

ÍNDEX	
<i>Integració a l'escola pública. No hi ha cap pressa</i>	1
EDUCACIÓ SOCIAL I CIVICA	
1. <i>L'educació democràtica a l'escola</i> , per Pere Darder i Josep Comellas	2
2. <i>Educació cívica</i> , per Carme Sala	7
3. <i>Educació ambiental i educació cívica</i> , per Jaume Terradas	10
4. <i>L'actitud del nen davant la ciència</i> , per Juan Delval	11
5. <i>Educació cívica a l'EGB i ideologia</i> , per Manuel Toledo Guijarro	18
ESCOLA	
Experiències escolars	
<i>Reflexionant sobre la nostra escola unitària</i> , per Josep Borràs i Carles	29
Didàctica	
<i>Proposta de mètode per a programar les ciències naturals a l'EGB</i> , per Àngels Barberà i altres	35
Fitxes àudio-visuals	
<i>Els pous</i> , pel Seminari d'àudio-visuals de Rosa Sensat	43
NOTÍCIES DE L'ASSOCIACIÓ	
<i>A la memòria de Xesco Boix</i> , per Pilar Figueras i Bellot	47
<i>Assemblea de l'Associació</i>	48
ACTUALITAT	
Informacions i comentaris	
<i>Joanot Alisanda. La integració a l'escola pública</i>	51
Bibliografia	57
Literatura infantil	61
ÍNDEX TEMÀTIC números 51-80	65



Perspectiva Escolar

Edició i Administració: a.a.p.s.a. «Rosa Sensat» - Còrsega, 271.
Tel. 237 07 01 - Barcelona-8

Consell de Redacció: Rosa Carrió, Mercè Comas, Montserrat Company, Biel Dalmau, Mercè Fluvià, Marta Mata, Lurdes Molina, Anna M. Roig

Director: Jordi Tomàs

Secretària de Redacció: Lourdes Reyes

Distribució a llibreries: Arc de Berà - Lluç, 10-14, B-5

Subscripcions: a.a.p.s.a. «Rosa Sensat»

Fotògraf: Josep Gri

Composició: Fernández, Borrell, 168

Impremta: I. Juvenil, Maracaibo, 11

Realització tècnica: KETRES. Tel. 253 36 00

Dipòsit legal: B. 2.090-1975 — ISSN: 0210-2331

Subscripció anual: 2.450 ptes. — P.V.P. 275 ptes.

INTEGRACIO A L'ESCOLA PUBLICA? NO HI HA CAP PRESSA

El govern de Catalunya està responnent amb una gran parsimònia als requeriments de les escoles del CEPEPC perquè s'apliqui la llei d'integració 14/1983, que està en vigor des del 20 de juliol de l'any passat.

La convocatòria d'aplicació de la llei ja va sortir amb un mes i mig de retard. Després, la documentació presentada per les escoles el 10 de gener ha estat examinada pel Departament d'Ensenyament amb una lentitud exagerada i amb criteris difícils d'entendre. Segons afirma el CEPEPC, s'arribà a fer declaracions públiques totalment inexactes quant a preteses deficiències en els documents i s'ha diferit continuament la publicació de la llista de centres a integrar (que ha aparegut finalment al DOG de l'1 d'agost, amb caràcter exclusivament informatiu i supeditada als resultats de la tramitació definitiva) i s'ha deixat per al darrer moment i per a les vacances d'estiu —una vella tàctica de l'autoritarisme administratiu— ies decisions sobre les escoles que han d'iniciar la integració el setembre de 1984, amb un total menyspreu de les dificultats i angoixes que això crea entre les persones de les escoles.

En tot aquest procés el Departament d'Ensenyament s'ha negat a acceptar la col·laboració efectiva del Col·lectiu, perquè defuig el tractament a fons dels problemes i qüestiona continuament el dret de les escoles a ser representades col·lectivament. La Generalitat es parapeta al darrera d'una dificultat concreta i real, però molt parcial (el contingent de mestres que ha de concedir Madrid) per ajornar les decisions i justificar la seva política de comptagotes.

Tota l'actuació del Departament sembla traspasar manca de voluntat i de convicció. La integració, en el fons, no es veu clara, com tampoc no es veu clar que l'escola pública ha de ser el pal de paller del redreçament del sistema educatiu de Catalunya i una peça fonamental en la reconstrucció nacional del nostre poble.

La política educativa d'aquest govern es troba bloquejada per una mena de dubte hamletic entre escola pública i escola privada, resolt només en aparença per la seva tesi del sistema mixt i pateix en aquest punt d'una forta contradicció interna que es tradueix en una actuació ambigua i poc decidida, a remolc de les circumstàncies.

No és estrany, per tant, que en un cas concret com és el de la integració a la xarxa pública de les escoles del CEPEPC, el govern no tingui pressa i ho ajorni tant com pot. No és estrany, però és altament irresponsable.

En aquestes escoles, moltes persones, famílies i treballadors, s'han esforçat i s'esforcen a fer una tasca de suplència, una tasca de bona pedagogia i de normalització lingüística, que volen posar a disposició de l'escola pública. I això no vol dir només que aquestes escoles arribin a ser gratuïtes i obertes a tothom, sinó també a integrar-se plenament amb tots aquells, mestres i famílies que, des de dintre de l'actual escola pública, s'esforcen a millorar-la.

En retardar la integració, el govern deixa perdre una bona oportunitat i una aportació valuosa per accelerar la normalització lingüística, la catalanització de l'ensenyament públic. Hom diria que el govern es proposa induir aquests mestres i aquestes famílies al desànim, a la frustració, a l'abandonisme, en lloc de generar un nou entusiasme i unes ganes renovades de treballar per la millora de l'ensenyament i per un objectiu que, malgrat tot, continua a l'ordre del dia: una escola pública catalana de qualitat.

Si el govern no sap aprofitar i fer fructificar ara allò que la societat catalana va saber generar durant els anys difícils, la seva responsabilitat serà molt greu.

Formació per a la vida

Reprendre l'objectiu de formació per a la vida; voler, com a institució escolar, acomplir el treball fonamental d'estructuració i socialització de la persona, implica tot un seguit de condicions, tant en la personalitat dels mestres com en l'estructura de l'escola.

Pel que fa als mestres, ens hauríem de preguntar si un mestre pot educar, no solament instruir, sense uns mínims de coherència de la seva vida respecte a uns valors autoproposats; ens hauríem de preguntar també si un mestre sense sensibilitat humana, incapaç d'establir una relació més enllà de l'ensenyament instructiu d'una matèria, pot ajudar al desenvolupament de la personalitat dels alumnes.

Hauríem d'imaginar l'educador com a persona a qui molesten les quatre parets de la classe, que es troba bé al bell mig de la realitat, que no és home de doble disfressa, la de dins i la de fora de la classe. L'hauríem de veure com a individu compromès en l'acció social, a tots els nivells, alimentat per l'esperança pacient que dona l'esforç de realització d'una vida i d'uns valors assumits plenament; com a individu obert al canvi, amb la suficient flexibilitat personal per a ésser, al seu torn, educat, format. L'hauríem de veure, finalment, com a home capaç de transmetre el goig de viure, la capaci-

tat de gustar estèticament, sense esbandir-ne cap de les facetes desagradables, els més petits detalls de la realitat quotidiana.

Pel que fa a l'escola, com a institució, hauríem d'establir, com a indispensable per a la realització d'una tasca educativa, l'existència d'un equip de mestres, amb consciència i responsabilitat d'equip, que hagi elaborat un projecte d'escola, amb unes característiques prou determinades:

1. Projecte obert a la problemàtica de la societat, resistent i permeable, al mateix temps, a la influència dels canvis del medi social.

2. Projecte obert a la revisió seriosa que pugui ser exigida, periòdicament, pel col·lectiu escolar.

3. Projecte que hagi tingut en compte, com a finalitat bàsica, el desenvolupament global, harmònic i polivalent de la persona, i, conseqüentment, que s'hagi plantejat com desenrotllar les capacitats dels nois i noies per a obtenir un màxim d'informació sobre la realitat, per a prendre decisions personals i portar-les a terme, seguint estratègies adequades a les diferents situacions.

Valors a educar a l'escola

Per a la construcció d'una societat justa i plural proposaríem l'educació dels següents valors:



4 LA TOLERÀNCIA. Hauríem de reprendre la riquesa d'aquest concepte pràctic, tal com fou entès pels homes de la il·lustració.

La tolerància no pot partir de la feblesa de l'individu o del grup, ni tampoc de la por davant d'altri. Al contrari, la tolerància ha de néixer de l'abundància del coneixement i de la fermesa de la voluntat, lligades a la constatació de la limitació de tot individu, i de tot grup, en la tasca de comprensió teòrica i de realització pràctica d'un món humà.

La tolerància ha d'anar, doncs, acompanyada inseparablement d'una actitud fonamental de diàleg i de recerca de l'acord, amb la finalitat d'establir les pautes socials, les normes d'acció col·lectives que tendeixin a la construcció d'un medi just i alliberador per al màxim nombre possible d'homes. L'exigència de serietat en el diàleg, i el rigor en l'acompliment dels deures acordats, destrien aquest valor de la seva degradació en «laissez-faire, actitud fàcil i diletant, sense fites precises, que amaga sovint mancances greus en el coneixement teòric i en la voluntat pràctica.

La capacitat de construcció de l'home i de la societat

Entenem la capacitat de construcció com un valor de realització personal a tots els nivells, des de l'estètic fins al moral, i com una conseqüència de la reconducció positiva i socialitzada de l'agressivitat.

En aquest punt voldríem fer un toc d'atenció a la facilitat que tenim, mestres i pares, de matar la força d'agressió dels infants, mitjançant el càstig, el crit, la ironia... i com, algunes vegades, ho practiquem per comoditat, en lloc d'intentar reconduir vers l'acció constructiva, social, aquesta immensa energia de tot ésser viu.

La creativitat, en els seus aspectes de generació de nova vida moral, de noves formes de relació social, d'estructures simbòliques, és una part, la més humana, d'aquesta capacitat de construcció. Un grup humà en el qual la força d'agressió no s'ha socialitzat, no construeix «societat». Contràriament, un grup humà en el qual aquesta energia ha estat desarrrelada, tendeix a generar un món rutinari, sense espurna de vida.

Com a valors necessaris al costat de la capacitat de construcció o bé incidint-hi al damunt, hauríem de col·locar el gust per l'obra feta, per l'obra acabada, la constància en l'esforç i el goig del mateix esforç. Finalment hauríem de subratllar, en aquest moment present, la resistència a la frustració sense la qual la vida de la societat s'esllanguiria sense nervi.

L'ESPERIT CRÍTIC. Reprenent una expressió tradicional distingiríem entre l'esperit de crítica i l'esperit crític. No considerariem l'esperit de crítica com un valor a aconseguir, per mor del seu aspecte radical de negativitat, incapaç de portar endavant una orientació i construcció concreta de la societat. L'esperit de crítica no té en compte la realitat ni mesura correctament les mediacions materials de qualsevol projecte, puix que se situa en el món imaginari de les idees abstractes i destrueix, des d'allí, verbalment o simbòlicament, tot camí de realització.

Al contrari, l'esperit crític es fa absolutament necessari per a esbrinar i fer moure la realitat, per a no romandre còmodament en les estructures i pautes marcades, per a projectar i acomplir creativament la vida social i personal, en tots els seus aspectes.

LA COOPERACIÓ. Aquest valor hauria de sorgir, primerament, de la sensibilitat mesurada davant la injustícia i el sofriment físic i psíquic de l'home, i, en segon lloc, de l'estimació de la dignitat de la persona.

En una societat com la nostra s'haurà d'aconseguir que el servei a la comunitat sigui el complement necessari de la realització personal, passant per sobre de l'ambició dels profits individuals i corporatius.

La cooperació és un valor realment difícil d'acomplir, que ha de lluitar contra el sentiment multiforme de l'egoisme. Si no reïx, difícilment podrem imaginar el progrés de l'home, entès com a alliberament i realització.

La cooperació solidària ha d'anar acompanyada de la veracitat, considerada com a coherència entre les idees i la pràctica de la persona i com a respecte a l'altre, i també com a refús a l'engany i al frau social.

LA SENSIBILITAT AL DESENVOLUPAMENT PROPI DEL MEDI NATURAL. La relació de l'home amb la natura, amb el medi que l'envolta, ha d'estar presidida pel respecte i la moderació. Aquest respecte no ha d'implacar, però, la reverència envers el medi com si aquest fos un objecte sagrat, intocable, i com si la tècnica introduïda per l'home, al llarg de la seva història, hagués profanat el temple de la naturalesa.

La tècnica i la ciència, com a mediacions en la relació home-medi, són fenòmens tan naturals com el mateix procés espontani dels elements físics. El que hauríem d'evitar és l'explotació tècnico-científica de la natura, guiada per l'única finalitat del profit immediat.

En la relació home-medi hauríem d'introduir la raonabilitat, que té en compte els períodes de llarga duració en la recomposició dels elements naturals, i que supedita els objectius científico-tècnics a les finalitats ètiques de la comunitat humana.

Com pot l'escola educar aquests valors?

Aquests valors, en el si de l'escola, han de ser educats mitjançant la vida escolar i han de ser dirigits, directament, a la

presa de decisions i a l'acció. Aquesta és la finalitat pròpia de la pedagogia.

L'adquisició de coneixements i de tècniques d'aprenentatge, que ocupa un ampli espai en el funcionament escolar, no es justifica per ella mateixa, sinó com a instrument imprescindible per a desenvolupar la personalitat total de l'individu, per a dotar la persona dels estris necessaris que li permetin fer el seu paper dins la vida comunitària.

L'equip de mestres ha de tenir explicades, en el seu projecte d'escola, les fites de l'educació cívica, tan explicitades com els continguts i la metodologia de les assignatures impartides. La classe «instructiva» no és l'element exclusiu de l'ensenyament, és solament un element més dins la tasca de l'educació. El mestre no deixa de ser educador fora de la classe; ha de continuar incidint en les actituds i comportaments dels alumnes, tenint, però, sempre present que, més que les paraules, el que serveix realment de paradigma és l'actitud personal, el seu comportament social.

Per altra part, l'element bàsic que ens permetrà de mesurar, a l'escola, la seriositat del planteig de l'educació cívica, és la participació dels nois i noies, a la mesura de la seva edat, en el desenvolupament de la vida de l'escola i en l'elabora-



6 ció de les pautes i regles de conducta de la societat escolar.

El contacte obert mestre-alumne ha de partir, si vol ser veraç i no solament demagògic, de la consciència de les respectives personalitats, del respecte mutu, i de la discriminació clara dels diferents papers a representar en la microsocietat escolar. A més, perquè s'aconsegueixi de crear un clima democràtic, el diàleg ha de quedar institucionalitzat, per exemple en les assemblees de classe o d'etapa, i en àrees ben determinades de gestió. És aquí on podran ser educats els valors de la tolerància, de l'esperit crític, de la comprensió de la realitat, i on es podrà reconduir l'agressivitat vers la capacitat de construcció.

Un altre punt important que permet de mesurar el rigor de planteig de l'educació cívica és l'obertura de l'escola a la societat. El comentari de diari, les sortides, els contactes amb les institucions, però també la participació de la mateixa escola i dels nois i noies en les institucions del barri o del municipi, han de ser fites importants de socialització.

La dificultat d'una participació efectiva dels nois i noies en les institucions socials —aquest problema el trobaríem també reflectit en el món escolar— estaria situa-

da a dos nivells: la tendència, de la part del món adult a retallar la participació dels joves, mantenint perillosament la col·laboració en un estadi purament simbòlic, sense arrelament en les esferes de poder constructiu que ajuden a educar el sentit de la realitat; de la part del jove també, potser d'una forma inconscient, s'afavoreix aquesta tendència a la marginació per por, moltes vegades, d'estar en inferioritat de condicions respecte a l'adult, principalment pel que fa a la capacitat dialèctica i a l'acumulació d'experiència.

Voldríem acabar aquestes reflexions amb la constatació que l'escola no té, ni ha de tenir, el monopoli de l'educació. En el nostre món, el progrés dels mitjans de comunicació aporta una riquesa excepcional, principalment en el camp de la transmissió de coneixements.

La funció de l'escola en relació als mitjans de comunicació ha de situar-se al nivell de la integració de tots aquests coneixements en la personalitat de l'alumne, estructurant la seva ment i la seva voluntat de tal manera que eviti la dispersió i la passivitat i el condueixi a una participació eficaç en el desenvolupament i definició del projecte polític de la societat



EDUCACIÓ CÍVICA

per Carme Sala



Parlar d'educació cívica avui és quelcom que no deixa d'oferir certes dificultats per l'amplitud de connotacions que implica. Per una banda hi ha el pes de la història precedent en la qual educació cívica era equivalent a «formació del espíritu nacional», període que molts dels mestres, pares i educadors en general hem viscut i al qual hem estat sotmesos. Educació cívica en el sentit de respectar unes normes imposades, no consentides i sense cap mena de participació per part dels ciutadans. Tot això ha implicat o implica un desconeixement, desconcert o dificultat d'acceptació en el terreny de la pràctica quotidiana d'una nova concepció del que veritablement inclou l'educació cívica dins un context social i polític diferent o amb tendència a diferenciar-se del que ha estat fins ara.

Es per això que en aquests moments ens trobem en un punt mort, en una època de canvi. Canvi considerable, sobretot pel que fa a l'aprenentatge d'una pràctica social nova que permet, fa o farà possible la participació, el respecte, la responsabilitat de diverses individualitats dins de grups socials diferents. D'aquí ve que ens trobem, en el camp escolar, en un moment de plantejament seriós dels valors que ha de donar l'escola i totes les institucions educatives.

Valors per als quals no hem estat educats i que, en canvi, creiem que han de ser la base de l'escola d'avui, una escola no aïllada del context, que ajudi a fer dels nens uns ciutadans conscients i participatius, responsables de les tasques col·lectives i individuals, ciutadans crítics. En

definitiva, una escola que sigui capaç d'educar els nens dins un context democràtic amb tots els valors que aquesta paraula comporta, és a dir:

a. El respecte de l'individu. Que torni a ser respectat l'individu i els seus drets que tan oblidats estaven sota les mesures del règim autoritari anterior.

b. La formació plural d'opinions. Que siguin acollides les diferents opinions i respectades per tothom.

c. La lliure circulació d'idees i creences. La democràcia es distingeix dels altres sistemes polítics perquè en el seu si circulen sense traves tota classe d'idees, de creences i valors. Això exigeix de part dels ciutadans una responsabilitat i una informació estrictes per poder fer una elecció.

d. Un esperit cívic de concòrdia entre la gent que ens faci capaços de resoldre els problemes de relació entre els grups socials per mitjà de la conciliació i no a través de la lluita, l'enfrontament i la violència.

e. Una forma de relació social: el diàleg. Saber escoltar, saber discutir i tenir objectivitat davant totes les qüestions.

L'educació cívica, doncs, no vol dir ajudar el nen a observar unes normes rigoroses d'urbanitat i bones maneres per tal que accepti servilment tot allò que se li imposa. L'educació cívica forma part d'aquest tot global que és l'EDUCACIÓ dins un nou context democràtic. És evident que també s'ha d'ensenyar el nen a observar les normes de conducta que creen actituds favorables de convivència, però el projecte d'educació cívica va més enllà

8 i inclou en aquests moments una veritable tasca d'aprenentatge nou dins l'escola. Aprenentatge que no és pas sempre fàcil i no es resol només amb una actitud voluntarista del mestre ja que, tal com hem dit, no ha estat educat en els valors de la pràctica democràtica. És fàcil en aquest sentit crear dins el marc de la classe unes institucions (assemblea, treball de grup, material comú, que els nens parlin quan vulguin i del que vulguin) que sembla que poden ajudar a desenvolupar l'esperit democràtic, però hem d'insistir que el que cal és l'actitud constant, de cada dia.

Que els nens aprenguin a participar, per exemple, no vol dir tan sols que parlin quan vulguin i del que vulguin amb més o menys ordre. Aprendre a participar inclou entre d'altres aspectes: saber escoltar, respectar, intervenir adequadament i oportunament, tenir ordre mental d'exposició, fer noves aportacions, control. Treballar amb els altres, en grup —un altre exemple— no vol dir donar instruments collectius i que es reparteixi la feina entre el grup, sinó: saber projectar conjuntament, respectar i valorar les aportacions de cadascú, saber criticar i acceptar les crítiques positives i negatives, distribuir la feina de manera que no només treballin els aparentment capacitats, etc. Tots aquests aspectes i molts d'altres que podríem analitzar no són fàcils de ser assimilats i realment mai no s'assimilen si no hi ha un veritable convenciment que és un procés llarg i difícil que no s'adquireix de manera immediata, sinó amb l'ajut i intervenció del mestre, pares i entorn social.

En aquest sentit voldria insistir en la necessitat que l'educació cívica fos una part important dins la programació anual de tots els mestres. Amb més o menys rigor programem les matèries que hem d'explicar cada any, cada curs, reduint d'aquesta manera la tasca del mestre a la d'un especialista, sense considerar que la seva funció durant tot el període d'EGB és molt més global.

Tasca més global que vol dir que el mestre no s'ha de centrar només en la instrucció, perquè no només resol o ha d'ajudar a resoldre qüestions d'aquest tipus. Si bé és cert que la instrucció —impartir bé les matèries escolars— és un objectiu fonamental de l'escola i hem d'intentar fer un veritable esforç de renovació de continguts, no s'ha d'oblidar que l'es-

cola té també una funció més àmplia en el sentit d'educació global: d'actituds, d'hàbitus, d'aprenentatge, en definitiva, de la vida social, de convivència.

Programar aquests aspectes és difícil i cada mestre ho ha de fer en funció del medi social en què treballa. Potser més que programar podríem dir que ha d'haver-hi un rigor en el desenvolupament d'aquestes actituds i hàbitus cívics. Per exemple, un nen de tres, quatre o cinc anys, ha d'aprendre a conviure amb els altres, a resoldre els problemes que la convivència quotidiana li presenta. Ha d'aprendre a tenir cura de la seva higiene personal (rentar-se les mans, les dents, dutxar-se, etc.). Més endavant, s'eixampla



el seu camp de relacions. L'entrada a l'escola li ofereix un marc de possibilitats més ample. Ha de conviure amb d'altres que sovint pensen, parlen, tenen costums diferents dels seus i, per tant, han d'aprendre a respectar les normes que la vida en comú li demana.

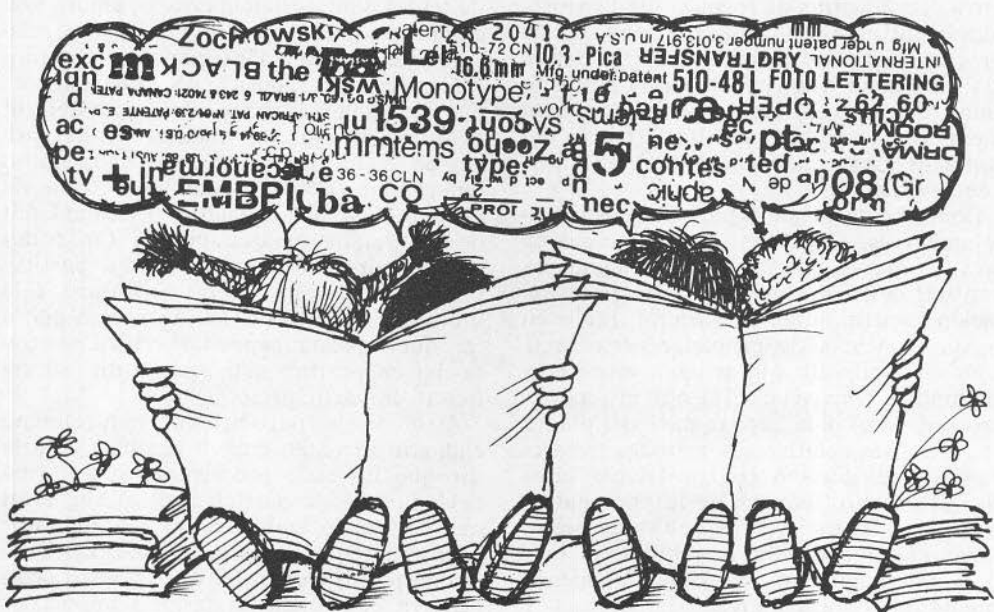
El mestre ha d'ajudar el nen perquè es desenvolupi positivament aquests aspectes, i no només deixar fer. En entrar el noi a la segona etapa d'EGB s'accentua encara més el paper del mestre com a especialista.

Els nois fan unes matèries concretes i s'oblida encara més el seguiment d'aspectes de relació i convivència en un moment de pre-adolescència en què tota la problemàtica moral, social i de relació passa

gairebé a primer pla. És també en aquest període quan cal donar informació per tal que els nois aprenguin l'estructura social del país, participin i discuteixin els problemes que es produeixen en el seu sí i arribin d'aquesta manera a ser ciutadans conscients dels seus drets i deures i capaçs d'entendre que la seva participació és fonamental.

Com a punt final s'ha de dir que l'educació cívica en el sentit d'aprenentatge de vida democràtica no és exclusiva de l'escola.

Si no hi ha un ambient familiar i institucional favorable, difícilment el que l'escola proposi en aquest sentit podrà ser assumit i viscut pels nens en la mesura desitjada.





EDUCACIÓ AMBIENTAL I EDUCACIÓ CÍVICA

per **Jaume Terradas**
Departament d'ecologia
Universitat Autònoma de Barcelona

En parlar de les implicacions que pot tenir per a l'educació cívica l'enfoc que anomenem ambiental, és gairebé impossible defugir la impressió de trivialitat. I no perquè el tema sigui trivial, sinó perquè les dites implicacions semblen massa òbvies perquè calgui donar-hi gaires voltes. En un altre lloc (J. TERRADAS, 1983), m'he ocupat recentment de la definició i els continguts de l'educació ambiental i he exposat que, des del meu punt de vista, perquè a una activitat o a un programa valgui la pena de donar-li aquesta denominació, ha de proposar-se uns objectius de sensibilització *en favor* del medi, ultra els objectius de formació indispensables a tot acte educatiu; i, alhora, ha de procurar assolir-los amb una metodologia de treball que suposi que el subjecte actiu del procés s'endinsarà *en* aquest medi, s'educarà, en definitiva, a través del contacte i el coneixement amb el medi que estudia.

Doncs bé, la primera part d'aquest plantejament és, obviament, una educació cívica, ja que el que pretén és orientar les actituds dels educands per millorar les relacions entre home o societat i el seu medi. Es tracta de propiciar certes actituds en el ciutadà, que tenen a veure també amb la convivència (ja que el medi és cosa de tots). I la segona part del plantejament, més relativa als mètodes, reforça l'aspecte d'educació com un donar eines per al desenrotllament de la personalitat i per a l'adquisició d'uns hàbits de pensament científic davant la realitat, la qual cosa és, igualment, una base indispensable de tota educació cívica.

Voldria repassar sumàriament alguns dels aspectes més notoris en els quals l'educació ambiental té una transcendència cívica més gran, a risc de caure en el tòpic.

Educació ambiental i participació

El primer punt al qual em referiré serà el de la transcendència de l'educació ambiental en el tema de la participació ciutadana. No sembla que pugui haver-hi gaires dubtes en aquest sentit. L'educació ambiental proporciona motivació entorn de temes d'importància cívica i alhora una comprensió més aprofundida de les relacions de l'home a l'interior dels sistemes ecològics. Naturalment, els coneixements han de donar la base d'una possibilitat de judici davant les opcions o alternatives de gestió que puguin aparèixer en un determinat problema ambiental, han de proporcionar una capacitat crítica enfront de plantejaments que puguin fer-se des de l'Administració o instàncies particulars en temes que afectin a l'entorn. I la motivació, aleshores, ha de servir per a fer que aquesta capacitat crítica es tradueixi en postura activa, és a dir, en voluntat de participació.

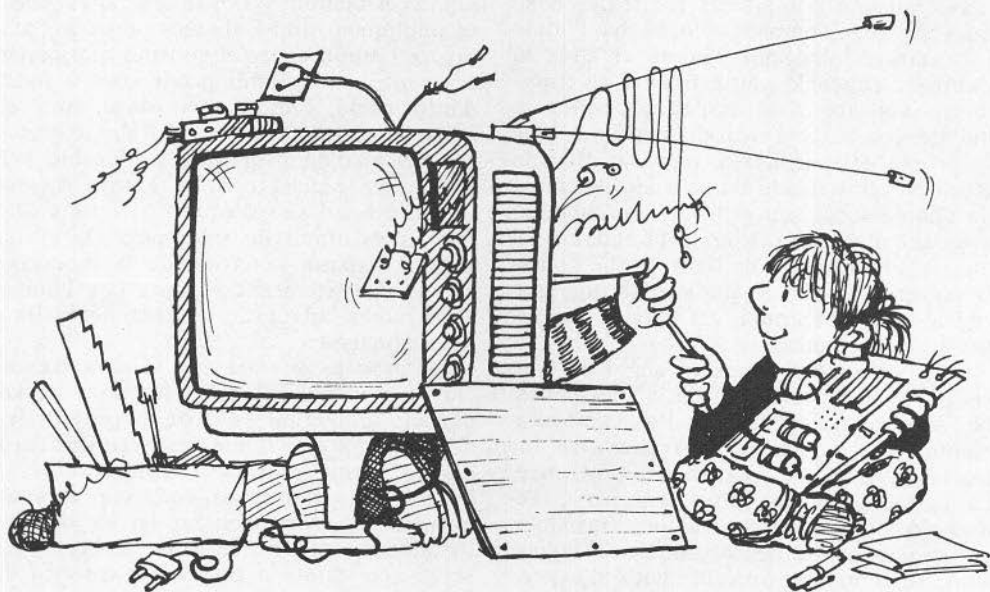
Això de la participació, naturalment, cadascú ho entén com li sembla. Voldria dir que no estic propugnant una forma determinada de participació, ni suggerint que l'educació ambiental ha d'ajudar que vagi més gent a votar a les eleccions. Però sí que pot ajudar al fet que cadascú senti l'entorn com quelcom propi i important.

i sigui més capaç de judicar els possibles efectes d'una o altra mesura. Tampoc no s'han d'entendre les meves afirmacions i tota la concepció mateixa de l'educació ambiental com una qüestió d'estricta defensa de la natura (també, però no només). Ni es pot pensar que qualsevol persona podrà, amb una mica d'educació ambiental, fer per ella mateixa una avaluació tècnica d'impacte ambiental per cada projecte. En primer lloc, l'entorn és també la ciutat o el camp, i no només els alzinars o les nuclears. En segon lloc, el ciutadà haurà d'aprendre a tenir un criteri, no només per demanar que abans d'una determinada actuació s'encarregui a un grup d'experts que analitzi els possibles impactes, sinó també per saber si l'estudi que facin aquests experts és orientat realment a arribar al fons del problema. M'explicaré amb un exemple. Si hom proposa de fer una desviació d'una carretera per tal d'allunyar-la del centre d'una població, l'impacte a mesurar no és només l'alteració produïda pel nou traçat de la carretera, sinó la previsible reordenació en el desenrotllament de la població que això pot arribar a condicionar. Aquest és

el punt realment important, però no és pas el que més sovint s'estudia, i els ciutadans haurien de saber que tenen el dret i la possibilitat d'escollir el poble o la ciutat que desitgen. Si l'educació ambiental pot ajudar a posar de manifest aquest dret i aquestes possibilitats, no hi ha dubte que farà un gran servei en la direcció d'una autèntica participació democràtica.

Educació ambiental i patrimoni cultural i natural

Un segon aspecte que voldria considerar fa referència a la contribució de l'educació ambiental en un sentit d'arrelament al país. En efecte, l'educació ambiental ha d'aprofundir, tal i com hem dit a l'inici, en el contacte amb l'entorn natural i social, i per tant en bona part es realitzarà sobre una base territorial molt clara, passant segons el conegut esquema de cercles concèntrics, d'allò més immediat a unitats progressivament més àmplies (barri, ciutat, regió, país, etc.). En aquest procés, s'adquireix un coneix-



12 xement millor del propi país i llurs especificitats culturals i naturals, alhora que una sensibilització respecte dels valors que suposen aquestes especificitats.

No cal dir que tampoc no estic propugnant l'ús de l'educació ambiental per a una propaganda de caire «chauvinista»; simplement, defenso la convicció que la formació de la personalitat individual i la consciència cívica és indissociable del coneixement de les arrels culturals i territorials pròpies, sense exclusió del fet que l'entera cultura de l'home i la biosfera tota són patrimoni de tots; l'aproximació en cercles concèntrics successivament més amplis a què abans em referia dona a cadascú la base per a un sentiment d'indentitat i implicació que, innegablement, han de formar part important dels objectius de tota formació cívica.

Una nova visió de les relacions home-societat-medi

Crec que també mereix algun comentari la qüestió relativa a la transcendència dels continguts de l'educació ambiental, en certs aspectes una mica més «filosòfics». L'aportació crucial de l'ecologia al pensament contemporani probablement sigui la visió del fet que l'home forma part de la natura i està integrat en uns sistemes que és capaç de modificar, però dels continguts de l'educació ambiental, dels quals no pot alterar les regles bàsiques de funcionament. No hi ha l'home i la natura, sinó que l'home és *dins* la natura. L'educació ambiental ha de transmetre aquesta visió ecològica, en la línia de combatre l'antropocentrisme, que és pròpia del pensament científic. És una tasca de construcció d'una visió del món, de l'home i del seu esdevenidor col·lectiu a escala planetària. Com a ciutadans del món, els homes han de tenir també aquesta consciència cívica, que suposa una concepció més integrada del món i de les societats humanes.

Una connotació essencial ací, i en tots els altres aspectes, és la de la indispensable solvència científica de l'educació ambiental. No es tracta de transmetre un missatge ideològic, ecologista o un altre, La metodologia que proposem per a l'educació ambiental implica una aproximació heurística, de descobriment de la realitat seguint els procediments d'experi-

mentació i inducció comparables als que s'empren en la recerca científica, i caminar cap a una visió cada cop més lúcida i objectiva de les relacions home-societat-medi.

Educació ambiental i consum

Darrerament es parla molt de l'educació del consumidor. He de confessar que no m'agrada gens aquesta expressió, perquè no m'agrada veure el ciutadà sota una llum tan polaritzada. Ara, és indubtable que la formació cívica ha d'atendre a les qüestions relatives al consum. Entenem-ho almenys en un sentit ben ampli. Temes com l'alimentació, la higiene i la salut poden i han d'ésser abordats per l'educació ambiental. D'altra banda, són temes que sovint es dissocien difícilment entre ells.

En el cas de l'alimentació, per exemple, l'educació ambiental pot atendre aspectes com són la procedència dels aliments, les transformacions que sofreixen, els envasats, les xarxes de distribució i el consum energètic al llarg del procés, així com les qüestions de caire dietètic. Alguns recursos fàcils d'usar són les dades que apareixen en estadístiques municipals. A Barcelona, la revista *Gasetta Sanitària* per exemple, és una font inesgotable de materials d'interès per a l'educació ambiental en relació amb les temàtiques abans esmentades. Des d'uns anys ençà, es publiquen també algunes revistes d'àmbit més ampli sobre el consum que poden ésser utilitzades amb profit com a fonts d'informació, i el mateix passa amb alguns programes de ràdio i de televisió. La missió d'un programa d'educació ambiental en aquest context hauria d'ésser incloure les dades d'aquestes fonts en un marc més ampli de referència: la ciutat com a sistema heterotròfic, la biocenosi en els ecosistemes dominats per l'home, el caràcter adaptatiu en les necessitats nutricionals, etc.

Un aspecte en què em sembla d'especial importància el possible paper de l'educació ambiental és el de la progressiva dependència de l'home respecte dels productes manufacturats. L'home esdevé, a les societats modernes, cada cop més un element molt especialitzat en un sistema fortament estructurat, que cobreix les seves necessitats a través del consum de

productes que ha adquirit ja fets i acabats. Això té algunes similituds amb la qüestió de les vitamines en l'alimentació (són molècules químiques que el metabolisme ha perdut la capacitat de sintetitzar, sobretot perquè són presents en quantitats suficients a l'alimentació normal). Cada cop som, per aquesta via, més autosuficients. D'aquesta manera, l'eficiència del sistema augmenta, però també ho fa la fragilitat davant de certes fluctuacions en l'entorn. Són tants, a més, els objectes que se'ns ofereixen per al consum, que esdevé pràcticament impossible saber sempre de què i com són fets. I, això no obstant, fóra indispensable conservar un cert grau de polivalència, una certa capacitat d'adaptació a nivell individual. En resum una mica d'autosuficiència.

El coneixement col·lectiu del medi propi en els principis que expliquen el funcionament dels sistemes en joc és essencial per a millorar el control que en tenim

i la gestió que en fem. De la mateixa manera, en el camp de la tecnologia, com en els dels aliments, la salut i altres, el coneixement dels objectes que usem en llurs principis bàsics ens ajudarà a usar-los millor i ens donarà un sentiment de seguretat pel guany de control sobre el propi medi que això significa.

El tema és probablement inesgotable, perquè tota educació de transcendència cívica, i tota educació pot ésser objecte d'una aproximació ambiental. He volgut només apuntar algunes reflexions molt genèriques, i per tant probablement inútils, entorn del tema. Si podem entendre que l'educació ambiental és una manera de veure, i de fer, l'educació (qualsevol educació) amb uns objectius declarats d'incidència positiva en l'entorn (qualsevol entorn), probablement les restants disquisicions esdevenen redundants i perfectament prescindibles.





L'ACTITUD DEL NEN DAVANT LA CIÈNCIA

per Juan Delval *

La ciència és actualment una força social de primera magnitud que ens permet entendre i controlar una gran quantitat de fenòmens del món físic i del món social. Gràcies a la ciència, la vida de l'home sobre la terra, almenys d'un elevat percentatge dels homes d'algunes nacions, ha millorat la seva qualitat i està menys sotmesa als atzars de la natura.

Gràcies a la ciència, l'home entén i controla els fenòmens que es produeixen al seu voltant.

Però la ciència no és únicament un conjunt de coneixements que s'han acumulat al llarg de la història de la humanitat i que presenten unes certes característiques, sinó que és, a més a més, una forma de racionalitat, una manera de tractar les coses i d'entendre els problemes humans i els problemes del món físic. La ciència és un terreny en el qual caben les controvèrsies, on les teories es poden comparar les unes amb les altres i on, a la llarga, acaba guanyant l'explicació que dona compte millor dels fenòmens o bé d'una quantitat més gran. El coneixement científic té la peculiaritat de ser comunicable i per això es diferencia d'altres formes de coneixement més privades com poden ser l'experiència mística o els sentiments estètics.

Gràcies al fet de servir de base per al control i la transformació de la natura i de la societat, la ciència gaudeix avui d'un prestigi popular enorme, sobretot per les seves aplicacions tecnològiques, de tal manera que ha esdevingut en certa manera un substitut de la religió i ha assumit algunes de les funcions que tenia la religió, sobretot pel que fa a ser per a molta gent una font de certesa, un agafador sò-

lid on aferrar-se. En la concepció popular de la ciència, aquesta s'identifica amb la saviesa i avui és el que ens permet lluitar contra les adversitats i contra els fenòmens inesperats. La ciència es veu com allò que ens alliberarà de la malaltia, per exemple del càncer o dels atacs cardíacs, allò que ens permetrà de conquerir l'espai i fer una vida més descansada, allò que ens permetrà de tenir més hores d'oci i treballar menys. Per això qualsevol cosa que hom intenti vendre, qualsevol producte que ens és ofert mira de presentar-se acollit sota el prestigi de la ciència. Així, els dentífrics, els desodorants, les rentadores, la forma dels raspalls de les dents, l'estructura dels matalassos, el disseny de les cadires o qualsevol altra mercaderia s'anuncia dient que ha estat fet sobre bases científiques.

Però pel fet d'haver assumit algunes de les funcions de la religió, la ciència continua sent vista com quelcom ocult, esotèric, com una cosa que no és a l'abast de tothom. No és allò que ens descobreix l'univers, allò que ens permet d'entendre la naturalesa humana, sinó quelcom incontrolable, quelcom que pot contribuir al mal (i així a les històries per a infants, i per a adults, es presenten genis malèfics que tracten de destruir el món amb l'ajuda de la ciència). Llavors la ciència és quelcom misteriós, una cosa mal compresa i que només és a l'abast de poques

* Juan Delval és professor de Psicologia Evolutiva a la Universidad Autònoma de Madrid i autor de *Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela* (Barcelona, Laia, 1983), on desenvolupa la concepció d'una escola per a pensar, per a entendre el món i per a ser autònom.

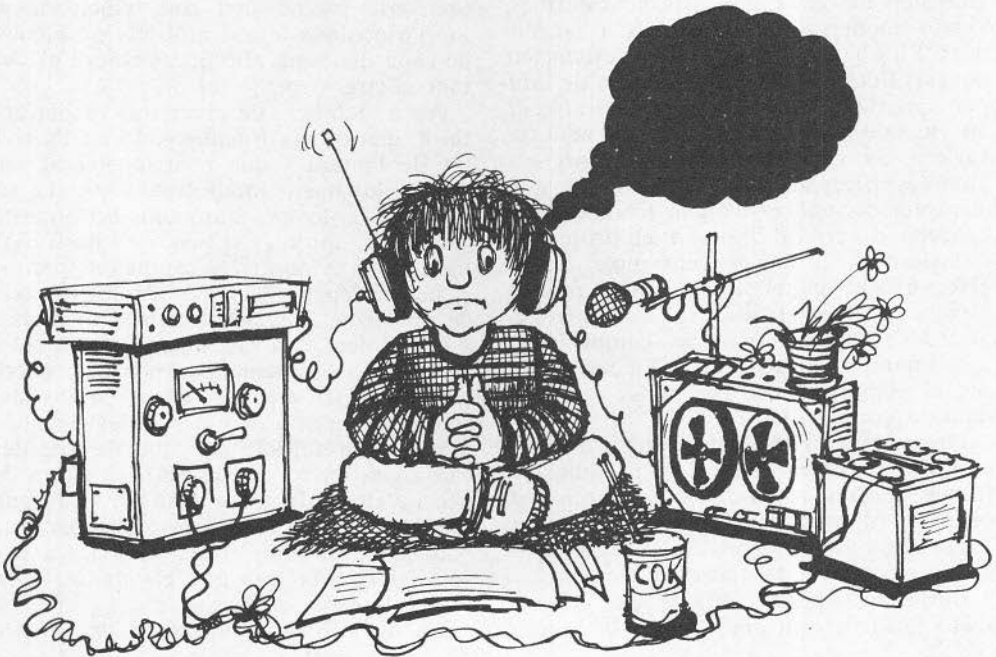
persones, dels dipositaris de la ciència que són els científics. D'aquesta manera la imatge popular d'allò que és la ciència es correspon molt poc amb la realitat del treball del científic.

La ciència a l'escola

Des de fa bastant de temps l'aprenentatge de les ciències s'ha convertit en una de les parts principals del treball escolar. Al col·legi s'aprenen matemàtiques, física, química, biologia, geologia i alguns rudiments de ciències socials. A vegades l'ensenyament d'aquestes disciplines comença aviat, però desgraciadament la manera d'ensenyar la ciència al col·legi no contribueix pas a dissipar aquesta imatge popular de la ciència de saber complex, esotèric, incompreensible i que només és a l'abast d'uns quants. El fet és, però, que després d'haver estudiat ciència a l'escola uns quants anys, els nois i noies acaben sabent molt poca cosa de les distintes ciències i, sobretot, no sent capaços d'integrar-ho amb la resta dels coneixements adquirits i de la seva activitat. La ciència que s'ensenyava a l'escola té poca cosa a veure amb l'activitat científica autèntica per tres motius: primer, perquè és presentada com una ciència estèrilment abstracta; segon, perquè és una ciència el valor de la qual

és basat sobretot en l'autoritat del mestre, i tercer, perquè és una ciència que serveix per a poca cosa, la utilitat de la qual no es veu, perquè en no estar vinculada amb l'entorn del que aprèn no l'ajuda a entendre el món ni a actuar-hi al damunt.

La ciència escolar és una *ciència abstracta* perquè al nen li ensenyen els coneixements científics de la mateixa manera que s'ensenyen als adults, a partir de l'estructura de la ciència ja construïda i no a partir del desenvolupament de la ciència ni d'allò que l'alumne és capaç d'entendre. Els conceptes científics escolars són sempre esotèrics i són molt lluny d'allò que passa al voltant nostre. En realitat, aquesta ciència que s'ensenyava no té res a veure ni amb la forma dels raspalls de les dents, ni amb el detergent que utilitza la rentadora, ni amb el desodorant que no t'abandona, ni amb res del que ens envolta i que fem servir cada dia. Ben al contrari, aquesta ciència parla de polinomis, de gasos ideals, de xocs perfectament elàstics, de nuclis atòmics, d'ones i corpuscles invisibles, de quantitat de moviment, de centres de gravetat on es concentra tota la massa d'un cos, etc. En definitiva, d'un món de conceptes teòrics molt allunyats de la realitat quotidiana, sense que s'estableixi un pont entre aquesta realitat i la ciència.



Així, doncs, el noi o la noia només poden veure la ciència com quelcom que es justifica per si mateix i que cal aprendre de memòria, tal i com s'ensenya, sense discutir ni criticar aquestes nocions i sense poder aproximar-les a la realitat de cada dia. La ciència s'aprèn llavors basada en *l'autoritat del mestre i del llibre de text* que ens diuen allò que hem d'aprendre i com són les coses. Però en no haver-hi un treball experimental on s'utilitzin les nocions teòriques, en no poder aplicar-se a problemes de cada dia, en no integrar-se amb l'activitat que es realitza fora de l'escola, la ciència s'aprèn com si fossin articles de fe que cal recordar així perquè ho mana l'autoritat, i si no ho aprenem d'aquesta manera la conseqüència és que no passarem els obstacles escolars i no aconseguirem aprovar el curs, però no que no podem fabricar una màquina o explicar un fenomen. En resum, la utilitat d'aquesta ciència rau només en el fet que ens permet de triomfar a l'escola i no en el fet que ens ajuda a entendre el món. Aprendre la ciència és un acte de submissió a l'autoritat dels més grans i, en concret, al professor.

L'organització escolar contribueix també que les coses s'entenguin així. La idea que es té de la ciència és que aquesta es realitza en determinats llocs, els laboratoris, substituïts dels antics santuaris, on treballen els seus dipositaris, els científics, versió moderna dels bruixots o sacerdots. En algunes escoles també existeixen aquests llocs i allí van els alumnes de tant per aproximar-se ni que sigui lateralment als ritus de la ciència i iniciar-se a aquesta variant de la religió. Al laboratori els alumnes presenciaven la demostració que el professor realitza d'algun fenomen que apareixi descrit al llibre, i el professor, dipositari de la ciència, ens mostra com això s'esdevé realment. Fins i tot a moltes escoles avui es tendeix al fet que els alumnes mateixos facin la comprovació amb aparells i dispositius que algunes empreses comercialitzen per poder realitzar aquesta comprovació.

Fins i tot si el resultat obtingut no concorda amb el que s'hauria de produir, l'alumne tendeix a modificar allò que ha obtingut, donant per fet que s'ha hagut d'equivocar i sense plantejar-se on pot haver estat aquesta equivocació.

Després d'aquest contacte tan superficial i tan frustrant amb la ciència, l'única

cosa que queda sòlidament assentada és el respecte a l'autoritat i el desconeixement d'allò que és en realitat la ciència

Una ciència del quotidià

Davant d'aquesta concepció i aquest ensenyament de la ciència que és la que es continua realitzant en moltes escoles hauríem de canviar i proporcionar una altra pràctica científica completament distinta. D'aquesta manera podríem aconseguir no solament que els alumnes aprenguessin més ciència, sinó que entenguessin més bé el món, que fossin capaços de pensar d'una manera crítica i, en darrera instància, que fossin individus més lliures. Per a això cal canviar la forma de treballar a l'escola, la relació entre el professor i l'alumne i la concepció del que és aprendre.

Els nois i noies consideren majoritàriament que l'únic lloc on s'aprenen coses és a l'escola i identifiquen aprendre amb una tasca pesada, difícil, tediosa. Allò que fem cada dia a la vida quotidiana, allò que fem servir continuament, no és aprendre, ja que s'adquireix fora de l'escola i no té relació amb el treball escolar. Hem de desterrar aquesta concepció bo i fent que els alumnes estiguin en escoles on puguin aprendre, i que aprendre la ciència sigui una cosa plaent, una cosa vinculada al joc i vinculada també amb els problemes de cada dia, amb allò que s'esdevé al voltant nostre.

Per a això hem de crear una escola distinta, una escola fonamentada en l'activitat de l'infant i que contribueixi al seu desenvolupament intel·lectual i social i sobretot a fer-lo més autònom. En aquesta escola qui aprèn és el nen, i el mestre l'únic que fa és posar les condicions perquè el nen aprengui. Allò que s'aprèn parteix de problemes del nen, i aquest és dedica a experimentar, a investigar, sobre aquesta situació problemàtica: per què veiem les coses, per què les veiem de distints colors, per què cauen les fulles d'alguns arbres a la tardor, per què de vegades cau aigua en forma de pluja, d'altres de neu i d'altres de pedra, com arriba l'aigua fins l'aixeta del lavabo de casa, per què podem parlar amb altres persones a través del telèfon, per què els molinets de cafè volten tan de pressa, etc.

Els nens durant una etapa de la seva

vida pregunten contínuament el perquè de moltes coses, el perquè del que passa al seu voltant. Moltes vegades els adults no contesten aquestes preguntes i l'escola ho fa rarament. En lloc de contestar la pregunta de per què hi ha muntanyes, se li fa escriure al quadern que el porc ens dóna pernil o llangonissa, o que els oncles són germans dels nostres pares. I no és que aquestes coses no puguin interessar l'infant que arriba a l'escola, però cal partir d'aquests interessos o crear l'interès per aquestes qüestions. I això és allò que no es fa amb el treball científic, no es crea la necessitat de les explicacions científiques, sinó que en un moment determinat se li comença a explicar que la llum pot estar formada per ones i corpuscles.

Hem de crear una escola que sigui sobretot un centre de treball des del qual explorar i investigar les coses que succeeixen al nostre voltant.

Entendre la ciència i la tecnologia, fabricar màquines i realitzar feines artesanals. La tasca del mestre no és dir allò que és veritat i allò que és fals, sinó ajudar els alumnes que investiguin, que cerquin per si mateixos, creant-los contradiccions quan les seves explicacions siguin insuficients, insatisfactòries, promovent la discussió entre ells i la cooperació en la realització de tasques. Els coneixements científics, les nocions teòriques, els conceptes abstractes, han de ser introduïts després d'haver-ne creat la necessitat, quan poden ex-

plicar quelcom, quan serveixen per donar compte d'un fenomen que hem presenciat o que estem intentant explorar.

En definitiva, del que es tracta és de canviar la concepció del treball escolar que impera en aquest moment. Avui almenys s'entén més bé perquè suposa un acte de fe més gran i un acte de confiança en la persona que ens ensenya, i la persona que ens ensenya és el dipositari de l'autoritat, de la norma social. A l'escola s'està, doncs, interioritzant aquesta norma, interioritzant el respecte i no aprenent a pensar, a reflexionar sobre aquests problemes, a explicar la realitat.

Hem de construir una escola distinta en la qual aquesta relació s'inverteixi i en la qual l'alumne vagi fonamentalment a pensar, a reflexionar, a explicar coses i també a divertir-se. Per a això cal aconseguir que perdi el respecte a la ciència i la manera més bona de perdre aquest respecte és fent ciència el mateix alumne, una ciència lligada a la tecnologia i a la vida quotidiana. Quan és l'alumne mateix el qui està explicant els fenòmens, el qui està descobrint, el qui està construint màquines, l'actitud envers la ciència varia i el criteri del veritable i el fals es situa en la possibilitat d'actuar sobre la realitat i no en les paraules del professor. La funció d'aquest també canvia i passa de ser el detenedor de la veritat a ser un company més experimentat que ens pot ajudar quan ens trobem en una dificultat, quan ens hem encallat en la feina.





EDUCACIÓ CÍVICA A L'EGB I IDEOLOGIA*

per Manuel Toledo Guijarro

Es evident que en comparació amb els inefables textos de *Formación del Espíritu Nacional* del període franquista, l'educació cívica amb què s'instrueix els nostres joves ha suposat una millora indiscutible. Alguns temes tabús en el règim anterior són, almenys, tractats en el textos actuals, bé que amb limitacions com anirem veient. Els nens són informats, amb una correcció i profunditat més o menys discutible, de temes importants com la contaminació ambiental, la manipulació dels mitjans de comunicació o els drets humans fonamentals; així com es respira, sempre, una atmosfera inequívoca d'acceptació de les regles del joc democràtic.

Però aquesta obertura informativa ha anat paral·lela al manteniment en les seves pàgines del suport a postures de conservació del sistema capitalista de producció, més o menys apedaçat segons les inquietuds socials del redactor.

D'altra banda, el sistema capitalista queda, després de la lectura d'aquests textos, legitimat més sòlidament, en la mesura que es fa passar com la garantia i el sosteniment de les llibertats democràtiques bàsiques.

El concepte clau a través del qual es vertebrarà la inculcació dels textos d'educació cívica és la versió burgesa de la convivència.

Segons aquesta concepció classista de la convivència, la societat es representa com una amalgama d'individus connectats per relacions de comunicació interpersonals, per relacions exclusivament ètiques, per uns desigs generalitzats de pau, amor i solidaritat, plasmats en una sèrie d'institucions que serien el reflex dels interessos col·lectius, mentre que s'oculta

l'existència de relacions socials jerarquitzades de producció i distribució dels béns i no es parla dels antagonismes socials que s'estableixen entre els membres que conviuen, producte de les estructures socio-econòmiques d'explotació i domini dels uns sobre els altres.

Per a la ideologia de la convivencialitat no hi ha interessos contraposats de classe, sinó objectius comuns de gènere humà. Es tractaria, amb el manteniment previ de les estructures socials vigents i del seu «perfeccionament» adequat, d'harmonitzar interessos que, per anticipat, es presumeix que són harmonitzables, sempre que es pogués aconseguir una expansió adient de les dosis apropiades d'ideals ètics, del tipus de l'amistat, la fraternitat, l'amor, la solidaritat, el respecte mutu, la recerca del bé comú, etc., que es deixen convenientment difuminats en la seva concreció. Fins i tot, s'hi afegirà l'ideal d'igualtat i justícia social, mentre s'entengui el primer com una igualtat de dignitat dels homes o una igualtat formal de drets i no com la seva igualtat econòmica real, o mentre s'interpreti la justícia social com un pedaç del sistema que intenti suavitzar els seus aspectes més negatius: l'atur, la fam, la desescolarització, el barraquisme, sense atacar les seves causes estructurals. Intenten palliar el símptoma sense arrencar l'arrel social de la malaltia.

En aquesta línia de pensament es troba el fragment següent extret d'un dels manuals d'educació cívica d'EGB més difòs:

«Per aconseguir una convivència harmònica caldria actuar d'acord amb els fonaments que la fan possible: pau, amor, respecte mutu, justícia social i solidaritat... Si volem construir

una convivència social harmònica, cal que pensem i actuem proporcionant-nos seguretat, benestar i alegria de viure per mitjà de mecanismes que ens identifiquin els uns amb els altres, sense desconfiança. De tal manera que els impulsos que ens moguin a l'acció siguin per aconseguir valors humans en ells mateixos, més que no pas valors contraposats als d'altres persones: que el treball sigui assequible a tothom com un mitjà per al benestar i la realització personal; que la cooperació sigui afectiva, oberta i es converteixi en suport social.»¹

No cal canviar res; n'hi ha prou a identificar-nos els uns amb els altres, sense desconfiança, i que sigui assequible a tothom el model de seguretat, benestar i alegria de viure, i tot això conseqüència, com es pot veure, d'una inexcusable cooperació afectiva entre els individus i, cal suposar-ho, també entre les classes.

Aquesta convivència, harmònica i harmonitzable, s'estén per tots els àmbits de la presència humana i s'establirà, per tant, en els diversos nivells d'agrupament dels individus, des de la relació de persona a persona fins al nivell de la comunitat internacional, passant per la família, l'escola, el grup d'amics, l'empresa, el barri, la ciutat, la comarca, la regió i la nació. Com diu un text escolar:

«La societat és formada per una diversitat de grups socials —família, escola, grup d'amics, comunitat de treball, etc.— els membres dels quals, units per uns mateixos interessos i inquietuds, s'afanyen per a la consecució d'uns béns comuns.»²

D'una banda es posen al mateix nivell agrupaments basats en relacions interpersonals: amics, família, grup escolar d'amistat, juntament amb nivells en què la connexió entre els individus no obeeix a relacions de comunicació psicològiques i afectives, sinó a una jerarquització social arbitrària. Es tracta, un cop més, d'amagar o psicologitzar les relacions socials de domini i explotació. Es procura convèncer el nen que les relacions que estableix amb els seus amiguets; basades en la igualtat, són de característiques similars a les que establirà amb els seus patrons i governants en la societat d'adults, sempre que aconseguixi guiar-se per una sèrie de preciosos principis humanistes.

D'altra banda, es fa servir un mètode d'exposició fonamentalment concèntric, en què es parteix d'unitats elementals de

«convivència» per anar ampliant progressivament el radi espacial d'observació. Aquesta metodologia que, en principi, no és negativa per ella mateixa, intenta, en aquest context harmonicista i psicologista, donar la idea d'una societat organitzada en successius nivells concèntrics d'agrupament, on tots els individus d'un mateix nivell establirien relacions equidistants i paritàries. Així, molts individus iguals en drets i sense conflictes substancials entre ells formarien una empresa o una família, i moltes empreses i famílies formen un barri, i molts barris formarien un poble, i així successivament en aquesta «democràtica» diana classificadora que suggereix la suposada equidistància radial entre individus d'un mateix nivell de convivència.

També es pot comprovar en el fragment citat la convicció, constantment present en els nostres textos d'educació cívica, de la «unitat d'interessos» entre individus, i la pressuposició de «bé comú» de la majoria de les realitzacions de l'actual sistema econòmic capitalista. La presència d'aquests postulats ideològics en uns textos que es vanten de ser «neutrals i objectius és, si més no, discutible.

Dins les estructures econòmiques vidents, la convivència humana, per bé que sempre resulta harmonitzable, no sempre és harmònica. Per això, tots els textos d'educació cívica dedicaran algun capítol a parlar-nos dels obstacles de la convivència.³

Aquests obstacles són, generalment, de tipus ètic, en la línia de reduccionisme moralista i psicologista que caracteritza l'educació cívica actual. Un text concret, en referir-se als grups i nivells de convivència abans esmentats, assenyalava en aquest sentit que:

«La convivència en aquests grups es veu sovint pertorbada per una sèrie d'actituds individuals, com l'egoisme, la incomprensió i la intolerància, o per factors de tipus col·lectiu com la incultura, la incomunicació o la violència.»⁴

1. *Sociedad 80*, 6.º EGB, Ed. Santillana, Madrid 1979, p. 271.

2. *Ibid.*, p. 259.

3. Malgrat que ens cenyim en l'exposició a exemples concrets de les editorials de més difusió, l'esquema general de la ideologia de la convivència ha estat dissenyat pel MEC a través de l'ordre ministerial del 29 de novembre de 1976, a la qual es van acomodar tots aquests textos.

4. *Sociedad 80*, 6.º EGB, ... p. 259.

«La causa del malestar social és, freqüentment, la manca d'uns principis humanistes en què s'hauria de sustentat tota la convivència entre els homes. L'existència d'aquests principis humanistes potencia entre els homes unes relacions de concòrdia i harmonia.»⁵

Cal assenyalar el caràcter significatiu del mateix títol de l'assignatura en què són enmarcats aquests fragments: «Educació Ètica i Cívica». En aquesta matèria no es tracta d'afegir a una educació cívica i social alliberadora l'aprofundiment d'alguns valors ètics, com el respecte, la generositat, el diàleg, la solidaritat, la lleialtat, la cooperació, l'ajuda, etc., cosa absolutament respectable i necessària, sinó d'alguna cosa més discutible com és: interpretar els fets socials a partir d'esquemes i elements d'anàlisi moralitzants d'una forma reductiva, dins els quals hi ha un desplaçament continu entre el món de l'«hauria de ser» i el món de l'«és», del món del desig al món de la realitat, de forma que la idealitat superestructural predicada serveix com a aval legitimador d'una realitat caracteritzada pel seu acompliment impossible dintre d'aquestes coordenades. L'ideal es converteix, en aquestes circumstàncies, en un maquillatge escapist que dispensa de descriure la realitat i, al mateix temps, la seva presumpta càrrega crítica queda transmutada en coartada de la mala consciència de qui concep el marc de les relacions capitalistes com a únic horitzó de regulació de l'activitat productiva.

Un cop desviat convenientment el diagnòstic de la malaltia cap a una etiologia de tipus ètic, no hi haurà inconvenient, com hem assenyalat més amunt, que els textos precisin algunes situacions conflictives. Així, se'ns informa, per bé que superficialment i errant o ometent sempre el diagnòstic, de l'existència de conflictes laborals, no sense advertir-nos abans que tots som culpables d'alguna manera d'aquestes malalties:

«L'egoisme col·lectiu és el que fa que es produïxin aquestes situacions anticonvencionals.»⁶

Segons els textos escolars, els conflictes existeixen; però, per tal que ningú no en tregui conclusions precipitades, de forma juxtaposada al capítol que els ensenya,

se'ns adverteix sobre les «maneres de superar-los». I com calia esperar, per a uns mals suposadament basats en orígens ètics es buscarà solucions d'indole semblant.

Segons un manual d'una de les dues editorials que estem analitzant, les més difoses, la solució consistiria en un prununciament ambigu pels drets humans, situació que, d'altra banda, no deu resultar gaire preocupant per al nostre país, ja que aclareix a continuació:

«Hi ha normatives jurídiques, com la nostra Constitució, que ho recullen, però d'altres règims polítics els han anul·lat o no els respecten de manera contínua.»⁷

Ja es veu que són «ALTRES» els règims que no respecten els drets humans, per la qual cosa el lector és invitat a concloure que el virus de les irregularitats en matèria de drets fonamentals no ha traspassat les nostres duanes.

El manual de l'altra editorial, després de xifrar la solució dels conflictes en els ja esmentats postulats de «pau, amor, respecte mutu, justícia social, solidaritat», precisarà més endavant, per si a algú el relat escèptic dels conflictes l'ha pogut portar a posicions discolles indesitjades, que:

«No són vàlides les solucions extremes: ni el desànim conformista, amb el qual tots seríem còmplices del comportament progressiu de la forma de vida, ni la pretensió de transformar de forma radical el món per mitjà d'actuacions o iniciatives utòpiques. El camí es pot trobar en un pausat, però constant esforç centrat en un punt bàsic de la vida social: l'educació.»⁸

Conclusió: Caldria dur a terme petites reformes però sense passar-se i, sobretot, dins el marc de les reformes superestructurals. A més a més, com ja es pot veure, es recorre al vell ideal il·lustrat: l'educació com a panacea social. Per a la ideologia subjacent en aquests textos, per regenerar la societat caldria regenerar educativament l'individu, ja que els conflictes només es poden imputar a la corrupció

5. *Ibid.*, p. 274.

6. *Ibid.*, p. 271.

7. *Ciencias Sociales. Educación Ètica y Cívica*, 6.º EGB, Ed. Anaya, Madrid 1980.

8. *Sociedad 80*, 8.º EGB, Ed. Santillana, Madrid 1979, p. 311.

moral d'aquest. Els problemes socials no serien motivats per les estructures socials i econòmiques, sinó per les persones, per la qual cosa amb més dosis d'educació i bones lletres aconseguiríem acostar-les a l'ideal humà anhelat.

Acte seguit es completarà aquesta miraculosa terapèutica amb dosis adequades de «comprensió en el camp de les relacions interpersonals» ja que:

«Hem de partir de la base que els que ens rodegen es troben immersos en un món tan problemàtic com el nostre i que amb la nostra hostilitat contribuïrem a empitjorar-lo encara més.»

I completant la recepta màgica es recomana tot seguit:

«Fomentar el sentiment de solidaritat vers tots els que comparteixen els problemes de la col·lectivitat, buscant allò que ens uneix a tots i no allò que ens separa.»⁹

Com es pot veure, un edulcorat programa d'harmonia social interclassista i un sentiment benintencionat de solidaritat que, en no haver-hi menció en contra, caldrà suposar que es fa extensiu als nostres explotadors i, en tot cas, dirigit a aquells que administren els problemes de la col·lectivitat independentment de com l'administren.

Se superen els conflictes socials només en el pla de l'ideal metafísic. S'esquiven els antagonismes produïts per les relacions de producció explotadores, per la via de la fugida idealista al món nirvànic de l'essència humana idealitzada.

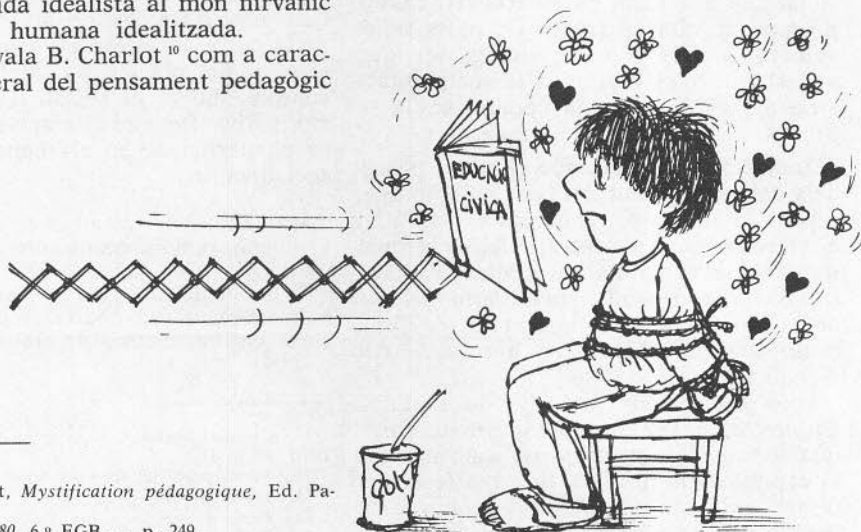
Com assenyala B. Charlot¹⁰ com a característica general del pensament pedagògic

dominant, per a aquest els conflictes socials serien elements corruptors de l'essència humana, per la qual cosa se'ls defuig bo i buscant superar-los en el «paradís» de l'ideal humà, on s'harmonitzen metafísicament els conflictes i, alhora, es redueixen els fenòmens socials a sociabilitat interpersonal, és a dir, harmonia, unitat, obertura a l'altra, convivència, comunicació, cooperació, etc. No és que s'ignorin certes relacions socials, sinó que són considerades com a inessencials, ganga que recobreix allò que és essencial: l'individu i la seva naturalesa humana eterna. Fins i tot les relacions internacionals entre els estats queden reduïdes a relacions interpersonals i ètiques entre ells.

L'esquema convivencial que hem analitzat es trasllada al món concret de l'empresa i de les relacions laborals, que en els textos d'educació cívica reben el nom més harmonitzador de «comunitat de treball». La burgesia se sent comunera a l'hora de repartir el treball, però no al moment de repartir els beneficis.

L'empresa és definida com un «àmbit de convivència» o «una comunitat de convivència».

Segons els textos, les relacions laborals de l'empresa són clares, diàfanes i naturals: els uns posen el treball, els altres posen el capital, «com en qualsevol grup social s'estableix una estructura jeràrquica entre els seus components»¹¹ i poste



9. *Loc. cit.*

10. B. Charlot, *Mystification pédagogique*, Ed. Payot, París 1979.

11. *Sociedad 80*, 6.º EGB, ... p. 249.

22 riorment els beneficis produïts es reparteixen entre capital i treball. Tota la conflictivitat possible, com veurem més tard, raurà en les proporcions d'aquest repartiment:

«L'empresa, la constitueixen els treballadors i els empresaris: els primers aporten el treball i els segons, el capital necessari per a l'adquisició dels béns de producció (instal·lacions, utilitatges, etc.). Els beneficis econòmics que obté l'empresa remuneren el capital i el treball.»¹²

«Tots aportem el nostre esforç a la comunitat i rebem a canvi un salari, un benefici al nostre treball.»¹³

Com es pot observar, tot sembla un pacte entre bons amics. No es diu res explícitament sobre l'origen del capital; s'amaga el seu caràcter de treball social acumulat, generat en l'apropiació privada del treball excedent del treballador assalariat, un cop que del total del seu treball produït se li retorni exclusivament una part en forma de salari amb la qual pot fer front a la seva reproducció física, genètica i ideològica. S'amaga l'apropiació privada del benefici i el fet que aquest no és res més que el treball col·lectiu explotat.

Malgrat l'ambigüitat voluntària dels paràgrafs, s'hi deixa entreveure, no obstant això, que s'accepta que en el salari rebem «íntegrament» l'equivalent del nostre treball: «A CANVI del nostre esforç rebem un salari», diu el text, i ja que no es menciona cap anomalia en el «canvi», caldrà presuposar que es tracta de parts equivalents. A més a més, sembla ser que aquest esforç el lliurem a la «comunitat» i no a l'empresari, i la comunitat, ja se sap, no acostuma a fer trampa.

També se suggereix que el salari procedeix del repartiment del benefici amb què, segons el text, «es remunera el capital i el treball». Com a contraposició s'insinua també que el capital procedirà d'aquest suposat repartiment remuneratiu del benefici entre les parts integrants de l'empresa, i no de cap estranya apropiació del treball aliè.

Però també pot procedir de l'estalvi. En efecte, en un paràgraf del mateix manual analitzat anteriorment s'afirma que el capital de la mitjana empresa té el seu origen en l'estalvi familiar.¹⁴ La burgesia, des de les seves primeres ideologies justi-

ficadores, el puritanisme i el calvinisme inclusivament, sempre ha considerat l'estalvi com a fonament legitimador del capital.

Així doncs, capital i treball poden procedir d'un «legítim» repartiment dels beneficis. El conflicte per als textos d'educació cívica raurà, com hem dit, en les proporcions d'aquest repartiment.

No es tracta, segons els textos, d'acabar amb el sistema del benefici privat, sinó amb els beneficis «exagerats». El concepte d'explotació, per a aquests, no alludeix a cap injustícia bàsica i originària de les relacions de producció capitalista, sinó al desig d'evitar guanys excessius. Certa taxa de benefici privat seria lògica i natural per a alguns ideòlegs de l'educació cívica a l'escola.

«No es tracta de suprimir un benefici industrial lògic, perquè altrament ningú no crearia una empresa, sinó que el capital no sigui l'únic a apropiarse els beneficis, i que per a obtenir guanys més grans no s'exploti els treballadors.»¹⁵

L'autor de les línies anteriors no es capaç de concebre que «el benefici industrial lògic» passi a mans dels mateixos treballadors que l'han generat; no té cap dubte que el seu destinatari «legítim» és la burgesia. No obstant això, el redactor del paràgraf li recomana, com el refranyer diu de Déu, que estrenyi però que no ofegui, que exploti, *ma non troppo*.

No es tracta, per tant, d'acabar amb el règim capitalista de treball assalariat, ja que, fins i tot, es reclamarà un «salari just» entre els drets humans bàsics, com si el salari pogués ser just si tenim en compte que és el residu d'una expropiació furtiva. Del que es tractaria, més aviat, és de participar en els beneficis i no de socialitzar-los:

«La lluita dels treballadors va encaminada a obtenir millors condicions de treball i a participar en els beneficis.»¹⁶

«L'harmonia al si de la comunitat de treball depèn del fet que es trobi un equilibri entre els interessos dels treballadors i dels

12. *Ciencias Sociales, Educación Ética y Cívica*, 6.º EGB, ... p. 12.

13. *Idem*, però del curs 8.º EGB, p. 35.

14. *Ibid.*, p. 34.

15. *Ibid.*, p. 35.

16. *Ibid.*, p. 35.

empresaris. En alguns països hi ha assaigs que permeten una participació més gran dels treballadors en l'empresa i que reforcen el seu caràcter de comunitat i de convivència.»¹⁷

«La bona marxa de la convivència entre els treballadors i l'empresa dependrà del fet que es trobi una fórmula de just equilibri entre els interessos dels treballadors i els de l'empresa.»¹⁸

Sense necessitat d'altres procediments més radicals considerats indesitjables i utòpics, si trobem una fórmula de repartiment «just», tot funcionarà, doncs, d'allò més bé, sense haver d'enderrocar el sistema vigent de relacions de producció capitalistes.

Tota aquesta desitjada i buscada harmonia no obsta perquè es mostri inquietud per alguna parcel·la conflictiva del món del treball: l'atur, les condicions alienants del treball en cadena, etc.; no massa, amb tot, perquè no hi apareixeran l'acomiadament arbitrari, les malalties i accidents laborals, les condicions embrutidores d'alguns treballs, el treball clandestí sense afiliació a la seguretat social, la pèrdua de capacitat adquisitiva després dels convenis, etc.

Però de la superficialitat amb què es tracta el tema i de la pobresa de l'anàlisi de les causes reals d'aquests fenòmens ens en dóna una idea la superficialitat de les solucions apuntades:

«Possibles solucions: en primer lloc, crear llocs de treball en la mesura precisa (...); en segon lloc, fomentar la igualtat d'oportunitats, de forma que tots puguin demostrar quina és la seva aptitud per a aquell treball que sigui del seu grat, (...) i crear un sistema educatiu que mantingui un perfeccionament continu dels qui estan treballant i una preparació adequada per als qui estan a punt de començar.»¹⁹

Es parla de l'atur, però no de les seves causes estructurals i molt menys d'alternatives que no siguin pedaços. ¿Igualtat d'oportunitats per ser explotadors o explotats, o que desapareguin els uns i els altres? Es manté un sistema educatiu amb objectius exclusivament reproductors i promocionadors.

Però l'harmonització convivencial no s'esgota amb el tractament del món del treball, altres realitats com la de l'escola, el barri, la família, la sexualitat, etc., són passades pel mateix sedàs aséptic.

No hi ha cap indici que en la família es pugui exercir algun domini arbitrari de l'home sobre la dona o dels adults sobre els fills, ben altrament:

17. *Idem*, 6.º EGB, p. 12.
18. *Sociedad* 80, 6.º EGB, ... p. 250.
19. *Sociedad* 80, 8.º EGB, ... p. 289.



«En l'actualitat es tendeix a fonamentar la vida familiar en el principi de responsabilitat i participació de tots els seus membres.»²⁰

Si s'ha de fer cas del manual ara mateix esmentat, els barris de les nostres ciutats són una meravella, ja que tothom es coneix i hi ha una relació interpersonal humanitzada, i a més a més:

«Tots els barris compten amb uns centres (benèfics, docents, recreatius, etc.) que són utilitzats pels veïns: l'escola, el mercat, el parc, camps de jocs, etc. (...) Recorda la primera vegada que els teus pares et van portar al parc del barri a passejar.»²¹

Com es pot veure, en un lapsus d'ebrietat harmònicista, el redactor d'aquestes ratlles potser ha volgut imaginar amb tota la bona intenció per als nostres barris les característiques del seu.

Quant als temes ambientals, sempre és l'home en abstracte el qui contamina i no un grup específic i significatiu dels nostres congèneres. En algun lloc fins i tot s'abona l'ús «pacífic» de l'energia nuclear.

L'escola seria exclusivament per a l'«ensenyament de coneixements als alumnes i la seva formació humana».²² Cap esment a les teories de certs analistes que la suposen responsabilitzada de reproduir el sistema social vigent, de propagar la ideologia dominant i de seleccionar i ajustar el destí social dels individus a la seva procedència de classe.

En un dels manuals analitzats s'afirma no tenir clar si els papers especialitzats de conducta masculina i femenina tenen un origen biològic o socio-cultural, per la qual cosa es renuncia a pronunciar-se sobre aquest vidriós tema i es manifesta eclècticament, sense cap distanciament crític, que això és un fet, sense oposar-hi cap comportament alternatiu:

«El fet és que, prescindint del grau en què influeixen l'aspecte biològic o l'ambient en la nostra cultura occidental, i en gairebé totes les cultures, l'home i la dona tenen papers socials diferents i orientats l'un cap a l'altre. Aquesta manera de ser diferent de cada sexe s'integra en la personalitat de cada un i l'acompanya durant tota la seva vida.»²³

Sembla que el redactor, refugiant-se en un empirisme còmode, suggereix una estratègia conformista que resta «neutral» davant del fet donat.

El fi primordial i més excels de la sexualitat és encara, per a algun text, la procreació:

«La genitalitat és l'aspecte vegetatiu i orgànic de la sexualitat i troba la seva expressió més acabada i plena maduresa en la capacitat procreadora.»²⁴

La sexualitat per ella mateixa continua sent un fet vergonyant i deteriorat i ha de tenir sempre i en tot cas el segell legitimador i purificador de l'amor, concepte excels si no hagués servit de refugi a tantes maniobres sublimatòries i repressores i a tan variades relacions de dependència i domini.

«Quan es priva la sexualitat d'aquest fons afectiu es desvirtua la seva naturalesa i es redueix a una mera satisfacció orgànic-fisiològica.»²⁵

Pel que fa al tema religiós, s'accepta la possibilitat que hi hagi salvació fora de l'Església Catòlica. Hom ja es pot fer budista, mahometà, bramànic, protestant o confucianista, però no es diu res de les alternatives agnòstiques o atees.²⁶

En els capítols referents al nostre ordenament polític es presenta la Constitució com a plasmació dels interessos generals i comunitaris, i no com un pacte de coexistència entre les classes socials producte de l'actual correlació de forces favorable al manteniment i imposició de l'economia de mercat i de la propietat privada dels béns de producció. De la mateixa manera, es presenta l'Estat i les seves institucions com a àrbitres imparcials més enllà dels interessos de les classes, alhora que es continua identificant capitalisme amb llibertat i democràcia.

En el catàleg de drets humans fonamentals es confon la concessió formal del dret amb el seu acompliment real. De fet, es deixa la porta oberta a un desorientat salt del nen des del món de l'«hauria de ser» al món del «ser» realment existent.

20. *Sociedad 80*, 6.º EGB, ... p. 227.

21. *Sociedad 80*, 6.º EGB, ... p. 236.

22. *Ciencias Sociales. Educación Ética y Cívica*, 8.º EGB, ... p. 26.

23. *Sociedad 80*, 8.º EGB, ... p. 281.

24. *Sociedad 80*, 8.º EGB, ... p. 281.

25. *Sociedad 80*, 8.º EGB, ... p. 282.

26. El llibre de l'Ed. Anaya, que en general té un to més progressista que el de Santillana, sí que inclou aquestes opcions.

Fins i tot, com ja hem dit més amunt, s'arriba a afirmar en un text que l'incompliment dels drets humans és pràctica d'«altres països», no d'aquest.

Per descomptat, no manca la deguda referència al dret de la propietat. No s'aclearix al nen la distinció entre béns de consum i béns de producció i s'aprofita la seva tendència espontània a la possessió particular dels primers per legitimar la propietat privada dels últims.

En una versió d'un llibre d'educació cívica de l'editorial Santillana, no tan difosa com la que hem analitzat fins ara, però encara al mercat, es fa la següent tendenciosa il·lustració del dret a la propietat:

«Des que comencem a desenrotllar la capacitat de parlar, es manifesta un sentit de la propietat molt fort. Si tens germans petits podràs observar amb quina freqüència usen les paraules *meu, teu*, etc., i tu, si reflexiones una mica, has de reconèixer que et sents *amo* d'objectes i que n'hi ha molts altres que desitjaries.»

«No podem negar que la propietat és un dret natural dels homes.»²⁷

Però els missatges ideològics no es re-
dueixen als capítols emmarcats dintre el programa d'Educació Ètica i Cívica. Un cop d'ull ràpid i no necessàriament ex-

haustiu al manual de ciències socials de vuitè curs d'EGB de l'editorial Santillana ens permet observar nous aspectes, sobretot en les pàgines dedicades l'explicació dels esdeveniments històrics més recents.

No deixa de cridar l'atenció, pel que fa al capítol dedicat a la revolució d'octubre de 1917, que, malgrat que no la considerem un model revolucionari repetible en les nostres societats de capitalisme tardà i que no acceptem el qualificatiu de socialistes per als règims actualment existents en els països de l'Est, es posi en relleu fonamentalment els seus aspectes violents, com si la violència no hagués estat una característica de tot procés revolucionari s'ometen els seus aspectes positius. De la lectura d'aquestes pàgines es treu la impressió que a l'única cosa que es van dedicar les forces revolucionàries en allò que es qualifica de «fase exaltada de la revolució» va ser a «depurar» i a «reprimir adversaris»:

«Lenin va muntar un règim autoritari que es va basar en l'Exèrcit Roig. (...) El fracàs de les forces anticomunistes va ser seguit d'una

27. *Educación para la convivencia*, 7.º EGB, Ed. Santillana, Madrid 1977, p. 16.



dura repressió. Ja el 1918 el tsar Nicolau i la seva família van ser fusellats a Yekaterimburg. La repressió es va estendre primer a tots els representants del règim enderrocat. Després la depuració va arribar fins als mateixos comunistes que no prestaven una obediència total al règim de Lenin o no interpretaven la Revolució en el mateix sentit que aquest.»²⁸

Al contrari, sembla que s'és més comprensiu amb altres règims polítics. En el cas de la Itàlia feixista de Mussolini, després de deixar ben clar el seu caràcter dictatorial, se'ns informarà que:

«La seva política de desenrotllament interior va donar grans resultats, impulsant les fonts de riquesa i duent a terme un important pla d'obres públiques.»²⁹

I és que, com ja vam experimentar els espanyols, els règims feixistes tenen una predilecció especial pels pantans.

Igualment, en parlar del règim de Franco, sense que s'acceptin els seus esquemes autoritaris, per descomptat, s'explicaran, malgrat tot, els seus «èxits econòmics»:

«El pla d'estabilització va ser un èxit econòmic: ràpidament van augmentar les exportacions, va disminuir la inflació i es va equilibrar la balança de pagaments.»

I més tard, després dels plans de desenrotllament:

«L'economia va ser impulsada de forma espectacular i Espanya es va convertir en el país industrial del món.»

S'identifica creixement amb benestar, i no s'informa a l'alumne que aquest creixement tenia peus de fang, com es comprovaria ben aviat i, en tot cas, va ser impulsat per factors externs, independents de la configuració dictatorial del règim, com el turisme del habitants del països democràtics del nord, les remeses dels nostres emigrants, la tolerància amb les inversions estrangeres i el desenrotllament en branques exigents de mà d'obra barata, sense tecnologia pròpia i que, de qualsevol manera, es va haver de pagar un alt cost social i humà per aquest creixement. Diverses generacions perdudes en l'aspecte polític i vivencial per pagar, amb la seva pluriocupació i hores extres i amb ritmes i sistemes de producció embrutidors, algun piset petit i mal construït

o aquell siscentó i televisor amb què consolar-se dels moments dolents.

El caràcter comprensiu dels autors del text torna a aparèixer de forma cridanara quan, després d'una descripció asèptica de les fases successives de la II República Espanyola i en arribar a l'etapa de preguerra, se'ns pinta el següent panorama desolador que pràcticament disculpa els esdeveniments posteriors al 18 de juliol:

«La UGT, cada cop més radicalitzada, i la CNT no donaven respir al govern amb les seves reivindicacions i vagues. El problema més gran per al Govern era l'ordre públic. Militants comunistes, socialistes, anarquistes i falangistes queien cada dia en sagnants duels a trets. A les Corts, Calvo Sotelo va acusar el govern de provocar la ruïna d'Espanya. Els comunistes acusaven les dretes de justificar amb el seu alarmisme una intervenció militar. La tensió augmentava per moments. Tement el govern, enfront del desordre regnant, una intervenció de l'exèrcit, va apartar els generals més sospitosos (...) Tot anunciava un fet irreparable: la tragèdia d'una guerra civil entre espanyols.»³⁰

Com es veu, el que va esdevenir, segons l'òptica particular de l'autor del text, era «irreparable» i ja estava «anunciat» (llegiu: justificat) pel «desordre regnant», «els diaris duels sagnants a trets» i les vagues i reivindicacions «radicalitzades». Després d'aquesta descripció caòtica dels darrers dies de la II República, no li costarà gaire a l'escolar concloure que fos «lògic» que algú vingüés a salvar Espanya. Déu salvi els espanyols dels seus salvadors i els nens dels seus clarividents redactors de textos escolars.

El text que estem analitzant reserva als Estats Units el paper del bo de la pel·lícula.

Al redactor del text que comentem, el fet, descrit per ell de forma plena d'admiració, que els Estats Units posseïxin el 42 per cent de la renda mundial, malgrat posseir només el 6 per cent de la població del planeta, li sembla un signe manifest de «la prosperitat de la societat americana»³¹ i no de la seva capacitat de rapinya; i està convençut, a més, que aquest país, malgrat algunes bosses de

28. *Sociedad* 80, 8.º EGB, ... p. 118.

29. *Sociedad* 80, 8.º EGB, ... p. 150.

30. *Sociedad* 80, 8.º EGB, ... p. 137.

31. *Ibid.*, p. 250.

pobresa, és un cas prototípic de «societat igualitària»:

«Els Estats Units, malgrat les diferències econòmiques, presenta en realitat una de les societats més igualitàries; davant la llei, tots els ciutadans tenen els mateixos drets i les mateixes obligacions. El sistema d'impostos és un dels més rigorosos del món.»³²

Com es pot veure també en alguns dels nostres textos d'EGB, els *managers* del *marketing* cultural han procurat donar-li un inequívoc sabor americà.

El Pla Marshall va ser, segons sembla, «una ajuda econòmica forta a Europa per aconseguir la seva reconstrucció econòmica i evitar l'avenç comunista».³³ Com es veu, l'afany auxiliador del president Truman no tenia límits i així se'ns confirma quan se'ns diu que:

«El divuit de març de mil nou-cents quaranta-set el president Truman declarava que «els Estats Units estaven disposats a ajudar els pobles lliures a mantenir les seves institucions lliures i la seva integritat nacional contra els moviments agressius que tractaven d'imposar-los règims autoritaris.»³⁴

Dues línies més amunt d'aquesta cita, no replicada en el text, en el qual es presenta els Estats Units com el generós «amic americà» disposat a l'ajuda dels «pobles lliures», se'ns diu que l'OTAN responia a l'esforç dels Estats Units per la creació d'una xarxa d'aliances per deturar l'expansió comunista». Però els Estats Units, en el seu irrefrenable afany d'«ajuda», escampen la seva presència a totes les parts del món, perquè ja ho diu el refrany: «fes el bé i no miris a qui».

Els americans, com que són molt cultes, no es limiten, en els països a què acudeixen en so d'ajuda, a mastegar xiclet, controlar empreses i mostrar didàcticament el seu arsenal, sinó que donen a la seva presència un exquisit toc «cultural»:

«En l'actualitat, bé perquè hi tenen possessions, bé per haver establert tractats militars i comercials, els Estats Units mantenen la seva presència cultural en els cinc continents.»³⁵

O sigui, que les forces navals dels Estats Units no només van plenes de missils, sinó també de violins i oboès.

Era lògic, per tant, que un poble tan preocupat «per la presència cultural al món» elegís l'ex-actor de cine Ronald Reagan com a president, un home procedent del món de la cultura, o almenys de la indústria cultural. Esperem que el seu afany culturalitzador no el porti a illustrar-nos didàcticament el fenomen de l'energia nuclear amb mètodes actius d'observació directa.

Que resti, doncs, tot el que hem vist com a prova que darrera la pretesa «neutralitat» dels nostres textos i darrera les seves anàlisis presumptament estimulades de forma exclusiva per la recerca de l'essència humana universal, s'amaga una versió unilateral, classista i ideologitzada de la realitat.

32. *Loc. cit.*

33. *Ibid.*, p. 159.

34. *Ibid.*, p. 249.

35. *Ibid.*, p. 245.

Editorial Casals

LLIBRES DE TEXT I D'ESPLAI



Colleccions

- **GATET, MIXET:** Comprensió i l'expressió oral a parvulari. M. Abeyà, A. Prat, F. Rifà. 4-5 anys.
- **EL NINOT:** Material d'entreteniment i de creació. M. J. Espelt, M. Ginesta.
- **PENSAMENT I LLENGUATGE:** Imatges i textos per a jugar i aprendre. 3 anys: **BON DIA, ESCOLA** - 4 anys: **TORNEM A ESCOLA**. M. Martínez, C. Solé.

NOU MÈTODE D'ANGLÈS «ENGLISH ON TIME» en coedició amb **COLLINS** (aprovat per a 6è. d'EGB).

- **MOLÍ DE VENT:** Llibres de llengua per a castellanoparlants.
- **EL PENELL:** Llibres de llengua per a catalanoparlants.
- **D'ACÍ D'ALLÀ:** Llibres de lectura. 3r., 4t. i 5è.

TOTS ELS LLIBRES PER A MATERNAL - PARVULARI - E.G.B. I B.U.P.



Editorial Casals

Casp, 79. Barcelona - 13. Tel 245 72 03 - 04

REFLEXIONANT SOBRE LA NOSTRA ESCOLA UNITÀRIA

Una gran part dels professors de l'escola graduada deu veure l'escola unitària com un problema llunyà en el temps, com una qüestió problemàtica, però de segon ordre.

La visió d'aquest tipus d'escola pot tenir en alguns casos un caire bucòlic, per allò de la vida pacífica del poble petit. Es pot pensar que el mestre viu immers dins d'aquesta harmonia, es pot pensar en un mestre absent de la gran problemàtica de l'escola graduada —la gran•escola graduada—, es pot pensar en una escola on no hi ha ni grans problemes ni grans sorolls.

Però és —segons el meu criteri i la meua vivència— en aquesta escola —«escola unitària»— on la diversitat i la complexitat es fa més palesa per al mestre. Tota la diversitat d'una gran escola recau aquí sobre la mateixa persona i no és possible un repartiment de càrregues. Si bé és cert que tot és més reduït pel que fa al nombre, també és cert que els enfoc, les varietats i les temàtiques són les mateixes.

Hi ha un pobre reconeixement del mestre de l'escola unitària, el qual sovint s'ha de sentir el comentari «Deus estar com un rei amb tan poca mainada!». Hi ha una pobra solidaritat i fins crec que una pobra ajuda envers mestre de poble, el qual té, en contrapartida i com a fons la soledat per companyia.

Es té un seguit de sensacions d'inseguretat, d'abandó i de soledat alhora que una feina aclaparadora que et deixa rumiar ben poc la teva situació.

És aquí, en aquesta escola, on la denominació de mestre agafa el seu significat més ampli i més tradicional. Com sovint se sent a dir, ser mestre d'una escola rural és una experiència per la qual tot mestre hauria de passar. Una mena d'experiència de desert que et capta tota l'atenció i et fa veure el sistema

i estructura educativa amb una varietat que s'ignora quan s'és tutor d'un sol curs de la graduada.

Però no tot és negatiu i fosc dins de l'escola rural. El tracte amb la mainada agafa caires d'una familiaritat molt superior a la de la graduada. L'escola esdevé més teva que mai i l'interès per cada detall es multiplica. Tota la feina que puguis fer agafa aquí una dimensió més real i més visible.

La gent és agraïda i la mainada respon als estímuls que tu creïs. Té molts aspectes compensadors i que t'ajuden, a l'hora, si cal de fer més feina de la que toca.

La nostàlgia i el sentiment d'abandó neix quan es pensa en el mestre com a mestre i en les institucions educatives; quan lluites per tirar endavant l'escola i no trobes ningú que doni suport a la teva feina; quan vas a demanar material didàctic i no se sap quin és el que correspon a aquest tipus d'escola; quan et neixen dubtes sobre la metodologia de cada dia i no tens qui consultar; quan, tantes vegades, consultar un problema sembla que sigui tirar una ampolla al mar a veure qui la recull.

Ser mestre d'una escola rural és una cosa més seriosa del que aparentment pugui semblar. El mestre necessita d'una manera gran el suport de l'administració, necessita reconeixement, necessita que algú pensi solucions que s'emmotllin a la tipologia de l'escola on treballa; necessita un complement de destinació adequat i una estimulació conseqüent amb la feina que fa i no tant un deixar fer que moltes vegades es confon amb l'oblit o amb el fet d'amagar el cap per no veure res.

Aquestes ratlles estan escrites des de la perspectiva de la meua escola dels Torms, poblet del mig de les Garrigues que és compost d'un sol mestre i vint-i-dos alumnes de vuit cursos diferents.

METODOLOGIA A L'ESCOLA UNITARIA

L'elecció de la metodologia en una escola unitària esdevé un dels problemes més seriosos amb què el mestre es troba en començar a fer escola.

Cal respondre's ben clarament la primera qüestió que et plantejes quan obres l'aula per primer cop: *¿Com ho faré amb tants cursos...?* els nombres et ballen al cap —vuit cursos a quatre assignatures de mitjana per curs, resulten unes trenta-dos matèries a coordinar— i a més a més els pàrvuls.

No sóc sol a l'hora de respondre una qüestió tan difícil i estic ben segur que d'altres mestres que treballen en escoles semblants a la meua han donat diferents respostes i potser millors que la que he donat jo. Malgrat això, i sense pensar en cap moment que aquesta és una resposta idònia i perfecta, vull exposar el que ha estat aquesta resposta per mi.

L'ESCOLA

L'escola unitària dels Torms (poble de 250 habitants que trobareu al mig de les Garrigues) consta en aquest moment de 22 alumnes i un mestre. Els alumnes estan repartits de la manera següent: P₄—9 al., P₃—1 al., 1er.—2 al., 2n.—2 al., 3r.—1 al., 4t.—2 al., 5è.—1 al., 6è.—1 al., 7è.—3 al.

METODOLOGIA

Per a elaborar la metodologia he partit de les següents bases:

B.1. Els nens a qui ha d'anar dirigit l'ensenyament i, en general, els nens de les escoles unitàries estan habituats a treballar molt. Caldrà, doncs, buscar un sistema que aprofiti aquest avantatge.

B.2. L'objectiu global de l'escola crec que és treure una màxima rendibilitat de l'aprenentatge i fer alhora que els nens siguin feliços a l'escola.

He seguit els següents camins:

Camí 1. *Treballar amb llibres de text amb força exercicis de recaptació* del tema que permetin que l'alumne el desenvolupi en base al seu propi treball.

C.2. *Elaborar un sistema de notificació del treball que sigui visual i al seu abast de comprensió.*

C.3. *Estimular aprenentatges de caire conjunt a tots els cursos:* Presentació, comprensió de text, la lletra, ortografia, lectura, dicció, parla.

C.4. *Maniobrabilitat del mestre* per atendre les consultes i explicacions contínues dels alumnes de qualsevol nivell.

C.5. *Establir un seguit de vivències* que alhora que ajudin als aprenentatges escolars creïn estimulació i animació en la mainada i facin de l'escola un centre d'il·lusió.

Farem una anàlisi camí per camí:



1. Escollir els llibres de text

Sembla prou clar que els llibres de text són pensats per al tipus més habitual de funcionament de la classe d'escola graduada on el mestre pot orientar i explicar en tot moment.

Es pot trobar el llibre de text que té un seguit d'exercicis d'aplicació a la norma que s'estudia. Això és més freqüent en assignatures com matemàtiques i llengües. Això resulta molt útil quan la feina del professor ha d'estar més repartida.

En el cas de les Socials i Naturals, les activitats que la majoria proposen, quan en proposen, són a títol complementari (sobretot en la 2a. etapa), i en cap cas he trobat un guiatge de preguntes que permetés una investigació sistemàtica dels temes a estudiar.

M'he plantejat en moltes ocasions la necessitat de fer aquest seguit de qüestions que permeti l'estudi sistemàtic del tema. Però més que això es pot plantejar la problemàtica de l'elaboració de llibres de text pensats de cara a les escoles unitàries.

Malgrat això, he procurat escollir els llibres més abundants amb exercicis i activitats com a criteri bàsic.

2. Sistema de notificació

El sistema de notificació de cadascun dels temes el vaig elaborar abans que comencesin les classes. Consisteix en una gràfica per a cada un dels cursos i cada una de les assignatures.

Aquestes gràfiques tenen una alçada variable segons el nombre de temes que tingui cada matèria. A cada alçada li correspon un tema i a cada tema quatre caselles on es consignen: la valoració M (malament), R (regular) i E (excel·lent) segons la meua correcció del tema en la casella corresponent de les tres primeres. A la quarta casella es consigna la data que ha estat feta la correcció.

Les valoracions M, R, E es consignen enganxant un gomet de forma i color diferent a la casella corresponent.

(Es pot veure en les fotografies.)

En cap cas això respon a una autoavaluació del treball del tema per l'alumne, sinó a la correcció que jo els faig a cada tema.

Aquest sistema de notificació no té una correspondència exacta amb l'assimilació del tema, però permet fer apreciacions que crec força importants:

— Tant el professor com l'alumne coneix visualment la marxa i la valoració del seu treball.

— Totes les apreciacions consignades volen dir que el professor ha corregit el tema. Penseu que, donada la diversitat, és molt fàcil perdre la pista d'un tema i fins i tot d'una assignatura.

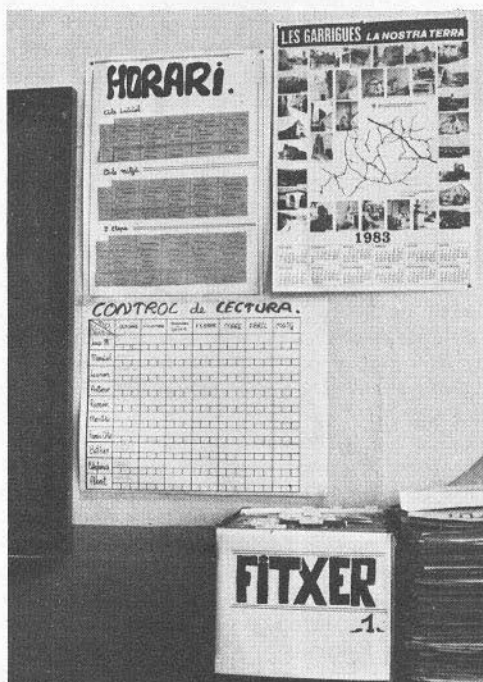
— Les valoracions són setmanals, amb la qual cosa s'evita el perill de les correccions inacabables i poc estimulants de final d'avaluació.

A part, té d'altres avantatges com:

— Crea un gran al·licient en l'alumne; l'estimula a millorar o a conservar el ritme de treball.

— Treballem d'una forma natural i diària la comprensió de gràfiques.

Aquests quadres d'avaluació ocupen tota la paret més gran de la classe. Hi ha més de quaranta gràfiques. És un centre d'atracció i



d'interès molt gran pels alumnes. Sovint els comenten, analitzen i comparen.

En el cas dels alumnes de 6è. i 7è. aquesta valoració gràfica es complementa amb avaluació sobre l'assimilació dels temes com són els controls per matèries a la fi de l'avaluació. Sempre, però, se'ls té molt amb compte les valoracions de les gràfiques a l'hora de posar la nota que s'enduran a casa.

3. Estimular aprenentatges de caire conjunt

A l'efecte de treballar aspectes comuns a tota l'EGB, tenim una hora volant: l'hora de la dedicació exclusiva, de 12 a 1.

El dictat és un dels aspectes treballats. Així, amb base sempre a cent paraules treballarem textos fàcils aplicables al cicle superior i mitjà a la vegada. D'aquests dictats, en computem les errades per cicles i individualment i en portem un control gràfic també. Talment ho fem en llengua castellana. Es pot veure a les fotografies. Aquest control gràfic suposa també un bon al·licient per a la mainada.

Per fomentar la lectura hem establert el criteri que cada nen llegirà un llibre al mes. Així els nens escullen un llibre i em consulten si és prou adequat. Un cop escollit, tenen un mes de temps per a llegir-lo i fer-ne un petit estudi o reflexió que varia segons el nivell.

A l'efecte de portar el control de llibres llegits també tenim una gràfica similar a les anteriors que contempla el cas de cada nen: el mes corresponent, el títol del llibre i la valoració (M, R o E) del treball elaborat a partir del llibre.

Aquesta gràfica és comentada amb un interès especial per la mainada: comenten els llibres escollits i s'encomanen llibres de l'un a l'altre.

El moment d'escollir un llibre és força interessant i delicat i cal que els llibres escollits puguin tenir un atractiu pel nen perquè se li faci entretingut i s'habitui a llegir.

Cal dir que a manca de llibres catalans en llegim també de castellans. No hi ha ningú que doni un bon suport a les biblioteques dels pobles petits la qual cosa provoca una manca de llibres.

A més a més de la lectura de llibres de la

biblioteca, treballem la dicció de la lectura. Llegir en veu alta a partir de dos llibres. L'un pel cicle mitjà —Finestró-4— i l'altre pel cicle superior —Terra i Ànima—.

4. Maniobrabilitat del mestre

El fet que l'alumne vagi treballant amb una certa autonomia permet una dedicació repartida a les consultes i dubtes que apareixen constantment en cada un dels nivells. La classe esdevé d'aquesta manera un estudi dirigit on el mestre és l'òrgan consultiu de màxima sollicitud.

D'aquesta manera, al mestre li queda la satisfacció d'arribar a tothom i alhora té la frustració de no arribar-hi d'una manera suficient.

5. Animació a l'escola

L'escola esdevé en aquests nuclis de població tan reduïda quelcom més que un centre d'ensenyament. L'escola és el centre de la vida del nen i, en conseqüència, si fem una escola trista i massacrant enfonsem alhora una part molt important de la vida del nen.

Cal crear a l'escola un clima jovial, un ambient atractiu. Cal preparar activitats que agradin al nen, que li facin esperar l'endemà per anar a l'escola.

He pogut comprovar com han gaudit i gaudeixen els nens cada cop que iniciem o continuem alguna de les activitats que surten de la guia del llibre de text.

Hem fet alguna cosa com: mantenir correspondència amb una escola francesa i amb les escoles de la comarca; sortides al bosc a recollir mostres de vegetació, una acampada, una exposició dels treballs del curs per als pares, elaborar un conte audiovisual, participar en concursos de pintura, hem dedicat estones a la cançó i la dansa, a la celebració d'una festa folklòrica, una tarda de taller a la setmana... tot això ens ha ajudat a fer caliu a l'escola, a fer una escola més atractiva i més seva.

Josep BARRÀS I CARLES
Escola Pública dels Torms
Garrigues (Lleida)

**Dues editorials unides
en una tasca comuna:
un ensenyament arrelat a Catalunya**



**GRUP
PROMOTOR**
d'ensenyament i difusió en català

SANTILLANA

Aquest és el símbol de la col·lecció de llibres de text més completa i ajustada a la realitat del nostre país que s'ofereix avui als professors de Catalunya.

GRUP PROMOTOR / SANTILLANA

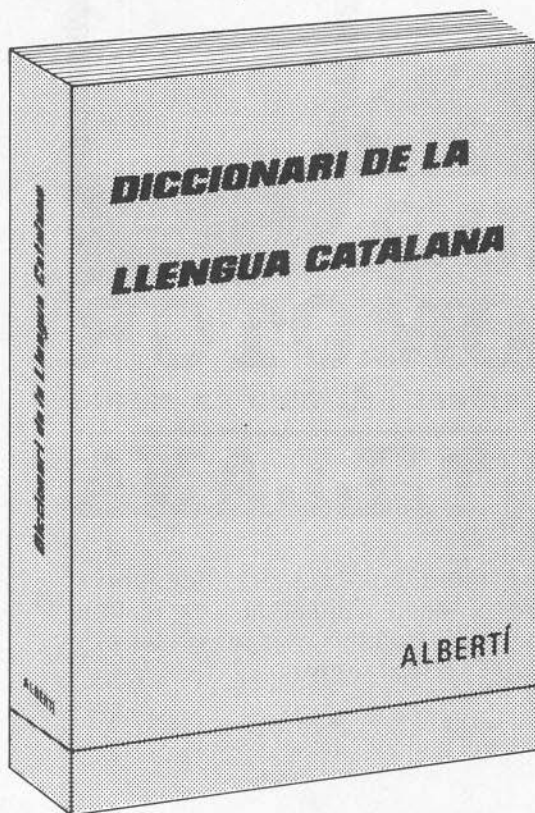
Aribau, 228 - 08006 BARCELONA - Telef. 93 / 200 94 00

D I C C I O N A R I S

A L B E R T Í

**DICCIONARI DE LA
LLENGUA CATALANA**

12.^a edició 880 ptes.



**Castellà-Català
i Català-Castellà**

Gros

13.^a edició, 2.400 ptes.

**Castellà-Català
i Català-Castellà**

Mitjà

5.^a edició, 975 ptes.

**Castellà-Català
i Català-Castellà**

Petit

6.^a edició, 650 ptes.

ALBERTÍ • Editor / Trafalgar, 76 - Barcelona 10

PROPOSTA DE MÈTODE PER A PROGRAMAR LES CIÈNCIES NATURALS A L'EGB

Introducció

Òbviament, partim de la consideració que fer una programació, en qualsevol àrea de l'ensenyament en general, i en les ciències naturals a l'EGB en particular és útil i necessari.

Significa haver fet una reflexió sobre els objectius que es volen aconseguir i de com portar-los a terme.

El fet de tenir una programació escrita pot afavorir la programació vertical d'acord amb una determinada línia d'Escola; és a dir, lligar les programacions dels diferents cursos, no sols en l'aspecte de continguts, sinó en tots els aspectes que contemplem en el present treball.

Igualment, permet que el mestre o l'equip de mestres faci una autoavaluació dels aspectes treballats; i per tant, facilita la transmissió d'aquesta informació a altres mestres, al departament, etc.

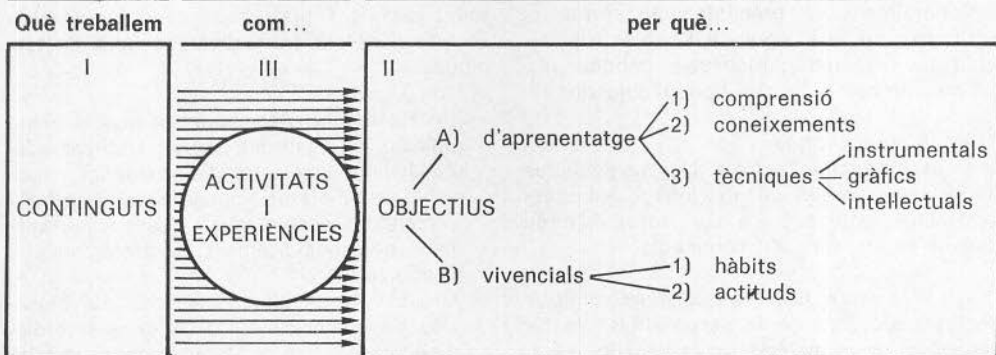
D'altra banda, tenir una programació estructurada afavoreix la dinàmica de les clas-

ses, en contra d'una excessiva improvisació. Això no vol dir que hagi de ser una programació tancada i estàtica, sinó que pot i ha de sofrir variacions motivades per interessos concrets dels alumnes, ritme de treball del grup classe, determinats fets socials o quotidians, etc.

A l'hora de programar, no solament és important pensar en l'adquisició d'uns coneixements memorístics, sinó que també és important plantejar-se altres aspectes: fomentar unes actituds positives envers la Natura, crear uns hàbits que ajudin a tenir present l'entorn natural habitual del nen, iniciar l'ús d'unes tècniques instrumentals o una metodologia de treball i facilitar la comprensió de cada nou concepte per tal d'aprendre a raonar.

El present treball pretén una estructuració d'aquests aspectes concrets que creiem importants de contemplar en la programació de les Ciències Naturals.

Nosaltres els hem concretat en un tipus de matriu que respon a l'esquema següent:



APARTATS QUE INCLOU LA PROGRAMACIÓ

0. Data o durada

Creiem que el factor temps és una variable fonamental a l'hora de programar. Cal preveure la durada d'un tema o centre d'interès determinat. Això ens donarà llum sobre l'extensió i profunditat en què han de ser treballats i ens ha de permetre de fer programacions realistes, no excessivament carregades, fent una tria prèvia d'entre tot el possible, i preveient que sempre sorgiran fets reals inesperats que hauran de ser abordats si realment pretenem un ensenyament actiu.

I. Continguts

Els definirem com aquelles parts del coneixement humà que es proposen per a treballar amb els alumnes, com *instrument* per assolir tota la sèrie d'objectius que més tard s'especifiquen.

Considerem molt important el fet que no es confonguin els *objectius* amb els *continguts*; això passa quan els únics objectius són els memorístics o de coneixements. Per això, els continguts només els anomenem, sense especificar què pretenem que se n'aprenui, cosa que anirà especificada en els objectius d'aprenentatges dels coneixements.

II. Objectius

Correspon al «per què es treballa», és a dir què ens proposem aconseguir a partir del treball d'uns determinats continguts.

Generalment es presenten en forma de verb, per tal que siguin avaluable: definir, utilitzar, memoritzar, respectar, habitar-se...

Entenem que hi ha dos tipus d'objectius:

A) *D'aprenentatge*: Són els relacionats amb aspectes intel·lectuals i/o manipulatius. Representen noves adquisicions i habilitats, avaluables fàcilment i a curt termini, directament lligats amb els continguts.

B) *Vivencials*: Són els relacionats amb aspectes educadors de la personalitat. No tan específics de la matèria; unes vegades seran

objectius que es treballen simultàniament a diferents àrees, d'altres que es treballen al llarg de tot el curs dins d'una mateixa matèria. La seva adquisició és a més llarg termini, i per tant, són més difícilment avaluables, però cal tenir-los presents a l'hora de programar.

Dins dels objectius d'aprenentatge, distingim:

A.1) De comprensió: Aquells que exigeixen un procés d'elaboració intel·lectual, per tal de captar-ne el significat; p. ex.:

- Comprensió d'un concepte.
- Aplicació de conceptes adquirits a noves situacions.
- Descobrir relacions causa-efecte: quines variables intervenen, controlar-les.

Verbs relacionats amb objectius de comprensió, podrien ser: comprendre, aplicar, predir, explicar, inventar exemples o hipòtesis, deduir, relacionar, analitzar, classificar, treure conclusions.

A.2) De coneixements: Aquells que exigeixen un esforç intel·lectual per tal d'assolir la seva retenció memorística. Inclou aspectes com:

- Aprendre un vocabulari propi de la matèria.
- Aprendre definicions, procediments i lleis.
- Coneixement de fets.

Els verbs relacionats amb objectius de coneixements podrien ser: definir, enumerar, memoritzar, saber, conèixer, reconèixer.

A.3) De tècniques: Aquells propis del mètode, esperit i pensament científic. Caldria fer una distinció entre diversos tipus de tècniques:

- Instrumentals: Relacionades amb la manipulació del material; p. ex: Utilitzar adequadament una sèrie d'instruments i aparells de laboratori, observar amb ordre i profunditat éssers vius: disseccions, anàlisis de comportament, morfològiques i anatòmiques...
- Gràfics: Molt relacionats amb els objectius de comprensió i amb clara interdisciplinarietat amb la Matemàtica. P. ex.: in-

terpretació i construcció de gràfics i mapes com aplicació d'uns coneixements, tabulació de resultats, tractament de dades...

- Intel·lectuals: Totes aquelles tècniques relacionades amb el mètode científic de pensament deductiu. Totalment relacionades també, amb els objectius de comprensió.

Dins dels objectius vivencials, distingim:

B.1) D'hàbits: Els que pretenen educar unes determinades pautes de conducta per tal d'automatitzar-les a través de la repetició freqüent d'unes normes, intentant assolir una major seguretat i eficàcia en el treball diari, p. ex.:

- Acostumar-se a dibuixar i descriure tot allò que s'observa.
- Acostumar-se a tenir una certa cura i netedat del material.

Els verbs relacionats amb objectius d'hàbits seran, gairebé sempre, acostumar-se a, habituar-se a...

B.2) D'actituds: Els que tendeixen a fomentar unes determinades postures davant la vida, d'acord amb un esperit científic (crític). És l'aspecte més ideològic, i ha d'estar emmarcat dins d'un projecte educatiu (ideari) de l'Escola.

Els punts a valorar podrien ser, p. ex.:

- La creativitat.
- L'afany de saber.
- El respecte a la Natura i, per tant, a les persones.
- L'esperit crític i interrogatiu davant qual-sevol fet.

I els verbs: Respectar, valorar, fomentar, crear, encuriosir, despertar inquietuds, reflexionar...

La matriu inclou una columna per a cada tipus d'objectiu en la qual es pot posar si aquell objectiu és *fonamental* d'adquirir aquell curs, si és *complementari*, o bé, si és un objectiu de *repàs* de quelcom que ja s'ha adquirit en cursos anteriors.

Aquesta classificació ens pot ajudar a decidir, al llarg del curs, per on és retallable

allò que ens vàrem proposar i quins aspectes s'han de salvar sigui com sigui.

Aquesta columna també es fa servir en el moment de revisar la programació, posant al costat de cada objectiu si *s'ha fet o no* i, si en fer-lo s'ha aconseguit el *nivell* que s'esperava.

III. Activitats i experiències

Correspon a com es treballen concretament els diferents continguts; vindria a ser la metodologia diària. P. ex.: Si es farà una exposició magistral o una experimentació; si aquesta serà en petit grup, en grup ampli o individualment; si es faran murals, treballs escrits, posades en comú, qüestionaris, fitxes, activitats dins o fora de la classe, proves pràctiques, etc....

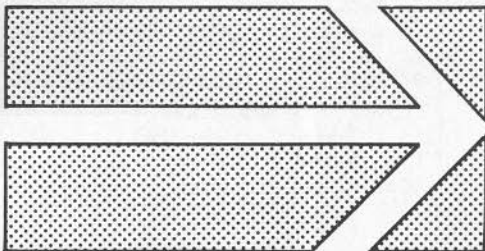
Evidentment, tractant-se d'una programació de Ciències Naturals, creiem molt necessari que sigui el màxim d'experimental possible per tal d'aprendre d'una manera més eficaç, vivenciada, i que pugui també, englobar d'altres matèries, tendint a una certa interdisciplinarietat.

També, en aquest apartat, hi hem afegit una columna per a posar al costat de cada experiència o activitat quina metodologia es farà servir; p. ex.:

- Experiència realitzada en petits grups.
- Experiència magistral.
- Treball en gran grup.
- Fitxes individuals.

Aquesta columna també es fa servir en el moment de revisar la programació com hem indicat en l'apartat anterior.

A continuació podem veure una matriu on s'han col·locat els diferents aspectes enumerats en un exemple concret de la programació.



PROGRAMACIÓ CIÈNCIES NATURALS nivell: 3r. EGB		APRENENTATGES		
Data	CONTINGUTS	COMPRENSIÓ		CONEIXEMENTS
Es preveu una durada de quatre setmanes	PRE-QUÍMICA:	F	Comprendre que les barreges es poden separar i que es poden obtenir els components inicials.	F Saber distingir els dos tipus de barreges.
	— Barreges Solubles (solucions) No solubles			F Saber quin mètode de separació és el més adequat per a cadascuna de les barreges que se'ls ensenya.
	— Mètodes de separació:	C	Comprendre que hi ha barreges que no es noten (les solucions).	
	· filtratge amb paper amb garbells			
	· evaporació amb l'escalfor del sol			
	FÍSICA-CALOR:	C	Entendre que la matèria es presenta en tres estats.	F Diferenciar els tres estats de la matèria.
	— Els estats: sòlid, líquid, vapor			C Saber quin nom rep el pas d'un estat a l'altre.
	— Canvis congelació d'estat líquid o fusió evaporació condensació	R	Constatar que un dels efectes del Sol sobre la Terra és l'escalfor.	F Saber per a cada canvi d'estat si cal augmentar o disminuir la temperatura.
	— L'escalfor del sol	F	Evidenciar que l'aigua a la Natura es troba en els tres estats i que es recicla.	F Conèixer el procés del reciclatge de l'aigua a la Natura.
	— El cicle de l'aigua a la Natura	F	Constatar la importància de la temperatura en els fets anteriors.	

Abreviatures utilitzades:

F: objectiu fonamental a assolir aquell curs.

C: objectiu complementari en aquell curs.

R: objectiu que s'ha treballat en cursos anteriors i que solament es repassa.

Tpg: treball petit grup.

TGg: treball gran grup.

JECTIUS

VIVENCIALS

TECNQUES	HÀBITS	ACTITUDS	ACTIVITATS I EXPERIÈNCIES
<p>prendre a garber i filtrar amb per.</p> <p>roduir un mètode científic: fent una pregunta demanant la previsió d'uns resultats comprovant treient conclusions</p>	<p>R Observar amb atenció.</p> <p>F Experimentar seguint les instruccions del mestre.</p> <p>F Recollir per escrit els resultats de les experiències.</p> <p>F Fer-se preguntes i predir resultats.</p>	<p>R Fomentar una actitud de curiositat.</p> <p>F Iniciar una actitud crítico-científica de no creure les coses perquè si, sinó comprovar-les.</p> <p>F Reflexionar els resultats d'una experiència.</p>	<p>T Barreges Tècniques separació p aigua+ser- g radures → filtrar amb paper</p> <p>aigua+sal → evaporar al sol</p> <p>sorra+còdols +terra → garbellar</p> <p>flors picades +alcohol → filtrar amb paper</p>
<p>reconèixer les posicions de la au de gas del laboratori.</p> <p>manipular el termòmetre de laboratori.</p> <p>prendre a escalfar un sòlid, fer-lo passar a líquid i a vapor i aquest condensar-lo.</p> <p>prendre a concentrar els raigs solars amb una lupa.</p>	<p>C Utilitzar amb cura: — el bec del gas — el termòmetre — la lupa</p>	<p>F Respectar els instruments que s'utilitzen.</p> <p>F Intuir que un vidre actua de concentrador dels raigs solars i que és perillós abandonar-lo en un bosc.</p> <p>F Conscienciar-los que l'aigua és un bé limitat.</p> <p>C Valorar el fet de ser prudent amb el gas.</p>	<p>T Escalfar un tros de gel i observar com augmenta la temperatura i com l'estat físic va canviant.</p> <p>T Dibuixar i explicar contes relacionats amb el cicle de l'aigua.</p> <p>T Evaporar l'aigua d'una barreja d'aigua i sal, o bé, d'aigua i fang. Fer-ho posant-ne uns al sol i altres a l'ombra.</p> <p>T Concentrar els raigs solars amb una lupa i cremar un paper.</p>

Aquest treball ha estat presentat a les I Jornades de Conferències i Debats sobre la programació a l'Ensenyament Obligatori, organitzades per l'Escola de formació de professors d'EGB «Sant Cugat» de la UAB i l'ICE de la mateixa Universitat, per:

Angels Barberà
Josep M. Martorell
Joan Mollà
Carles Pahisa
Professors de l'Escola Proa
de Barcelona

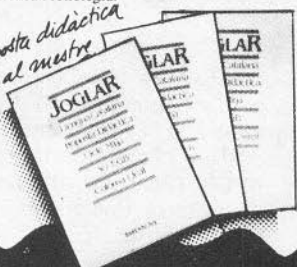
La Renovació al Cicle

Amb llibres atractius, dinàmics

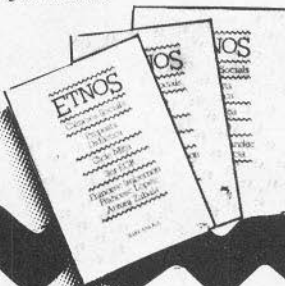


Els llibres *Joglar* introdueixen l'alumne de manera senzilla i entenedora, en l'estudi de la Llengua Catalana, amb una base rigorosament científica i d'acord als estudis actuals de fonètica i fonologia.

*proposta didàctica
per al mestre*



La sèrie *Etnos* la constitueixen llibres de Ciències Socials, concebuts per a l'aprenentatge dels instruments i dels continguts fonamentals que serviran a l'alumne per aconseguir un coneixement major del seu entorn social, geogràfic i històric.



La sèrie *DAU* la constitueixen llibres de Matemàtiques que faciliten a l'alumne una comprensió quantitativa del món que l'envolta a partir de la manipulació, l'experimentació, càlcul mental i la resolució de problemes. Tot això amb un criteri senzill, amè i entretingut, però rigorosament científic.



Renovació Pedagògica Mitja

... i rigorosament pedagògics.

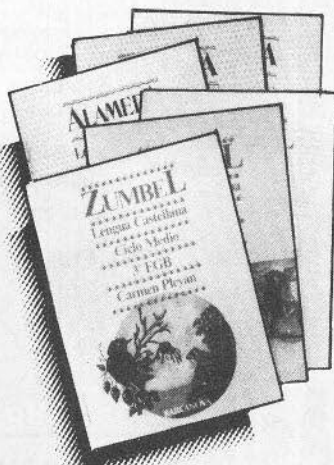
GRÀFIC COMUNICACIÓ



La sèrie *Natura* la constitueixen llibres de Ciències Naturals, eficaços per facilitar a l'alumne la interpretació i la comprensió del món natural que l'envolta, i dels fenòmens que el conformen. Tot això a partir de l'observació i de l'experimentació.



La sèrie dels *Arbres* de lectures en llengua catalana presenta uns plantejaments innovadors que desenvolupen d'una manera total el pensament creatiu de l'alumne, alhora que potencia la seva consciència estètica i educa la seva sensibilitat i emotivitat.



La sèrie *Zumbel* la constitueixen llibres de Llengua Castellana, concebuts per consolidar la capacitat lecto-escritora i desenvolupar l'adquisició d'una coherència intel·lectual que enriqueixi la sensibilitat, la maduresa verbal i el desenvolupament de la integració social de l'alumne.

Alameda són llibres de lectures en Llengua Castellana que estimulen la sensibilitat estètica i la imaginació de l'alumne, i l'ajuden a trobar en la lectura una activitat plaent.



Editorial
BARCANOVA

La Renovació Pedagògica en marxa.

Plaça Lesseps, 33 Tel. (93) 217 20 54 Barcelona-23



Les obres que no deuen faltar
a cap llar ni a cap escola



NOSTRE DICCIONARI Català il·lustrat

Per *Pere Elies i Busqueta*. Pròleg de *Josep Miracle* (I.E.C.).

448 pàgs. 15×21 cm. 65.000 definicions. 1.700 il·lustracions en negre i 200 en color. Gramàtica i verbs. Inclou les noves incorporacions aprovades per l'Institut d'Estudis Catalans, així com termes familiars i tècnics. Tots els municipis de Catalunya. Adreçat als centres d'ensenyament en general.

850 Ptes.



CANIGÓ Català-Castellà i Castellà-Català

Per *Pere Elies i Busqueta*.

780 pàgs. 12×18,5 cm. 85.000 acepcions. Fonètica figurada. Gramàtica catalana i castellana. Ortografia. 117 verbs regulars, irregulars i auxiliars. 56 il·lustracions amb vocabulari temàtic. 8 làmines en color. Noms de pila. Insubstituïble per a tots els estudiants de la llengua catalana.

1.200 Ptes.

EDITORIAL RAMON SOPENA, S.A.

Provença, 95 Tel. 230 38 09 08029 Barcelona

POUS, ELS

FITXA TÈCNICA: 24 diapositives en color (dibuixos).

Material que l'acompanya: — Cinta cassette de 4' 15" de duració, enregistrada en català, i amb impulsos magnètics enregistrats.
 — Guió del conte precedit d'una presentació i seguit d'unes pautes d'utilització dobles: per a infants de 9 a 11 anys i per adolescents i pre-adolescents.

Autor: Antoni Ballús.
 Adaptació d'un conte de Francesc Bofill (Cavall Fort núm. 301) amb dibuixos de Rita Culla.

Editorial: Claret.

Col·lecció: Audiovisuals Claret, núm. 38.

TEMÀTICA QUE S'HI EXPRESSA

Confort	Oberts, estar
Descoberta	Habitatge (casa)
Tancament	Edificacions
Engrescament	

EDAT A QUÈ VA DESTINAT

Segons els autors la narració pot ser cop-sada des dels 9 anys. Per això donen unes pautes de treball per a 9-11 anys, i per a pre-adolescents i adolescents. Pensem, però, que el muntatge, com a narració audiovisual d'una rondalla, pot ser utilitzat fins i tot abans dels 9 anys.

SINOPSI

En un país sense nom, la gent ha començat a construir pous per a viure-hi ben a recer de tot, i ben confortablement. Un bon dia, però, un noi que sempre ha viscut en un d'aquells pous va gosar sortir-ne per veure què hi havia fora. Llavors es dedica anar de pou en pou convidant la gent a sortir-ne, però només un vailet li fa cas.

FITXA VALORATIVA

Aspectes positius:

- Des del punt de vista del llenguatge cal remarcar tant la senzillesa en la construcció de frases, com la brevetat del conjunt del text. Les frases són curtes i sense subordinacions. Aquesta senzillesa fa que pugui ser llegit sense dificultat pels més petits.
- Aquest aspecte fa que sigui un muntatge bo per treballar el català com a segona llengua.
- El vocabulari del qual se serveix no és complicat, però tampoc pobre.
- Des del punt de vista de la imatge, cal dir que els dibuixos són, alhora, senzills i expressius, i de cap manera pobres (no hi ha cap espai en blanc, ni grans espais d'un sol color). El color aconsegueix bé la seva funció de cridar l'atenció i centrar-la.
- El punt de vista. L'angulació i les perspectives amb què són preses les imatges varia suficientment per no fer-se pesat, amb una visió frontal únicament. Això, com els diferents plans que hi intervenen, ens possibilitaria treballar aquests elements constitutius de la imatge.

El ritme de la imatge el considerem adequat, i certament ho afavoreix la brevetat del text, que no esgota mai el contingut comunicatiu de la imatge. En aquest sentit remarquem, a tall d'exemple, el text que acompanya la diapositiva núm. 15 i que diu: «el món era ple de coses interessants», sense entretenir-se a anar enumerant les que es veuen en la imatge.

En cap moment el muntatge no crea angoixa.

La introducció d'alguns elements del llenguatge del «còmic», en concret les ratlles que surten de les mans (diap. núm. 11), de la boca (diap. núm. 18) o del cap (diap. núm. 24).

Aspectes a millorar:

- La veu de l'enregistrament és poc clara, i això pot dificultar la comprensió del text.
- La música és poc expressiva i en conseqüència, només hi fa el paper d'un teló de fons, per a no deixar la veu nua.
- Pensem que hauria estat millor no incloure el text de les dues darreres imatges. El seu contingut podria sortir fàcilment en el comentari, i en canvi no deixaria el conte tan «acabat». El fet d'explicitar-lo pot condicionar sobre el contingut.
- Pel que fa al contingut, potser queda massa marcada la frontera entre els nens i els adults com a els «bons» i els «dolents». Si bé cal notar-ho, els adults no prenen cap mesura de represàlia amb els infants que volen sortir.

Propostes de treball:

· Tot i que la intenció del muntatge audiovisual és primordialment catequètica, com que només es fa palesa en els qüestionaris i indicacions per a treballar-ho, el text i les imatges del muntatge no limiten la seva utilització a aquesta intenció.

· La similitud dels pous amb les nostres cases ens permet de servir-nos del muntatge per a aprofundir aquesta realitat de l'habitatge de les persones, per tal de prendre consciència d'aspectes com:

— No tothom té el mateix tipus de casa. Quines coneixem?

— De què depenen aquests diferents tipus? (país, clima, classe social, capacitat adquisitiva...).

— ¿De quins elements se serveixen les persones per a fer les cases? (per aquest mateix camí podem treballar altres aspectes del vocabulari relacionat amb la construcció).

— ¿Què es veu des de la casa de cadascun de nosaltres? (Així podem parlar dels diferents tipus d'edificacions que fan els homes, i no només les que serveixen per a viure-hi.)

— ¿Què tenim nosaltres a les nostres cases per a estar-hi confortablement?

— Quan sentim que hi estem bé, a casa?

— Però, el conte, què ens vol dir? ¿Quan ens despreocupem dels altres?

Concentrem-nos, però, en la mateixa imatge, també podem aprofundir:

— Hem vist pous de veritat?

— Sabem per a què serveixen?

— ¿Sabem com es diuen cadascuna de les parts que el formen?

· Si volem treballar-ho en l'àrea de l'expressió plàstica, podem:

— Fer un pou amb fang, plastilina, cartolina...

— Dibuixar com és la nostra habitació, o la nostra casa per dins amb allò que hi ha.

· Si volem, partint del muntatge, podem treballar alguns elements del llenguatge icònic. Així:

1. Podem treballar l'element angulació, adonant-nos que hi ha imatges que són vistes, referint-nos al subjecte principal:

— Des del davant: (diap. nùms. 1, 8, 11, 12, 14, 15, 19, 20, 21, 22, 23).

— Des de la dreta: (diap. nùms. 2, 4, 5, 9).

— Des de l'esquerra: (diap. nùms. 3, 6, 7).

— Des de dalt: (diap. nùms. 17, 18).

— Des de baix (contrapicat): (diap. nùms. 10, 17, 24).

A partir d'aquestes descobertes, podem suggerir que facin algun dibuix marcant-hi aquestes diferents perspectives.

2. També podem treballar l'element dels diversos plans que en el muntatge van des del «pla general» fins el «primer pla». Així, doncs, del conjunt de plans estàndard només hi mancarien el «Gran panoràmic», el «Primeríssim pla», i el «pla americà».

També a partir d'aquesta anàlisi podríem treballar quins plans ampliaríem i quins concretariem per a fer més expressiu el conte.

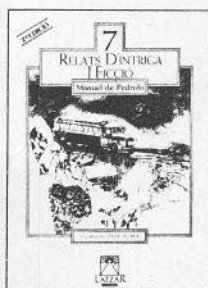
3. Si volem treballar-hi la «seqüencialitat» poden ajudar a descobrir les seqüències en què està estructurat el muntatge, que són:

- Diap. 1-5: Construcció del pou.
- Diap. 6-9: La vida en els pous.
- Diap. 10-12: La pregunta.
- Diap. 13-15: El món exterior.
- Diap. 16-19: La invitació a sortir-ne.
- Diap. 20-23: Resposta a la invitació.
- Diap. 23-24: Pregunta a l'espectador.

Feta l'anàlisi, podem crear amb els alumnes noves seqüències a incorporar en el muntatge.

- Per tal de treballar el plagi, sense dir-ho, es podria engrescar els nens a fer una rondalla, tan breu com aquesta, en la que es representés, amb una altra imatge que no fos el pou, com les persones, a vegades, ens tanquem en nosaltres mateixos per comoditat, mandra, por...

LECTURES DE L'ESTUDIANT

4ª EDICIÓ

**SET RELATS
D'INTRIGA
I FICCIÓ**
Manuel de Pedrolo
Il·lustracions: Josep
Mª Beà

*Edat: de 11 a 15 anys
i adults*

Preu: 450



3ª EDICIÓ

**LES AVENTURES D'EN
PEROT MARRASQUÍ**
Carles Riba
Il·lustracions: Apa

*Vocabulari
Activitats de lectura
Edat: de 8 a 11 anys
Preu: 550*



2ª EDICIÓ

**EL LLIBRE DE LES
BÈSTIES**
Ramon Llull
Adaptació d'Anna
Rubiés

*Vocabulari
Activitats de lectura
Edat: de 8 a 11 anys
Preu: 475*

LLIBRES PER AL CURS

Pompeu FABRA,
Diccionari Manual
Una actualització
del Diccionari,
amb més de vuit mil entrades noves.

Pompeu FABRA,
Diccionari General
de la Llengua Catalana



Pompeu FABRA,
Converses filològiques, I
Edició crítica a cura de J. Rafel

Joaquim MARCO,
El modernisme literari
i d'altres assaigs

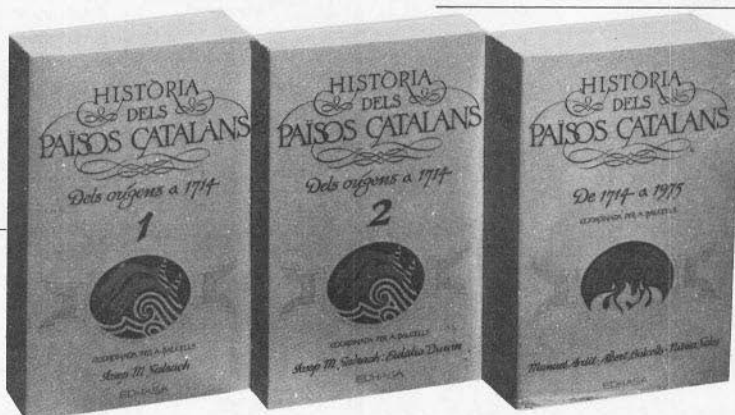
Joaquim RAFEL,
Gramàtica Catalana (curs elemental)

Joan MARTÍ i CASTELL,
Gramàtica Catalana (curs mitjà)
Gramàtica Catalana (curs superior)

Albert JANÉ,
El Llenguatge (1.ª, 2.ª, 3.ª i 4.ª sèries)

Albert BALCELLS,
(coordinada)
Història dels Països Catalans
Dels orígens a 1714
Història dels Països Catalans
De 1714 a 1975

Anton M.ª ESPADALER,
Antoni CARBONELL,
Jordi LLOVET,
Antònia TAYADELLA,
Història de la Literatura Catalana



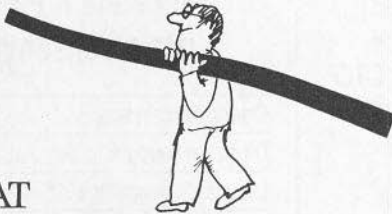
Diagonal, 519 - 521, 2.ª on. 1.ª
Tels.: (93) 239 51 04 / 239 51 05
08029 Barcelona



Edhasa



ROSA SENSAT



~~~~~  
**A LA MEMÒRIA DE XESCO BOIX**  
~~~~~

Amb la notícia inesperada de la mort d'en Xesco, se m'han fet presents mil imatges que, com un trencaclosques, m'anaven situant la seva persona.

El recordo de petit, quan ell i els seus germans venien a jugar a casa (o nosaltres anàvem, carrer amunt, a casa d'ells), quan, darrera dels seus germans més grans se'n va anar als EUA, quan va tornar, quan em va dir: «Pilar, m'has d'ensenyar solfeig», quan ho vàrem deixar perquè volia estudiar a fons Pedagogia, quan va venir a la Coral Sant Jordi, quan continuava estudiant amb la Teresa Giménez...

Estàvem temps sense veure'ns, però cadascú anava sabent coses de l'altre. Ens veiem a les Escoles d'Estiu, venia a l'Escola de Mestres quan el cridàvem o bé espontàniament.

Era bo. Fonamentalment bo i incapaç d'entendre la mala fe o la dolenteria.

Estimava el nostre país sense que això el limités; era també ciutadà del món, i del món era solidari.

Li agradava de fer servir la seva veu: per a cantar o per a explicar rondalles.

Li agradava la mainada: a ella primer que tot, va dedicar la seva vida. I necessitava creure que, amb les seves cançons i entreteniments, ell col·laborava a educar: «Darrera el simple entreteniment, hi ha unes profundes ganes d'educar. Les cançons ens han d'ajudar a unir coses desaparellades: les classes socials, les diferents cultures i races, els diferents pobles. Cantar agermana molt, és un llenguatge universal».¹

Tenia una preocupació constant pel seu millorament personal i professional. Constantment demanava consells, parers, documentació.

En Xesco ha estat menystingut per un sector de pedagogs musicals (que no han entès res de la seva tasca, de les seves preocupacions ni del seu missatge) «per la seva poca qualitat musical»; ell ho sabia i se'n dolia.

No faré ara la demagògia fàcil de menysprear la necessitat de rigor i de tècnica en el quefer musical, però vull trencar una llança —encara que tard, ai l'as— testimoniant la preocupació d'en Xesco en aquest sentit, i el treball i el millorament que es reflecteixen al llarg de la seva obra.

Ell haurà contribuït d'una manera important en la divulgació del nostre folklore.

Aquest home barbut, amb una guitarra —o un banjo— al coll, amb la seva gorra característica i amb aquells ullets a voltes murrís, a voltes riallers o tristos però sempre bondadosos, ens ha deixat. Ja no veurem més en Xesco voltat de nens o a les nostres Escoles d'Estiu amb els mestres, embadalits tots amb les seves cançons, rondalles o endevinalles.

La seva imatge, la seva veu i la seva bonhomia, però, no les oblidarem fàcilment.

Pilar FIGUERAS I BELLOT
Barcelona, juliol de 1984

1. Extret d'una entrevista recent amb en Xesco (text del recordatori del seu funeral).

**ASSEMBLEA DE L'ASSOCIACIÓ
(26 de maig i 25 de juny de 1984)**

En les dues darreres sessions de l'Assemblea, una ordinària (26 de maig) i l'altra extraordinària (25 de juny), es van tractar dos punts importants per a la marxa de l'Associació.

**1. Renovació de càrrecs de l'Executiu
i de la Junta Rectora**

D'acord amb el que estableixen els Estatuts de l'Associació, es van renovar els càrrecs que queden vacants a finals del curs 1983-84. Deixen l'Executiu Anna M. Roig, per haver acabat el temps reglamentari, i Montserrat Oriol, a petició pròpia; de la Junta Rectora surten Joaquim Farré i Joan Ramon Tort, a tots els quals s'agraeix el treball per a l'Associació, tot esperant que continuaran prestant la seva valuosa col·laboració. Per substituir-los, després de les pertinents votacions, són elegits per a l'Executiu M. Josep Udina i Jaume Cela; per a la Junta Rectora, Josep Sucarrats i José A. López.

**2. Discussió del document
«Punts de reflexió sobre la situació actual»**

En el transcurs de les dues sessions de l'Assemblea es va discutir el document «Punts de reflexió sobre la situació actual» que una comissió havia redactat arran de les I Jornades Internes de l'Associació (vegeu «Perspectiva Escolar», núm. 83 [març 1984], p. 43).

Després dels debats s'han recollit les esmenes per a un text definitiu que es presentarà a l'aprovació de l'Assemblea Ordinària del proper setembre.

EDITORIAL BARCINO

Montseny, 9 - Tel. 218 68 88
Barcelona - 12

**Títols interessants per a l'estudi
del català i, en general,
per a l'ensenyament.**

Ortografia catalana
Diccionari ortogràfic abreujat
Lliçons de llenguatge, 1. ^a i 2. ^a part
La conjugació dels verbs en català
Curs pràctic de gramàtica catalana
El català en vint lliçons
Exercicis de gramàtica catalana
Les principals faltes de gramàtica
Curs superior de gramàtica catalana (edició esmenada)
El català i el castellà comparats
Primer curso de catalán
Nou vocabulari de barbarismes
Vocabulari Català-Castellà i Castellà-Català
El català sense «lo» neutre
Llenguatge i gramàtica, I i II vols.
Aclariments lingüístics, I, II i III vols.
Formulari de documents en català
Lectures escollides, I, II i III recull
L'ensenyament de l'ortografia als infants
Novetat i llenguatge, 1. ^a i 2. ^a sèrie
El parlar de Mallorca
Comentaris sobre el vocabulari rossellonès
Resum de poètica catalana
La llengua catalana segons Antoni Rubió i Lluch
Visions geogràfiques de Catalunya
Catalunya. Resum geogràfic
Les illes balears. Resum geogràfic
Teatre de la natura
Teatre de la ciutat
La gimnàstica higiènica, I vol.
Quan jo anava a estudi

LES AVENTURES DEL GNOM NUMÍ

per M.^a de la Luz Uribe - Noëlle Granger

El Gnom Numí i els seus amics els gnoms i els animals del bosc passen divertides aventures en el Gran Bosc Verd.

Format 12 × 14 cm. 32 pàgs. Cartoné



**El Gnom Numí,
Porter del Gran Bosc
Verd**



**El Gnom Numí
gira els somnis
al revés**



**El Gnom Numí
i la seva sabata
esquerra**



**El Gnom Numí
i el regne estès**

LES AVENTURES DEL DRAC TOMASOT

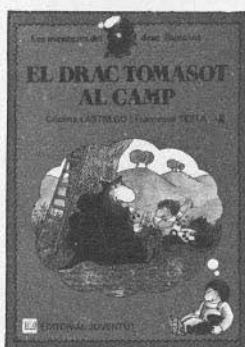
per Cristina Lastrego i Francesco Testa

Són aventures fàcils de llegir, gracioses per ser contades als més petits i plenes d'idees i de jocs.

Format 15 × 20 cm. Rústica. 24 pàgs.



**El drac Tomasot
coneix la Joana**



**El drac Tomasot
al camp**



**El drac Tomasot
es disfressa**

Demaneu el nostre catàleg

EJ Editorial
Joventut

Provença, 101 - Barcelona-29
Tels. 239 20 00 - 321 75 50

50 ANYS AL SERVEI DE L'EXPRESSIÓ PLÀSTICA



COLORS A LA CERA DACS
TEMPERA DECANIN (Pintura al aigua) - PINTURA A DIT (Per als nens petits).
NO TÒXICS:
Acollits a les normes internacionals d'homologació de pintures per els infants.

COLORES FINOS
ROSAL S/A

c/ Sant Gervasi de Cassoles, 75. T.(93) 247 84 75. Barcelona 22.

JOANOT ALISANDA LA INTEGRACIÓ A L'ESCOLA PÚBLICA

«Perspectiva Escolar» ofereix als seus lectors una entrevista amb Àngels Folch, coordinadora de l'Escola Joanot Alisanda de Sabadell. L'escola Joanot Alisanda va firmar un concert amb la Generalitat i l'Ajuntament de Sabadell el dia 3 de maig de 1983, essent així la primera a fer-ho, seguida després per l'Escola Icària de Barcelona i Montseny de Sant Just, totes elles adscrites al Col·lectiu d'Escoles Per l'Escola Pública Catalana (CEPEPC).

Aquesta entrevista té l'objectiu de conèixer com es viu el procés i la reconversió d'aquesta escola, els quals van acompanyats d'un canvi d'edifici i han suposat pràcticament doblar el nombre d'alumnes.

P. E. — *La reconversió de l'escola de privada a pública ha suposat la incorporació de 8 mestres nous. Tenint en compte que els mestres de Joanot Alisanda era un equip cohesionat, ¿com des dels diferents orígens heu creat un nou equip, i quin ha estat el mecanisme de contractació dels nous mestres?*

Ens vam trobar el setembre per primera vegada amb els 8 mestres nous. El dia 1 de setembre ens vam trobar per primera vegada els 22 mestres que havíem de formar el nou equip. Tots teníem clar que a partir d'aquell moment érem un únic equip, que tots estàvem aquí de forma voluntària i que entre tots havíem de fer funcionar l'escola de la millor manera possible.

Els mestres que procedíem de Joanot teníem molt present que anàvem a començar una escola nova, que calia aprofitar tot el bagatge i experiència que portàvem nosaltres, però que aquest bagatge i aquesta experiència era tan vàlida i important com la que portaven els mestres que s'incorporaven de nou a l'equip. No començàvem de zero però sí que calia anar replantejant entre tots totes les qüestions bàsiques del funciona-

ment d'una escola: línia pedagògica, programacions, reglament intern, organigrama, metodologies, etc., i que aquest replanteig havia de tenir en compte les aportacions de tots i cadascun dels membres de l'equip.

Per la seva banda els mestres que s'incorporaven de nou també tenien molt clar que, tot i que la seva aportació era vàlida i necessària, de fet s'incorporaven a un equip ja constituït, amb una experiència i plantejaments que en principi s'havien de respectar. És a dir que, per dir-ho d'alguna manera, s'enganyaven a un carro que ja corria i que un cop estiguéssim tots dalt d'aquest carro hauríem d'anar trobant conjuntament el camí que calia seguir, replantejant i modificant les coses en funció de la nova realitat, com de fet ha de fer qualsevol equip que sigui obert i dinàmic.

De cara a aconseguir una integració al màxim de ràpida possible ens vam plantejar que calia, tal com vàrem fer també amb els nens, barrejar-nos al màxim entre nosaltres i, per això, es va procurar que en tots els cicles hi haguessin mestres de les dues procedències i que a ser possible les tutories dels cursos d'un mateix nivell (1r. A i 1r. B, 2n. A i 2n. B) fossin portades per uns mestres procedents de Joanot i un mestre de Comissió de Serveis. Això va ser possible de fer-ho en tots els cursos excepte Pàrvuls 5 anys i 3r. d'EGB. Aquest planteig no només afavoria el fet que hi hagués una mateixa metodologia entre tots els cursos paral·lels, sinó també que es creessin relacions personals entre uns i altres. Penso que en aquest sentit el resultat ha estat positiu i que en aquest moment tots ens sentim formant part d'un sol equip amb un treball i uns objectius comuns.

Quant a la contractació dels nous mestres, es va fer a través d'un concurs especial el mes de juliol, al qual es podia presentar tot hom que estigués interessat a venir a treba-

llar en aquesta escola. Es demanava una colla de coses: ser propietari, tenir el reciclatge de català, estar en condicions d'impartir l'especialitat o cursos que no quedaren coberts (anglès, pretecnologia, parvulari, ciències 2a. etapa, etc.), i calia presentar un currículum. Aleshores una comissió formada per Inspecció, el Cap de Serveis i un representant del Consell de CEPEPC va seleccionar d'entre totes les sol·licituds aquelles que van considerar que s'ajustaven més a les condicions de la convocatòria. A aquestes persones, se les va destinar a l'escola en comissió de Serveis.

P. E. — *Aquest canvi de l'escola suposava també doblar el nombre d'alumnes. ¿Això ha suposat algun problema per als diferents orígens escolars i en la relació entre ells?*

No. Realment aquí no se'ns va presentar cap dificultat. Cal tenir en compte que tots els nens que entraren nous a l'escola eren nens molt semblants als qui ja venien de Joanot. Ja comptàvem que no hi hauria massa problema, però fins i tot ens vam sorprendre de la rapidesa i la facilitat amb què els nens es van integrar, sense que en cap moment es manifestés l'existència de grups diferents.

P. E. — *¿Amb quin criteri vas distribuir els alumnes?*

A partir d'una enquesta donada als pares al moment de formalitzar la matrícula vam agrupar els nens barrejant en tots els cursos els qui procedien de l'antiga escola amb els nens matriculats de nou, procurant formar grups al màxim d'homogenis possible i respectant els grups naturals que de forma espontània es creen en tots els cursos. Un altre criteri que es va utilitzar va ser el d'evitar que els grups fossin descompensats, és a dir, intentant que en cadascun d'ells es donessin totes les característiques i problemes propis d'un grup natural: nens que tiben més, nens que tiben menys, nens moguts, nens més quiets, etc. És evident que per a nosaltres ens va ser més fàcil partir el grup de nens que ja teníem a l'escola, ja que els coneixíem millor i disposàvem de més elements de judici; però, de totes maneres, la partició de l'altre grup no la vam fer a l'atzar sinó basant-nos en l'enquesta que

havien contestat els pares. Un dels aspectes que en aquest cas es va tenir en compte va ser el de mantenir en un mateix grup aquells dos, o tres, o quatre nens que procedien d'una mateixa escola i que, per tant, ja es coneixien.

P. E. — *Els nens que venien d'altres escoles, quin origen escolar tenien?*

Era una barreja, de tot arreu: escoles públiques, privades, escoles del CEPEPC, escoles religioses, acadèmies, de tot... Els nens nous són majoritàriament de la zona d'influència de l'escola; del centre. La majoria són catalanoparlants però escolaritzats en castellà. A les classes de parvulari és on hi ha un nombre més elevat de nens castellanoparlants, però no són cap problema ja que precisament en aquestes edats això no en presenta.

P. E. — *Per a tots plegats ¿què us ha representat començar en una escola en obres?*

Hi va haver un problema degut a la manca d'insonorització de les classes. Era impossible fer qualsevol tipus d'activitat dins les classes, fins al punt que vam plantejar-nos parlar les activitats docents. Aquesta mesura, no la vam arribar a prendre, ja que després de plantejar el problema a l'Ajuntament, aquest es va preocupar de solucionar-lo. Es va resoldre més lentament del que tots hauríem volgut, ja que calia trobar la solució tècnica més apropiada i definitiva possible, però finalment aquest problema va quedar resolt.

A part d'això, el fet de tenir tot tipus d'operaris dins de l'escola durant tot el primer trimestre i bona part del segon ens va entorpir enormement la feina i el ritme normal d'una escola, impossibilitant una adaptació ràpida a l'edifici, creant constantment focus de perill, dificultant la utilització d'uns hàbitats i unes normes generals des del primer dia (mantenir l'escola neta, fer silenci, etc.) i impedit fer alguna cosa de les activitats com gimnàstica o biblioteca.

P. E. — *En la dinàmica pedagògica com a escola del CEPEPC probablement havíeu posat atenció en matèries com música i plàstica, com heu pogut mantenir-ho?*

Hi ha moltes coses que les hem hagut de modificar o que encara no funcionen com estan programades per la qüestió de l'edifici. Gimnàstica ja hem dit abans que encara no se'n fa, perquè no tenim el gimnàs acabat.

Considero que la nostra escola era en aquest aspecte molt més semblant a una escola pública que algunes de les escoles del CEPEPC. Nosaltres sempre havíem mirat d'ajustar molt el pressupost per poder mantenir les quotes i, per tant, el mateix tipus de famílies quant a nivell econòmic. Com a conseqüència d'això el nombre d'especialistes era molt més reduït.

El funcionament de l'escola no ha canviat massa en aquesta qüestió: la gimnàstica i la psicomotricitat, se les fan els mestres, mentre que abans teníem especialista. La música, la plàstica i la biblioteca fins a 5è. d'EGB ja s'ho feien els mateixos mestres. A segona etapa hi havia especialista d'anglès i pretecnologia i això ho hem pogut mantenir ja que dos dels mestres nous cobrien aquestes dues especialitats.

P. E. — *Has parlat del fet que la majoria de nens era catalanoparlant, però no havien anat a una escola catalana com era el Joanot. Has dit també que heu distribuït els alumnes i que demanàveu un mestre de reforç per resoldre el problema de la normalització del català. En aquestes condicions, què ha representat el nou caràcter lingüístic de l'escola, quant a llengua, quant a aprenentatge?*

És encara prematur valorar-ho; no hem pogut fer una revisió encara. Tot just s'està plantejant al cicle inicial de fer-la ara. Fer una parada per mirar com estan els nens.

Quins objectius s'han assolit i quins no. De totes maneres la impressió és que en l'aspecte de programes i objectius s'assoliran els mateixos nivells que en cursos anteriors. De fet això va lligat a la reducció d'horari. Els mestres, del que es queixen més, és d'això. Tenen la sensació d'anar una mica ofegats. Pel que fa al ritme de treball, sí que hi ha més nens amb dificultat de llenguatge que els que podíem tenir abans, però això ho hem pogut resoldre de la següent manera: el mestre de català va assumir una tutoria i tots els catalans de 2a. etapa i la mestra que a Joanot

feia les recuperacions de Parvulari va passar a fer de mestra de reforç. Agafa tota la setmana grups reduïts des de 5 anys fins a 5è. per treballar les qüestions d'aprenentatge. La majoria de nens que agafa són nens que, pel fet d'haver fet l'aprenentatge en castellà, tenen més dificultat amb el català.

P. E. — *M'has anomenat la reducció d'horari com un problema. Heu passat de 6 hores a 5. Com viviu aquest problema?*

Els mestres comenten que troben a faltar aquesta hora. De fet, una hora més cada dia és un dia a la setmana, així que, d'una forma o d'altra s'ha de notar. No crec, però, que a la llarga això sigui tan problemàtic com ara pot semblar. Em fa l'efecte que potser es tracta d'adaptar-se una mica a aquesta nova estructura. Buscar noves formes de treballar. Potser ara haurem de fer servir una mica més d'imaginació, trobar formes de treball més eficaces. Hi ha combinacions possibles per tal de poder treballar en un moment donat amb grups reduïts i més quan tens cursos paral·lels que et permeten fer moltes combinacions entre els dos tutors i els dos grups de nens.

Suposo que podrem arribar a suplir aquesta hora. Per altra banda, els nens, en aquest país, es passen moltes més hores a l'escola que en la majoria dels països i, en canvi, el fracàs escolar en lloc de ser més baix és més alt. Això potser vol dir que la clau no està en el nombre d'hores sinó en l'enfoc, les metodologies, la infraestructura, les condicions de treball, etc.

P. E. — *¿No en fas una valoració negativa?*

Inicialment s'ha trobat a faltar, s'ha acusat més potser en els cursos baixos. Aquesta hora de menys obliga a treballar a un altre ritme. Pensem, però, que es poden trobar recursos i maneres diferents de treballar que compensin aquesta reducció d'horari.

El que nosaltres no hem volgut fer, perquè creiem que no és la solució correcta, és suplir activitats o matèries que estan incloses en la programació oficial i fer-les de 12 a 1 del migdia. Tot el que està dins de la programació oficial s'ha de fer en hores lectives.

El que sí s'ha muntat, però aquest any i a

partir del gener, són activitats extraescolars. Ho han organitzat els pares amb la col·laboració d'un mestre encarregat de fer el lligam entre aquests pares i el Claustre. En aquests moments es fan quatre tipus d'activitats: un taller de teatre on participen uns 60 alumnes de 2a. etapa, tres grups de cant coral amb un total d'uns 90 nens, 3 grups de rítmica amb una assistència d'uns 60 nens més i esports, amb una participació aproximada d'uns 200 nens.

P. E. — *¿Què ha suposat fer una nova associació de pares?*

Ha suposat molta feina per part dels pares. No ha suposat, però, cap mena de problema. A finals del curs passat es va celebrar una assemblea amb tots els pares que integren la nova escola i allà es va dissoldre l'antiga AAPP de Joanot Alisanda i es va crear una Gestora provisional formada per tots els pares que estaven disposats o interessats a treballar per l'escola.

Aquesta Gestora va arribar a aplegar uns 80 pares que a través de les 8 comissions que es formaren van estar treballant durant tot l'estiu (mitja pensió, extraescolars i esports, cultura, economia, estructuració, secretaria, informació). La Gestora provisional va ser la base de l'actual AAPP. A finals del 1r. trimestre, ja va quedar definitivament constituïda amb els Estatuts aprovats i legalitzats.

P. E. — *¿Com han anat les negociacions amb l'Ajuntament i quina posició van prendre?*

Am amb l'Ajuntament no hi ha hagut cap tipus de problema. La seva actitud va ser molt positiva i de suport total. Això no vol dir que hàgim rebut cap tractament especial. Des del primer moment se'ns va dir que es valorava positivament el nostre pas, però que això no implicava lògicament cap tipus de tractament especial o diferent respecte a la resta d'escoles públiques de la ciutat.

P. E. — *¿Com s'ha viscut el vostre pas a l'escola pública dins l'ambient escolar de Sabadell?*

Penso que hi ha hagut reaccions de tot tipus. Algunes positives i d'altres negatives. De fet aquestes reaccions en cap moment no

s'han convertit en postures clarament definides ni en favor ni en contra. Un dels temes que potser es comentava més era el perill que continuéssim funcionant com escola privada, que ens convertíssim en una escola diferent a les altres, etc. Però sempre en forma de rumors i de comentaris. Com a resposta col·lectiva, de cos de mestres o d'AAPP, no hi va haver cap reacció.

A mesura que ha anat avançant el curs i que nosaltres hem tingut contactes directes amb diferents escoles de la ciutat i que hem anat entrant en el món de l'escola pública penso que molts dels dubtes o recels que hi podien haver s'han anat esborrant. Dins de les escoles públiques de Sabadell n'hi ha bastants que ja fa temps estan avançant cap a un millorament de la qualitat, treballant en equip i aplicant tècniques i metodologies actives i innovadores. A aquestes escoles no els ha estat gens difícil d'acceptar i entendre el nostre pas i fins i tot moltes vegades, si més no moralment, ens han animat a tirar endavant.

P. E. — *Alguna cosa més?*

M'agradaria parlar una mica de les deficiències que en aquest moment té l'escola pública. En l'aspecte teòric, la reforma educativa pot estar molt bé, però aquesta no serà mai del tot possible si l'Administració no comença per posar-hi tota la infraestructura necessària. Pretendre fer canviar l'escola pública només a través de les lleis és impossible. Cal dotar-la de tots els mitjans materials i humans. En totes les escoles públiques que en aquest moment s'està fent un treball positiu, aquest es deu bàsicament a l'esforç i dedicació dels mestres. Penso que això és negatiu perquè a la llarga la gent es desanima i perd la il·lusió pel treball.

Cal lluitar per aconseguir millores reals per a l'ensenyament públic. És inadmissible que en un país com el nostre en què l'escola pública està tan mancada de recursos es dediquin més esforços a ajudar a l'escola privada que no a millorar i a pujar el nivell de la pública. S'ha d'aconseguir al més aviat possible augmentar el mòdul mestre/aula, és a dir, que les escoles disposin de més professors i que entre aquests professors s'inclouin els especialistes. S'ha de resoldre també el problema de les substitucions: es veu que

els mestres només poden patir malalties d'una certa importància com hepatitis, pulmonia, etcètera, ja que totes les baixes de menys de 15 dies no són normalment cobertes i cal fer cent mil combinacions quan un, dos, o tres mestres alhora tenen una simple grip que els obliga a estar quatre o cinc dies de baixa.

Seguint amb aquest memorial de greuges podríem parlar també de la necessitat de dotar les escoles d'una colla de serveis importants i que evidentment representarien o repercutirien en una millora pedagògica. M'estic referint, per exemple, al servei de secretaria i biblioteca.

Seria també necessari aconseguir una autonomia econòmica més gran de manera que, per exemple, per canviar unes quantes cadires que ja s'han fet inservibles no calgués fer cent mil instàncies amb cent mil pòlisses perquè al cap de quatre o cinc mesos, amb molta sort, t'arribin les cadires noves.

Bé, segurament que encara podríem fer aquesta llista més llarga, però em sembla que de moment ja n'hi ha prou. Només que es milloressin tots aquests aspectes s'haria donat ja un pas de gegant.

Voldria afegir, però, en honor de la veritat, que si bé l'escola pública té aquestes deficiències no per això vol dir que totes les escoles públiques són pitjors que les privades. A tot arreu hi ha de tot. Hi ha algunes escoles públiques que funcionen molt millor que moltes escoles privades l'objectiu de les quals no és fer un servei a la població sinó bàsicament aconseguir uns guanys econòmics encara que sigui a costa de tenir el professorat, els alumnes i l'edifici en pèssimes condicions.

P. E. — *Globalment, quina valoració en fas?*

Del tot positiva. És veritat que hem tingut problemes, que encara en tenim i que potser hem hagut de renunciar a algunes coses, però pensem que l'única manera de contribuir al millorament de l'escola pública és des de dins i que precisament escoles com les del CEPEPC que, pel fet de ser privades, hem gaudit d'algunes de les millores que necessita la xarxa pública i que sabem els aventatges que comporten, hem de ser les primeres a treballar perquè aquestes millores siguin una realitat per a totes les escoles públiques.

Collecció Rosa Sensat

55

Darreres
novetats



Per la coneixença geogràfica de Catalunya

Lluís Casassas
i altres

Collecció «Rosa Sensat», 24
176 pàgs.

Una proposta per a conèixer Catalunya a través de la seva geografia, entesa aquesta com un element dinàmic immers en el moviment general de la cultura catalana.

L'educació visual a l'escola

Marta Balada
i Roser Juanola

Collecció «Rosa Sensat», 25
192 pàgs.

Els elements didàctics i el marc de treball necessaris per a planificar l'educació visual dels infants.

Darreres títols publicats:

21. L'educació dels infants fins a set anys
N.M. Aksarina
22. Projecte reeducatiu per al menor inadaptat
Diversos autors
23. L'escola rural a Catalunya
Marina Subirats

De venda a totes les llibreries

edicions 62

LES ARRELS



LA HISTÒRIA DE CATALUNYA CONTADA ALS ADOLESCENTS

Desperta ferro!.. Els almogàvers

La gesta dels almogàvers, mig guerrers, mig bandits, és el fons d'aquest nou volum de la col·lecció «Les Arrels». El cronista Ramon Muntaner n'és protagonista, juntament amb membres de les famílies Castellbroc i Moliner. L'amistat i l'odi queden reflectits en aquelles accions del segle XIX a l'Imperi de Constantinoble, dutes a terme per la Gran Companyia dels almogàvers, que encara avui provoquen astorament.

La crida de la mar

Oriol Vergés, amb la seva traça insuperable, crea una novel·la històrica en la qual queda reflectida la conquesta de l'illa de Mallorca per Jaume I i que enllaça alhora amb els problemes ecològics actuals de sa Dragonera..., amb belles mores i inquisidors intolerants pel mig.

Cavallers i pagesos

Aquest segon volum se situa al segle XII època en què, després de la conquesta de Tortosa i de Lleida, es fixen els límits de Catalunya. A través d'un seguit d'aventures viscudes en el món del feudalisme, coneixerem les dues famílies que protagonitzen els llibres de la col·lecció: els barons de Castellbroc i els Moliner, origen d'un llinatge de pagesos.

Els tres pergamins de Ripoll

L'acció d'aquest volum transcorre al segle XI, l'època en què comença a dibuixar-se la personalitat històrica de Catalunya. Dos monjos de Ripoll, subdits del famós abat Oliba, es converteixen en aventurers per tal de recuperar tres pergamins robats a l'escriptori monàstic.

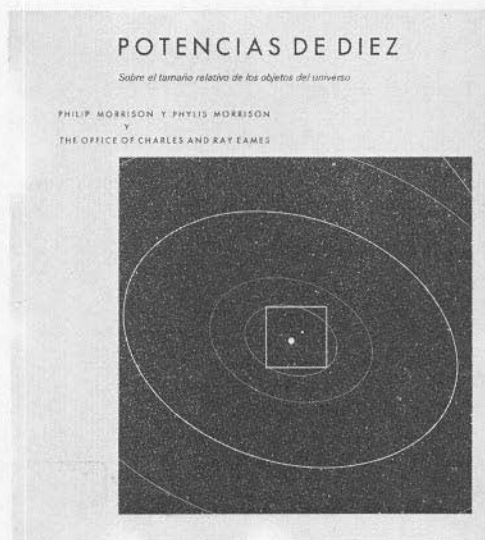
Il·lustrats per Pere Virgili



Publicacions de l'Abadia de Montserrat

Distribució: L'Arc de Berà - Centre Difusor d'Edicions Catalanes
Llull, 10.14 - Tel. 300 32 51 / 300 33 00 - Barcelona-5

LLIBRES



MORRISON, P. i P., *The Office of Charles and Ray Eames*, **Potencias de diez. Libro que trata del tamaño relativo de los objetos del universo y del efecto que produce añadir otro cero**, Prensa Científica, Ed. Labor, Barcelona 1984.

La comprensió de l'escala de magnitud de l'Univers conegut, al mateix temps que interessant, és quelcom que arriba a esdevenir imperceptible als nostres sentits.

És aquesta doble missió la que sembla plantejar-se ja des del títol del mateix llibre: Ajudar a una comprensió d'allò que podria

quedar com a formació abstracta, no deslligant-ho de la vida quotidiana.

¿Quantes vegades no hem pensat que les xifres, les grans quantitats no són més que pura fallàcia intel·lectual?

Després de la lectura d'aquest llibre, allò que havia quedat com a «quantitats desproveïdes de sentit» sembla prendre vida.

Això fa que afirmem que la lectura d'aquest llibre, i el que encara és més deliciós, la percepció visual que hi aporta, són d'entrada elements que el fan recomanable per a un aprenentatge més real de la idea de potència, funció exponencial, i fins l'escala logarítmica, en la classe de matemàtiques.

Però, si bé això és cert, també ho és que resulta apassionant per a qualsevol lector contemporani, pel que té de repàs dels descobriments que s'han fet al llarg de la història.

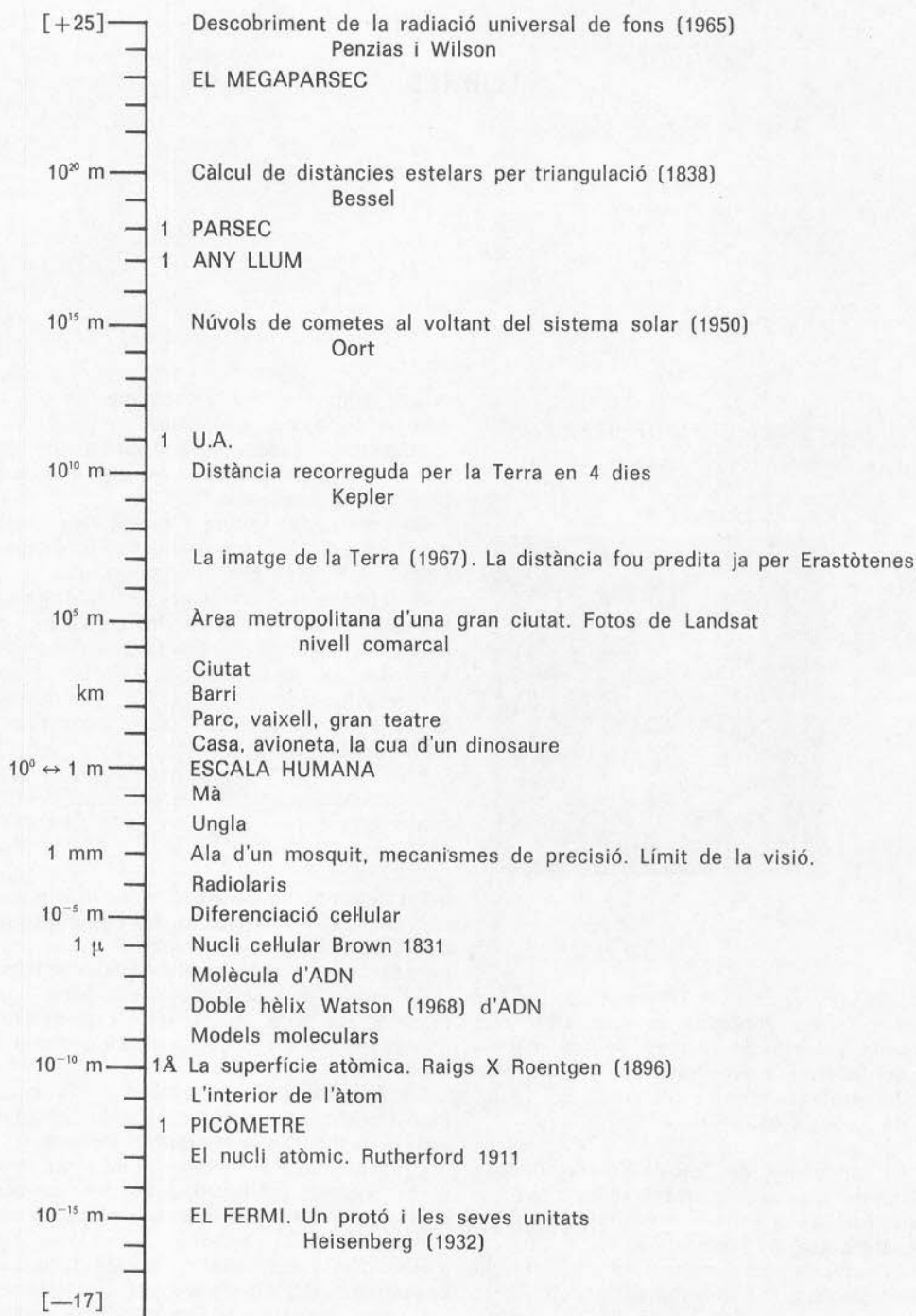
Per a molts no serà cap novetat extraordinària, ja que s'ha inspirat en una pel·lícula de 10 minuts aproximadament, que fou projectada per la petita pantalla fa pocs mesos.

Els autors d'aquesta publicació, però, ens mostren una altra imatge que la televisiva, que es fon per a la majoria dels que no tenim video casolà.

El llibre dóna imatges estàtiques. És cert. Però complementa aquesta possible dificultat amb la facilitat de la informació impresa.

El lector científic no és l'únic a qui s'adreça aquesta publicació, i és precisament al lector no científic a qui més agradarà endinsar-se en cada pàgina.

Hom queda meravellat no només de la capacitat de realització de la imatge fotogràfica, les seves possibilitats, l'enginy i cura en la



selecció, sinó també del que representa. És cert que molts dels coneixements sobre les distàncies són ben antics, però continuen oferint actualitat per la màgia de la fotografia.

Els autors han plantejat, dins l'espectre que abasta la visió humana, una mateixa imatge com a punt de referència: una parella asseguda en un parc, d'una ciutat, d'un nucli urbà, en un país, de la Terra... I a l'hora de l'observació en sentit invers, la mà del noi, que conté uns vasos sanguinis, plens de cèl·lules, on hi ha molècules de vida (ADN), compostes per elements químics, amb estructura atòmica...

La imatge podria ser una altra, però el recurs no taparia la idea a transmetre. L'objectiu de cada imatge és veure-la immersida en l'anterior i conformant la posterior, en escala de 10 en 10. En total, 42 imatges.

El nostre sistema de comptar és decimal, i així s'han volgut expressar els autors. El que han aconseguit, a part de mostrar-nos una noció matemàtica important, és fer-nos veure el món on vivim: el macrocosmos i el microcosmos en el qual el METRE ha estat un punt de referència.

La lectura d'aquest llibre no és sols el plaer intel·lectual de voler tenir a les mans l'univers. Més aviat, respondre davant d'ell amb una admiració oberta a potències positives més grans, o potències negatives relativament més petites. Aquest llibre hauria de contribuir, en fi, a deixar aquella idea estàtica d'un tot abastable, per obrir-nos —per què no dir-ho!— al misteri del descobriment constant.

Observem en l'escala gràfica, les diverses potències de 10 representades per un punt a cada exponent enter.

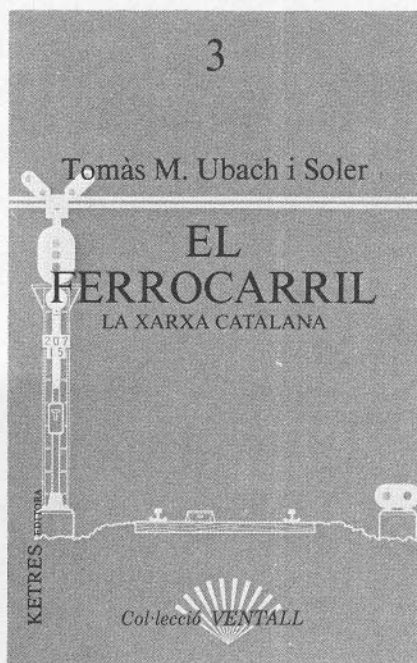
L'origen es troba en l'escala humana: en el METRE.

S'han inclòs en el gràfic, els diversos descobriments o realitats corresponents a cada distància, utilitzant exemples del mateix llibre.

Diguem que el llibre ofereix en les seves darreres pàgines recursos per al lector: pel·lícules, llibres, documentació, etc.

Joaquim GIMÉNEZ
de «Periòdica»

Col·lecció  VENTALL



EL FERROCARRIL

per Tomàs M. Ubach i Soler

Factor primordial en el desenvolupament de les nostres comarques i ciutats, no és gaire coneguda la seva evolució. El llibre està format per tres parts: el funcionament del ferrocarril, un *petit atlas ferroviari català*, i les línies de la resta d'Espanya.

Format: 12,5 x 19,5 cm
232 pàgines, 116 il·lustracions
Glossari, Bibliografia
Índex de noms



KETRES EDITORA

Diputació 113-115, esc. esquerra, entl.
telèfons 253 36 00 i 253 36 09

Barcelona-15



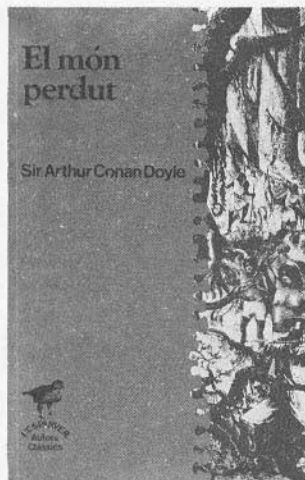
Rbla. de la Marina, 161 T. 335 49 12 L'Hospitalet de Llobregat

Cases per a colònies, estades «escola-natura», grups escolars, convivències i trobades.

Can Cabàlies (Ogassa - Ripollès)
Can Massaguer (Breda - La Selva)
Can Company (Vilanova de Sau - Osona)

Disposem d'itineraris de la natura i materials pedagògics.

Per més informació i reserves. Telf. 335 49 12



DOYLE, A. C., **El món perdut**, La Magrana, Barcelona 1984 (L'Esparver, 32).

Podríem dir que és de ciència ficció.

Dos científics, un aventurer i un periodista van a l'Amazònia a descobrir la vida d'un altiplà on sobreviuen animals i plantes antidiluvians.

L'aventura es planteja com a descobriment i repte. Els motius que tenen per participar i les relacions inicials entre els personatges ocupen més de la tercera part del llibre. El retorn, l'èxit i la compensació són exposats en un capítol final.

El descobriment d'animals i plantes i la seva ambientació es fa interessantíssima. El coneixement que l'autor té de les teories evolucionistes, dels diferents tipus d'animals, de l'adequació al medi, és presentada com a interrogants que es fan els científics. El periodista ens ho explica en primera persona com a espectador tant de les aventures com dels descobriments que fan els científics d'aquest

nou món i de les discussions que suscita la seva interpretació.

L'últim capítol està quasi tot en tercera persona (un altre periodista ho redacta per al diari) amb notes d'humor del protagonista que el va comentant.

Els personatges són quasi tots estúpids o ridículs llevat del protagonista i el seu amic aventurer-aristòcrata o el fidel i fort Zambo.

L'aventura apassionant i la incògnita de l'impossible retorn mantenen l'interès. Per als estudiants del món prehistòric és a més curiosa. (14 anys).

A. Lisson

LARREULA, Enric, **Marduix**, il. Roser Capdevila, Argos Vergara, Barcelona 1983 (Els llibres de la gata, 3).

La narració ens explica la història d'una nena, filla d'una bruixa, que se sent sola i gens estimada precisament per ser també una bruixa. Un dia es dona un cop al cap i perd els seus poders. En anar al poble a buscar ajuda, tot-hom la rebutja fins els qui ella havia ajudat, i fuig. Arriba a un poble més gran un dia de mercat i això li dona la idea de vendre herbes remeieres. Aprofita els seus coneixements del bosc en benefici de la gent, i comença a ser estimada. Un dia nota com li tornen els poders de bruixa, però no els fa servir com abans, sinó que sense dir-ho a ningú, els aprofita per ajudar encara més la gent que li compra herbes.

El llibre és una defensa de les herbes i de la seva uti-

lització, i encara que al començament del llibre se'ns diu que les medicines són producte d'aquestes herbes, la veritat és que el lector li queda molt clar que tot es pot curar amb les herbes que aconsella l'herbolari.

D'altra banda el llibre dona la idea d'ajudar sense demanar res a canvi, de valorar molt positivament l'afecte per damunt dels diners i del poder, i això és bo.

El llenguatge és molt bonic, ric sense ser massa difícil (potser alguns noms de plantes...), àgil de redacció i amb una disposició tipogràfica diferent en les paraules o frases que l'autor vol que quedin fixades.

Tot el llibre té un fons poètic d'amor a la natura i a les coses senzilles.

Els dibuixos tenen la tendresa que l'escriptor ens vol transmetre amb la seva narració.

Pel tema i el vocabulari el recomanaria a partir de 9 anys.

Montserrat Fonoll

JANER MANILA, Gabriel, **El Corsari de l'Illa dels Conills**, il. Francis M. Infants, La Galera, Barcelona 1984 (Els grumets de la galera).

El terrible corsari Cama-d'Ullastre és vençut per un mal terrible: la seva cama de fusta treu brots i li provoca dolors inaguantables. Mentrestant Joan, un jove que intenta salvar la seva enamorada segrestada a la bodega de la nau pirata, suborna la tripulació i intenta fer-li creure que aconseguiran un tresor fabu-

lós en un lloc del mar molt perillós dominat per la «Por» materialitzada per una bèstia ferotge. Els enamorats podran fugir. Els amants de l'acció i d'aventures seran decebuts pel títol, que sembla prometre'n.

Com sempre, però, Janer Manila prefereix l'evocació poètica dels records, aquí, els de la joventut i de la maduresa del corsari.

Hi ha un glossari de termes difícils o mallorquins. No obstant això l'obra en general manté pocs dialectalismes i és força llegible pels joves lectors del català central a partir d'11 anys.

F. Samuel-Lajeunesse



BENET, Amèlia, **Nit a la barca**, il. Carme Peris, La Galera, Barcelona 1983 (La Xalupa, 2).

Una nit de Nadal, «en un país allunyat i separat del nostre per l'aigua del gran oceà», dos germanets se'n van amb una barca per a celebrar la festa vora l'arbre encantat del poble on hi ha el costum de penjar joguines per als nens. Però topen contra un escull i es veuen obligats a passar

la nit a l'embarcació. El noi juga a fer figures de pessebre i s'adorm amb la seva germaneta i somnien que l'arbre estén les arrels fins a ells perquè puguin passar i que tot d'éssers estranys, bé que amistosos, els envolten. Quan es desperten, veuen arribar tres barques, com de reis; en una d'elles, hi va el seu pare, que treballava en un poble llunyà, però que havent trobat una feina més a prop podrà quedar-se amb ells.

És difícil distingir en la narració la realitat de la ficció i per això no gosem proposar-ne la lectura abans dels 8 anys. Les il·lustracions són molt acolorides, presenten amb molt de relleu personatges que semblen indis d'Amèrica del Sud i alguns éssers estrambòtics. (8 anys).

F. Samuel-Lajeunesse

POSADAS MAÑE, C. de, RUANO, A., **El Señor Viento Norte**, il. A. Ruano, Ed. S. M., Madrid 1983 (Cuentos de la torre y la estrella, 10).

El Vent del Nord no para de bufar i els petits animalons del bosc estan espantats. La primavera ja hauria d'haver vingut i el vent fred i gelat no la deixa arribar.

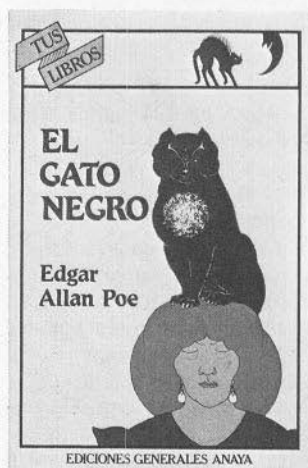
Tots plegats encomanen a Arturo la missió de portar-li un regal i demanar-li que deixi de bufar.

El text és curt però el vocabulari és difícil, sobretot per als nois catalanoparlants («serpenteaba arremolinando la nieve», «escarchar», «lomas», «vilano», «volcàn», «resoplidos», «aliento», «cautela»,

«gruesos lagrimones caían para estrellarse», etc.).

La il·lustració —a tota plana— és molt bonica de traç i color. Dins d'una mateixa estructura va ensenyant a cada plana dues imatges: el dibuix principal i una orla petita que a vegades el complementa, i d'altres forma una imatge per si sola. En això hi ha també certa dificultat de comprensió per als menuts. (9 anys).

M. Busquet



POE, Edgar Allan, **El gato negro**, il. H. Clarke, Ed. Anaya, Madrid 1983 (Tus libros, 25).

Sota el títol de **El gato negro** hi figuren un aplec de narracions curtes titulades «El gato negro», ja citada anteriorment, «Manuscrito hallado en una botella», «Un descenso al Maelström», «El entierro prematuro», «El caso de Valdemar», «El corazón delator», «El tonel de amontillado», «Hop-Frog», «El pozo y el péndulo», «Berenice», «Ligeia», «La caída de la casa de Usher». Tots els contes són independents

entre ells, això fa que es puguin llegir sense cap mena d'ordre, sinó segons les preferències del lector, però tenen com a denominador comú el terror, un terror directe en el qual la sensació de por sorgeix en els elements terrorífics per si mateixos (tombes, cadàvers...), i un terror indirecte, que sorgeix d'altres situacions més confoses; es podria parlar d'un terror metafísic, opressió psicològica, fenòmens sobrenaturals, catàlepsia...

La mort i els morts són presents d'una manera constant, en tota l'obra de Poe (la «no» mort dels morts, el retorn del mort per venjança).

Les il·lustracions, fetes a la ploma amb tinta xinesa i de formes lineals i estilitzades, reflecteixen la tensió i l'horror dels personatges.

L'obra conté una introducció completa a la literatura d'intriga, un apèndix que situa l'època, l'autor i l'obra; una guia explicativa de les il·lustracions i una bibliografia. (A partir dels 15 anys).

Carme Anglès

RENOWDEN, Gareth, **El video**, Marcombo, Barcelona 1984 (Biblioteca Tècnica Juvenil).

El llibre pretèn donar una visió global del video i les seves aplicacions avui dia. Però en fer-ho tan extens el contingut queda difós. Si s'haguessin centrat més en una sola qüestió o apartat (per exemple el video casolà) hauria estat molt més pràctic de cara als nois a qui va dirigit. Les informacions són correc-

tes, però hi ha detalls que fan pensar una mica. Quan ens parla de l'aplicació del video a l'escola, dóna un exemple tan gran d'escola passiva, de mestre saberut i de nens rucs que espanta.

A part d'aquests detalls ja hem apuntat que el llibre pretén abraçar un camp massa ampli i resta un xic confós. (14 anys).

Isidres Nosas

GAGE, W., **Kali-kali y el oso**, il. James Stevenson, Ed. Grales, Anaya, Madrid 1983.

Les aventures de Kali-kali, que vol caçar un ós per a dormir més còmode. Imatges de qualitat (7 anys).

A. Lisson

LEWIS NAOMÍ, **Liebre y tejón a la ciudad**, Ed. Altea, Madrid 1983 (Col. Altea Benjamín).

Faula ecològica. Il·lustracions fetes amb molta cura. (9 anys).

M. E. Valeri

LÓPEZ, J., **Set contes de peixos**, Ed. Joventut, Barcelona 1983.

Llibre de divulgació científica. Recull 7 contes (amb un fil narratiu molt senzill) dedicat, cadascun d'ells, a una classe de peix (sardina, tonyina...). (11 anys).

MAUPASSANT, Guy de, **Historias dulces y amargas**, il. Petra Steinmayer. Ed. Bruguera, Barcelona 1983 (Col. Club Joven).

Recull de narracions curtes. Retrat de la burgesia i del món rural a la França del segle passat. Una bona barreja de tendresa i d'humor que pot ser apreciada pels joves lectors. (13 anys).

F. Samuel-Lejeunesse

PUNCEL, Maria, **Clara y el caimán**, il. Margarita Puncel. Ed. Altea, Madrid 1983 (Col. Altea Benjamín).

A la Clara li regalen un petit caiman. Un dia, netejant la peixera, l'animalet cau pel forat del wàter. Més endavant uns bombers el troben i, sorpresos, no saben dir de quin animal es tracta. Barreja d'humor i realisme. (8 anys).

F. Samuel-Lejeunesse

TOLSTOI, León, **Amo y criado**, Ed. Altea, Madrid 1983 (Col. Altea Junior).

Novella d'aventures. Estudi dels rols típics d'un servidor fidel i d'un «noi ric», egoista. (13 anys).

Subscriu-te a quatre-centes cinquanta publicacions.

- 1 Això és possible gràcies a CDP. El Centre de Documentació Política és un servei d'informació, documentació, premsa i hemeroteca, independent de qualsevol ideologia o grup de pressa.
- 2 CDP mitjançant dossiers fa conèixer la realitat socio-política i econòmica, als organismes oficials de l'Estat, senadors, diputats, premsa, ràdio i TV... i també a les diverses institucions i als mitjans polítics i periodístics internacionals.
- 3 El CDP és una entitat sense cap alany crematístic. Es nodreix gràcies al suport dels seus socis protectors, l'ajut de la delegació de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona i la Direcció General del Patrimoni Escrit i Documental del Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya.
- 4 CDP llegeix quatre-centes cinquanta publicacions tant de l'Estat Espanyol com Internacionals, les analitza i les classifica temàticament en sis dossiers.



Informe-Dossier-Prensa

Aquesta publicació trimestral recull treballs monogràfics de gran actualitat, reunim tot tipus de notícies, documentació i premsa sobre la temàtica tractada.

Es la publicació central del CDP que reben tots els seus protectors del CDP, que paguin la quota de suport a l'hemeroteca i les publicacions del CDP.

Fes-te soci protector del nostre Centre i rebràs l'Informe-Dossier-Prensa iindràs interessants descomptes en les altres publicacions especials del CDP.

Quota de Soci protector del CDP les seves activitats, Hemeroteca i subscriptor de Informe-Dossier-Prensa:

Mensual.....	600 ptes
Trimestral.....	1.800 ptes
Semestral.....	3.200 ptes
Anyal.....	6.000 ptes
Anyal de suport.....	7.500 ptes

Quota anyal
Institucions de suport 10.000 ptes



Servei Internacional

Es un dossier de premsa amb tots els articles, notícies, anàlisi, reportatges, etc. apareguts a la premsa internacional que tractin de l'Estat Espanyol, Països Catalans, Euskadi, entre altres i d'un total de 202 publicacions i diaris internacionals.

Periodicitat: Mensual, de difusió restringida per a us exclusiu del destinatari.

Preu de subscripció:
Anyal: Socis protectors del CDP 4.500 ptes
Anyal: Subscriptor d'aquest servei solament 11.000 ptes



Servei de Premsa de Cultura i Mitjans de Comunicació

Es un dossier que fonamentalment recull la reconstrucció nacional de Catalunya i Euskadi, pel que fa a la seva cultura i llengua, recollint totes aquelles notícies, articles, dossiers, etc., de la premsa dels Països Catalans, d'Euskadi i de l'Estat Espanyol.

Periodicitat: Mensual, de difusió restringida per a us exclusiu del destinatari.

Preu de subscripció:
Anyal: Socis protectors del CDP 3.500 ptes
Anyal: Subscriptor d'aquest servei solament 9.800 ptes



Qüestions de Seguretat

Es un dossier de premsa amb tots els articles, notícies, anàlisi i dossiers apareguts a la premsa que tractin de les policies autonòmiques basca i catalana, les Forces de Seguretat de l'Estat, protecció civil, qüestions de seguretat internacional i hemeroteca professional que reutil un dossier d'una determinada revista especialitzada.

Periodicitat: Mensual de difusió restringida per a us exclusiu del destinatari.

Preu de subscripció:
Anyal: Socis protectors del CDP 7.000 ptes
Anyal: Subscriptor d'aquest servei solament 15.000 ptes



Qüestions de Defensa

Es un dossier amb tots els articles, anàlisi, reportatges estadístics i plans, que han estat publicats en les millors revistes i informes especialitzats en Defensa que hi han arreu del món. Així com tota informació sobre aquests temes tractats en la premsa de l'Estat Espanyol i Internacional, agrupats en les següents seccions: Tècnica Militar, Modernització de les Fas, intents involucionistes, informació i intel·ligència, Institucions i les Fas.

Periodicitat: Bimestral de difusió restringida per a us exclusiu del destinatari.

Preu de Subscripció:
Anyal: Socis protectors del CDP 7.000 ptes
Anyal: Subscriptor d'aquest servei solament 15.000 ptes



Fulls d'informació Nacional

Es una publicació que pretén un servei de sensibilització de la nostra lluita per la reconstrucció nacional dels Països Catalans. i és un recull de premsa de tots aquells articles, notícies, anàlisi, reportatges i dossiers apareguts a la premsa dels Països Catalans, Euskadi, Galícia, Estat Espanyol i Internacional, tenint un interès especial en les nacionalitats oprimides com: Quebec, Escòcia, Flandes, Bretanya, Còrsega, Occitània, etc.

Periodicitat: Bimestral

Preu de Subscripció:
Anyal: Socis protectors del CDP 2.800 ptes
Anyal: Subscriptor d'aquest servei solament 6.000 ptes

GRÀFIC COMUNICACIÓ

CDP

Centre Documentació Política

Gran Via de les Corts Catalanes 570, entresol. Tel 254 97 02 08011 Barcelona

Targeta de soci protector

Nom _____ Cognoms _____
 Adreça _____ Tel. _____
 Població _____
 QUOTES: el pagament només es pot fer per domiciliació a Banc o Caixa

<input type="checkbox"/> mensual d'ajut 400 ptes (joves, estudiants)	<input type="checkbox"/> Anyal 6.000 ptes
<input type="checkbox"/> mensual 600 ptes	<input type="checkbox"/> Quota Anyal especial 7.500 ptes
<input type="checkbox"/> trimestral 1.800 ptes	<input type="checkbox"/> Quota voluntària d'ajut 20.000 ptes
<input type="checkbox"/> semestral 3.200 ptes	

Em subscribo a les següents publicacions assenyalades amb X

Servei Internacional
 Servei de Premsa de Cultura i mitjans de comunicació
 Qüestions de Seguretat
 Qüestions de Defensa
 Fulls d'informació Nacional

Domiciliació a Banc o Caixa

de _____ de 19_____
 Sr. Director Banc o Caixa _____ Sucursal _____
 Distinguit senyor:
 Us preguem que fins a una nova ordre feu efectiu a CDP amb càrrec al meu compte corrent / llibreta d'estalvis núm _____ a nom de _____
 els rebuts mensuals / trimestrals i semestralment
 Cordialment
 Signat _____
 Nota: feu-ne tramesa preferentment en un sobre sancat



ÍNDEX

TEMÀTIC

números 51 - 80

65

PERSPECTIVA ESCOLAR

PSICOLOGIA

SOCIOLOGIA DE L'EDUCACIÓ

PEDAGOGIA

PSICOPEDAGOGIA

SISTEMES PEDAGÒGICS

EDUCACIÓ AL MÓN

Cuba
Estats Units
Europa
França
Hongria
Itàlia
Moçambic
Uruguai

HISTÒRIA DE LA PEDAGOGIA A CATALUNYA

ESCOLA

Educació cívica i ètica
Catalanització
Cultura popular i folklore

MÈTODES I TÈCNiques D'ENSENYAMENT

Fitxes àudio-visuals

AREES

Llengua
Català
Català al País Valencià
Català a les Illes
Literatura infantil

Ciències socials

Matemàtica

Ciències naturals

Expressió

Expressió dinàmica

Expressió plàstica

Pre-tecnologia

ETAPES I CICLES

Escola bressol

Parvulari

EGB

Primera etapa

Segona etapa

Cicles. Cicle inicial

Ensenyament mitjà. Cicle pre-adolescent

Formació professional

EDUCACIÓ ESPECIAL

EDIFICI ESCOLAR

BIBLIOTECA ESCOLAR

HIGIENE I SALUT ESCOLAR

ACTIVITATS DELS NENS

Cinema

Joc

Museus

Ràdio i TV

Teatre

Titelles

Altres activitats

ENSENYANTS

FORMACIÓ

Normal

Reciclatge. Escoles d'Estiu

MOVIMENTS DE RENOVACIÓ PEDAGÒGICA

Associació de Mestres Rosa Sensat

SITUACIÓ LABORAL

Sindicalisme

SISTEMA EDUCATIU

POLÍTICA ESCOLAR

Política estatal

Política de la Generalitat

Altres autonomies

Política municipal

Escola pública. Integració d'escoles
privades

Escola rural

LEGISLACIÓ

BOE

DOG

ECONOMIA

ENTREVISTES

BIOGRAFIES

NECROLÒGIQUES

PSICOLOGIA

- YAIKIN, F. — *Els trastorns de conducta a la primera infància*. 1981, n.º 51, p. 36-37.
- MOLINA, L. — *Organització de l'espai exterior*. 1981, n.º 52, p. 2-5.
- Jean Piaget*. 1981, n.º 54, p. 2-37.
- PIAGET, J. — *Autobiografia*. 1981, n.º 54, p. 2-8.
- FORTUNY, Joan. — *Jean Piaget i l'evolució del coneixement*. 1981, n.º 54, p. 9-13.
- MARTÍN ORTEGA, Elena. — *La relació entre el desenvolupament social i intel·lectual del nen en la teoria de Piaget*. 1981, n.º 54, p. 19-21.
- RENAU, Dolors. — *Sensomotricitat i representació*. 1981, n.º 54, p. 22-23.
- PÉREZ I SIMÓ, Roser. — *L'escolaritat i la utopia d'un treball*. 1981, n.º 55, p. 13-15.
- FUNES, Jaime. — *El buit educatiu derivat de no tenir feina*. 1981, n.º 55, p. 16-17.
- De les tragèdies infantils als regals de Reis*. Editorial. 1981, n.º 59, p. 1.
- SOLA, P. — *El joc simbòlic a l'escola: els titelles*. 1982, n.º 61, p. 5-11.
- MIQUEL I TORRENTS, Carme, PRATS DUAY-GÜES, Pilar. — *El fracàs escolar vist des d'un servei hospitalari de psiquiatria i psicologia infantil amb orientació dinàmica*. 1982, n.º 64, p. 8-11.
- FERNÁNDEZ, Luisa. — *Nivells de percepció visual en nens de 3 a 7 anys d'edat*. 1982, n.º 65, p. 56-60.
- FERRER, Isabel. — *La detecció precoç a l'Escola Bressol*. 1982, n.º 69, p. 39-41.
- FERNÁNDEZ, Luisa. — *La percepció del nen de tres a set anys*. 1982, n.º 69, p. 42-47.
- COLL, Cristina, OROMÍ, Irene. — *Experiència en l'àmbit de la comunicació parlada en la primera infància*. 1983, n.º 74, p. 37-42.

SOCIOLOGIA DE L'EDUCACIÓ

- De l'escola al món del treball*. 1981, n.º 55, p. 2-24.
- PLANAS I COLL, Jordi. — *La relació escola-treball*. 1981, n.º 55, p. 2-6.
- AGUILÓ I TEIXIDOR, Xavier. — *Aspectes sociològics de l'atur juvenil*. 1981, n.º 55, p. 18-20.
- BADIA I MARGARIT, Antoni M. — *Entorn de la problemàtica actual de l'ensenyament*. 1982, n.º 65, p. 69-73.
- Canvi de societat, canvi d'escola*. 1983, n.º 76, p. 2-24.
- Centenari de Marx*. 1983, n.º 78, p. 2-32.
- VIVES, Jordi. — *L'anàlisi de l'escola capitalista en la tradició marxista*. 1983, n.º 78, p. 14-20.

PEDAGOGIA

PSICOPEDAGOGIA

- El retard escolar*. Taula rodona. 1981, n.º 51, p. 55-58.
- L'espai*. 1981, n.º 52, p. 2-30.
- JIMÉNEZ, Núria. — *L'espai i l'infant a l'Escola Bressol*. 1981, n.º 52, p. 6-8.
- Taula rodona sobre l'espai*. 1981, n.º 52, p. 20-30.
- LÓPEZ CARRETERO, Asunción. — *Reflexions sobre la teoria de Piaget a l'escola*. 1981, n.º 54, p. 14-18.
- [Piaget.] Taula rodona. 1981, n.º 54, p. 24-33.
- GRAU, Xesca. — *Aprendre tot seguint Piaget*. 1981, n.º 54, p. 34-37.
- FUNES, Jaime. — *Orientació i expectatives al final de l'EGB*. 1981, n.º 55, p. 10-12.
- AZPILICUETA AGUILAR, Paloma. — *El nen de 4 a 8 anys: una aproximació psicopedagògica*. 1981, n.º 58, p. 4-8.
- COMPANY, Montserrat. — *Avaluar, una pràctica contradictòria*. 1982, n.º 70, p. 2-4.
- La renovació pedagògica a Catalunya. Criteris de programació i metodologia*. 1981, n.º 57, p. 7-26.
- El fracàs escolar*. 1982, n.º 64, p. 2-40.
- FUNES, Jaime. — *Fracàs escolar: alguns conceptes fonamentals*. 1982, n.º 64, p. 2-4.
- BOADA, Conxita, CIUTAT, Àngels. — *Implicacions i vivències de la família en relació amb el «fracàs escolar» dels fills*. 1982, n.º 64, p. 5-7.
- Com vivim els mestres el fracàs dels nostres alumnes*. Taula rodona. 1982, n.º 64, p. 12-20.
- BOYA, Mercè, CAÑADELL, Rosa M.ª — *Qui fracassa a l'escola?* 1982, n.º 64, p. 21-24.
- SNYDERS, G. — *Elements d'una pedagogia democràtica*. 1982, n.º 64, p. 25-29.
- COMPANY, Montserrat, ROIG, Anna M.ª — *Com fem de l'escola una institució per a tots?* 1982, n.º 64, p. 30-35.
- [Fracàs escolar.] *Entrevista amb Sara Blasi, directora general d'Ensenyament Primari de la Generalitat*. 1982, n.º 64, p. 36-40.
- L'avaluació*. 1982, n.º 70, p. 2-33.
- SALA SUREDA, Carme. — *Criteris de valoració a l'escola democràtica*. 1982, n.º 70, p. 5-12.
- TOLOSANA, Carme. — *Programació, avaluació i renovació pedagògica*. 1982, n.º 70, p. 13-15.
- VILARRÚBIES, Pia. — *L'avaluació a parvulari i cicle inicial*. 1982, n.º 70, p. 16-19.
- FUNES, Jaime. — *Educació bàsica i psicologia evolutiva*. 1983, n.º 75, p. 2-8.
- Alternativa al fracàs escolar. Tema general de l'Escola d'Estiu 1982*. 1983, n.º 75, p. 32-35.
- CARRETERO, Mario. — *Aspectes psicopedagògics*

gògics de l'ensenyament de la ciència. 1983, n.º 80, p. 2-7.

SISTEMES PEDAGÒGICS

GONZÁLEZ-AGÁPITO, Josep. — *La contribució de l'Escola Nova a la Pau.* 1983, n.º 71, p. 28-33.

ALCOBÉ, Josep. — *El MCEP i la Pau.* 1983, n.º 71, p. 45-47.

BLANC, Jean Paul. — *Com treballa a la meua classe i per què.* 1983, n.º 75, p. 20-22.

REGNIER, Jean Claude. — *Assaig de pràctica de la pedagogia Freinet a segon curs de «Lycée».* 1983, n.º 79, p. 35-46.

RAOUX, Germain. — *La pedagogia Freinet a segona etapa.* 1983, n.º 80, p. 43-45.

EDUCACIÓ AL MÓN

MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, Jordi. — *Notícia del 2n. Congrés Internacional d'Història de l'Educació.* 1981, n.º 52, p. 55-57.

Estats Units

ROIG, Tina. — *Una visita fugaç a l'escola americana.* 1981, n.º 56, p. 41-43.

Cuba

DALMAU, Biel, ROS, Teresa. — *L'educació a Cuba. Impressions d'un viatge.* 1983, n.º 76, p. 8-14.

Seminari d'Àudio-visuals de Rosa Sensat. — *Les noves escoles cubanes.* [Fitxes àudio-visuals.] 1983, n.º 76, p. 35-36.

Europa

FERRER I JULIÀ, Ferran. — *L'ensenyament mitjà a Europa.* 1983, n.º 79, p. 27-30.

França

VERDAGUER, Pere. — *França. La política escolar del nou govern: més aviat decebedora.* 1983, n.º 75, p. 41-48.

Hongria

GIMÉNEZ I MORELL, M.ª Teresa. — *L'educació musical a Hongria. Una experiència inoblidable.* 1983, n.º 76, p. 20-24.

Itàlia

MARMIROLI, Jole. — *L'organització de l'escola bàsica a Itàlia.* 1983, n.º 75, p. 14-16.

Moçambic

QUEIPO, Magdalena, FERRER, Lourdes. — *La nova educació a Moçambic.* 1983, n.º 76, p. 3-7.

Uruguai

VANOLL, Judit. — *El procés de l'escola a l'Uruguai. Una visió ràpida.* 1983, n.º 76, p. 15-19.

HISTÒRIA DE LA PEDAGOGIA A CATALUNYA

MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, Jordi. — *Activitats extraescolars d'abans del 39.* 1981, n.º 51, p. 7-14.

L'Escola Normal de la Generalitat ara tindria cinquanta anys. 1981, n.º 59, p. 43-44.

FERRER, Angeleta. — *Mataró posa el nom de Rosa Sensat a un carrer de la ciutat.* 1981, n.º 59, p. 45-47.

SOLÉ I SABARÍS, Lluís. — *Sobre els orígens de la modernització de la didàctica de les ciències naturals a Catalunya.* 1981, n.º 60, p. 2-10.

FABREGAS, Xavier. — *El teatre de ninots a Catalunya.* 1982, n.º 61, p. 2-4.

Cinquanta anys de l'Institut-Escola. Editorial. 1982, n.º 63, p. 1.

El cinquantenari de l'Institut-Escola de la Generalitat (1932-1939). 1982, n.º 63, p. 2-57.

MATA, Marta. — *Les fonts i el marc de l'Institut-Escola.* 1982, n.º 63, p. 2-9.

FERRER I SENSAT, Angeleta. — *L'Institut-Escola de la Generalitat de Catalunya en el Parc de la Ciutadella.* 1982, n.º 63, p. 10-31.

CARDÚS, Maria. — *El doctor Estalella i els seus col·laboradors.* 1982, n.º 63, p. 32-36.

Mostres de quaderns de nois de l'Institut-Escola. 1982, n.º 63, p. 54-57.

Artur Martorell, quinze anys després. Editorial. 1982, n.º 64, p. 1.

MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, Jordi. — *Cinquenes Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans.* 1982, n.º 66, p. 57-58.

1932. Escola Nova. Marc històric i recull de textos. 1982, n.º 68, p. 2-44.

MATA I GARRIGA, Marta. — *Fa cinquanta anys...* 1982, n.º 68, p. 2-3.

MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, Jordi. — *Corrents pedagògics dels anys 1932-1936 i el seu marc històric.* 1982, n.º 68, p. 4-10.

Recull de textos pedagògics (1932-1936). Concepció pedagògica. 1982, n.º 68, p. 11-26.

L'educació nova. 1982, n.º 68, p. 11-12.

SENSAT, Rosa. — *Vers una nova escola.* 1982, n.º 68, p. 12-13.

XIRAU, Joaquim. — *El principi de llibertat i la consciència moral.* 1982, n.º 68, p. 13-15.

FABRA, Pompeu. — *La llengua catalana en la cultura.* 1982, n.º 68, p. 16.

- AINAUD, Manel. — *Edificis per a escoles*. 1982, n.º 68, p. 17-20.
- MARTORELL, Artur. — *L'escola pública i els Grups Escolars*. 1982, n.º 68, p. 20-22.
- GALI, Alexandre. — *Els llibres de text*. 1982, n.º 68, p. 22-24.
- RUBIÓ, Jordi. — *Organització de biblioteques populars*. 1982, n.º 68, p. 25-26.
- Recull de textos pedagògics (1932-1936). Experiències*. 1982, n.º 68, p. 27-39.
- GASSOL, Ventura. — *L'escola i el poble*. 1982, n.º 68, p. 27-28.
- TORROJA I VALLS, Ramon. — *Una jornada escolar de tipus analista*. 1982, n.º 68, p. 28-31.
- VICENS, Tomàs. — *El camp agrícola escolar, centre d'interès i motiu d'escola activa*. 1982, n.º 68, p. 32-33.
- RUBIÉS MONJONELL, Anna. — *Lectura i escriptura globals*. 1982, n.º 68, p. 34-35.
- GARRIGA, Àngels. — *Classe segona de pàrvuls. Una lliçó activa*. 1982, n.º 68, p. 36-37.
- HOMS, Eladi. — *Textos escolars segons centres naturals d'interès*. 1982, n.º 68, p. 38-39.
- COTS, Jordi. — «Sessions de pedagogia» (1963-1966). 1982, n.º 68, p. 40-44.
- ROVIRA, Teresa. — *Història del llibre català per a infants*. 1983, n.º 73, p. 3-9.
- El llibre per a infants i adolescents a Catalunya: la represa dels anys 60*. Taula rodona. 1983, n.º 73, p. 10-17.
- RIBALTA, Mariona. — *El Servei de Documentació Pedagògica de l'Institut Municipal d'Educació*. 1983, n.º 76, p. 47-48.
- MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, Jordi. — *El pensament educatiu marxista al nostre país*. 1983, n.º 78, p. 9-13.
- MITJANS, Pere Joan, ESCOBAR, Mariona. — *I per què no, a l'Alguer?* 1982, n.º 67, p. 32-37.
- TORROJA I VALLS, Ramon. — *Una jornada escolar de tipus analista*. 1982, n.º 68, p. 28-31.
- BOLIBAR, Santi. — *De colònies amb bicicleta*. 1983, n.º 72, p. 31-34.
- REVERTER, Roser. — *Aprenents de cuiner... i de moltes altres coses*. 1983, n.º 74, p. 29-31.
- ESTEVEZ I PASTOR, Aurèlia. — *Sant Jordi per la pau*. 1983, n.º 78, p. 35-37.

Educació cívica i ètica

ESCOLA

- Institucions al servei de l'escola*. 1981, n.º 51, p. 2-28.
- COMAS, Mercè, COMPANYY, Montserrat. — *Institucions al servei de l'escola*. 1981, n.º 51, p. 2-6.
- CODINA I OLIVÉ, M.ª Pilar. — *Estades escolars a natura. Una proposta de la Ponència d'Ensenyament de l'Hospitalet de Llobregat*. 1981, n.º 51, p. 15-17.
- CODINA, M.ª Teresa. — *Setmana d'escola fora de la ciutat amb l'escola «Avillar Chavorrós» de Can Tunis*. 1981, n.º 60, p. 38-45.
- VALERA, Josep M. — *Fer turisme a vuitè*. 1981, n.º 60, p. 47-50.
- BURGUESA, Antònia i altres. — *Les colònies escolars, una ocasió de treball globalitzat a la segona etapa*. 1982, n.º 61, p. 46-51; n.º 62, p. 31-35; n.º 65, p. 43-50.
- MIQUEL, Àngela. — *Menjadors escolars*. 1982, n.º 62, p. 47-48.
- La gestió escolar*. 1982, n.º 62, p. 61-64.
- PICANOL, Joan, FORTUNY, Montserrat. — *Una proposta de didàctica. Els mestres i la prevenció d'accidents*. 1981, n.º 51, p. 32-34.
- RAIMON. — *La religió a l'escola; no a la confessionalitat amagada*. 1981, n.º 52, p. 52-54.
- Per la pau, la llibertat i el desarmament*. Editorial. 1981, n.º 58, p. 1.
- SALA SUREDA, Carme. — *El cicle inicial. No oblidem l'educació cívica*. 1981, n.º 60, p. 52-54.
- CIRICI I PELLICER, Alexandre. — *Picasso compromès*. 1982, n.º 62, p. 2-3.
- Cultura religiosa a l'escola*. 1982, n.º 66, p. 2-29.
- TOMAS, Jordi. — *Cultura religiosa a l'escola*. 1982, n.º 66, p. 2-3.
- RIERA, Ignasi. — *Per un pacte laic entre religió i cultura*. 1982, n.º 66, p. 4-7.
- MARTÍ I AMBEL, Fèlix. — *Escola, cultura religiosa i notícia de l'Església*. 1982, n.º 66, p. 23-29.
- XIRAU, Joaquim. — *El principi de llibertat i la consciència moral*. 1982, n.º 68, p. 13-15.
- Adhesió a la campanya «Per la pau i el desarmament»*. 1982, n.º 70, p. 52-53.
- Per la Pau!* 1983, n.º 71, p. 1-53.
- Per la Pau!* Editorial. 1983, n.º 71, p. 1-2.
- FIESCHI, Roberto. — *Mentre la meitat dels científics treballen per la guerra...* 1983, n.º 71, p. 12-18.
- RUIZ GIMÉNEZ, Joaquín. — *Realitat i utopia dels drets humans. Al final d'un mil·lenni en la perspectiva de l'any zero*. 1983, n.º 71, p. 19-27.
- GONZÁLEZ-AGÁPITO, Josep. — *La contribució de l'escola nova a la pau*. 1983, n.º 71, p. 28-33.
- VILARRASA, Araceli, PAGES, Joan. — *L'educació per a la comprensió internacional i la pau. Valors a educar i alguns suggeriments didàctics*. 1983, n.º 71, p. 34-44.
- ALCOBÉ, Josep. — *El MCEP i la Pau*. 1983, n.º 71, p. 45-47.

OLLÉ I COMAS, Neus. — *Les eleccions a l'escola a partir d'un joc electoral*. 1983, n.º 73, p. 36-38.

El consum. 1983, n.º 74, p. 2-26.

BRICALL, Josep M. — *El destí del consum*. 1983, n.º 74, p. 2-3.

CIVIL, Raimon. — *Els valors i el consum. Dimensió ètico-política que implica el consum*. 1983, n.º 74, p. 4-9.

CANTERO, Pilar. — *L'educació consumista a l'escola*. 1983, n.º 74, p. 10-11.

Comissió Mixta Departament de Comerç - Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. — *Hàbits i pautes de comportament en l'educació per al consum a l'escola*. 1983, n.º 74, p. 12-16.

VELA, Juli. — *Les cooperatives de consumidors*. 1983, n.º 74, p. 25-26.

Educació per la pau i el desarmament. Bibliografia. 1983, n.º 74, p. 51-59.

La guerra. (Fitxes àudio-visuals.) 1983, n.º 75, p. 29-30.

Grup de Treball per la pau CCOO. — *Proposta d'activitats per a treballar a l'escola: «La pau i el desarmament»*. 1983, n.º 76, p. 31-34.

Crida de les Nacions Unides per la pau i el desarmament. Editorial. 1983, n.º 78, p. 1.

SUCHODOLSKI, Bogdan. — *Els ideals de Marx i l'educació de l'home nou*. 1983, n.º 78, p. 21-27.

Catalanització

Escola en català. Editorial. 1981, n.º 55, p. 1.

BENET I SALINAS, Imma, SERRA, Teresa. — *Catalanitzar des del Parvulari*. 1983, n.º 74, p. 33-35.

Decret sobre l'aplicació de la Llei de Normalització Lingüística. Editorial. 1973, n.º 77, p. 1.

Decret i ordre sobre l'aplicació de la Llei de normalització lingüística a Catalunya. 1983, n.º 78, p. 56-62.

Cultura popular i folklore

El folklore a l'escola. 1981, n.º 53, p. 2-29.

SOLER I AMIGÓ, Joan. — *La cultura popular, font de coneixement per a l'escola*. 1981, n.º 53, p. 2-5.

MOYA, Bienve. — *El folklore a l'escola*. 1981, n.º 53, p. 6-11.

BAIG, Assumpta. — *Com vivim a l'escola les festes tradicionals*. 1981, n.º 53, p. 12-14.

Escola Nausica. — Festa de tardor. Castanyada. 1981, n.º 57, p. 42-43.

SOLER I AMIGÓ, Joan. — *Calendari de festes i tradicions i any litúrgic cristià*. 1982, n.º 66, p. 8-13.

El patrimoni popular a l'escola. 1982, n.º 69, p. 2-27.

PRATS I CANALS, Llorenç. — *La recuperació del patrimoni popular*. 1982, n.º 69, p. 2-6.

COMAS D'ARGEMIR, Dolors. — *L'aplicació del folklore a l'activitat escolar. Una reflexió entorn a la seva significació*. 1982, n.º 69, p. 7-11.

LLOPART, M. Dolors. — *La cultura popular i els objectes*. 1982, n.º 69, p. 12-15.

BOVER, Andreu. — *Arbúcies: una experiència de cultura oral*. 1982, n.º 69, p. 16-18.

ELÍAS PASTOR, Luis Vicente. — *Els escolars i la cultura popular a la Rioja*. 1982, n.º 69, p. 19-23.

Aplicació del folklore a l'activitat escolar. Una aproximació bibliogràfica. 1982, n.º 69, p. 24-27.

RIERA, Ignasi. — *Nadal pedagògic. Cap a les arrels d'un mite*. 1982, n.º 69, p. 48-50.

MÈTODES I TÈCNiques D'ENSENYAMENT

FERNÁNDEZ, Pitu. — *Retallables a l'escola*. 1981, n.º 56, p. 23-24.

El vídeo i la informàtica. 1982, n.º 65, p. 2-40.

TOMÀS, Jordi. — *Vídeo i informàtica. Un marc per a la reflexió*. 1982, n.º 65, p. 2-3.

FRANCH, Joaquim M. — *Tècnica, tecnologia i escola activa*. 1982, n.º 65, p. 4-9.

ALSÍUS, Salvador. — *Mitjans de comunicació i ensenyament: què cal fer?* 1982, n.º 65, p. 10-14.

MARAGALL, Pau. — *Vídeo: diners i actituds*. 1982, n.º 65, p. 15-19.

ROCA, Lluïsa. — *El vídeo, eina de treball de l'educador*. 1982, n.º 65, p. 20-23.

BOTELLA, Pere. — *Què és un ordinador? (Nocions d'informàtica per a ensenyants)*. 1982, n.º 65, p. 24-28.

ACHÓN, J. i altres. — *Ordinadors i ensenyament*. 1982, n.º 65, p. 29-32.

CEMELI, Ramon. — *Calculadores a l'EGB*. 1982, n.º 65, p. 33-40.

MADUCELL, Jordi. — *La pràctica de l'avaluació*. 1982, n.º 70, p. 20-24.

Equip de Mestres de l'Escola Barrufet. — *L'avaluació*. 1982, n.º 70, p. 25-33.

Els tallers. 1983, n.º 72, p. 2-30.

RUÉ, Joan. — *Els tallers: una proposta vàlida per a l'escola*. 1983, n.º 72, p. 2-7.

Equip de Mestres del C.P.E. Ribot i Serra de Sabadell. — *Experiència de tallers*. 1983, n.º 72, p. 23-28.

Primer simposium internacional: la premsa a l'escola. 1983, n.º 74, p. 46-47.

Fitxes àudio-visuals

La guerra. 1983, n.º 75, p. 29-30.

Seminari d'àudio-visuals de Rosa Sensat. — *Les noves escoles cubanes*. 1983, n.º 76, p. 35-36.

ÍNDEX TEMÀTIC

CERVERA, Manuel. — *Audio-visuals «El mar es mor» i «Els nostres boscos»*. 1983, n.º 77, p. 40-41.

Seminari d'audio-visuals de Rosa Sensat. — *Les nostres deixalles*. 1983, n.º 78, p. 39-40.

Seminari d'audio-visuals de Rosa Sensat. — *Els drets de l'infant*. 1983, n.º 80, p. 47-48.

AREES

Llengua

VILA, Núria. — *Arri, arri, tatanet, o la petita literatura oral*. 1981, n.º 53, p. 18-21.

MATA, Marta. — *Els nous programes d'Educació General Bàsica a les comunitats autònomes. Llengua i ciències socials*. 1981, n.º 56, p. 14-16.

BOIXADERAS, Rosa. — *El llenguatge en el cicle inicial*. 1981, n.º 58, p. 9-11.

BURGUESA, Antònia i altres. — *Les colònies escolars, una ocasió de treball globalitzat a la segona etapa (3)*. 1982, n.º 65, p. 43-50.

PEDRO, Berta. — *Literatura, sense cultura religiosa?* 1982, n.º 66, p. 20-22.

Un decret entre la llei, la llengua i la pedagogia. Editorial. 1982, n.º 67, p. 1.

PALOU, Juli, VALLRIBERA, Maria Rosa. — *Els clàssics a l'escola*. 1982, n.º 67, p. 39-49.

BASSA, Ramon. — *La lectura i l'escriptura com a plaer*. 1982, n.º 67, p. 54-57.

FABRA, Pompeu. — *La llengua catalana en la cultura*. 1982, n.º 68, p. 16.

RUBIÉS MONJONELL, Anna. — *Lectura i escriptura globals*. 1982, n.º 68, p. 34-35.

MATA I GARRIGA, Marta. — *La llengua al llarg dels cicles*. 1983, n.º 75, p. 17-19.

NOGUEROL, Artur. — *Reflexions sobre la ciència i el llenguatge a l'escola*. 1983, n.º 80, p. 8-11.

Català

En defensa de la llengua, la cultura i la nació catalana. Editorial. 1981, n.º 52, p. 1.

MAÑÀ I TERRÉ, Teresa, RIBAS I SEIX, Teresa. — *I Symposium sobre l'ensenyament del català a no-catalanoparlants*. 1981, n.º 55, p. 49-50.

RIBAS, Teresa. — *Experiència d'una escola: del bilingüisme a la normalització lingüística*. 1982, n.º 66, p. 31-33.

Català al País Valencià

MIQUEL, Carme. — *El Decret de bilingüisme al País Valencià: Crònica d'uns disbarats*. 1981, n.º 52, p. 54-55.

SERRANO I LLACER, Rosa M. — *Què està passant al País Valencià?* 1982, n.º 65, p. 65-67.

SERRANO, Rosa Maria. — *Materials per a l'escola valenciana*. 1982, n.º 66, p. 48-49.

Català a les Illes

ARTIGUES, Toni. — *Hàbits i opinions lingüístiques dels professors d'EGB de Mallorca, Menorca, Eivissa i Formentera*. 1981, n.º 56, p. 43-45.

Literatura infantil

CARBÓ, Joaquim. — *Comença l'any Barceló: qui s'hi apunta?* 1981, n.º 51, p. 62-63.

DURAN, Teresa. — *El mestratge de Gianni Rodari*. 1981, n.º 52, p. 48-50.

DURAN, Teresa. — *En Carnestoltes o una història que acaba amb la cama enlaire*. 1981, n.º 53, p. 22-26.

COLOMER, Jaume. — *La Góndola fantasma*. 1981, n.º 60, p. 62-63.

Novetats de bibliografia infantil. 1982, n.º 61, p. 62-64.

(Vegeu secció habitual de la revista.)
Seminari de Bibliografia Infantil. Un nou servei a les escoles. 1982, n.º 70, p. 49-52.

Catalunya a l'escola. Literatura infantil. 1983, n.º 73, p. 1-34.

El plaer de la lectura. Editorial. 1983, n.º 73, p. 1.

ANGLADA, Lola. — *Nota autògrafa*. 1983, n.º 73, p. 2.

ROVIRA, Teresa. — *Història del llibre català per a infants*. 1983, n.º 73, p. 3-9.

El llibre per a infants i adolescents a Catalunya: la represa dels anys 60. Taula rodona. 1983, n.º 73, p. 10-17.

TEIXIDOR, Emili. — *Literatura infantil*. 1983, n.º 73, p. 18-19.

BOADA, Francesc. — *La narrativa juvenil de Joan Barceló i Cullerès. Una aportació original*. 1983, n.º 73, p. 28-32.

Narracions amb fons històric-social català. 1983, n.º 73, p. 33-34; n.º 74, p. 61-63; n.º 75, p. 64-67.

BARÓ, Mònica, MAÑÀ, Teresa. — *Una activitat de la biblioteca escolar: el centenari de Pinocchio*. 1983, n.º 76, p. 27-30.

JANÉ, Albert. — *«Cavall Fort». Una font de material didàctic*. 1983, n.º 80, p. 48-62.

Ciències socials

URTEAGA, Luis, YABAR, José Manuel. — *Topologia i geografia*. 1981, n.º 52, p. 16-19.

COLOMER, Miquel. — *«El Centenari del tren al Ripollès» a l'Escola Salesiana Santa Maria de Ripoll*. 1981, n.º 53, p. 34-35.

BATLLORI, R., FARRÉ, J., LISSÓN, A. — *Excursió a la Prehistòria: visita a la cova del Toll i al Museu del Parc de Moià*. 1981, n.º 53, p. 35-36.

ARAGONÈS, Neus i d'altres. — *Siurana de Prades*. 1981, n.º 53, p. 37-39.

ORIOI, Montserrat. — *Visita a la masia de*

- Can Miravítes (Barri Pomar de Dalt, Badalona)*. 1981, n.º 54, p. 47-58.
- Grup de Socials de l'Associació. — *Els programes renovats de Ciències Socials*. 1981, n.º 54, p. 61-63.
- OLLÉ I COMAS, Neus. — *Teatre a la classe d'Història*. 1981, n.º 55, p. 27-30.
- VERGÉS, Oriol. — *Imatges i fets dels catalans*. 1981, n.º 55, p. 39-40.
- MATA, Marta. — *Els nous programes d'Educació General Bàsica a les comunitats autònomes. Llengua i Ciències Socials*. 1981, n.º 56, p. 14-16.
- MOLINÉ, Benjamí. — *Anem d'excursió a Sant Mateu*. 1981, n.º 56, p. 29-31.
- KIRCHNER, Christian, ESTEVA, Elena. — *Excursió al Tibidabo, Sant Medir, Can Borrell i Sant Cugat*. 1981, n.º 58, p. 30-32.
- ALIBÉS, L., FARRÓ, D., MORATÓ, F. — *Una sortida... a l'escola. Estudi de les manifestacions artístiques de l'època romànica*. 1981, n.º 59, p. 30-31.
- BURGUESA, Antònia i d'altres. — *Les colònies escolars, una ocasió de treball globalitzat a la segona etapa*. 1982, n.º 61, p. 46-51.
- BOTEY I VALLES, Jaume. — *El coneixement de la religió com a factor per a una correcta interpretació de la història*. 1982, n.º 66, p. 14-19.
- COMAS I ESTALELLA, Josep M. — *Aproximació al sistema militar espanyol*. 1983, n.º 71, p. 3-11.
- Equip de Mestres de segona etapa E. P. Pompeu Fabra d'Anglès. — *Vilabertran i Sant Quirze de Colera. L'art romànic*. 1983, n.º 72, p. 35-36.
- VENTURA, Núria. — *Quin temps, de quin país? La visió de Catalunya a través dels contes*. 1983, n.º 73, p. 20-23.
- CAMPS, Anna, COLOMER, Teresa, MAÑA, Teresa. — *Catalunya en els llibres de lectura*. 1983, n.º 73, p. 24-27.
- Narracions amb fons històrico-social català*. 1983, n.º 73, p. 33-34; n.º 74, p. 61-63; n.º 75, p. 64-67.
- Equip de Mestres de segona etapa E. P. Pompeu Fabra d'Anglès. — *Sortida de treball a Girona-ciutat: el Modernisme*. 1983, n.º 74, p. 44-45.
- Centenari de Marx*. 1983, n.º 78, p. 2-32.
- CASAS I VILALTA, Montserrat. — *Les ciències socials a l'escola*. 1983, n.º 78, p. 28-33.
- SUÑOL, Xavier. — *El Raval: itinerari urbà*. 1983, n.º 80, p. 35-40.
- Matemàtica**
- PONS, Ricard. — *L'experimentació de l'espai a Parvulari*. 1981, n.º 52, p. 9-12.
- Periòdica Pura. — *Cap a l'espai, tot fent geometria*. 1981, n.º 52, p. 13-15.
- URTEAGA, Luis, YABAR, José Manuel. — *Topologia i geografia*. 1981, n.º 52, p. 16-19.
- GIMÉNEZ, Joaquim. — *The School Mathematics Project*. 1981, n.º 54, p. 68-69.
- FERNÁNDEZ, Antònia. — *Curs de matemàtica a parvulari*. 1981, n.º 55, p. 38.
- ALMATÓ, Adolf. — *Pràctica de la divisió entera amb blocs multibase a 4t. i 5è. nivell*. 1981, n.º 56, p. 25-28.
- CANALS, M. Antònia. — *La matemàtica en el cicle inicial*. 1981, n.º 58, p. 15-19.
- Informe de la trobada a Lleó dels grups que convoquem les Segones Jornades d'Ensenyament i Aprenentatge de les Matemàtiques*. 1981, n.º 59, p. 38-39.
- Bibliografia comentada per a ensenyants de la matemàtica a EGB*. 1981, n.º 60, p. 65.
- ALMATÓ I BARBANY, Adolf. — *Un mecanisme per a calcular l'arrel quadrada a segona etapa d'EGB*. 1982, n.º 66, p. 34-39.
- Didàctica de la geometria*. 1982, n.º 67, p. 2-30.
- PONS, Ricard, CANALS, M. Antònia. — *La didàctica de la geometria avui*. 1982, n.º 67, p. 2-10.
- SALES RUFÍ, Pep. — *La geometria i En Pere Puig Adam*. 1982, n.º 67, p. 11-13.
- BARBA, David, FORTUNY, Josep M. — *Plan-teig experimental d'un curs de geometria: l'organització per laboratoris*. 1982, n.º 67, p. 14-20.
- QUINTANA, Jordi. — *Una experiència de geometria a 5è.: «Els quadrilàters i les ombres del sol»*. 1982, n.º 67, p. 21-25.
- ACHÓN MASANA, Jordi. — *El càlcul de volums. Un enfocament heurístic*. 1982, n.º 67, p. 26-30.
- FIOL, M. Lluïsa. — *Una involuntària història sobre els signes*. 1983, n.º 79, p. 33.
- REGNIER, Jean-Claude. — *Assaig de pràctica de la pedagogia Freinet a segon curs de «Lycée»*. 1983, n.º 79, p. 35-46.
- Ciències naturals**
- GALÍCIA, Montserrat, PORTELA, Nèlida. — *Sant Andreu de la Barca. El paisatge mediterrani*. 1981, n.º 51, p. 38-39.
- ROMERO, Àngels. — *La Font dels Castanyers*. 1981, n.º 51, p. 40-41.
- AVERBUJ, Eduardo. — *Iniciació a la física i tecnologia al parvulari. Apunts d'un curs de la XV Escola d'Estiu*. 1981, n.º 54, p. 52-53.
- ILLANA, Mercè. — *La Font del Rossinyol o dels ocellers*. 1981, n.º 55, p. 35.
- MOLINÉ, Benjamí. — *Anem d'excursió a Sant Mateu*. 1981, n.º 56, p. 29-31.
- PONSÀ, Montse. — *Els Itineraris de la natura*. 1981, n.º 56, p. 31-36.
- Equip dels Itineraris de la Naturalesa de Gallecs. — *Itineraris de la Naturalesa de Gallecs*. 1981, n.º 57, p. 46-47.
- VINENT, Manuel. — *En el llindar de la ciència*

ÍNDIX TEMÀTIC

- experimental*. 1981, n.º 57, p. 50-53.
- TOMÀS, Carme, PINTÓ, Roser. — *L'àrea d'experiències al cycle inicial*. 1981, n.º 58, p. 12-14.
- KIRCHNER, Christian, ESTEVA, Elena. — *Excursió al Tibidabo, Sant Medir, Can Borrell i Sant Cugat*. 1981, n.º 58, p. 30-32.
- COSTA-PAU, Rosa. — *Alimentació i nutrició: consideracions entorn a una experiència escolar*. 1981, n.º 59, p. 18-22.
- Escola de Mar de Sitges. — *Itinerari de la Platja de la Ribera*. 1981, n.º 59, p. 28-29.
- Catalunya a l'escola. *Biologia o geologia*. 1981, n.º 60, p. 2-36.
- SOLÉ I SABARIS, Lluís. — *Sobre els orígens de la modernització de la didàctica de les Ciències Naturals a Catalunya*. 1981, n.º 60, p. 2-10.
- MIR, Marina. — *L'educació ambiental, un projecte*. 1981, n.º 60, p. 11-16.
- VILAPLANA I D'ABADAL, Miquel, BUSQUETS I BUEZO, Pere. — *Influència de la Geologia en el paisatge de Catalunya*. 1981, n.º 60, p. 17-21.
- MARJANEDAS, Albert. — *El paisatge vegetal a Catalunya i l'ensenyament*. 1981, n.º 60, p. 22-24.
- PRATS, Carme. — *Per a estudiar zoologia: un museu actiu*. 1981, n.º 60, p. 25-28.
- CERVERA, Manuel. — *Materials sobre rius i vegetació*. 1981, n.º 60, p. 29-31.
- BRETON RENARD, Françoise. — *L'aigua: què en fem? Un material pedagògic per a motivar la reflexió sobre l'ús i la gestió de l'aigua*. 1981, n.º 60, p. 32-36.
- BURGUESA, Antònia i altres. — *Les colònies escolars, una ocasió de treball globalitzat a segona etapa (2)*. 1982, n.º 62, p. 31-35.
- KIRCHNER, Christian. — *Excursió a Coll d'eres, Montcau i Cova Simanya (Sant Llorenç del Munt)*. 1982, n.º 62, p. 36-38.
- PÉREZ, Vicenç. — *Meteorologia a l'escola*. 1982, n.º 64, p. 43-45.
- PINTÓ, Roser. — *Visita a l'aeroport de Barcelona*. 1982, n.º 66, p. 42-44.
- Ajuntament de Barcelona. — *Conclusions de la Setmana d'Estudis sobre la sexualitat*. 1982, n.º 64, p. 50-51.
- HERRANDO, Cristina, ARAJUL, M. Antònia. — *Què els passa, als arbres, a la tardor?* 1982, n.º 67, p. 52-53.
- VICENS, Tomàs. — *El camp agrícola escolar, centre d'interès i motiu d'escola activa*. 1982, n.º 68, p. 32-33.
- CONGOST I IGLESIAS, Josep. — *Energia i tecnologia alternativa a l'escola*. 1982, n.º 69, p. 29-32.
- KIRCHNER, Christian. — *Excursió a Montserrat*. 1982, n.º 69, p. 34-37.
- FERNÁNDEZ, Pitu. — *Anem a veremar*. 1983, n.º 71, p. 57-60.
- JAIÓ, Josep. — *Estudi dels distints tipus de deixalles i el seu reciclatge*. 1983, n.º 74, p. 21-24.
- Necessitem els boscos i el mar*. 1983, n.º 77, p. 2-21.
- MIRALLES, Jordi. — *Els boscos i el seu aprofitament racional*. 1983, n.º 77, p. 2-6.
- ROS, Joandomènec. — *Algunes consideracions sobre la naturalesa del mar*. 1983, n.º 77, p. 7-12.
- GRÍFUL I FARRIOL, Antoni. — *El medi i els seus recursos. Criteris d'un muntanyenc*. 1983, n.º 77, p. 13-15.
- Un recurs singular per a protegir la natura*. Entrevista a Lluís Paluzie i Mir. 1983, n.º 77, p. 16-18.
- DESCLOT, Miquel. — *Del jardí botànic*. 1983, n.º 77, p. 19.
- Bases per a una política de protecció dels espais naturals a Catalunya*. 1983, n.º 77, p. 20.
- Conclusions de la Conferència Intermunicipal contra la Pol·lució de la Mediterrània*. 1983, n.º 77, p. 21.
- AGENJO, Anna, MIRALLES, Jordi. — *Descobrir a les Heures*. 1983, n.º 77, p. 23-27.
- CERVERA, Manuel. — *Els Itineraris de la Natura. Itineraris, escoles de natura i altres equipaments*. 1983, n.º 77, p. 28-34; n.º 78, p. 43-48.
- El Centre d'Estudis del Mar*. 1983, n.º 77, p. 37-38.
- Servei de Parcs Naturals. — *PeHícula «Parcs Naturals de Catalunya»*. 1983, n.º 77, p. 38-39.
- CERVERA, Manuel. — *Audio-visuals «El mar es mor» i «Els nostres boscos»*. 1983, n.º 77, p. 40-41.
- Exposició «El bosc és vida»*. 1983, n.º 77, p. 41-42.
- MONGE, Miquel. — *Campanya «L'ecologia en acció és l'acció de la natura»*. 1983, n.º 77, p. 43-44.
- CARRIÓ, Rosa. — *Fer la col·lecció*. 1983, n.º 77, p. 44-45.
- Seminari d'Audio-visuals de Rosa Sensat. — *Les nostres deixalles*. 1983, n.º 78, p. 39-40.
- Ciència i tècnica a l'escola*. 1983, n.º 80, p. 2-28.
- CARRETERO, Mario. — *Aspectes psicopedagògics de l'ensenyament de la ciència*. 1983, n.º 80, p. 2-7.
- NOGUEROL, Artur. — *Reflexions sobre la ciència i el llenguatge a l'escola*. 1983, n.º 80, p. 8-11.
- CLAUDÍ, Lluís. — *La creativitat i el descobriment científic a l'escola*. 1983, n.º 80, p. 12-16.
- BIDÓN-CHANAL, Carlos. — *La història de la ciència. Aportacions didàctiques*. 1983, n.º 80, p. 17-21.

ESTALELLA, Josep. — *Simplificacions en l'experimentació física*. 1983, n.º 80, p. 22-28.
 BRU I MARTÍNEZ, Mariona i altres. — *La incubadora*. 1983, n.º 80, p. 31-33.

Expressió

Expressió dinàmica

BOIX, Xesco. — *Qui canta els seus mals espanta*. 1981, n.º 53, p. 27-29.
 PUIGVERT, Silvia. — *Jocs rítmics a parvulari*. 1981, n.º 53, p. 41-42.
 [Per la Pau] *Aspectes musicals*. Entrevista amb Oriol Martorell. 1983, n.º 71, p. 48-53.
 GIMÉNEZ I MORELL, M. Teresa. — *L'educació musical a Hongria. Una experiència inoblidable*. 1983, n.º 76, p. 20-24.

Expressió plàstica

AULÍ, Carles, LLINÀS, Glòria. — *Pintures murals, caps-grossos i teixits*. 1981, n.º 54, p. 41-43.
 SERRA I FÀBREGUES, Josep. — *L'estel a l'escola*. 1981, n.º 55, p. 31-34.
 FERNÁNDEZ, Pitu. — *Retallables a l'escola*. 1981, n.º 56, p. 23-24.
 GUERRERO ROMERO, Africa. — *Didàctica del teixit a parvulari*. 1981, n.º 57, p. 44-45.
 ANTON LABORDA, Salvador. — *Estampat de teles*. 1981, n.º 58, p. 21-24.
 FERRER, Núria, VALERO, Josep M. — *Picasso. Didàctica*. 1981, n.º 58, p. 25-29.
 GRATACÓS, R., MALAGARRIGA, T., ÀNGEL, C. — *L'expressió en el parvulari i cicle inicial*. 1981, n.º 59, p. 32-35.
 LLUCIA, Montserrat, BUDÓ, Rosamaria. — *Tipus de titella. Com es fa un titella de guix*. 1982, n.º 61, p. 28-31.
La pintura a l'escola. 1982, n.º 62, p. 2-28.
 BALADA, Marta. — *El centenari de Picasso a l'escola*. 1982, n.º 62, p. 4-8.
 BOIX, Esther, CREUS, Ricard. — *Lectura i pràctica sobre el Guernica de Picasso*. 1982, n.º 62, p. 9-12.
 CREIXAMS, Quimi. — *Ensenyem a estimar el color*. 1982, n.º 62, p. 13-14.
 VALLÈS, Jordi. — *La pintura a l'escola*. 1982, n.º 62, p. 15-17.
 GARCIA, Andrea, VILA, Roser. — *«Picasso a l'escola». Una exposició per a nens*. 1982, n.º 62, p. 23-25.
Flash d'experiències. 1982, n.º 62, p. 26-28.
 OLLER I FREIXA, Montserrat. — *Com construir una maqueta de relleu*. 1983, n.º 75, p. 24-26.

Pre-tecnologia

MADUELL I SANCHO, Jordi. — *Des de la pre-tecnologia cap al món del treball*. Apunts.

1981, n.º 55, p. 7-9.
 Grup de Pre-tecnologia de Rosa Sensat. — *Pre-tecnologia: una àrea poc desenvolupada*. 1982, n.º 62, p. 40-41.

ETAPES I CICLES

Escola bressol

JIMÉNEZ, Núria. — *L'espai i l'infant a l'Escola Bressol*. 1981, n.º 52, p. 6-8.
 RIPOLL, Joan, BRAS, Josep. — *L'educació sanitària a l'Escola Bressol*. 1981, n.º 52, p. 38-39.
 NOGUÉS, Miquel. — *El segon any de l'infant. L'educació a l'Escola Bressol*. 1981, n.º 53, p. 40-41.
El mal somni. Editorial. 1981, n.º 54, p. 1.
 CANDELA, M., CERVERA, P. — *L'alimentació a l'Escola Bressol*. 1981, n.º 54, p. 50-51.
 ÒDNA, Pepa. — *L'infant que espera*. 1981, n.º 55, p. 36-37.
Procés de les Escoles Bressol de Barcelona. 1981, n.º 55, p. 43-44.
 PRIM, Esther, CALVET, Carme. — *El titella com a eina*. 1981, n.º 56, p. 38-39.
 ÒDNA, Pepa. — *El primer aniversari*. 1981, n.º 57, p. 48-49.
«Infància». Educar de 0 a 6 anys. 1981, n.º 57, p. 58-59.
 JIMÉNEZ, Núria, BRAS, Josep. — *L'alimentació a l'Escola Bressol*. 1981, n.º 59, p. 7-11.
Els nens de 0-3 anys no poden entrar al Parlament. Editorial. 1982, n.º 62, p. 1.
 MATA, Marta. — *Família, societat, Escola Bressol*. 1982, n.º 64, p. 46-47.
 JIMÉNEZ HUERTAS, Núria. — *Relació pares-educadors a l'Escola Bressol*. 1982, n.º 65, p. 52-53.
 CABALLÉ VIDAL, Roser. — *De colònies... a tres anys!* 1982, n.º 66, p. 45-47.
 FERRER, Isabel. — *La detecció precoç a l'Escola Bressol*. 1982, n.º 69, p. 39-41.
 COLL, Cristina, OROMÍ, Irene. — *Experiència en l'àmbit de la comunicació parlada en la primera infància*. 1983, n.º 74, p. 37-42.

Parvulari

ROMERO, Angels. — *La Font dels Castanyers*. 1981, n.º 51, p. 40-41.
 PONS, Ricard. — *L'experimentació de l'espai a Parvulari*. 1981, n.º 52, p. 9-12.
 GÓMEZ, M., CARRASCO, R., VENTURA, M. — *Una experiència a Parvulari basada en el procés de transformació dels aliments*. 1981, n.º 52, p. 32-35.
 ROS I VILANOVA, Mònica. — *Excursió a la Font Grogga (Collserola)*. 1981, n.º 52, p. 36-37.

INDEX TEMÀTIC

- ROQUÉ, Montserrat i altres. — *Pas de Parvulari a Primera Etapa*. 1981, n.º 52, p. 40-41.
- PUIGVERT, Silvia. — *Jocs rítmics a Parvulari*. 1981, n.º 53, p. 41-42.
- AVERBUJ, Eduardo. — *Iniciació a la física i tecnologia al Parvulari*. *Apunts d'un curs de la XV Escola d'Estiu*. 1981, n.º 54, p. 52-53.
- FERNÁNDEZ, Antònia. — *Curs de matemàtica a Parvulari*. 1981, n.º 55, p. 38.
- Titelles per als Parvularis*. 1981, n.º 55, p. 57-58.
- GUERRERO ROMERO, Àfrica. — *Didàctica del teixit a Parvulari*. 1981, n.º 57, p. 44-45.
- VINENT, Manuel. — *En el llinar de la ciència experimental*. 1981, n.º 57, p. 50-53.
- GRATACÓS, R., MALAGARRIGA, T., ÀNGEL, C. — *L'expressió en el Parvulari i Cicle Inicial*. 1981, n.º 59, p. 32-35.
- FERNÁNDEZ, Luisa. — *Nivells de percepció visual en nens de 3 a 7 anys d'edat*. 1982, n.º 65, p. 56-60.
- GARRIGA, Àngels. — *Classe segona de pàrvuls. Una lliçó activa*. 1982, n.º 68, p. 36-37.
- FERNÁNDEZ, Luisa. — *La percepció del nen de tres a set anys*. 1982, n.º 69, p. 42-47.
- VILARRÚBIES, Pia. — *L'avaluació a Parvulari i Cicle Inicial*. 1982, n.º 70, p. 16-19.
- CLIMENT, Maria Rosa. — *Els tallers a les nostres classes de 5 anys*. 1983, n.º 72, p. 8-12.
- COLS, Carme, PALLEJÀ, Ramon, EDO, Teresa. — *Medi aigua per als nens de 3 a 4 anys*. 1983, n.º 72, p. 37-39.
- BENET I SALINAS, Imma, SERRA, Teresa. — *Catalanitzar des del Parvulari*. 1983, n.º 74, p. 33-35.
- (Vegeu també l'apartat «Cicle Inicial».)
- EGB**
- ROQUÉ, Montserrat i altres. — *Pas de Parvulari a Primera Etapa*. 1981, n.º 52, p. 40-41.
- ANTON LABORDA, Salvador. — *Estampat de teles*. 1981, n.º 58, p. 21-24.
- FERRER, Núria, VALERO, Josep M. — *Picasso. Didàctica*. 1981, n.º 58, p. 25-29.
- Primera etapa**
- URTEAGA, Luis, YABAR, José Manuel. — *Topologia i geografia*. 1981, n.º 52, p. 16-19.
- ILLANA, Mercè. — *La Font del Rossinyol o dels ocellets*. 1981, n.º 55, p. 35.
- ALMATÓ, Adolf. — *Pràctica de la divisió entera amb blocs multibase a 4t. i 5è. nivell*. 1981, n.º 56, p. 25-28.
- MOLINÉ, Benjamí. — *Anem d'excursió a Sant Mateu*. 1981, n.º 56, p. 29-31.
- CODINA, M. Teresa. — *Setmana d'escola fora de la ciutat amb l'escola «Avillar Chavorrós» de Can Tunis*. 1981, n.º 60, p. 38-45.
- PÉREZ, Vicenç. — *Meteorologia a l'escola*. 1982, n.º 64, p. 43-45.
- QUINTANA, Jordi. — *Una experiència de geometria a 5è. «Els quadrilàters i les ombres del sol»*. 1982, n.º 67, p. 21-25.
- HERRANDO, Cristina, ARAJUL, M. Antònia. — *Què els passa, als arbres, a la tardor?* 1982, n.º 67, p. 52-53.
- FERNÁNDEZ, Pitu. — *Anem a veremar!* 1983, n.º 71, p. 57-60.
- ALMAR, Mercè, DOMÈNECH, Núria. — *Els tallers de segon i tercer*. 1983, n.º 72, p. 13-18.
- REVERTER, Roser. — *Aprenents de cuiner... i de moltes altres coses*. 1983, n.º 74, p. 29-31.
- (Vegeu també l'apartat «Cicle Inicial».)
- Segona etapa**
- GALICIA, Montserrat, PORTELA, Nèlida. — *Sant Andreu de la Barca. El paisatge mediterrani*. 1981, n.º 51, p. 38-39.
- BATLLORI, R., FARRÉ, J., LISSÓN, A. — *Excursió a la Prehistòria: visita a la Cova del Toll i al Museu del Parc de Moià*. 1981, n.º 53, p. 35-36.
- ARAGONÉS, Neus i d'altres. — *Siurana de Prades*. 1981, n.º 53, p. 37-39.
- AULI, Carles, LLINAS, Glòria. — *Pintures murals, caps-grossos i teixits*. 1981, n.º 54, p. 41-43.
- ORIOL, Montserrat. — *Visita a la masia de Can Miravitges (Barri Pomar de Dalt. Badalona)*. 1981, n.º 54, p. 47-48.
- FUNES, Jaume. — *Orientació i expectatives al final de l'EGB*. 1981, n.º 55, p. 10-12.
- OLLÉ I COMAS, Neus. — *Teatre a la classe d'Història*. 1981, n.º 55, p. 27-30.
- VERGÉS, Oriol. — *Imatges i fets dels catalans*. 1981, n.º 55, p. 39-40.
- KIRCHNER, Christian, ESTEVA, Elena. — *Excursió al Tibidabo, Sant Medir, Can Borrell i Sant Cugat*. 1981, n.º 58, p. 30-32.
- ALIBES, L., FARRÓ, D., MORATÓ, F. — *Una sortida... a l'escola. Estudi de les manifestacions artístiques de l'època romànica*. 1981, n.º 59, p. 30-31.
- VALERA, Josep M. — *Fer turisme a vuitè*. 1981, n.º 60, p. 47-50.
- BURGUESA, Antònia i altres. — *Les colònies escolars, una ocasió de treball globalitzat a la segona etapa*. 1982, n.º 61, p. 46-51; n.º 62, p. 31-35; n.º 65, p. 43-50.
- KIRCHNER, Christian. — *Excursió a Coll d'Erres, Montcau i Cova Simanya (Sant Llorenç del Munt)*. 1982, n.º 62, p. 36-38.
- Grup de Pre-tecnologia de Rosa Sensat. — *Pre-tecnologia: una àrea poc desenvolupada*. 1982, n.º 62, p. 40-41.
- ALMATÓ I BARBANY, Adolf. — *Un mecanisme per a calcular l'arrel quadrada a Segona Etapa d'EGB*. 1982, n.º 66, p. 34-39.
- PINTÓ, Roser. — *Visita a l'aeroport de Barcelona*. 1982, n.º 66, p. 42-44.
- BARBA, David, FORTUNY, Josep M. — *Plan-*

- teig experimental d'un curs de geometria: l'organització per laboratoris.* 1982, n.º 67, p. 14-20.
- ACHÓN I MASANA, Jordi. — *El càlcul de volums. Un enfocament heurístic.* 1982, n.º 67, p. 26-30.
- MITJANS, Pere Joan, ESCOBAR, Mariona. — *I per què no, a l'Alguer?* 1982, n.º 67, p. 32-37.
- PALOU, Juli, VALLRIBERA, Maria Rosa. — *Els clàssics a l'escola.* 1982, n.º 67, p. 39-49.
- CONGOST I IGLESIAS, Josep. — *Energia i tecnologia alternativa a l'escola.* 1982, n.º 69, p. 29-32.
- KIRCHNER, Christian. — *Excursió a Montserrat.* 1982, n.º 69, p. 34-37.
- Grup d'alumnes de l'Escola Pública de Vilardona. — *Taller d'agricultura.* 1983, n.º 72, p. 19-22.
- Equip de mestres de 2a. etapa E. P. Pompeu Fabra d'Anglès. — *Vilabertran i Sant Quirze de Colera. L'art romànic.* 1983, n.º 72, p. 35-36.
- Equip de mestres de 2a. etapa E. P. Pompeu Fabra d'Anglès. — *Sortida de treball a Girona ciutat: el Modernisme.* 1983, n.º 74, p. 44-45.
- OLLER I FREIXA, Montserrat. — *Com construir una maqueta de relleu.* 1983, n.º 75, p. 24-26.
- Grup de treball per la Pau de CCOO. — *Proposta d'activitats per a treballar a l'escola: «La pau i el desarmament».* 1983, n.º 76, p. 31-34.
- AGENJO, Anna, MIRALLES, Jordi. — *Descobrir a les Heures.* 1983, n.º 77, p. 23-27.
- ESTEVE I PASTOR, Aurèlia. — *Sant Jordi per la pau.* 1983, n.º 78, p. 35-37.
- FIOL, M. Lluïsa. — *Una involuntària història sobre els signes.* 1983, n.º 79, p. 33.
- RAOUX, Germain. — *La pedagogia Freinet a Segona Etapa.* 1983, n.º 80, p. 43-45.
- Cicles**
- Cicles educatius.* 1983, n.º 75, p. 2-22.
- BURGOS ALONSO, Victor Manuel. — *L'organització en cicles.* 1983, n.º 75, p. 9-14.
- MARMIROLI, Jole. — *L'organització de l'escola bàsica a Itàlia.* 1983, n.º 75, p. 14-16.
- Cicle inicial**
- El reial decret sobre els ensenyament mínims.* Editorial. 1981, n.º 51, p. 1.
- Sobre el decret de mínims de l'ensenyament.* 1981, n.º 53, p. 44-45.
- Reial decret 69/1981 d'ordenació de l'Educació General Bàsica i fixació de les ensenyances mínimes per al Cicle Inicial.* 1981, n.º 53, p. 54-57.
- El Cicle Inicial.* 1981, n.º 58, p. 2-19.
- FLUVIA, Mercè, COMPANY, Montserrat. — *Noves orientacions, velles contradiccions.* 1981, n.º 58, p. 2-3.
- AZPILICUETA AGUILAR, Paloma. — *El nen de 4 a 8 anys: una aproximació psicopedagògica.* 1981, n.º 58, p. 4-8.
- BOIXADERAS, Rosa. — *El llenguatge en el Cicle Inicial.* 1981, n.º 58, p. 9-11.
- TOMÀS, Carme, PINTÓ, Roser. — *L'àrea d'experiència al Cicle Inicial.* 1981, n.º 58, p. 12-14.
- CANALS, M.ª Antònia. — *La matemàtica en el Cicle Inicial.* 1981, n.º 58, p. 15-19.
- FLUVIA, Mercè. — *El Cicle Inicial. Entrevista amb Martí Teixidor.* 1981, n.º 58, p. 49-57.
- GRATACÓS, R., MALAGARRIGA, T., ÀNGELS, C. — *L'expressió en el Parvulari i Cicle Inicial.* 1981, n.º 59, p. 32-35.
- Més sobre el Cicle Inicial. Ara l'avaluació.* Editorial. 1981, n.º 60, p. 1.
- SALA SUREDA, Carme. — *El Cicle Inicial. No oblidem l'educació cívica.* 1981, n.º 60, p. 52-54.
- VILARRÚBIES, Pia. — *L'avaluació a Parvulari i Cicle Inicial.* 1982, n.º 70, p. 16-19.
- Ensenyament mitjà. Cicle pre-adolescent**
- FUNES, Jaume, ROIG, Pere. — *Cicle pre-adolescent. Tronc comú.* 1981, n.º 52, p. 50-52.
- PORTAVELLA CREMADES, Ramon. — *El dret dels alumnes a seguir llur vocació.* 1981, n.º 59, p. 57-58.
- FUNES I ARTIAGA, Jaume. — *La reforma de l'Ensenyament Mitjà.* 1981, n.º 59, p. 58-60.
- TATJER, Josep Maria. — *Entorn de «Las enseñanzas medias en España».* 1982, n.º 61, p. 57-59.
- SOCIAS, Imma. — *L'Ensenyament Mitjà, avui (Per una renovació pam a pam).* 1982, n.º 63, p. 47-52.
- La reforma de l'Ensenyament Mitjà.* 1983, n.º 79, p. 2-30.
- MAURI MAJOS, Teresa. — *Dels 12 als 16 anys. Un cicle educatiu amb significació pròpia.* 1983, n.º 79, p. 2-5.
- RIBAS, Anna i altres. — *De la Segona Etapa al tronc comú, passant pel Cicle Superior.* 1983, n.º 79, p. 6-9.
- PENELAS, Lluïsa. — *Per la qualitat de l'escolaritat obligatòria.* 1983, n.º 79, p. 10-13.
- FONT, Jordi i altres. — *La reforma: una necessitat, una exigència. La visió des de Formació Professional.* 1983, n.º 79, p. 14-18.
- IZQUIERDO I AYMERICH, Mercè. — *La reforma de l'Ensenyament Mitjà vista des del BUP.* 1983, n.º 79, p. 19-23.
- VERA BLANCO, José. — *La reforma de l'Ensenyament Mitjà.* 1983, n.º 79, p. 24-26.
- FERRER I JULIA, Ferran. — *L'Ensenyament Mitjà a Europa.* 1983, n.º 79, p. 27-30.

Formació professional

- COLOMER, Miquel. — «El Centenari del tren del Ripollès» a l'Escola Salesiana Santa Maria de Ripoll. 1981, n.º 53, p. 34-35.
- De l'escola al món del treball. 1981, n.º 55, p. 2-24.
- ROIG, Pere. — Evolució de l'orientació professional. 1981, n.º 55, p. 21-25.

EDUCACIÓ ESPECIAL

- Coordinació d'Aules d'Educació Especial de Sabadell. — «Aules d'Educació especial» a l'Escola Estatal. 1981, n.º 53, p. 31-33.
- CARRIÓ GRÀCIA, Núria. — La integració escolar dels nens amb espinà bifida. 1983, n.º 72, p. 40-42.
- Escola d'Educadors especialitzats Flor de Maig. 1983, n.º 75, p. 37-38.

EDIFICI ESCOLAR

- PUJOL I PAULÍ, Pere. — Les construccions escolars. Reflexions d'abans, durant i després de la llei que les regula. 1981, n.º 54, p. 54-57.
- Ortuella, nou mesos després de la tragèdia. 1981, n.º 56, p. 50-52.
- Ordre del 15 d'octubre de 1981, sobre el procediment d'utilització de les instal·lacions dels centres docents públics. 1981, n.º 59, p. 53-54.
- FIGUERES JACOMET, Josep M. — Sí, però no... 1981, n.º 60, p. 57-59.
- AINAUD, Manel. — Edificis per a escoles. 1982, n.º 68, p. 17-20.

BIBLIOTECA ESCOLAR

- Biblioteca escolar i biblioteca pública. Taula rodona. 1981, n.º 51, p. 22-24.
- RUBIÓ, Jordi. — Organització de biblioteques escolars. 1982, n.º 68, p. 25-26.
- BARÓ, Mònica, MAÑA, Teresa. — Una activitat de la biblioteca escolar: el centenari de Pinocchio. 1983, n.º 73, p. 27-30.

HIGIENE I SALUT ESCOLAR

- RIPOLL, Joan, BRAS, Josep. — L'educació sanitària a l'Escola Bressol. 1981, n.º 52, p. 38-39.
- CANDELA, M., CERVERA, P. — L'alimentació a l'Escola Bressol. 1981, n.º 54, p. 50-51.
- L'alimentació a l'edat escolar. 1981, n.º 59, p. 2-26.
- CLAPÉS, J. — L'alimentació del nen d'edat escolar. 1981, n.º 59, p. 2-6.
- JIMÉNEZ, Núria, BRAS, Josep. — L'alimentació a l'Escola Bressol. 1981, n.º 59, p. 7-11.

- CERVERA, P., CUGAT, P. — L'educació nutricional i la pedagogia escolar. 1981, n.º 59, p. 12-17.
- COSTA-PAU, Rosa. — Alimentació i nutrició: consideracions entorn a una experiència escolar. 1981, n.º 59, p. 18-22.
- VAQUÉ, Lluís G. — Davant la psicosi d'un frau alimentari generalitzat. 1981, n.º 59, p. 23-26.
- ORTA I CIMAS, Dolors. — Les vacunacions sistemàtiques en la infància. 1982, n.º 70, p. 42-47.

ACTIVITATS DELS NENS

Cinema

- MINGUET I BATLLORI, Joan M. — El cinema com a joc (Una experiència a Cornellà de Llibregat). 1981, n.º 51, p. 29-32.
- REY RIOCABO, Lluís, MAQUINAY POMÉS, Aurora. — Experiència sobre la utilització del cinema a l'escola. 1982, n.º 70, p. 35-40.
- Drac Màgic. — El cinema com a centre d'interès. 1983, n.º 72, p. 55-58.
- Segona Mostra de cinema, vídeo i àudio-visuals a Catalunya per a infants i joves. 1983, n.º 74, p. 47.
- SENPAU I ESTANY, Carles. — ET. 1983, n.º 77, p. 59-60.

Joc

- FORT I PLAYÀ, M.ª Teresa. — El joc del poble. 1981, n.º 53, p. 15-17.
- SOLA, P. — El joc simbòlic a l'escola: els titelles. 1982, n.º 61, p. 5-11.
- MAÑA, Josep, VALLS, Ester, VINTRÓ, Susanna. — De la joguina tradicional a la joguina consumista. 1983, n.º 74, p. 17-20.

Museus

- GARCIA, Andrea A. — Els museus de Barcelona. 1981, n.º 51, p. 18-21.
- Museus i escola. 1981, n.º 58, p. 39.
- ALIBÉS, L., FARRÓ, D., MORATÓ, F. — Una sortida a l'escola. Estudi de les manifestacions artístiques de l'època romànica. 1981, n.º 59, p. 30-31.
- PRATS, Carme. — Per a estudiar zoologia: un museu actiu. 1981, n.º 60, p. 25-28.
- BALADA, Marta. — L'art plàstic i els escolars. Visites a Centres Museístics i Galeries d'Art. 1982, n.º 62, p. 18-22.

Ràdio i TV

- OBIOLS, Miquel, VIDAL, Josep Maria. — La Cucafera, el nou programa infantil del circuit català. 1982, n.º 62, p. 59-60.

ROURA, Jordi. — *Cinc anys de Mainada a la programació de Ràdio 4*. 1982, n.º 66, p. 63.

Teatre

OLAYA, Martí. — *Una eina: teatre per a nois i noies*. 1981, n.º 52, p. 60.

COLOMER, Jaume. — *La Góndola fantasma*. 1981, n.º 60, p. 62-63.

VILA I FOLCH, Joaquim. — *Deu anys de Co-mediants*. 1982, n.º 61, p. 61.

ALBORCH, Francesc. — *En l'inici d'una nova temporada teatral per a nois i noies*. 1982, n.º 69, p. 63-64.

Titelles

Titelles per als parvularis. 1981, n.º 55, p. 57-58.

PRIM, Esther, CALVET, Carme. — *El titella com a eina*. 1981, n.º 56, p. 38-39.

Els titelles. 1982, n.º 61, p. 2-44.

FABREGAS, Xavier. — *El teatre de ninots a Catalunya*. 1982, n.º 61, p. 2-4.

SOLA, P. — *El joc simbòlic a l'escola: els titelles*. 1982, n.º 61, p. 5-11.

DOLCI, Mariano. — *Això era i no era*. 1982, n.º 61, p. 12-16.

BAIXAS, Joan. — *El titella i el nen. Notes i observacions*. 1982, n.º 61, p. 17-18.

PRIM, Esther. — *L'àvia Pepa a l'escola*. 1982, n.º 61, p. 19-22.

CLUSELLES, Joana, PUJOL, Jordi. — *Elements per a una sessió de titelles*. 1982, n.º 61, p. 23-27.

LLUCIA, Montserrat, BUDÓ, Rosamaria. — *Tipus de titella. Com es fa un titella de guix*. 1982, n.º 61, p. 28-31.

RUMBAU I SERRA, Antoni. — *Ombres xineses*. 1982, n.º 61, p. 32-37.

Grups de titelles. 1982, n.º 61, p. 38-40.

VÁZQUEZ ESTÉVEZ, Anna. — *Bibliografia de titelles*. 1982, n.º 61, p. 41-44.

Altres activitats

Xarxa de Serveis Educatius. Projectes del Departament d'Ensenyament de la Generalitat. 1981, n.º 51, p. 25-28.

I, a més a més, el Mundialet. Editorial. 1982, n.º 61, p. 1.

ALBORCH, Francesc. — *Centre d'espectacles per a nois i noies*. 1982, n.º 64, p. 55-56.

També l'estiu és temps d'educació. Editorial. 1982, n.º 65, p. 1.

Circ Cric, un altre món. 1982, n.º 65, p. 77-78.

Per què «Rialles»? 1983, n.º 71, p. 61-62.

COLOMER, Jaume. — *Els Casals d'Estiu a Barcelona*. 1983, n.º 76, p. 59-60.

ENSENYANTS

Salvador Espriu i els mestres de Catalunya. 1981, n.º 57, p. 36-40.

FORMACIÓ

Normal

MARTÍN, José L., RUÉ, Joan. — *Escoles de Mestres amb «numerus clausus»? 1981*, n.º 58, p. 41-43.

Reciclatge. Escoles d'Estiu

Escola d'Estiu [1980]. 1981, n.º 52, p. 45-46. *Segones jornades pedagògiques*. 1981, n.º 53, p. 45-46.

Escola d'Estiu 1981. 1981, n.º 54, p. 63.

Escola d'Estiu 1981. 1981, n.º 56, p. 47-48.

Al voltant de l'Escola d'Estiu. Editorial. 1981, n.º 57, p. 1.

Escola d'Estiu 1981. 1981, n.º 57, p. 2-40.

Els cursos de l'Escola d'Estiu. 1981, n.º 57, p. 2-6.

La renovació pedagògica a Catalunya. Criteris de programació i metodologia. [Tema general de la 16a. Escola d'Estiu.] 1981, n.º 57, p. 7-26.

Què hem fet els mestres a l'Escola d'Estiu? 1981, n.º 57, p. 28-29.

Els mestres de l'Escola d'Estiu. 1981, n.º 57, p. 30-33.

Mestres nous a la recerca de l'escola renovada. 1981, n.º 57, p. 34.

El treball de l'hivern. Els grups de treball. 1981, n.º 57, p. 35.

Escola d'Estiu del Penedès. — Manifest dels mestres de la Tercera Escola d'Estiu del Penedès. 1981, n.º 57, p. 61.

Escola d'Estiu de Barcelona. 1982, n.º 62, p. 43-44.

Associació de Mestres Rosa Sensat. — Escola d'Estiu de Barcelona 1982, de la Generalitat de Catalunya. 1982, n.º 63, p. 59. *Jornada de preparació de l'Escola d'Estiu*. 1982, n.º 65, p. 62.

Escola d'Estiu [1982]. 1982, n.º 67, p. 60-61.

COTS, Jordi. — *«Sessions de Pedagogia» (1963-1966)*. 1982, n.º 68, p. 40-44.

Reciclatge de mestres parvulistes. 1983, n.º 73, p. 41-44.

Escola d'Estiu de Barcelona, 1983, de la Generalitat de Catalunya. 1983, n.º 73, p. 46.

Alternativa al fracàs escolar. Tema general de l'Escola d'Estiu 1982. 1983, n.º 75, p. 32-35.

La divuitena Escola d'Estiu. 1983, n.º 75, p. 36.

Generalitat de Catalunya. — Escola d'Estiu 1983. 1983, n.º 76, p. 65.

XVIII Escola d'Estiu de Barcelona (Rosa Sensat). 1983, n.º 77, p. 47.

MOVIMENTS DE RENOVACIÓ PEDAGÒGICA

III Jornades Estatals d'Escoles d'Estiu i Moviments de Renovació Pedagògica. 1981, n.º 54, p. 59-60.

Reunió de grups de mestres de Catalunya. 1981, n.º 59, p. 37.

Trobada dels Grups de Mestres de Catalunya. 1982, n.º 62, p. 43.

IV Trobada de Moviments de Renovació Pedagògica. 1982, n.º 64, p. 49-50.

III Trobada de Grups i Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya. 1982, n.º 65, p. 62-63.

La V Trobada dels Moviments de Renovació Pedagògica. Una fita a tenir en compte. Editorial. 1983, n.º 72, p. 1.

V Trobada de Grups i Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya a Igualada. 1983, n.º 72, p. 44.

DOMÈNEC, Joan. — *El Casal del Mestre de Santa Coloma de Gramenet*. 1983, n.º 72, p. 45-46.

V Trobades de Moviments de Renovació Pedagògica de l'Estat. 1983, n.º 73, p. 46-48.

Trobada dels Moviments de Renovació Pedagògica a Lleida. 1983, n.º 73, p. 48.

Trobada dels Moviments de Renovació Pedagògica de l'Estat. 1983, n.º 75, p. 36.

Programa Moviments de Renovació Pedagògica. Entrevista amb M. Josep Udina. 1983, n.º 76, p. 41-44.

Primeres Jornades de Renovació Pedagògica a Catalunya. 1983, n.º 78, p. 51.

Primer Congrés Estatal de Moviments de Renovació Pedagògica. 1983, n.º 78, p. 51.

Roses: fita i represa, alhora. Editorial. 1983, n.º 79, p. 1.

Primer Congrés dels Moviments de Renovació Pedagògica de l'Estat Espanyol. 1983, n.º 79, p. 49.

Primer Congrés dels MRP. Editorial. 1983, n.º 80, p. 1.

I Congrés de Moviments de Renovació Pedagògica. 1983, n.º 80, p. 49-50.

Associació de Mestres Rosa Sensat

Associació de Mestres Rosa Sensat. — *Vida de l'Associació*. 1981, n.º 51, p. 43-46.

Pemi Rosa Sensat de Pedagogia. 1981, n.º 52, p. 44-45.

Associació de Mestres Rosa Sensat de l'Hospitalet. 1981, n.º 52, p. 46.

Relació de l'Associació de Mestres Rosa Sensat amb la Generalitat per a l'Escola d'Estiu. 1981, n.º 53, p. 46-47.

L'Associació i la darrera convocatòria d'oposicions. 1981, n.º 53, p. 47-48.

Estatuts de l'Associació. 1981, n.º 53, p. 48.

La Fundació Artur Martorell és notícia. 1981, n.º 53, p. 51.

Biblioteca de Rosa Sensat. 1981, n.º 55, p. 45-47.

Vida de l'Associació. 1981, n.º 57, p. 55-58.

Vida de l'Associació. Grups de treball. Cursos. 1981, n.º 58, p. 33-35.

Premi de Pedagogia «Rosa Sensat». 1981, n.º 58, p. 35.

Aprovació de l'Associació de Mestres Rosa Sensat. 1981, n.º 58, p. 35.

Premi de Pedagogia «Rosa Sensat». 1981, n.º 60, p. 55-56.

Associació de Mestres Rosa Sensat. — *Assemblea Constituent*. 1981, n.º 60, p. 56.

Notícies de l'Associació: Activitats. *Assemblea*. 1982, n.º 61, p. 53-54.

Premi «Rosa Sensat» de Pedagogia 1982. 1982, n.º 63, p. 60.

L'Assemblea de l'Associació. 1982, n.º 66, p. 51-52.

Activitats 82-83. 1982, n.º 67, p. 62.

Assemblea de socis de «Rosa Sensat». 1982, n.º 69, p. 52.

Convocatòria del Premi «Rosa Sensat» de Pedagogia. 1983, n.º 72, p. 43-44.

Assemblea. [7 juny 1983.] 1983, n.º 76, p. 38.

Associació de Publicacions Periòdiques en català. 1983, n.º 76, p. 38.

Assemblea de Socis. 1983, n.º 78, p. 51.

1r. trimestre del curs. 1983, n.º 78, p. 52.

SITUACIÓ LABORAL

L'Associació i la darrera convocatòria d'oposicions. 1981, n.º 53, p. 47-48.

PLANDIURA, Ramon. — *El nou conveni de la privada*. 1981, n.º 56, p. 53-55.

MATEU, Josep. — *El professorat d'EGB és discriminat*. 1981, n.º 59, p. 44.

FERRET, Joaquim. — *El projecte de LOAPA, l'ensenyament i els ensenyants*. 1982, n.º 62, p. 48-50.

El problema de les retribucions complementàries. 1982, n.º 64, p. 58-63.

Sindicalisme

Les eleccions sindicals a l'ensenyament. Plan-tejaments dels sindicats. 1982, n.º 70, p. 55-58.

BUTRAGUEÑO, Eduardo. — *La nostra postura davant el projecte de Llei d'integració de centres privats en l'ensenyament públic*. 1983, n.º 73, p. 55-56.

USTEC. — *Valoració del Secretariat de la Federació de Privada sobre el projecte de Llei que ha de regular la integració a l'escola pública*. 1983, n.º 73, p. 56-57.

SISTEMA EDUCATIU

POLÍTICA ESCOLAR

Institucions al servei de l'escola. 1981, n.º 51, p. 2-28.
 COMAS, Mercè, COMPANY, Montserrat. — *Institucions al servei de l'escola.* 1981, n.º 51, p. 2-6.

Política estatal

El reial decret sobre els ensenyaments mínims. Editorial. 1981, n.º 51, p. 1.
L'alta inspecció, una altra peça preocupant. Editorial. 1981, n.º 53, p. 1.
Sobre el Decret de Mínims de l'ensenyament. 1981, n.º 53, p. 44-45.
Deu anys de la Llei d'Educació. 1981, n.º 56, p. 1-20.
Qui ha aplicat la Llei General d'Educació? Editorial. 1981, n.º 56, p. 1.
 SUBIRATS, Marina. — *Deu anys després de la Llei General d'Educació.* 1981, n.º 56, p. 2-8.
 BAS, Josep. — *1970-1981: Roda el món i torna al Born.* 1981, n.º 56, p. 9-13.
 VIVES, Jordi. — *Política educativa: adaptar-se per no canviar.* 1981, n.º 56, p. 17-20.
 FLUVIA, Mercè, COMPANY, Montserrat. — *Noves orientacions, velles contradiccions.* 1981, n.º 58, p. 2-3.
Més sobre el Cicle Inicial. Ara l'avaluació. Editorial. 1981, n.º 60, p. 1.
 FERRET, Joaquim. — *El projecte de LOAPA, l'ensenyament i els ensenyants.* 1982, n.º 62, p. 48-50.
Els Consells de Directors. Editorial. 1982, n.º 66, p. 1.
Eleccions: actitud democràtica. Editorial. 1982, n.º 68, p. 1.
Eleccions. Qüestionari als partits, sobre ensenyament. 1982, n.º 68, p. 46-64.
Després de les eleccions. Un programa de canvi. Editorial. 1982, n.º 69, p. 1.
Necessitat d'una participació articulada. Editorial. 1983, n.º 75, p. 1.
Reflexions sobre l'escola que volem. Editorial. 1983, n.º 76, p. 1.
El Projecte de Llei Orgànica del Dret a l'Educació. 1983, n.º 80, p. 51-56.

Política de la Generalitat

Xarxa de Serveis Educatius. Projectes del Departament d'Ensenyament de la Generalitat. 1981, n.º 51, p. 25-28.
 PLANDIURA VILACIS, Ramon. — *Les transferències educatives a la Generalitat.* 1981, n.º 53, p. 52-54.
Relació de l'Associació de Mestres Rosa Sensat amb la Generalitat per a l'Escola d'Estiu. 1981, n.º 53, p. 46-47.
 COMPANY, Enric. — *Entrevista amb el con-*

seller d'Ensenyament de la Generalitat. 1981, n.º 53, p. 58-62.
Escola en català. Editorial. 1981, n.º 55, p. 1.
 MATA, Marta. — *Els nous programes d'Educació General Bàsica a les comunitats autònomes. Llengua i ciències socials.* 1981, n.º 56, p. 14-16.
 CALZADA, Teresa E. — *Normalitat?* 1981, n.º 58, p. 40-41.
 FLUVIA, Mercè. — *El Cicle Inicial. Entrevista amb Martí Teixidor.* 1981, n.º 58, p. 49-57.
Entrevista amb Sara Blasi, directora general d'Ensenyament Primari de la Generalitat [sobre el fracàs escolar]. 1982, n.º 64, p. 36-40.
Les normes de matriculació. 1982, n.º 66, p. 53-57.
Un decret entre la llei, la llengua i la pedagogia. Editorial. 1982, n.º 67, p. 1.
Decret sobre la normalització de l'ús de les dues llengües oficials. 1982, n.º 69, p. 56-57.
 SOLÉ TURA, Jordi. — *Salvar la cara i no resoldre res.* 1982, n.º 69, p. 58-60.
Resolució del 2 de novembre de 1982 que desplega l'ordre del 25 d'agost 1982, sobre la normalització de l'ús de les dues llengües oficials a les escoles de pre-escolar i EGB de Catalunya per al curs 1982-83. 1983, n.º 72, p. 47-49.
 Comissió de Política Educativa de l'A. de M. Rosa Sensat. — *Decret, ordre i resolució sobre la normalització de l'ús de les dues llengües.* 1983, n.º 72, p. 49-50.
Llei de normalització lingüística a Catalunya. Editorial. 1983, n.º 74, p. 1.
Decret sobre la Llei de Normalització lingüística. Editorial. 1983, n.º 77, p. 1.

Altres autonomies

OTANO, Luis. — *L'ensenyament al País Basc.* 1981, n.º 59, p. 48-51.
 SERRANO I LLACER, Rosa Maria. — *Què està passant al País Valencià.* 1982, n.º 65, p. 65-67.
 OTANO, Luis. — *Conflicte de l'ensenyament públic basc.* 1983, n.º 74, p. 48-50.

Política municipal

Pocés de les Escoles Bressol de Barcelona. 1981, n.º 55, p. 43-44.
Un breu resum de la història dels Equips sociopedagògics municipals. 1981, n.º 56, p. 52-53.
 Ajuntament de Barcelona. — *Conclusions de la Setmana d'Estudis sobre la sexualitat.* 1982, n.º 64, p. 50-51.
 MARTORELL, Artur. — *L'escola pública i els Grups Escolars.* 1982, n.º 68, p. 20-22.
 BAS, J. M. — *Ajuntaments i 15-S.* 1982, n.º 69, p. 53-55.

ÍNDEX TEMÀTIC

CODINA I OLIVÉ, M. Pilar. — *Estades escolars a la natura. Una proposta de la Ponència d'Ensenyament de l'Hospitalet de Llobregat*. 1981, n.º 51, p. 15-17.

El mal somni. Editorial. 1981, n.º 54, p. 1.

COLOMER, Jaume. — *Els Casals d'Estiu a Barcelona*. 1983, n.º 76, p. 59-60.

Escola pública. Integració d'escoles privades

Assemblea ordinària del curs 80/81 de representants de les escoles del Col·lectiu per l'Escola Pública Catalana. 1981, n.º 51, p. 42-43.

L'Assemblea anual del CEPEPC. 1981, n.º 59, p. 43-43.

Entrevista amb el CEPEPC. 1982, n.º 67, p. 65-68.

En espera d'un projecte de Llei. Editorial. 1982, n.º 70, p. 1.

ROIG, Anna M. — *Volem ser escoles públiques!* 1983, n.º 73, p. 49-50.

Projecte de Llei reguladora del procés d'integració a la xarxa de centres docents públics de diverses escoles privades. 1983, n.º 73, p. 52-54.

BUTRAGUENO, Eduardo. — *La nostra postura davant el projecte de Llei d'integració de centres privats en l'ensenyament públic*. 1983, n.º 73, p. 55-56.

USTEC. — *Valoració del Secretariat de la Federació de Privada sobre el projecte de Llei que ha de regular la integració a l'escola pública*. 1983, n.º 73, p. 56-57.

Llei reguladora del Procés d'integració a la Xarxa de Centres docents públics de diverses escoles privades. 1983, n.º 77, p. 49-54.

Declaració del CEPEPC davant l'aprovació pel Parlament de Catalunya de la Llei d'Integració a l'escola pública. 1983, n.º 77, p. 54.

Escola rural

TOUS, Joan Ll. — *L'escola rural, ¿mal tractada? o bé... ¿«utilitzada»? 1982, n.º 62, p. 50-53.*

LEGISLACIÓ

BOE

Reial decret 69/1981 d'ordenació de l'Educació General Bàsica i fixació de les ensenyances mínimes per al Cicle Inicial. 1981, n.º 53, p. 54-57.

Reial decret sobre l'alta inspecció. 1981, n.º 54, p. 65-67.

Ordre del 15 d'octubre de 1981, sobre el procediment d'utilització de les instal·lacions dels centres docents públics. 1981, n.º 59, p. 53-54.

Projecte de Llei reguladora del Dret a l'Educació. 1983, n.º 79, p. 51-64.

DOG

Decret sobre la normalització de l'ús de les dues llengües oficials. 1982, n.º 69, p. 56-57.

Resolució del 2 de novembre de 1982 que desplega l'Ordre del 25 d'agost 1982, sobre la normalització de l'ús de les dues llengües oficials a les escoles de pre-escolar i EGB de Catalunya per al curs 1982-1983. 1983, n.º 72, p. 47-49.

Llei de Normalització lingüística a Catalunya. 1983, n.º 75, p. 50-58.

Llei de Centres docents experimentals. 1983, n.º 76, p. 52-56.

Llei reguladora del Procés d'integració a la xarxa de centres docents públics de diverses escoles privades. 1983, n.º 77, p. 49-54.

Decret ordre sobre l'aplicació de la llei de normalització lingüística a Catalunya. 1983, n.º 78, p. 56-62.

ECONOMIA

BAS, Josep M. — *Els pressupostos del 81*. 1981, n.º 51, p. 48-52.

ENTREVISTES

El Cicle Inicial. Entrevista amb Martí Teixidor. 1981, n.º 58, p. 49-57.

[Fracàs escolar.] *Entrevista amb Sara Blasí, directora general d'Ensenyament Primari de la Generalitat*. 1982, n.º 64, p. 36-40.

Entrevista amb el CEPEPC. 1982, n.º 67, p. 65-68.

[Per la pau!] *Aspectes musicals. Entrevista amb Oriol Martorell*. 1983, n.º 71, p. 48-53.

BIOGRAFIES

PIAGET, Jean. — *Autobiografia*. 1981, n.º 54, p. 2-8.

SACRISTAN, Manuel. — *Karl Marx*. 1983, n.º 78, p. 2-8.

NECROLÒGIQUES

MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, Jordi. — *Ventura Gassol*. 1981, n.º 51, p. 47.

En record de Joan Anton Gené. 1981, n.º 52, p. 47.

DURAN, Teresa. — *El mestratge de Gianni Rodari*. 1981, n.º 52, p. 48-50.

IBORRA, Josep. — *En la mort de Sanchis Guarnier*. 1982, n.º 62, p. 45-46.

ALCOBÉ, Josep. — *Elise Freinet*. 1983, n.º 75, p. 49.

TEXTOS DE MATEMÀTICA

Prou de fer de la Matemàtica una matèria avorrida...!

Al Cicle Inicial les cançons són el fil conductor. Per als més grans ho és una bicicleta... Per a tots, el llibre és font d'iniciativa i de creativitat.

Prou d'arraconar la Geometria!

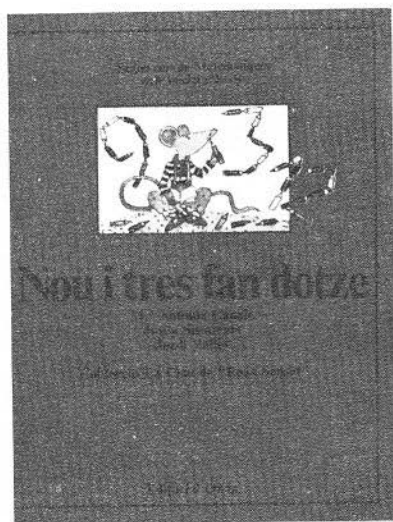
Per primera vegada, un programa coherent i ben esglaonat des de 5 anys fins a 8è d'EGB.

Prou de separar els diversos aspectes de la Matemàtica!

Una programació cíclica, en la qual els temes retornen periòdicament i es lliguen els uns amb els altres en una trama compacta.

Prou de col·leccions incompletes!

Els nostres llibres us ofereixen una quantitat de material suficient perquè pogueu seleccionar i treballar en la seva experimentació.



**1r. i 2n. CURS,
NOVA EDICIÓ
TOTALMENT
REVISADA
I AMB UN
NOU FORMAT.**

Coordinador Àrea Matemàtiques: M^a Antònia Canals

Autors: M^a Antònia Canals, M^a Antònia Fernández, Josep Fernández, Jordi Quintana, Pere Roig, Josep Sales, Josep Sucarrats, Jordi Vallès.

EDITORIAL ONDA: Passeig de Gràcia, 123, 2. 1.^a Barcelona (8) - Tel. 218 21 26

NOVA COL·LECCIÓ AL
SERVEI DE L'ESCOLA
DE CATALUNYA.

MATERNAL I
PARVULARI DE L'AVET
CICLES INICIAL, MITJA
I SUPERIOR DE "ROSA
SENSAT"

EDITORIAL ONDA
PASSEIG GRACIA, 123
BARCELONA 8

SOL·LICITEU MOSTRES
TOTS ELS LIBRES ESTAN EDITATS EN
CATALA I CASTELLA

TEL. 218 21 26

onda