

# l'ullal 33

tercera època

revista del cpfp  
francesc bosch i morata  
xàtiva  
gener 2021



## sumari editorial

### participació de l'escola

¡Qué bien que estamos ahora!  
*Antoni Bernat Fuentes*

Què sabem del covid-19?  
*Francisca de Diego Ferrán*

Poesia.  
*Jhaidier Azocar Urbina*

Qui ens rep a casa, i salva vides.  
*Juan José Mompó i Roselló*

Pacient covid trasllat de casa a l'hospital.  
*Fernando Martí*

Somiar per una vida millor.  
*Fina Cuenca*

La meua experiència al pas per l'escola d'adults.  
*HGA*

De la pissarra i el guix a la digital, de l'EGB a l'ESO.  
*Isabel Pina Terol*

Navidad.  
*Miguel Navalón*

La pandèmia afecta a tothom per igual?  
*Nieves Roselló*

Nuestro 10 de diciembre.  
*Antonio Borja, Rubén Flores, Miguel Ángel Espí, Sergio Bermúdez y Jhaidier Azócar*

Una de misterio.  
*Joan Llácer Rey*

Sin alma.  
*Francisco Javier Aguado*

El 9 d'octubre...  
*Rafael Cháfer*

Tierra. Madre.  
*Vicente Penalba*

Mi experiencia en la EPA.  
*Sergio Suárez Sales*

Quan vernissa s'encapota, i Santa Anna fa capell llaurador que vas a l'horta ves a casa i fes cordell.  
*Adelina Borredà.*

Mi primer trabajo.  
*Olgana Morbabyak*

Crítica literaria.  
*Reme Pla Perucho*

Les noves tecnologies.  
*Rafael Cháfer*

Mestres d'escola.  
*Manuela Fuentes i Lorena Ordiñana*

### escola oberta

Siete tesis para repensar pedagógicamente la educación de las personas (adultas y mayores): los sujetos de la educación a escena.  
*Juan Sáez Carreras, Universidad de Murcia*

### fotografies i dibuixos

## editorial

I la nostra tasca continua... Ací estem, de bell nou començant un curs ple d'incerteses davant una pandèmia, i els seus correlats, que ens espanta però a la que fem front amb il·lusió i esperança. Llegim frases com “tot anirà bé”, i sí tot anirà bé perquè les persones fem ús de la nostra responsabilitat com ciutadania apoderada complint les mesures que les autoritats ens indiquen.

Des del nostre Centre-Associació s'ha fet tot l'impossible per a que totes vosaltres participeu en l'educació amb tranquil·litat. Ara estem davant una realitat on l'escriptura té un paper rellevant donat que a través d'ella podem senyalar els pensaments, desitjos, somnis... que tenim i sentim, compartint amb les nostres companyes paraules escrites, que com cantava Serrat son sempre paraules d'amor senzilles i tendres. El més bonic que tenim les persones, la vida, és que els somnis no són sols quan dormim, sinó també, molt especialment, quan estem despertes i és aquesta dinàmica la que ens possibilita

## taller de premsa

**Coordinació:** Paqui Borox, Manuela Fuentes, Lorena Ordiñana i pep aparicio guadas

**Consell de redacció:** Paqui Borox, Tere Vila, Isabel Aparicio, Encarna Such, Manuela Fuentes, Lorena Ordiñana, Neus Benito, Ferran Lerma, Victoria Vercher, Rafael Cháfer, Fina Cuenca, Vicent Penalba, M. Nieves Roselló, Melodie Pont, Isabel Chorques, Aurora Sánchez, Herminia Guerrero, Loli Burgos i pep aparicio guadas.

**Traducció i correcció:** Neus Benito, Manuela Fuentes, Lorena Ordiñana i Isabel Aparicio.

**Coberta:** Vicent Marchirant, fotografia.

**Contracoberta:** Vicent Penalba, dibuix.

**Fotografies:** Taller de Premsa i Vicent Marchirant;

**Dibuixos:** Taller de Dibuix; Antonio Benito Miñana, Carmen Roca Fernández, Ceci Gil Hernandez; Conchin Castelló Canut; Javier Juan Belda; Inma Sirera Tomás; José Andrés Pérez Bellido; Vicent Penalba.

aprendre, renàixer de els cendres, transformar les institucions... i arribar lluny, molt lluny.

Però les paraules no son res sinó van acompanyades d'acions, i és ací on estem, fent ús de paraules donades però mai aconseguides, donades per algunes autoritats però després oblidades... però seguim, seguirem... al vent, nosaltres al vent... actuant-expressant, quotidianament, la nostra ferma aposta per una educació popular, valenciana, democràtica, emancipadora... malgrat la situació-en-context i l'escàs recolzament.

Les abraçades, els petons... han quedat al marge, de moment, els mitjans digitals han agafat força i hem deixat en stand by les relacions i les experiències reals de les persones adultes, la solidaritat i la confiança intrínseques que suposen la composició-recombinació dels aprenentatges i de les lluites; acabe amb una afirmació de Mario Benedetti: ‘en aquest món tan codificat amb internet i altres navegacions, jo segueix preferint el vell petó artesanal que des de sempre comunica tant’.

Salí de la E.S.O. al cumplir los dieciséis años y un día. Así lo acordó mi padre con la dirección del centro público donde “estudiaba”. En ese momento las dos partes salimos ganando. El magnífico instituto se deshacía de un estorbo, de una mancha académica que obviamente no querían tener, y un servidor, se libraba de la condena de tener que ir a un sitio donde no quería ir, donde nunca quiso ir, y en el cual todo lo que hacía estaba mal. Así que salí del instituto como entré, siendo un penoso estudiante y sin un título que acreditara unos conocimientos básicos.

Unos años más tarde, cuando empecé a pensar hacia dónde orientar mi vida y resolví de manera rápida y meridiana que no quería seguir recolectando naranja, haciendo hormigón y aguantando gilipolleces de jefes que tenían el mando por herencia o nepotismo, y que el trabajo en la construcción y el campo es muy digno, pero oigan, esa dignidad mejor para el prójimo, decidí volver, o más que volver decidí empezar – que es un verbo más adecuado- a estudiar; porque francamente les digo que no había estudiado en mi puñetera vida. Y en esas estaba cuando me matriculé en la escuela para adultos Francesc Bosch i Morata de Xàtiva. Por fin iba a sacarme el graduado escolar. No les engaño si les afirmo que a fecha de hoy tengo un doctorado en mi impecable currículum: el graduado escolar. Como les iba diciendo, me matriculé en la escuela para adultos, pero para poder completar la matrícula necesitaba mis notas de la E.S.O y allí que me fui, a pedir las. Me preparé para ello no se crean: cogí una buena carretilla de rueda maciza que pudiera aguantar el peso de las calabazas, me preparé psicológicamente para volver a entrar a mi Guantánamo particular, y me tomé un protector estomacal porque volver a ver a ciertos docentes me podía provocar una úlcera en la pared intestinal. Cuando le pedí a la funcionaria mis notas se me quedó mirando con cara de estupefacción. Al poco tiempo de estar buscándolas por archivadores y cajones retráctiles me dijo muy amablemente que no las encontraba, que iría a otra sala a mirar. Cinco minutos después volvió con un exiguo papel que olía a humedad. Creo sinceramente que tienen una sala oscura y húmeda donde almacenan expedientes académicos como el mío, allá donde nadie pueda saber que han tenido fracasos escolares y que por el paso del tiempo la humedad

pueda hacerles el trabajo sucio de eliminar las pruebas. Y bueno, con toda la burocracia en regla empecé mi periplo en la escuela para adultos. No fue fácil, porque he sido, soy y seré un mal estudiante; de esos que son incapaces de atender una lección de cuarenta minutos, pero te pueden discernir de forma magistral la forma del estrato que pasa en ese momento por el cielo. Tengo la firme convicción de que podría haber sido un magnífico controlador de nubes.

Con el tiempo conseguí mi graduado, me costó, pero lo conseguí. En ese momento dejé de ser un marginado académico, me reinserté en la educación, dejé de ser un apátrida del sistema educativo. Y sinceramente, tener el graduado no es que me cambiara la vida, como se podrán imaginar. No me llovieron ofertas de trabajo a mi paso, ni los ángeles cantaron glorias -aunque mi madre se puso muy feliz-, pero el mero hecho de haberlo conseguido me dio una confianza en mí mismo que antes ni por asomo la tenía. Y esta ayuda imprescindible en mi vida se la debo a la escuela para adultos en su totalidad, por su paciencia y capacidad de interpretar las necesidades de cada una de las personas que tiene en su centro. Su labor reparando aquello que la educación secundaria obligatoria rompe es importantísima.

Actualmente estoy estudiando derecho en la facultad de Valencia. Todas las semanas, en algún momento de camino a la facultad me acuerdo de aquellos profesores que en algún episodio de mi vida me vaticinaron un mal futuro, y no les faltaba razón si mi educación hubiera dependido exclusivamente de ellos. Pero mi recuerdo recurrente siempre es esa frase que un día me dijo la mejor maestra que he tenido en mi vida. Nieves Pla Vila. Una maestra de la cabeza a los pies que desgraciadamente falleció hace poco. Les explico. Nos encontramos en la calle una tarde cualquiera, ella ya estaba jubilada y yo venía de comprarme la merienda, me reconoció al instante porque nos teníamos mucho cariño, y sujetándome por el brazo con una efusividad maternal me dijo: ¡“Antoni rey qué bien que estamos ahora que ya no estamos allí dentro”! Refiriéndose al instituto. Nieves Pla Vila era una maestra que la E.S.O. no merecía.

## Què sabem del covid-19? Francisca de Diego Ferrán

Era una paraula molt desconeguda per a tota la població. Però, què era això realment? “Coronavirus SARS”. Es va saber després, que a un mercat de Wuhan, la gent es va contagiar d’aquesta malaltia. També, es va dir que va ser per menjar rates penades, i que uns gossos en van menjar i van contagiar a les persones.



Ningú pareixia conèixer el seu origen. Van anar passant els mesos i aquesta malaltia es va estendre per totes les ciutats i països del món. Però, no pensaven que aplegaria a Espanya, almenys a la Comunitat Valenciana, ja que aquest virus estava molt lluny d’aplegar ací.

En febrer, es va donar el primer cas a València, però no ens vam adonar fins al mes de març perquè ens convenia celebrar alguns actes com: manifestacions polítiques o partits de futbol amb altres països, com per exemple, Milà. Açò, va suposar un gran perill per a la societat, arriscant la vida de les persones. També per desconeixement, se celebraren les Fires a les quals van acudir gent de fora i dins d’Espanya, tenint una gran importància, Madrid.

En Març, es començaven a fer les primeres mascletades, però a causa del mal oratge, pel vent es van suspendre. De sobte, vam sentir que aplegaria el tancament, però com? Sí aquesta malaltia estava molt lluny, a més, com les falles estaven a mig muntar, van haver de parar-ho tot.



Començaren per confinar-nos a casa, de moment segons deien per a quinze dies. Hi havia un eslògan de suport que deia “Queda’t a casa”.

Inicialment, es va parar tota activitat educativa, mitjançant els seus espais com ara, escoles, col·legis, instituts i universitats. A més a més, a l’oci, com ara, el cinema, els bars o les tendes que no foren de primera necessitat, és a dir, aquelles que no foren d’alimentació, neteja o salut. Sols estava permès anar a comprar a les tendes abans anomenades i per tal de passejar a la teua mascota, però només per un espai d’un quart d’hora.

La gent anava contagiant-se cada vegada més. Va eixir a la TV que el Coronavirus era una malaltia molt greu que estava costant la vida amb la mort i era molt pareguda a una grip, perquè tenia molts símptomes similars. Van tornar a confinar-nos i així repetidament fins al mes de Juny, va ser el pitjor que puga passar al món, posat que la gent estava sense poder treballar, la majoria de les tendes tancades, fins i tot, es va saber que afectava gent major i de risc, aquests varen morir de males maneres, ja que quan havia un infectat havien d’aïllar-ho.

La cosa se’n va posar fotuda, ja que també fou contagiant-se a gent més jove. Les ucis estaven saturades, no hi havia suficients equips o mitjans clínics, faltaven de tota classe perquè no aplegava d’altres països, ho necessitaven per a tindre a la gent connectada. A més, ens vam assabentar que aquella malaltia provocava als pacients una falta de respiració ocasionant-los una pneumònia.



Es van suspendre les vacances de Setmana Santa i per descomptat va suposar el tancament de les esglésies, la suspensió de Magdalenes (en Castelló), la Verge, el Corpus i altres festes dels poblets. Això va portar molts problemes, ja que van ocasionar que no es treballara per a aquestes en un any molt roí.

L'únic que es va experimentar és que quasi no va contagiar als xiquets i xiquetes, a causa d'una vacuna que es porta des que són menuts. Estem esperant que una vacuna aplegue a Espanya per a què ens prevenga d'aquesta malaltia, ja que no es pot parar el contagi. A la ciutat en la qual jo visc estem tancats perimetralment amb unes mesures com el toc de queda. Si malgrat això, ens contagem, la gent no podrà vindre a Xàtiva.

Espere que vinga prompte la vacuna perquè erradique aquesta malaltia que és verdaderament un risc per a la salut.



*"Açò també passarà".*

## **Poesia.** Jhaider Azocar Urbina

La veritat nua, diminuta i perduda,  
Camina a poc a poc, per un atzucac  
La xicoteta i diminuta veritat de la seua xicoteta  
insignificant i amagada existència.  
Hauria de valdre més que qualsevol veritat  
Agressora, bruta i mancada de consciència.  
Aquesta trista veritat que hui es veu violentada  
Veurà la seua llum extingint-se  
En un no gaire llunyà demà...

## **Qui ens rep a casa, i salva vides.** Juan José Mompó i Roselló

Tots l'utilitzem, almenys, una vegada al dia i salva vides, moltes vides. En el format actual no fa molts anys que existeix, però ja a els romans l'utilitzaven d'una forma arcaica i primitiva, però funcional. Parlem del vàter, que el 19 de novembre celebrà el seu dia internacional.

I és que la correcta manipulació de les nostres deixalles ajuda a mantenir a distància les epidèmies. Això ja ho sabien a l'Imperi romà, on disposaven de latrines per tal que els habitants feren... bé, ja sabem què es feia allí. Les latrines eren seients amb un forat que donava a un canal d'aigua corrent que s'emportava tot el que arribava. D'aquesta forma, es limitava el contacte entre la població i les deixalles orgàniques que es generaven.

Més avant, aquest sistema es va substituir per sistemes sense aigua corrent, del tipus de l'orinal que la gent buidava per la finestra al crit "aigua va". Pobre d'aquell a qui li caiguera damunt, el dia se li feia negre. Açò facilitava la proliferació de malalties com la pesta negra entre la població. No obstant això, la noblesa encara que també feia ús del mateix sistema, tenia gent a càrrec de mantindre funcionant el mecanisme, cosa que els guardava lluny de qualsevol contacte amb les deixalles.

Hui en dia, afortunadament la forma en què l'usem és ben coneguda i prémer un botó o estirar d'una cadena ens separa de les malalties que patiren les societats passades. Així i tot, a molts llocs del món l'absència de vàters amb suficient privacitat posa en perill de violació a moltes dones a països com l'Índia. A més, segons dades de l'ONU, 4 milions de persones, equivalent a la població de Barcelona, moren a cada any, en tot el món, a conseqüència de la manca d'higiene derivada de no tindre accés a un vàter. I és que, per estrany que resulte, hi ha més gent al món amb accés a un telèfon mòbil que a un vàter.

Així, no sols haurem d'agrair-li que ens reba quan arribem corrent a casa, també li hem de donar les gràcies per ajudar a mantenir una societat més neta i amb absència de malalties infeccioses.

## **Pacient covid trasllat de casa a l'hospital.** Fernando Martí

Em diuen Fernando Martí i sóc Tècnic en emergències sanitàries. Per a qui no sàpiga el que és, soc conductor d'ambulància. I vaig a contar-vos el que ens passa moltes vegades quan traslladem un pacient de covid de casa a l'hospital, encara que hi ha moltes coses en comú, però sempre hi ha coses que aprenem i descobrim noves. M'avisen des de la central d'ambulàncies que he de traslladar a l'hospital uns pacients amb positiu de covid (normalment quan traslladem en ambulància de casa a l'hospital és que els símptomes que tenen són un poc greus i estan per a ingressar) i de seguida preparem l'ambulància i preparem els nostres EPI (Equip de Protecció Individual) i em desplaço al domicili del pacient, en este cas en concret és un trasllat d'un matrimoni, els dos positius, majors de seixanta anys d'Alzira. L'home tenia malestar general, febre, tos, pèrdua de gust i una diarrea important i la seua dona tenia els mateixos símptomes, però el malestar general, amb molt de dolor en les articulacions, però no tenia diarrea i els dos caminaven pel seu propi peu amb ajuda.

Arribe al domicili i era un primer pis sense ascensor, toque al timbre i puge (per experiència en altres casos només puja amb les mascaretes FP2, la pantalla i els guants perquè si puge amb el vestit se senten un poc rebutjats, perquè realment no veuen a la persona que va a per ells) faig una primera pressa de contacte amb ells a dos metres de distància i, preguntant-los els símptomes de cadascú i com es troben si caminen i totes les dades que puga recopilar per a després informar en l'hospital a la nostra arribada. Una vegada ja he parlat amb ells i haver-me presentat, els dic que per a la meua protecció per a no contagiar-me i expandir més el virus m'he de baixar a l'ambulància i posar-me el vestit i els protectors de les sabatilles i puge a per ells a ajudar-los a baixar.

Una vegada preparat puge al domicili i ajude a baixar a l'home que està més dèbil i, la dona vol baixar darrere de nosaltres perquè diu que ella pot sola. Una vegada baix de l'escala em pregunten on tinc aparcada l'ambulància perquè volen eixir sols, ella ajudant al seu marit i jo que anés abans a l'ambulància que els esperara allí, que no volien cridar més l'atenció. Jo respecte la seua opinió, perquè per desgracia no era la primera vegada que m'ho deien, ja que la majoria de la gent quan sap que una altra persona té

el covid tendeixen a desplaçar-los un poc; jo me'n vaig anar a l'ambulància i als dos minuts van vindre ells agafats del braç, els vaig obrir la porta de l'ambulància, els ajude a pujar, els vaig seure, posant-los el cinturó, els vaig preguntar si estaven bé i còmodes, perquè el viatge era un poc llarg i ens vàrem anar cap a València concretament a l'hospital 9 d'octubre. Arribant a l'hospital la gent el veu amb el vestit, les llums de l'ambulància, les sirenes sonant t'assenyalen molt amb la mà i molts d'ells per desgràcia segueixen igual sense guardar distància de seguretat, les terrasses dels bars plenes i la gent sense màscara, no prenen consciència de com de dolent pot arribar a ser el virus este de la Covid. Arribem a l'hospital parem i vaig a la cabina assistencial on estan els dos pacients, estan espantats perquè no saben el que passarà amb ells, si els separaran, si empitjoraran, però el que més m'atrau l'atenció és que estan els dos abraçats i plorant molt, però que molt. Això vos dic jo que produïa calfred a qualsevol, era una imatge molt trista, els intente calmar i els dic que vaig a dir-ho en l'hospital i que no els intenten sedar-los, fins que no puga ser i una vegada estan més tranquils entre a l'hospital i informe de tot.

Afortunadament a l'hospital també hi ha grans professionals i sobre tot grans persones i van entendre la situació, els van col·locar en un box als dos junts i una vegada els vaig deixar dins de l'hospital ens acomiadaren entre plors i ens desitjaren sort tots.

En resum, estes i altres són situacions que ens solem trobar els companys d'ambulàncies que traslladem pacients amb Covid als hospitals.

Per favor, açò és més seriós del que pareix, mantingueu distància de seguretat, màscares ben posades, ventilació i una bona higiene sobre tot de mans i molt important si es troben amb un pacient amb Covid, no s'espanten ni el tracte com una bestiola rara, són persones normals com nosaltres i la majoria de les vegades estan espantats i no saben el que els va a passar; sols, en guardar la distància, i anar protegits és més que suficient. Ànim a tots i totes i amb la col·laboració de tots junts eixirem endavant. GRÀCIES.

## Somiar per una vida millor. Fina Cuenca

És una gran satisfacció poder dedicar part del nostre temps a la criança dels nostres fills, ajudar a altres persones o simplement viure amb bon humor, facilitant les coses als altres, sense deixar de pensar en com som, observar el nostre interior, vore les coses favorables d'aquest món, la pau de la natura, els rostres dels xiquets i xiquetes, etc.

Em sembla que estic pensant amb un món que es preocupa pel bé comú i cada persona es sent partícip amb la constant convivència i l'educació, siga el centre d'una societat justa, sense paraules maléïdes on hi ha reflexió, es respecte i valore la importància de la natura, els éssers humans i les seues cultures.

Un lloc per a la raó humana, el pensament, la cooperació col·lectiva, on la prioritat siga conquerir la igualtat, llibertat i justícia.

Em desperte a mitjà nit quant tot està en silenci, em sent completament lliure, reconec les meues limitacions i pense seguir lluitant per la idea d'apreciar als altres a través de l'amistat, la comprensió i l'amor i viure una vida de projectes i d'aprenentatges.

## La meua experiència al pas per l'escola d'adults. HGA

Vaig decidir anar a este centre perquè tenia una espineta clavada dins de mi, perquè per circumstàncies que no venen al cas, no havia anat prou a l'escola quan era menuda per tant, no vaig aprendre tot el que a mi m'haguera agradat i pense que açò és una segona oportunitat que no tots els pobles poden disposar.

Pense que l'escola d'adults és una porta oberta per a totes les persones que com jo, senten la necessitat d'ampliar els seus coneixements, per a seguir formant-se i créixer com a persones cultural i espiritualment.

Aquest és el lloc ideal per a sentir-se realitzats fins i tot, si volem continuar estudiant i fer alguna carrera, ací et donen les eines per a poder fer-ho, perquè el professorat que hi ha és meravellós, que et fan sentir com si formares part de la seua pròpia família es prenen l'interès com a tal. No més tens que dedicar temps a l'estudi i ells ja té van dirigint cap a on tu vulgues anar.

Agrair a tot el professorat i a tots els companys l'atenció que ens dediquen a totes les persones que assistim a aquets centre.



*Dibuix: Carmen Roca Fernández*

## De la pissarra i el guix a la digital, de l'EGB a l'ESO.

Isabel Pina Terol

L'ensenyament al nostre país ha evolucionat, per adaptar-se als canvis i exigències de la globalització, del mercat laboral, de la societat, de la tecnologia... Però ha esta adequada aquesta evolució?

Per una banda, la formació rebuda al llarg de la meua vida no la considere dolenta en general, si bé, estava per sota del nivell de l'actual. No obstant això, tenia els punts positius, com la gran vocació de les professores i professors malgrat, que no totes la tenien; com també els seus negatius, destacaria el gran nombre d'alumnes per aula i el precari ensenyament de la nostra llengua.

D'altra banda, les diferents reformes educatives en democràcia, l'ampliació del període d'escolaritat obligatòria de l'ESO, dels catorze als setze anys, no ha servit per millorar la qualitat de l'ensenyament obligatori, ni per reduir el fracàs escolar. És per això que, estem molt, molt lluny del nivell del sistema educatiu finlandès.

Cal remarcar, que l'educació ha d'estar protegida de les ideologies polítiques dels diferents governs de torn, ha d'ensenyar diferents continguts i habilitats, però també ha d'educar en valors( humans, democràtics...), adaptar les seues pràctiques i metodologies a l'era digital, a més a més d'encaixar dins del sistema l'escola, la família (com a entitat educadora) i tots els recursos socioculturals. Tot açò acompanyat d'un finançament adequat per a dur-ho a terme.

## Navidad. Miguel Navalón

Llega Navidad  
Sentir las campanas  
Repicando en tu corazón  
Anuncia con sus sonidos  
La presencia del amor  
Amor a entregar  
A todos a tu alrededor  
Sentir esa paz  
Y entrega con tu corazón

## 6 participació de l'escola



Dibuix: Antonio Benito Miñana

## La pandèmia afecta a tothom per igual? Nieves Roselló

La Covid-19 no coneix fronteres, països, edats, encara que afecta especialment a la gent major. La pandèmia ha sigut observada primer a Xina, i s'ha propagat a la resta del món.

Les dades revelen que, encara que el virus pot afectar d'igual manera tant als homes com a les dones, les conseqüències, no són iguals, l'impacte social i econòmic afecta greument a les dones més que als homes, agravant les desigualtats preexistents.

Per què? En molts països, les dones representen la major part del personal sanitari remunerat i tanmateix són les principals cuidadores socials i prestadores de cura remunerada o no remunerada. Això fa que situa a les dones en la primera línia dels riscos de contagi i propagació del virus.

D'altra banda, les mesures impostes per la majoria de governs amb el tancament d'escoles infantils, col·legis, instituts i universitats i el confinament a casa, també repercuteix, negativament en les dones, especialment per recaure en elles, la cura dels xiquets i xiquetes en l'allar i en les persones majors.

Actualment les dones s'han incorporat al mercat laboral en l'àmbit de la salut, encara que els llocs directius i la pressa de decisions dels sistemes de salut i polítics són majoritàriament ocupats per homes. I a conseqüència les normatives, lleis... tenen nom masculí.

Les taxes d'atur així com , els treballs més precaris son ocupats per les dones i, són també les dones qui rebran menys salaris i pitjors condicions, com a conseqüència d'aquestes desigualtats, a l'hora de percebre prestacions econòmiques contributives per l'atur o pensions, les dones van a rebre menys.

Altres temes per a destacar és la violència masclista durant el confinament. Aquest problema afecta a moltes dones en situació de confinament, és un risc, al no poder eixir de casa , la pressió i l'estrès augmenta en la víctima i l'agressor, el que fa que els casos de maltractament puguin augmentar, en un moment on les víctimes tenen menys ferramentes de defensa i estan en situació de considerable vulnerabilitat.

Aleshores, la pandèmia, afecta social i econòmicament igualment a les dones que als homes? Pense que en totes les crisis, afecta més a les dones que als homes, en la seua autonomia econòmica, la seua vulnerabilitat social i la manca de participació política , per citar alguns àmbits més rellevants.



*Dibuix: Vicent Penalba*

## Nuestro 10 de diciembre.

**Antonio Borja, Rubén Flores, Miguel Ángel Espí, Sergio Bermúdez y Jhaider Azócar**

A lo largo de su vida, el ser humano se enfrenta a grandes retos e imposiciones tanto a nivel moral como social y económico que ninguno elige y en la mayoría de los casos no aprueba.

Basta sólo, con revisar un poco los derechos que se supone, son los principios inspirados en la justicia y orden que regulan las relaciones humanas en toda sociedad y que son impuestos en forma coactiva por parte del poder público versus la conformidad de quienes habitamos este planeta.

Un ejemplo de esto es el derecho a la libertad que niños y niñas tenemos de elegir nuestra sexualidad, aspecto presente en el ser humano a lo largo de nuestra vida. Esta cualidad se ve mermada en la mayoría de los países de nuestro mundo, marcando la vida de las personas en todos los aspectos de su vida, y arrastrándolos a vivir sintiéndose abandonados y marcados.

Los derechos humanos, cuya gestión data ya del año 539 a.C., se ven ya violentados por una serie de factores, como los mandatos o sentencias sociales (aquellas sentencias que nos repitieron desde niños y que asumimos como verdades absolutas, sin cuestionarlas o preguntarnos si existe la posibilidad que sean incorrectas o caducas). Mandatos que, según la psicóloga Marta Novoa, de Pontevedra: aceptamos como propios, porque al momento de recibir el mensaje, somos niñ@s y, nuestras percepciones son emocionales, más no racionales y, debido a nuestra poca experiencia, no tenemos herramientas para contradecir lo que se nos dicta”. Luego, al transitar las diferentes etapas de desarrollo, hay 90% de posibilidad de que dicha información se quede con nosotros, y se repita este ciclo interminable.

Debido a todas las injusticias e infracciones que o bien por motivos políticos, económicos, bélicos, ignorancia, nuestros derechos se ven a menudo pisoteados, afortunadamente existen organizaciones sin ánimo de lucro que intentan paliar estas injusticias, algunas de ellas son:

- Amnistía Internacional
- Transparencia Internacional
- Defensor del Pueblo
- Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)
- Programa para las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)
- Human Rights Watch
- Human Rights Without Frontiers (HRWF)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)
- Organización Internacional del Trabajo (OIT)

Organizaciones todas ellas que no dan abasto, y procuran a toda costa el cumplimiento de dichas normas. Cabe destacar también, algunos nombres que antes y ahora han trabajado a favor de los derechos femeninos, sexuales, ambientales, laborales... como Eleanor Roosevelt (1884-1962), César Chávez (1927-1993), Muhammad Yunus (1940) y otros muchos y muchas más.

Nosotros los y las estudiantes de la clase GES1 NIT, del CPFPA Francesc Bosch i Morata, a pesar de vivir posiblemente la influencia de algunos de estos factores en algún aspecto de nuestras vidas, gozamos de un derecho fundamental, como lo es el derecho a la educación, y aquí disfrutamos de él cada día, en paz, igualdad y libertad.

Venimos cada día a las aulas con experiencias diferentes, con una personalidad aún no formada, con metas bastante claras y estudiando bajo un nuevo enfoque. Somos verdaderamente afortunad@s, porque sin hacer distinción de razas, género, condición económica o sexual. Aquí en la escuela de adultos, tenemos la oportunidad de recibir clases de docentes profesionales, y comprometid@s con una educación integral y permanente de adultos, nos brindan las herramientas necesarias para formarnos y así seguir estudiando y optar a un mejor empleo. Mejorando así nuestra vida y la de nuestro alrededor, fomentando nuevos valores, y haciéndonos tomar conciencia de las situaciones que nos rodean. Así cada un@ a su manera vamos abriéndonos al mundo, promoviendo un cambio para hacer entre todos y todas un mundo más sostenible, justicia social y libertad. Juntos formamos una unidad, enfocados al bienestar y la coexistencia, el desecho de lo dañino y superficial, para mejorar entre todos nuestro planeta. Entonces, y sólo entonces podremos celebrar el día 10 de diciembre, como el día en que todos seamos iguales, y tengamos los mismos derechos.

## Una de misterio. Joan Llácer Rey

Mi nombre es Joan Llácer Rey y soy alumno del Centro FPA Francesc Bosch i Morata, asisto a las clases semipresenciales y estoy cursando GES. En las siguientes líneas os hablaré de la novela que he escogido en la materia de castellano porque quiero compartir mi sorpresa y satisfacción que sentí tras leerla.

Carlos Ruiz Zafón es uno de los autores más reconocidos de la literatura internacional de nuestros días y el escritor español más leído en todo el mundo, después de Cervantes. Sus obras han sido traducidas a más de cincuenta idiomas.

En 1993 se da a conocer con “EL principie de la niebla” que forma, junto con “El Palacio de la medianoche” y “Las luces de septiembre” la trilogía de la niebla. Ahora me centraré en “El principie de la Niebla”.

La obra cuenta con un ambiente marítimo que encierra un misterio muy peligroso. La familia Carver se traslada a una pequeña localidad costera. Al instalarse en un nuevo hogar comienzan a suceder hechos extraños relacionados con los anteriores habitantes de la casa, sobre todo con el fallecido Jacob.

El protagonista es Max, aunque no le gusta la idea de cambiar de hogar, pronto quedará fascinado por una serie de sucesos extraños como el jardín o cementerio donde hay estatuas, entre ellas hay un misterioso payaso.

A la llegada a la estación, ve como el reloj mueve las manecillas hacia atrás. La presencia de un gato, su hermana Alicia que comienza un romance con Roland, nieto del vigilante del faro.

El viejo farero tiene mucha información clave de lo sucedido diez años atrás. El malvado Caín, villano que usa la magia como intercambio de un deseo que tiene un precio, exigiendo que se cumpla la palabra.

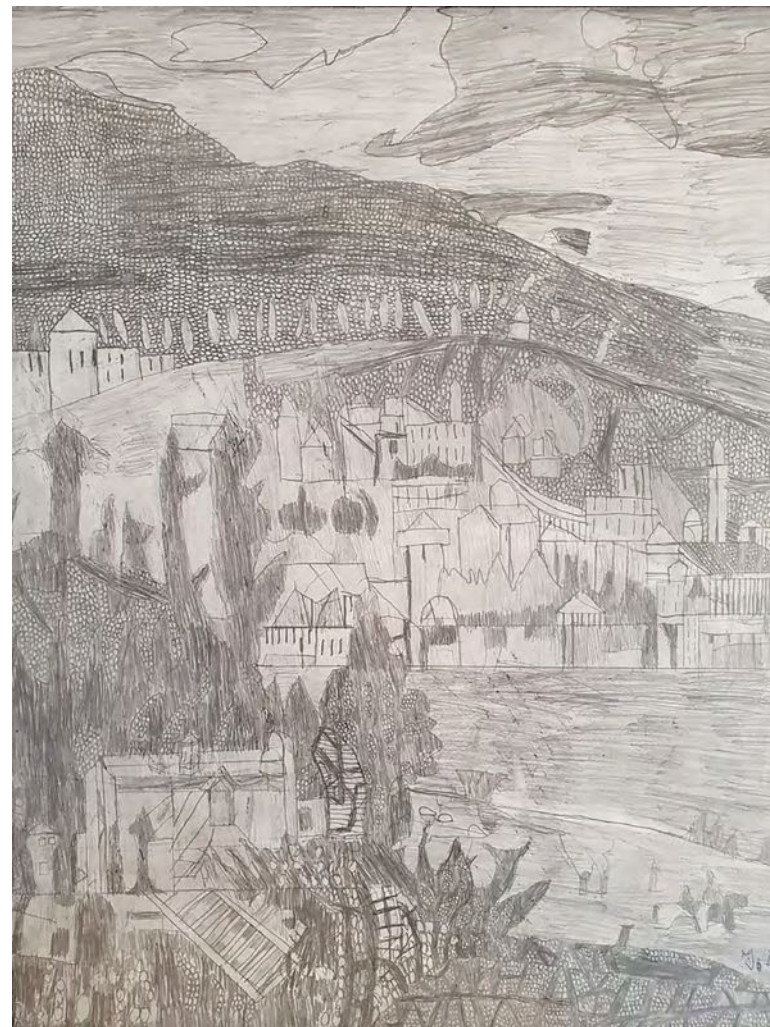
Novela entretenida con algunos momentos de tensión, bastante logrados, como cuando Irene presiente que hay algo en su armario y no puede salir de la habitación. Dos momentos que pasa con las estatuas cuando visita el jardín. Las escenas que ve con el proyector.

En cambio, resulta poco creíble que los padres dejen tanto tiempo a sus dos hijos solos durante su estancia en el hospital. Cuando bajan al

barco hundido por segunda vez, son muchos metros-10- de inmersión y mucho el tiempo que Alicia está inconsciente, luego tiene que subir.

En líneas generales el libro te engancha, aunque hay algunos aspectos que cambiaría como por ejemplo el villano Caín, como aparece, como se transforma. Por último, me queda la duda del gato ¿qué fue de él?

¡¡Qué tengáis una buena lectura!



*Dibuix: José Andrés Pérez Bellido*

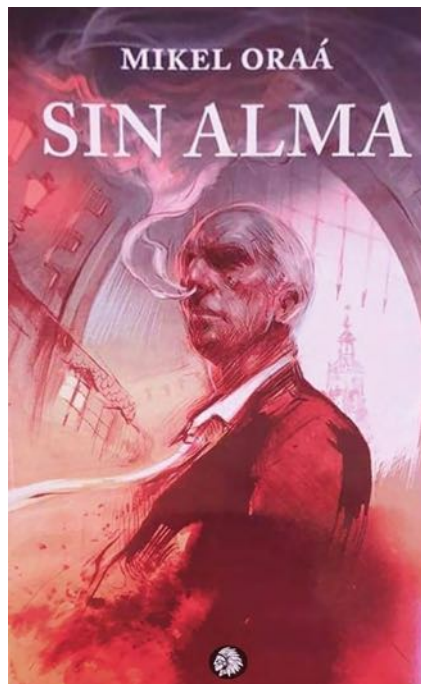
## Sin alma. Francisco Javier Aguado

Un antic alumne del CPFPA FRANCESC BOSCH I MORATA s'estrena com escriptor, es tracta de Mikel Oraá, nascut a Victoria-Gasteiz al 1975, llicenciat en Ciències de la Comunicació per la UPV, ha treballat com a periodista en el grup Basc EITB, en Onda Cero i en la Cadena SER, està especialitzat en comunicació política desenvolupant tasques en gabinets de premsa públics i privats durant els darreres anys.

Ha publicat, *Sin Alma*, editorial *Apache*, amb una meravellosa il·lustració de portada de Ismael Pinteño, una història distòpica que es pot catalogar com a novel·la negra.

Ens conta les peripècies de Jesús Díaz, un periodista de mitjana edat que du una vida monòtona i avorrida treballant en la secció de successos d'un periòdic en una xicoteta ciutat. Un dia el seu redactor cap li fa l'encàrrec d'escriure una notícia sobre la desaparició d'un xiquet de bolquers en un poblat marginal de xaboles, quan investiga el succés descobreix que no és el primer xiquet desaparegut, en aprofundir en l'assumpte es veu arrossegat a esdeveniments inesperats i sorprenents.

Mikel Oraà ha demostrat en la seua primera novel·la una gran capacitat per contar històries, té un talent natural i ho demostra amb una obra que ha rebut molt



bona acollida, una novel·la plena d'intriga, que enxampa al lector, intensa i amb un ritme vibrant.

En declaracions del propi escriptor en diferents entrevistes i en la mateixa presentació del llibre que va ser a Xàtiva en l'Escola d'Arquitectes del passat 23 d'octubre, explicava que necessitava respostes a les preguntes que li sorgien després de l'experiència viscuda a la nostra ciutat durant els més de dos anys que va residir ací. Eixa mateixa recerca del perquè de les coses, el dugué a escriure aquesta novel·la com a alliberació personal.

A cada rengló es nota que *Sin Alma* està escrita amb tota l'ànima, alguns llocs i paratges que es descriuen estan inspirats en Xàtiva i la seua serra, a la fi i segons el propi Mikel Oraà sense Xàtiva no haguera existit *SIN ALMA*.



## El 9 d'octubre... Rafael Cháfer

Al 9 d'octubre es celebra el dia de la Comunitat Valenciana i és un moment per a pensar en el naixement del Regne de València, gràcies al rei Jaume I d'Aragó, l'any 1239, amb fronteres i institucions pròpies regulades pels Furs i legislades per les Corts Valencianes.

Va ser una època molt pròspera per als valencians, fins l'any 1707, doncs amb la Guerra de Successió, amb la qual vam perdre l'autogovern, ens va prohibir parlar i escriure la nostra llengua.

L'any 1932 amb la República vam recuperar l'autonomia fins al 1939 i amb la dictadura la vam perdre, els feixistes van prohibir totes les llibertats i la llengua d'esta terra imposant el castellà, fins que arribà la democràcia. Amb la democràcia i una Constitució, passà de dir-se Regne de València a dir-se Comunitat Valenciana.

Hi ha molta gent que pensa que per tindre una llengua, cultura i costums pròpies d'aquesta terra ha de dir-se País València.

*“La naturaleza no necesita de nuestra protección, necesita de nuestra ausencia (...) La humanidad nació en este planeta, pero no debería perecer en él”. La frase lapidaria rezaba “solo su codicia superaba su inteligencia”.*

En el calendario de sucesos geológicos y evolutivos de nuestro maravilloso planeta, la humanidad lleva solo unos pocos segundos de existencia y a la vista de la deriva que estamos llevando, solo seremos un fugaz destello dentro de ese calendario, siendo una más de los miles de especies que nacieron y se extinguieron en él.

Pero volviendo a la dura realidad de la actual pandemia que nos amenaza, y a una riada de opiniones de los distintos ámbitos, los cuales afirman que las pandemias son una forma de defensa natural del planeta contra la superpoblación de las especies y su agresión al medio ambiente, y, que una vez que han cumplido su cometido desaparecerán sin más.

Otros dicen que es un patógeno que se ha “escapado” de uno de los muchos laboratorios que estudian diversos virus con diversos fines.

Sea cual sea el argumento que se exhiba, la triste realidad es que un ser infinito, más cerca de un veneno que de un ser vivo, nos tiene a todos contra la pared.

A todo esto, la sociedad autodenominada “tecnológica” se permite tener científicos e investigadores “apartados en el desván” muchos de ellos trabajando en precario y de repente les pedimos con desesperación que nos saquen del socavón en el que nos encontramos.

Nos hemos dado cuenta con espanto, que nadie está suficientemente preparado para asumir tanta realidad. ¿Y qué podemos hacer los ciudadanos de a pie? Poco y mucho.

Poco a nivel personal y familiar. Simplemente cuidarse de cumplir las medidas de higiene y prevención que dicten las autoridades sanitarias.

Mucho a nivel de educación y comportamiento cívico y social, como el de no saltarse las normas de las autoridades políticas y sanitarias, observando escrupulosamente por su cumplimiento. Es una lucha de todos juntos contra la pandemia.

A pesar de todos estos acontecimientos, ese maravilloso milagro que llamamos “vida” seguirá colonizando el planeta en forma de humanos y también de virus.

## Mi experiencia en la EPA. Sergio Súñer Sales

La decisión de volver a estudiar pasados los cuarenta años, no fue nada sencilla, pero lo asumí como un reto personal que quiero realizar a toda costa por ello intento poner lo mejor de mí para llevar a cabo la misión.

Me ha sorprendido gratamente la implicación y la colaboración del profesorado, asignados al curso, puesto que son ellos quienes se adaptan a nuestros horarios y necesidades y nos proporcionan la ayuda necesaria en cada materia. A pesar de que los horarios semanales son reducidos, las clases son ágiles y dinámicas y en ningún caso se hacen pesadas.

También me ha sorprendido gratamente el nivel de los compañeros del curso, por lo que considero que estamos en un grupo con gran implicación e interés. Por todo ello, me alegro mucho de la decisión tomada y estoy seguro y esperanzado de que todo salga bien.

También considero que en estos tiempos como los que estamos viviendo y los que se aproximan (crisis económica, recesión, etc.) es fundamental estar preparado y concienciado, para cambios de escenarios laborales, ya que, en los tiempos de crisis, también se presentan nuevas oportunidades y retos. La experiencia en la reciente crisis de 2007/2008 me enseñó personalmente que cuando se cierra una puerta, se abre una ventana.

Considero que la labor de la escuela de adultos en este tipo de situaciones es esencial para la formación y reciclaje de la población adulta.

Sin mencionar la satisfacción personal que se debe sentir al lograr como éxito, superar el reto y las dificultades, aún más en una situación como la actual, y alcanzar el objetivo.

Esperemos que la actual situación que nos toca vivir nos permita completar felizmente la misión.

## Quan vernissa s'encapota, i Sant Anna fa capell llaurador que vas a l'horta ves a casa i fes cordell.

Adelina Borredà.

Aquest refrany en cada part de la nostra terra farà referència a una de les seues muntanyes més properes: des del Tossal dels Tres Reis, en la Tinença de Benifassà (Castelló), a la serra de Bèrnia en Alacant, del Garbí (a la plana de l'horta de València) fins a la serra del Toro, a la capçalera del Palància. I així cadascun dels llauradors i llauradores nomenaran amb els seus referents orogràfics, des de l'observació, la previsió de pluja a la matinada, com hui.

Ja cap llaurador fa cordell a casa, tenim oferta de tots els productes que necessitem, amb diners podem eixir a comprar-los, però alguna cosa ha arribat al nostre voltant per trastocar el nostre dia a dia. Avui tots, per primera vegada per igual, restarem a casa i ningú no sap ja fer cordell.

Els treballadors i treballadores del nostre camp, encara que Vernissa s'encapote, aniran a collir demà els productes de l'horta de Xàtiva, i colliran eixos productes de proximitat que duren al mercat, a les tendes dels barri, i que la gent tindrà el privilegi de comprar, (encara que siga de dos en dos, i a dos metres de distància). Podran comprar els alls tendres, la ceba tendra, les florícols, les cols copades, les bledes, els espinacs, els naps, els encisams, les penques, les carabasses dolces que els camperols colliren l'any passat i guardaren per oferir-les ara i poder cuinar l'arnadí, que segur farem en les nostres cases les properes setmanes amb l'ametló, moniato, ous, canyella i llima ratllada...

Les llauradores i llauradors mantindran i continuaran amb les seues tasques, semblant les carabassetes per a fregir a la fi de la primavera, plantaran les tomateres, pimentoneres i alberginieres, la bajoqueta i els fesols, sempre mirant al cel, desitjant que l'oratge els acompanye per a que res falte el proper estiu.

Esta situació dura, molt dura per a tots, que servirà per ficar en valor allò que és veritablement necessari, desitge fique en valor també al sector més important, per a mi, per poder subsistir. Sector més important i a la vegada el més abandonat per aquesta Societat de Consum, doncs sembla que per a una majoria el que menys li importa és allò que menja.

Quan este confinament acabe i tornem a la nostra situació de normalitat, no oblidem als qui mantenen la terra, per donar-nos els seus productes cada dia.



*Dibuix: José Andrés Pérez Bellido*

## Mi primer trabajo. Olga Morbabyak

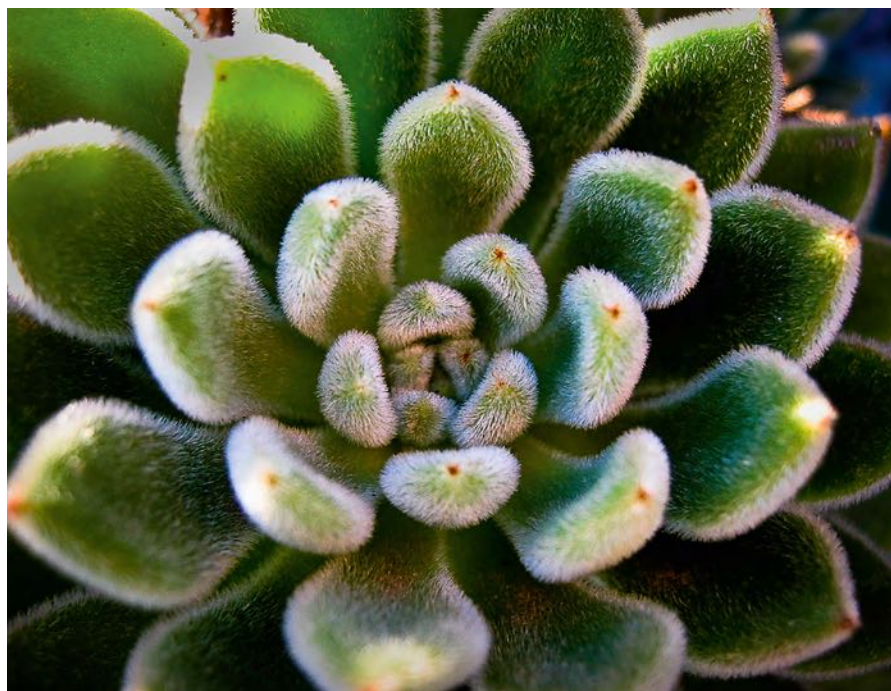
Mi primer trabajo fue cuando yo tenía veintidós años, al terminar el módulo de enfermería y ginecología, me mandaron a hacer prácticas en el hospital de mi región, que se llama Chernogtzi. Chernogtzi está a treinta y cinco kilómetros de mi pueblo Novoselitza y a quinientos kilómetros de la capital Kiev.

Al terminar las prácticas me ofrecieron trabajo en el mismo sitio de las prácticas anteriores. Allí entré a trabajar de enfermera en el departamento de madre e hijo. Trabajaba en un hospital muy grande y es uno de los más famosos de la región. Este hospital se centra en la ginecología y maternidad. Mi trabajo se dedicaba a recibir a los bebés recién nacidos, limpiarlos, vestirlos, vacunarlos, pesarlos, desinfectar el ombligo y si era necesario dar el biberón. Había casos especiales, que, a los bebés nacidos con algún problema de salud, tenía que darle una atención más cuidadosa. Media hora antes de terminar el trabajo el personal sanitario teníamos una reunión. En esta reunión se trataba de: contar la situación del trabajo hecho, en mis veinticuatro horas de trabajo y avisar de los casos graves de los pacientes, para observarlos más.

Realmente me gustó mucho mi trabajo, porque trabajaba veinticuatro horas de ocho de la mañana hasta el día siguiente, después tres días, tenía descanso; también me gustaban mucho los bebés.

De mi primer dinero que cobré me compré un reloj, para tener un recuerdo de mi primer cobro.

Espero que, en mi próximo futuro, pueda trabajar de enfermera, aquí en España y ocuparme con mi trabajo preferido.



Fotografía: Vicent Marchirant

## Crítica literaria. Reme Pla Perucho

Durante el primer trimestre del curso, hemos leído una novela en la asignatura de castellano. A continuación, os hablaré brevemente de mi elección para que os animéis a leerlo.

“La hija de la noche”, es un libro de Laura Gallego. Una historia corta de fantasía, romántica y con mucho misterio, que se lee rápido y que engancha mucho.

Isabelle es el centro de esta historia, aunque nunca la leemos desde su punto de vista, sino desde el de distintos vecinos del pueblo Beaugort (especialmente de Max, el gendarme). Isabelle, una chica pobre y huérfana abandonó el pequeño, además de tranquilo, pueblo francés por seguir a un joven de la alta sociedad del que se había enamorado.

Varios años después, regresó al pueblo, vestida de luto, muy pálida y rica, tanto que puede permitirse comprar la única mansión apartada y antigua del pueblo, y se aísla en ella. Siempre fue una chica algo extraña, pero su regreso, junto con su nuevo aspecto y fortuna, incrementa su rareza.

Por supuesto, su llegada es centro de rumores y cotilleos entre todos los vecinos, algunos de los cuales empieza a intentar averiguar todo lo que pueden sobre ella.

Pero con la llegada de Isabelle, comienzan también a producirse, así como a revelarse muchas historias: una vaca muerta bajo extrañas circunstancias, escalofríos aullidos...

En conclusión, debo decir que me ha sorprendido el final. A lo largo de todo el libro creía saber quién era el/la culpable de esos sucesos extraños pero no se me pasó por la cabeza la posibilidad de este final.

## Les noves tecnologies. Rafael Cháfer

Les noves tecnologies digitals, com els aparells de telèfons mòbils, ordinador etc, fan que la informació oral i escrita o amb imatges, arribi a molta gent. Però també, estem sent testimonis de com les mentides i mitges veritats inunden les xarxes socials, botant de pantalla en pantalla dels ordinadors, telèfons mòbils...I com les notícies falses, intoxiquen les ments que el nostres cervells volen creure.

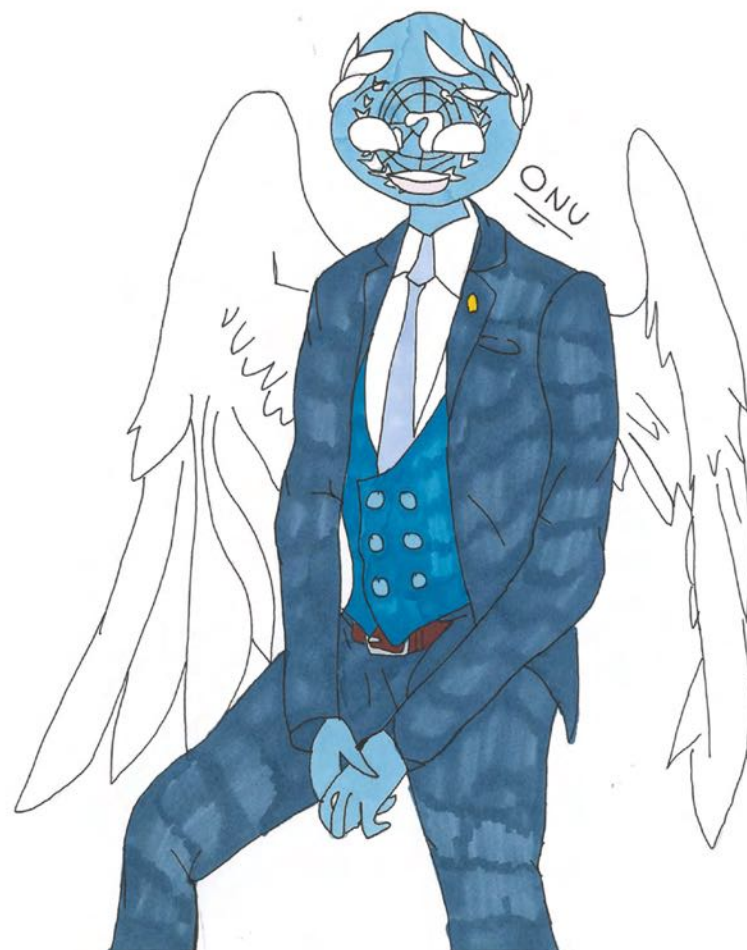
Si la informació és contrària, a les nostres idees prefixades, aquesta rebota en un mur d'autodefensa; si confirma el nostre pensament, malgrat siguin falses, el nostre cervell les saluda entusiasmat i dient: ho veus? Jo tinc raó! Jo ja ho sabia! Tots podem ser víctimes del que és verdader o fals, allò que interessa al nostre cervell, és la informació que encaixa en la nostra forma de pensar.

Per això, aquestes mentides usades en la guerra bruta de la política, sols estan centrades en crear desinformació i inclús odi.

Aleshores, el gran repte de la societat dels mitjans de comunicació i la professió periodística, ja no és vigilar els abusos de poder, denunciar mentides, contar veritats. Ara el repte són els lectors: no ser enganyats per pàgines web, que es fan passar per mitjans de comunicació, ja que, molta gent està aprenent a confiar amb aquestes plataformes.

Cal exigir a les plataformes digitals que posen més obstacles a les mentides i, als periodistes que també es sumen al debat sobre si aquesta guerra bruta, forma part de la llibertat d'expressió.

Mentre no trobem una fórmula o vacuna contra la manipulació del nostre propi cervell, i ensenyar-lo a ser crític i, aprenem a distingir les notícies falses de les verdaderes, continuarem tenint molts conflictes i problemes en la nostra societat.



*Ángel cósmico, Andrea Gámez*

Un gir inesperat a les nostres vides, en un dels casos buscat i desitjat, i en l'altre cas escollit després d'haver estat suprimida del sistema, va fer que arribàrem fins a totes i tots vosaltres, fins a la nostra escola. Totes dues arribàrem amb un denominador comú: la sorpresa, la curiositat, les ganes de nous aprenentatges i d'experiències noves que sempre resulten enriquidores. I amb un nexa d'unió que és la manera de fer escola que és sempre una altra manera de fer ciutadania, de fer país.

La nostra escola s'organitza en la participació directa, real, igualitària, crítica, democràtica i dialògica, on totes les persones fem escola, una escola valenciana i en valencià que veu i té cura de la seua història, cultura i llengua.

Si eres alumna o alumne del CPFPA Francesc Bosch i Morata, sabràs de que estem parlant quan diguem que no eres sols un número de matrícula, ni una estudiant com les que any rere any es matriculen al nostre centre, no. Eres Joan, Oxana, Xelo, Andrea, Christian, Mohamed, Rafaela, Abdelghani, Karin... eres tu. Amb els teus noms i cognoms, la teua vida, la teua experiència, la teua essència.

Hauràs pogut comprovar com de prop estem, com t'escoltem, com intentem sempre buscar solucions quan alguna cosa es complica, o com t'acompanyem i et recolzem en aquest procés d'aprenentatge en el què has decidit participar, i has decidit fer-nos partícips a nosaltres.

Treballem colze amb colze amb tota la comunitat educativa, i entre tot el professorat, l'Associació d'Alumnes, i la resta de persones que integren l'escola(conserges, personal de neteja...), intentem respondre als interessos, desitjos i demandes de les persones joves i adultes que sou part integral de la nostra escola.

Ací reps, has rebut i rebràs un aprenentatge integral, no sols vens, a acumular conceptes i bolcar-los en un paper, també vens a expressar-te i ser escoltat, vens a assistir a conferències, exposicions, presentacions de llibres, documentals, pel·lícules, col·loquis, taules rodones, debats, concursos... a adquirir nous coneixements i ús de noves tecnologies; tens l'oportunitat de publicar articles d'opinió, narracions, fotografies, dibuixos, en la nostra revista L'Ullal, on tu eres una i un dels principals protagonistes.



*Fotografia: Vicent Marchirant*

I és que la nostra escola vertebra el desenvolupament dels seus programes formatius basats en treballar l'esperit crític i la participació comunitària, donant resposta a les necessitats socials per a afavorir la igualtat d'oportunitats i la superació de tot tipus de discriminacions.

Una escola viva, oberta als canvis necessaris per a continuar creixent, en la que sense tu, no podríem existir. Tu eres la raó per la qual la nostra escola es fonamenta en principis com la igualtat, el feminisme, la inclusió, el respecte i el reconeixement, la cura de les persones, l'aprenentatge permanent i la llibertat.

Aquest ideari ens mou cada dia a fer del Francesc Bosch i Morata un centre referent, un centre de persones joves i adultes que participen activament en el seu aprenentatge. I és ací on hem decidit quedar-nos i tirar endavant, impulsar i millorar el programa-projecte-procés educatiu-formatiu, sociocultural, ciutadà... d'aquest Centre-APAP.

# Set tesis per a repensar pedagògicament l'educació de les persones (adultes i majors): els subjectes de l'educació a escena.

Juan Sáez Carreras, Universitat de Múrcia

Després de la identificació d'alguns dels pilars substantius que expliquen els escenaris socials actuals de diversos dels trets que caracteritzen les societats del coneixement i la informació, en les quals van canviant o emergint noves necessitats (que se sumen a les ja clàssiques) en grups i persones que reclamen la seua satisfacció per vies diferents, hem emfatitzat la reflexió següent: ja no ens és necessari acudir al principi d'educació permanent per a intentar justificar l'educació de persones majors ja que, en tals escenaris, donades les característiques de les societats de la informació i el coneixement, així com els efectes que aquestes transformacions tenen en les poblacions, l'educació es converteix (sempre fou així, però ara en tenim molta més consciència) en una necessitat bàsica i essencial perquè les gentes -de qualsevol edat, de les més a les menys vulnerables- puguin accedir al coneixement dels seus respectius mons objectius i incorporar-s'hi. Ara bé, sol fer-se referència a les persones majors com si foren totes iguals, pensaren de la mateixa manera i procediren de les mateixes fonts culturals i suports socials i compartiren estructura econòmica com discórrer biogràfic. Res més lluny de la realitat. Necessitem més estudis congruents i precisos i menys literatura fàcil i falsament solidària que expressa tant desconeixement com una inútil compassió amb les anomenades persones majors -potser hem d'abandonar el terme persona [vacu per a l'anàlisi sociològica, encara que útil en el dret civil] i substituir-lo pel de subjecte-. Estudis que tinguen en compte dos punts de partida (WALLACE I WILLIANSO, 1992):

- 1r. Les identitats dels grups de majors estan configurades, van configurant-se per les condicions socioeconòmiques i polítiques que presenten determinats espais i contextos, determinades cultures i geografies, en períodes històrics concrets i específics.

- 2n. Atés que la tesi liberal -els individus són lliures per damunt de tot- i la seua contrària, la tesi marxista -estan determinats per la seua situació en les relacions de classe- han sigut refutades insistentment, cal considerar-ne una altra de més plausible, de tons foucaultians: que els grups i els individus que els conformen, en les seues lluites per superar les condicions socioeconòmiques, les polítiques i les cultures, resistint-s'hi i actuant per modificar les seues situacions, han anat transformant les estructures externes, promovent noves formes d'existència, un altre tipus de relacions, nous grups de majors, però, sobretot, biografies particulars, subjectivitats personals.

El coneixement de què són els majors no s'obté, doncs, per dades, xifres, tants per cent, llocs de treball, nombre de jubilats..., encara que tot això puga servir per a obtindre aproximacions inicials a ells. Tampoc sabrem més si els pensem en imperatiu: l'educació ha de..., les polítiques socials han de..., els governs han de..., els serveis socials han de... Totes aquestes institucions proposen i assignen objectius a les seues estratègies basats en supòsits *a priori* sobre allò que "són" els majors o sobre allò que "suposadament" haurien de ser. En el discurs, que mai és innocent o neutre, les bones intencions sepulquen les realitats. D'altra banda, com diu Foucault, hi ha certa "indignitat" en l'intent de dir pels altres (1990). Al nostre parer, per a dissenyar o proposar un projecte educatiu que pretenga treballar amb majors, caldria **tindre en compte algunes tesis** sobre les qual haurien de repensar-se no sols ja les propostes formatives concretes que des de diferents espais i institucions -predominantment en les universitats- es formulen per a aconseguir aquest objectiu sinó, sobretot, els supòsits teòrics, els discursos que encoratgen i justifiquen tals activitats educatives. A continuació, introduïm set d'aquestes tesis.

- Primera.* Existeix una educació específica que estiga orientada per l'edat i, per tant, justifique, epistemològicament, allò que estem anomenant "educació de persones majors"? Al nostre parer, no. El criteri de l'edat és, com ja apuntava una rigorosa gerontòloga de l'educació (WHITNALL, 2003), excessivament *sui generis* com per a convertir-se en criteri dilucidador que legitima un tipus

d'activitat, com és educativa, amb persones majors. L'argument respecte a això és potent: com afirma Deleuze, l'edat no diu res del subjecte; de l'individu, sí. El que l'edat expressa és el temps que ha passat per un organisme (DELEUZE, 1988). Per aquest motiu, quan s'ha associat aquesta als processos d'envelliment -tasca coherent en el gerontòleg- i l'una i l'altre (edat i envelliment), al seu torn, associats a l'educació, caiga en un cert determinisme i que, amb el temps, gerontòlegs de l'educació tan poc sospitosos com Glendening (1990) senten cert neguit a mesura que van aprofundint en els seus respectius discursos. No deixa de ser curiós que Witnall centre el seu discurs en els processos d'aprenentatge i deixi en un segon pla l'educació. Sánchez Martínez conclouïa davant d'arguments d'aquesta naturalesa: "la Gerontologia Educativa no és abans de tot educació, sinó gerontologia" (2003: 57). L'envelliment com a punt de partida, per damunt de tot. Que la gerontologia educativa, per això mateix, es trobe en un camí aporètic es deu, en gran manera, a la utilització inadequada, d'altra banda, de tres conceptes sobre els quals se sustenta l'edifici: individu, subjecte, educació. En les tesis següents anirem aclarint aquesta afirmació.

*Segona.*

L'edat de l'individu no el converteix en el subjecte de l'educació. L'individu és la matèria orgànica en la qual ens reconeixem orgànicament (DELEUZE, 1988). Aquesta és la condició de la materialitat: poder constatar empíricament que ací i allà, en l'espai i en el temps, a l'aula o fora d'ella, hi ha algú, un individu, el que anomenem persona major. Els subjectes de l'educació són els individus que ocupen un lloc des del qual desitgen aprendre (SÁEZ, 2003: 14). Si el major no està decidit a educar-se, si no està en possessió d'aprendre, no és subjecte de l'educació: és un individu que és a l'aula. La concepció de H. Arendt és contundent referent a això: si els adults no desitgen educar-se, si no decideixen dur a terme o no accepten el treball d'aprendre, no cap l'educació (1996). Com bé afirma Gadamer, pròxim al seu final, recreant la seua biografia personal i professional, "educar és educar-se"

(2000). Des d'aquest punt de vista caldria anar deixant, quan ens referim als majors, de veure'ls, en termes pedagògics, com a col·lectius estàndard [perspectiva sociologista] o subjectes singulars que, gràcies a l'educació, maduren la seua personalitat, promouen la seua autoestima o augmenten les seues competències cognitives [perspectiva psicologista]. Aquestes dues perspectives han contribuït a embrollar el discurs pedagògic orientant-lo a donar raó de ser de qüestions que no li són pròpies i atribuint a l'educació, i als subjectes susceptibles d'aquesta, propietats que no ho són ni constitueixen la seua naturalesa.

*Tercera.*

Llavors quin és el criteri que pot justificar l'expressió "educació de persones majors" des de la plataforma que orienta la nostra anà-



*Dibuix: Vicent Penalba*



Dibuix: Vicent Penalba

lisi? De tots els criteris de diferenciació disciplinar que permeten entendre la construcció dels camps de coneixement [com és ocupar-se d'un objecte precís d'estudi, utilitzar *metodologies* específiques d'investigació i intervenció, integrar teories diferents procedents d'àrees diverses...] és el criteri de les *contingències històriques* -tal com ja defensaven Piaget (1973), Boissot (1973), Heckhausen (1973)- el que millor pot fer-nos entendre el desenvolupament d'un camp. En el camp de les ciències socials, evidentment; en el terreny de les ciències de l'educació, per descomptat. Des de fa temps s'han anat abandonant, en gran manera, enfocaments tecnològics, racionalistes, no diguem ja experimentalistes, conductistes, cognitivistes... que tractaven d'objectivar l'educació, de convertir aquesta pràctica en objecte d'anàlisi científica. Per aquest últim criteri es defensa que, abans de res, un camp de coneixement és el fruit d'una evolució històrica i es troba, sempre, en estat de transició. Aquest criteri és el que posseeix una força més efectiva, ja que les mateixes ciències estan sotmeses a forces exteriors alienes a la lògica interna del seu camp d'estudi, com són entre d'altres, les ideologies polítiques, les condicions econòmiques, els valors socials i culturals de cada geografia i temps, les aplicacions pràctiques que es deriven o es poden derivar d'aquests camps de coneixement (com les anomenades "matèries orientades a la professionalitat"), les necessitats bàsiques o creades, associades a les societats avançades, de la informació i el coneixement, el prestigi atorgat per l'opinió pública...

*"Aquestes forces exògenes als camps de coneixement, creen igualment -com d'altres internes- un clima més o menys propici als seus respectius desenvolupaments. En fi, les contingències històriques, exteriors al camp, s'aconsegueixen per a modelar la mentalitat dels homes de ciència i del coneixement, i orienten els seus gustos en matèria d'investigació i en les seues preocupacions teòriques" (HECKHAUSSEN, 1973: 86, 87).*

La qüestió, doncs, no seria tant preguntar-se pel què hi ha de rigorós o de científic en aquest camp de l'educació de les per-

sones majors, el seu nivell d'objectivitat o de neutralitat..., sinó més aviat, intentar respondre a aquest projecte foucaultian i deleuzià per una ontologia del present, les preguntes que caldria fer serien: qui està darrere del camp?; quins interessos els reuneix?; quins mitjans utilitzen per a expressar els seus punts de vista com a comunitats de coneixement?; quines pràctiques posen en marxa per a aconseguir els seus objectius en competició amb altres comunitats pròximes o més llunyanes?... (BECHER, 2001).

*Quarta.* Que aquest criteri de diferenciació de camps de coneixement ha afavorit altres principis d'anàlisi i ha fomentat l'emergència de "principis d'organització" que modifiquen "els conceptes, les fronteres, els mateixos principis i els punts de relació/vinculació entre les disciplines" (JANTSCH, 1973: 100) ..., es pot confirmar quan ens endinsem en la geografia de l'educació de persones majors. Un recorregut històric i genealògic de com ha anat emergint aquest camp des del Congrés de Viena el 1882 i, fins i tot, des de realitats preexistents en geografies diferents, fins als nostres dies, podria fer visible els nuclis forts, els interessos, les forces motrius, les variables significatives, les agències i institucions implicades i els motius reals que les impulsen, les vertaderes pràctiques que s'han realitzat sota el que s'ha afirmat manifestar-se en la relació educativa... D'aquesta forma és possible aclarir per què la tercera edat ha estat, i encara ho està, devaluada o per què aquesta imatge ha estat associada, inevitablement, a la dependència i inutilitat (BENJAMIN i ESTES, 1983; CARVAJALES, 2003), quan no ha sigut "patologitzada", presentada com a "problema social" que requereix "intervenció pública" (CLENELL, 1987, 1992) o, com, en els últims temps, es recrea les persones majors sota expressions i valors relacionats amb la solidaritat, la capacitat de formar grup i la seua tendència a trobar o buscar la seua identitat (DOW, 1995; MEDINA i RUIZ, 2000). En aquest sentit, queda molt per aclarir de quina manera o fins a quin punt, l'educació, com

una de les tecnologies de poder més evident, opera en la construcció de les subjectivitats dels majors, en la configuració de les seues identitats respectives o comunes i, de pas, podria ser apassionant observar com l'educació contribueix a la regulació de les seues/les nostres visions del món, la manera en què aquesta regulació ens permet representar-nos-els, i ells als altres (WILLIAMSON, 1982). En realitat aquesta genealogia no seria una altra cosa que una història de les diferents maneres (política, economia, cultura, educació...) per les quals els individus majors van construint-se com a subjectes (de la política, de la cultura, de l'educació...) i confirmant-se contínuament com a éssers humans (ELÍAS, 1986, 1987).

*Cinquena.* Des d'aquest mateix criteri que diferencia els camps, el de les "contingències històriques", proposarem un principi organitzador, "modificador de termes, conceptes i fronteres entre els territoris de coneixement", que aporte llum als qui no veuen més que ombres en l'educació de persones majors. Des d'aquesta posició contraessencialista o antsubstancialista, el major és l'individu que té temps i decideix ser subjecte de l'educació. Així, pensar l'educació sota aquests supòsits, implica materialitzar *algunes idees o teories* tan rellevants com significatives i contingents.

- És considerar l'educació com una oferta, en el sentit derrià (DELEUZE, 1995; GARCÍA MOLINA, 2004), lliure de les exigències per les quals, normalment, s'implementa la dels xiquets, adolescents i un bon nombre d'adults. Els majors que tenen temps es mouen, així creiem, per motivacions diferents dels que busquen títols i certificats o un lloc en el mercat de treball (MONTERO, 2005; YUNI, 1999; MIDWINTER, 1992 a i b).
- Per a menuts i joves, la idea que va vinculada a l'educació és que és més una imposició o una demanda que un acte d'oferiment:

un donar a veure, a conèixer, a sentir, a desitjar, a buscar... és que “el més educatiu” que els majors poden esperar de tals activitats en les quals ha decidit involucrar-se és que els succeeix, els esdevinga alguna cosa diferent a les aules al que, actualment, els esdevé als xiquets i joves, a les escoles i universitats. I això que podria passar-los, tan sols, i no obstant això tant!, és una cosa tan rellevant com *gaudir amb la cultura* (MORIN, 2001; PÉREZ TAPIAS, 1995). En els temps que de vida queda, aquest és un bon propòsit. Un propòsit possible enfront de tota una sèrie d'objectius que se li demana a l'educació de majors, tan retòrics com fal·laços. Una terminologia diferent, existencial, congruent amb els temps en què els majors poden aprendre, allunyada de l'especialisme pedagògic en el qual les metes solen assimilar-se a aquelles que els experts li atribueixen a l'educació. La cosa curiosa és que poc se sap encara de l'educació i la gran quantitat de tòpics que la literatura especialitzada hi repeteix una vegada i una altra, per no haver a penes travessat fronteres. Entre altres raons. Com també ho és que la majoria dels actuals coordinadors de programes de formació orientats als majors en la Universitat, dominats per la lògica disciplinar, manquen de sensibilitat pedagògica tant com desconeixen el que significa educar. La concepció hegemònica de la Universitat considerada com una empresa, en la qual els valors mercantils són els que dirigeixen veritablement les accions formatives, pot sumar-se a les raons anteriors (CARABANA, 2002; ARGYRIS, 1993; BECHER, 2001).

*Sisena.* Per aquest motiu, és difícil la comprensió d'altres enfocaments diferents sobre el que significa la transmissió en l'acte d'ensenyar. Quan plantejàvem l'educació com una oferta s'haurà pogut deduir que aquesta concepció que defensem no és una formació “a la carta”, plena de prescripcions i receptes suposadament capaces de donar resposta als seus problemes, satisfer necessitats avançades [ja clàssiques, la qual cosa d'altra banda contrasta amb les identificades pels estudiosos en el tema: re-

metem al text compilador de Jorge Riechman “Necessitar, desitjar, viure - 1998-] o aconseguir objectius promesos, ja siguin relacionats amb el treball, ja amb l'oci o, per posar un exemple més, amb les biografies de cadascú. Quan parlem d'oferta fem al·lusió a dos trets que creiem importants:

- 1r. *L'educació com a ruptura, en tant que tracta de posar en joc una cosa diferent* -i aquesta és una de les funcions claus d'un bon educador-, obri portes que abans estaven tancades o no estaven, crea nous vincles socials, traça trànsits diversos a les persones majors en temps que se senten tancats a ells o no esperen obrir nous horitzons. A més de combatre contra l'apatia, la desmotivació o l'avorrimment, freqüents en la coacció, la pressió, l'adoctrinament, el mecanisme descontextualitzat, aquesta concepció de l'educació **com una cosa trencadora tracta de generar desig sobre alguna cosa que no coneixen**. Per això, de l'educació pot dir-se que ha sigut interessant quan *a posteriori* són els propis majors els que la qualifiquen com a tal. L'educació pot ser adjectivada com a rellevant en les seues vides només després d'haver-se materialitzat. En



*Fotografia: Vicent Marchirant*

aquest sentit, no deixa de ser contradictori que s'ofereixen programes i projectes educatius, sobre el paper i el tríptic meravellós, que resulten ser un fracàs. Aquesta concepció mercantil de l'oferta no és la nostra i es troba molt identificada amb el que Beck (2000) i Giroux (1997) han anomenat la "mc-donalització de la cultura": bon embalatge i mal producte. El seu error prové d'associar l'educació al disseny que s'ofereix [i després, com en molts programes educatius que es realitzen en les comunitats, no sabem què va ocórrer després de la seua finalització], de sustentar-la només en la relació que s'estableix entre el professor i el/els alumne/s a les aules [i obvia que basar-la exclusivament en el subjecte és tan limitat com remetre la seua explicació a l'estructura en la qual aquest es troba], o d'obviar la tesi que "educar és educar-se" amb tot el que això suposa de dinàmica a les aules i als centres. L'educació, per tant, només pot confirmar-se com a tal, que s'ha dut a terme i ha tingut lloc, quan a més de la trobada amb els sabers, dels majors entre si i amb els altres en les relacions, **ha tingut lloc la novetat**. La paradoxa es confirma: alguna cosa que es venia, *a priori*, com a bo i interessant després pot arribar o no arribar. Els majors no acudeixen a l'educació per a trobar-se amb el que ja coneixen. Per a què?

- 2n. *L'educació no és, doncs, de l'ordre del previsible*. Aquesta tesi tampoc es té en compte a les escoles i en les universitats. La referència al determinisme té una altra vegada sentit quan els programes, els idearis, les planificacions anuncien que "si els seus fills o vostés accedeixen a l'oferta que li brindem s'aconseguiran aquests objectius" i no uns altres. Les institucions són, pel que fa a això, tan egoistes com ingènues. En l'oferta mai s'assenyala que, en realitat, es desconeix a grans dosis en què consisteix l'acte educatiu, de quina manera l'educació com a pràctica transmet la cultura i un bon nombre d'incògnites segueixen sense estar aclarides a l'hora de pensar l'acció educativa. Amb seguretat: pedagogs, psicòlegs, sociòlegs, treballadors socials... i

altres professionals, a penes tenen coneixement de l'acció. Amb esperit deleuzià escriu J.E. Ema López:

*"L'acció es produeix en l'emergència d'un esdeveniment que incorpora novetat davant un rerefons de sedimentacions que funcionen com la seua condició de possibilitat. Així, el rerefons permet la pròpia emergència de l'acció esdeveniment travessada per la tensió entre la re-producció de les constriccions que la precedeixen i la introducció de novetat i diferències. Aquesta noció d'acció ens permetrà distanciar-nos dels determinismes estructuralistes i subjectivistes que posen l'estructura o el subjecte com a origen i fonament de l'acció"* (EMA, 2004: 3).

Heus ací ficat el dit en la nafra narcisista del pedagog que no s'ha atrevit a aprofundir aquest fet i ha preferit interpretar l'acció a la manera científicotecnològica, és a dir, com a desplegament d'alguna mena de racionalitat última (la que se sol procurar una estructura tancada o la que, segons el parer dels kantians, es pot produir des d'un subjecte transcendental completament autònom), abans que com "el lligam en un esdeveniment de condicions de possibilitat (rerefons) que obriran noves condicions de possibilitat" (EMA, 2004: 4). Noves condicions de possibilitat que no són previsible. N'era conscient María Zambrano quan *La vocació del mestre* pensava en "les accions minúscules que estan destinades a un imprevisible avenir" (2000).

- 3r. Perquè, al cap i a la fi, què és el que passa a les aules on els majors han decidit ser subjectes de l'educació per a accedir, per desig propi, a l'incògnit, al no-conegut, a noves condicions de possibilitat? Els centres i les aules, o aquells altres espais on discorre l'educació, funcionen com a "plans de consistència" (DELEUZE, 1998), estructures o microestructures que es dinamitzen i es reestructuren en el marc i en interacció amb estructures majors, i on els subjectes viuen o construeixen situacions educatives. Aquests espais, on el subjecte que desitja aprendre ocupa un lloc, presenten alguns trets:

- el subjecte de l'educació està en el pla, però no hi és o hi està en el centre;
- a més dels subjectes diversos elements es posen a funcionar en el pla (EMA, 2004).

Quan ja fa quasi mig segle Aichhorn feia referència a la necessitat de pensar l'educació més enllà del subjecte -encara que, en el llenguatge de hui, no es trobe en el centre del “pla de consistència”- abordava totes aquelles qüestions que esdevenen *condicions perquè l'educació pugui desplegar-se*, com ara la creació d'un “cert clima o cultura institucional” [en el sentit de promoció d'un ambient d'interés i d'afecte per part dels educadors cap als subjectes de l'educació], el “respecte a la intimitat del subjecte”, “les condicions materials de les institucions que realitzen encàrrecs educatius”, “la prioritat als temps dels subjectes”, “la prohibició absoluta de tota mena de càstig o coacció”, “l'establiment d'un nombre de normes escàs, tan sols les inevitables” i, per descomptat, donar lloc i crèdit, “donar la paraula al subjecte” perquè ell signifiqui o resignifiqui el sentit de l'acció en què es troba implicat (1956: 185-211). En aquesta situació, a la baula o fora d'ella, en la classe, esdevenen múltiples interaccions, múltiples enganxaments i connexions, entre tots els subjectes (el professor no és només ja un emissor), però també de desenganxaments i desconexions perquè cada estudiant, *cada subjecte, té el seu temps per a l'educació i l'aprenentatge*.

*“L'educació ve a postular-se com un recurs que possibilita al subjecte saber alguna cosa sobre els seus possibles interessos i com intentar realitzar-los des d'una perspectiva socialment admesa o admissible. Aquesta possibilitat pot plantejar-se si s'entén la dimensió educativa d'un centre com a espais i temps on un subjecte pot realitzar activitats exploratòries com ara circular, manipular, triar, equivocar-se, canviar d'objectes, d'activitats, sense que això signifiqui una valoració negativa de la seua persona. Donar temps a aquest temps que un subjecte necessita per a poder triar, això és, despertar l'interés: ressort vertader del treball educatiu” (NÚÑEZ, 1997: 7).*



*Fotografia: Vicent Marchirant*

En aquesta consideració de l'educació com a espai on el subjecte té possibilitat de trobades (amb altres subjectes, amb els sabers, amb procediments i continguts, amb valors i creences de diferent signe, amb mitjans i recursos...), però també de no arribar a tindre'ls, el subjecte de l'educació no ocupa el centre del pla de consistència on es promouen les seues relacions. La ja qüestionada afirmació pedagògica que la finalitat de l'educació és l'assoliment d'un subjecte integral [subjecte metafísic, hereu substancial del subjecte transcendent kantian], director d'orquestra, explícit o implícit, de tota proposta educativa, cal afegir aquesta argumentació que acaba per posar entre les cordes la figura del subjecte humà, transparent, autònom i racional, origen del coneixement, però també la seua font, així com autor de la transformació del món. L'Humanisme i el Racionalisme moderns que han anat impregnant la pedagogia espanyola dels 100 últims anys han quedat tocats. El subjecte de l'educació ni és lineal, ni independent, ni aprén acumulativament a mesura

que va coneixent racionalment, ja que en la formació que rep, com en realitat en tota la seua existència, presidirà la contingència -possibilitat o no- i la discontinuïtat. L'educació, si treballa bé, sosté al subjecte en les seues cerques donant-li el temps, els temps que requereisca. La imposició d'un temps lineal, rígid, únic, el servilisme que aquest exigeix al mateix temps que es pressiona als subjectes perquè aprenguen en funció d'ideals totalitzants (subjecte integral, emancipat, autònom...) acaben jugulant els processos educatius i multiplicant els fracassos personals.

*Setena.* “Donar temps”, l'educació té els seus temps, “prioritat als temps dels subjectes”... El temps és una dimensió educativa perquè aquesta és una pràctica històrica, social, contextualitzada, encara que no per això deixa de ser discontinua. Els temps perquè els interessos educatius li sorgeixen o emergesquen en el subjecte no són els mateixos per a tots (NÚÑEZ, 1997). Ni ho són per a l'educador (per a pensar, motivar, coordinar, acordar amb uns altres, revisar els seus propis pressupostos pedagògics...) ni per aquells que han decidit educar-se, ja que, en cada un dels casos, els ritmes, **els temps per a aprendre són particulars**. Cada subjecte aprèn en funció del seu *tempus particularis* i el treball educatiu no és una altra cosa que l'articulació intel·ligent de certs temps en processos que són divergents i discontinus, diversos i aperturistes. Les escoles i universitats basen la seua planificació sobre una concepció del temps continuat, lineal, rígid, estàndard, però aquesta concepció com a *continuum* xoca frontalment amb un enfocament de l'acció i l'aprenentatge en què els temps de l'educació no són successius sinó diversos, rupturistes i aperturistes, discontinus i amb intermissions. Lacan ha acabat per tindre raó: **hi ha un temps per a veure, un temps per a comprendre, un temps per a concloure** (LACAN, 1998). I aquests temps diferents es donen en moments diferents en cada subjecte de l'educació, situat en un espai on ha decidit aprendre. La concepció del temps, relacionat amb l'educació, ha sigut escassament pensat pels pedagogs. I, no obstant això, és necessari sistematitzar-hi alguns assoliments aconseguits:

- a) **En l'educació no hi ha línia contínua de progrés**, sinó intermissions, ruptures, enganxaments i desenganxaments, que provoquen precisament la irrupció de la novetat. L'acte educatiu, l'acció educativa, és una acció de múltiples dimensions temporals. És, curiosament, un físic com Prigogine qui decideix sistematitzar el temps associat a l'existència i el coneixement: “La qüestió del temps se situa en la cruïlla del problema de l'existència i el coneixement” (1996: 9). L'acció educativa està emmarcada en el temps existencial de cada major i la manera en què aquest adquireix i promou coneixement en la dispersió i la contingència obrint-se a la novetat.
- b) No és la necessitat el que presideix l'existència de tota entitat en el món, sinó **la tensió entre necessitat i contingència**. L'acció educativa es produeix en la tensió (i ruptura) entre “el possible”



*Dibuix: Vicent Penalba*

(com a reconeixement de la relació necessitat-contingència) que marca un rerefons de regles, i “l'impossible” com a emergència de novetat que subverteix i modifica tals regles. Convé recordar que l'educació no remet a un procés asèptic que obri possibilitats abstractes. Estem en el centre de l'acció, en la qual els subjectes es troben involucrats en posicions de valor concretes, en el conflicte entre resistències i desitjos situats i compromesos amb diferents experiències i llocs d'enunciació. La contingència i la discontinuïtat, la ruptura i la dispersió, propis de l'educació modifiquen l'ordre anterior i possibiliten la introducció de novetat (ni determinada, ni determinable, ni esperada ni esperable) (EMA, 2004: 4-5). La contingència adquireix, així, una constitució tant ontològica com epistemològica. Sense oposar-se a la necessitat, però travessada per ella. La contingència està instal·lada en el subjecte de l'educació, en la seua existència, i en els moments, els temps particulars, dels seus aprenentatges. Els camps de coneixement, l'educació i la innovació formen, d'aquesta manera, un sistema integrat que constitueix una espècie de “radar” pel qual detectar la dinàmica de la situació actual de la humanitat (JANTSCH, 1973: 101). En aquest sistema integrat, pensa Jantsch, l'educació *hauria de ser* (heus ací un imperatiu al qual no som proclius pel que d'escapista té el llenguatge de l'*haver de*) el mitjà d'autorenovació de la mateixa societat, sense acontentar-se a la mera preparació professional. Aquesta reflexió ens condueix a una altra: ni la contingència, llegida com a «dispersió capritxosa», ni la necessitat llegida de manera totalitzant, poden ser replantejades com a constitutives del subjecte de l'educació, individu existent, ja que finalitzen en posicions totalitzadores i absolutes que tanca una concepció essencial, una manera de ser, definitiva del subjecte. La mirada cap a aquesta relació, contingència-necessitat, permet interpel·lar l'educació d'una altra manera més històrica i existencial, i menys metafísica; per molt que s'hagen “subtilitzat” els llenguatges humanistes cap a la novetat, cap a la producció o construcció del subjecte, cap a la construcció de

subjectivitats i identitats amb les quals tant ha de veure l'educació. Parlar de treball educatiu significa introduir la fletxa del temps, de la contingència-necessitat, del que esdevé en cada existència en el seu avenir temporal.

*L'educació lliga les generacions* (NÚÑEZ, 1997). Es fa història. És produïda i produeix efectes. Remet al temps, a les seues discontinuïtats, a les seues èpoques, a imatges en el temps. L'educació és historiabile, i és la història una manera de resignificar el passat.

*“La història... resulta de la reflexió sobre el temps: una teoria sociològica del saber i el conèixer que no presenta l'individu com a subjecte del saber, sinó les generacions humanes”* (ELIAS; 1989: 39-40).

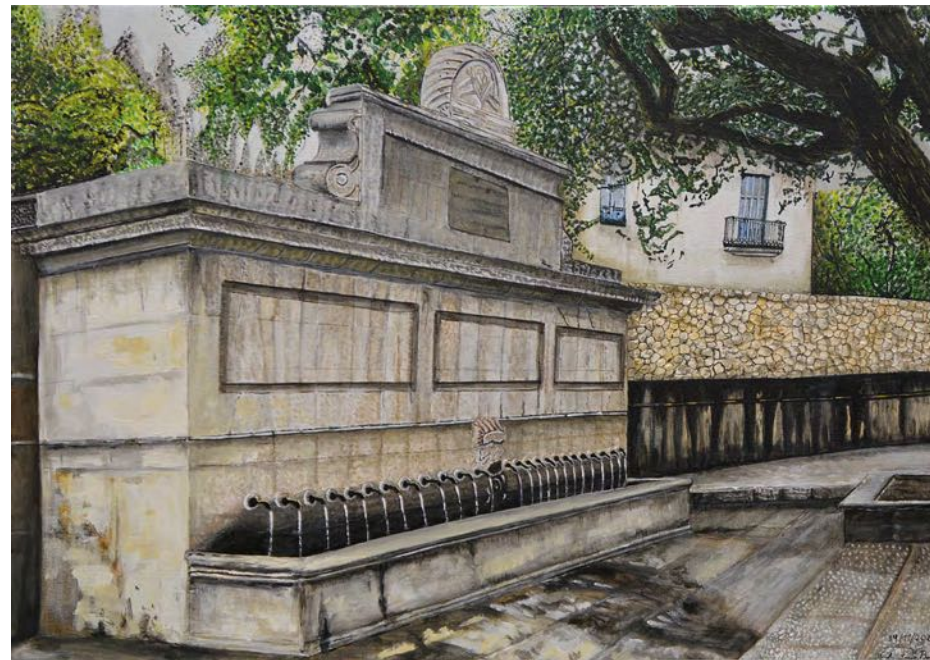
L'educació es posa en joc, per tant, com un camp de cruïlles temporals, de subjectes i sabers, existències i coneixements. Les generacions majors actuen com a pont de transmissió important en la resignificació del passat en treballar educativament, ja que constituïts en i pel temps (LEGRAND, 1973), en la relació constituent contingència-necessitat, retrotrauen, encara implícitament, el llegat de l'espècie per a atorgar-li una dimensió nova. Els programes intergeneracionals són una contingència necessària en aquesta concepció de l'educació dels majors: són la transmissió d'aquest llegat, del present i el passat, els que possibiliten una trobada entre *els temps del subjecte de l'educació* (atés que aquesta transmissió de continguts ha de tractar de connectar amb alguna cosa dels seus interessos), *els temps de l'agent de l'educació* (atés que aquest, aquests, han de seleccionar, ordenar, treballar sobre tals continguts) i *els temps socials* (atés que els continguts han de constituir ofertes culturals de valor social i personal) (NÚÑEZ, 1997). La reflexió en aquest sentit no ha fet més que començar.



*Conchín Castelló Canut*



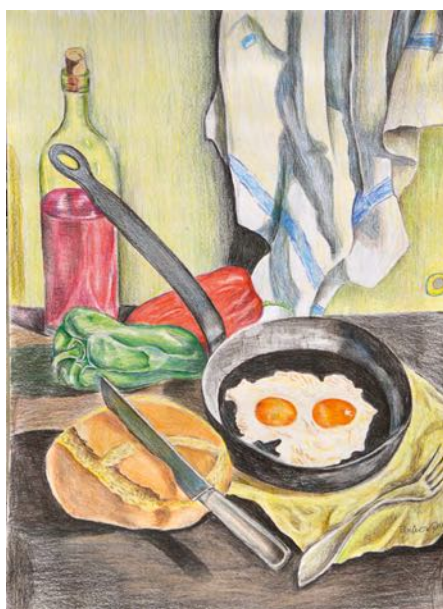
*Carmen Roca Fernández*



*Antonio Benito Miñana*



*Ceci Gil Hernandez*



*Javi Juan Belda*



*Inma Sirera Tomás*



*José Andrés Pérez Bellido*

# **l'ullal 33**

tercera època

revista del cpfpa  
francesc bosch i morata  
xàtiva  
gener 2021

