioz desberdina dena edo talde nagusiarekin bat egiten ez duenak jazarpenaren helburu izateko aukera asko dauzka.

Orain arte, Unibertsitateko agintariek abegikorragoak izan dira erasotzaileekiko biktimekiko baino, normalean erasotzaileak boteredunak direlako eta agintarien artean ondo kokatuta daudelako. Askotan biktimen kontra ere jo egin dute gure agintariek erotzat edo gatazka sortzailetzat hartuz.

Sinatu berri dugun akordioa egoera aldatzen hasteko mugarria izan behar da. Gure gizartean gero eta zabalduago dago elkarbizitza zibilizatua pertsonen eta beren duintasunaren errespetuan oinarritzen duen irizpidea. Akordio honen bidez EHUk bat egin du irizpide horrekin.

Jazarpena Unibertsitatetik desagertarazteko bideari biktimek beraiek ekin zioten, antolatuz eta bere ahotsa entzunaraziz, sindikatuok lagundu egun dugu, eta zorionez borondate oneko arduradunak topatu ditugu Unibertsitateko ordezkarien artean, hobetzeko asmo irmoa erakutsi dutenak. Orain denon ardura izango da akordioa aurrera eramatea eta jazarpena erabat desagertaraztea.

Ruben Belandia

Alardea

Irundarra edo hondarribiarra izan beharra omen dago hango alarde tradizionalaren arnasa-muin barnekoia -zainak borborka eta azal-ileak tente jartzen dizkizun sentimendu goratsu hori- sentitzeko. Ez nintzen Bidasoako paradisuan jaio, eta, tamalaren handia! hain sentimendu aparta (hondarribiar eta irundarren kastatik apartatzen nauena) gozatu gabe hartuko nau Josafateko zelaiak.

"Emakumea, sukaldea itxita, eskopeta lepoan, mendira? Eta artean, nork lapikoa zaindu? Nork egin harrikoa? Nork oheak astindu? Nork etxean erratza pasa? Nork umeak garbitu?" eguntsu hauetan urtero etortzen zait gogora Kirikiñorena uste dudan idazkia.

Testuingurua trukatu diodan idazki zahar baten erabilera demagogikoa? Litekeena. Baina ulertezina ulertzen saiatzea geratzen zaigu Bidasoako paradisuan jaio ez ginen kasta gabeoi.

ANJEL LERTXUNDI. Berria. 03.7.1

AZAROAK 25

Aski da!

Indarkeria sexistari aurre egitea denon ardura da
Hacer frente a la violencia sexista es responsabilidad de tod@s