

Publicació
de Rosa Sensat

abril 2003

PERSPECTIVA

ESCOLAR 274

0 PRESTIGE

Marea negra, marea de solidaritat

El Projecte EXIT

**Treball experimental de física i
química per realitzar a casa**

Per què no per a tots?



Publiquem aquest article en gallec com a gest d'acostament i solidaritat amb els companys de Galícia. L'article relata l'impacte que ha tingut per als nens i les nenes d'una escola de Muxía, el poble més castigat per l'abocament del Prestige.

Cómo vivimos a catástrofe en Muxía

M. Luisa

Día 14 de novembro de 2002.

Domínguez

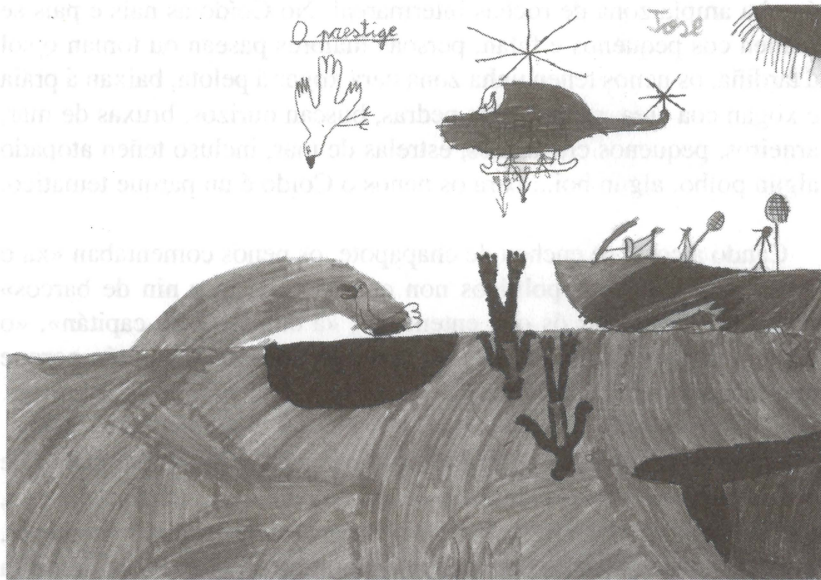
Pérez

CEIP Virxe da
Barca (Muxía)

Como todas as mañás ás 10, os 60 alumnos do CEIP Virxe da Barca soben a pronunciada pendente que conduce ó colexio, situado nun alto dende o que se ve a ría de Muxía-Camariñas e a vila de Muxía, que é unha península introducida no mar.

Pero non é unha mañá calquera, nenos e nenas do Centro dende os tres anos ata segundo de primaria (este é un centro incompleto) veñen moi excitados. As familias de case todos eles viven do mar, directa ou indirectamente, e moitos teñen radios coas que se conectan cos barcos que saen a faenar. A través deles lles chegou a nova: un petroleiro cheo de fuel está averiado e a mercé do temporal que o leva hacia a costa. Os medios de comunicación din que está a 19 millas da costa, pero dende a entrada do colexio e dende a aula de segundo (a miña clase) o vemos nos momentos que non chove. Os nenos din que parece que se pode tocar, ven o barco, ven o perigo que está enfrente, ven a algún dos seus pais que, con prismáticos, calculan a distancia ... dúas, tres millas, non máis lonxe.

Os nenos están excitados, nas casas saben de naufraxios: o barco vén hacia aquí, está derramando fuel, todo iso acabará por chegar.



Dibuix: CEIP Virxe da Barca (Muxía)

Catorce anos antes toda a zona fora evacuada polo accidente do *Casón*. Dende aquela varios naufraxios de pesqueiros con mortes que nalgún caso eran familiares directos dos nenos do colexio, incluso algún antigo alumno do centro ten perecido...

Durante os dous primeiros días, xoves e venres, os nenos e nenas falaban no colexio o que escoitaban na casa, ben ós seus pais ou ós familiares que conviven con eles: «debían levar o barco a unha costa e quitarlle o fuel», «meu pai di que era mellor queimalo como co *Mar Exeo*», «vai encher toda a costa de chapapote cando afunda».

Estes días, antes de que afundira, a opinión era unánime sobre o que ocurriría: si afundía, toda a costa se tizaría de negro.

Chegou a fin de semana e chegaron as primeiras manchas de petróleo do que se derramou antes de afundir. Posteriormente, pasou toda a odisea que xa sabemos e chegou a primeira gran marea negra. O Coído, zona de xogo dos nenos fora do Centro, encheuse de chapapote. O Coído non só é unha praia con paseo e un pequeno parque infantil,

4 Marea negra, marea de solidaritat

é unha ampla zona de rochas intermareal. No Coído as nais e pais se reúnen cos pequenos e falan, persoas maiores pasean ou toman o sol á tardiña, os nenos teñen unha zona para xogar á pelota, baixan á praia e xogan coa area, saltan polas pedras, buscan ourizos, bruxas de mar, arneiros, pequenos crustáceos, estrelas de mar, incluso teñen atopado algún polbo, algún boi... para os nenos o Coído é un parque temático.

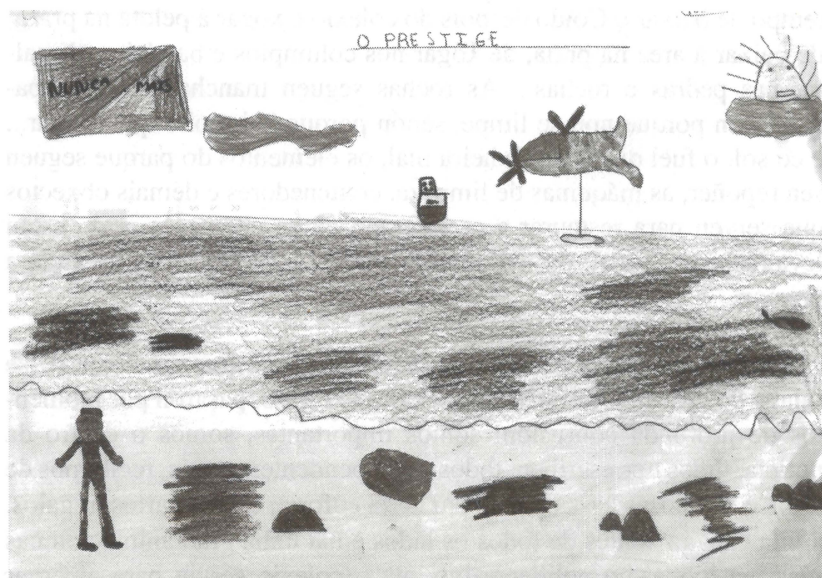
Cando a costa se encheu de chapapote, os nenos comentaban «xa o decía meu pai», «os políticos non entenden de mar nin de barcos» «debían deixar falar ós que entenden», «a culpa foi do capitán», «o capitán non tivo culpa de nada», «bótanlle a culpa ó capitán porque non teñen a quen botarilla»...

O Prestixe volveuse o tema central nas súas vidas, a Muxía se lle chama a «Zona Cero» e dende o colexio intentamos que verbalizaran, que expresaran os sentimentos, que falaran do que estaba a acontecer. Todos os nenos e nenas debuxaban o que sentían. O *Prestixe*, a marea negra, as aves petroleadas... convertíronse no tema central dos seus debuxos, escritos, conversacións e xogos.

Logo chegaron os medios de comunicación, a marea branca de voluntarios, os personaxes famosos, as cartas de apoio doutros centros, as postais para cada neno e nena, e que moitos contestaron, murais, escritos... o Centro está adornado destas mostras de apoio. Chegaron tamén xoguetes para cada neno e nena de moitas asociacións de todo o Estado para que non quedaran sen Reis.

Chegou tamén a televisión ó Centro, fixéronlles reportaxes, entrevistas, chegaron pallasos animadores para ter contentos ós rapaces.

Os nenos e nenas estaban asombrados, confundidos «¡que sorte temos!» decía algún. A vila estaba cambiada, os seus familiares prestaban colaboración ós voluntarios, nun pobo onde todos nos coñecemos e onde a vida transcurre dun xeito moi rutinario, de repente todo era novo, os voluntarios e voluntarias viñan por milleriros, a lonxa que os nenos e nenas coñecen pola subasta do peixe e a onde ían cos seus familiares a comprar, vender ou ver, era agora un gran comedor, un gran almacén, un estudo de radio ás veces, e incluso foi un plató de televisión o día de fin de ano.



Dibuix: CEIP Virxe da Barca (Muxía)

Nas casas empezaron a chegar as axudas por cese da actividade pesqueira ou por contratos de limpeza: «meu pai está contento, di que gaña máis cartos que indo ó mar», «teu pai non sabe o que di, xa verás cando deixen de pagar e xa non haxa peixe», «despois non han comprar o noso peixe porque van decir que non sabe ben»...

Estes comentarios, de alumnos de 2º de primaria, non facían máis que reflexar os comentarios da casa. Entre os nenos había moita confusión e os mestres decidimos que a nosa laboura, despois dun primeiro momento no que se expresaran, era que se evitase a confusión e intentar volver á normalidade.

O Entroido celebrouse como todos os anos, sen referencias ó *Prestixe* nin á marea negra. Cada clase elixiu un tema e saímos como todos os anos desfilando polas rúas da vila. Os pais e nais participaron coma cada ano, os nenos e nenas participaron coma sempre, e nós, os mestres, tamén.

Pero os nenos e nenas seguen a sufrir consecuencias do desastre. Case catro meses despois, chega a primavera e por fin o bo tempo,

6 Marea negra, marea de solidaritat

tempo de baixar ó Coído despois do colexio e xogar á pelota na praza, de baixar á area na praia, de xogar nos columpios e bambáns, de saltar nas pedras e rochas... As rochas seguen manchadas de chapapote, non porque non se limpe, senón porque hai moito que limpar... e co sol, o fuel quéntase e cheira mal, os elementos do parque seguen sen repoñer, as máquinas de limpeza, contenedores e demais obxectos que serven para restaurar a praza están aí, as pedras da praza están levantadas polo uso da maquinaria pesada e pola acción da auga a presión.

Os nenos e nenas pasaron por momentos en que nas casas só se falaba do desastre, de culpables, de negro futuro, pasaron por momentos de profunda confusión: somos importantes, somos o centro da noticia, todos nos escriben, todos están pendentes de nós, recibimos de todo, e nas nosas casas tamén hai certa euforia, entran cartos, regalos, á vila chegan xentes de todos os lados e hai unha gran animación nas rúas, na lonxa, no polideportivo, ata o colexio serviu para albergar voluntarios nalgún momento...

E agora todo vai pasando e quedan as secuelas, a resaca: os sitios onde xogaban non serven, os voluntarios empezan a ter certo aire de cotidiano, os medios de comunicación xa case nunca están... Agora a posible guerra o despraza todo.

Os nenos e nenas buscan alternativas, van xogar ás pistas do Instituto pola tarde cando non hai clase, e como di o pai dun alumno por boca do neno «menos mal que o director é bo e nos deixa xogar».

En Muxía non hai moito espazo para zonas de xogos, e como dixen ó principio, é un trozo de terra e rochas metido no mar. Aquí os ventos baten bastante forte, sobre todo os de nordés. O Coído queda ó abrigo deses ventos, polo que era un espazo ideal para xogar, para reunirse, para matar o tempo da tarde... pero tamén era o espazo máis vulnerable a unha marea negra.

Més de 48.000 nois i noies, 3.000 mestres i la participació de més de 300 centres, van abraçar 40 quilòmetres de litoral de la Costa da Morte. «El pitjor enemic, la Marea Negra, originà la millor defensa: la creació d'una xarxa ciutadana, també en el món de l'ensenyament.»

Una cadena humana cap al futur

Agora cómprevos dicir, mozos da nosa Terra, se pensades seguir indo costa abaixo polo tempo ou encarados co pervir. Se queredes libertarvos do xerme da veller e da morte. Se queredes adonarvos da vosa mocidade ou seguir sacrificándoa nun altar de Mitos e Fracasos. Cómpre romper a marcha pola mesma estrada que fagamos cos nosos pasos e afrontar nela unha peregrinaxe sen chegada, porque en cada relanzo do camiño agárdanos unha voz que nos berra: ¡Máis alá!

Manuel António. Manifesto «Máis Alá». 1922

Séchu Sende

Diuen que a Galícia podem veure a través de la boira. I que sabem cridar l'arc de sant martí. El 22 de gener de 2002 ho vam fer. Aquell dia, més de cinquanta mil persones vam ocupar 40 quilòmetres de la Costa da Morte. Més de 48.000 alumnes i de 3.000 «profes» desembarcàrem de quasi 900 autobusos i vam envair, a la intempèrie, les pistes forestals entre els pobles de Laxe i Muxía. Com sempre abans de l'arc de sant martí, anava sortint el sol. Jo estava prop del cap Vilán i vaig anar veient com es formava després de la pluja l'arc de sant martí humà més gran. Un arc de sant martí de dignitat.

La Coordinadora de Ensino Area Negra –integrada en la Plataforma Cidadá Nunca Máis– va néixer de la necessitat i la urgència, com

8 Marea negra, marea de solidaritat

a resposta del món educatiu davant la catàstrofe del superpetrolier *PPrestige*. El dia que Santiago acollia la manifestació més nombrosa de la història del nostre país, l'assemblea d'Area Negra decidia construir una cadena humana entre dos punts de la costa afectada.

Tothom pogué veure com els mariners recollien amb les mans, amb escumadores gegants o amb les raquetes de tennis dels seus fills, el fuel que la incompetència de les autoritats abocà a les nostres costes. Vam veure les mariscadores i les *redeiras* teixint barreres de protecció amb sacs de patates i edredons. I els voluntaris i voluntàries amb *chapapote* entre la suor. També vam poder llegir diaris, escoltar emissores de ràdio i veure informatius de televisió que, mentre milers de tones de *chapapote* amenaçaven i violaven Galícia, negaven el perill, i silenciaven i censuraven les dramàtiques dimensions de la catàstrofe. I vam poder escoltar els nostres governants sumant les mentides més grans de la història universal de la infàmia.

El mateix impuls que uní més de tres-cents col·lectius i organitzacions de tot tipus (ecològics, sindicals, socioculturals, esportius, veïnals, polítics, científics...) en la xarxa ciutadana de Nunca Más va fer que nasqués Area Negra, espontàniament. Volíem recollir i canalitzar en acció educativa conjunta la indignació, la tristesa, la denúncia i la protesta de la comunitat escolar.

Puri Cabido, companya d'Area Negra, destacava en una de les assemblees quatre dels objectius educatius de la Cadena Humana, estretament relacionats amb el desenvolupament del pensament crític a les aules:

- Conèixer *in situ* la magnitud del desastre per a una **consciència ecològica** més profunda dels alumnes.
- **Informar de manera veraç** davant el silenci i la manipulació, de manera que la gran repercussió d'aquesta activitat en els mitjans de comunicació servís per fer arribar a la societat el crit de consciència, protesta i rebel·lia de milers d'escolars.
- **Educar per a la solidaritat** mitjançant l'acte simbòlic de llençar un missatge de suport des del sistema educatiu a les persones afectades en general i a l'alumnat de la Costa da Morte en particular.



Foto: -N.- Negativo/Positivo

- Reflexionar sobre la **responsabilitat personal** de tothom en la defensa del nostre patrimoni ecològic, econòmic i social.

El pitjor enemic, la Marea Negra, originà la millor defensa: la creació d'una xarxa ciutadana. També en el món de l'ensenyament. Les setmanes anteriors al 22 de gener es conformà un al·luvió incessant d'adhesions a la cadena, des de tot el territori nacional, de Tui a Viveiro, de Verín a Arousa. Els consells escolars de més de 350 centres de secundària donaren suport a l'activitat. Totes les expectatives foren desbordades i així fou com la realitat superà la ficció. Alumnes de més de tres-cents centres acudiren a la vora del mar. A mi em resultà impossible imaginar o somiar la cadena humana abans de veure-la amb els meus ulls. Semblava un objectiu inassolible. Quaranta quilòmetres! A més a més...

La pressió i la campanya de desprestigi que la Plataforma Nunca Más va rebre –i rep– des dels àmbits del poder del Partido Popular fou descomunal. Alguns mitjans de comunicació, com el diari *El Correo Gallego*, denunciaren els dies anteriors a la realització de la cadena el que la mateixa editorial denominava manipulació dels escolars per part d'alguns professors. També la periodista Pilar

10 Marea negra, marea de solidaritat

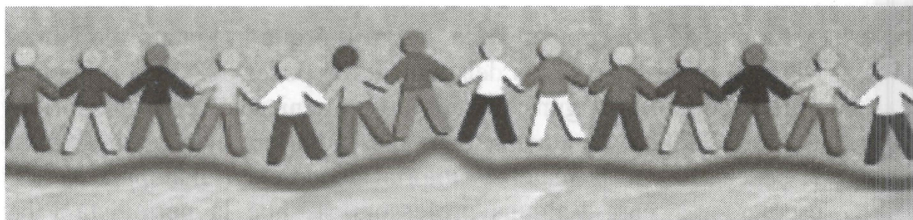
Cernuda, entre d'altres, des d'aquest mitjà, alertava sobre la perversió que la Plataforma Nunca Más utilitzés la joventut amb fins espuris.

També el 20 de gener les agències d'informació es van fer eco de la notícia que la Xunta de Galiza –segons denunciaren associacions de professors, sindicats i els partits de l'oposició– havia activat un boicot mitjançant la «coacció» a les empreses d'autocars i l'«eliminació» de nombrosos autobusos emparaulats per traslladar els estudiants a la Costa da Morte. També s'afirmà que hi havia «amenaces» per part de la Consellería de Educació a alguns centres i professors que volien participar en la iniciativa.

Quina autoritat pot tenir, per responsabilitzar-se de l'educació de la infància i de la joventut, qui fa servir la manipulació i la censura com a vehicle d'expressió política?

Nosaltres som com el *correcaminos* i els nostres governants com el *coiot*. Intentaren caçar-nos, però nosaltres anem sempre al davant, «mic, mic». Arribaren amb els cartutxos de dinamita amb una nova campanya difamatòria en els mitjans de comunicació, boom!, explo-ten, i nosaltres vam passar a cent per hora entre el fum i la pólvora. Ens dugueren arran del precipici acusant-nos de «manipuladors», però la serra elèctrica amb què volien tallar la vora de la muntanya es girà contra ells, i nosaltres, «mic, mic», continuem al davant. A la seva caixa de les trampes d'ACME, tenen, com el coiot, artefactes de tot tipus: cruels, refinats, invisibles, sofisticats o primitius. I capítol rere capítol, des que s'enfonsà el *PPrestige*, els seus paranys, coets i punyalades no ens han tocat. I així fou com continuarem al davant i així fou com aconseguirem l'arc de sant martí.

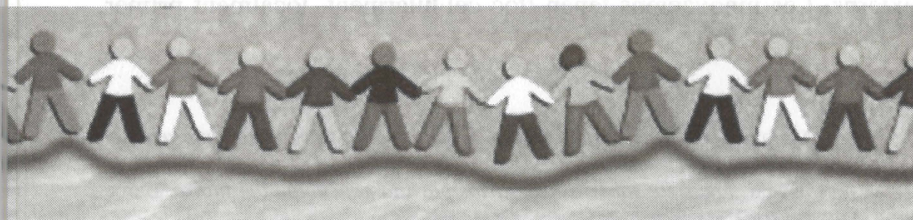
La cadena humana cobrí 40 quilòmetres de litoral entre Laxe i Muxía, en un recorregut tancat al trànsit. El primer tram s'estengué de



Laxe al santuari de Santa Rosa, passant per la platja de Traba de Laxe, tristament coneguda per la famosa foto amb la paraula MUERTE escrita amb *chapapote* a la sorra. En oposició, en aquest lloc, centenars de joves formaren amb els seus cossos la paraula VIDA. D'allí vam continuar fins a Camelle, on vam fer una ofrena floral a Man, l'alemany que va viure voltat de roques i de mar i que, davant el món neoliberal, fou la primera víctima del *PPrestige*: es morí de pena en veure la seva obra ennegrida pel fuel, un museu de roques i restes llançades pel mar. Amb les mans unides arribàrem a Arou, Santa Mariña i el cap Vilán, passant per la duna do Monte Branco, la platja de Trece i el Cementiri dels Anglesos. Abans d'arribar al far del mític cap Vilán, vam girar a l'esquerra per buscar la boca de la ria de Camariñas i Muxía. Des d'allí, la gent del mar cobrí amb els seus vaixells el tram que uneix les dues vores de la ria, unint-se simbòlicament als infants que esperaven al port de Muxía, i des d'allí la cadena es prolongà fins a la platja de Lourido. Aquest recorregut de 40 quilòmetres a través de pistes forestals paral·leles a la costa permetia veure constantment el mar i els efectes del fuel, en una perfecta integració en el medi natural, amb accés per a vehicles de protecció civil. Estàvem en la zona més afectada per la marea negra.

A partir de la nostra experiència, volem destacar diverses fonts d'interès:

1. La Cadena Humana ajudà a activar la reflexió que la ciutadania ha d'intervenir en el debat sociopolític, molt sovint reservat exclusivament a unes poques persones. La nostra acció serví també com a denúncia de la regressió democràtica actual, que està marginalant la ciutadania de l'expressió i participació cívica. I donà protagonisme a les aules en l'educació en valors i en actituds prosocials i de participació.



12 Marea negra, marea de solidaritat

2. La Cadena volgué reforçar la idea que no és possible resoldre les contradiccions i solucionar els problemes individualment, perquè hi ha solucions que només arriben a través de la cooperació, entre tots i totes.

3. La Cadena Humana fou un model de creativitat social, civisme i col·laboració de la joventut gallega per a tota Galícia i es va donar un clar exemple d'allò que Margaret Mead¹ denominà «transmissió cultural prefigurativa». Aquest dia, a més de construir seva pròpia lliçó en valors i actituds, els joves la donaren als grans, prestigiant la consciència social com a instrument d'unió i innovació.

4. Per això, en certa mesura, elegírem la Costa da Morte per a un acte que també resultà de dignitat social. Perquè aquesta comarca és una zona socioeconòmicament deprimida on la boira de la resignació fa molts anys que penetra en els ossos de la gent, i d'on molts joves continuen fent realitat la dita de Castelao: «Os galegos non protestan, emigran». La Cadena Humana volgué ser també, des d'un punt de vista de la sociologia, una intervenció d'esperança en el futur, i en el canvi, i una proposta de rebel·lia i contra la submissió.

5. La crisi del *PPrestige* originà a les nostres aules la necessitat d'implicar-nos en la reflexió i construcció crítica dels esdeveniments. Com a ciutadania responsable, Area Negra i milers de «profes» no vam tenir por de la discrepància ni vam amagar la nostra indignació davant l'intolerable. Perquè la ciutadania d'una societat oberta ha de fer servir l'ús públic de la paraula política per expressar la seva indignació justa. Passar de la delegació passiva a la participació activa, de l'afàsia al diàleg, de la desesperança al somni d'un altre món possible.

6. Según Edgar Morin,² la història avança a través de desviaments procedents d'innovacions internes o d'esdeveniments o accidents externs. Les innovacions tenen lloc cel·lularment, localment primer,

1. MEAD, Margaret. *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Barcelona: Gedisa, 1997.

2. MORIN, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós, 2001.

afectant pocs individus. I si el desviament no és esclafat, i res no aconsegueix reprimir, pot proliferar de manera epidèmica, desenvolupar-se i propagar-se. Això va passar amb la cadena humana a la Costa da Morte. Serví per reactivar i enfocar cap a un objectiu educatiu comú milers de «profes» i d'alumnes en un país relativament mancat de dinamització cooperativa.



areanegra
coordinadora de ensino

7. També fou una de les millors lliçons possibles sobre l'educació en els mitjans de comunicació. L'alumnat gallec descobrí que els *media* intenten imposar opinions privades o corporatives en el camp de la circulació pública de la informació. És a dir, són part de l'hegemonia i de la lluita pel poder, i a moltes aules es treballà la millor educació en mitjans: aprendre a entendre «a quins interessos responen els diferents mitjans, com seleccionen les seves notícies, com tracten la informació i per què».³

8. La nostra feina és, entre d'altres, transmetre el coneixement i la valoració dels recursos materials, culturals i biològics. Per això va agafar un protagonisme especial en les aules, durant el procés de preparació de la Cadena, la revalorització de la riquesa ecològica i la biodiversitat. La catàstrofe va posar de manifest el perill de la destrucció natural, font potencial de la riquesa material de qualsevol societat. I així fou com la fauna i la flora esdevingueren preocupacions educatives prioritàries des que el *PPrestige* es féu present en les nostres vides. L'extinció de l'*arao* fou el símbol i la collita de peixos i ocells morts, el dramàtic comunicat de la guerra que vam perdre contra el fuel. Podríem dir que la voluntat dels mariners que van defensar les illes Cíes i les ríes era semblant a la que uní les mans a través de quaranta quilòmetres de costa: la preocupació pel futur, la defensa de la VIDA. I despertà la consciència que la biodiversitat ha de ser apreciada com un recurs insubstituïble.

3. C. «Educación en y para la democracia: un apuesta en los medios». En: *Comunicación y educación*. Roxana Morduchowitz (coord.). Barcelona: Octaedro, 2003.

L'IES Josep Brugulat de Banyoles reviu i valora l'experiència de voluntariat que han tingut recollint «chapatote» a Galícia. L'experiència els porta a concloure dient: «Fer de voluntari no és una anècdota. És un primer pas per creure en una societat diferent, una societat en la qual un és protagonista i no pas espectador. Un primer pas per SER voluntari.»

Fer de voluntaris a Galícia

**IES Josep
Brugulat
(Banyoles)**

Per a nosaltres, aquest viatge ha estat la possibilitat d'organitzar un col·lectiu de gent per a una causa justa, molt justa. Per això estem contents que hagi sortit bé. A més, pensem que l'experiència que hem viscut ha resultat molt enriquidora per a tothom.

Francesc Castañer i Julià Masó,
alumnes del CFGS d'instal·lacions mecàniques i electrotècniques
de l'IES Josep Brugulat

La idea

Sonaven nades. Aquell ambient tan peculiar dels nostres carrers, botigues, escoles, instituts... que ja es fa present a la primera setmana de desembre. Un Nadal, el d'enguany, embrutat pel naufragi del *Prestige*.

En aquest ambient prenadalenc, un grup d'alumnes del cicle formatiu de grau superior d'instal·lacions mecàniques i electrotècniques de l'IES Josep Brugulat de Banyoles plantegem a l'equip directiu del centre una proposta interessant: muntar una expedició per anar a netejar platges a Galícia. La idea sembla bé. S'engega la maquinària: una carta a tot el professorat, cartells adreçats als alumnes majors d'edat del centre, fax a l'INCAVOL, contacte amb un parell de professors d'altres instituts...



Foto: IES Josep Brugulat (Banyoles)

L'institut

L'IES Josep Brugulat és un centre gran perquè compta amb prop de set-cents alumnes i seixanta-vuit professors, imparteix l'ESO, els batxillerats, cicles formatius de grau mitjà de les especialitats d'electromecànica, administratiu i comerç i màrqueting i fusteria, cicles formatius de grau superior de les famílies d'electricitat i mecànica i també de gestió administrativa i el curs de promoció a cicles de grau superior que s'anomena curs ESPA (estudis substitutoris de les proves d'accés).

Esperant...

Un cop engegat el procés per convertir el projecte en realitat, els esdeveniments van succeint molt lentament. Primer s'hi apunten alumnes (molts alumnes!), després s'hi interessen també professors, després se'ns demana que hi admetem un grup de sis alumnes i un professor de l'IES de Celrà (un institut proper amb el qual ja hi ha experiència de fer algun projecte conjunt), i arriben les vacances de Nadal sense cap confirmació de res.

16 Marea negra, marea de solidaritat

La veritat és que, durant les festes, les notícies que arriben des dels mitjans de comunicació són força descoratjadores. El problema hi és i augmenta, però l'Administració és incapaç de canalitzar el voluntariat i, per tant, es recomana aturar-ne la immensa allau que omple Galícia. És trist pensar que una societat democràtica i participativa com la nostra hagi de constatar aquesta realitat...

Al final de desembre, pels volts de cap d'any, el projecte sembla condemnat a no reeixir. Algunes trucades, alguns e-mails... tot sembla indicar que no serà possible dur-lo a terme. Però el dia 4 de gener, el contacte amb l'INCAVOL funciona. Hi ha un poble, Muxía, un dels més afectats, amb un ajuntament que creu en les persones i que dóna més importància als voluntaris que a les promeses, que ha decidit continuar rebent i donant feina als qui vulguin aportar el seu esforç de manera gratuïta i solidària. Ens rebran i de seguida. El dia 7 de gener, la Generalitat de Catalunya ens posa l'autocar i quatre agents rurals que ens acompanyaran i ens dirigiran en les tasques de neteja...

Finalment... en marxa!

Torna a activar-se tot. Els telèfons cremen localitzant l'un i l'altre i procurant fer una llista definitiva de voluntaris i voluntàries. I, efectivament, el dia 7 a les 4 de la tarda ens reuníem tots a l'institut i ens posàvem en marxa per arribar a Muxía a mig matí i començar a treballar de seguida.

En un parell de dies les gestions s'intensifiquen. Un professor amic s'afegeix al grup, tot i que treballa en un altre institut. Ha obtingut diners de l'Ajuntament d'Esponellà per comprar màscares de carbó activat. Ha contactat amb l'empresa SEGURIFOC per tal d'aconseguir-les a un preu mòdic.

Mentrestant, la Mar de l'INCAVOL, amb gran eficàcia, ens prepara totes les gestions: autocar, assegurances, normes, agents rurals... Tot és a punt.

Sortim de l'institut a les 5 de la tarda i trigarem 16 hores a arribar allà. El viatge és llarg i feixuc, però l'ambient i l'objectiu valen la pena...



Foto: IES Josep Brugulat (Banyoles)

I allà... la feina

La jornada de treball era de quatre hores i l'objectiu principal era treure com més «chapapote» millor. El primer dia vam anar a una platja del terme municipal de Muxía, la sorra de la qual estava pràcticament neta però a les roques hi havia una gran contaminació. Primer aixecàvem les roques i, amb les mans fent la funció de pala, trèiem tot el fuel que podíem. Al final de la jornada havíem aconseguit omplir dos o tres cubells de fuel per persona.

« El treball és dur. Fa fred, l'equipament de roba, botes, guants, mascareta i tot plegat és feixuc, molt feixuc. Anem tots de color blanc, no ens reconeixem, ens hem de pintar una creu a l'esquena. Ens transporten en camions de l'exèrcit que no són pas un paradigma de la comoditat. Els desplaçaments solen ser lluny i enrevessats. Treballem tant si fa fred, com si plou i fins i tot si neva! Poques hores, això sí, perquè l'ambient no és gaire saludable... Però mentre treballes, trobes sentit, molt de sentit a allò que estàs fent, perquè l'entorn et convida a fer alguna cosa per salvar-lo...

... I la vida

Un cop havíem acabat la jornada de treball, anàvem a Muxía i a la confraria de pescadors, que es convertia en un menjador improvisat. La gent del poble ens preparava el menjar i l'exèrcit ens el servia. El pavelló esportiu del poble era la zona de descans, perquè era on dormíem. Matalassos per terra..., una immensitat de matalassos, i gent i més gent que s'organitzava amb el sentit comú que ens caracteritza als humans i que fa que, a vegades, així tot funcioni, perquè les ganes de fer-ho funcionar són col·lectives...

Les dutxes eren unes carpes convertides en dutxes col·lectives. S'organitzaven en torns, ara els nois ara les noies. L'exèrcit, amb els seus recursos, aconseguia donar-nos aigua calenta, cosa que era d'agrair amb el fred que feia a Muxía.

I tornar a la feina

El segon dia vam anar a la mateixa platja que el dia anterior, però la decepció fou important, perquè la platja que havíem deixat mitjanament neta el dia anterior tornava a estar molt bruta.

Ja ens havien advertit que no anàvem a netejar platges, sinó a treure fuel del medi ambient. Tot el fuel que havíem tret ja no era al mar, ni a les roques, ni a les platges... Era en contenidors estancs que el separaven de la natura.

El tercer i últim dia vam anar a una platja on encara no s'hi havia treballat i l'abundància de «chapapote» era important, com importants van ser els mareigs soferts pels voluntaris que eren allà. El fuel feia molta olor i molt forta i era molt difícil treballar en aquelles condicions.

I en el esperit col·lectiu, i en el cor de cadascú...

Aquest viatge va ser, per a molta gent, una bona experiència que segur que tardarem molt de temps a oblidar, com el poble gallec trigarà molt a oblidar aquesta catàstrofe que tant de mal li ha fet.

El que és segur és que molta gent voluntària que ha anat Galícia es deu haver tret un neguit del damunt, el neguit de veure imatges televisives amb impotència i no poder ajudar el poble gallec.

Quan vius una experiència d'aquestes, les anècdotes acaparen l'atenció i les ments dels integrants del grup. Veus gent, paisatges, mar, barques, botigues, bars... Veus un tros de planeta que també és teu i que s'ha malmès. I veus un esperit constructiu, tot i la desolació, que et convida a sentir-te part d'alguna cosa important, part del món, disposat a lluitar perquè canviï, disposat a lluitar perquè millori.

Fer de voluntari no és una anècdota. És un primer pas per creure en una societat diferent, una societat en la qual un és protagonista i no pas espectador. Un primer pas per SER voluntari.

Nunca más!!!

L'autora, que ha fet una llarga i rigorosa trajectòria en educació ambiental, analitza la riquesa de propostes pedagògiques que s'estan produint davant uns fets que «ningú, ni en els seus pitjors malsons, podia anticipar una tragèdia ecològica i social d'aquesta magnitud».

Educació ambiental en temps de catàstrofe: escola i societat de la mà davant el *Prestige*

**María Pilar
Jiménez**

Aleixandre

Departamento de
Didáctica das Ciencias Experimentais.
Universidade de Santiago de Compostela
ddmaleix@usc.es

Introducció: s'ha trencat la biga de quitrà

El 19 de novembre de 2002 el *Prestige* es partí en dos davant la costa de Fisterra i originà la pitjor marea negra soferta a la costa europea. En els dies i mesos transcorreguts des de llavors, els recursos naturals de Galícia, el seu teixit productiu, el seu paisatge i el seu imaginari sentimental s'han fracturat d'una manera tan brutal que els costarà molt de recuperar-se. Però, al mateix temps, també s'han trencat en mil trossos molts estereotips que, fora i dintre de Galícia, pintaven una imatge de la societat gallega immobiliària, resignada i políticament conservadora. Cal dir, però, que aquesta imatge, ja abans de la marea negra, no es corresponia del tot amb la realitat, sobretot amb la realitat urbana.¹ Les mobilitzacions socials que s'estan produint des dels primers dies de desembre; la defensa de les Rías Baixas per part de mariners, pescadors i mariscadores, impeding l'entrada del «chapapote» amb mitjans artesanals; el compromís públic d'intel·lectuals, escriptors i artistes; la resposta unànime dels centres

1. A títol d'exemple, nou de les deu ciutats gallegues de més de 30.000 habitants (Vigo, A Coruña, Santiago, Lugo, Ferrol, Pontevedra, Vilagarcía, Narón i Redondela) tenen un alcalde del PSOE o del BNG, i solament Ourense el té del PP.

escolars, tot això fa que el poble gallec, en mig de la tragèdia, senti que està exercint els seus drets cívics, materialitzant, com poques vegades abans, la seva dignitat.

Conta la llegenda gallega de la *Trabe de oro* que els buscadors de tresors amagats passen la vida darrera de trobar una biga (o *trabe*) d'or massís, una de les que suporten el món subterrani, que els faria immensament rics. Però en el món subterrani totes les bigues són dobles, i cada biga d'or està indissolublement unida a una altra perillosa biga de quitrà. És possible trobar la biga d'or sota terra i, segons la llegenda, alguns ho han aconseguit. Però en desenterrar-la han tret amb ella la biga de quitrà, la qual en ser retirada explota, causa terribles catàstrofes i destrueix almenys set ciutats dels seus voltants. No crec que cap de les mares o àvies que contaven aquesta història als infants pogués anticipar-los la terrible manera com es faria realitat en la Galícia del final de 2002, perquè, els qui tenien el poder de fer-ho, no han posat els mitjans per protegir el mar, les ries, l'autèntic tresor de Galícia; perquè negociants sense escrúpols desenterren les bigues d'or sense preocupar-se que el quitrà s'escampi. Amb tot, en aquest cas, l'explosió de la biga de quitrà ha alliberat una biga d'or que estava mig oculta: la participació cívica, el pensament crític. En aquest article es presenta un aspecte d'aquesta participació: les accions dutes a terme a les escoles, les quals interpretem com un exemple d'educació ambiental, amb atenció especial a la seva estreta connexió amb la societat.

Educació a favor del medi: l'autèntica educació ambiental

L'etiqueta d'*educació ambiental* ha experimentat una profunda transformació, a Espanya i en d'altres països, els últims vint anys. Si prenem com a punt de partida les I Jornades d'Educació Ambiental que es van fer a Sitges el 1983, amb una reduïda participació –menys de dues-centes persones, la majoria de les quals fèiem experiències de manera individual o en petits equips basats en l'esforç personal–, veurem que la situació actual, en què l'educació ambiental és vista com una dimensió transversal en els dissenys curriculars, i en què les directrius de la Unió Europea recomanen que s'inclogui en tots els nivells educatius, porten a la conclusió que el seu estatus ha millorat

22 Marea negra, marea de solidaritat

notablement. Una altra cosa és quines activitats es fan en les escoles sota l'etiqueta d'educació ambiental, i alguns estudis, per exemple, a Galícia, López y Jiménez (2001), mostren que, segons els docents mateixos, en un gran nombre de casos són activitats amb poca connexió amb els objectius curriculars i no subjectes a avaluació, o, a Astúries, on a penes fan sortides al camp (García Albá, 1999).

Ja el 1980, Arthur Lucas (1992, traducció al gallec) distingia entre tres tipus d'orientacions en les activitats denominades d'educació ambiental: les orientades respectivament *sobre* el medi, per exemple estudis d'ecologia; *en* el medi, és a dir sortides al camp o visites a l'entorn; i *per a* (*a favor de*) el medi, accions que incideixen directament en la preservació o millora de l'ambient, o campanyes encaminades a fer-ho. Segons Lucas, aquesta orientació a favor del medi és la que caracteritza l'autèntica educació ambiental, a diferència dels estudis d'ecologia o els itineraris amb objectius informatius o de motivació, tenint en compte que una activitat pot incloure dues o totes tres orientacions. Amb tot, en l'estudi de López y Jiménez (2001), es mostra el predomini de les activitats *sobre* (estudiar temes ambientals, 90 %, explicar ecologia, 65 %) i *en*, mentre que els que afirmen, per exemple, que s'ha d'implicar l'alumnat en projectes *per a*, de conservació o millora del medi són solament el 25 %.

Amb tot, en el cas de la marea negra, creiem que la dimensió *per a* és la més rellevant en les activitats dutes a terme en els centres escolars. Segons López y Jiménez, alguns tipus d'activitats que poden considerar-se *a favor* del medi són:

- Implicar-se activament en la millora i protecció del medi pròxim: per exemple promovent projectes de conservació i millora del medi (aula, escola, barri) o participant-hi.
- Implicar-se activament en la resolució de problemes del medi local: per exemple promovent campanyes orientades a resoldre problemes locals o participant-hi.
- Implicar-se activament en qüestions ambientals d'àmbit nacional o internacional: per exemple promovent campanyes orientades a resoldre problemes nacionals o internacionals o participant-hi.
- Desenvolupar la consciència i responsabilitat per la qualitat del medi: per exemple, reconèixer la pròpia responsabilitat en un problema ambiental.

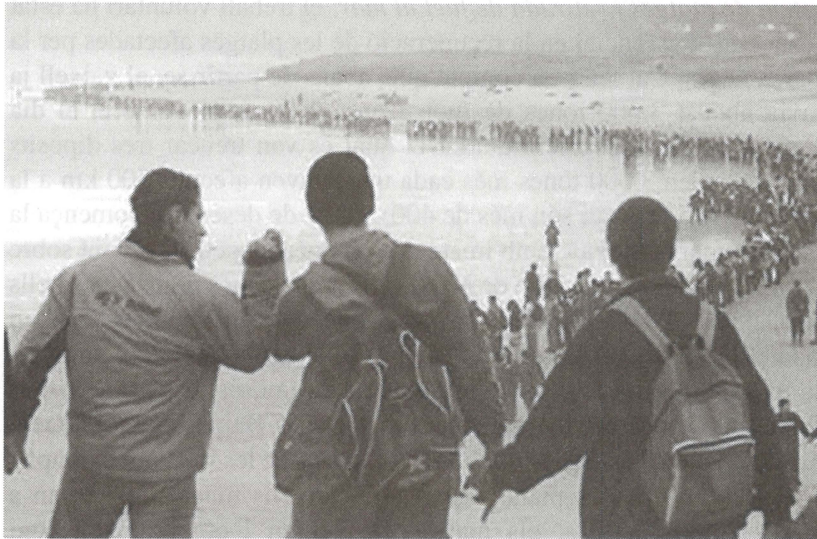


Foto: J. M. Casal («Álbumes de imágenes» de La voz de Galicia)

- Desenvolupar actituds i comportaments de respecte i protecció cap a la naturalesa i l'entorn: per exemple desenvolupar canvis de comportament positius respecte d'algun problema ambiental.

En les activitats dutes a terme en relació amb la marea negra, hi ha exemples d'orientacions *sobre* la marea negra, com poden ser l'anàlisi de les característiques del fuel del *Prestige* (Méndez, 2003) amb experiències per comprovar si és cert, com han dit alguns responsables de la crisi, que es mantindria en el fons, sense flotar sobre l'aigua. També n'hi ha d'activitats *en* el medi, ja que molts centres organitzaren visites a les platges i costa afectada. Però l'orientació predominant és, al nostre parer, *a favor* del medi, com s'analitza en l'apartat següent.

Tots som el mar: activitats a favor del medi

Alguns exemples dels distints tipus d'activitats a favor del medi indicades més amunt són:

- Participació en projectes de conservació i millora del medi, com

neteja de platges i retirada de fuel al mar: el treball voluntari ha estat i està essent essencial en la recuperació de les platges afectades per la marea negra. Cal tenir en compte que, abans de partir-se, el vaixell ja havia abocat 3.000 tones de fuel, i que el 20 de novembre, el dia següent de l'enfonsament durant el qual es van trencar tres dipòsits que contenien 3.000 tones més cada un, estaven afectats 300 km a la Costa da Morte (avui són més de 400). El 29 de desembre comença la «segona marea negra», amb imatges com ones de petroli saltant sobre el moll i el passeig marítim de Muxía, els arenals més grans i més bells de Galícia (Traba, Rostro, Carnota), que queden endolats sota un mantell negre, o *coídos* (còdols) en els quals el fuel assoleix un gruix de més de mig metre i on s'enfonsen els voluntaris. Els primers dies de desembre, els mariners d'Arousa i les Rías Baixas es mobilitzen, sense cap ajuda oficial, per defensar l'interior de les ries: per exemple, a Arousa 150 petites planejadores i 15 vaixells musculaires surten a lluitar contra la taca, els mariners inventen i construeixen cent «escumadores» gegants. Arousa i les Rías Baixas se salvaren gràcies a la societat civil. El cap de setmana del 6 de desembre, pont de la Constitució, Galícia rebé 10.000 voluntaris. El primer contingent de l'exèrcit no arriba a les platges fins al 9 de desembre, quasi un mes després de la catàstrofe.

La participació dels centres escolars en la neteja de platges ha estat condicionada per l'edat, perquè els voluntaris han de tenir divuit anys (o més de setze amb autorització dels pares). En ciutats governades pel BNG o el PSOE (o per coalició entre tots dos), per exemple Santiago de Compostel·la, Vigo i Pontevedra, s'han organitzat des dels ajuntaments, en col·laboració amb l'associació ecologista ADEGA, expedicions de voluntaris que inclouen alumnat i professorat de secundària, en les quals els centres treballen per torns. També les universitats gallegues participen en la neteja, fent torns d'alumnat i professorat de les distintes facultats i coordinant (des de la USC) i donant suport al voluntariat d'altres universitats d'Espanya. En localitats de la costa, molt afectades per la marea negra, per exemple Ribeira, els instituts organitzaren, en col·laboració amb l'Ajuntament, colles on han participat cent vint alumnes i trenta-cinc professores (Miragaia y Rodríguez, 2003); a Muros, una gran part de l'alumnat, no solament de batxillerat, sinó també de l'ESO, participa en la neteja al costat del seus pares i mares.



Foto: José Manuel Casal («Álbumes de imágenes» de La voz de Galicia)

En aquestes accions, els centres escolars no han actuat de manera aïllada, sinó en connexió amb la resta de la societat de la qual, com remarquen Miragaia y Rodríguez, formem part. Un exemple d'aquesta connexió, quant a les tasques de neteja, és la constitució, per part dels centres escolars de les localitats costaneres, de guarderies permanents, obertes durant els set dies de la setmana, per ocupar-se dels nens i nenes mentre els seus pares s'embarcaven per recollir «chapas» i les mares feien el mateix, o participaven en tasques logístiques: neteja de roba i material per ser reutilitzat, o preparar el menjar.

Un altre exemple d'activitats que feia l'alumnat quant a conservació i millora del medi és la participació en la localització d'ocells petrollejats, que són recollits per les associacions ecologistes per a la seva recuperació, quan és possible.

- Promoure o participar en campanyes orientades a resoldre problemes locals, com a *exercici de la crítica i exigència de solucions a la marea negra*, per una banda, o *donar suport solidàriament a l'alumnat* de les localitats més afectades, per una altra. La necessitat

26 Marea negra, marea de solidaritat

d'aquest exercici de la crítica es comprèn millor en el context de l'actuació de les autoritats, les quals, des del dia 13, intentaren minimitzar la catàstrofe, tant en les instàncies parlamentàries (per exemple, Galícia no ha estat declarada zona catastròfica, ni s'ha reconegut, en el Parlament Europeu, la seva gran dependència dels recursos del mar), com en els mitjans de comunicació de titularitat pública (vegeu, per exemple, el comunicat conjunt dels comitès d'empresa de RTVG i Radio Nacional i TVE a Galícia, publicat a la premsa l'1 de març de 2003). Afortunadament, sí que hi ha mitjans que han donat informació extensa i fiable. Cal destacar la cobertura de *La Voz de Galicia*, tant des de l'edició en paper com en l'electrònica i, a distinta escala, la del portal Vieiros (www.vieiros.com), que ha contribuït a difondre les campanyes i activitats de Nunca Más.

Quant a l'exercici de la crítica, hi ha campanyes que han estat promogudes des dels centres mateixos. Per exemple, el 28 de novembre, abans que comencessin les mobilitzacions de la Plataforma Nunca Más, l'IES de Muxía convocà una concentració en la qual participaren, sobretot, alumnat, professorat i veïns de la Costa da Morte, però també alumnat d'altres llocs de Galícia, com per exemple 50 alumnes d'ESO del CPI de Cuntis, a l'interior, que anaren a Muxía per solidaritzar-s'hi. Aquest mateix dia altres instituts, com els tres IES de Ribeira, organitzaven concentracions a les seves ciutats en solidaritat amb Muxía i la Costa da Morte. Un dels instituts de Ribeira, l'IES Leliadoura, organitzà una recollida de firmes per internet que n'ha reunit prop de 100.000 per enviar als presidents gallec, espanyol i del Parlament Europeu. Multitud de centres han organitzat petites accions, com ara concentracions silencioses, representacions teatrals, concursos de cartells i eslògans, etc. Sens dubte la campanya d'abast més ampli ha estat la promoguda per la coordinadora *Area negra* (arena negra) que el 22 de gener cobrí quaranta quilòmetres de la Costa da Morte amb 50.000 alumnes de secundària procedents de tots els punts de Galícia.

També en aquest cas s'ha posat de manifest que escola i societat han anat –i encara hi van– colze per colze. La participació en la cadena humana requeria, d'una banda, l'aprovació pels consells escolars dels instituts, aprovació que, fins on jo sé, ha estat positiva en tots els casos i, en molts, unànime; d'una altra, els pares havien de firmar una autorització perquè els seus fills (els més petits de divuit anys)

poguessin prendre-hi part. S'ha de destacar que aquestes autoritzacions es firmaren en la segona i tercera setmanes de gener, en un context en què la campanya del govern contra la plataforma Nunca Más (de la qual Area Negra forma part), denunciant que «manipulava» i «feia política» estava en un dels punts àlgids. Però els pares i les mares no se'n deixaren influir i continuaren donant suport a la cadena que, si hagués pogut comptar amb més autocars, hauria estat encara més gran. En part dels instituts foren les famílies mateixes les qui finançaren l'activitat i pagaren l'import de l'autocar. Creiem que la societat, com nosaltres, percep que el fet que els adolescents uneixin les seves mans en defensa del mar i componguin amb els seus cossos la paraula «vida» a la platja on els primers dies s'havia escrit «mort» és una experiència única, de gran valor formatiu i cívic.



Una altra manera de mobilització, en la qual, per cert, han participat no solament centres de Galícia, sinó de tot Espanya, ha estat la comunicació amb l'alumnat de la seva mateixa edat, primària o secundària, de les localitats més afectades, Muxía, Laxe, Malpica, Fisterra... Aquesta comunicació ha adoptat diverses formes, des de cartes tradicionals a missatges electrònics i, en alguns casos, visites als centres mateixos. Internet i la xarxa s'han mostrat com a instruments de gran utilitat per aconseguir una comunicació ràpida i directa. Encara que aquest contacte pugui semblar una acció de poca transcendència, no és així, perquè una de les dimensions d'aquesta catàstrofe és el seu enorme impacte afectiu en persones que viuen abocades al mar, fills i filles de mariners i mariscadores, conscients a més que és una situació repetida, perquè es tracta de la cinquena des de 1970. Cal tenir en compte també, sobretot en les primeres setmanes, la sensació d'impotència i abandonament viscuda en aquestes localitats per comprendre la importància d'aquestes xarxes solidàries, una manera de dir-los que no estaven sols.

Al nostre parer, aquests dos tipus d'activitats a favor del medi enquadren una gran part de les accions dutes a terme, però esperem que en el futur es produeixin també quant als altres tipus. Esperem que, com a conseqüència d'aquesta gran tragèdia, l'alumnat i la resta de la societat estableixin un compromís amb l'ambient. El desastre del *Prestige*, com els de l'*Exxon Valdez* o Txernòbil, mostren que les

prediccions i advertències dels grups ecologistes no són, per desgràcia, auguris catastrofistes. Ningú, en els seus pitjors malsons, no podia anticipar una tragèdia ecològica i social d'aquesta magnitud. Potser ara serà possible començar a canviar actituds i comportaments davant problemes que poden afectar tot el planeta com el canvi climàtic, tan relacionat amb la nostra dependència del petroli, i exigir el foment i la utilització d'energies d'origen en fonts renovables. El canvi és possible, si el fem nostre.

Agraïments: Moltes de les dades numèriques sobre el *Prestige* estan extretes de l'excel·lent informació publicada per *La Voz de Galicia*, tant en la seva edició diària com en els monogràfics «Ola Negra» (30 novembre 2002) i «Los héroes del 13-N» (18 de gener 2003), així com en la seva pàgina web (www.lavozdegalicia.es), on hi ha una secció dedicada a aquest assumpte amb textos, fotos i gràfics.

Referències

- GARCÍA ALBÁ, J. *El trabajo de campo en la Educación Primaria. Situación en Asturias*. Oviedo: Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones, 1999.
- LÓPEZ RODRÍGUEZ, R.; JIMÉNEZ ALEIXANDRE, M. P. «Qué tipo de Educación Ambiental concibe y ejecuta el profesorado. ¿Se hace la misma que se piensa?» A: *Adaxe. Revista de Estudios e Experiencias educativas*. 17: 287-309, 2001.
- LUCAS, A. M. «Educación Ambiental para unha era nuclear». A: *Adaxe. Revista de Estudios e Experiencias educativas*. 8: 123-136, 1992.
- MÉNDEZ, X. *Marea Moura. Unidade Didáctica*. Ourense: Colexio San José, 2003.
- MIRAGAIA RODRÍGUEZ, R.; RODRÍGUEZ RUIBAL, M. «La catástrofe del Prestige en la enseñanza Secundaria: los institutos de Ribeira». A: *Guix* (en premsa).
- MOPU *Actas de las I Jornadas de Educación Ambiental, Sitges*. Madrid: Ministerio de Obras Públicas, Dirección General de Medio Ambiente, 1983.

L'autor comenta i exemplifica com molts centres estan treballant a partir del desastre del Prestige a fi que «els adolescents i joves que passen per les nostres aules aprenguin a viure la democràcia com un exercici de responsabilitat diària en la qual s'han de prendre decisions fonamentades en arguments racionals...»

Educació, democràcia i esperança

Reflexions sobre la catàstrofe del Prestige

El pensament crític en educació ha estat una referència obligada per a una part del professorat, especialment per als qui considerem que l'escola ha d'ocupar-se de combatre les injustícies presents en la societat i que la nostra pràctica educativa ha d'entrar en la lluita a favor de la igualtat entre totes les persones. Però aquesta referència al pensament crític, lluny de ser un lloc de trobada per a docents compromesos, no poques vegades ha estat motiu d'enfrontament. Crec que hi ha qui s'apunta a la moda d'autodefinir-se com a «crític» i tapar així pràctiques professionals que no contribueixen gaire a la formació de persones conscients i lliures, i també crec que no ajuda gens a la transformació de la societat la desqualificació feta des de posicions suposadament crítiques envers els qui no comparteixen idèntics plantejaments ideològics, encara que hagin assumit un compromís a favor d'una societat més justa.

Aquest tipus de reflexions em voltaven pel cap dies abans del 13 de novembre de 2002, quan el *Prestige* endolà la costa que més estimo i commocionà tan profundament la societat gallega com cap altre esdeveniment que jo recordi. L'estupor inicial deixà pas immediatament a la indignació contra els responsables de la catàstrofe, i la indignació a la mobilització, en un procés les conseqüències del qual

**Ramón López
Facal**

IES Pontepedriña.
Santiago de Compostela

encara no pot preveure ningú. Tots els centres escolars de Galícia, sense que se'n sàpiga ni una sola excepció, s'ocuparen d'aquest assumpte. De manera espontània, de primer, i buscant posteriorment una creixent coordinació, centenars de professors han dedicat bona part dels seus esforços a plantejar a l'alumnat les més variades dimensions de la catàstrofe econòmica, ecològica i sentimental que ens havia caigut al damunt. Tot i les limitacions que es puguin identificar en moltes de les propostes, s'ha produït una massiva resposta emmarcable en perspectives crítiques.

Resultaria impossible esmentar ni tan sols algunes de les iniciatives que s'han engegat perquè, com deia, hi han participat tots els centres, des dels d'educació infantil fins als universitaris, amb la concurrència d'un nombre elevat de professors i professores de les àrees més diverses: tecnologia, ciències socials, ciències experimentals, educació física, llengües, matemàtiques, filosofia i ètica... Algunes d'aquestes iniciatives poden consultar-se a <http://www.edugaliza.org/prestige>. Amb aquestes iniciatives s'ha trencat el divorci habitual entre coneixement escolar i la realitat social en la qual s'insereix l'escola i, en la meua opinió, aquesta és potser la primera conseqüència positiva d'aquesta catàstrofe.

Els professors i les professores que hem promogut activitats escolars i paraescolars prenent com a referència la marea negra del *Prestige* hem aplicat estratègies molt variades d'acord amb objectius no sempre explícits. En alguns casos s'ha pretès construir a les aules coneixements racionals a través de l'anàlisi de les causes i les conseqüències de la catàstrofe: composició química del petroli, efectes de la contaminació en els ecosistemes maritimoterrestres, importància econòmica, comerç mundial i interessos econòmics en joc, la lògica del sistema econòmic que promou l'acumulació privada de beneficis i repercuteix sobre tota la societat els efectes negatius de determinades pràctiques... i un llarg etcètera. Altres activitats han estat més instrumentals, utilitzant la preocupació de l'alumnat com a motivació per a l'aprenentatge, i el mateix aprenentatge com a element de sensibilització i coneixement contextualitzat: càlculs matemàtics sobre les dimensions dels danys o problemes de física o tecnologia sobre dinàmica i resistència de materials. També ha estat important la potenciació de capacitats crítiques relacionades amb la feina de fonts d'informació variades: recerca i selecció d'informació, anàlisi dels



Foto: Ana García («Álbumes de imágenes» de La voz de Galicia)

discursos i del tractament del tema en diferents mitjans, contrast i valoració de dades, síntesi, reelaboració i comunicació de resultats i conclusions a través de debats en les aules, informes escrits, panells i cartells o utilitzant suports informàtics.

Però hi ha hagut un altre tipus d'activitats més orientades a promoure valors democràtics, més enllà de la seva imbricació en continguts curriculars concrets. Ara em referiré precisament a aquesta dimensió que considero especialment rellevant en els centres de secundària.

Educació i democràcia: una reflexió sobre els conflictes

Potser les paraules «escola i democràcia» no signifiquin gran cosa per a la majoria, desvirtuades per l'apropiació indeguda que el poder (les administracions que gestionen l'escola) n'han fet els darrers anys, a tot el món. Fins i tot bona part dels qui participaren en les mobilitzacions dels anys finals del franquisme i durant el procés de transició semblen avui resignats a viure en un model escolar buro-

cratitzat i escassament il·lusionant. La majoria de les escoles estan lluny de ser llocs on els joves comprenen el món, s'inicien en l'acció col·lectiva i on és present el compromís polític (Schmetz, 2003). A molts centres es limita, fins a la caricatura, el desenvolupament de valors democràtics a la mera elecció de delegats d'aula les funcions dels quals a penes van més enllà de recaptar fons per a excursions o proposar als professors el canvi de data d'un examen; a un Consell Escolar de discutible composició i limitades atribucions més preocupat per la competència amb altres escoles pròximes que per la promoció de valors cívics entre l'alumnat; i, a tot estirar, a la visita a alguna institució pública, com el Parlament, que es presenta com a màxima expressió democràtica d'un sistema polític inalterable que no es pot qüestionar.

La formació dels joves per a la democràcia, és a dir, perquè arribin a participar en la construcció d'una societat més justa, requereix la seva implicació activa, no merament formal, en les activitats que es fan a l'escola. Això significa comprometre's amb dos aspectes complementaris: la solidaritat social i la discrepància racional davant allò que no es comparteix o assumeix. Necessitem la cooperació de l'alumnat en el procés educatiu, però també la seva oposició, la seva rebel·lia, la seva discrepància, com a part inseparable d'aquesta dimensió democràtica. Des de posicions autoritàries o conservadores sol evitar-se la reflexió sobre els conflictes presents a la societat i s'acusa de «polititzats» els que considerem que és important ensenyar a reflexionar racionalment sobre i en situacions de conflicte. Conflicte no significa necessàriament falta d'entesa, i encara menys violència, sinó opcions divergents sobre determinades propostes o sobre la manera de fer les coses. I aquesta discrepància, perquè sigui democràtica, ha de ser explícita, activa. Els conflictes són consubstancials a la democràcia, la qual tracta de resoldre'ls per mitjà d'un diàleg racional a la recerca del consens, per convenciment i, en últim cas, per la prevalença de les opcions manifestades per la majoria social, sense deixar per això de respectar i fins i tot promoure la llibertat d'expressió de les persones que mantinguin opcions minoritàries.

La catàstrofe del *Prestige* ha vingut a agitar les aigües estancades de la rutina escolar i ha servit per desencadenar processos democràtics de reflexió i mobilització en els quals s'han pogut posar en pràctica totes dues dimensions de l'educació democràtica: l'acció

solidària i la discrepància racional davant la lògica del sistema, cosa que ha permès, almenys en alguns casos, ensenyar als nostres joves a desitjar un món diferent.

Com és notori, l'actuació dels responsables públics va estar molt lluny de ser exemplar durant el naufragi del *Prestige* i posterior desastre. La immensa majoria de la societat ha considerat que van adoptar decisions equivocades, decisions que primer van tractar d'ocultar i després minimitzar els efectes de la marea negra; que no van mobilitzar els recursos necessaris per pal·liar-ne els efectes; que han tractat d'eludir les seves responsabilitats, i fins i tot han arribat a imputar a organitzacions cíviques, com la plataforma Nunca Más, les seves pròpies responsabilitats i errors. Davant tanta incompetència, la resposta ha estat exemplar: la societat civil s'ha bolcat en la defensa i neteja de les costes, per una part, i per l'altra ha denunciat les mancances i responsabilitats no assumides. Davant l'absència d'unes autoritats més preocupades per defugir qualsevol tipus de responsabilitat que per satisfer les demandes de la gent, ha exercit els seus drets democràtics, cosa que poques vegades havia fet abans amb un interès semblant: cooperació i participació solidària en un afany col·lectiu i rebel·lia davant els qui actuen d'esquena a les demandes populars.

Els centres d'ensenyament no han estat aliens a aquesta mobilització democràtica. No s'han limitat a escoltar les preocupacions socials –fet que no seria poca cosa–, sinó que s'han convertit també en un espai de reflexió per a la formació cívica, propiciant la implicació de l'alumnat en l'exercici dels seus drets democràtics. En la majoria dels centres de secundària, l'alumnat ha assumit un paper actiu, protagonista, en les activitats que es fan des del mes de novembre. Els i les estudiants se senten motivats quan compten amb el suport de docents que entenen la importància que té aquest exercici per a la formació de persones lliures, capaces de prendre decisions, ja que per experiència sabem que la motivació de l'alumnat s'esgota ràpidament si des de la institució escolar no es respon activament i amb agilitat a les seves demandes i interessos (Schmetz, 2003).

Una metodologia adequada per al desenvolupament de la crítica

L'alumnat de l'IES Pontepedriña (Santiago de Compostel·la) ha participat en nombroses iniciatives similars a les d'altres companys d'altres instituts, com els descrits en els treballs publicats no fa gaire a *Guix*, per Canabal et al., del CPI de Cuntis, o el de Mirgaia y Rodríguez, dels IES de Ribeira: taules rodones amb participació d'experts; debats a les aules; confecció de cartells i panells explicatius; participació en les mobilitzacions al carrer convocades per organitzacions estudiantils, ecologistes i ciutadanes; redacció de tots els articles per a un número monogràfic de la revista de l'Institut; participació en la cadena humana que cobrí 40 quilòmetres de costa amb escolars de tot el país; neteja de platges (els més grans de divuit anys o de setze amb autorització paterna)... No s'han limitat a respondre a les propostes de determinats professors i professores, sinó que han projectat ells mateixos algunes activitats, han buscat informació pel seu compte a la premsa i a Internet, han redactat informes i valoracions, o han adoptat iniciatives com la realització de presentacions amb *Power Point* per comunicar les seves conclusions. No han escatimat esforços ni temps perquè no sentien aquestes tasques com un treball imposat; era, contràriament, la seva manera de sentir-se membres d'una societat que aspira a conèixer els motius pels quals ha passat una tragèdia a fi que no es repeteixi *nunca máis*.

L'àmplia participació de l'alumnat era previsible, encara que potser no tant, per a alguns, la concurrència majoritària del professorat, que els últims anys no s'havia mobilitzat gaire. Però la commoció social ha estat de tal magnitud en tota Galícia que resultava difícil quedar al marge de les mobilitzacions. De fet, han estat molt pocs els professors que no s'han compromès amb l'eclosió d'aquest tipus d'activitats, o almenys que no les hagin vist amb simpatia. Hi han participat també professors i professores que habitualment eviten ficar-se en un altre tipus de conflictes socials i que a les seves classes fan un paper bastant tradicional. La brutal irrupció de la realitat a les aules ha trastocat alguns hàbits. Una manifestació d'aquest tipus de canvis derivaria del fet que, per a això, no serveixen ja les velles metodologies transmissives i s'imposa de manera natural la participació cooperativa; una altra és que l'alumnat discuteix espontàniament les dades que transmet la premsa oficialista i el comportament dels dirigents polítics, i



Foto: Xurxo Lobato («Álbumes de imágenes» de *La voz de Galicia*)

demana respostes; les busca. El pensament crític deixa de ser una elucubració teòrica o un debat acadèmic per anar-se obrint pas en la fonamentació de les argumentacions que puguin satisfer la curiositat dels i les escolars.

No cal haver llegit Appé (2002) o Habermas (1999) per sentir la necessitat d'entendre el món en què vivim i buscar en la racionalitat crítica les eines que ens permetin el coneixement necessari per prendre decisions fonamentals. Una part d'aquest professorat poc disposat a la crítica compartida a l'aula abans de la tragèdia del *Prestige* no ha tingut el més petit inconvenient a col·laborar amb els seus alumnes en la construcció d'un coneixement socialment situat. Potser n'hi ha hagut que han començat a canviar la seva concepció de les ciències com a sabers especialitzats allunyats de la vida diària.

Mantenir l'esperança

» Enmig de la catàstrofe, podem mantenir alguna esperança. Esperança tot i l'amenaça de guerra que penja sobre una part de la humanitat. El rebuig de la societat espanyola a la guerra és massiu,

com han mostrat les mobilitzacions més grans que s'han conegut mai a Espanya. Un altre cop l'anunci d'una nova tragèdia, encara que sigui de diferent origen i proporcions distintes, ve a commoure'ns profundament i, a pesar dels poderosos, s'obre pas a les aules. Un altre cop necessitem armar-nos d'arguments racionals per rebutjar la barbàrie d'una violència injustificable. L'educació crítica, la pràctica de la democràcia en les escoles i els instituts esdevé necessària i urgent.

Aquests dies, a les meves classes d'història estem treballant sobre la «resistible ascensió» dels feixismes en l'etapa d'entreguerres. Comentem les paraules bel·licistes de Mussolini del 1936: «Estem farts d'una política de sabatilles. Allà on es toquin els interessos de la humanitat, hi ha de ser present Itàlia...». Discutim sobre les motivacions que impulsaren Hitler i Mussolini a portar el món a la catàstrofe més gran coneguda fins avui en la història. Alguns alumnes hi troben un cert paral·lelisme amb la situació prebèl·lica d'avui. L'alumnat rebutja els plans de guerra actualment en marxa i alguns incorporen a la seva argumentació exemples presos del tema que es debat a les classes d'història.

En el moment que redacto aquestes ratlles, s'anuncien més mobilitzacions escolars i els meus alumnes es preparen per participar-hi. Hi ha procediments que ja els resulten familiars; les xarxes de solidaritat i coordinació entre centres que s'han format arran de la catàstrofe del *Prestige* continuen actives i ara s'hi afegeixen més tasques a fer. Es prepara la participació en un referèndum escolar a tots els centres de Galícia per rebutjar la guerra. Es preparen noves concentracions i marxades. Els i les joves han après a fer sentir la seva veu i creuen que han de dir-hi també la seva.

Els qui ja no som joves sabem que no és fàcil transformar la societat. No ens enganyem, però creiem que el nostre deure com a educadors que volem llegar un món millor a les generacions futures és contribuir a fer que els adolescents i els joves que passen per les nostres aules aprenguin a viure la democràcia, a practicar la democràcia com un exercici de responsabilitat diària en la qual s'han de prendre decisions fonamentades en arguments racionals i que, sense això, no hi haurà transformació possible.

Bibliografía

- APPLE, Michael. *Educación «como Dios manda»: mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós, 2002.
- CANABAL, A.; CONSTENLA, X.; FERNÁNDEZ, E.; IGLESIAS, M.; PILLADO, N. «Educar personas críticas, un reto a nuestro alcance: el CPI de Cuntis y el desastre del *Prestige*». A: *Guix*, marzo 2003
- HABERMAS, Jürgen. *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós, 1999.
- MIRGAIA, R.; RODRÍGUEZ, M. «La catástrofe del *Prestige* en la enseñanza secundaria: los Institutos de Ribeira». A: *Guix*, marzo 2003.
- SCHMETZ, Philippe (7/03/2003) «La participation des jeunes á l'école, nous sommes pour!». *Dossier de L'école démocratique* [<http://www.ecoledemocratique.org>]

L'autora argumenta dient: «L'objectiu de l'escola en un cas com el del Prestige no pot ser altre que el d'afavorir en tots els nens el coneixement de la totalitat d'aspectes de la realitat, que els permeti l'eclosió del sentiment de solidaritat en el treball per la recuperació d'un nucli de vida humana amenaçat.»

Irmáns, irmáns galegos...

**Marta Mata
i Garriga**

Que lluny de les costes i de les escoles d'arreu va enfonsar-se el *Prestige*, davant les costes i les escoles gallegues! I en el tombant del curs 2002-03, el perill i el temor són que, després d'uns primers i confusos impactes mediàtics, el desastre vagi convertint-se en una sèrie de vídeos, cada vegada amb menys audiència, per als nens d'arreu, mentre els nens gallecs, amb les seves famílies, estan sotmesos a una tortuosa cerimònia de la confusió entre la realitat que viuen i la imatge que se'ls fa donar.

Cal pensar en aquests infants, en els uns i en els altres, en les proporcions del que veuran, coneixeran i viuran realment, i del que se'ls podrà fer veure i conèixer més o menys directament o virtualment. L'objectiu de l'escola en un cas com el del *Prestige* no pot ser altre que el d'afavorir en tots els nens el coneixement de la totalitat d'aspectes de la realitat, que els permeti l'eclosió del sentiment de solidaritat en el treball per la recuperació d'un nucli de vida humana amenaçat.

Utopia? És aquest un de tants plantejaments utòpics respecte a la nostra societat i, encara més, respecte a una de les seves institucions tan feble com és l'escola? En una societat on es manipula la informació al servei de determinats grups, algú –qui?, l'escola?– pot



Dibuix: Escola Nabí (1r de primària)

constituir-se en vehicle i defensa del coneixement veraç d'un fet com el del *Prestige* i dels valors i les accions que se'n deriven?

Doncs sí, aquest cas és una demostració que algú –un sublimar *Fuenteovejuna*– ha pogut. Hem vist com homes i dones, més joves o més grans, estudiants i treballadors, de més a prop o de més lluny, sense cap institució que els organitzés, han iniciat l'operació de solidaritat més profundament sentida i directament viscuda que coneixem, la de la marea blanca contra la marea negra, mentre a Galícia es feia el plantejament més radical de la seva història política sota el lema de *Nunca máis*.

A l'escola, li caldrà obrir-se a la realitat d'una utopia que es realitza dia a dia a les costes gallegues i en moltes persones de Galícia i d'arreu, que van agrupant-se de moltes maneres per donar direcció, cabal i força a la vella germanor gallega expressada com a consanguinitat amb la crida poètica que encapçala aquestes ratlles, *Irmans, irmans galegos...* per configurar novament Galícia, també amb la solidaritat de tots els qui ens en sentim i ens en fem germans.

40 Marea negra, marea de solidaritat

Si s'ha produït, si es continua produint, aquesta resposta en la societat, a l'escola s'ha de poder fer també, però no és fàcil. L'escola obligatòria va néixer a casa nostra ara fa cent cinquanta anys per ensenyar de llegir, escriure i comptar, i alguns coneixements i comportaments que es trobaven en els llibres. Va caldre allò que genèricament anomenem renovació pedagògica, de fa cent anys, per aconseguir que l'escola obrís finestres i portes a la realitat del coneixement del medi natural-social, eixamplant l'horitzó del més proper al mundial, i combinant el coneixement directe amb el documental, i que l'activitat escolar es traduís no només en coneixement profund, sinó en valoracions, actituds i pràctiques.

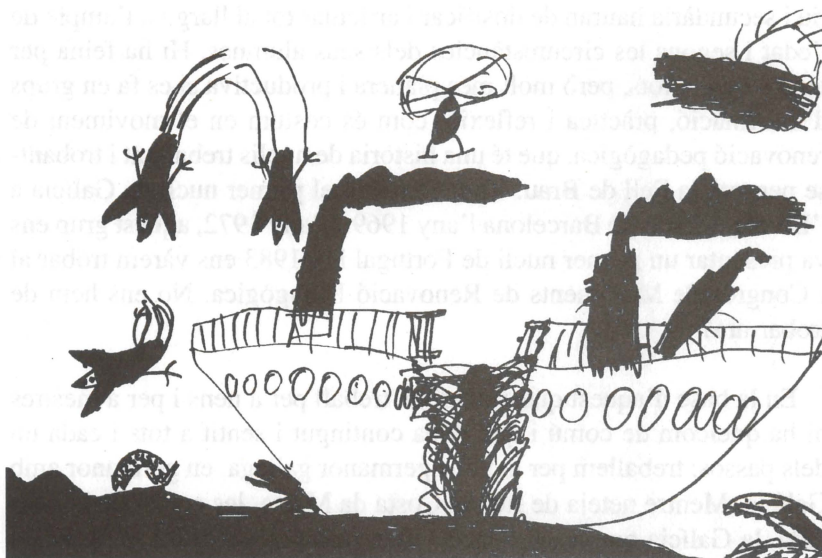
Des de fa trenta anys, però, els mestres més vigilants han advertit que des que la tele ha entrat a les cases, els nens han integrat a la seva manera, i han portat a l'escola, uns coneixements del medi natural-social més fàcils d'integrar, perquè són més impactants, mediàtics, però també més o menys mediatitzats, esbiaixats, subliminàrment o no. Treballar a l'escola qualsevol fet, i singularment un com el de l'enfonsament del *Prestige*, comporta tenir en compte alhora la capacitat de comprensió i de reacció dels infants de cada edat, de cada medi, a partir del coneixement de la realitat i del que els ofereixen, i el que no els ofereixen, els mitjans de comunicació.

Anem per passos i per temes:

- Què en saben, de Galícia, els infants de cada escola? Com són les seves costes i les seves comarques interiors? Com s'hi treballa? Com s'hi viu? Com s'hi ha treballat i viscut al llarg dels segles? Quins veïns i quines fronteres ha tingut, i com s'han saltat? Quins impactes s'han rebut en aquell Finisterre europeu del camí de Santiago? Què en saben del càstig d'Isabel *la Catòlica*, de la configuració cultural i política de la península Ibèrica, de l'emigració a altres pobles d'Espanya i a Amèrica, de la guerra civil i la seva llarga postguerra?

- Quins equilibris, desequilibris i perills té l'ecosistema de Galícia, l'oceà, les costes, els camps i els boscos, l'aigua, l'energia? Com hi encaixa el treball d'homes i dones a cada un dels sectors productius avui dia?

- I què comporta la ruta marítima davant les costes gallegues?



Dibuix: Escola Nabí (1r de primària)

Quins passatges i quines mercaderies, i d'on a on, i per què, hi circulen? I, concretament, quin tipus de carburants fan aquesta ruta, i com, i per què? És a dir, quines són les facetes del problema de les fonts d'energia i de la seva distribució al món.

- Un «accident de circulació», no «desastre natural», com el del *Prestige*, què és realment, com s'ha d'anomenar i de valorar. I concretament davant de la catàstrofe que per a Galícia és el desastre del *Prestige*, com s'ordenen, i s'haurien d'ordenar, de plantejar, de solucionar, els problemes que es presenten tot al llarg i l'ample d'aquest entramat mundial de relacions?

- I què cal fer concretament? Com haurien d'actuar els voluntaris d'aquí i d'allí i els governs de cada localitat afectada, de Galícia, de l'Estat espanyol, de la Unió Europea? I les diverses instàncies internacionals, del comerç, la justícia i la política. Quines responsabilitats ha d'assumir cadascú? Com s'han de cercar i aplicar les solucions?

Vet aquí un qüestionari que els mestres d'educació infantil, primà-

42 Marea negra, marea de solidaritat

ria i secundària hauran de dosificar i articular tot al llarg i a l'ample de l'edat i segons les circumstàncies dels seus alumnes. Hi ha feina per temps i per a tots, però molt més planera i productiva si es fa en grups d'informació, pràctica i reflexió, com és costum en el moviment de renovació pedagògica, que té una història de nuclis treballant i trobant-se per tota la Pell de Brau. Vam conèixer el primer nucli de Galícia a l'Escola d'Estiu de Barcelona l'any 1969. L'any 1972, aquest grup ens va presentar un primer nucli de Portugal i el 1983 ens vàrem trobar al I Congrés de Moviments de Renovació Pedagògica. No ens hem de trobar ara?

En la base d'aquest qüestionari de treball per a nens i per a mestres hi ha quelcom de comú i que dóna contingut i sentit a tots i cada un dels passos: treballem per la nova germanor gallega, en germanor amb Galícia. Mentre neteja de fuel la Costa da Morte, les costes de la seva vida, la Galícia que era fins al 13 de novembre del 2002 es pregunta què vol dir ser gallec avui, com hauria de ser Galícia, la Galícia lliure i feliç com tot poble té dret a ser. És un dret que els petits senten com el que és, un impuls de la natura humana, que els pobles van fent realitat col·lectiva, com és la realitat humana, tot al llarg de múltiples i més o menys reeixides històries locals cada vegada més relacionades entre elles.

La història de Galícia s'ha configurat com la d'una germanor en l'adversitat i una supeditació en les relacions. I ara, després del 13 de novembre, s'ha de configurar en una nova germanor i unes noves relacions. Per als infants, dels més petits als joves, és senzill adherir-se als valors de la fraternitat, de la solidaritat. També per a la majoria dels mestres, per a tots els que militen en la renovació pedagògica de l'escola, dia a dia. Practicar-los sense les fronteres de l'adversitat ni de la diversitat és repte de tothom avui.

Un repte al qual l'escola, les escoles, no poden donar resposta sense practicar elles mateixes la solidaritat més tangible, la de l'agermanament amb escoles gallegues. Perquè si Galícia té el repte que hem mirat de conèixer, l'escola de tot el món té els reptes a què ens referíem en començar aquest article: com construir un coneixement profund en valors, actituds i actuacions pràctiques i com obrir-se a la realitat del món a través de tots els circuits d'informació actuals, i relacionats de tal manera que la realitat pugui ser coneguda

més vivament, per reaccionar-hi vitalment. Tot el que hem dit respecte al canvi de Galícia que arrenca del *Nunca más!* del 13 de novembre s'ha de realitzar en col·laboració entre escoles, escoles que també han de canviar.

Els nens, joves i mestres hem de treballar en col·laboració, fraternalment. Germanor dels germans gallecs entre ells, dels germans nostres, gallecs. Per l'escola de tots i per Galícia. Per sempre més.

Galizia, das de Catalunya. Percepció de la catàstrofe del Prestige

El dia 13 de novembre del 2002, a les 12 hores, un petrolier gal·lès, el Prestige, va col·lidir amb un banc de sorres a l'oest de la península Ibèrica, a prop de la vila de Corcubión, a la costa gal·lesa. El petrolier va encallar i va començar a perdre el seu contingut, que es va anar vessant a la mar. El petrolier va ser declarat naufragat i va ser declarat naufragat.

El petrolier va col·lidir amb un banc de sorres a l'oest de la península Ibèrica, a prop de la vila de Corcubión, a la costa gal·lesa. El petrolier va encallar i va començar a perdre el seu contingut, que es va anar vessant a la mar. El petrolier va ser declarat naufragat i va ser declarat naufragat.

El petrolier va col·lidir amb un banc de sorres a l'oest de la península Ibèrica, a prop de la vila de Corcubión, a la costa gal·lesa. El petrolier va encallar i va començar a perdre el seu contingut, que es va anar vessant a la mar. El petrolier va ser declarat naufragat i va ser declarat naufragat.

per entendre més bé l'acte de la marxa negra

El petrolier va col·lidir amb un banc de sorres a l'oest de la península Ibèrica, a prop de la vila de Corcubión, a la costa gal·lesa. El petrolier va encallar i va començar a perdre el seu contingut, que es va anar vessant a la mar. El petrolier va ser declarat naufragat i va ser declarat naufragat.

Des d'aquestes pàgines l'autor analitza alguns aspectes del desastre del Prestige i les seves conseqüències, així com la resposta de les administracions i dels ciutadans i conclou: «Ajudeu-nos a fer que no s'oblidi la catàstrofe; ajudeu-nos a fer que nunca más no sigui només un desideratum, sinó que es converteixi en voluntat dura com la pedra i tenaç com el mar, en una realitat.»

Galiza, des de Catalunya. Percepció de la catàstrofe del Prestige

**José Luis
Vergara**

Membre de *Nunca
Más* de Catalunya

«Galiza és tan a prop de Catalunya que molta gent hi va caminant; però això no significa que la coneguem gaire bé.» Amb aquesta frase, que vaig utilitzar en una taula rodona a l'Associació de Mestres Rosa Sensat, iniciava unes reflexions sobre com és de difícil comprendre des de fora el dur càstig que per a Galiza i per a la seva gent significa la catàstrofe del *Prestige*.

El mes d'abril vinent, un grup de experts farà públic un estudi que serà la primera avaluació, en termes econòmics, socials, etc., de la catàstrofe. Algunes de les poques dades conegudes d'aquest estudi són més que preocupants.

No ens serveix de res extrapolar a partir d'imaginar l'impacte que per a nosaltres, a Catalunya, significaria un fet d'una magnitud similar. Aleshores, com es podria fer? Com es poden transmetre dades que ens apropin a una millor comprensió?

Per entendre més bé l'efecte de la marea negra

De manera senzilla intentaré abordar alguns temes per contribuir a



Foto: Paul Hanna («Álbumes de imágenes» de La voz de Galicia)

la comprensió de la tragèdia. Per fer-ho, no res més clarificador que tractar sobre la relació dels gallecs amb el mar:

- El 80 % del marisc que traiem del mar a tota Espanya procedeix de Galiza.
- El 50 % de la pesca a Espanya és feta per vaixells de Galiza.
- La costa gallega té més de 1.000 km.
- Més de 45.000 llocs de treball gallecs tenen relació directa amb el mar.

Si nosaltres gratem en una de les platges de Galiza, i si ho fem especialment a una de les Rías Baixas, a les zones més riques, hi trobarem escopinyes; una mica per sota, diferents tipus de cloïsses i també navalles o *lingueirons*. Tot això en 40 centímetres de fondària.

De petit, quan ja vivia a Barcelona, la meva mare, que havia estat mariscadora¹ a Galiza, em portava a la platja i em mostrava diferents

1. A Galiza, són les dones les que extreuen el marisc treballant des de terra. És un treball que demana un gran esforç i resistència. L'aigua és freda i encara que aprofiten les mareas, també s'hi han de ficar durant els mesos de tardor i hivern.

46 Marea negra, marea de solidaritat

forats petits a la sorra. Em deia que el marisc «respira» i que segons com sigui el forat se sap què hi trobarem a sota. I era cert: hàbilment gratava i treia l'animal que havia pronosticat d'acord amb el tipus de forat. Tenia raó. Ara té 80 anys i encara ho recorda, encara encerta.

Quin referent podem tenir aquí d'una relació amb el mar com aquesta? És difícil, perquè parlem de dues costes diferents. Ni millors ni pitjors: radicalment diferents. A Galiza, a la seva costa, es dona un fenomen de concentració de nutrients com a pocs altres llocs del planeta. És una explosió de vida com les imatges submarines de les illes atlàntiques: Cíes, Oms, Cortegada..., ara mig mortes, se'ns mostraven fa poc amb motiu de la seva declaració com a parc natural protegit.

Però aquesta gent, les mariscadores, per exemple, no tenen cap do de la providència que els permeti gaudir alegrement d'aquesta riquesa. Baixen contínuament, durant tot l'any, a les platges. Les netegen després de les tempestes, en treuen les algues mortes o altres residus, si plou molt, vigilen la mortaldat del marisc, fan plantació de petits exemplars, controlen les *marees roges*... És el seu *conreu* i han de treballar, ajudar o lluitar amb la natura per mantenir la riquesa de què depèn la seva economia.

Aquesta gent paga una llicència per mariscar, contribueix a la Seguretat Social, són treballadors autònoms. La natura, que és la seva aliada, de vegades també les castiga. Però aquesta vegada no ha estat la natura.

Elles, els pescadors, els treballadors de les llotges, els transportistes, els petits distribuïdors per als pobles, els treballadors de les depuradores, els cultivadors en *batees*, en viviers, els que preparen les conserves (on la mà d'obra artesana encara és tan necessària), els minoristes, els bars, els restaurants, els... tots estan o, poden estar-ho, perjudicats greument.

I no solament els directament implicats en els treballs al mar. Si tota aquesta població afectada té menys ingressos, gastarà menys i així tothom en rebrà les conseqüències.

L'enfonsament del Prestige no és una catàstrofe natural

Galiza no és l'escenari d'una catàstrofe natural. La catàstrofe és conseqüència de la situació creada a partir d'unes decisions preses per uns responsables tècnics i polítics. Aquestes decisions han donat el resultat que tots coneixem i que afecta molta gent. Té repercussions econòmiques greus i un impacte mediambiental que encara no podem avaluar.

Els responsables han d'actuar en conseqüència. Ho han fet? Ho fan? Tots ens podem equivocar, però algú ha d'admetre la seva responsabilitat. Potser estem demanant comportaments democràtics a qui encara no en té l'hàbit.

Davant d'aquesta catàstrofe, gens natural, parlem de solidaritat. O hem de parlar de justícia? La natura no ha estat la culpable, s'ha enfonsat un petrolier, ha contaminat la costa, ha fet una gran mortalitat, ha destruït recursos, impedeix les activitats econòmiques... i tot això succeeix perquè algú ha pres decisions que han produït resultats nefastos.

Aquest algú és el govern de la nació, és el govern de Galiza. Són ells els qui han de prendre noves decisions, compensar les pèrdues, actuar per a la recuperació ambiental, utilitzar els recursos necessaris, recursos que no són propietat seva, com de vegades sembla, recursos que entre tots i a partir dels nostres impostos, del nostre treball, estan a disposició de mesures solidàries, avui per Galiza i altres comunitats del Cantàbric, demà per qui sigui necessari.

Els voluntaris, la marea blanca

Dintre de molts anys, el fenomen del voluntariat que s'ha donat amb Galiza possiblement serà més valorat que avui mateix. Si des de les administracions hem vist esforços per establir una mena de voluntariat «institucionalitzat» i hem vist com no ha funcionat més enllà de la truculència publicitària amb finalitats conjunturals, ara la gran lliçó són els milers de persones, gallecs, de la resta d'Espanya i d'altres països, que han anat o volen anar a Galiza a fer neteja. La major part

joves, en un magnífic exercici de sensibilitat, de solidaritat i de capacitat de reacció.²

Davant d'aquesta marea blanca, el dubte s'instaura una vegada més sobre la capacitat de reacció de les administracions. Capacitat de reacció o falta de rigor?

Els voluntaris de casa nostra, els que hi han anat, els que hi són i els que esperen anar-hi no han tingut el suport necessari. Les administracions amb recursos i obligació de vetllar per ells, d'aquí o d'allà, no s'han preocupat de preparar-los per al treball que anaven a fer, i s'han desentès de difondre les mínimes normes sanitàries a tenir en compte.

Des de les nostres possibilitats a Nunca Más de Catalunya, des d'iniciatives universitàries, sindicals i particulars, es va anar pal·liant aquesta inqualificable actitud pública. Aquí, per inconsciència, l'INCAVOL ha actuat com en una campanya de promoció, ha assumit els costos d'uns autocars durant un dies, i després, «acabada la campanya», informa als nou voluntaris que hi ha altres campanyes, i als «recalcitrants» que continuen volent anar a Galiza els diu que parlin amb Nunca Más de Catalunya per organitzar-se. Esperem la seva memòria d'activitats, serà interessant veure com s'expliquen.

I allà? La Xunta de Galiza no vol voluntaris. És senzill: molesten, incomoden, fan menys creïble el missatge que tot està controlat. Desconeixem si s'ha fet la difusió de normes sanitàries i el seguiment dels que han estat dies i dies en contacte amb el fuel. No els interessa; no volen saber-ne res.

Els receptors d'aquesta ajuda s'han trobat desbordats: les confraries, els ajuntaments i els particulars han hagut de fer-se càrrec de l'acolliment dels voluntaris. Hi ha hagut llocs que han vist triplicada la seva població en una «marea blanca» que arribava per lluitar contra la «marea negra».

2. Atenció: no oblidem tampoc aquests homes i dones gallecs que amb les seves barques, amb les seves mans, improvisant eines i treballant dia rere dia a las platges i al mar són els primers voluntaris.

Informació

Hem escoltat moltes mentides. No mitges veritats, sinó mentides. És tal el nivell de manipulació, que és un fet conegut que la gent de la costa, ocultada la gravetat de la situació pels mitjans de comunicació públics de Galiza, es van aixecar al matí per veure com la marea negra, que segons els diferents portaveus oficials era lleu, arrasava la costa.

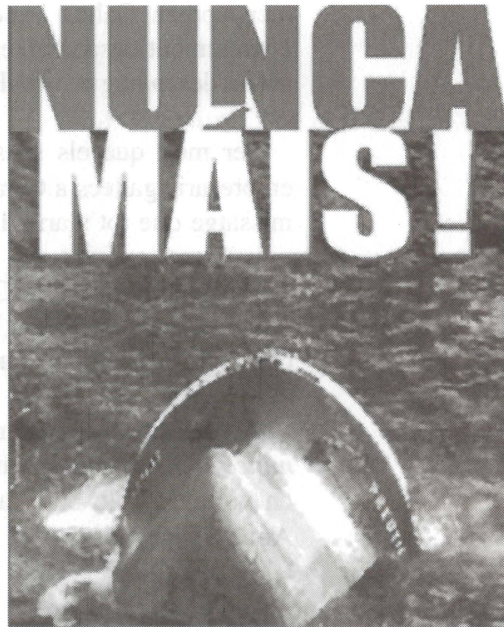
Dia rere dia s'ha mentit i encara ara es menteix. Personatges com els ministres Cascos i Rajoy en són els instigadors. El president Fraga i Martín Villa, amb diferents mètodes, en són dignes col·laboradors. Són personatges terribles. Proveu, quan surtin per televisió, de treure el color i confirmeu si fan o no fan por. És com un viatge sobtat al passat més negre.

Ens n'hem informat gràcies a alguns diaris, algunes ràdios i algunes televisions, i sobretot a través de la xarxa. Internet ha facilitat informació i comunicació sense intermediaris. Especialment TVE, Antena 3, *La Razón*, *ABC*, i molts altres, viuen en un altre món, en el de la falta d'ètica, el de la desinformació, el de la infàmia. Són eficients per dir que Nunca Más roba, que l'oposició parlamentària actua per oportunisme, per ocultar la veritat, per manipular-nos.

Per acabar

Quatre mesos després, estem igual. No s'han depurat responsabilitats polítiques. Les ajudes que el govern central ha destinat a Galiza són insuficients. I més de la meitat d'aquestes ajudes ja estaven previstes en altres programes.

Estem davant d'un període llarg de reivindicacions. Hi ha molta feina a fer. Altres temes com la guerra, a la qual els mateixos que



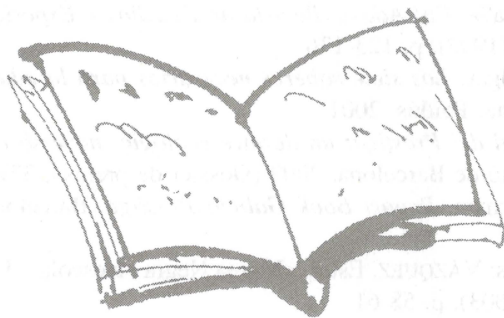
50 Marea negra, marea de solidaritat

menyspreen Galiza i menyspreen els gallecs ens volen portar, fan aparentment desaparèixer Galiza de l'actualitat. No és veritat. Galiza no ha desaparegut, nosaltres ho podem comprovar.

Per molt que els seus governants, per molt que interessadament empresaris gallecs a Catalunya (no tots, per sort) ajudin a difondre el missatge que tot s'arregla, no us ho creieu.

Busqueu notícies de Galiza, aneu a veure aquelles terres precioses i vegeu-ne les ferides a les platges a causa del petroli; en la gent, a causa dels miserables que ara la governen.

Ajudeu-nos a fer que no s'oblidi la catàstrofe; ajudeu-nos a fer que *nunca máis* no sigui només un *desideratum*, sinó que es converteixi en voluntat dura com la pedra i tenaç com el mar, en una realitat. Amics, Mai Més.



Bibliografia complementària*

Articles publicats a la revista *Perspectiva Escolar*

*Biblioteca Rosa
Sensat*

«El litoral» [Monogràfic]. En: *Perspectiva ambiental*, núm. 23 (setembre 2001), p. 1-32

Llibres i articles

«Educació ambiental en temps de catàstrofes» [Monogràfic]. En: *Guix*, núm. 293 (març 2003)

FERREROS, Isabel; VALLÈS, Paquita; MAJORAL, Sílvia. «Els nens i les nenes de parvulari parlen del Prestige». En: *Infància*, núm. 131 (març/abril 2003), p. 20-21

GÓMEZ, Luis; ORDAZ, Pablo. *Crónica negra del Prestige*. Madrid: Santillana: *El País*, 2003

HARE, Tony. *La contaminació del mar*. Barcelona: Cruïlla, 1991 (Ecol-lecció Terraviva; 3)

HEINRICH, Dieter; HERGT, Manfred. *Atlas de Ecología*. Madrid: Alianza, 1997 (Alianza Atlas; 13)

«Hundimiento del Prestige: marea negra en Galicia». En: *Primeras Noticias, periódico de literatura infantil i juvenil*, núm. 1195 (octubre-noviembre 2002), p. 6-7

LÓPEZ RODRÍGUEZ, R.; JIMÉNEZ ALEIXANDRE, M. P. «Qué tipo de educación ambiental concibe y ejecuta el profesorado. ¿Se hace la misma que

* Selecció de documents que podeu trobar a la biblioteca de Rosa Sensat.

52 Marea negra, marea de solidaritat

- se piensa?». En: *Adaxe. Revista de Estudios e Experiencias Educativas*, núm. 8 (1992), p. 123-136
- MORIN, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós, 2001
- El Naufragi del Prestige: un desastre ecològic: novembre 2002*. Barcelona: Diputació de Barcelona, 2002 (Dossier de premsa; 32)
- STEIN, Norman. *Report Book Galicia Prestige*. Barcelona: Norman Stein, 2003
- TEIRA, Luis; VÁZQUEZ, Ester. «Marea Negra na escola». En: *Guix*, núm. 293 (març 2003), p. 58-61
- TORO, Suso de. *Mai més: diari urgent d'una catàstrofe*. 2a ed. Barcelona: Ara Llibres, 2003
- «El viatge a la taca negra: mestres i alumnes de l'IES Municipal Narcís Monturiol van fer de voluntaris a Galícia». En: *Barcelona Educació*, núm. 30 (gener-febrer 2003), p.12-14

Pàgines web d'interès

EDUGALIZA.COM

<http://www.edugaliza.org>
<http://www.edugaliza.org/prestige/>

COORDINADORA DE ENSINO AREA NEGRA

<http://www.aneanegra.net>

NUNCA MAIS

<http://www.nuncamais.org>

PLATAFORMA CONTRA A BURLA NEGRA

<http://burlanegra.vieiros.com>

Altres adreces d'interès

WWF/Adena

<http://www.wwf.es>

GREENPEACE

<http://www.greenpeace.es>

**ASOCIACIÓN PARA LA DEFENSA ECOLÓGICA DE GALICIA
(ADEGA)**

<http://www.adegagaliza.org>

AMIGOS DE LA TIERRA

<http://tierra.org>

SOCIETAT GALEGA D'EDUCACIÓ AMBIENTAL (SGEA)

<http://www.sgea.org>

**CENTRE AUSTRALIÀ SOBRE VESSAMENTS DE PETROLI AL
MAR (AMOSC)**

<http://www.aip.com.au/amosc/>

**CENTRE DE DOCUMENTATION DE RECHERCHE ET D'EXPERI-
MENTATIONS SUR LES POLLUTIONS ACCIDENTELLES DES
EAUX**

<http://www.le-cedre.fr>

El projecte EXIT és un programa d'intervenció educativa integral, que planteja actuacions en dos moments crítics: el pas de primària a secundària i l'últim tram de l'ESO.

El Projecte EXIT

*Ignasi García de la Barrera
Isabel Boix Junquera
Xesca Grau Franch*

El leit motiv principal d'aquest projecte és la preocupació per l'elevat nombre d'alumnes que no obtenen el Graduat de Secundària en acabar els estudis obligatoris. Les estadístiques ens indiquen que tot l'alumnat que obté el graduat continua fent estudis postobligatoris –llevat d'un petit percentatge insignificant–; tanmateix, els i les que surten del sistema sense titulació són reconduïts cap a altres nivells de formació mitjançant grans esforços, i un percentatge important roman en risc de marginació social i laboral.

Aquest fet no pot ser atribuïble a les característiques de la joventut actual ni a les propostes educatives de la LOGSE. El primer fet cau per ell mateix: no es pot argumentar que la joventut actual sigui millor o pitjor que la immediatament anterior –o dues abans– pel treball intel·lectual, físic o esportiu (les ressonàncies de cual-

quier tiempo pasado fue mejor no admeten más paraules).

Quant a l'atribució a la LOGSE de les causes del fracàs escolar, hem de dir el següent: la LOGSE, entre d'altres coses, ordena l'ensenyament obligatori fins als setze anys, ensenyament que distribueix entre la primària i la secundària. Per tant, si la causa del fracàs escolar és conseqüència de la LOGSE ha d'anar vinculada bé a l'extensió de l'ensenyament o bé a la inclusió dels estudis obligatoris als instituts. Potser convé recordar les raons que van portar a prendre aquesta decisió –la qual en el seu moment va significar la modernització del sistema educatiu espanyol:

- Respecte a l'allargament de l'educació obligatòria fins als setze anys: ajustar-se als estàndards europeus i fer coincidir l'acabament dels estudis amb el començament de l'edat laboral.

- Respecte a la incorporació de la secundària a l'ensenyament obligatori: integrar les dues vies de la secundària obligatòria, a fi que el graduat sigui un punt de partida i no d'arribada.

Un punt de partida cap a on? Cap als estudis postobligatoris, per poder assolir la formació que es preveu que necessitarà el món productiu els propers decennis.

Són aquestes reflexions les que porten al convenciment que la universalització del Graduat de Secundària, en aquest començament del segle XXI, té les mateixes

característiques que va tenir la idea de la plena alfabetització al principi del segle XX.

El Projecte EXIT pretén obrir un pas d'accés cap a la universalització del Graduat de Secundària: no és, per tant, un recurs assistencial, sinó educatiu. El seu objectiu no és convertir-se en un paliatiu per a l'alumnat que –irremeiablement per a alguns– ha de formar part del fracàs escolar, sinó tractar que tothom obtingui les condicions mínimes per viure en una societat democràtica, i disposar de garantia d'igualtat d'oportunitats en un mercat laboral que exigeix, cada vegada més, l'aprenentatge durant tota la vida. La seva materialització és el Graduat de Secundària.

El projecte EXIT és un programa d'intervenció educativa integral, i el seu funcionament depèn dels factors següents:

- L'acció conjunta de les dues Administracions amb competències educatives: Generalitat i Ajuntament.
- L'actuació simultània sobre un mateix punt –l'objectiu del Projecte– des de diferents posicions, perquè l'efecte conjunt no sigui sumatiu, sinó multiplicatiu.
- La preferència de les intencions per sobre de les activitats. Fugir de l'activisme per l'activisme.
- La recerca de compromisos entre els diferents estaments de la comunitat educativa: professorat, alumnat i famílies.
- L'aprofitament dels recursos del territori, per rendibilitzar els esforços existents.

- La col·laboració amb les entitats socioculturals dels barris: lleure, reforç escolar, casals de joves...

horari escolar, organització del migdia i del menjador, coordinació de les sortides i de les activitats extraescolars, activitats fora de l'escola...

Actuacions del Projecte EXIT

El Projecte EXIT es planteja tres actuacions adreçades a dos moments crítics de l'ensenyament obligatori: el pas de primària a secundària i l'últim tram de l'ESO. Amb això no es vol donar per resolt el problema de l'aprenentatge durant l'ensenyament obligatori, sinó produir un efecte semblant al que es produeix quan es llança una pedra al mig d'un estany: generar ones que provoquin canvis en altres punts del sistema. D'altra banda, s'entén que només l'acció conjunta de les tres actuacions té un efecte positiu en la millora de l'èxit escolar de l'alumnat.

Actuació 1

Continuïtat pedagògica (3-16) dels itineraris escolars al llarg de l'ensenyament obligatori: treball conjunt entre escoles i instituts per afavorir la continuïtat administrativa, pedagògica i de serveis.

Què vol dir continuïtat pedagògica?

1. Compartir un mateix estil de tutoria.
2. Compartir recursos didàctics en les diferents àrees de coneixement.
3. Compartir criteris d'avaluació per determinar el progrés de l'alumnat.
4. Compartir l'organització dels serveis escolars: servei d'acolliment al matí,

Dispositius: 1. Taller de tutoria amb les persones responsables de 5è i 6è de primària i 1r i 2n d'ESO de les escoles i instituts. 2. Treball d'organització i seguiment amb els equips directius.

Es parteix de la idea que la continuïtat pedagògica implica compartir una cultura institucional comuna; es tracta de posar en comú i millorar els mecanismes d'intervenció a l'aula integrant les accions dins i fora de l'escola.

Actuació 2

Servei de proximitat per a les famílies que permeti millorar els processos d'aprenentatge i les relacions socials de l'alumnat, alhora que reforci la imatge de l'escola i l'institut com a referents d'un projecte educatiu compartit amb el territori.

Què vol dir servei de proximitat?

1. La col·laboració dels adults en la vida escolar (professorat, famílies i equips de suport, etc.) amb la finalitat d'apropar els eixos educatius familiars i escolars.
2. La cooperació entre l'alumnat de diferents nivells educatius (nois i noies

dels cursos superiors i exalumnes que ajuden els més petits), que es tradueix en la figura de l'«amic@ gran». Aquesta figura pot actuar com a nexa que facilita les relacions entre la família, l'escola i el territori, afavorint la socialització i l'èxit escolar dels que requereixen més ajut.

3. L'escola i l'institut han de ser referent dels infants, joves i famílies, i comptar amb els serveis i oferta que hi ha al barri.

Dispositius: 1. Coordinació de les activitats de reforç escolar dirigides a l'alumnat de 5è i 6è de primària i 1r i 2n d'ESO, lleure, esports, cultura; suport a les accions específiques per al tractament de l'absentisme escolar. 2. Incorporació i compromís de les famílies en relació amb les activitats de reforç escolar i amb l'oferta que facilita el territori.

Es tracta de reforçar els processos d'aprenentatge i la millora de les relacions socials de l'alumnat. La presència i col·laboració d'exalumnes dels instituts que fan la funció d'amic o amiga gran és un element destacable.

Actuació 3

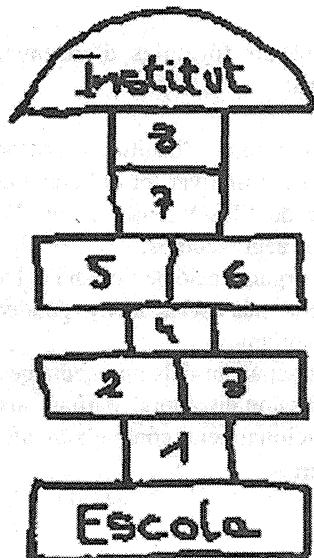
Fórmules d'ensenyament compartit per millorar l'orientació acadèmica i professional als 2n cicle de l'ESO.

Què vol dir fórmules d'ensenyament compartit?

1. L'obertura de l'institut al territori per orientar i motivar tot l'alumnat del 2n cicle de l'ESO sense fer ús d'estratègies segregadores.
2. Una organització de l'espai i del temps escolar més oberta, menys pendent del currículum.
3. Un tractament dels aprenentatges més professionalitzadors, paritari als que tradicionalment condueixen als batxillerats.

Dispositius: 1. Incorporació d'aules de pràctiques als instituts per millorar l'aprenentatge el 2n cicle de l'ESO. 2. Organització d'estades de pràctiques, per alumnat de 4t d'ESO, a instituts amb formació professional. 3. Aprofitament dels recursos del territori –espais TIC...– durant l'horari escolar, per l'alumnat de 4t d'ESO. 4. Col·laboració amb el sector productiu del territori per orientar i motivar l'alumnat del 2n cicle de l'ESO.

Es tracta de complementar o presentar alternatives a iniciatives existents com les UAC o UEC. Tanmateix aquesta actuació afectarà, segurament, la mateixa organització de l'aula. La intenció és assegurar les habilitats i els aprenentatges que permetin als i les joves incorporar-se amb motivació i seguretat als estudis post-obligatoris, a la formació contínua o al mercat del treball. Possiblement, l'ensenyament compartit i els contractes indi-



viduals amb l'alumnat són la fórmula que reflecteix millor aquesta actuació.

Gènesi del Projecte EXIT

A partir de les aportacions dels Serveis Personals dels Districtes i a demanda de l'Institut d'Educació de l'Ajuntament

de Barcelona (IMEB), la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) va elaborar un estudi per conèixer les dimensions reals de l'absentisme escolar en alguns centres públics de cinc districtes de la ciutat comptant amb l'aprovació del Departament d'Ensenyament. En les seves conclusions, aquest estudi posava èmfasi, sobretot, en tres aspectes clau per tal d'actuar sobre el problema:

- Necessitat d'actuació conjunta de l'Administració educativa i de l'Administració local.
- Valoració positiva de les comissions socials d'escola i de zona.
- Necessitat d'un pla d'actuació pel pas de la primària a la secundària.

Amb l'objectiu de compartir les dades obtingudes per ambdues administracions i elaborar un pla de treball comú i sistemàtic que permetés afrontar conjuntament aspectes d'escolarització relacionats amb l'absentisme escolar, el mes de febrer de 2001, a la Delegació Territorial de Barcelona, el Departament d'Ensenyament

Pla pilot Sants-Montjuïc (curs 2001-02)

Centres participants	<ul style="list-style-type: none"> • Escoles Francesc Macià, Miquel Bleach i Gayarre. • Institut Joan Coromines.
Àmbits d'intervenció	<ul style="list-style-type: none"> • Tutors/es i alumnat de 5è i 6è de primària i de 1r i 2n d'ESO designat pel seu professorat. • Professorat i alumnat de 3r i 4t d'ESO designat pel seu professorat.
Institucions implicades	<ul style="list-style-type: none"> • Ajuntament (IMEB i Districte). • Departament d'Ensenyament (Inspecció educativa).

i l'Ajuntament de Barcelona (IMEB i Districte Sants-Montjuïc) van acordar posar en marxa un projecte d'intervenció conjunta al Districte de Sants-Montjuïc.

Aquest projecte tindria un caire experimental el curs 2001-02. Una vegada avaluat, podria ser extrapolable a altres zones de la ciutat amb les adaptacions necessàries.

Valoració i resultats

- Increment del nombre d'alumnes de primària que han passat a l'institut.

- Millora de l'aprenentatge de l'alumnat que ha permès avaluacions positives de les matèries, especialment en el coneixement de la llengua catalana i en la utilització de les TIC.
- Millorar en l'adaptació al ritme escolar (més seguretat a l'aula i més confiança amb ells mateixos i en la relació amb ells i les companyes...).
- Aprofitament dels recursos dels instituts i del territori dirigits a l'alumnat participant en el pla pilot: piscina, colònies d'estiu...
- Sol·licituds de diversos territoris i de centres docents per estendre el programa.

1a Fase d'Extensió (curs 2002-03)

Districtes participants	4 Ciutat Vella (CV) / Sants-M. (SM) / Nou Barris (NB) / Sant Andreu (SA)
Escoles i instituts	39
Organismes del territori i entitats socioculturals	5 Can Xatarra (CV), Casa del Mig (SM) Fòrum Nord i Pla Comunitari de Trinitat Nova (NB) i Centre Garcilaso i NASACO (SA)
Tutors/es implicats Pr./Sec. (taller de tutoria)	94
Tutors/es implicats 2n cl. ESO (ensenyament compartit)	9
Alumnat de pràcticum (universitats)	3
Amic@grans i monitors/es	27
Alumnat escoles i instituts (reforç escolar)	223 (la xifra es pot incrementar)
Alumnat instituts (ensenyament compartit)	112 (la xifra es pot incrementar)

60 Educació integral

Districte	Centres participants
Ciutat Vella	<ul style="list-style-type: none"> • Instituts M. Tarradell i Milà i Fontanals
Sants-Montjuïc	<ul style="list-style-type: none"> • Institut J. Coromines • Escoles F. Macià, M. Bleach i Gayarre
	<ul style="list-style-type: none"> • Institut Emperador Carles • Escoles Pràctiques 1 i Pràctiques 2
	<ul style="list-style-type: none"> • Institut Domènech i M. • Escoles R. Casas, Seat i El Polvorí
	<ul style="list-style-type: none"> • Institut Montjuïc • Escoles Bàrkeno, Can Clos i E. Granados
Nou Barris	<ul style="list-style-type: none"> • Institut Valldemossa • Escoles Splai, Palma de Mallorca i Mestre Gibert
	<ul style="list-style-type: none"> • Institut Flos i Calcat • Sant Josep Oriol, M. Rodoreda i Tibidabo
	<ul style="list-style-type: none"> • Institut Roger de Flor
	<ul style="list-style-type: none"> • Institut Barcelona Congrés
Sant Andreu	<ul style="list-style-type: none"> • Institut Dr. Puigvert • Escoles I. Iglèsias, S. Pere Nolasc i Baró de Viver
	<ul style="list-style-type: none"> • Institut Comas i Solà • Escoles R. Berenguer III i Ramón y Cajal
	<ul style="list-style-type: none"> • Institut C. Colom • Escola Bernat de Boïl
	<ul style="list-style-type: none"> • Institut L'Alzina
	<ul style="list-style-type: none"> • Institut Joan Fuster
	<ul style="list-style-type: none"> • Institut Príncep de Viana

Reptes de futur:

- Donar resposta a les demandes rebudes per una 2a Fase d'Extensió.
- Millorar i ampliar els dispositius d'ensenyament compartit per l'orientació i la motivació de l'alumnat del 2n cicle d'ESO.
- Aplicació pràctica del treball fet pel grup EXIT-SMART per incorporar l'ús

de les TIC a les aules estàndard i modificar l'organització escolar. El grup EXIT-SMART és una iniciativa de l'IMEB amb la col·laboració de l'Institut for Learning Technologies (ILT) del Teachers College de la Columbia University i el Departament de Didàctica i Organització Educativa de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona.

Es presenta el treball guanyador del Premi a la Recerca i a la Innovació Educatives Angeleta Ferrer i Sensat-2002. Aquest treball és una proposta perquè l'alumnat d'ESO realitze experiències de física i química a casa.

Treball experimental de física i química de 3r d'ESO per realitzar a casa

Beatriz Vázquez

Àngeles Pastor

Vicent Soler (coord.)

vicent@medtelecom.net

M. Remedios Pastor

Teresa López

ELX (Baix Vinalopó)

1. Introducció

La física i química és una de les àrees de tercer curs d'educació secundària obligatòria (ESO). Té assignades dues hores setmanals, temps insuficient per als docents que pretenen anar més enllà d'aconseguir un reduït nombre d'objectius. Per diversos motius, la realització de pràctiques de laboratori, per exemple, és una tasca no resolta en aquest nivell.

Altrament, és fàcil detectar en l'alumnat la predisposició a fer treball pràctic, fins i tot entre aquell que no amaga una certa «desmotivació» envers les classes en general i les de ciències en particular. Les experiències, a més de fer-les servir per cercar la col·laboració de l'alumnat en l'ensenyament i aprenentatge de la física i la química, tenen també com a finalitat

augmentar el bagatge personal d'experiència, sovint escàs. Hom ha constatat en l'aula que el referent de l'experiència de l'alumne és útil per construir coneixement.

Tenim present que molts estudiants associen el treball pràctic a la manipulació d'estris i substàncies que no exigeix parlar i escriure per comunicar de manera entenedora allò que hom ha fet. Capgirar aquesta creença és un altre dels propòsits d'aquest treball. Potser la tasca més feixuga.

L'experiència didàctica que exposem aquí s'encetà durant el curs 1998-99 i consta en l'actualitat de 80 fitxes d'experiències (vegeu la figura 1 de la pàgina següent), les quals estan fetes seguint un esquema més o menys semblant: una breu descripció per engegar la realització de l'experiència de manera autònoma, i un bloc de qüestions que sovint inclou alguna activitat per palesar la relació entre ciència, tècnica, societat i medi ambient i, si cal, algunes indicacions sobre mesures de seguretat que cal prendre per evitar danys, i una reflexió sobre els residus generats en l'execució de la pràctica.

Encara que la redacció de totes les fitxes és original, és evident per al professorat de l'àrea de ciències que moltes de les idees —o variants— de les experiències li resultaran, en general, familiars. L'ampliació, doncs, amb altres exemples, a partir de la present proposta i fent servir un ampli ventall documental sobre el tema no és gaire difícil; amb aquesta finalitat s'aporta

una bibliografia comentada i algunes pàgines de la Internet en el treball original.

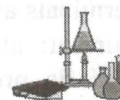
Hom trobarà que la dificultat de les experiències proposades és diferent d'unes fitxes a unes altres, les quals sovint tracten els mateixos conceptes. El propòsit és atendre la diversitat amb què ens trobem en cada grup d'estudiants i afavorir, doncs, l'adaptació a l'alumnat. En general, però, hi trobem un denominador comú en el disseny de les experiències: senzilles i, sempre que siga possible, fem servir materials d'ús quotidià per a l'alumnat o de baix cost econòmic —però conceptualment sense límits. Som conscients de la necessitat de reflexionar sobre els materials i les preguntes formulades per tal que no resulte un material aliè a l'entorn dels alumnes i que no tinga cap sentit per a ells.

Tot açò apuntat fins ara podria portar a creure que l'objectiu últim que cerquem els autors és encetar, ja en secundària obligatòria, la formació de futurs científics. No és aquesta la finalitat, si més no en general. Altrament, considerem fonamental contribuir a assolir una alfabetització científica mínima per a tot l'alumnat que li permeta reflexionar sobre l'entramat de la ciència, la tècnica, la societat i el medi ambient, amb les conseqüències positives i negatives que se'n deriven.

Així s'explica l'èmfasi que posem en determinats aspectes: *a.* a apropar els continguts de les experiències a un entorn el més familiar possible per a l'alumnat, *b.* a reflexionar sobre els residus generats i potencial reciclatge, *c.* a les aplicacions

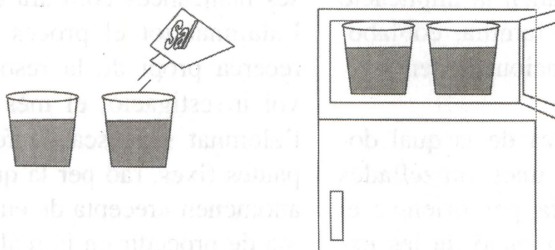
PROPIETATS DE LES SUBSTÀNCIES PURES

Fitxa 43



NOM _____ GRUP _____ DATA _____

Descripció de l'experiència: afegeix aigua a dos gots iguals fins a les dues terceres parts de la capacitat. En un dels gots, hi has de dissoldre dues cullerades soperes de sal. Introdueix alhora els dos gots en el congelador, marcats per diferenciar-los. Comprova durant dues hores i, a intervals de quinze minuts, el que ocorre:



Qüestions

- Completa una taula indicant l'instant en què fas les diverses observacions i la fase (líquid/sòlid) del contingut de cada got.
- Què s'hi observa després d'haver estat tots dos gots en el congelador durant 24 hores?
- Hi ha comportament diferent entre el líquid d'un got i el de l'altre? En cas afirmatiu, quina pot ser l'explicació?
- A quina temperatura canvia de fase líquida a sòlida l'aigua? I quan té dissolta la sal? Tracta de justificar el comportament diferent.

CTS: Quina aplicació pràctica penses que podrien tenir (o tenen) els coneixements d'aquesta experiència?

Figura 1. Un exemple de fitxa per a realitzar treball pràctic de física i química a casa

pràctiques i implicacions que té fer servir determinats avanços, *d.* en les mesures de seguretat: abans de prendre decisions convé de preveure els riscos i conseqüències personals i globals, *e.* a valorar l'actitud: creació, dedicació, crítica, perseverança, etc. Avançar, doncs, en la formació no dels «futurs ciutadans», sinó considerar l'alumnat, des del present amb capacitat d'influir, en la llar pròpia i en el seu entorn més pròxim. Alguns interrogants de les fitxes demanen la implicació d'altres membres de la família, col·laboració que busquem intencionadament.

L'experiència didàctica de la qual donem en aquest article unes pinzellades inclou, també, una guia per orientar el professorat en la incorporació de les experiències a la programació de la física i la química de tercer curs d'ESO i a la implementació a l'aula. L'avaluació de l'aplicació d'aquesta experiència ha permès d'incloure-hi diverses millores. Estem convençuts, però, que els resultats positius obtinguts fins ara són conseqüència dels nombrosos suggeriments que ens fa l'alumnat, del seguiment de l'equip de treball i de la consciència de continuïtat d'aquest treball en el futur.

2. Fonamentació teòrica

2.1. Les experiències en el model d'ensenyament i aprenentatge per investigació

Hem partit de la hipòtesi que les experiències que es proposen en el present

treball estan inserides en una programació general de l'àrea de física i química de tercer curs d'ESO. Aquesta programació, a més a més, s'implementa en l'aula seguint orientacions per a la investigació, els trets generals de la qual podem trobar en la bibliografia de referència (Rodrigo i Cubero, 2000; Furió, 2001).

El treball pràctic que es proposa dins les orientacions tradicionals exhibeix diverses mancances com ara el fet d'ocultar a l'alumnat tot el procés d'incertesa i de recerca propi de la resolució de qualsevol investigació; el més freqüent és que l'alumnat segueix de forma lineal unes pautes fixes, raó per la qual alguns autors anomenen «recepta de cuina» aquesta forma de procedir en la realització de treball pràctic, que ignora el caràcter temptatiu de tota recerca, la importància del llenguatge en la construcció del coneixement, etc.

La nova orientació concep l'aprenentatge com a construcció activa de coneixement nou per part de l'aprenent mateix, a partir del seu coneixement anterior. És fonamental, doncs, el fet de partir de situacions que tinguen sentit per a l'alumnat –s'hi insisteix. Hi ha un cert consens, en el context de l'orientació per a investigació, sobre la impossibilitat de transmetre idees o pensaments a l'alumnat: el coneixement ha de ser construït activament pels alumnes. No amaguem, però, que la pràctica diària ens recorda que no hem trobat la solució definitiva, ni que tots els problemes de l'aula estan lligats a l'orientació triada.

En conseqüència, es proposa com a estratègia a seguir un procés complex que ha d'incloure les etapes següents (Furió, 2001): identificar i clarificar les idees que té l'alumnat, crear un conflicte cognitiu entre les concepcions alternatives, introduir noves idees i aplicar-les per comprovar-ne la utilitat. El treball pràctic que proposem pot afavorir aquesta manera d'actuar.

L'organització del treball de l'alumnat en l'aprenentatge per investigació no pot seguir, òbviament, les pautes tradicionals i ignorar-ne les conseqüències. Ara, però, l'aprenentatge es facilita enfrontant l'alumnat a situacions problemàtiques rellevants i d'interès per a l'alumnat –primer repte. Per tant, els materials, en el nostre cas les fitxes d'experiències, han de constituir un conjunt coherent amb les noves orientacions. Tot plegat no ha de fer oblidar que, actualment, en generalitzar-se l'educació científica en secundària per a tothom, cal plantejar-se la selecció de continguts que permeten comprendre fenòmens i problemes quotidians i afavorir que el ciutadà actue coherentment: l'entramat ciència, tecnologia, societat i medi ambient ha d'estar present en l'elaboració de material per a un ensenyament basat en una investigació orientada (Vilches i Solbes, 1992).

2.2. Els treballs pràctics

Molts alumnes de secundària s'introdueixen en l'estudi de la física i química, ciències experimentals, sense fer cap experiència pràctica o bé molt poques; els

llibres de text, en general, no s'estenen gaire en suggeriments experimentals. Afegim-hi que, d'un temps ençà, es qüestiona l'eficàcia de la realització d'experiències en la forma concebuda tradicionalment (González, 1992; Hodson, 1994). La crítica dirigida a la planificació i la forma en què es fa el treball pràctic habitual de laboratori, però, no pot traduir-se en un simple rebuig.

Les dificultats més importants trobades pel professorat de secundària per fer treballs pràctics han estat estudiades, entre d'altres, per García Sastre (1998); s'hi destaquen, en primer lloc, els problemes d'organització del centre (horaris rígids de classe) i els programes teòrics excessivament densos: «falta temps».

D'altra banda, dels treballs d'investigació didàctica més comuns (Gil, Carrascosa, Furió i Martínez-Torregrosa, 1991; Lazarowitz i Tamir, 1993; Hodson, 1994; Del Carmen, 2000; Montagut, Sansón i González, 2002), se'n poden extraure diverses conclusions (vegeu la figura 2 de la pàgina següent), les quals tindrem presents en el disseny de les experiències.

El treball pràctic que aquí es proposa fuig de la sofisticació i la complexitat, perquè aquesta, en principi, pot distraure l'atenció, provocar «interferències i, en certa manera, una experiència senzilla permet aïllar fenòmens». Amb una experiència senzilla no depenem de mitjans especials: laboratoris, transport, etc.; s'afavoreix el fet de focalitzar l'atenció en el fenomen que volem estudiar; no s'ha

- Ningú no proposa que els treballs pràctics s'hagen d'abandonar.
- Cal (re)pensar el paper, naturalesa i objectius de les pràctiques.
- L'adquisició de tècniques o destreses de laboratori tenen poc valor en si mateixes.
- Cal fer servir les experiències per afavorir l'aproximació al llenguatge científic.
- Les experiències senzilles poden ser útils en una àmplia varietat de situacions.
- El treball pràctic pot afavorir el desenvolupament de valors.

Figura 2. Conclusions i propostes sobre el treball pràctic elaborades a partir d'alguns autors actuals

d'invertir gaire temps en muntatges i comprovacions; és barata i realitzable autònomament per part de l'alumnat, amb unes orientacions mínimes. Les experiències es consideren com un mètode que permet ampliar el coneixement teòric o comprendre'l, més que no pas una activitat relacionada amb el desenvolupament d'habilitats específicament pràctiques. És fonamental que el treball pràctic quede perfectament inserit en la resta d'activitats i s'hi reflexione. En cas contrari no s'ultrapassarà el coneixement anecdòtic: el llenguatge hi té un paper fonamental en intentar l'assoliment d'una explicació, amb el concurs del model adient, d'allò que hem realitzat i descrit prèviament en la primera part de la fitxa.

Podríem assenyalar diverses raons que justifiquen un resultat profitós de les experiències. Entre aquestes raons, en destaquem les següents: faciliten als estudiants [de secundària obligatòria] una primera experiència, un contacte amb la naturalesa i amb el fenomen que ells estudien; el que resulta atractiu per a l'alumnat és l'oportunitat de posar en pràctica mètodes d'aprenentatge més actius, per interactuar lliurement amb el professorat i amb els altres alumnes. Les experiències són un estímul per provocar contradiccions i incongruències entre les idees de l'alumnat i les reconegudes com a científiques, i, finalment, pel caràcter persuasiu que la realitat i l'experimentació juguen en un text científic (Rivera i Izquierdo, 1996), sense oblidar que un bon currículum no hauria de crear un buit entre les activitats escolars i les altres experiències de la vida, més aviat al contrari.

2.3. L'avaluació del treball pràctic com a instrument d'aprenentatge

No és cap novetat el fet de dir que l'avaluació és una part important de l'aprenentatge i que l'avaluació ha d'estar integrada en el procés didàctic d'ensenyament i aprenentatge de les ciències, és a dir, ha de formar part d'aquest procés i contribuir a millorar-lo. Amb tot, encara es pot ser original en aplicar-lo a l'aula.

Una avaluació coherent amb una orientació per a investigació haurà de tenir les característiques fonamentals següents:

l'avaluació ha de ser una ocasió d'ajuda, creadora d'expectatives positives i útils perquè l'alumnat assoleisca consciència dels seus avanços, així com de les dificultats i ajudes que li calen (Alonso, 1994). Les avaluacions, doncs, esdevenen moments per millorar i impulsar. Això exigeix, per exemple, el fet d'assignar un paper diferent de l'atribuït fins ara a l'error; aquest passa a entendre's com un punt de partida «valuós» per millorar l'aprenentatge: sobre l'error s'ha de reflexionar i construir, no amagar (N. Sanmartí et al., 2002).

D'altra banda, l'avaluació ha d'abastar tant els aspectes conceptuals com els metodològics i actitudinals. L'avaluació estarà basada en criteris d'aprenentatge a assolir –caldrà assegurar-se que aquests criteris han estat ben definits i entesos pels alumnes–, la qual cosa permet a l'alumnat de reconèixer els progressos i «competir» amb ell mateix i no «contra» els altres. A més a més, perquè esdevinga instrument d'aprenentatge, l'avaluació ha de considerar-se estesa al llarg de tot el procés d'ensenyament i aprenentatge de l'alumne i no de valoracions finals; la continuïtat en l'aplicació afavorirà la introducció de correccions i orientacions en el moment en què l'alumnat ho requeresca.

S'ha de dir, d'altra banda, que l'alumne, en el treball experimental a què es refereix el present llibre, serà qualificat positivament si fa els lliuraments de les experiències puntualment i complimentades, amb independència de la correcció conceptual. Cal anar evidenciant els èxits

parcials del treball de l'alumne perquè aquests èxits esdevinguen estímul per desitjar millorar. El professorat disposa d'una relació dels conceptes més rellevants de cada experiència, com també de la graella emprada per fer el seguiment continuat i avaluar globalment el treball de l'alumnat. En general, una fitxa d'experiència serà tornada a l'alumne amb interrogants que el porten, com diria Joan Fuster, a revisar i ampliar les respostes donades; destacar-ne els encerts hi és fonamental.

L'avaluació ha de tenir també una part referida a la millora de l'ensenyament. En cas contrari estaríem pressuposant que les disfuncions en el procés d'ensenyament i aprenentatge són atribuïbles exclusivament a les mancances de l'alumnat. L'avaluació, doncs, ha de tenir en compte la tasca del professorat, els materials emprats, etc. Amb aquesta finalitat tenen lloc regularment reunions de l'equip de professorat implicat, on s'analitzen les possibles dificultats trobades i les propostes de millora. Alhora, l'alumnat complimenta diversos qüestionaris, a més de mantenir entrevistes personals amb el professorat, d'on s'obté una informació que esdevé fonamental per millorar els materials i procediments emprats en l'aula.

3. Conclusions

El treball presentat no és un conjunt tancat, tot el contrari, es tracta d'una tasca en contínua revisió, a la llum de la

investigació didàctica i de l'avaluació de l'aplicació en l'aula en què participa el professorat i l'alumnat. No obstant això, tenim elements per pensar que almenys un dels objectius plantejats, el fet d'aconseguir una motivació més alta dels alumnes envers l'àrea de física i química, s'assoleix. La valoració que l'alumnat fa de les experiències, a través de les enquestes, i l'augment de la matriculació en

l'assignatura en quart curs d'ESO (on no és matèria obligatòria) des de la incorporació de les experiències senzilles de física i química a la programació de tercer curs així ens ho fa pensar. Hem recorregut part d'un camí que s'albira profitós en la nostra tasca docent; ara, més que abans, som capaços d'entreveure que ens queda molt per fer i que el recorregut, en grup, paga la pena.

OU I VINAGRE



Fitxa 11

NOM _____ GRUP _____ DATA _____

Descripció de l'experiència: posa un ou dins d'un got i afegeix-hi vinagre fins a cobrir-lo.



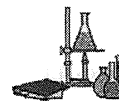
Si vols evitar que, durant l'experiència, hi hagi olor de vinagre en l'estança on has fet el muntatge, tapa el got amb plàstic d'embolicar de la cuina o amb un altre objecte que encaixi bé.

La durada de l'experiència és de dos dies com a mínim.

Qüestions

- Anota l'hora i el dia en què inicies l'experiment
- Què apareix des del primer moment sobre la superfície de l'ou? Quina pot ser l'explicació?
- Describeu, dia a dia, els canvis que has observat en la closca de l'ou.
- S'ha produït algun canvi en el vinagre? En cas afirmatiu, descriu-lo.
- Pregunta al professorat de biologia, si no ho saps, de què està constituïda la closca de l'ou.
- Què és el que haurà ocorregut entre la substància de la closca i el vinagre: una dissolució o una reacció? Explica la teua resposta, indicant què faries en el laboratori per mostrar l'explicació que has donat.

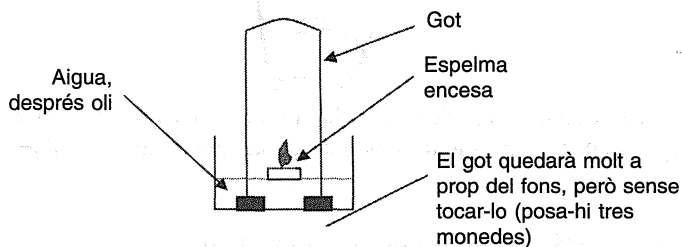
ESPELMA TANCADA



Fitxa 13

NOM _____ GRUP _____ DATA _____

Descripció de l'experiència: encén una espelma sobre l'aigua d'un plat. A continuació tapa, a poc a poc, l'espelma amb un got, de la manera indicada en la figura següent



Qüestions

- Descriu tot el que observes.
- Podries donar una explicació d'allò que has observat?
- Justifica tots els canvis que han ocorregut.
- Substitueix l'aigua per oli (del més barat que tingues, de gira-sol, per exemple) i repeteix l'experiència.
Se n'obté el mateix resultat? Quina pot ser l'explicació?

Bibliografía

- ALONSO, M.: *La evaluación en la enseñanza de la Física como instrumento de aprendizaje*. Tesis doctoral. València: Universitat de València, 1994.
- DEL CARMEN, L.: «Los trabajos prácticos». En: F. J. PERALES i P. CAÑAL (direcció). *Didáctica de las Ciencias Experimentales. Teoría y práctica de la enseñanza de las Ciencias*. Alcoi: Ed. Marfil, 2000, p. 267-287.
- FURIÓ, C. J. «La enseñanza-aprendizaje de las ciencias como investigación: un modelo emergente». En J. GUIASOLA i L. PÉREZ. *Investigación en Didáctica de la Ciencias Experimentales basadas en el Modelo de Enseñanza-Aprendizaje como Investigación Orientada*. Bilbao: Universidad del País Vasco, 2001.
- GARCÍA SASTRE, P. *Los trabajos prácticos de Física en el Modelo Constructivista: Desarrollo y Evaluación*. Tesis doctoral. Valladolid: Universidad de Valladolid, 1998.
- GIL, D.; CARRASCOSA, J.; FURIÓ, C.; MARTÍNEZ-TORREGROSA, J. *La enseñanza de las Ciencias en la Educación Secundaria*. Barcelona: Horsoi, 1991.
- GONZÁLEZ, M. «¿Qué hay que renovar en los trabajos prácticos?». En: *Enseñanza de las Ciencias*, 10, 2, 1992, p. 206-211.
- HODSON, D. «Hacia un enfoque más crítico del trabajo de laboratorio». En: *Enseñanza de las Ciencias*, 12, 3, 1994, p. 299-312.
- LAZAROWITZ, R., TAMIR, P. «Research on using laboratory Instruction in Science». En: Dorothy L. GABEL (editor). *Handbook of Research on Science Teaching and Learning*. New York: MacMillan Publishing Co., 1993, p. 94-128.
- MONTAGUT, P.; SANSÓN, C.; GONZÁLEZ, R. «Evaluación del aprendizaje en situaciones de laboratorio». En: *Educación Química*, 13, 3, 2002, p. 188-200.
- RIVERA, L.; IZQUIERDO, M. «Presencia de la realidad y la experimentación en los textos escolares de ciencias». En: *Alambique*, 7, gener 1996, p. 117-122.
- RODRIGO, M. J.; CUBERO, R. «Constructivismo y enseñanza de las ciencias». En: F. J. PERALES i P. CAÑAL (direcció). *Didáctica de las Ciencias Experimentales. Teoría y Práctica de la Enseñanza de las Ciencias*. Alcoi: Marfil, 2000, p. 85-107.
- SANMARTÍ, N. (coordinadora del grup LIEC). *Aprender ciències tot aprenent a escriure ciència*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona (inèdit), 2002.
- VILCHES, A.; SOLBES, J. «El modelo constructivista y las relaciones Ciencia-Técnica-Sociedad». *Enseñanza de las Ciencias*, 10, 2, 1992, p. 181-186.

Agraïments

El nostre agraïment a l'alumnat de 3r d'ESO que ha participat, i participa en l'experiència, i a l'IES Sixto Marco d'Elx per la seva contribució a la creació de les condicions escaients per desenvolupar el projecte.

Aquest article explica, de manera molt resumida, una experiència d'una programació alternativa per al treball dels alumnes en una UAC que, com diu l'autora, es pot estendre als grups d'alumnes de secundària obligatòria.

Per què no per a tots?

Anna Rodon

Professora de l'IES Pau Claris de Barcelona
taronja@telefonica.net

«Hi havia una vegada...» així és com comencen els contes que ens han explicat des de petits. Des de la infància hem anat rebent una educació per part dels pares i de l'escola que ha marcat definitivament la nostra personalitat i la visió del món que ens envolta. Intentar reproduir idènticament aquesta educació en el nostre present i pensant en el futur és un error. Intentar modificar la manera d'aprendre sense repensar què necessitem aprendre és un altre error.

La nostra societat, l'actual, comporta un altre tipus de reptes, un altre perfil de ciutadà, capaç d'adaptar-se al canvi amb facilitat, crític i creatiu, amb capacitat de resoldre problemes, amb coneixement dels seus propis potencials, participatiu i tolerant.

Tots els professionals de l'educació

tenim el nostre conte, el nostre «projecte» educatiu i és en aquest punt on apareix una paraula que pren «la denominació d'origen» de tot el meu treball.

La seva mateixa definició sintetitza tot l'ideari de l'organització que proposo i practico en l'institut on treballa, juntament amb els meus companys i companyes.

Projectar significa llançar endavant a distància. Projecte és allò que hom pensa portar a acompliment, un pla proposat per realitzar-ho, un estudi detallat d'una cosa a realitzar. Tots aquests significats concorden amb el que desitjaria per a la comunitat educativa, que l'educació fos realment un «projecte» global, on tothom participés en la seva realització. Fins hi tot una paraula derivada, «projectil», associada al context bèl·lic té un significat que desitjaria que l'alumnat aconseguís: cos llançat per la impulsió d'una força i que continua movent-se per la seva pròpia inèrcia.

Hem de donar aquesta força, aquest impuls, al nostre alumnat i motivar-lo per aprendre, donant-li eines metodològiques que li permetin resoldre conflictes tant personals com socials dintre i fora del centre.

Els ensenyants hem de creure que la nostra tasca educativa ha de contribuir a crear un món millor, al desenvolupament humà, a la comprensió mútua entre les persones i a donar a cada individu els mitjans per aprofitar totes les oportunitats.

La forma d'organització que presentaré

no pretén ser la recepta màgica, l'única forma d'organització. Hem de saber resistir-nos a les fórmules, però sí que hem de saber establir una base on es pugui aplicar un marc teòric que posteriorment quedarà explicitat.

En tot canvi s'han de preveure els contratemps i hem d'estar preparats per resoldre'ls. Cal ser optimistes, el pessimisme esgota l'energia i para l'empenta. Quan es duen a terme innovacions, ha de quedar ben clar que s'està experimentant, tots hem d'aprendre dels errors.

Com a ensenyants, el nostre compromís personal és gran, requereix prendre consciència del canvi i arribar a reflexionar-hi d'una manera natural i alegre, que permeti emprendre els nous desafiaments amb millors aptituds.

En tot procés organitzatiu s'ha de tenir molt present que es comença a partir d'una normativa establerta, però que és el professorat el grup d'experts que treballarà formant l'alumnat i que és qui realment coneix les característiques i necessitats d'aquest i de l'entorn on s'ubica.

Partint d'aquestes consideracions i abans de presentar l'organització i els materials, és necessari remarcar l'experiència que per a mi ha estat treballar set anys en Unitats d'Adaptació Curricular, experiència que, a causa de les característiques pròpies d'organització horària, curricular i metodològica, em permet experimentar el treball per projectes, metodologies d'avaluació diferents, or-

74 Programació UAC

ganitzacions d'aula no convencionals, etc.

D'altra banda, ha estat, també, fonamental la meua formació i pràctica com a formadora de formadors del programa de Competència Social, programa elaborat pels professors Manuel Segura i Margarita Arcas.

On s'ubica l'experiència?

Prioritàriament, l'experiència s'ubica a la UAC (entesa com a grup-classe que treballa totes les hores lectives en aquest entorn), però cada cop més s'estén a altres grups, «s'encomana».

Fruit de la meua experiència vaig elaborar un projecte de centre, durant un període de llicència d'estudis de mig any de durada, on es recull des de l'ideari del PEC fins a activitats concretes per fer a l'aula, passant per l'organització dels grups-classe, horaris, tipologia de projectes, etc. Totes les activitats, proves, projectes, etc., que recull aquest treball han estat experimentades en l'entorn citat, anteriorment, i en l'aula «convencional».

Com s'organitzen els continguts?

En aquesta proposta es parteix d'un enfocament globalitzador, on les unitats didàctiques no són classificades segons un criteri disciplinari. Un plantejament que, inicialment, pot semblar de l'àmbit social pot desencadenar càlculs matemàtics, implicar exercicis lingüístics, expressions plàstiques...; d'aquesta manera les matèries es converteixen en instruments o

mitjans per aconseguir un objectiu educatiu, mai no són la finalitat per elles mateixes.

En els mètodes globalitzadors, l'objectiu fonamental és facilitar a l'alumnat una comprensió més profunda de la realitat mitjançant l'anàlisi. Aquest enfocament no significa una negació de les disciplines, sinó situar-les en una posició diferent.

Pensar que el coneixement parcel·lat de tècniques i sabers és suficient per donar resposta als problemes de la vida social i professional que el nostre alumnat es trobarà és un error, perquè la realitat és molt complexa.

Com ens organitzem per treballar?

Abans d'iniciar el curs, l'equip de professors que treballarà amb el grup d'alumnes (5 professors/es) ens posem d'acord sobre quins projectes podem definir tenint en compte que han de motivar l'alumnat i, al mateix temps, han de permetre treballar els continguts que el professorat considera que són necessaris. Un cop decidits, els organitzem segons les hores de dedicació de cada professor/a.

Posem-nos en marxa!

Aquest curs 2002-03 som cinc professores: una professora d'educació física dues hores a la setmana, una professora de matemàtiques tres hores a la setmana,

una professora d'experimentals dues hores setmanals, una professora de català i audiovisuals set hores a la setmana i, jo, professora de visual i plàstica i tutora catorze hores setmanals. És important que entre el professorat hi hagi representació dels diferents àmbits.

Els projectes que vàrem acordar són: *Adequació de l'espai, Comunicació, Treballem per al barri, Projectes pre-professionalitzadors, Resolució de conflictes, Aula multiaccés, Diari setmanal-biblioteca, UAC-TAE.*

A la graella que exposo (vegeu la pàgina següent) es concreten els projectes i les hores de dedicació de cada professora i, finalment, despliego amb més detall el projecte *Aula multiaccés*.

Aula multiaccés

Introducció

Conceptualment

L'aula multiaccés és un tipus d'organització d'aula que permet treballar diferents continguts curriculars mitjançant múltiples perspectives d'accés i que permet reconèixer el desenvolupament de les intel·ligències de cada alumne/a.

Una de les tasques dels educadors és la de reconèixer les dificultats que tenen els estudiants per comprendre certs temes i conceptes importants i també, dintre de les seves possibilitats, reconèixer les dife-

rents ments d'aquests nois i noies, per dissenyar una educació que tingui en compte les diferències.

Aquestes consideracions encara tenen més sentit aplicades a un alumnat com el de les Unitats d'Adaptació Curricular, perquè són nois i noies que arrossegueu un fracàs escolar. Aquest alumnat té dificultats greus d'aprenentatge per raons psicobiosocials. Per això és molt important que aquest alumnat descobreixi els seus potencials i recuperi la autoconfiança i millori l'autoestima, factors que faran que sigui capaç, en un futur, de desenvolupar-se com a ésser social.

Per poder desenvolupar aquestes tasques s'ha dissenyat aquest projecte multiaccés (val a dir que tot l'alumnat, UAC o no UAC, hauria de conèixer els seus potencials). Les activitats que es desenvolupen en aquest projecte ofereixen diferents vies d'accés a un mateix concepte. Segons les teories de Gardner, una perspectiva basada en les intel·ligències múltiples pot millorar la comprensió de tres maneres:

- *Oferir unes vies d'accés «eficaces».* La decisió pedagògica sobre la millor manera de presentar un tema és molt important per despertar l'interès dels estudiants.
- *Oferir unes analogies apropiades.* Els temes poc familiars se solen captar molt millor si establim analogies amb altres temes que es coneixen o es comprenguen millor.
- *Oferir múltiples representacions de les*

Figura 1. Graella de projectes

Professorat	Adequació espai	Comunicació	Treballem per al barri	Preprofes.	R. conflictes	Multiaccés	Diari Biblioteca	UAC-TAE
Prof.1	2 Distribució dels espais de l'aula.		2 Servei de voluntariat al barri.	4 Restauració de mobles. Encàrrec de manteniment del centre.	2 Programa d'educació emocional i resolució de conflictes.	2 Activitats multiaccés.		1 Les tardes de màgia. L'alumnat UAC és tutor de l'alumnat que assisteix al TAE.
Prof. 2	2 Socials relacionat amb l'espai.	2 Introducció al mitjà vídeo.				1 Activitats multiaccés.	1 Diari setmanal. Lectura.	1 Les tardes de màgia. L'alumnat UAC és tutor de l'alumnat que assisteix al TAE.
Prof. 3	2 Jardí-pati.							
Prof. 4	1 Àrees-escales.							
Prof. 5	1 Espai i esport.							

idees essencials d'un tema. Les idees o conceptes essencials es poden representar de diverses maneres, des de diverses perspectives de la idea essencial.

Si partim de la teoria de les intel·ligències múltiples amb una actitud oberta, en lloc d'intentar seguir unes directrius rígides, podrem trobar, com a mínim, set grans grups de vies d'accés que ens permetran treballar diferents conceptes:

- Vies d'accés narratives.
- Vies d'accés numèriques.
- Vies d'accés lògiques.
- Vies d'accés existencials/essencials.
- Vies d'accés estètiques.
- Vies d'accés pràctiques.
- Vies d'accés interpersonals.

No hi ha cap fórmula per generar vies d'accés perfectes. Hem de combinar l'anàlisi i la imaginació, i hem de fer proves a consciència. I, tot i que no hi ha cap obligació d'utilitzar totes les vies d'accés, l'avantatge d'utilitzar-ne moltes és fàcil de comprendre: *allò que funciona per a un estudiant amb un tema, pot ser que no funcioni per a un altre estudiant amb un altre tema o per al mateix estudiant en una altra ocasió.* Un enfocament variat augmenta enormement la probabilitat d'atraure més estudiants, que es comprometin a llarg termini i que millorin a poc a poc la seva comprensió.

La diferència entre el projecte multiaccés i els altres projectes curriculars d'aquest disseny d'UAC es basa en la

llibertat que té l'estudiant de triar, sense cap directriu prèvia del professorat, la via d'accés que li sembla més accessible i/o atraient per resoldre l'interrogant que se li planteja. Aquesta llibertat d'elecció és necessària per a l'observació diària que el professorat durà a terme.

Organitzativament

El projecte multiaccés funcionarà com a tal durant un nombre d'hores determinat dins del marc horari setmanal, que variarà segons els trimestres; quatre hores durant el primer trimestre per tal de fer una millor tasca d'observació inicial que complementi la prova d'inici realitzada, i tres hores el segon i tercer trimestre.

Es filmaran algunes sessions que l'alumnat faci en aquest projecte per tal de complementar l'observació directa del professorat i per comentar amb cada alumne la seva actuació.

Aquest projecte ens permet treballar per aconseguir uns objectius fonamentals de l'ESO:

- Formar-se una imatge personal ajustada de les característiques i possibilitats pròpies, per desenvolupar un nivell d'autoestima que permeti encarrilar d'una manera autònoma i equilibrada la pròpia activitat; valorar l'esforç i la superació de les dificultats, i contribuir al benestar personal i col·lectiu.
- Comprendre i produir missatges orals i escrits amb propietat, autonomia i creativitat, en les llengües catalana i caste-

78 Programació UAC

llana, fent-los servir per comunicar-se i per organitzar-se i per organitzar els propis pensaments, i reflexionar sobre els processos implicats en l'ús del llenguatge.

- Interpretar i produir missatges amb propietat, autonomia i creativitat, utilitzant codis artístics, científics i tècnics, articulant-los a fi d'enriquir les pròpies possibilitats de comunicació i reflexionar sobre els processos implicats en el seu ús.
- Identificar problemes en els diversos

campes del coneixement i elaborar estratègies per resoldre'ls, mitjançant procediments intuïtius, de raonament lògic i d'experimentació, bo i reflexionant sobre el procés seguit i el resultat obtingut.

- Obtenir, seleccionar, tractar i comunicar informació utilitzant les fonts en què habitualment es troba disponible, i les metodologies i els instruments tecnològics apropiats, procedint de manera organitzada, autònoma i crítica.

Activitats del projecte

1r trimestre	2n trimestre	3r trimestre
<ul style="list-style-type: none"> • Presentació del projecte: 1. Explicació de la teoria de les intel·ligències múltiples: Activitats de comprensió. 2. Reconeixement inicial de les seves destreses i de les dels companys. Activitats que permeten el reconeixement. • Entrega de bateria de qüestions i enigmes a resoldre: Aquestes qüestions o enigmes els hauran de resoldre de la manera que creguin convenient i, un cop resolts, hauran d'explicar-los, també de la manera que creguin convenient, als seus companys. • Elaboració del seu informe multiaccés al final de trimestre. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentació del macrotema: els sentits. • Amb l'objectiu de fer una exposició sobre els sentits al final del trimestre, es proposa a l'alumnat que treballi el sentit del <i>tacte</i> i el de la <i>vista</i>. Han d'aportar continguts i materials per a l'exposició d'aquests dos sentits. • Visites guiades a l'exposició proposades a l'alumnat del centre. L'alumnat de la UAC farà de guia en aquesta exposició. • Possibilitat d'introduir enigmes o qüestions paral·lelament. • Elaboració del seu informe multiaccés al final del trimestre. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentació del macrotema: els sentits. • Amb l'objectiu de muntar una exposició sobre els sentits al final del trimestre, es proposa a l'alumnat que treballi el sentit de l'<i>olfacte</i>, el de l'<i>oïda</i> i el del <i>gust</i>. Han d'aportar continguts i materials per a l'exposició d'aquests tres sentits. • Visites guiades a l'exposició proposades a l'alumnat del centre. L'alumnat de la UAC farà de guia en aquesta exposició. • Possibilitat d'introduir enigmes o qüestions paral·lelament. • Elaboració del seu informe multiaccés al final del trimestre.

Exemples d'activitats concretes d'aquest projecte

Activitat 1. 1r trimestre

Qüestionari sobre les intel·ligències múltiples

Marca les afirmacions amb les quals et sents identificat/ada:

Intel·ligència lingüística

- Per a mi els llibres són molt importants.
- Puc escoltar les paraules en el meu cap abans de llegir-les, dir-les o escriure-les.
- Entenc més el que diuen per la ràdio que el que veig per televisió o a les pel·lícules.
- M'agraden els jocs que utilitzen paraules com l'Scrabble, Tabú...
- M'agrada entretenir-me o entretenir els altres amb acudits verbals, embarbussaments...
- Per a mi són molt més fàcils el català, el castellà i les socials que les matemàtiques o les ciències.
- Quan passejo pel carrer, em criden molt l'atenció els rètols, els cartells...
- Últimament he escrit una cosa de la qual estic orgullós/osa.

Intel·ligència logicomatemàtica

- Puc calcular nombres mentalment amb facilitat.
- Les matemàtiques i/o les naturals són les matèries que més m'agraden.
- M'agraden els jocs de lògica.
- M'agrada fer experiments.
- M'interessen els nous descobriments científics.
- Crec que quasi tot té una explicació racional.

Intel·ligència espacial

- Quan tanco els ulls, molt sovint veig imatges visuals clares.
- Sóc sensible als colors.
- M'agradaria utilitzar sovint una càmera de vídeo per enregistrar el que veig.
- M'agrada fer trencaclosques, laberints i altres jocs visuals.
- Normalment, no em perdo mai, m'oriento fàcilment.
- M'agrada fer dibuixets mentre faig altres coses (per exemple parlar per telèfon)
- Per a mi és fàcil dibuixar.
- Puc imaginar-me fàcilment com es veuen les coses des de l'aire com si fos un ocell.
- Prefereixo els llibres que tenen moltes il·lustracions.

Intel·ligència corporal-cinètica

- Practico de manera regular un esport o activitat física.
- Em resulta difícil estar assegut/da estones llargues.
- M'agrada treballar amb les mans en activitats concretes com cosir, teixir, tallar, fer treballs de fusteria o construcció de maquetes.
- Les meves millors idees les he tingut mentre feia alguna activitat física.
- Prefereixo passar el meu temps a l'aire lliure.
- Quan parlo, moltes vegades utilitzo senyals, el gest o altres formes de llenguatge corporal.
- Necessito tocar les coses per saber-ne més coses.
- Gaudeixo de les activitats físicament arriscades.
- M'agrada més practicar una nova activitat que no pas llegir llibres que en parlin o veure-la representada en una filmació.

Intel·ligència musical

- Tinc una veu agradable per cantar.
- Puc adonar-me quan una nota o cançó és desafinada.
- Escolto música sovint per la ràdio, en CD, cassetts...
- Toco un instrument musical.
- La meua vida seria més pobre si no existís la música.
- A vegades em passa que camino pel carrer i taral·lejo una melodia.
- Puc seguir fàcilment el ritme d'una peça musical.
- Conec de memòria moltes peces musicals i cançons.
- Si escolto una o dues vegades una melodia, puc repetir-la amb bastant precisió.

Intel·ligència interpersonal

- Sóc una persona a qui expliquen o demanen consell amics i coneguts.
- Prefereixo els esports que es practiquen en grup en lloc dels que es practiquen en solitari.
- Quan tinc un problema, sovint busco una altra persona per demanar-li ajut.
- Tinc, com a mínim, tres amics/amigues íntims.
- M'agraden més els jocs en grup que no pas els jocs d'ordinador o solitaris.
- Gaudeixo quan ensenyo a una altra persona les coses que sé fer.
- Em considero un líder.
- Em sento còmode entre molta gent.

Intel·ligència intrapersonal

- Regularment, passo temps sol/a, meditant, reflexionant o pensant en coses importants.
- Sóc capaç de resistir sol/a els cops que em dóna la vida.
- Tinc un hobby o interès personal que, normalment, no comparteixo amb ningú més.
- Tinc una visió realista de les meves forces i de les meves debilitats.
- Preferiria passar un cap de setmana sol/a en una cabana abans que en un hotel amb gent.
- Escric un diari personal on explico les coses que em passen.

Activitat 2. 1r trimestre

Presentació de la teoria de les IM

- Quants de vosaltres us creieu intel·ligents?
 - No tots som intel·ligents de la mateixa manera i no hi ha una sola manera de ser intel·ligent (ensenyar pizza de les IM)
 - (De quantes maneres sou intel·ligents?)
1. I. *Lingüística*: hàbil amb les paraules.
 Quants de vosaltres podeu parlar?
 Quants de vosaltres podeu escriure?
 2. I. *Logicomatemàtica*: hàbil amb els nombres o hàbil amb la lògica.
 Quants podeu fer matemàtiques?
 Quants heu fet algun experiment de ciències?
 3. I. *Espacial*: hàbil amb les imatges.
 Quants dibuixeu?
 Quants podeu veure figures en el vostre cap quan tanqueu els ulls?
 A quants us agrada veure imatges a TV, al cinema o en videojocs?
 4. I. *Corporalcinètica*: hàbil amb el cos, hàbil en esports o hàbil amb les mans.
 A quants els agraden els esports?
 A quants us agrada fer coses amb les mans, com maquetes o jocs de construccions?
 5. I. *Musical*: hàbil amb la música.
 A quants us agrada escoltar música?
 Quants de vosaltres heu tocat alguna vegada un instrument o heu cantat una cançó?

82 Programació UAC

6. I. *Interpersonal*: hàbil amb la gent.

Quants de vosaltres teniu almenys un amic o amiga?

A quants us agrada treballar en grup, almenys durant el temps que esteu a l'institut?

7. I. *Intrapersonal*: hàbil amb un mateix.

Quants de vosaltres teniu un lloc secret o especial on aneu quan voleu estar sols, lluny de la gent?

A quants de vosaltres us agrada passar una estona treballant sols a l'institut?

Activitat 3. 1r trimestre

A la recerca de la intel·ligència humana

Troba algú que pugui:

- Xiular algunes notes de la Cinquena Simfonia de Beethoven.
- Quedar-se dret sobre un sol peu amb els ulls tancats cinc segons com a mínim.
- Recitar versos d'algun poema que s'hagi après de memòria.
- Dibuixar un gos en menys de cinc segons.
- Explicar resumidament un somni que hagi tingut en les dues darreres setmanes.
- Completar la següent seqüència numèrica: 36, 30, 24, 18 explicant la lògica que conté.
- Dir que se sent relaxat i còmode de veritat en relacionar-se amb altres persones durant aquesta activitat.

Normes del joc

1. Heu de fer les feines de la llista anterior, no dir que les podeu fer.
2. Quan un company/a fa la feina i el «buscador» està satisfet del resultat, ha d'escriure la inicial de la persona que ha realitzat l'acció.
3. Cada feina ha d'ésser feta per una persona diferent.

Activitat 4. 1r trimestre

El conte de les intel·ligències

Entre tot l'alumnat s'ha d'escriure un conte on hi ha set personatges. Cada un representa una intel·ligència, és a dir, té les destreses pertinents. Aquests personatges s'han d'unir per fer una tasca comuna que, sense la col·laboració de cada intel·ligència, no es podria dur a terme.

Activitat 5. 1r trimestre

(Els enigmes requereixen el treball de l'alumnat fins a final del trimestre.)

Enigmes

Normes de funcionament:

- Cadascun de vosaltres té una llista d'enigmes per resoldre.
- Per resoldre'ls podeu preguntar als professors/es, navegar per internet, consultar la biblioteca d'aula o del centre...; busqueu-vos la vida!
- Haureu de resoldre'ls i explicar la vostra resposta a la resta de companys de classe.
- Aquesta resposta, la podeu plantejar com vulgueu: amb un text, amb dibuixos, cantant, fent mímica...
- Vosaltres trieu l'ordre, podeu començar per l'enigma que vulgueu. Endavant!

Enigmes

1. Per què es produeix la pluja?
2. Quins són els colors anomenats primaris? I els secundaris?
3. Per què fan tic-tac alguns rellotges?
4. Com funciona un bolígraf?
5. Per què algunes vegades la Lluna no és rodona?
6. Per què surt l'arc de Sant Martí?
7. Per què tenim el forat del melic?
8. Per què esternudem?
9. Per què el gira-sol es diu així?
10. Per què floten els globus a l'aire?
11. Per què hem de menjar a determinades hores?
12. Per què existeixen les banderes?
13. Per què hem d'anar a l'institut?

14. Per què existeix un codi de circulació?

15. Per què ens fem petons?

16. Per què s'inventà l'escriptura?

17. Per què es vota?

18. Per què ens agrada la música i no els sorolls?

19. Per què és necessària la higiene?

20. Detenció de la víctima

Després d'una planificació detallada, tres homes entren en una casa i agafen centenars de milers d'euros en efectiu. El propietari de la casa és detingut però els tres homes, no. Què ha passat?

21. Una resposta poc romàntica

Un home i una dona es miren fixament als ulls. Ell l'abraça apassionadament. «Em sento tan feliç i és tan romàntic», li diu. «Crec que estic a punt de vomitar», li respon ella, que es trobava bé abans que ell parlés. Per què ell no s'ofèn?

22. Una conversa de set quilòmetres

Dos homes estan de costat i comencen a caminar. Al cap d'una bona estona, un dels dos ha caminat cinc quilòmetres, i l'altre set. Però mentre passejaven han estat parlant, sense problemes. Com és possible?

Epíleg per a un inici

«Hi havia una vegada...» així és com comença aquest projecte i així és com acaba, perquè totes les idees que s'hi exposen només són el resultat d'una pràctica concreta que pressuposa l'aplicació d'unes teories que proposen una manera d'entendre l'educació en la societat actual.

És una història que constantment es realimenta amb noves aportacions, i torna

a començar. En educació no ens podem quedar travats en un moment concret, hem d'avançar cap al futur per tal que els nostres alumnes estiguin preparats per a la societat que els tocarà viure i de la qual seran els protagonistes.

No ens ha de fer por experimentar ni equivocar-nos, s'aprèn dels errors, aquests desencerts es poden convertir en una experiència vital que ens ajuda a millorar la nostra pràctica quotidiana.

Elogi de l'humor

Jaume Cela

Entro al tren i m'assec davant d'una parella de nois. Comenten a cau d'orella el que semblen secrets inconfessables. I riuen. Riuen amb la boca plena. Estic a punt de demanar-los que em facin confident dels seus comentaris, que em deixin participar de la festa que tenen organitzada. Però no goso i a cua d'ull els vaig observant mentre recordo els consells del savi Steiner quan dóna dues receptes per sobreviure en aquesta societat tan dinàmica: el silenci i el bon humor. I recordo les paraules d'Alexandre Jollien, el noi que pateix una paràlisi cerebral que el condemnava a enrotllar cigars, però que ha sabut trencar el determinisme que pesava damunt seu i és l'autor de *Elogi de la feblesa* i a qui ara han publicat el seu segon llibre que té un títol esplèndid: *L'ofici d'home*, una obra tan bona i recomanable com la primera. Hi trobem aquestes paraules: «Un últim atreviment: riure trenca la rutina i allunya la prova. A l'internat, l'absència pesava, els dubtes també. Els dies aportaven mil dificultats. Però cap d'ells, segons el criteri de Chamfort, era un dia perdut. Ben al contrari! Gràcies a l'humor la vida esdevé benigna. Riure i combatre salvaven les nostres vides. I si tots dos anaven de parella ¿és perquè no podien estar-se l'un de l'altre? Davant l'esforç, quan tot exigeix

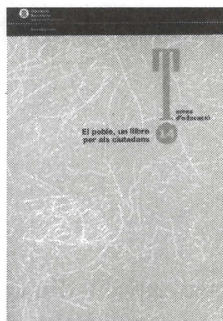
una tasca insensata, una sola certesa persisteix: contra tot, amb humor. La crida de l'ofici d'home es fa insistent. Al combat doncs, amb lleugeresa i alegria, perquè tot està per fer!»

Com he agraït recordar aquestes paraules!

I em ve a la memòria també la resposta d'un altre savi, el nostre pare Batllori, que ens ha deixat recentment. En el llibre *Records de quasi un segle* explica que un sacerdot amic seu li va preguntar: «Vostè, pensant com pensa i parlant com parla, com ha pogut perseverar dins la Companyia, sobretot en l'antiga província d'Aragó? Vaig contestar-li: Doncs, molt senzillament, amb un humorisme transcendental».

Quin deute tenim amb la gent que ens sabem fer somriure o riure! Quant devem a la tendresa de Cesc o als dibuixos fresquíssims de Forges? I quant a aquesta tira esplèndida d'Horacio Altuna que cada dia ens regala una reflexió educativa des de les pàgines de *El Periódico*?

Benaurada gent que teniu sentit de l'humor... Pregueu per nosaltres. Baixo del tren i encara riuen. Benaurats també.



Educar per la participació a partir del medi local

Montserrat Oller i Freixa

L'estudi del medi local va significar fa més de trenta anys una proposta de renovació en l'ensenyament de les ciències socials. En efecte, la Llei General d'Educació de l'any 70 plantejava aquesta àrea com un conjunt de coneixements que contribuïen a un saber factual i enciclopèdic a partir del qual els nois i les noies es convertien suposadament en persones amb un nivell cultural. A la vegada aquests sabers donaven resposta ideològica al sistema polític del final de la Dictadura. En aquest context, l'estudi del medi permetia obrir l'escola a l'exterior per observar què passava i que els nois i noies es poguessin plantejar preguntes i trobar respostes adequades.

Aquesta visió del medi va ser qüestionada per un excés de localisme davant uns fenòmens que, especialment en els

darrers anys, han pres una nova dimensió. Perquè quan avui parlem del medi local, a què ens referim? Cal esmerçar esforços en ensenyar el medi local quan vivim en un món cada vegada més globalitzat? Conèixer el medi local és educar per a una ciutadania democràtica?

El llibre *El poble, un llibre per als ciutadans*¹ vol donar resposta a aquestes i d'altres qüestions que tot sovint es planteja el professorat i, a la vegada, pretén resituar la importància de conèixer l'entorn local als inicis del segle XXI. Entre les moltes idees i aportacions que aquesta obra recull, en voldria destacar tres:

En primer lloc, el llibre fa una clara aportació per aclarir *la nova dimensió que en aquest moment cal atribuir al medi* entès com *el sistema complex d'elements naturals, econòmics, socials, polítics, històrics i artístics dels quals l'home forma part i amb els quals interactua de manera constant al llarg de l'espai i del temps*. Però aquest espai no es pot interpretar només com a allò més proper que ens envolta. Avui ens cal parlar de la societat de la informació que organitzada en una xarxa l'ha dissociat de manera que tenim un espai dels llocs, contigu, on es desenvolupa la vida de les persones i un espai no contigu, de fluxos, en el qual circula la informació, el capital

o la tecnologia. Tots els elements que configuren aquest medi entès en un sentit ampli estableixen *interaccions simultànies* que integren tant el que passa a prop com el que passa lluny. Així, doncs, el llibre ens clarifica abastament el concepte de medi i les dimensions que cal atribuir-li.

Una segona aportació del llibre la trobem en el seguit de reflexions respecte a la *necessitat de conèixer la pròpia localitat* ja que és aquí on tenen lloc bona part de les experiències de vida de cada persona i també el lloc on cadascú actua. És evident que totes les persones anem construint un coneixement espontani a partir de les interaccions amb el medi. Aquest saber, si bé ens permet sobreviure en el medi, no és suficient ja que solament té en compte la pròpia experiència i aquesta és limitada, desigual i superficial. Per tant, és necessari acostar aquesta experiència personal al coneixement validat per la ciència i la cultura que s'ha anat generant al llarg dels segles. Aquest contacte entre la pròpia experiència i el saber més conceptualitzat i científic permetrà avançar cap a una forma de pensament més abstracte i universal que farà possible que totes les persones puguin prendre les seves pròpies decisions i actuar amb coherència. I aquesta és una de les finalitats del sistema escolar que partint de la pròpia experiència ajudi els nois i les noies en l'adquisició i actualització del saber que els portarà a un coneixement profund de la realitat social per valorar-la i plantejar alternatives i, així, per configurar un futur diferent. És en aquest marc on cal situar el conjunt de propostes materialitzades en

1. VILARRASA CUNILLÉ, A.; BLANCH GISBERT, I. *El poble, un llibre per als ciutadans*. Barcelona: Diputació de Barcelona, xarxa de municipis - Àrea d'Educació, 2002 (Temes d'Educació, núm. 14).

el *Llibre del poble*,² que constitueix un recurs útil per interrogar-se sobre la realitat local i particular per generar un coneixement més general i global, obrint la porta a altres activitats comunitàries.

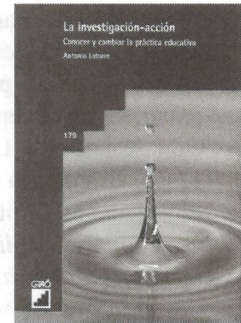
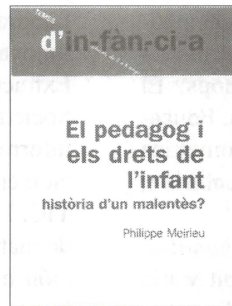
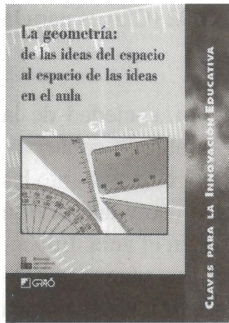
Finalment, el llibre és una aportació interessant per *educar per una ciutadania democràtica*. El coneixement de la realitat social ens permet adquirir la capacitat de reflexió per actuar i opinar amb autonomia i, sobretot, participar en la construcció democràtica del futur a partir d'alternatives basades en el diàleg amb els altres per arribar a solucions de consens fruit de *la confrontació de les diferents veritats possibles*. El medi local és, doncs, una

confluència de voluntats que configuren una manera d'existir.

El llibre és suggerent per les idees que aporta, les reflexions bibliogràfiques en les quals es recolza i el conjunt d'esquemes i exemples que apropen el contingut als lectors. També cal ressenyar les il·lustracions que introdueixen cada un dels capítols, aportant vitalitat al llibre. Tenim a les mans una obra útil per fer possible, tal i com ens expressa l'autora, «actuar globalment perquè pensem de manera global i aquest pensament i acció contenen i són continguts en una dimensió local». De ben segur que la lectura ens aproparà a aquest pensament global-local.

2. El *Llibre del poble* és un projecte iniciat el 1988 fruit de la col·laboració entre els ajuntaments i l'àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona. Es tracta

d'una proposta educativa per al coneixement de la pròpia localitat i el seu entorn. A hores d'ara, s'han editat unes trenta publicacions.



Altres novetats bibliogràfiques

Biblioteca Rosa Sensat

CASTRO, Ricardo. *Voluntariado ambiental: Claves para la acción proambiental comunitaria*. Binissalem: Di7 Edició, 2000 (Monografías de educación ambiental; 7)

Extracte de l'índex:

Medio ambiente y responsabilidad social; El voluntariado ambiental, un movimiento internacional; Grupos de voluntariado ambiental; Diseño y gestión de proyectos de voluntariado ambiental; Ámbitos de intervención del voluntariado ambiental; Directorio.

Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación. Barcelona: Graó, 2002 (Diseño y Desarrollo Curricular; 177)

Extracte de l'índex:

Educación igualitaria en las sociedades de la información; Sociedades dialógicas; Crisis de las autoridades tradicionales en la vida y en la educación; Individualización social y diversidad de opciones de vida; Teorías dialógicas; Los orígenes de las comunidades

de aprendizaje y otras experiencias educativas con éxito de la superstición a la ciencia; Comunidades de aprendizaje, una escuela en la sociedad de la información para todas las personas; El aprendizaje dialógico; Interacciones como base del aprendizaje en la sociedad de la información, los grupos interactivos; La dimensión instrumental; La igualdad de diferencias: ser iguales para ser diferentes; Diversidad educativa sin igualdad basada en el relativismo postmoderno cultural.

La geometría: de las ideas del espacio al espacio de las ideas en el aula. Barcelona: Graó/Editorial Laboratorio Educativo, 2002 (Claves para la Innovación Educativa; 17)

Extracte de l'índex:

Construir la geometría; Los recursos didácticos en el aprendizaje de la geometría. Educación infantil: El aprendizaje de la geometría; Aprender jugando con la geometría en la escuela infantil. Educación pri-mària:

El qué, cuando, para qué... de las matemáticas; La planificación de un proyecto; La maqueta de las pirámides de Keops; El polydrón, un material que engancha. Educación secundaria: La educación geométrica 12-16, sistemática para su implementación; El espacio en forma.

Jornades Interdisciplinàries, XX. Les famílies: identitat i obertura. Barcelona: Àmbit Maria Corral d'Investigació i Difusió/Edimurtra, 2002

LATORRE, Antonio. *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.* Barcelona: Graó, 2003 (Graó; 179)

Extracte de l'índex:

El profesorado como investigador; La investigación-acción; Modalidades; El proceso de investigación-acción; Modelos del proceso; El proyecto de investigación-acción; La acción; La observación de la acción; Cómo supervisar y documentar su investigación-acción; Cómo garantizar que los juicios sean razonablemente válidos y precisos; Técnicas de recogida de información; El informe de investigación; Experiencias de investigación-acción.

MEIRIEU, Philippe. *El pedagog i els drets de l'infant: història d'un malentès?* Barcelona: A. M. Rosa Sensat, 2003 (Temes d'Infància; 44)

MORDUCHOWICZ, Roxana. *El diario en la escuela.* Barcelona: Octaedro, 2001 (Biblioteca Iberoamericana de Educación; 2)

PRÓ, Maite. *Aprender con imágenes: Incidencia y uso de la imagen en las estrategias de aprendizaje.* Barcelona: Paidós, 2002 (Papeles de Pedagogía; 58)

TÀBARA, Joan David. *Acció ambiental: Aprendre i participació vers la sostenibilitat.* Binissalem: Di7 Edició, 1999 (Monografies d'Educació Ambiental; 4)

Las tecnologías de la información y de la comunicación en la escuela. Barcelona: Graó/

Laboratorio Educativo, 2002 (Claves para la Innovación Educativa; 18)

Extracte de l'índex:

Sociedad del conocimiento, sociedad de la información, escuela; Cambio y conservación en la enseñanza de las ciencias ante las TIC; La tecnología para el uso y la creación de materiales curriculares en el aula. Educación infantil y primaria: Las nuevas tecnologías en educación infantil; ¿Informática infantil? ¿Por qué una computadora en infantil? Educación secundaria: Taller de cuentos, la informática y los audiovisuales al servicio de la educación; Internautas del idioma ¿cómo desarrollar la competencia hipertextual en los adolescentes? Las nuevas tecnologías y su implicación artística en la educación secundaria; El procesador de textos como soporte de aprendizaje en la educación secundaria.

Avaluació de materials multimèdia



El viatge fabulós de l'oncle Albert

Fitxa de catalogació

Títol, versió i any: *El viatge fabulós de l'oncle Albert*. Versió en català. 2000

Producció i edició: Barcelona Multimèdia. <<http://www.bcnmultimedia.com>>

Temàtica: Multitemàtica: jocs i creativitat

Tipologia: Joc

Destinataris: A partir de 10 anys

Documentació i suport tècnic: <<http://www.bcnmultimedia.com>>

Plataforma: Windows 95 o superior

Fitxa d'avaluació

	Excel·lent	Alta	Correcta	Baixa
Entorn audiovisual	x			
Continguts		x		
Navegació i interacció	x			
Motivació	x			
Potencialitat didàctica		x		
Documentació			x	
Facilitat d'ús i d'instal·lació	x			
Valoració global	x			

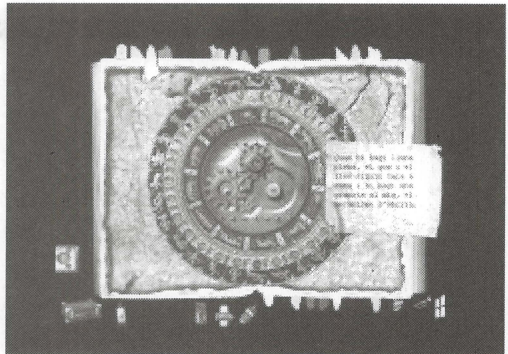
92 **Novetats**

El viatge fabulós de l'oncle Albert és el segon títol d'una trilogia que va començar amb *L'àlbum secret de l'oncle Albert*. En la línia d'aquest últim, Barcelona Multimèdia presenta una aventura gràfica adreçada a nens i nenes a partir de 10 anys.

El jugador haurà de salvar de la destrucció el llibre de viatges de l'oncle Albert. Al llarg d'un viatge arreu del món al jugador/a li caldrà resoldre enigmes (de lògica, intuïció i habilitat), haurà d'evitar de caure en paranys i obrir els passadissos secrets que comuniquen les pàgines del llibre. Se li demanarà posar en joc totes les seves habilitats, enginy i esforç. Alguns objectes i eines que trobarà li seran útils per resoldre els enigmes.

El punt de partida es troba al port de Marsella i la primera parada a Istanbul. Però l'itinerari forma part del secret de manera que el jugador/a haurà de trobar el camí correcte. El més mínim detall pot ser importantíssim per aconseguir l'objectiu final! També cal tenir en compte que les solucions als diferents enigmes no són úniques.

El programa vol entretenir a través d'un joc ple de contingut, amb l'acció reflexiva. Les activitats requereixen esforç cognitiu, control psicomotriu, imaginació, creació, exploració i experimentació, alhora que fomenten la iniciativa i l'autoaprenentatge.



El viatge permet al nen/a conèixer diferents cultures i aporta coneixements de múltiples branques. Tot d'una manera amena i motivadora i potenciant l'ànim de superació, el gust per la investigació i l'interès per acabar l'activitat.

Pel que fa als aspectes tècnics i estètics, són immillorables, especialment aquests últims. L'entorn gràfic, sonor i musical ha estat dissenyat amb molta cura i d'una manera molt encertada.

En definitiva es tracta d'un producte que busca entretenir d'una manera intel·ligent, incentivant la curiositat, l'esforç personal i la reflexió abans d'actuar. Tot i els valors pedagògics que presenta en cap moment es fa avorrit o repetitiu. Cada pàgina és una sorpresa i un món per descobrir.

Valorem aquest producte com un joc excel·lent per les seves qualitats tècniques, estètiques, pedagògiques i per la seva originalitat.

Isabel Balaguer i Rafa Reoyo
del Grup SAMIAL (Grup de treball de l'A.
de M. Rosa Sensat i Coop. ABACUS,
que analitza i avalua materials
educatius multimèdia)

Cartellera

JORNADES

Jornades «Salut i treball docent. estat de la qüestió» Barcelona, dies 25 i 26 d'abril

Aquestes jornades van adreçades a mestres i professorat en actiu, així com a altres agents de la comunitat educativa interessats en la millora de les condicions de salut i seguretat dels docents.

Organitza: Grup de treball Salut i Treball Docent de l'AMRS amb la col·laboració del Centre d'Ergonomia i Prevenció de la UPC

Lloc: A. de M. Rosa Sensat

Av. de les Drassanes, 3 • 08001 Barcelona

Tel.: 93 481 73 73 • Fax: 93 301 75 50

E-mail: associacio@rosasensat.org

<http://www.rosasensat.org>



IX Jornades de direcció escolar Seminari: «La gestió de la formació de l'equip docent» Bellaterra, dies 16 i 17 de maig

Organitza: Fòrum Europeu
d'Administradors de l'Educació
de Catalunya

Informació: E-mail: feaec@pangea.org
<http://feaec.pangea.org>

XVI Jornades d'història de l'educació als Països Catalans

«La renovació pedagògica»

Figueres, dies 12, 13 i 14 de novembre

Organitza: Societat d'Història de l'Educació
dels Països de Llengua Catalana, Ajuntament
de Figueres i Universitat de Girona

Inscripcions: fins **abans del 15 de juny**

Secretaria Jornades: UdG - Departament de
Pedagogia

Tel.: 972 41 83 07

E-mail: xesca.tio@pas.udg.es

Centre de Formació Universitària Joaquim
Xirau, Figueres

Tel.: 972 51 04 06

E-mail: info.joaquimxirau@udg.es

FÒRUM

Primer Fòrum Estratègia catalana d'Educació Ambiental (ECEA) Barcelona, dies 25 i 26 d'abril

L'objectiu és prioritzar accions per millorar la situació de l'educació ambiental en diversos sectors socials.

Organitza: Departament de Medi Ambient de la Generalitat de Catalunya

Informació: <http://mediambient.gencat.net/ecea>

TROBADA

Setmana de l'ensenyament a Terrassa dies 10 a 16 de maig

Consolidar un espai i un temps per a la reflexió i el debat sobre temes del món de l'ensenyament, on pugui intervenir tota la comunitat educativa i molt arrelat a la ciutat.

Organitza: Ass. de M. Alexandre Galí i Patronat Municipal d'Educació de l'Ajuntament de Terrassa

Informació: E-mail: amgali@pangea.org

7è Premi Batec a la recerca i innovació educatives

Els treballs presentats hauran de ser una recerca aplicada a l'educació o donar a conèixer els resultats d'experiències educatives innovadores.

Organitza: L'Institut d'Educació «Ramon Barrull» de l'Ajuntament de Lleida
Termini de presentació: **abans del 31 d'octubre**

Informació: Tel.: 973 27 93 50
E-mail: ime@paeria.es
<http://www.paeria.es/ime>

CONGRÉS

Congrés estatal sobre violència domèstica «La violència domèstica: claus per a la seva interpretació, prevenció i tractament en la societat» Barcelona, dies 29 i 30 d'abril

Lloc: Casa del Mar
Albareda, 1-13 • 08004 Barcelona

Organitza: Fundació Pere Tarrés

Informació: Tel.: 902 41 00 00
E-mail: sio@peretarres.org
<http://www.peretarres.org/congres>

PREMIS

3r Premi de Didàctica 2003-2004

Eumo Editorial, amb motiu del 25è aniversari, i la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic, convoquen una edició especial del Premi de Didàctica, destinat a distingir la millor proposta pedagògica i didàctica per a qualsevol dels cursos d'educació infantil, primària i secundària.

Termini: **abans del 30 de gener de 2004**

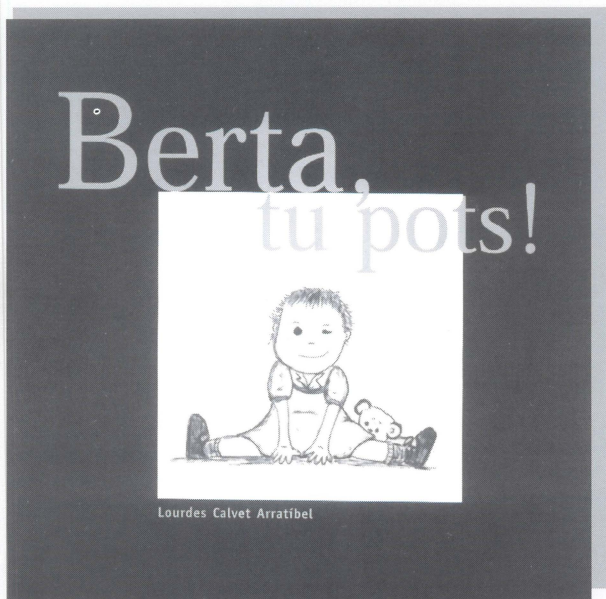
Informació: www.eumoeditorial.com
Tel.: 93 889 28 18 • Fax: 93 889 35 41

novetat

Berta, tu pots!

Lourdes Calvet Arratibel

56 pàg. PVP: 9,90 euros



Aquesta és la breu però intensa història d'una noia de vint-i-set anys amb una deficiència intel·lectual. Deixa't portar, i d'una manera agradable, planera i amb un fi sentit de l'humor t'anirà explicant com han estat aquests anys.

Coneixeràs com descobreix la seva diferència, com lluita per acceptar-la, com ho viuen els pares, els germans...; quins entrebancs ha d'anar superant: mèdics, de relació amb el món, l'etapa escolar, la primera regla, l'amor, la parella...

Entendràs la lluita d'aquests nois i noies per acceptar i per tirar endavant i veuràs com tot i tenir una limitació intel·lectual, tenen la suficient clarividència per adonar-se'n.

Aquesta és la història que va inspirar el programa **AMORS** de TV3.

2a
edició

R O S A
S E N
S A T

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

Av. de les Drassanes, 3
08001 Barcelona
Tel.: 934 817 373 • Fax: 933 017 550
E-mail: associacio@rosasensat.org
<http://www.rosasensat.org>

**Distribucions
Pròleg, S. A.**

Mascaró, 35
08032 Barcelona
Tel: 933 472 511
Fax: 934 569 506
E-mail: prologo@ctv.es

NOVETAT

El respecte a la llibertat de l'infant i la responsabilitat d'educar-lo: un vell dilema abordat des d'una perspectiva nova. L'obra conté una reflexió elaborada que convida a aprendre el gran ofici de mestre.

Nombre de pàgines 38.
PVP 6 euros.



Edita: Associació de Mestres Rosa Sensat
www.revistainfancia.org

TEMES D'INFÀNCIA