

# ESKOLA PUBLIKOA



## A U R K I B I D E A

**3** **La crisis** también llega a la escuela**6** **Hautaprobak, baxoa:** eztabaidarako hainbat ekarpen **12** **El bilingüismo** armónico o la crónica de un lingüicidio **15** **Boloniako** prozesuaren ezarrera: garatu nahi dugun unibertsitate ereduaz eztabaidatzeko aukera galdua**22** **Aurrekontuak: “Ustezko” asmo** onak bai, baina dirurik ez!**29** **Desmontando** vulnerabilidades, construyendo autonomía. Experiencias en la lucha contra la violencia sexista **34** **ndarkeriarik** gabeko 500 ekintza. Historia kontatzeko beste modu bat**36** **Las redes wifi** y sus riesgos**41** **Hain urruti,** hain gertukoa[www.stee-eilas.org](http://www.stee-eilas.org)**Araba:** Eulogio Serdán 5  
01012 Gasteiz ☎ 945 14 11 04 • Faxe: 945 14 43 02 • araba@stee-eilas.org  
UPV-EHU Elurreta Ikasgelategia, 204. Bulegoa  
01006 Gasteiz ☎ 945 01 33 97 • stee-eilasa@ehu.es**Bizkaia:** Nikolas Alkorta 3, lonja 13 Zabalburu  
48003 Bilbo ☎ 944 10 02 98 • Faxe: 944 10 13 60 • bizkaia@stee-eilas.org  
UPV-EHU Leioako Campusa  
Gizarte Arloko Eraikina  
48940 Leioa ☎ 94 601 52 87 • Faxe: 94 601 24 34 • lvzeilas@lg.ehu.es**Gipuzkoa:** Basotxiki 30-34 atz.  
20015 Donostia ☎ 943 46 60 00 • Faxe: 943 45 36 27  
gipuzkoa@stee-eilas.org  
UPV-EHU Gipuzkoako Campusa  
Ignacio M<sup>o</sup> Barriola eraikina  
Elhuyar Plaza 1 ☎ 943 01 84 36 • Faxe: 943 01 81 40 • sczeilas@sl.ehu.es**Nafarroa:** Descalzos 72 behea  
31001 Iruñea ☎ 948 21 23 55 • Faxe: 948 22 97 90 • nafarroa@stee-eilas.org



# Krisiaren aurka

## *eredu berri bat*

POR UN MODELO ECONÓMICO Y SOCIAL JUSTO



## La crisis también llega a la escuela

El argumento recurrente de que los funcionarios constituyen una élite privilegiada dentro de la clase trabajadora cobra aun más fuerza en períodos de crisis económica como la que actualmente estamos sufriendo.

Y es cierto que la estabilidad laboral que disfrutaban les confiere una seguridad económica especialmente apreciada en esta época de EREs, despidos, contratos eventuales, empleo precario, cierres patronales y desempleo galopante. Desde esta perspectiva excesivamente simplista, muchos pueden llegar a pensar que la crisis económica no alcanza al profesorado ni a las escuelas. No, al menos, del mismo modo ni con la misma virulencia que a otros sectores productivos. La queja histórica de los sindicatos de enseñanza sobre subidas salariales exiguas y siempre por debajo del IPC real (que, a pesar de la bonanza económica de estos últimos 15 años, han supuesto una pérdida de poder adquisitivo superior al 16%), si bien sobradamente justificada, puede parecer en las circunstancias actuales impúdica ante la grave situación de millones de personas paradas.



A pesar de este mayor nivel de protección laboral, la obstinada realidad nos demuestra, no obstante, que la crisis también ha entrado en casa de muchos profesores y profesoras. Hay que recordar, en primer lugar, que un elevado porcentaje de los mismos no pertenecen al funcionariado: no lo son los miles de personal interino y sustitutos de la escuela pública, ni ninguno de los centros privados, ni la mayor parte del personal no docente que también trabaja en el sector. Ni lo son tampoco la mayoría de sus cónyuges, hijos e hijas, padres y madres, hermanos y hermanas... que padecen en sus carnes la terrible lacra del paro. E incluso muchos que lo son deben afrontar la drástica reducción de ingresos en el hogar por la pérdida del empleo de otras personas de la familia.

Pese a todo ello, sería un planteamiento absolutamente reduccionista, injusto y, sobre todo, profundamente insolidario analizar el efecto de la crisis en la escuela únicamente desde la perspectiva del profesorado, ya que éste no constituye sino uno de los varios agentes que intervienen en el proceso educativo. Y desde luego no el mayoritario numéricamente hablando. El aumento de la pobreza que irremediablemente conllevan la crisis económica y el crecimiento del desempleo inciden negativamente sobre el conjunto de la sociedad y, en particular, sobre las familias del alumnado. Si el anterior período de expansión económica no consiguió erradicar las bolsas de pobreza en una sociedad opulenta (que alcanzaba incluso entonces a uno de cada cinco niños), es previsible que ésta afecte a muchas más personas en una situación de crecimiento negativo como la presente.

Ya desde los comienzos de este nuevo curso se pueden apreciar en todos los centros docentes y en todos los niveles educativos los efectos de una crisis que está castigando con especial dureza a muchas familias. Son cada vez mayores los problemas que éstas tienen que afrontar para poder hacer frente a los gastos de una educación que

sólo es teóricamente gratuita: algunas han solicitado permiso para poder llevar la comida de casa e intentar ahorrar así el coste de los comedores escolares, otras no pueden asumir los pagos mensuales del transporte, del material escolar o de las actividades complementarias y extraescolares de sus hijos e hijas...

Todavía a falta de datos concretos, es previsible que bastantes familias decidan prescindir de enviar a sus criaturas a las escuelas infantiles por no poder asumir sus cuotas: 200 euros mensuales por niña o niño era ya una cantidad más que considerable antes, por lo que ahora se hace inalcanzable en muchos hogares, más aún en las familias con varios escolares y con serias dificultades para cubrir los gastos mínimos de supervivencia (hipotecas, recibos, comida...).

Es cierto que existe un sistema de becas para cubrir algunas de estas cuestiones en caso de necesidad. Pero no lo es menos que las familias deben adelantar los pagos con un dinero que no tienen a la espera de una ayuda incierta e insuficiente. La crisis está provocando paralelamente un gran déficit en las arcas públicas, con un fuerte recorte consiguiente en los presupuestos sociales con que estas ayudas se financian, por lo que el incremento de solicitudes y el descenso de recursos hacen inexorable el aumento de las denegaciones y la disminución de su cuantía.

Por otro lado, la nueva coyuntura económica desfavorable ha dado también la vuelta a los flujos migratorios de los últimos años, haciendo que se detenga la llegada de alumnado extranjero. Es más, algunos de los que ya estaban matriculados en nuestros centros no han regresado de sus países de origen tras las vacaciones de verano. Y es previsible que otros muchos emprendan el camino de retorno con sus familias ante la falta de oportunidades.

La pérdida de empleo ha provocado, paradójicamente, algunos fenómenos positivos, como el au-

mento significativo del alumnado en etapas como la Formación Profesional o la Universidad: muchos de quienes tras finalizar la enseñanza obligatoria se lanzaban directamente a un mercado laboral que demandaba con ansia mano de obra escasamente cualificada aprovechan ahora su inactividad laboral para seguir formándose. Y algunas familias han tenido que cambiar a sus hijos e hijas de la enseñanza privada a la pública por imperativos económicos, dejando una vez más en evidencia la ilegal pero ampliamente tolerada práctica del cobro de cuotas y otras aportaciones en los centros concertados.

Pero son los sectores más débiles y necesitados los que, como siempre, más sufren las consecuencias de la crisis económica en la escuela. La esencial función compensadora de la educación queda anulada en la práctica con la reducción de recursos humanos y económicos que imponen las administraciones educativas y sus recortes presupuestarios. Los primeros ajustes comienzan a realizarse tradicionalmente en servicios considerados como no esenciales, fundamentalmente los relativos a refuerzos, apoyos y programas específicos de atención al alumnado con más necesidades. La eliminación de algunos programas de escolarización complementaria, por ejemplo, ha obligado a devolver a los alumnos a sus grupos ordinarios de origen, sin posibilidad de incluirlos como alternativa en otros proyectos específicos ya cerrados para entonces. Y está aún por ver el futuro del resto de programas y ayudas para el tratamiento de la diversidad y de las necesidades educativas especiales del alumnado.

En los años anteriores se esgrimía a menudo la anterior situación de cuasi-pleno empleo de nuestra sociedad como justificación para la no cobertura de numerosas bajas y otras sustituciones en nuestras aulas: no había ya nadie disponible en las listas de candidatos porque todos estaban empleados en uno u otro sector laboral. Si bien con

las elevadas tasas actuales de paro tal excusa ha perdido todo su valor, ahora se esgrime la falta de recursos económicos y el imperioso recorte presupuestario para amortizar los puestos vacantes por jubilación y dejar sin cubrir las bajas. Se proponen, en cambio, “otras fórmulas organizativas” como el agrupamiento de varias aulas con un solo profesor, el aumento del número de alumnos por clase o la dedicación a docencia directa de horas de guardia o coordinación didáctica del profesorado, sin reparar en sus devastadores efectos sobre la calidad de la educación y, especialmente, en el caso de aquel alumnado que requiere más atención.

En todos los foros internacionales y en boca de nuestros propios responsables políticos oímos sin cesar que la educación constituye una herramienta imprescindible para salir de la actual crisis económica y prevenir otras futuras, así como para cambiar un modelo social y productivo que se ha demostrado ineficaz. Se defiende con fuerza la teoría de que el conocimiento y la elevación del nivel cultural y de la cualificación profesional de la población constituyen la única salida con garantías al actual ciclo económico, pero sin embargo las medidas concretas que se implementan no hacen sino apuntalar a quienes han provocado la actual coyuntura y detraer ingentes cantidades de dinero de los servicios públicos, ahora más necesarios que nunca. Lejos de aumentar con decisión las dotaciones para el servicio público educativo, los ajustes presupuestarios que se están imponiendo afectan gravemente a los recursos humanos y materiales de escuelas e institutos, dejando desamparados al alumnado que más necesidades educativas presentan e impotentes al profesorado que les atienden, en una nueva demostración del más absoluto cinismo político.

¿Quién se atreve a decir que la crisis no ha llegado a las aulas?

Pedro J. Agüillo



# Hautaprobak, baxoa: eztabaidarako hainbat ekarpen



Bilbon, ekainaren 11n, Hautaprobak eta Baxoaren inguruko mahai-ingurua antolatu zuen EHBE erakundeak. Bertan STEE-EILASeko kideok parte hartu genuen; hauek izan ziren foro hartan bertaratu zituen gogoetak.

Interesekoa da, dudarik gabe, hautaprobei edota baxoari buruzko gogoeta. Urtero, ikasle askoren buruhauste dira azterketa hauek eta oso kritikatuak izan dira betidanik, arrazoi askorengatik. Hala ere, bai gaiagatik beragatik, bai gaiak dituen alde askotiko inplikazioengatik, zalantzak eta galderak planteatzen zaizkigu. Hori da, alde batetik, planteatu nahi dudana: hainbat duda hautaprobei eta baxoari buruz. Gainera, azterketa hauek aukera emango digute gogoeta batzuk egiteko: hautaproba/baxotik abiatuta hezkuntzari lotutako hainbat gai interesgarri hartzeko bidea izango dugu. Amaitzeko, eta geroari begira, lan ildo posible batzuk proposatuko dira.

Hala ere, komenigarria da hasieratik azterketa hauen inguruan oinarrizko informazioa ezagutzea, eta hortik abiatuko gara.

## 1. Zer da baxoa?

Zer da *baxoa*, edo jatorrizko hitz frantsesekin, zer da *bac* (edo, izen osoaz, *Baccalauréat*)? Frantziako tradizio errepublikarrean kokatu behar dugu *Baccalauréat* izenekoak; izan ere, *baxoa* Iraultza ondorengo garai nahasietan jaio zen, 1808 urtean. Napoleon Bonaparteren eraginez sortu zen, ezagutza eta kultura goraiatu eta zabaltzeko ahaleginean Frantziar Iraultzari lotutako balore berrien eskutik. Eskola errepublikarra, laikoa, publikoa eta derrigorrezkoa zen garai hartako ideal iraultzaileetako bat, eta horren bultzadaz joan zen garatuz hezkuntza Frantzian XIX. mendean zehar. *Baccalauréat*, orduan, Europako azterketarik zaharrenetakoa da; hasiera batean ahozko proba zen, baina 1846tik aurrera idatzizko azterketak ere ezarri ziren. Orduetik, eta belaualdiz belaualdi, *baxoa* Frantziar Estatuko ikasleentzat mugarrizko izan da. Heldutasun akademikoaren proba tradizionala izan da Frantzian, lortutako ikasketak maila egiaztatzeko balio duena, geroko ikasketak egin ahal izateko ateak zabaltzen dituen.

Gaur egun baxoak hiru aukera nagusi ditu: bac orokorra, bac teknologikoa eta bac profesionala. Bac orokorrak adibidez, honelako ikasgaiak hartzen ditu barne:

- Ikasgai komunak (frantsesa, matematika, historia-geografia, filosofia, hizkuntzak...).
- Hiru perfiletako ikasgaiak: Literarioa, Gizarte-Ekonomiak eta Zientzia arlokoa.
- Ikusten denez, proba osoa eta konplexua da, gai asko jorratzen dituen.

Baxoa *errebalida* da, hau da, eginiko ikasketen balioa ziurtatzen duen proba. *Bac* gainditu ezean, beraz, eginiko ikasketek ez dute balio ofizialik. Bigarren Hezkuntza amaitzean egiten da proba, eta gainera edozein herritar aurkez daiteke,

deialdi librean. *Baccalauréat* diploma lortuta, unibertsitatera joan daiteke ikaslea (Frantziako unibertsitateetara eta Europako herrialde gehienetakoetara, eginiko itunen arabera). Azken urte hauetan Frantziako gazteen % 60 - %65k ateratzen du baxoa.

## 2. Zer dira hautaprobak?

Hautaprobak Espainiako Estatuan hain zaharrak ez badira ere, hainbat hamarkadako historia badute. XX. mendearen bigarren zatian ezarri ziren hautaprobak, aurreko errebalida ordezkatzuz, gero eta gazte gehiago ikasketak unibertsitateetara egiten hasten ziren garaian; Hautaprobaren helburu nagusia unibertsitateetara sarrera ordenatzea da. Hautaprobek hainbat aldaketa izan dute denboran zehar, eta orain azken aldaketan gaude, 2009-2010ean hautaprobaren sistema berria indarrean jarriko baita.

Orain daukagun Hautaprobaren sistema 2006 urteko Ley Orgánica de Educación (LOE) izenekoan du oinarri legala. Bertan, 38. artikuluan, arautzen da Hautaprobaren sistema berria. Honakoa dio LOE:

- Espainiako unibertsitate ikasketak egiteko beharrezkoa da proba hau gainditzea. Batxilergo Tituluaren jabe izan behar da Hautaprobaren egiteko.
- Gobernuak ezarriko ditu proba honen ezaugarri nagusienak, Autonomia Erkidegoekin eta Unibertsitate Koordinazio Kontseiluarekin kontsultatu ondoren. Era berean, Gobernuak arautuko ditu prozedurak ikasleek unibertsitateetan plaza eskatzeko, beti ere Hautaprobaren emaitzen arabera.

Unibertsitatera sartu ahal izateko, ikaslearen espedientearen nota % 60an baloratzen da (Batxilergo ikasturte bakoitzak %30); Hautaprobaren notaren gainontzeko %40 ematen du.

Europako herrialde gehienetako unibertsitateetara joatea ahalbideratzen du Hautaprobak, normalean

Europako herrialde batean unibertsitatera joateko baldintzak betetzeak beste herrialdeetako unibertsitateetara sartu ahal izatea baitakar. Europako herrialde gehienetan hainbat proba egin behar da: herrialde batzuetan Batxilergoan amaierako proba orokorra dago (Frantziako Baxoa, Alemaniako Abitur, Italiako Maturitá) eta beste leku batzuetan unibertsitate sarrerako proba espezifikoak egoten da (Hautaprobak, adibidez Espainia eta Portugalen). Indarrean dauden komenioak direla eta, Iparraldeko ikasle askok aukera dute Hegoaldean ikasketak egin ahal izateko, euskaraz egiteko aukera bakarria Hegoaldean baitute. Alderantzizkoa ere gertatzen da, hainbat kasutan hemengo ikasleak Europako beste herrialdeetara joaten direlako, baina neurri askoz apalagoan.

Hautaprobetan hainbat aldaketa esanguratsu ezarriko dira 2009-2010 ikasturtean, 1892/2008 Errege Dekretuaren aginduz. Aldaketarik nabarmenena hautaprobak bi zati izatea izango da:

- Derrigorrezko zatia (edo fase orokorra): lau ikasgai komunak (Euskara, Gaztelania, Atzerriko Hizkuntza, Historia ala Filosofia) eta ikasleak hartutako modalitateko bat sartuko dira barnean.
- Berariazko zatia (edo berariazko fasea): nahi duen ikasleak egingo du, eta kalifikazioa igotzeko balioko du; gainontzeko modalitateko ikasgaien azterketak izango dira, ikasleak libreki hautatuak.

Sistemaren aldaketa nabarmena da, baina zaila baloratzeko: egia da fase orokorra oraingoa baino leunagoa dela, ikasgai gutxiagorekin; baina, bestalde, nota igotzeko aukerak, eta batzuetan premiak, ikasleen arteko lehia bultzatzen du modu gordinagoan. Gainera, jakin beharko da unibertsitate bakoitzak sarrerara begira nola baloratuko dituen nota horiek, zehaztu gabe baitago.

### 3. Zer eta nola ebaluatzen da?

Edozein ikaslek baxoa/hautaprobak egiten dituenean ehunka proba egin ditu aurretik hara heltzeko. Urteetan, hamaika aldiz izan da ebaluatua; baina, nola? Egia esan, modu asko daude ikasleen ebaluazioa egiteko: azterketak, idazlanak, autoebaluaketa, ahozko saioak, taldean eginiko lanak, ariketen ebazpena, ikaslearen behaketa, partehartzea, koadernoaren kontrola... Guztiak erabiltzen dira maila batean edo bestean, irakasle eta eskolaren arabera, eta esperientzia interesgarriak garatzen ari dira eskola eta institutu askotan, ebaluazio prozedura berritzaileak eta eraginkorrak lantzen. Baina, haatik, oraindik ere, azterketa tradizionalak nagusitasuna duela esatea ez da gehiegikeria, bereziki Batxilergoari buruz hitz egiten badugu. Azterketa/ proba tradizional hauetan memoria hobesten da, hau da, buruz ikasitakoa errepikatzeko gaitasuna. Horregatik, esan dezakegu baxoa/hautaproba eskola-bizitza osoan sufritutako sistemaren muturreko adibidea dela. Muturrekoa da azterketa gogor asko oso denbora gutxian egiten direlako eta ikasi beharreko materia zabal-zabala delako.

Esandakoari, gainera, gehitu behar zaio ikasleek bizkarrean daramaten presioa, ardura eta artegatasuna: azterketa erabakigarria izan daiteke geroko ikasketei begira, eta urte askotako lana jokoan egon daiteke hiru egun eskasetan. Ikasleengan sortzen duen estresa, nekea eta egonezina ez dira nolana hikoak. Egia da, bestalde, ikasleen %90ek baino gehiagok gaintitzen duela proba, baina honek ez du esan nahi hautapoben inguruan urtero gertatzen direnak egokiak direnik edo inolako kritikarik gabe onartu behar direnik.

Gaitasunak aldarrikatu dira azken urteotan hezkuntzaren ardatz moduan: ikasleek materia batzuk buruz ikasi beharrean, hainbat gaitasun eskuratu behar dituzte, arlo desberdinetan. Labur adieraziz, eta gaiaren konplexutasunean sartzea alde batera utzita, gaitasuna ezagutza praktikoa da, eginkizun bat burutzeko beharreko estrategiak eta tresnak garatzean datza gaitasunetan oinarritutako ikas-prozesua. Baina kontua da Hautaprobek



gaitasunen inguruko planteamendu hau ez dutela aintzat hartzen; beraz, hein handi batean, ikasleen eguneroko jardueran eragin handirik ez duen diskurtso pedagogikoa da gaitasunena, lana, bereziki Batxilergoan, Hautaprobei begira egin behar baita. Gaitasunen planteamendua aintzat hartuko balitz, sustraitiko aldaketak ekarriko lituzke Hautaprobetan, zer eta nola ebaluatzen den beste modu batean definitu beharko bailitzateke. Hona hemen, bada, gure sistemak duen kontraesan serioetako bat.

Euskal Herritik ikusita, hiru arazo gehiago azpimarratu beharrekoak dira. Aipatzeko lehenengoa edukiak dira: gertukoari, hau da, Euskal Herriari buruzko ezagutzak ez dira behar bezala aintzat hartzen proban. Bigarren arazoa hautaprobaren euskarazko bertsioak dira: behin baino gehiagotan itzulpen kaskarrak edo txarrak egin izan dira (galdera motak, ilunagoak, datu falta, nahasketak etab.), probak gaztelera diseinatzen direla baitirudi. Hirugarren arazoa, eta ez da txikia, Gaztelera eta Euskara proben artean dagoen desoreka da: Gaztelera eskatzen den mailak ez du zerikusirik Euskararen probakoarekin, alde ederra dago bien artean. Kontua da A eta D ereduetako ikasleek proba berdina egiten dituztela; A eredukoek Euskarakoa burutu ahal izateko, maila oso baxua jarri da, baina ez da gauza bera egin Gaztelera proban euskaraz ikasten duten ikasleentzat. Azken aldaketek ez dute honetan hobekuntza handirik ekarri.

#### 4. Nor heltzen da baxora/hautaprobetara?

Hautaprobek/Baxoak testuinguru bat dute, eta helburu jakin bat: unibertsitaterako sarrera bideratzea, hautaprobaren kasuan, eta goi-mailako ikasketak ahalbideratzea, baxoaren kasuan. Horregatik, hautaprobei edota baxoari buruz eztabaidatzea unibertsitaterako sarreraz eztabaidatzea ere bada. Gure ustez, testuinguru horretan kokatu behar da debatea: nor eta nola heltzen den unibertsitatera (edo goi-mailako ikasketak egitera). Hauxe beste modu batean ere adierazi daiteke:

zenbat eta zein ikasle geratzen diren bidean, eta zergatik?

Familiaren egoera soziokulturala da faktorerik erabakigarriena eskolaren arrakastari begira: ikasleek duten hasieratiko abiapuntuak, neurri handian, bere geroa baldintzatzen du. Egiaztapen honek akuilua izan beharko luke gauzak aldatzeko eta hezkuntzaren bidez gizarte berdina lortzeko baliabideak jartzeko. Unibertsitaterako sarrera, Frantziako kasuan, Schiff izeneko ikerlariak aztertu zuen<sup>1</sup> eta ondorio esanguratsura heldu zen, aldagai desberdinak landu ondoren: maila sozial baxuko 1000 gaztetatik, 187k daukate zuzenean eta zalantzarik gabe unibertsitatera joateko Adimen Koefiziente egokia; hala ere, 1000 horietatik, bakarrik 46 joaten dira unibertsitatera maila sozial baxuan. Arazoa argi dago, beraz: eskolaren eragina ez da, oraindik ere, nahikoa, desberdintasun sozialak dakartzan desberdintasunak konpentsatzeko eta ez dizkie ematen ikasle guztiei aukera erreal bera. Unibertsitaterako sarreraz hitz egitean sistema osoari buruzko gogoeta beharrezkoa da, hor azalean geratzen baitira gure sistemak dituen mugak eta akatsak.

#### 5. Baxoa/hautaprobak: eztabaidarako hainbat ideia

Hautaprobaren funtzio nagusia unibertsitate sarrerara begira nota ertaina zuzentzea da: ikasleek ikastetxeetatik daramaten espedientearen nota ertainari proba orokor honen bidez beste nota gaineratzen zaio (%60 espedientearen nota eta %40 hautaprobarena). Oso ikasle gutxi uzten ditu kanpoan hautaprobak, gehien-gehienek gaitzitzea lortzen dutelako. Hautaprobak eraginik handiena karreraren aukeraketan izan dezake, notaren arabera ordenatzen baitira ikasleak hautatu behar dutenean. Hautaprobak ez balego, beste bideak jarri beharko litrateke hautaketa hau egiteko.

2002 urtean, Aznar gobernuburua zenean, hautaprobak *errebalida* (Baxoaren antzerakoa) bihurtzen saiatu zen Espainiako gobernuak, Pilar del

Castillo Hezkuntza Ministroaren eskutik. Zertan datza desberdintasuna? *Errebalidaren* funtzioa bestelakoa da: proba gainditzea Batxiler Titulua lortzeko baldintza bihurtzen da, eginiko ikasketak baliogabetu egiten dira proba gainditu ezean. Proposamenak lotura zuzena du eskuinak azken urteetan hezkuntzan izan duen diskurtsoarekin: ikasleen esfortzua bultzatu eta saritu behar da irakaskuntzaren maila igoko bada. Hala ere, proiektuak ez zuen aurrera egin eta egitasmoa bertan behera geratu zen.

Hautaprobak desagertzea eskatu egiten da hainbat sektorearen aldetik. Hala ere, hautaprobarik ez balego, nola ordenatu beharko lirateke ikasleak unibertsitateetarako sarrerara begira? Hainbat herrialdetan unibertsitateek beraiek egiten dituzte beren sarrera probak ikasleak aukeratzeko; posibilitate bat izan daiteke (orain duguna baino hobea?). Beste bidea espedientearen nota irizpide bakarra izatea da; honek zalantza asko pizten digu, ikastetxearen esku egongo bailitzateke, kasu askotan, ikasle batek karrera jakin bat leku jakin batean egin ahal izatea ala ez. Hori nahi dugu? Irizpide bera egongo da ikastetxe guztietan? Ikastetxe publiko eta pribatuetan ikasleek eta familiek presioa egiteko aukera bera dute? Honengatik guztiagatik, eta hautaprobaren inguruan dauden arazoak ezagututa ere, eztabaida harago eraman behar da: hautaprobak kenduta, zein izan behar du irizpidea unibertsitatean ikasleen sarrera ordenatzeko?

Ildo horretatik interesgarria da Frantzian, Fillon ministroaren garaian, baxoaren inguruan gertatutakoa. Gogoratuko denez, 2005 urtean Fillon erreforma egiten saiatu zen Frantziako Hezkuntza sisteman; Bigarren Hezkuntzako ikasleak aurka agertu ziren eta mobilizazio handiak egin zituzten Frantzia osoan. Unibertsitateetarako sarrera zen eztabaidagaietako bat: Fillon ministroak Baxoaren notari pisua kendu nahi zion espedientearena hobesteko. Ikasle mugimendua, berriz, aurka agertu zen, Frantzia osoan egiten

den probaren izaera berdintzailea aldarrikatzen baitzuten: ikasle sindikatuek ez zuten onartu baxoari eragina gutxitzea ikastetxean lortutako espedientearen aldean. 2005eko otsailean Fillonek, ikasleen mobilizazioen presiopean, erreformaren egitasmotik atal hau, unibertsitateetarako sarreraren aldaketa proposatzen zuena, kendu zuen. Gertatutakoa adierazgarria da, hautaproba/baxoari buruzko iritzi eta balorapen desberdinak agerian geratzen baitira; izan ere, Espainiako Estatuan ikasle mugimenduak hautaprobek kontrako jarrera argia izan du.

## 6. Lan ildo posibleak

Honainoko bidean arazoaren alde desberdinak azaltzen saiatu ondoren, bada garaia lan ildo batzuk proposatzeko. Gai honek lantzeko eta proposatzeko eman dezakeena agortu gabe, bost proposamen plazaratzen dira segituan, orokorrak batzuk, zehatzagoak besteak:

Lehenik eta behin, **oinarrizko hezkuntza sistema publikoa indartu behar da**, hezkuntza konpentsatzailea eta kalitatezkoa lortzearren; derrigorrezko bidea da guztiei berdintasunean aukerak emateko, besteak beste unibertsitateetara joateko aukera. Hezkuntza sistema publikoa indartu behar da ikasle ahulenak babesteko, eskolan aurrera joateko behar dituzten baliabideak izan ditzaten. Herritarren arteko aukera berdintasuna garatzeko ezinbesteko tresna da hezkuntza; bere jatorria, bere egoera sozio-ekonomikoa, bere familiaren maila kulturala edozein delarik, ikasleak aukera izan behar luke unibertsitateetara heltzeko. Eta hori bermatzeko, bekak eta gainontzeko diru-laguntzak ez ezik, hezkuntza sistemaren antolaketa, estrategia eta finantziatze egokiak ere behar dira, unibertsitateetara nor helduko den ikasle bat Batxilergo hasi baino askoz lehenago erabakitzen hasten baita. Heziketa-ibilbide osoan lagundu behar zaio ahulezian datorrenari.

Honetaz gain, unibertsitate sarreraren inguruko arauak eta proposamenak bideratzeko **eskuduntza izan beharko litzateke Euskal Herrian**. Ez EAEko administrazioan, ez Nafarroan, eta are gutxiago Iparraldean, Euskal Herrian ez dago gaur egun ahalmenik hautapoben (edo baxoaren) inguruan erabakitzeke. LOEk Hautapoben inguruko erabaki nagusienak Gobernu zentralaren eskutan uzten ditu argiro. Salatu behar dugu, ondorioz, hezkuntza arloan, beste askotan bezala, autogobernurako mugak etengabe jartzen direla. LOE bezalako lege organikoen gehiegizko erabilera zentralismo joera berrien ezaugarria da.

Gai hau plazaratzean, funtsezkoa da **unibertsitaterako sarrerari buruzko eztabaida bideratzea**. Eztabaida honen gakoetako batzuk honakoak izan daitezke:

- Ikasketa unibertsitarioetan “*numerus clausus*” egon behar diren da lehen eztabaida: mugarik jarri behar da?, non eta zergatik?, zeintzuk izan behar dira irizpideak ikasle kopurua mugaizteko karrera bat egiteko?
- Guztiontzako lekua karrera guztietan ez dagoen bitartean, argi adierazi behar da zeintzuk diren proposamenak unibertsitaterako sarrera ordenatzeko, Hautaprobak auzitan jartzen badira; aukera desberdinak egon daitezke: fakultate bakoitzean sarrera azterketak, ikastetxeak Batxilergoan jarritako notari balore erabatekoa eman...
- Ikasleek edozein ikasketetan matrikula egiteko askatasun erabatekoa ez badago, hautapen prozesua egin beharrean gaude. Horrelakoetan, ikasleen arteko hautaketak egin behar badira, gu ahalik eta irizpide publiko, objektibo eta orokorrenen alde gaude.

Honen guztiaren inguruko eztabaida beharrezkoa da Hautapoben inguruko edozein planteamendu serio egin nahi bada.

Bitartean, beste urratsik egiten ez den artean, **aldaketak proposa daitezke Hautaprobetan**, pedagogikoki hobetu eta egokitzearen. Hautapoba, egiten den moduan, amesgaiztoa bada, egin dezagun zerbait arazoa behintzat leuntzeko; hautapoben antolaketa ezin da denboran bestela antolatu?, edukien inguruan noraino malgutu daiteke azterketa? EAEn eta Nafarroan dauden eskuduntzak erabilia, hainbat aldaketa egin litezke hautapoben egokitasuna hobetzeko. Honi heltzea premiazkoa izan beharko litzateke Hautaprobak eta Baxoak dirauten bitartean; egia da honetaz oso gogoeta gutxi egin dela eskola komunitatean, nahiz eta arazoa begi bistan egon eta larria izan.

Ikuspegi orokorrago batetik, pedagogiatik, **irakasteko eta ebaluatzeke prozedura aurrerakoiak** bultzatu behar dira. Gorago aipatu den moduan, baxoak edo hautaprobek hezkuntza metodo atzerakoi eta pedagogikoki desegokienak agerian uzten dituzte. Has gaitetzen, bada, beheagotik, eskola eta institutuetatik, irakasteko eta ebaluatzeke prozedurak aztertzen eta berritzen: bide desberdin ugari irekita daude lanean hasteko eta esperientzia interesgarriei ekiteko. Era berean, unibertsitatean bertan ere, hobekuntza didaktikoa premiazkoa da: fakultate eta ikasgai askotan, oraindik, buruz ikasitakoa idatziz errepikatzea da ebaluazio bide bakarra. Eta, egia esan, eguneroko bizitzan eta eguneroko lanean, oso gutxitan eskatzen zaigu honelakorik. Normalean informazioa bilatzea, ulertzea, baloratzea, erabiltzea, antolatzea eta sortzea eskatu egiten zaigu: ez litzateke, beraz, egokiagoa, prozedura hauek guztiak nagusi izatea gure irakasteko prozeduretan eta ebaluatzeke estrategietan?

Josean Bueno Saez de Albeniz



## El bilingüismo armónico o la crónica de un lingüicidio

En el año 1983 echó a andar la primera normativa de normalización lingüística (NL) que se puso en práctica en la historia de Galiza, y que en un primer momento igualaba las dos lenguas en su redacción. Curiosamente no fue la derecha quien planteó un recurso de inconstitucionalidad ante este proyecto, sino que fue el PSdG el que presentó el recurso que ganarían tres años después.

Resulta obvio que desde el primer momento las fuerzas políticas estatales no situaban a las lenguas existentes en los territorios del Estado al mismo nivel que el castellano. En Galiza esta situación provocó dos problemas: en primer lugar, la excesiva identificación de lengua y nacionalismo y, en se-



gundo, dado que el nacionalismo gallego sólo tiene fuerza en el ámbito de la izquierda, el que no existiese una clase política o un grupo social de prestigio suficientemente amplio que sirviese para eliminar prejuicios en torno al uso de la lengua y realizase, al mismo tiempo, una revalorización social frente al castellano, usado en los ámbitos de poder y prestigio social.

Que el PPdG tuviese su granero de votos en los detentadores más genuinos de la lengua propia de Galiza, y que muchos de sus miembros proviniesen de este mundo, los hizo más respetuosos con la lengua, al mismo tiempo que cerraban un espacio a los sectores más galleguistas del PSdG para construirse al estilo del PSC. Su postura política se resumía en la expresión “bilingüismo armónico”. **Curiosamente, los mayores desprecios al idioma y a las leyes de normalización en estos 20 años van a provenir de los sectores más reaccionarios del PSdeG** (el alcalde de A Coruña con el problema del nombre de la ciudad o el de Vigo, con su negativa a usar el gallego en los ámbitos institucionales).

Desde esta “Lei de Normalización” (1983) hasta el “Plan de Normalización lingüística” del 2004 pasaron 20 años en los que **todos los estudios de sociolingüística constatan una importante pérdida de gallego hablantes, con especial incidencia en las generaciones de jóvenes debido a la falta de transmisión generacional**. Junto con el panorama desolador que ofrecen estos datos, debemos mencionar leves mejorías como la mayor valorización social de la lengua, su uso público oficial, un conocimiento más culto... pero el problema era y es el descenso en su uso cotidiano, el único lugar que asegura su futuro.

A este problema quiso responder el Plan de normalización lingüística de 2004. Con la mayoría absoluta del PP, siendo Alberto N. Feijóo en aquel momento Consejero de Política territorial, se aprueba el plan con el apoyo de socialistas y nacionalistas. En el 2005, con el cambio de gobierno, se elabora un nuevo Decreto del gallego en la enseñanza con la participación de los tres grupos parlamentarios

(PP, PSdG, BNG) que, buscando el consenso, quedó especialmente recortado en lo referente a lectoescritura y al porcentaje de materias mínimas a impartir en gallego (El cambio substancial con respecto al anterior decreto fue subir el porcentaje mínimo de materias obligatorias a impartir en gallego del 33% al 50%, entre ellas las matemáticas). Después de alcanzar un acuerdo entre todas las fuerzas parlamentarias (con rueda de prensa incluida) y contra todo pronóstico, en vísperas de la votación en el Parlamento gallego el PP hace público su cambio de postura diciendo que votará en contra. Y ahí comienza una nueva etapa con nuevos y misteriosos actores.

No nos detendremos en el análisis del porqué de este cambio de postura ya que resulta bastante obvio: una estrategia diseñada desde Madrid y especialmente desde la FAES, con el objetivo de rentabilizar este discurso con la vista puesta en la Moncloa. Pero ¿por qué el PPdG permite esta intromisión que podía ser muy arriesgada si perdían las elecciones gallegas? ¿Por qué aceptará el discurso de estos grupos ultra? En estos cuatro años dentro del PPdG se habían hecho con el poder jóvenes de cultura más urbana y más cercanos a las tesis aznarianas, mermando el poder tradicional de las baronías rurales. **El nuevo poder del PPdG no tiene la mala conciencia de sus antecesores** (en muchos casos afines al franquismo), por lo que se permiten declaraciones sobre la lengua impensables en el anterior contexto, al mismo tiempo que **divulgan las tesis de la FAES sobre la desaparición del castellano en Galiza**. Además, buscando la rentabilidad electoral presentarían a un PSdG prisionero de los nacionalistas y de la supuesta imposición del gallego.

Lo curioso de todo esto es que el PPdG ya tenía el campo abonado y mucho trabajo de propaganda realizado por un grupo minoritario llamado Galicia Bilingüe. Dos cuestiones resultan sospechosas: en primer lugar, la enorme repercusión mediática que alcanzaron desde sus inicios; en segundo, el despliegue de medios económicos (autobús viajero por toda Galiza) a pesar de presumir de no tener apoyo de ningún tipo. De ser un grupo desconoci-



do, pasó en poco más de un año a convertirse en un referente en los medios de comunicación, repitiendo machaconamente un discurso demagógico que hizo mella en ciertos sectores sociales. La culminación de toda esta campaña contraria a la normalización fue la manifestación- que reunió a unas 1500 personas- en plena campaña electoral y a la que asistieron destacados miembros del PP, y que contó con el apoyo de Rosa Díez y de la Falange.

La primera medida anunciada por el nuevo gobierno, después de la sorpresa que supuso el resultado electoral, sería la derogación del Decreto del gallego en educación (algo que aún no se ha hecho 8 meses después). Lo que sí se hizo fue eliminar pequeñas medidas de normalización, destacando la de la obligatoriedad de realizar un examen en gallego para acceder a la función pública gallega, abandonar el uso del gallego en numerosos actos públicos, retirar ayudas económicas a la NL...

El debate lingüístico ocupará desde entonces en exceso el debate político, teniendo como contrapartida positiva el surgimiento de una especie de Nunca Más de la lengua, con plataformas, acciones y movilizaciones que invitan a la esperanza. Entre ellas es destacable el trabajo de los equipos de normalización lingüística en los centros educativos, plataformas como “Queremos Galego”, “Prolingua”, manifiestos como “Pola Hexemonía Social do Galego”, otros de colegios profesionales, de asociaciones científicas, de Ampas, de estudiantes e incluso el surgimiento de voces críticas desde dentro de PP. **Más de 100.000 personas se manifestaron en dos convocatorias en Compostela demandando el derecho a vivir en gallego.**

Y aquí es donde está el germen de lo positivo: en el amanecer del debate sobre la lengua que estaba adormecido. Haciendo de la necesidad virtud, podríamos decir que sin este debate estaríamos en una situación continuista, pensando que la escuela y una leve mejora de la legislación serían suficientes para invertir la situación social del gallego.

Podemos fácilmente adivinar que **el nuevo Decreto del gallego que nos presentará en breve el PP, no será para mejorar la situación actual de desigualdad del gallego con respecto al castellano.** Pero la situación creada y las deudas contraídas con Galicia Bilingüe, junto con la presión interna dentro del PP, sitúa a este partido en una situación muy difícil ante la sociedad gallega, lo que explica la tardanza en la aparición del nuevo borrador. En este debate **es prioritario que el PSdG deje las ambigüedades de algunos de sus alcaldes y otros dirigentes y que haga una apuesta sin fisuras sobre la necesidad de protección de la lengua propia de Galiza,** y por su parte, que el BNG no caiga en la autocomplacencia de afirmarse, aunque podamos decir que con cierta razón, como la única organización que defiende el gallego. Debemos propiciar que sea la muy plural sociedad gallega la que demande el derecho y el deber, de todas las gallegas y gallegos, de conocer la lengua de nuestro territorio.

**Para el STEG es imprescindible que todas las fuerzas políticas estén a la altura de las circunstancias para, desde la responsabilidad histórica, consensuar las medidas que inviertan la tendencia en el uso del gallego.** En este sentido, el gobierno gallego debe adoptar medidas que garanticen que nuestro alumnado tenga competencias plenas en gallego y debe adoptar también todas las medidas necesarias para crear una sociedad en la que dichas competencias puedan ser ejercidas en total libertad y en igualdad frente al castellano. Le debemos a las generaciones futuras la capacidad de unir las voluntades individuales para la creación de una voluntad común en torno al idioma y en esta tarea tenemos que estar todas y todos. De no conseguirlo, tendremos que asumir sobre nuestras espaldas un fracaso político, cultural, histórico... definitivo, en la historia de Galiza.

Xosé Cabido

# Boloniako prozesuaren ezarrera:

garatu nahi dugun unibertsitate ereduaz ezta-  
baidatzeko aukera galdua



1999. urtean Europako hainbat herrialdeetako Hezkuntza Ministro eta Arduradunek, Goi Hezkuntzaren arloan Eremu Bateratua (GHEB) sortzeko konpromisoa hartu zuten Bolonian egindako bileran. Geroztik, bertan onartutako adierazpena, Boloniako Adierazpen gisa ezagutzen da. Adierazpen honen xedea da, 2010. urterako Goi Hezkuntzako Europar Eremua sortzea. Hau da, bi zikloetan banatutako titulazio sistema ulergarria eta alderagarria eratzea, ikaslearen lanean oinarritzen diren ikasketa kreditu komunak erabiliz (ECTS-ak). Guztia, Goi Hezkuntza Europarraren lehiakortasuna eta erakargarritasuna eta ikasle eta titulatuaren mugikortasuna ahalbidetu eta lan aukerak handitzeko. Gutxienez horrela dio adierazpenak.

Prozesu honek ez du lege izaerarik, eta printzipioz ez dago bideratuta Europako Herrialdeen Goi Hezkuntza Sistemak berdintzera eta bateratzera, hurbiltzera baino. Tituluaren egitura eta ikasketen neurketa moduen arteko hurbiltzea, alegia. Ez du esan nahi titulazio eta eduki komunak *curriculum* Europarra ezartzeko direnik, ezta gutxiago ere. Baina, nolako hurbilketa egin, eta zelan egin gobernu bakoitzaren esku dago. Gure kasuan Estatu Espainiarraren esku, berak baitu titulazio ofizialen gaineko eskumena.

Baina Bolonia ez da proposamen tekniko hutsa, eredu neoliberal europarraren baitan kokatzen den proposamen politikoa baino. Eredu kapitalista europarraren kateko beste begi bat da Bolonia Plana, merkantilizazioa eta lehiakortasuna irizpide kapitalisten gainean eraikitzen dena, alegia. Unibertsitateen arteko konkurrentzia indartzea bilatzen duena. GHEB-ak, Boloniak, unibertsitate zerbitzua merkatuaren interesetara makurtzeko joera nabarmena du bai ikerketa proiektuak garatzeko aukeratan bai ikasketa planen egiturari bertan. Ikasle eta irakasleen mugikortasuna bultzatzea edo goi hezkuntzako tituluen alderagarritasuna bera ere Europako merkatu neoliberalaren ikuspegitik aztertu daitezke. Izan ere, tituluen homologazioa eta ikasleen mugikortasuna sustatzeko asmo itxuraz neutralak indarra galtzen ari dira lehiakortasuna eta merkatuaren eta kapitalaren interese-

tara makurtzeko pentsamoldearen alde. Hala ere, joera hauek ez dira berdin ematen herrialde guztietan eta hauen intentsitatea desberdina herrialde-tik herrialdera eta unibertsitate-tik unibertsitatera.

Gurean ikasketen egitura berria gauzatzeko azken pausuak ematea baino ez da falta 2010-11 ikasturtean ikasketen moldaketa egina izateko. Harri-garria bada ere helburuak beteak edo betetzear daude. Ikasketa berriaren diseinuan beharrezkoak ziren aldaketa normatiboak eginak daude eta hauen harian egindako gradu titulu-tako proposamenak eginak daude. Orain proposamen horien ebaluazio eta baimen formalak lortzea da falta dena 2010-11 ikasturtean indarrean izateko. Azkenean moldaketa egin da inolako Titulazioen maparik gabe, hots, ez da hausnartu eta zehaztu modu global batean zein titulazio eta zein gutxienezko edukiekin emango diren. Unibertsitate bakoitzak nahi izan dituen ikasketak eskaintzeko aukera izan du (beti ere ANECA kalitate ebaluazio agentzia estatalaren aldeko txostenarekin eta Erkidego Autonomoko Gobernuaren oniritziarekin). Galbahea pasatutako ikasketak Estatu mailako Tituluaren Erregistroan sartu behar dira ezarri aurretik.

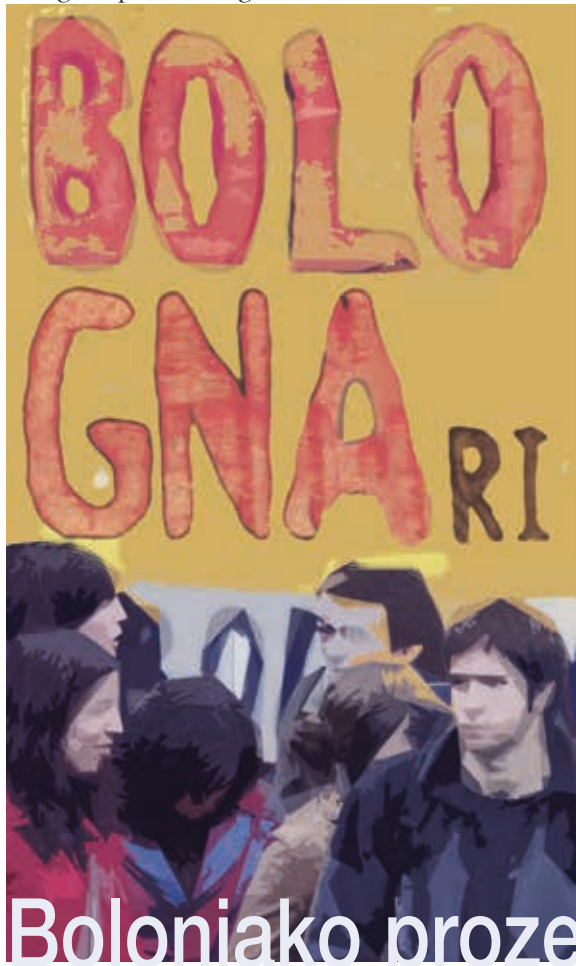
GHEB sortzeko prozesua, eta azkenean izango zituen ezaugarriak, mehatxuz betetako prozesu gisa ikusi izan dugu STEE-EILAS-en. Baina ez hori bakarrik, aukerak ere ikusten genituen. Horregatik, garrantzitsua ikusi izan dugu Boloniako prozesu honen analisi kritikoa egitea onarpen akritiko eta erabateko ukapen ideologiko soilak baztertuz eta dauden mehatxuak identifikatu eta borrokatzeko, eta dituen aukerak baliatzeko gauzatzeko prozesuan zehar.

### **Bolonia, Europa neoliberalaren ondorioa**

Hasteko, Europako Batasuneko beste prozesu batzuk bezala (esaterako Europako Batasunarentzako Konstituzio Tratatuak) GHEE-ren ezarrera ere, goitik behera eta gizartearen eztabaida eta parte hartzea sustatu gabe egin da gehienbat. XXI. mendeko gizarteak behar duen unibertsitate ereduari buruz eztabaida publikorik gabe, alegia. Hau da,



goi hezkuntza zertarako eta norentzako den eztabaidatu gabe. Europatik datorren prozesua denez, berez, ona eta egokia bailitzan agertzen zaigu. Bertara biltzeko propaganda hutsa izan da nagusi. Une askotan eman izan du UPV/EHU-ren ardua gehiago zela iritzi publiko eta komunikabideen aurrean Boloniako prozesuari aurre egiteko prestutasun erabatekoa zuela agerraraztea, prozesu horretarako benetan prestatzea baino. Ez da eman inongo eztabaidarik GHEE-aren sorrerak suposatzen duenaz. Ez da izan eztabaidarik Gobernu Kontseiluan, ezta Zentroetako Juntetan, ezta beste inongo esparru esanguratsuetan ere. Kreditu siste-



ma berrira egokitzeko borondatezko ikastaroetako partaideen artean (AICRE eta SIGRE delakoak) emandakoa izan da salbuespen ia bakarra.

Bigarren, Europako eraikitze prozesuak hartu duen norabide merkantilista eta neoliberala ikusirik, GHEE-ren sorreraren inguruan aipatzen diren zenbait neurrik (bizitza osoa ikasten, ikasten ikasi, lehiakortasuna, mugikortasuna...) benetan bilatzen dutena, hezkuntzaren liberalizazioa, elitizazioa eta pribatizazioa direla ematen zuen. Hau da merkatuaren eta kapitalaren beharretara egokitzea pentsamendu kritikoa eta sistemaren aurreko proposamen alternatiboak ahalbidetzea eta sustatzea alboratuz

### Titulazio berriak gizartearen beharrei erantzun gutxi

Neurri zehatzetara igaroz, ez genuen gaizki ikusten proposatzen ziren bi zikloko ikasketen egitura (lehen aoinarrizkoa 4 urteko gradua lan merkatutarako gaitzen duena eta bigarrena espezializatua urte beteko masterra). Areago, egungo planen hautazkotasuna baino egokiagoa izan zitekeela uste genuen. Baina neurri honen onurak edo kalteak ikasketa berrietan zehazten diren edukien arabera baloratu behar zen. Izan ere, GHEE osatzeko prozesuak tarte handia eman dio unibertsitate bakoitzari bai edukiak bai irakasteko moduak definitzeko eta martxan jartzeko. Eta hala nahi izanez gero aukera zegoen euskal gizarteak behar duen goi mailako ikasketen zerbitzu publikoaren izaera indartzeko. Baina horrek eskatzen zuen beharren azterketa egitea eta titulazio berrien diseinua irizpide objektiboak jarraituz definitzea- titulazio bakoitzaren oinarrizko formazioa kontuan hartzea eta ez

**Boloniako prozesuaren ezarrera:**  
garatu nahi dugun unibertsitate ereduaz  
eztabaidatzeko aukera galdua

unibertsitateko botere taldeen arteko irakasgaien banaketa. Helburu horretara zuzendu zen teoriarik UPV/EHUko ikastetxe ezberdinetan indarrean jarritako Irakaskuntza Berrikuntzarako Programa (IBP). Baina Gradu berriak benetan diseinatu direnean, kasu gehienetan, ez da kontuan hartu IBP batzordeetan egindako lana.

Prozesua bukatu denean dagoeneko balantzea gazi-goza dugu. Hainbat titulazioetan ahalegin kolektibo garrantzitsua egin da egungo eskaintza hobetzeko. Adibide azpimarragarria hiru campusetako irakasle eskoletakoa da. Baina, joera negatiboak ere nagusitu dira hainbat kasutan. Izan ere, botere taldeek gradu berriak onartzeko prozesua baliatu dute titulazioen gaineko kontrola ezartzeko, eman dezaketen irakaskuntzaren gaintik kasu askotan: gehiegizko tituluen eskaintza hauek emateko kalitate bermerik gabe, irakaskuntza zamaren pilaketa sail batzuen eskuetan beste batzuen kaltetan, irakaskuntza eskaintza antzekoak errepikatzea campus berean, euskarazko hautazko eskaintza jaitea zenbait titulazioetan, etab.

STEE-EILASen ustez Errektore Taldearen aldetik lidergo falta izan da; lan gehiago egin du zentro ezberdinetako eliteen arteko gatazkak leuntzen, eskaintza berriak diseinatzeko proiektu argi eta partehartzailea zuzentzen baino. Ondorioz arriskua dago oinarri sendorik gabe sustatutako zenbait tituluen kalitate galerak eta beraien desagertzea ere; zailtasunak sortzea Euskararen Plan Gidariko eskaintza euskaldunaren inguruko helburuak betetzeko edo prezioak sortzea irakasle euskaldun berriak kontratatzeke ez gizarte beharrik ez unibertsitate plangintzak aurreikusten ez dituzten arloetan. Dena den, gradu berrien ezarpenaren prozesua datorren ikasturtean hasiko da, eta orduan ikusiko da benetan nolako eskaintza egiten den.

Zikloen kontu honek baditu arrisku gehiago. Batetik, gradu-ondokoen finantzapena eta graduen balizko balioa galtzea, hain zuzen ere. Gradu-ondoak ohiko irakaskuntzan sartuta badaude ere, ez dago argi gradu-ondoko ikasketa espezialduak

zela finantzatu diren. Prezio publikoak ez beste bidea hartzen bada azkenean, egun ikasleen artean dagoen diskriminazioa eta elitizazioa areagotzea baino ez du ekarriko. Prezio publikoek ere ezin izango dute ekidin irakaskuntza espezializatu hau jasoko duten ikasleen kopurua graduko baino askoz txikiagoa izatea eta ondorioz elitizazio joerak saihestea. Lan merkaturako sarbidea benetan gradu-ondokoen bidez ematen bukatzen bada egitura berri honekin graduko ikasketek ez dute beteko bere helburua eta hauen balioa galtzea gertatuko da ezinbestez. Ikusitakoaren arabera nekeza izango da ondorio hori saihestea.

Egungo master ofizialen eskaintza eta datorren kurtsorako aurreikusten direnek badituzte ezaugarri onuragarriak zerbitzu publikoaren ikuspegitik: oreka norabide profesionalen eta doktoretzara sarbidea ematen dutenen artean edo prezio publiko ez oso garestiak (graduena bikoizten badute ere). Kezkagarria da, ordea, badirela salbuespenak -El Correo-ko masterra esaterako- non prezioak oso garestiak diren (ia bost aldiz graduko prezioak) eta non ez dagoen oso argi bertako irakaskuntzako edukiak zenbateraino dauden finkatuta, hauek finantzatzen duten enpresen interesen arabera. Era berean, larritzekoa da esparru honetan kalitatezko euskarazko irakaskuntza izateko Administrazioaren ekimen eta berme falta. Ahoz kezka agertu bai baina ez dute inolako neurririk jarri praktikan.

### **Irakasteko era aldatzea, aukera ote?**

Bestalde, ECTS kredituen ezarrierak, metodo pedagogikoen berritzea ekarri du. Ikaslearen lanean oinarritzen den metodoa da, eta ezagutzak baino zenbait "abilezia, gaitasun eta trebetasun" eskuratzera bideratzen da. Gizartearen beharretara egokitzeko beharrezkoak diren abilezia, gaitasun eta trebetasunak landu behar direla esaten da, benetan, lan merkatura eta enpresen beharretara egokitzeko eta Europaren lehiakortasun ekonomikoa lortzeko beharrezko jotzen diren egokitzapena, lehiakortasuna, malgutasuna edo menpekotasuna gisako abileziak direnean finean hobesten



direnak. Gure ikuspegian, heziketa berri horrek, ezagutzaz gain, errealitatea aztertzeko gaitasun kritikoa duten pertsonak heztera bideratuta egon behar du. Gizarte osoaren beharretara bideratua, ez enpresen interes merkantiletara bakarrik.

Era berean, bizitza osoan ikasten leloaren azpian formazio jarraituaren, eta unibertsitatearen formazio betekizunari buruzko ikuspegi estuegia dago. Lan merkatuaren malgutasuna ahalbidetzeko beharrezko den formazioa eta titulazioak izatera



**Boloniako prozesuaren ezarrera:**  
garatu nahi dugun unibertsitate ereduaz  
eztabaidatzeko aukera galdua

mugatu dute hezkuntza unibertsitarioaren zioa, gizartearen eta norbanakoen bestelako premia edo nahiak baztertuz. Baina, unibertsitatea gizartera hurbiltzeak ez du esan nahi merkatuko konkurrentziaren onuradunak diren elite eta botere taldeei hurbiltzea, gure gizartean dauden kezka eta beharrei lotutako formazioa eta ikerkuntza bermatzea baino. Esaterako gizon eta emakumeen arteko berdintasuna, ingurumenaren babesa, lan baldintzen okertzea eta lan istripuen gorakada, euskara eta eleaniztasuna, pobrezia eta gizarte bazterketa, inmigranteen bazterketa, sistema politikoaren funtzionamendua eta oinarritzko eskubideen babesa, pobretutako herrialdeekiko elkartasuna, etab.

Ez da kasualitatea, ordea, hezkuntza erakundeek eman eta titulu ofizialen bidez egiaztatzen diren kualifikazioetatik gaitasunen esparrura jausi egin izana. Patronalak bultzatu duen ildo garbia izan da. Izan ere, jada 1995 urtean Enpleguari eta Formaziori buruzko liburu zurian Europako Batzordeak gaitasunen kontzeptua erabiltzen zuen enplegarritasunari loturik diploma baten bidez erakutsitako kualifikazioen orde. Bere egiten du Europako patronalek erabilitakoa kontzeptu neutro hau itxuraz. Ez dute gustuko lanpostuak eta bere funtzioak zehazteko titulu baten bidez egiaztatutako kualifikazioetan oinarritzea, negoziatio kolektiborako euskarri garbia direlako eta erabilgarriak direlako sindikatuentzat patronalaren muturreko politikak lanaren malgutasun eta erabilera anitzaren inguruan mugatzeko. Ikuspegi honetatik aztertuta gaitasunen kontzeptuak aukera ematen die enpresei beraiei modu autonomoan eta hezkuntza publikotik at definitzeko zer eta zentzuzko diren lanerako behar diren gaitasunak.

## Unibertsitateen finantziakzioa

Neurrien analisiekin bukatzeko, ezinbestekoa da GHEE sorrera eta heziketa unibertsitarioen finantzapenari buruzko hausnarketa egitea. GHEE-n sorrerak egungo egoera aldatuko du hainbat arlotan, esaterako, talde bakoitzeko ikasle kopuruaren murrizketa, edo metodo pedagogiko berriak erabiltzeko beharra. Baina horretarako beharrezkoa da irakasleak heztea, dauden baliabideak hobeto erabiltzea, eta kasu askotan, irakasle eta irakaskuntzarako lagungarri izango diren AZP-ko pertsonala kontratatzea. Moldaketa hori guztia egiteko botere publikoek jarriko dituzte baliabideak non dauden aztertzen hasiz gero ondorioa da, ez dela aurreikusi eta ez dela erabili baliabide partida propio esanguratsurik horretara bideratua. Zenbait dirulaguntza deialdi besterik ez da izan moldaketa proiektuen analisiak eta diseinuak egiteko, baina ez metodologi aldaketa horrek dakarren giza eta azpiegitura baliabideetarako. Hori unibertsitateen ohiko aurrekontuetatik atera behar izan da. Behar bestekoak ez diren aurrekontuetatik, alegia. Hemen ere esparruko langileen sorbaldan jarri da esfortzu osoa ia inolako aitortzarik gabe.

Boloniako prozesuaren harira, lehiakorrak eta mundu mailan erakargarriak egiteko Europako unibertsitateak dituzten finantzapen urria handitu behar dela aipatzen da, baina hori beti ere gobernuen diru iturrietatik kanpoko bestelako iturrien ekarpenetatik egin behar dela, hots, ikasle eta iturri pribatuetatik. Finantziakzio mailan zabalitzen diren mezuak norabide jakina dute: baliabide pribatuak eskuratzea, mezenasgoak bultzatzea eta unibertsitate zerbitzuen hartzailerekin zuzeneko eragiketarik ezartzea, (unibertsitateko ezagutza enpresei zabaltzeko beharra -beti ere merkatuan balioa duen ezagutza; bikaintasuna eta ikertzaile lehiakorrenak erakartzea-.hauek zeintzuk diren zehazteko ebaluazio sistema pribatuak erabiliz, inongo kontrol demokratikorik gabekoak).

Are gehiago, kanpoko finantziakzioa erakartzeko ahalmena izango da unibertsitatearen kalitatearen adierazle nagusietakoa. Eragile ekonomikoak

(bereziki enpresak) bilatzeko lehiaketa jartzen da abian unibertsitatearen garapen potentzialari eusteko, bai irakaskuntza mailan (gradu-ondo profesional espezializaziodunetan, edo udako ikastaroetan, edo enpresak finantzatutako unibertsitateko geletan) bai ikerkuntzan enpresekiko hitzarmen bidez. Lehia honek isla du irakaslearen promozio ekonomiko eta profesionalean ere, irakaslearen zeregina enpresa pribatuek finantzatutako ikerketak eta kontratuak egitera bultzatuz.

Baina hala egitean unibertsitateko ezagutza etekin pribatura eta merkatuaren arauetara makurtzeko joera indartzen du. Honelako eragileekin lankidetzaren hasten denean arrisku garbia dago dirua jartzen duten enpresa horien intereseko ikerketak eta unibertsitateko prestakuntza espezializatua ere ematera behartzea unibertsitatea, elitizazio eta botereen aldeko ezagutza eta formakuntza gailenduz eta unibertsitateak sormen kritikorako duen joera mugatuz. Konkurrentziaren jokoa onartu edo desagertu. Ematen du hau dela globalizazio ekonomikoak goi hezkuntzari ematen dion aukera bakarra.

Lehiakideen arteko borroka honetan desberdintasunak eta hierarkizazioa areagotu baino ezin dira egin. Horrela, alde batetik, maila handiko unibertsitateak izango dira. Hauetan, ustez, kalitate handiko goi hezkuntza emango dute eta beraien ikasleak azterketa eta prezio garaien bitartez aukeratuko dituzte. Beste aldetik, mailarik apalenean ikasle guztiei irekiak, kalitate urriko eta gaizki finantzatutako zentroak izango dira, sarritan publikoak.

Baina non gelditzen da orduan unibertsitate irakaskuntzaren potentzialtasun demokratizatzailea, gizarte klaseen arteko harresiak apurtzeko gaitasuna? Non da unibertsitate demokratiko eta alternatiboa baztertuen zerbitzurakoa? Nork finantzatuko du proiektu eta ikerketa alternatiboak gizarte mugimenduen kezkekin bat egiten dutenak? Trasnazionalak zuzentzen dituzten negozio eskolen aurrean, non defendatzen dira gizarte gehiengoaren interesak?

## Aurrera begira, gure unibertsitate

## eredua lantzen

Gure aldetik, bat egiten dugu Porto Alegreko Gizarte Foro Mundialaren adierazpenarekin zeinak guztiontzako hezkuntza publikoa gizarte eskubide ukazintzat hartzen zuen, estatuak bermatua eta modu egokian finantzatua, salgai soil giza ulertu ezin dena; ezagutza zientifikorako ikasketa eta sozializazio gunea pentsamendu kritikora irekia eta garapena eta giza duintasunera bideratutakoa, alegia. Ondorioz, kualifikazio profesionala unibertsitate formazioaren osagarria da baina merkaturako prestaketa ez da unibertsitateko ezagutzaren muina.

Boloniako prozesuak ekarri zuen aldaketa garaia aukera ona zen eredu hori gauzatzeko. Baina orain argi dago prozesu guzti honetan, UPV/EHUK norantza jo behar zuen edota zein den Euskal Herriak behar duen unibertsitate-ereduaren inguruko eztabaida egiteko aukera galdu dela. Erreforma berriro goitik behera ezarriko da eta horren ondorioz konbentziturik gaude ez dela egongo benetakoa aldaketarik. Boloniaren eskutik etor zitezkeen aldaketarik positiboena, irakaskuntza metodologiarena, hain zuzen, ez da zabalduko eta irakasle batzuen eskuetan geratuko da, baina ez da aplikatuko era orokor batean.

Boloniarekin edo Boloniarik gabe nagusitzen ari den unibertsitate eredu liberal honi aurre egiten jarraitu beharko dugu aurrerantzean ere merkatuaren eta esplotazio laboralaren mesederako Unibertsitate-Produktibista hutsean bihurtzeko

joera geldiarazteko eta gizartearen beharren zerbitzuan, eta gure gizarteak bizi dituen desoreka eta gatazkei erantzunak eman ahal izateko hausnarketa, eztabaida eta sormenaren zerbitzuan dagoen Gizarte-Unibertsitatea eredu baterantz abiatzeko.

Ezin dugu utzi irakaskuntza unibertsitarioa, eta batez ere, gradu-ondoko ikasketak, enpresen esku. Erakunde publikoek unibertsitate publikoaren garapenarekin konprometitu behar dute. Horregatik uste dugu premiazkoa dela neurri zehatzak hartzea norabide horretan. Esaterako kupoak ezarri gizarte mugimenduen eta gobernu kanpoko erakundeen intereseko gaitan ikerketak eta unibertsitateko formazioa burutzeko; edo derrigorez bete beharreko jokabide kodigoak ezartzea ikerketak edo beste motatako harremanak izatea debekatzeko armagintzan dabilzan enprekin edota giza eskubideak edo ingurumen legeak urratzen dituztenekin.

Efren Areskurrinaga  
Juan Hernandez  
Arantza Urkaregi

**Boloniako prozesuaren ezarrera:**  
garatu nahi dugun unibertsitate ereduaz  
eztabaidatzeko aukera galdua

## Aurrekontuak: “Ustezko” asmo onak bai, baina dirurik ez!

El descenso de la recaudación es la excusa perfecta para justificar la falta de liderazgo frente a la crisis de los gobiernos de la CAPV y Navarra. Al parecer, a juicio de PSE y UPN, la crisis la deben solucionar los organismos internacionales o el gobierno de Madrid. O tal vez piensan que la solventará el propio mercado cuando finalice con su proceso purgativo. Lo que ambos parecen tener claro es el papel de segundón que frente a la recesión económica tienen los gobiernos que presiden: deberán paliar en lo posible sus efectos en espera de tiempos mejores. Se dedicarán, pues, el próximo 2010 a poner tiritas, porque faltan fondos para políticas sociales efectivas.

Pero para las tiritas hace falta dinero y nos aseguran que la bajada de la recaudación ha provocado que dispongan de menos para atender las necesidades de la población y –como consecuencia– deben asumirse como inevitables los recortes.

Pero la realidad es que esas instituciones van a seguir gastando como antes en lo que ellas consideran sus prioridades (¿hay que recordar la polémica dentro del GV en el tema de la financiación del TAV?) y que los

recortes ni van a llegar a todas las áreas ni van a ser igual de drásticos con todas las materias.

Evidentemente, una parte del descenso de recaudación viene provocado por el menor ritmo de la actividad económica, como consecuencia de la crisis. No puede, sin embargo, olvidarse del impacto de medidas que han ido tomando las diferentes instituciones públicas, como la reducción del impuesto de sociedades, la suspensión de impuesto del Patrimonio (salvo en Gipuzkoa, que se hará el próximo año) o la última reforma del IRPF. Según datos de Elkartzen en la CAPV la presión fiscal en relación al PIB se ha reducido en un 26,8%, pasando del 20,9% (2007) al 15,3% (2009).

En esta situación, nos amenazan una y otra vez con el colapso de las prestaciones sociales y la necesidad de cambios muy importantes.

Da la sensación de que partidos como el PSE, el PP o el propio PNV quieren llevar hasta el límite la situación actual para poder justificar la no viabilidad del sistema. Al mismo tiempo van proponiendo fórmulas salvadoras (tipo copago, subcontratación...) como única manera para poder



sostener el llamado *estado de bienestar*. Mientras esta idea va madurando, han adoptado en sus presupuestos criterios de austeridad, contención y racionalización en el gasto público para poder ganar tiempo. Es el modelo presupuestario para 2010.

En las circunstancias actuales la cuadratura del círculo es imposible. No se puede gastar más si no se tiene más. Y si no se quiere entrar en su juego, ¿cómo se puede disponer de más dinero para aumentar el gasto público en prestaciones y servicios sociales, en AES, en renta básica, en sanidad o educación?; ¿hay otro camino que no sea el fácil de aumentar aún más los impuestos a las rentas de trabajo?

Indudablemente, nuestras instituciones, no utilizan al máximo la posibilidad real de aumentar su nivel de endeudamiento hasta el de otros gobiernos europeos. ELA habla de hasta 800 millones de euros más que hubieran estado en manos del GV por esta vía. Este procedimiento debería ser excepcional, pero también es excepcional la crisis.

Tampoco nadie se atreve a afrontar la puesta en marcha de las mejoras necesarias en materia fiscal que también nos ho-

mologarían con Europa: aumento de la presión fiscal a quienes más tienen (principalmente rentas de capital) y perseguir el escandaloso fraude fiscal. Éste –solo en la CAPV– podría superar, según algunas fuentes, los 10.000 millones de euros, prácticamente el presupuesto del Gobierno Vasco para 2010.

¡Que no nos engañen! Digan lo que digan los presupuestos de la CAPV y Navarra siguen postulados neoliberales similares a los de los últimos años. Derecha y pseudoizquierda proponen o apoyan –según les toque– en ambos gobiernos y blindan una política presupuestaria que queda atada y bien atada. Ni siquiera el hecho de que uno de los habituales (el PNV) no salga esta vez en la foto, modifica para nada el escenario puesto que ha comprometido su no confrontación respecto al proyecto de Patxi López. Aunque en lo referido a Euskal Herria al PP, UPN y PSE les une los rasgos –según vocablo que está de moda- *identitarios*, las tres fuerzas comparten también con el PNV el mismo modelo social, por lo que no podemos hablar de compartimentos estancos.

Como consecuencia de todo lo anterior, tanto en Navarra como

en la CAPV nos ofrecen unos presupuestos continuistas que en lo que se refiere a educación alejan a la ciudadanía de los cuatro territorios del nivel de gasto público en educación que tienen los países más desarrollados y de las recomendaciones de los organismos internacionales. Se mantendrá en 2010 el déficit estructural en gasto educativo que venimos denunciando los últimos años. Ese déficit se refleja en el porcentaje que en relación al PIB dedica un gobierno a la educación. Y en la CAPV éste, desciende del 4,1% al 4%, lejos del 6% que es referente objetivable por lo que el gobierno precisaría aumentar su propuesta actual de 2.747 millones de euros en un 50% más (1.374 millones de euros) Los datos de Navarra son todavía peores pues en 2006 su porcentaje respecto al PIB no superaba el 3%; como consecuencia el ejecutivo navarro debería doblar lo presupuestado para el próximo año. Sin embargo ninguna de las dos instituciones parece dispuesta a dar pasos en esa dirección.



**PSEren** Eusko Jaurlaritzaren berriak ez du ondo hasi legegintzaldia eta politikan hasiberri guztiek egin ohi duten akatsa egin du, alegia, zarata handia sortzea. Bere identitate-obsesioak erakutsi ditu han hemen, keinu politika erasotzailea jarri du abian eta PPrekin adostutako hitzarmenaren giltzarria den hezkuntzaren arloan sartu da bete-betean: euskara, curriculum, bakerako hezkuntza... 2010erako hezkuntza aurrekontuaren txanda da orain, eta proiektuak PSEren kide garrantzitsuenaren –PP– babesa eta aurka ez egiteko PNVren promesa jaso ditu.

Atzeraldi ekonomikoak baldintzatutako proiektua da, zalantzarik gabe, eta etorkizunean ikusiko dugun moduan, murrizketa dezente izango dira, orain kontrakoa esaten badigute ere. Aurrekontuaren murrizketa eragin duen diru-bilketaren murrizketak hezkuntza-gastuetan ondorioz izango ez duela saltzen digute komunikabideetan. Beste arlo batzuetan diru murrizketak egin arren, hezkuntza arloa gizarte-gastutzat jotzen dela eta mantendu ez ezik handitu ere egin behar dela dioskute. Horiek horrela, hezkuntza aurrekontua %4,5 handitu da, aurrekontu-oroakorra %1,6 murriztu bada ere. Eta gizarte-kohesioa aitzakiatzat hartuta, krisiak gehien kaltetu di-

tuenen egoera arintzeko neurriak hartu dituzte gainera. Horretarako unibertsitate-beken eta bestelako hezkuntza-beken partidak handitu dituzte (%20 eta %18,4 gehiago hurrenez hurren).

Sailak estrategikotzat jotzen dituen alorretako zenbait proiektuentzat ere onuragarria izan da aipatu proiektua. Honako hauek aipa genitzake, besteak beste: ikerketa alorrean diru-ekarpena %7 baino gehiago handituko da, bakerako hezkuntza garatzeko planek 2,6 milioi gehiago jasoko dituzte, PROA proiektuan (MEC-ek finantzatutako eskola-laguntza monitoreak) parte hartzen duten ikastetxe kopurua handitu egingo da eta “ezinbestekoa” den irakaskuntza-telematikoa ezartzen hasiko da. Lehentxeago aipatutako keinu-politikaren zati diren esku-hartze horiek eta beste pare bat (ingelesa sustatzea eta ikasleko ordenagailu bat izatea) dira aurrekontuan agertzen diren berrikuntza baka-rrak. Hortaz, hezkuntza proiektua gobernu berri batek egin duen arren, zeharo kontinuista da, bai lehentasunei dagokionez eta baita egituraketari dagokionez ere.

Era berean, Eusko Jaurlaritzaren aurrekontuaren %26,8 hezkuntza gastuetarako aurreikustea (eta hortaz, gizarte gastua) arretaz aztertu behar da. Izan ere, Hezkuntza Sailak aurrekontu

orokorreko portzentaje hori bera izan zuen 2006an, eta are gehiago, 2003an aurrekontu orokorreko %27 baino gehiago jaso zuen. Gainera, portzentaje hori tranpen bitartez lortu da, izan ere, aurrekontu orokorra %8,5 murriztu denez, errazagoa da horren %26,8ra iristea. Ondorioz, 2009an aurrekontuak 210 milioi euro gehiago izan baditu ere, datorren urtean, 120 milioi euroko gehitze erreala izango du soilik eta horietatik 105 langileen soldatak ordaintzeko erabiliko dira. Eta guzti horrez gain, sailaren kudeaketa gaitasuna urte urte murrizten ari da, izan ere, aurrekontuaren zati bat (%44,8) langileen soldata ordaintzeko erabili behar du eta beste zenbaterako bat jadanik adosturik dauden transferentziak (diru-laguntzak) ordaintzeko (%45).

Langileen soldatak ordaintzeko gastuen atalean, 31 milioi euro bakarrik daude aurreikusita soldata-igoerarako, hortaz, aurrekontuaren handitzea ia guztiz begetatiboa da eta beti batez bestekoa baino handiagoa.

Transferentzietan (beste erakunde batzuentzako, fundazioentzako, ikasleentzako... eta enpresa pribatuentzako diru-laguntzak) gastatzen den aurrekontuaren %45ari dagokionez, irakaskuntza kontzertatuak 620 milioi inguru jasoko ditu, aurrekontuaren %22, alegia. Gastuaren zatirik handie-

na hezkuntza-hitzarmenei dagokie (557 milioi), izan ere, ikastetxe pribatuen %99k diru publikoa jasotzen du bide honetatik, legegaren kontrakoa izan arren neskek edo mutilak soilik onartzen dituztenak edo banatu egiten dituztenak barne. Beste partida handi batzuk ere irakaskuntza pribaturako dira: 0-3 urteko eskoletarako, hezkuntza-laguntza espezialistak kontratatuzeko, IRA-LEko ordezkapenetarako, normalizazio proiektuetarako edo aurrejubilazioetarako, besteen artean. Hala eta guztiz ere, irakaskuntza pribatuko partida asko murriztu egin dira eta horrek aurreikusitako ezin daitezkeen ondorioak izango ditu sektorean.

Izan ere, aurreko ekitaldietako partida anizteta zenbatekoa murriztea da aurrekontu honen beste ezaugarrietako bat. Aurrekontu-murrizketak hezkuntza-sistema osoak jasango ditu, baina ikastetxe publikoek funtzionamendu-gastuetan nabaritutako dituzte, lehenengo. Hori dela eta, diru gutxiago izango da obra txikiak egiteko (%76 gutxiago Lehen Hezkuntzan eta %83 gutxiago Bigarren Hezkuntzan), garbitasunerako (%37 gutxiago), prebentzio eta osasun jardueretarako (%44 gutxiago)... HABE-Euskaltegiak zuzentzen diren murrizketa (%24) ere aipatzeko modukoa da eta baita bizitza osoko ikaskuntza proiektuek

jasango dutena ere (%58).

Transferentzien murrizketak honako hauei eragingo die: euskalduntzea (%30), berrikuntza eta prestakuntza (%33), erregimen berezia (%16) eta etengabeko ikaskuntza (%12,9). Baina horrez gain, ikasleek eta beren familiek jasoko duten diru kopuruan ere (hezkuntza-sustapena) eragina izango du, honako partida hauek izugarri murriztuko baitira: banakakoen garraiorako diru-laguntzak (%8,9 gutxiago), atzerriko hizkuntzak ikasteko bekak (%7,5 gutxiago), familientzako diru-laguntzak 0-3 zikloan (%9,3 gutxiago), ikasle ijitoekin lotutako jarduerak, eskola arteko ikasle-trukeak, praktikak... Gainera, honako hauentzako diru laguntzak ere murriztuko dira: arte plastiko ikastetxeak (%33), Musikene (%33,6), irakaskuntza osagarrien kontsorzioak (%33), musika ikastetxe eta elkarteak, HHE ikastetxeetako laguntzaileak...

Euskalduntzerako aurrekontuak %8,3ko murrizketa jasango du, eta ondorioz, ikastetxe pribatuetako irakasle gutxiago liberatuko dira IRALen (%33 gutxiago), materialak euskaraz sortzeko EIMA programari %33 kenduko diote eta ikasgeletan zuzeneko eragina duten zenbait programen finantzaketa heren bat murriztuko dute (Ulibarri, Nolega, Zinea euskaraz, Idazleekin elkarrizketak...). Baliteke programa ho-

rietan aurreztutako 1,8 milioiak hiru hizkuntzako ereduak garatzeko erabiltzea (ingeles barne-tegiak, prestakuntza, materiala, elkarrizketa-laguntzaileak...).

Horrez gain, jakina da Lanbide Heziketako partida asko murriztu dela, krisia dela-eta inoiz baino ikasle gehiago izan arren, eta saileko aurreko arduradunen apustu estrategikoa izanagatik ere.

0-3 zikloan, Eusko Jaurlaritza ez da krisi garaian horren zailtzagarria den prezio-politika berrikusteko gai izan eta Haurreskolentzako mantendu duen aurrekontua eskasa da zeharo (39, 7 milioi).

Unibertsitateari dagokionez, EHU-rako ohiko diru-laguntza % 4,3 igo da, baina %23,4 jaitsi da inbertsio eta azpiegituren atala. (5,2 milioi gutxiago). Handitu egin dituzte asko kontratu-programen bidez bideratutako diru-laguntzak, bai EHU-ri (14, 2 milioi gehiago) bai Deustu eta Mondragón unibertsitate pribatuei (+6,3, 6,6 milioi baino gehiago). Deigarria da Gizarte Kontseiluari eta Ebaluazio eta Kreditazio Agentziari egindako murrizketak: %33 eta %16, hurrenez hurren.

Orain arte aztertutakoaren arabera, diru-partidak arlo ugarietan murriztu dira, baina deigarriena inbertsioei dagokien VI. atalburuan gertatutakoa da. Aurrekontuaren %4,2 soilik erabiliko

da ikastetxe publikoetako hornikuntzarako eta inbertsioetarako, iaz onartutako %5 gutxiegi zela salatu bagenuen ere. Beraz, guztira %15,3 murriztu da inbertsioetarako diru-kopurua, iaz baino 20 milioi euro gutxiago. Murrizketek arlo ezberdinetan izango dute eragina: eraikuntza (%42), instalazio teknikoak eta makineria (%33,4) eta altzariak (%25).

Obren atalean udal titulartasuneko ikastetxeetarako lanetarako diru-laguntza izan ezik (3,8 milioi gehiago, + %28) denak dira murrizketak:

- -%5,4, Haur eta Lehen Hezkuntzako ikastetxeetan, 10 milioi gutxiago (-%33) Bigarren Hezkuntzan, 5 gutxiago Kontserbatorioetan, %94 gutxiago Hizkuntza eskoletan...
- Ekipamenduan %20 gutxiago dago Lehen eta Bigarren Hezkuntzako ikastetxeetan (1,5 milioi gutxiago bien artean), 4 milioi gutxiago zikloetako ekipamendurako (%64 gutxiago). Murrizketa hau itunpeko ikastetxeetara iritsiko da (%56) Bigarren Hezkuntzan ekipamendu informatikorako zegoen dirua jaitsi egin dute ia desagertu arte (%88 gutxiago) Partida berri bat besterik ez dago: ziklo berrietarako ekipamenduarena (1,2 milioi). Murrizketen bitartez lortutako geldikinaren zati bat -10,9 mi-

lio, hain zuzen ere- Zapaterok agindutako ordenagailuak erosteko erabili da.

Aurreko gobernuak onartu zuen *Ikastetxe publikoen azpiegiturak hobetzeko ezohiko planak* (2008-2012) 2010. urterako 146,4 milioiko aurrekontua zuen, obrak egiteko eta hornikuntzarako. Aurrekontu berri honekin plana ezerezean geratu da, izan ere plan horretan jasotako 113 esku-hartzeetatik 23 obra 2010an hastea aurreikusita zegoen (ikastetxe berriak, handitzeak...) eta guzti-guztiak dira beharrezkoak irakaskuntza publikoko eskaintza aurrera ateratzeko. Planaren arabera, honako hauek lirateke 2010an hasi beharreko 23 obra horiek:

**ARABA:** Lakua BHI, Dulantzi BHI, Badaia BHI, Etxaurren LHI eta Unamunzaga.

**BIZKAIA:** Bilboko Elorrieta-Erreka Mari GLHBI, Zalla BHI, Muskiz BHI, Ondarroa BHI, Barandiaran BHI (Leioa) eta Getxoko Juan Bautista LHI.

**GIPUZKOA.** Elatxeta LHI eta Toki Alai (Irun), Alkiza, Segura, Lizartza, Elgoibar, Txingorta (Bidegoia), Zumaia, Azkoitiko Ikastola BHI, Usandizaga BHI, Hernán BHI eta Ernio-bea BHI (Bilabona).



**Nafarroan,** nahiz eta aurrekontuek orokorki %1,99 igo, partida gehienetan iazko ildo murriztaileari jarraitzen dio. Horregatik ezin dira soilik konparatu 2009tik 2010era eman diren aldaketak baizik eta 2008tik eman direnak.

Alberto Catalanek, kontseilari berriak, azaroaren 3an Parlamentuaren aurrean aurkeztu zituen bere ildo estrategikoak. Batzuekin ados egon gintezke: ikasleen aukera berdintasuna, irakasleen kalitatea, energia murrizten duten ikastetxe berriak arin egitea, ikasleen kompetentzien ebaluatzea, ingeleseko ikasleen kompetentziak hobetzea, kalitatezko Lanbide Heziketa bultzatzea, unibertsitateari finantziaziazioa ziurtatzea aurrera jarraitzeko edota Euskarabidea euskaraz trebakuntza, aholkularitza, ikerketa eta euskarako promoziorako izan dadila ardatza.

Baina aurrekontuak aztertzean kontraesan ugari ikusten dugu lortu nahi dena eta jartzen diren baliabideen artean. Nahiz eta gero, kontraesan batzuk leundu PSNrekin adostutako zuzenketak aurkezterakoan. Banan-banan azter ditzagun:

**Ikasleen aukera berdintasuna** bermatzeko diru laguntzak ezinbesteko tresna da. Bigarren Irakaskuntza edota Uniber-

tsitateko ikasketak jarraitu ahal izateko iazko diru berbera ematen da aurten iaz %1,45 jaitsi bazen ere, baina nabarmenagoa da oraindik izan diren murrizketak testu liburuak edo eskolarako materialak erosteko (-%29,41) edo doako liburuen kanpainarako (-%11,25). Aukera berdintasunean beste atalak ere sartzen dira, adibidez kulturantzatzena. Badakigu, etorkin batzuk itzuli direla baina beste batzuk ere etorri dira eta 2009ko aurrekontuetan eman zen %78,66ko jaitsiera eta 2010ean mantentzen dena justifikaezina da.

Eskolako jarduerak nahiz eskolaz kanpokoak burutzeko ikastetxeetara iritsiko zaien diru kopurua nabarmenki jaitsi da. Honen ondorioz, jarduerak aurrera eramanean ahal izateko gurasoek kuota bat ordaindu beharko dute, non gelditzen ari da Eskola Publikoaren doakotasuna?

Atal hau bukatzeko, neska eta mutilak berdintasunean heztekoko 12.000 euro aurreikusiak daude, iaz bezala. Orain dela bi urte, berdintasunerako sekzioa sortu zenean, baino % 60 gutxiago. Ez da beharrezkoa komentatzea.

**Prestakuntza.** Gure ikuspuntutik, hezkuntzaren kalitatea bermatzeko etengabeko prestakuntza ezinbestekoa da. 2009an ho-

rretarako diru kopurua %45,29 jaitsi zen eta aurten berdintza mantentzen da. Horrez gain, desagertu dira norbanako prestakuntzarako diru laguntzak eta formaziorako materiala erosteko partidak. Aldi berean on-line egiteko formaziorako ere %7,10 murriztu da. Hau al da kalitatea hobetzeko bidea?

**Eraikuntza berriak, besteen zaharberritzeak.** Aurten partidarik ez dago horretarako, (-%92,50 gutxiago bi urtetan). Eskerrak zuzenketetan partidaren bat sartzen duten. Hala ere pasatu gara 39 milioitatik 2008an 7 milioitara 2010ean (zuzenketekin zerbait gehiago izango da). Denon iritzian 2008an obretarako, mantendua eta ekipamendurako aurreikusten zena gutxiegi zen, oraingo egoera jasanezina da. Nafarroatik bueltatxo bat ematean edo nork ikus dezake zein egoera penagarrian dauden zenbait ikastetxe.

**Unibertsitatea.** Unibertsitate-rako aurreikusten zena ez zen nahikorik funtzionamendua bermatzeko, %5,36 jaisten baitzen, baina adostutako zuzenketa batean 8.100.000 euro ematen zaio. Ondorioz iazkoekin alderatuta igoera ematen da. Hori bai UNEDerako, ikasleen truketarako (Erasmus, Seneca), I+D trebakuntza eta ikerkuntzarako mozketak handiak daude.

**Lanbide Heziketan** egoera askoz larriago ikusten dugu. Une honetan aldarrikatzen da etapa honen erreforma eta zabalkuntza behar beharrezkoa dela, gizarte erronka berriei egokitu behar zaiela, trebakuntza bizitza osoan eskaini behar dela... Eta ikusten dugu azken bi urteetan etapa horretarako aurreikusten dena %40,98 gutxiago. Nola uler daiteke?

**Ingelesa.** Lehentasunezko helburutzat jarri dute denok elebidunak, gaztelania-ingelesa, izan gaitezen. Ez dugu konpartitzen helburua, horrela formulaturik, are gutxiago erabiltzen ari diren moduak. Gai honekin nola jokatzeko ari diren islatzen da aurrekontuen gardentasun ezean. Beste partidekin gertatu den bezala, desagertzen da irakasleen trebakuntzarako partida eta zuzenketetan berriro agertzen dira. Zertara jolasten ari dira? Baina aipagarriena PSN eta UPNen arteko akordioan dago. Hizkuntzen trataerari UPN-CDNek programa eleanitzak izendatzen zuten, baina PSN-UPNrentzat elebitasuna besterik ez dago eta elebitasun horretan euskara ez da existitzen.

**Euskara eta Euskarabidea.** Eskolarako Hizkuntzen Plangintza zerbitzuan euskarari dagozkion partida guztiak nabarmenki jaitsi dira (trebakuntza, promozioa, diru laguntzak) edo

desagertu (euskarazko materialak sortzeko). Euskarabidea orain dela bi urte sortu zen eta garai horretan 4 milioi pasa aurrekontuetan bere funtzionamendurako zuen. Iaz milioi bat gutxiago eman zitzaion eta nahiz eta aurten %3,92 igo, 2008ko aurrekontuekin alderatuta %21,12 gutxiago izango du. Desagertzen dira udaletxetarako diru laguntzak, euskarazko komunikabidetarako edota ikerketarako. Jaisten dira gau eskoletarako diru laguntzak, kultur inizatibetarako, promoziorako... Beno ez dakigu zer gelditu den, zer nondik kendu duten, partida berberarekin jolasten aritu baitira etengabe.

Ildo estrategikoen artean ez dute 0-3 sartu, edo hobeto esanda, zikloa ahaztu egin dute bidean legegaldi hasieratik. Ikastetxe berriak egiteko eta dauden ikastetxeak mantentzeko nabarmenki jaitsi dituzte aurrekontuak.

Dena jaisten bada nola da posible aurrekontuak igotzea? Giza baliabideei dagozkien gastuak, partida handienak, nabarmenki igotzen dira eta horrek suposatzen du Departamentuko gastuen herena baino askoz gehiago. Baita ere, azpimarratu behar da Ikastetxe Pribatuekiko kontzertuetan iaz %9,86 igo zen eta aurten beste %1,37, osotara %11,36 bi urtetan. Argi dago

Gobernu Honek eta aurrekontu hauek sustatzen dituztenek ez dutela Irakaskuntza Publikoa beraien lehentasunen artean.

Krisi garaian irakaskuntza sendotu beharrean egoera itogarrian uzten ari dira.

Paiko Etxaniz  
Amaia Zubieta  
Endika Rodríguez





# Desmontando vulnerabilidades, construyendo autonomía. Experiencias en la lucha contra la violencia sexista

## 1. Introducción

En una primera parte abordaré los éxitos que a mí entender, hemos tenido el movimiento feminista en este eje de lucha feminista que ha sido la lucha contra la violencia sexista. No pretendo con ello hacer un balance final ni cerrado sino más bien un reconocimiento a todas las mujeres que han participado en dicha lucha y que con su esfuerzo, su inteligencia, sus aciertos, sus errores, su teorización y su lucha han contribuido a que la violencia deje de ser algo privado, personal e invisible para ponerlo en las agendas políticas, visibilizando una realidad que era una y otra vez negada.

Por tanto, estos éxitos, parten de mi propia percepción, del lugar donde habito y milito así que es posible que otras mujeres pongan el acento en otras campañas o en otras conquistas, todas válidas. Lo que me parece más importante con este repaso es el reconocimiento histórico y por tanto a la autoridad política que el feminismo tiene a la hora de interpretar la realidad y a la hora de buscar estrategias para acabar con la violencia contra las mujeres. Un reconocimiento que no siempre se ha dado.

Dentro de este reconocimiento histórico sería necesario también **rescatar la memoria de las víctimas de la violencia sexista, no para victimizarnos sino para evidenciar una estrategia de dominación histórica que hemos sufrido las mujeres** y que no siempre ha sido ni es reconocida como más adelante explicaré y que conlleva, a veces, el afrontar el análisis de la violencia como un fenómeno nuevo, bajo el paradigma del paraguas de la igualdad, que genera que no se entienda el conjunto de la violencia ni su valor instrumental a lo largo de la historia.

## Las mujeres como sujetos políticos

La autoridad política del discurso feminista frente a la violencia sexista. Desde sus inicios, la lucha contra la violencia sexista ha sido un eje central y muchas veces unificador para el movimiento feminista. El MF, desde sus diferentes corrientes y a lo largo de su historia ha articulado un variado y potente discurso político para analizar, cuestionar y buscar estrategias que consiguieran erradicar la violencia. Quizás, además, sea el eje de trabajo, donde más unanimidad ha existido a lo largo de la

historia, pero pese a ello y al considerable triunfo obtenido, al menos, en la visibilidad de la propia violencia contra las mujeres, no hemos conseguido que se hiciera un abordaje generalizado y etiológico de la violencia.

## 2. Errores en el abordaje de la violencia contra las mujeres

### 2.1. Cómo se nombra

En mi opinión, las mujeres seguimos sin tener el poder para definir las cosas y como bien dice Marcela Lagarde “este debe ser ya el siglo en el que las mujeres definamos las cosas”. Pues bien, creo que como es lógico ha habido y hay muchos intereses para no definir correctamente la violencia sexista o violencia contra las mujeres.

Las mujeres, como siempre, recogiendo a todo el mundo, incluyendo a todo el mundo:

Hay quien cuestiona el término de violencia contra las mujeres, alegando que también otros colectivos sufren la violencia machista y por tanto que no quedarían incluidos/as en la anterior nomenclatura. Sin embargo, **podemos hablar de una violencia específica que es contra las mujeres, que atraviesa fronteras y culturas porque está presente en todas las sociedades que conocemos.** Esta especificidad le ha servido al sistema como instrumento de control y de coerción sobre la vida de las mujeres.

Podríamos también, analizar que existe una violencia machista que se ejerce no solo contra las mujeres sino contra todas las personas que cuestionan la figura del macho dominante, los modelos de ser mujer y/o hombre o los modelos de relación heterosexistas. Pero esto no quita para que podamos identificar y nombrar la violencia como sexista o contra las mujeres.

Por otro lado, desde: violencia contra las mujeres hasta violencia doméstica hay un largo recorrido

de conceptualización que nos puede ayudar a ver todo el dibujo de la violencia y su representación o a quedarnos con fragmentos del dibujo.

### 2.2. La fragmentación interesada de la violencia

La falsa igualdad es un elemento clave para invisibilizar la estructuración de la violencia contra las mujeres. Seguimos sin saber qué pasó a lo largo de la historia, cómo la violencia ha sido un elemento necesario para mantener la desigualdad y reforzar relaciones de desigualdad.

Antes era un problema privado, **aunque el elemento coercitivo siempre ha existido para mantener a las mujeres en el espacio privado, controladas, sometidas.** Desde que las mujeres hemos ocupado el espacio público, la violencia también se ejerce por parte de desconocidos y en los espacios públicos. Pero no es que la violencia sea un fenómeno nuevo sino que se realiza bajo nuevas formas de expresión, las cuales también deben ser analizadas para buscar soluciones adecuadas.

### 2.3. La invisibilidad de la violencia de media y baja intensidad

Las consecuencias de esta invisibilidad a la hora de dotarnos de recursos para combatirla y que no llegue a convertirse en una situación de violencia más salvaje. Lo que no se ve, no puede ser cambiado. **Hemos conseguido visibilizar lo que era difícil de ocultar, la violencia más salvaje, pero se siguen legitimando y justificando las formas de agresión más sutiles pero igualmente dañinas para las mujeres,** además de facilitadoras de la violencia más salvaje.

### 2.4. Mitología alrededor de la violencia

Este sigue siendo un factor que pese a los años de lucha no hemos conseguido desterrar y creo que hoy, otra vez y en parte por la fragmentación de la violencia, vuelve a reforzarse la idea de los com-





portamientos individuales y de la patologización de los agresores como causas de la violencia. Sigue existiendo una naturalización del uso de la violencia por parte de los hombres como si no fueran capaces de controlar sus impulsos o como si no existieran las estructuras sociales que les legitiman y autorizan para ejercerla.

### 3. El amor romántico

¿Sigue siendo el amor la gran tarea de las mujeres?

La educación emocional de las mujeres tiene un peso importante para generar y fortificar las relaciones de dominación. Así mismo, la construcción del ideal romántico es necesaria para mantener las relaciones de desigualdad. Esto conlleva, entre otras cosas, la búsqueda de la seguridad en el otro lo que condiciona una situación de dependencia y de falta de autonomía.

¿Cómo aumentamos el nivel empoderamiento de las mujeres frente al modelo de amor romántico?

Haciendo ver a las mujeres que son sujetos agentes y no solo sujetos pacientes/víctimas. Sin olvidar que el machismo no solo se debe a comportamientos individuales sino a una estructura de poder donde unas tenemos un déficit de derechos frente a otros que tienen un exceso de poder. No podemos quedarnos esperando que sea el sistema, al que no le interesa cambiar, quien nos salve de la sobrecarga sexista sino que también nosotras tenemos responsabilidades y quehaceres frente al sexismo. No se puede exigir ser sujeto agente y a la vez no asumir responsabilidades en los comportamientos. Las mujeres no somos meras observadoras de la realidad sino participantes de la misma aunque esta participación no sea una coparticipación igualitaria.

Evidentemente en la construcción de la identidad y sobre todo en la relación de esta con el poder no es lo mismo construirse desde la auto-

ridad que desde el “¿me deja pasar?”, pero a pesar de ello nuestra exigencia es que las mujeres tengamos derecho a tener derechos y podamos ponerlos en práctica, aunque su práctica no es ni puede ser una exigencia.

No nos reconocemos únicamente como sujetos pacientes/pasivos, por tanto, si exigimos ser sujetos agentes debemos cuestionar nuestras propias prácticas a la hora de apoderarnos de estos derechos.

Hay mujeres anteriores a nosotras que sin tener reconocidos los derechos, los ejercieron en la práctica, mostrando otros modelos de ser y de practicar la condición de ser mujer. Por tanto, **no podemos dejar de cuestionar, aunque sea en diferente grado, los niveles de responsabilidad que tenemos todo el mundo, hombres y mujeres, en el mantenimiento de las relaciones desiguales.**

### 4. Violencia simbólica

La violencia es necesaria como elemento coercitivo y de control. Las mujeres nos construimos desde el “desamparo aprendido”, lo que nos sitúa como víctimas pasivas incapaces de reaccionar.

**La violencia simbólica se construye a través de los patrones culturales. El miedo, la falta de autoestima, la culpa, la vergüenza frente a la violencia son elementos de estos patrones.** La idea de la provocación de la mujer esta en el origen de la culpa y la vergüenza de las mujeres.

¿Cómo se construye el cuerpo de las mujeres? ¿Cómo se utiliza para potenciar su vulnerabilidad?

Desde luego no dotándonos de recursos para empoderarnos de nuestros cuerpos por nosotras mismas, generando unos cuerpos imposibles de sostenerse por sí mismos. Nos construimos desde la idea de que nuestro cuerpo es un objeto de deseo, el cual vale más cuanto más se acerca a los cánones de belleza sexista. El cuerpo no es una más, sino la representación de lo que sig-



nifica socialmente ser mujer. Esta expresión se ha hecho especialmente notable en los últimos años donde la representación del género femenino, extremo, dañino y absolutamente vulnerable a través del cuerpo se hace más evidente que nunca.

Aunque también hay mujeres que utilizan el cuerpo como espacio de representación de la rebeldía frente a este modelo de ser mujer.

¿Es compatible la feminidad con la seguridad, con el empoderamiento?

## 5. Estrategias y propuestas de trabajo

### 5.1. La movilización social y el rechazo social a todas las formas de violencia contra las mujeres

Esta es una parte en la que el movimiento feminista debería ser capaz de articular propuestas concretas de actuación, no digo que no lo estemos haciendo sino que pese a la gran concienciación social obtenida no hemos conseguido que esto sirviera para un posicionamiento social e individual de rechazo a la violencia. Un ejemplo de ello, es la encuesta que realizó el C.I.S. en noviembre del año pasado donde señalaba que solo el 2,7% de la población española consideraba la violencia machista como un problema grave. Nos toca, pues, repensar cómo podemos seguir articulando redes sociales.

### 5.2. Cómo se deben incorporar los hombres a esta lucha

Está claro que aunque está habiendo planteamientos de rebeldía por parte de algunos hombres, su inclusión en la lucha contra la violencia sigue siendo muy escasa. Es necesario tenerlos como aliados, sí, pero a veces tengo la impresión de que nos da miedo exigirles posturas más contundentes y esperamos que tengan “buena voluntad” o que sean “majos”, para que actúen de manera no sexista. Creo que si a las mujeres nos/les lanzamos

mensajes de empoderamiento y de sujetos agentes, partiendo nosotras de una construcción identitaria de desigualdad, no podemos menos que exigir a quien parte de condiciones de mayor poder, reconocimiento y autoridad, que se implique. Debemos pensar cómo pasar del “yo no soy machista, por tanto no tengo responsabilidades”, a la empatía y de ahí al compromiso solidario.

## 6. El tratamiento en los medios de comunicación

El cómo se recogen las noticias sobre violencia, pese a haber mejorado en los últimos años, sigue estando muy condicionado por los prejuicios sexistas y la mitología de la violencia. A pesar de las iniciativas de las propias periodistas para crear decálogos, éstos o no se tienen en cuenta o no son leídos por quien da la noticia. Debemos exigir un cambio en el tratamiento de la violencia que no saque a vecinas-os como expertas ni que haga hincapié en los elementos secundarios o en la vida de las mujeres, para justificar o legitimar la violencia.

## 7. Las responsabilidades de las instituciones

Sin lugar a dudas, creo que debemos exigir a las instituciones que cumplan con su deber de construir un mundo donde no exista la violencia contra las mujeres porque eso, también, forma parte de sus responsabilidades. Para ello, debemos exigir que no solo trabajen contra el maltrato en el ámbito doméstico, (parece que ésta es la única forma de violencia que existe) sino contra todas las expresiones de la violencia. Trabajar no solo puntualmente en el 25 de noviembre sino trabajar la prevención de la violencia en todas sus expresiones y ámbitos. Además de generar las condiciones para que la igualdad de oportunidades sea un hecho.

Maitena Monroy



# Indarkeriarik gabeko 500 ekintza. Historia kontatzeko beste modu bat

Historia(k) hainbat modutan kontatu ohi d(ir)a. Nork bere erara interpreta dezake. Egunero gertatzen zaigu ikasgeletan guk bizi izan ditugunen ezberdin diren (h)istorioak irakurtzen baititugu. Zeinek idatzi ote du? datorkigu burura... Iruzur eta erdizkako egien inguruak baino haratago, argitaratu ere egiten ez den eta, ondorioz, irakasten/erakusten ez duten horixe dugu. Eta kontatua ez dena ahanzi egiten da.

Hil ondoreneko lehen urtemuga den honetan, Mikel Laboa oroimenean dugula aitzakiatzat hartuko dugu abeslari donostiarrek edozein Historia ikaslek entzun (eta interpreta) beharko lukeen Bertold Brechten poema handi bat musikatu zuela gogoratu nahi baitugu. Lehen pasarteetan hala dio: “Zazpi Atedun Tebas hura, nork eraiki zuen? Liburuetan Errege izenik baizik ez da ageri. Erregeek garraiatu ote zituzten harriztar haundiok?” Garaileek idatzi ohi dute historia: euren ohorea, euren gerrak, euren bizi eredia, euren helburua, euren ondarea, euren ondorengoak... Beste guztia albo batera uzten da, ez du merezi kontatu, irakurri, bere gainean hausnartu edo hedatzerik.

Bazterturiko kontakizunok ez badira biltzen, ez badira gauzak beste angulu batetik ikusten, etorkizuneko belaunaldiek ez dute bertsio ofizial bakarra besterik jasoko. Josemi Lorenzo Arribasen esanetan “lejos de esa concepción fosilizada que nos hace pensar en ‘historia’ como una suma de cosas inertes, ya muertas, la capacidad del relato de la memoria consiste en actualizar su vigencia a base de enlazar con la experiencia que generaciones de gente como nosotras y nosotros han ido atesorando, defendiendo y ofreciendo”.

Hauxe da Bidea Helburuk kaleraturiko liburuak, “Historia kontatzeko beste modu bat. Indarkeriarik gabeko 500 ekintza”, egin nahi zuen ekarpena. Erresistentzia, indarkeria-eza ekintza, oroimena galdu ezin dugun kontzeptua dela... hizpide dituen kontaketa da. Bertan, mendeetan zehar garatu diren hainbat indarkeriarik gabeko disidentzia zibil adibide berreskuratu dira oroimen aberats eta anitz baten osaketan laguntzeko asmoz; 500 ekintza praktiko, ekintza berriak osatzeko 500 ideia izan daitezkeen itzaropenean. Hauetatik gehienak Euskal Herrian burutuak dira.

Aipatu transmisio katean ezinbestekoa da memoria hori berreskuratzea, historia boteretsuen esku hutsetan geratuko ez bada eta belaunaldi berriek giza errealitate berriak ezagutzeko aukera izango badute. Liburuak indarkeria eza kontzeptu eta borroka moldeen sorrera adibideak bildu ditu, protagonisten izenekin: Petr Chelciky, zeinak XV. menderako erabilia zuen indarkeria eza terminoa; Étienne de la Boétie, XVI.aren erdirako tiraniaren aurkako kolaborazio ezari buruzko saiakeria aitzindaria egin zuena; Henry David Thoreau, zeinak desobedientzia zibilar buruzko lehen agiria idatzi zuen 1846an; Mohandas K. Gandhi, XX. mendean desobedientzia zibila praktikan jarri zuen Afrikan eta Indian; León Tolstói, erresistentzia-eza kontzeptuaren teorizatzailea, 1910ean; Bertrand Russell, garai berean Lehen Mundu Gerraren aurkako indarkeria eza abian jarri zuena; Martin Luther King, zeinak bere komunitatearekin indarkeriarik gabeko ekintza zuzenak burutu zituen 60ko hamarkadan; Pepe Beunza, 1971an Espainiako lehen kontzientzia eragozlea... Jean

Marie Mullerren 70ko hamarkadan indarkeria-eza aktiboaren teorizazio modernora iritsi arte.

Hauekin batera egungo indarkeria-eza aktiboaren kontzeptua ulertzeko lagungarri diren hainbat elementu sartu dira: genero berdintasunaren aldeko borroka, XVIII. mendeko bukaerako Olympe de Gouges eta emakume hiritarren elkarteak zein Emakumea eta Hiritarraren Eskubideen Agiria; “boikot” hitzaren jaiotza 1880an; bakearen lehen banderaren agertzea, Aldo Capitini 1961ean altxatua edo Gerald Holtomek bi urte lehenago diseinaturiko “Egin amodioa, ez gerra”rena; Greenpeace, Amnesty International, Chipko eta Vandana Shiva mugimenduen sorrera, Madres de la Plaza de Mayo, Lanza del Vasto, Larzac, Dolores Huerta eta César Chávez, Mujeres de Negro...

Aipatu zipriztin hauek liburuaren eduki nagusian txertatzen dira; alegia, indarkeriarik gabeko ehunka akzioak eta euskal talde aktibistek egindako hainbat ekintzak osatzen dute liburuaren mardula. Batzuen batzuk aipatzearen: euskal lurretan egindako lehen greba (meategietan, 1890), lehen gose greba (1931), frankismoan sorturiko lehen ikastola (1943), frankismo garaian egindako greba luze eta ezagunena (Bandas de Etxebarri, 1968), lehen okupazioak (gaztetxeen aitzindari, 1977), soldaduskaren aurkako lehen manifestaldiak (1977), lehen bizikleta martxa (1977), lehen ibai jaitsiera aldarrikatzailea (1981), lehen eragozpen fiskal ekimena (1985), euskal intsumiso bati eginiko lehen gerra kontseilua (Tenerife, 1991), Euskadin intsumiso bati eginiko lehen epaiketa (1992), lehen aldiz alkate intsumiso bati eginiko epaiketa (1993)...

Bistan denez, historia berrirakurtzeko modu berria da. Gertuenekoa, bizipen kolektiboaren zati da “hara, ni honakoan izan nintzen”. Gauza bera bukaeran azaltzen diren gehigarriekin, non euskal udalen agiriak azaltzen diren jarduera militarren, Armadaren, zerbitzu militarren eta intsumisioaren inguruan, baita alkate eta zinegotzien atxiloketen berri eman ere: “Hara, nire herria ez da azaltzen”...

Esan gabe doa, historia bukatzeke dagoela (bai letra larritan zein xehetan) eta hori liburuan ber-

tan ohartzen da. Akuilua da, beraz, biltze eta komunikatze lanari ekin eta eusteko. Baina honekin batera, Bidea Helburuk ez du ekintzen zerrenda hutsa egin nahi izan. Pausoa harago eman eta eraldakuntza sozialaren aldeko ekintza politikoa behin eta berriro birpentsatu beharra adierazi nahi izan du. Tesi bat botatzeko ausardia ere izan dute: ekonomia, politika eta gizarte aldaketak aurrera eramateko filosofia eta tresna egokia da indarkeria eza aktiboa, baina beharrezkoa da ekintzarik gabeko ekintzetatik indarkeria-eza (hitz bakar batean bilduak) aktiboko estrategietara jauzi egitea “diren aniztasun eta gatazka ugariak humanizatu eta koherentziaz atontzeko eraginkorrago eta beharrezkotzat ditugu eta”.

Liburuaren hitzaurreetako batean, Gabriela Serra eta David Fernandezek Howard Zinn aipatzen dute, koherentziaz jantzitako ekintza txiki, keinu eta praktika askoren metaketa eta biderketaetik etorriko dela egun dugun sistemaren aldaketa. Hau guztia ari da dagoeneko indarkeria-eza estrategien oinarria sortzen.

Baina, era berean, jakitun gara ez dela batere erraza koherente izatea planteamendu honekin. Gero eta zailtasun eta traba handiagoak daude hainbat botereen eskutik. Honen harira, Donostian buruturiko Indarkeria-eza Aktiboko VIII. Jardunaldietan bi mahai-ingurutan gai hauxe izan zuten eztabaidagai. Lehena oztopo horiek agerian jartzen zituen argazkia ateratzen saiatu zen; bigarrenak, aldiz, hauek gaingintzeko bideak aztertu zituen. Halaber, aurreko egunean egindako mahai-inguru batek “Zertan aldatu behar dute Poliziak, gizarte eragileek eta gizarteak berak gatazkak eta ekintza politikoa indarkeria-ezatik garatu ahal izateko?” galdera zuen ardatz. Horretan darraigu.

Informazio gehiago dago eskuragarri [www.bideahelburu.org](http://www.bideahelburu.org) webgunean. Liburuaren lehen edizioa euskaraz egin zen eta “Berria” egunkariaren bitartez banatu zen. Ondoren, Manu Robles-Arangiz Institutuak kaleraturiko edizio elebiduna liburutegietan eskura daiteke.

Sabino Ormazabal



## Las redes wifi y sus riesgos

El desarrollo de dispositivos informáticos y no-informáticos conectados ha supuesto el crecimiento de la instalación de tecnologías basadas en las radiofrecuencias y microondas que permiten la conexión inalámbrica entre distintos ordenadores y/o portátiles. La tecnología wifi (Wireless Fidelity), ofrece la posibilidad de conexiones rápidas a través de señales de radio sin cables o enchufes. Las tecnologías Bluetooth, wifi, PDAs, WiMAX (wifi de banda ancha) tienen el denominador común de referirse a tecnologías que permiten la comunicación de voz y datos sin utilizar cables.

Estas tecnologías *wireless* están reemplazando a los cables de conexión. Las redes inalámbricas tipo *Bluetooth*, con un alcance de 100 metros o los sistemas wifi, de un alcance superior, donde po-

demos estar permanentemente conectados. Todos estos sistemas emiten campos electromagnéticos de microondas pulsantes similares a la telefonía móvil.

En el estado español, se adapta la normativa internacional concretada en la banda de 5 gigahercios de frecuencia para sistemas de acceso inalámbricos (WiFi) a la red fija a alta velocidad. Designa la banda de 14 gigahercios para hacer posible el acceso a Internet desde aviones (American Airlines y Delta Air Lines ya tienen previsto incorporarlo) y reserva la banda 2500 a 2690 megahercios para futuras ampliaciones de los sistemas de telefonía móvil de tercera generación UMTS.

En 2009, la red pública inalámbrica de WiFi tenía 4.851 puntos de conexión en todo el estado es-



pañol, lo que supone 12,8 millones de personas. La Comunidad de Madrid, es el territorio con un mayor número de puntos WiFi: 1.776, le siguen Cataluña, con 1.391, Andalucía con 885 y la Comunidad Valenciana con 622 puntos. El País Vasco tiene 430, Galicia 416, Castilla y León 302, Baleares 183, Aragón 177, Cantabria 164, Murcia 160, Navarra 153, Canarias 151, Asturias 148, Castilla La Mancha 144, Extremadura 137 y La Rioja 126.(1)

### Los sistemas Wifi y los impactos ambientales y sanitario

Wifi es la abreviatura de *Wireless Fidelity*, un conjunto de normas para redes inalámbricas (redes en la cual la comunicación entre sus componentes se realiza mediante ondas electromagnéticas); siguiendo las especificaciones técnicas que se ajustan al protocolo IEEE 802.11 o WI-FI; que es un estándar de protocolo de comunicaciones del Institute of Electrical and Electronics Engineers IEEE (Instituto de Ingenieros Eléctricos y Electrónicos). El IEEE es una asociación profesional mundial que, entre otras cosas, establece protocolos y normas de funcionamiento de los sistemas de comunicación inalámbricos. Wi-Fi se creó para ser utilizada en redes locales inalámbricas de ordenadores LAN (Local Area Network), para usarlo en el acceso a internet.

Los routers Wifi emiten en torno a 100mW, pero suponen un riesgo para la población escolar por su cercanía a niños y niñas en especial a la cabeza, en edad pediátrica, cuando se está desarrollando su cerebro y su sistema nervioso. Los sistemas wifi emiten cuando hay transferencia de datos. Esta tecnología tiene una menor velocidad en comparación a una conexión por cable, debido a las interferencias y pérdidas de señal en el ambiente. Se consigue una mejor conexión y una mayor velocidad con conexión por cable. Habría que usar el wifi como último recurso, cuando no se pueda establecer conexión por cable, y sólo si es absolutamente necesario. No se debería instalar en los dormitorios de niños/as o cerca de los mismos. El sistema wifi emite con menos potencia, sin embargo, en muchas empresas y colegios el foco de emisión está muy cerca del cerebro del niño

y la niña, adolescente o persona adulta en una exposición horaria continua y amplia en ámbitos laborales o en centros de enseñanza durante el horario escolar.

El problema fundamental son los niveles de emisión/inmisión de microondas pulsátiles a los que estamos expuestos. Las emisiones de los sistemas Wifi se sumarán a las emisiones de los sistemas de telefonía móvil y afectarán especialmente, a los grupos de edad sensibles como personas mayores o niños y niñas cuando se instalan estos sistemas, por ejemplo, en centros de enseñanza. Uno de los riesgos emergentes en el ámbito laboral europeo, son los campos electromagnéticos, riesgos físicos identificados como más peligrosos en un informe del Observatorio Europeo de Riesgos de la Agencia Europea para la Seguridad y la Salud en el Trabajo (2).

La polémica mediática sobre el uso de los sistemas Wifi comenzó en Gran Bretaña después de que una investigación hecha por el programa *Panorama*, de la cadena estatal BBC, denunciara los peligros que esta tecnología puede acarrear para los seres humanos. Este programa centró sus tesis en que las emisiones de estas ondas radioeléctricas eran tres veces más potentes que las emitidas por un aparato de telefonía móvil, por lo que sus posibles efectos adversos afectarían en la misma proporción. La Agencia de Protección Sanitaria británica quiere acabar con el debate entre científicos y expertos y realizar un estudio sistemático sobre si las emisiones de los sistemas Wifi pueden afectar a la salud pública; dado que en el Reino Unido la mayoría de los centros educativos tienen sus redes informáticas conectadas por Wifi; con la lógica preocupación entre enseñantes, padres y madres del alumnado.

La Comisión Internacional para la Seguridad Electromagnética (ICEMS) de investigadores independientes, que trabajan en el ámbito de campos electromagnéticos y salud; en su conferencia internacional: *Aproximación al Principio de Precaución y los Campos Electromagnéticos: Racionalidad, legislación y puesta en práctica*, en la ciudad de Benevento, Italia, ( 22-24 de febrero de 2006)

llegó a una serie de conclusiones, a través de la **Resolución de Benevento, en la que propone: Promover las alternativas a los sistemas de comunicación sin hilos, por ejemplo: uso de la fibra óptica y de los cables coaxiales** (3). El ICEMS propone que los sistemas inalámbricos urbanos deben estar sometidos a una revisión pública de la exposición potencial a campos electromagnéticos (CEM) y, en el caso de estar instalados anteriormente, los municipios deben asegurar una información disponible para todos y actualizada regularmente.

La universidad de **Lakehead, en Ontario, Canadá**, ha limitado las conexiones Wi-Fi a aquellos lugares donde no se pueda acceder a internet mediante fibra óptica. Fred Gilbert, presidente de la Universidad, se muestra cauteloso con el empleo de dichas redes: “No se conoce el impacto que puede tener sobre las personas el uso de las ondas electromagnéticas”. Basa esta medida en estudios aparecidos recientemente que relacionan casos de cáncer ocurridos en animales, y personas, con estos campos electromagnéticos (4)

El 20 de julio de 2007, el **Ministerio Federal Alemán de Medio Ambiente, señalaba que como medida de precaución son preferibles los sistemas de transmisión de datos por cable como alternativas a los sistemas Wifi**. Se recomendaba a escuelas y centros de enseñanza que, si era posible, se evitase los sistemas Wifi.

En septiembre de 2007 se presentaba el denominado **Bioinitiative Report**; realizado por un grupo internacional de científicos, investigadores y profesionales de la salud pública (5). La **Agencia Europea de Medio Ambiente (EEA)** ha contribuido en este nuevo informe con un capítulo extractado de un estudio de la propia EEA, “Últimas lecciones de las primeras alertas: el principio de precaución 1896-2000”, publicado en 2001. **El informe expone una detallada información científica sobre los impactos en la salud cuando se está expuesto a la radiación electromagnética cientos y miles de veces por debajo de los límites establecidos**. Los autores/as han revisado más de 200 estudios científicos y trabajos de investigación, y han concluido que los niveles existentes de seguridad pública son inadecuados

para la protección de la salud. Desde el punto de vista de las políticas de salud pública, unos nuevos límites de seguridad están justificados basados en el peso total de la evidencia científica.

- Los investigadores señalan que las evidencias sugieren que los efectos biológicos e impactos en la salud pueden ocurrir y de hecho ocurren a niveles mínimos de exposición, niveles que pueden estar miles de veces por debajo de los límites públicos de seguridad actuales. Los campos electromagnéticos de radiofrecuencia o microondas pueden considerarse genotóxicos (que dañan el ADN de las células) bajo ciertas condiciones de exposición, incluyendo los niveles de exposición que están por debajo de los límites de seguridad existentes.
- Advierten además de que niveles muy bajos de exposiciones pueden llevar a las células a producir proteínas de estrés, reconocen las exposiciones a estas emisiones como dañinas y que hay una evidencia substancial de que estas emisiones pueden causar reacciones inflamatorias, reacciones alérgicas y cambiar las funciones inmunes normales a niveles permitidos por los actuales valores límite de seguridad.
- También en septiembre de ese año la **Agencia Europea de Medio Ambiente (EEA)** señala que es necesario **cuestionar los límites de exposición actuales a los CEM, incluidos los emitidos por los sistemas Wifi**, de acuerdo con el Grupo de Trabajo BioInitiative (6).
- En noviembre de 2007, El **Comité de Higiene y Seguridad (CHS) de la Dirección de Asuntos Culturales de la ciudad de París** votó la propuesta que reclamaba una **moratoria para la implantación del Wifi en bibliotecas y museos** hasta haber constatado los efectos sanitarios del Wifi”. Las asociaciones alegan los efectos genotóxicos de las frecuencias del Wifi. En diciembre del 2007, la Alcaldía de París desactivaba, invocando el principio de precaución (7), las instalaciones Wifi de seis bibliotecas públicas de la ciudad, debido a que los trabajadores se quejaban de problemas de salud.

La denominada **Resolución de Londres** (2007), firmada por investigadores sobre campos electromagnéticos de prestigio internacional, como O. Johansson, L. Hardell o G. Oberfeld, entre otros, manifiesta en sus propuestas su oposición a la instalación de *“los sistemas Wi-fi, WiMax u otras formas de conexión inalámbrica a la red en hogares, escuelas o áreas públicas o promover el uso de los mismos”* (8).

En el **estado federal de Salzburgo** (Austria), el gobierno regional ha estado **recomendando a las escuelas no instalar redes WiFi** durante los últimos meses, y está considerando una prohibición. En **Gran Bretaña**, Philip Parkin, Secretario General de Voice, antigua Asociación Profesional de Enseñantes, estima que una generación de niños/as son efectivamente *“cobayes en un experimento a gran escala”* (9).

Un reciente estudio “in vivo” del Dr. Dirk Adang, bajo la dirección del catedrático André Vander Vorst (Universidad Católica de Louvain-La-Neuve, Bélgica), cuyo objetivo han sido las afecciones de las radiaciones electromagnéticas sobre ratas de laboratorio expuestas a este tipo de emisiones, señala que las radiaciones de los teléfonos móviles, las antenas de telefonía y los aparatos Wi-Fi no sólo hacen perder memoria sino que deterioran el organismo. El Dr. Adang formó con los roedores cuatro grupos; a tres les expuso durante 18 meses a dos horas diarias de radiaciones -cada grupo con distintos niveles e intensidades- y el cuarto no recibió radiación. Las tasas de mortalidad en los tres grupos radiados fueron respectivamente del 48,4%, 58,1% y 61% mientras que en el grupo de control el número de roedores que murió fue de sólo un 29%. Paralelamente, Adang investigó el impacto sobre la memoria y la conclusión fue que una larga exposición -15 meses- causa *“evidentes pérdidas de memoria”*. El catedrático que ha dirigido la tesis, Vander Vorst, reconoció haberse quedado *“impresionado”* con el hecho descubierto y agregó que, aunque los resultados no pueden extrapolarse sin más a los humanos, todo indica que *“es necesario dictar normas más rigurosas mientras no se pruebe que estas radiaciones no son peligrosas para la salud. Las normas actuales de radiación máxima en la mayor parte de los países europeos*

*no son suficientemente estrictas, a excepción de Suiza y Luxemburgo”*. (10)

En enero de 2009, residentes de la ciudad de Glastonbury (Reino Unido) han afirmando que una red Wi-Fi es la responsable de una serie de problemas de salud que están sufriendo. También en Canterbury, el Consejo Parroquial ha dirigido una solicitud al ayuntamiento que desmantelen dos torres Wifi; por motivos de impacto visual, posibles efectos sobre la salud y el hecho de que el permiso no se haya pedido antes de su instalación. Bélgica, Italia y Austria ya han limitado severamente el límite máximo permisible para las emisiones de Wi-Fi y en Alemania el gobierno está asesorando para que el público en general vuelva a la banda ancha por cable.

En el **estado español**, el Ayuntamiento de Basauri (Bizkaia) ha anunciado que va a sustituir poco a poco las redes inalámbricas de acceso a Internet, existentes en las Casas de Cultura por otras de cable ADSL (11). También se han producido movilizaciones vecinales y ecologistas a favor de otras alternativas de acceso a Internet frente al sistema Wifi en Valladolid y en León, paralizando un juzgado, en este último caso, de forma cautelar, el despliegue de las antenas Wifi en el casco histórico (12).

En abril de 2009, **el Parlamento Europeo** ha aprobado una resolución que insta a la Comisión Europea a reconocer la preocupación pública y científica sobre los riesgos para la salud de los campos electromagnéticos y señala en su apartado B *“que la tecnología de los dispositivos inalámbricos (teléfono móvil, Wifi-Wimax-Bluetooth, teléfono de base fija «DECT») emite CEM que pueden producir efectos adversos para la salud humana”* (13).

Recientemente, el municipio francés de Hérouville-Saint-Clair (Calvados) apagará WiFi en las escuelas a finales de año. El alcalde Rudolph Thomas dijo, en una conferencia de prensa *“Aplicamos el principio de precaución. Nuestro papel es proteger la salud de las personas”*. (14).

## Conclusiones

Las antenas Wifi se pueden comprar por Internet y, por lo tanto, su radiación es más incierta que la de

las estaciones base de telefonía móvil. En la práctica, nadie regula dichas potencias ni el número de usuarios “on-line”, y cualquiera puede montar una estación base en su casa. Un panorama realmente caótico si consideramos sus riesgos.

Es necesario, por tanto, establecer una moratoria en su implantación, al menos en centros de enseñanza, bibliotecas públicas, universidades, edificios y espacios públicos y ambientes laborales y, además, proceder a su sustitución por sistemas ADSL de cableado coaxial o fibra óptica. Incluso desde el punto de vista técnico los sistemas de cableado tienen la ventaja de ofrecer una conexión más rápida y segura, por lo que son los preferidos de los bancos.

El desarrollo de un mayor control sobre los niveles de emisión/inmisión de las antenas y sistemas wifi es una labor concreta de las administraciones locales y regionales y de las inspecciones territoriales de telecomunicaciones que deben evitar la proliferación caótica como las que han supuesto los anteriores despliegues de las redes de telefonía móvil.

## Referencias

1. La Verdad. Murcia. 22 de abril de 2009.
2. Declaraciones de Eusebio Rial, director de la institución. Europa Press 1/03/2207. Pedro Belmonte Espejo: La tecnología wifi. El Ecologista, Nº 57, 2008, pp. 44-46. Foster K.R.: Radiofrequency exposure from wireless LANs utilizing Wi-Fi technology. Health Phys. 2007 Mar; 92 (3):280-9.
3. AA. VV: Benevento Resolution 2006. Electromagnetic Biology and Medicine, Volume 25, Issue 4 2006. pp. 197-200. Francesco Boella, Francesco Mozzo, Francesco Panin, Livio Giuliani: Perspectives in risk management in Italy: the impact of WiMax and Wifi (PP presentation) Foundations of bioelectromagnetics: towards a new rationale for risk assessment and management. 6th ICEMS Workshop, December 17, 2007, Venice, Italy. Salles, Alvaro A. de; Fernández Claudio R.: Exclusion Zones Close to Wireless Communication Transmitters Aiming to Reduce Human Health Risks. Electromagnetic Biology and Medicine, Volume 25, Issue 4, December 2006, pages 339-347. Institute of Science Society [ISIS]: Drowning in a Sea of Microwaves. The Wi-Fi revolution. ISIS Report 17/05/2007. www.i-sis.org.uk/DSOM.php
4. Lakehead University: wifi policy policies.lakeheadu.ca/policy.php?pid=178.
5. Carl Blackman, USA, Martin Blank, USA, Michael Kundi, Austria, Cindy Sage, USA, et alii: BioInitiative Report: A Rationale for a Biologically-based Public Exposure Standard for Electromagnetic Fields (ELF and RF). Release Date: August 31, 2007, 610 pp. www.bioinitiative.org.
6. www.eea.europa.eu/highlights/radiation-risk-from-everyday-devices-assessed. Published: 17 Sep 2007. The Independent. 16/09/2007(UK). The New Zealand Herald 16/09/1007(NZ).
7. www.news.fr/actualite/societe/0,3800002050,39376062,00.htm
8. O. Johansson et alii: London Resolution. *Pathophysiology*, Volume 16, Issues 2-3, August 2009, Pages 247-248.
9. Mail Online News. 28th July 2008.
10. EFE, 24 de junio 2008, El Periódico de Aragón 25/06/ 2008. Info7 2008 TV Azteca Noreste.
11. Deia. Bilbao. 22 de julio de 2008.
12. 20 minutos. Valladolid. 11.07.2008. Diario de León. León. 27 de Julio de 2008. Auto del Juzgado Contencioso/Admtvo. N.2 de León. N.º de Identificación Único: 24089 3 000968/2008. León 31 de julio de 2008.
13. Resolución del Parlamento Europeo de 2 de abril de 2009, sobre las consideraciones sanitarias relacionadas con los campos electromagnéticos (2008/2111INI). Bruselas, 2 de abril de 2009. www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=TA&reference=P6-TA-2009-0216&language=ES
14. AFP. Herouville-Saint-Clair. 17/04/ 2009.

Pedro Belmonte Espejo



# Hain urruti, hain gertukoa



Iazko udaberrian joan ginen lehen aldiz Txilera, eta aurten berriro itzultzeko aukera izan dugu. Eilastasunaren laguntzarekin han burutzen ari den proiektuaren nondik-norakoak eta azalduko dugun ibilera kokatzeko, Txileroi eta maputxeei buruzko ohar txo batzuk egin nahi genituzke.



## Txile

Gutako edonori Txilez galdetuz gero, burura datorkigu Hego Amerikako mapan Andeen eta Ozeano Barearen artean dagoen halako irudi luzanga bat 4.200 kilometro luze. Badakigu garai batean, Espainiako koroaren zati izan zela, eta XIX. mendearen hasieran, 1810. urtean, *bain zuzen ere, independentzia lortu zuela. Adin batetik aurrerakoek nostalgiaz gogoratuko dugu 1970ean hasita Unidad Popularraren gobernuak, Salvador Allende buru zuela, piztutako itxaropena; eta min ezkarriko ditugu gogora 1973. urtean, Pinochet buru zela, itxaropen horiek guztiak zapuztu zituen militarren kolpea eta ondorengo errepresio latza.*

Denok dakigu, bestalde, 1990ean diktadura bertan behera geratu zela, eta gaur egun Michelle Bachelet, Partidu Sozialistakoa, dela Txileko errepublikako presidentea. Bestalde, hemengo komunikabideek euskal enpresariak han egiten dituzten negozio zoragarrien berri ematen digute aldioro-aldioro. Hortaz, bertara joan ezean edo bestelako kezkarik ez badugu, eta komunikabideek esaten dutenari baino ez badiogu erreparatzen, Hego Amerikako estaturik “demokratikoena, egonkorrena eta modernoena” dela pentsa genezake.

Baina, azal goxo eta dirdiratsu hori pixka bat marrazkatzen badugu, berehala konturatuko gara mamia askoz itsusiagoa eta mingotsagoa dela.



Amerikako jatorrizko gainerako biztanleek bezala, Txileko indigenek mendeetako menderakuntza jasan behar izan zuten, eta estatuaren sorrerak arazoak konpondu ordez areagotu egin zituen, orduan hasi baitziren lur-desjabetze prozesurik latzenak. XX. mendearen hasieran, kanpoko enpresen esku utzi zituzten ordura arte kolonoek armadaren laguntzaz kendu ez zizkieten lurrak. Unidad Popularraren garaian, egoera hori konpontzeko zenbait urrats eman baziren ere, diktadura iristearekin batera, egoera are gehiago laztu zen, eta enpresa multinazionalak pagotxa paregabea aurkitu zuten, lurrak hutsaren truke jasotzeko aukera izan baitzuten.

Diktadurak utzitako oinordetza eremu ezin emankorragoa gertatu da neoliberalismoa garatzeko eta bere fruiturik mikatzenak erakusteko.



Txile osoa pribatizatuta dago: lurrak, lur azpikoak, ibaietakoak eta itsasoko urak; zer esanik ez, zer-bitzu publikoak: osasuna, irakaskuntza, garraioa, autobideak... Egoera sozio-ekonomiko horren ondorioz, Txilen gizarte-aldeak oso nabarmenak dira, eta asko eta asko dira lan erregularrik ez dutenak eta bizimodua nola edo hala atera behar dutenak. Sistema politikoa diktaduraren oinordetza da, eta partidu txikiei ez die inolako aukerarik ematen ordezkariarik izateko, eta are gutxiago indigenei. Gainera, diktadura garaiko lege asko, Terrorismoaren Kontrako Legea, kasu, indarrean daude oraindik. Horren guztiaren ondorioz, bazterkeria eta bidegabeko legedia modurik latzenezan pairatzen dituztenak bertako indigenak dira, dudarik gabe.

### Maputxeak

Txileko biztanleen %5 indigenak dira eta zenbait herrik bizirik diraute: aimarak, Rapa-Nuiak, diagitak, kitxuak, kollak, iamanak, alkalufeak, likanantaiak eta maputxeak. Horien artean maputxeena da talderik kopurutsuena eta antolatuenena. *Maputxe* hitzak haien hizkuntzan "lurraren jendea" esan nahi du. Txilen 600.000<sup>1</sup> baino gehiago dira, eta Argentinan beste 200.000 inguru<sup>2</sup> bizi dira. Mapu, arbasoen lurraldea, Atlantikotik Ozeano Barea iristen bazen ere, gaur egun ez dute lurralderik eta Txileko VIII., IX. eta X. eskualdeetan bizi dira. Hala ere, erdiak baino gehiago hirietan bizi dira eta asko eta asko eskualde horietatik kanpo. Haien hizkuntza *mapudunguna* lurraren hitza da eta 100.000 lagun inguruk hitz egiten dute oraindik. Hala ere, mapudungunaren egoera oso larria da, hitz egiteko gai direnen arteko gehienak adinekoak baitira; eta hogeitertetik beherakoen artean, oso leku apartatuetan bizi direnek bakarrik hitz egiten baitute.

### Kezna nagusiak

Iaz Txilera joan ginenean, Eilastasunaren laguntzaz aurrera egiten duen eskolatxo eta mapu-

txeen errealitatea bertatik bertara ezagutzeko asmoa genuen. Ikasturtea hasi berria zen, proiektuan lanean hasi gabe zeuden oraindik, eta eskolaren egoitza baino ezin izan genuen ikusi, baina maputxeek bizi duten errealitatera hurbiltzeko aukera izan genuen. *Peñi*, Luis Llanquilef, anaia maputxea, gidari genuela, Tirua, Cañete eta Arauko bitartean lagun asko ezagutu genituen eta VIII. eta IX. eskualdeetako zenbait komunitate, talde politiko eta erakunderekin egoteko parada izan genuen. Haiekin egindako bileretan beti errepikatzen ziren antzeko kezak:

1. Jabegoa baieztatzen duten ziurtagiriak aurkezten badituzte ere, zailtasun itzelak dituzte arbasoen lurrak berreskuratzeko.
2. Era guztietako enpresek, asko eta asko multinazionalak: zurgintzakoak, papergintzakoak, meatzaritzakoak, arrantzakoak... egiten duten ustiaketa basatiak ingurumena lazki hondatzen du eta kalteek denboran iraungo dute.
3. Giza Eskubideak ez dira errespetatzen, lurraldeak militartuta daude eta maputxeei diktadura garaiko legedia ezartzen zaie, Terrorismoaren Kontrako Legea, besteak beste. Ondorioz, bertan behera geratzen dira zuzentasunerako eta bidezko prozesurako berme guztiak.
4. Txileko estatuak ez du onartzen maputxeak herri bat direla, eta 2008an Herri Indigenen Nazioarteko Hitzarmena sinatu bazuen ere; urte bete geroago ez du funtsezko urratsik eman hori betetzeko.
5. Ezinbestekoa dute Maputxeen arteko batasuna lortzea, banaketaren ondorioz ez baitute legokiekeen ordezkari politiko lortzen.
6. Hirietan bizi diren maputxe gazteak kontzientziatu behar dituzte, beren herriaren borrokarekin bat egin dezaten.
7. Haien hizkuntzaren eta kulturaren biziraupena bermatzeko baliabideak eta araudia behar dituzte.



### Hizkuntza eta kultura berreskuratzeko

Bidaiaren esperientziak erabat erasanda itzuli ginen gure ohiko zereginetara, baina handik bi hilabetera Luis Llanquilef gure artean zen. Frantzia hainbat bisita burutu ondoren, ohiko hitzalditxo eman zuen Gasteizen, eta Umandi Ikastola eta Angel Ganivet lehen hezkuntzako ikastetxeetan izan zen, ikasleekin maputxeei buruz aritzeko. Gainera, gure ikastetxeak nolakoak diren eta bertan nolako lana egiten den ikusteko aukera izan zuen, eta maputheen gaia nola tratatzen dugun ikusi ahal izan zuen. Bazuen gure hezkuntza sisteman eta ikastolen berri, eta ikusitakoak akuilatuta, nonbait, aurrez berriz ere joateko gonbidapena luzatzea bururatu zitzaion. Asmoa Arauko probintziako irakasle eta komunitateetako arduradunekin biltzea zen hizkuntzaren eta kulturaren berreskuratzeko hitz egiteko, eta helburu hori betetzeko zenbait lan prestatu zizkiguten.

Hasteko, goiz osoko bi bilera luze izan genituen Cañeten identitateaz, hezkuntzaz eta hizkuntzaz hitz egiteko. Bileretan hogeita bost lagun inguru

izan ziren, gehienak komunitateetako arduradunak edo ordezkariak, baina hezkuntzako jende gutxi zegoen eta gainera, bakanak ziren mapudungun hiztunak.

Han geundela, goiz batean, Cayucupil izeneko komunitateko peñi eta lamgenekin<sup>3</sup> egon ginen. Gaztelania hutsezko hiztunak dira, baina haien hizkuntza berreskuratzeko unea iritsi dela adierazi ziguten.

Iaz ezagutu genuen Quintrileo komunitatea bisitatzeko aukera ere izan genuen bitartean. Komunitateko kide gehienak emakumezkoak dira, baita burua bera ere. Iaz lur-jabearekin eta karabineroekin borroka latzean ezagutu bagenituen ere, aurrez lurraren jabetza onartu diete, eta, han ginela, komunitatearen egoitza eraikitzen ari ziren.

Cañeten egin beharrekoak amaituta, Araucora joan ginen iaz ezagutu genituen lagunekin elkartzera. Komunitatea oso pozik zegoen Colo-Colo kazikearen muinoa, maputxeentzat oso leku esanguratsua dena, Kultur Ondare izendatu berri baitzuten. Komunitatearen ordezkariak udalaren



osoko bilkurara lagundu genituen haien hizkuntza eta kultura berreskuratzeko nolako ekintzak burutu nahi zituzten azaltzera. Bitxia izan zen “de facto” udaleko nagusia zen emakumezkoa Bizkaiko euskaldunen ondorengoa zela jakitea.

Concepción hirian hiru bilera izan genituen hiritartutako maputxeekin. Herrietako maputxeek azaldutako gai berberak mahaigaineratu zituzten, antzeko kezak zituzten eta lanean hasteko premia bera erakutsi ziguten.

### Hizkuntza eta kultura tailerrak eskolan

Cañeten geundela, arratsalde bat hartu genuen Llonkaoko eskola bisitatzeko eta 7. eta 8. mailetako ikasleekin eskola-emankizuna antolatzeke aukera izan genuen; ikasle horiek baitira, hain zuzen ere, aurreko ikasturtean Hizkuntza eta Kultura Maputxearen tailerretan parte hartu zutenak. Mentxu andereño zela, gauzatu genuen emankizun horretan harridura izan zen nagusi.

Harridura, neska-mutilena, haien eta gure kulturaren arteko berdintasunez eta aldeez konturatzeari: han negua, hemen uda -edo alderantziz-; mapudunguna eta euskara; handik ekarritako patata hemen ere nagusi...

Txundidura, gurea, haiekin talde txikitik hizketan hasi ginenean. Gela berean, hamabi eta hamazazpi urte bitarteko neska-mutilak zeuden. Elkarrekin zeuden soldaduskarako deituta zegoen gazte bi boteduna eta oraindik erabateko ume itxura zuten neska-mutikoak. Batera zeuden ere eskolan primeran moldatzen zena, mediku izateko ametsa zuena eta ozta-ozta testua deszifratzeko gai zena. Eta jakin genuen hori ez dela azkar-ergel kontu bat, ez horixe. Behin adin batera iritsita, ikasle horietako zenbaitzuek, piper egin behar izaten dute hiru-lau astez, etxeko sailetan lan egiteko. Txile moderno, ia europar horretan ikusi dugu geure begiez.

Harridura, hango irakaslearena, halako “troupe” xelebrea gelatik nola mugitzen zen ikustean, kanpoko sei lagun sartu baikin.

Gaur egun Llonkaoko eskolan egiten diren tailer horien aurrekariak 2004. urtean hasi ziren. Urte hartan neska maputxe bat, Carolina Carinao, izan zen Gasteizen zenbait ikastaro eta prestakuntza lana gauzatzeko. Orduan ikusi genuen nolako egoeran zeuden mapudunguna eta maputxeen kultura, eta Carolinarekin batera proiektu txiki bat landu genuen: asteburuko eskolatxo bat antolatzea ume maputxeak haien hizkuntza eta kulturara hurbiltzeko. Eilastasunak bere egin zuen egitasmoa, eta 2005. ikasturtean Huape sektorean martxan jarri zen eta hiru urtetan zehar erabiltzeko utzitako etxetxo moduko batean funtzionatu zuen. Eskolaren ardura nagusia bi laguntzailek zuten: Carolinak eta bere lehengusina batek, eta jolasak eta kultura-jarduerak antolatzen zituzten. Horrez gain, Kinché<sup>4</sup> bat joaten zen ordu batez edo, hizkuntza irakastera. Eta asistentzia ona bermatzeko bazkaria ematen zitzaizkien ikasleei.

2008. urtean Luis Llanquilefek, gurekin harremanak dituen anaia maputxeak, proiektua udal eskola<sup>5</sup> batean txertatzeko proposamena egin zigun. Ondo iritzi genion, eta zuzendaritzaren, guraso elkartearen eta udalaren oniritzia jasota, bi ikasturteko ibilbidea du jada.

Proiektua oso gauza txikia da, kontuan hartzen badugu 6. eta 7. mailetako ikasleek astean arratsalde bat besterik ez diotela eskaintzen eta oinarrizko kontzeptu batzuk baino ez dituztela lantzen. Oso gauza txikia da, jakinda ikasitakoaren erdia ahaztuta izango dutela eskola utzi orduko. Baina, kontuan hartzen badugu mapudunguna ez dela ia inon irakasten, oso gutxi direla maputxeen hizkuntza eta kultura irakasteko gai diren irakasleak, eta oso leku gutxitan lantzen dela ezer modu sistematiko samarrean, ez da hain gutxi. Eta, hala ere, are txikiagoa



ematen du, hemen garatu ditugun aukerekin eta baliabideekin alderatzen badugu.

Baina, kontu txiki horrek, haiekin izandako harremani esker, Gasteizko hiru eskolatan zenbait saio egiteko aitzakia eta aukera eskaini digu, ikasleekin haien kultura ezagutzeko eta gurearekin alderatzeko: han uda, hemen negua (edo alderantziz), euskara eta mapudunguna, handik ekarritako patata hemen ere nagusi...

Mentxu eta Joseba

“Son cosas chiquitas.

No acaban con la pobreza  
no nos sacan del subdesarrollo,  
no socializan los medios de producción  
y de cambio, no expropián las cuevas de Alí Babá.  
Pero quizá desencadenen la alegría de hacer,  
y la traduzcan en actos.

Y al fin y al cabo, actuar sobre la realidad  
y cambiarla aunque sea un poquito,  
Es la única manera de probar  
que la realidad es transformable”

Eduardo Galeano

**STEE-EILAS**

