

**COMPANYIA DE
SANTA TERESA DE JESÚS**

**Proposta Educativa
Teresiana**

Roma, 2010

ÍNDEX

| | |
|--|----|
| A LA FAMÍLIA TERESIANA | 7 |
| | |
| I. MARC SITUACIONAL..... | 11 |
| | |
| 1. UN MÓN GLOBALITZAT I MUNDIALITZAT? | 13 |
| 1.1 Aspectes generals | 13 |
| 1.2 Educació | 13 |
| 1.3 Família teresiana..... | 18 |
| | |
| 2. UN MÓN INTERCONNECTAT I TECNIFICAT A L'ABAST DE TOTS I TOTES? | 23 |
| 2.1 Aspectes generals | 23 |
| 2.2 Educació | 25 |
| 2.3 Família teresiana..... | 26 |
| | |
| 3. UN MÓN DE DIVERSITATS I EN MOVIMENT | 29 |
| 3.1 Aspectes generals | 29 |
| 3.2 Educació | 31 |
| 3.3 Família teresiana..... | 32 |
| | |
| 4. UN MÓN NECESSITAT DE NOVES RELACIONS D'EQUITAT ENTRE HOMES I DONES | 36 |
| 4.1 Aspectes generals | 36 |
| 4.2 Educació | 39 |
| 4.3 Família teresiana..... | 41 |
| | |
| 5. UN MÓN VIVENT DEL QUAL DEPENEM | 43 |
| 5.1 Aspectes generals | 43 |

| | |
|---|----|
| 5.2 Educació | 45 |
| 5.3 Família teresiana..... | 46 |
| 6. UN MÓN PLURAL AMB URGÈNCIA D'ÈTICA | 48 |
| 6.1 Aspectes generals | 48 |
| 6.2 Educació | 50 |
| 6.3 Família teresiana..... | 52 |
| 7. UN MÓN POSTMODERN AMB SET DE DÉU | 55 |
| 7.1 Aspectes generals | 55 |
| 7.2 Educació | 57 |
| 7.3 Família teresiana..... | 58 |
| II. MARC CONCEPTUAL | 61 |
| Persona..... | 63 |
| Societat | 66 |
| Jesucrist..... | 69 |
| Església | 71 |
| III. MARC OPERATIU | 73 |
| Educació | 75 |
| Educador o educadora..... | 77 |
| Comunitats que aprenen..... | 81 |
| Orientacions metodològiques..... | 83 |
| IV. LÍNIES MESTRES | 85 |
| V. MÍSTICA DE L'EDUCACIÓ TERESIANA | 87 |
| Eduquem educant-nos..... | 89 |

| | |
|----------------------------------|-----|
| REFERÈNCIES | 91 |
| Persona | 91 |
| Societat | 98 |
| Jesucrist..... | 104 |
| Església | 109 |
| Educació | 113 |
| Educador o educadora | 118 |
| Comunitats que aprenen..... | 126 |
| Orientacions metodològiques..... | 130 |

A LA FAMÍLIA TERESIANA

La Companyia de Santa Teresa de Jesús, en el seu capítol XIV, va voler situar-se com un nou Emaús escoltant el Ressuscitat per comprendre's a la llum de la seva Paraula i posar-se en camí en cremar el cor. I es va veure immersa en una cultura global, formant part d'una varietat de mons culturals, sent ella mateixa expressió d'una gran diversitat. Assumint la incertesa pròpia del canvi de paradigmes, es va posar en situació de recerca i, contemplant la missió educativa, demanava una reformulació del seu IDEARI, l'actualització de la PEDAGOGIA TERESIANA. S'apel·lava al diàleg, reflexió i discerniment com a urgència per a la construcció d'un marc previ a les pautes operatives. Es plantejava com a procés de conversió que hauria de partir de la relació de les comunitats amb els seus entorns culturals. Així es va iniciar la construcció de la Proposta Educativa Teresiana, REFERENT per a l'acció educadora de la Companyia.

Ara tens a les teves mans unes pàgines que són el resultat d'una experiència. Ha estat necessari escoltar moltes veus, atrapar-les en escrits i que donessin voltes entre comunitats teresianes perquè aquelles línies apuntades ja l'any 1999 dins el capítol XIV es convertissin en aquest text REFERENCIAL, que anomenem PROPOSTA EDUCATIVA TERESIANA.

Es tracta d'un REFERENCIAL O REFERENT articulat per tres parts: MARC SITUACIONAL, MARC CONCEPTUAL i MARC OPERATIU, des dels quals s'han després unes LÍNIES.

Acostumades a un altre tipus de documents, serà necessari intuir el valor i el límit d'allò que ara presentem. Està destinat a servir d'*instrument de treball* per dinamitzar l'educació teresiana en qualsevol àmbit educatiu. Això només serà possible si el camí és

reprès en cada realitat per una *COMUNITAT QUE APRÈN*. Per a això serà indispensable l'animació per persones i grups que comprenguin la seva lògica i puguin conduir processos semblants als que s'han utilitzat per a la seva construcció o continuar els ja iniciats.

Amb això volem dir que no es tractarà d'*aplicar deductivament* el que aquí es diu, sinó d'utilitzar-ho com a *REFERENT* i recrear-ho a través d'un procés que involucri en primer terme els educadors i educadores. Aquests, junt amb els responsables de l'organització dels grups i centres teresians, han de ser el ferment perquè, a poc a poc, se n'introdueixin molts més en la mateixa dansa, fins a aconseguir un clima educatiu i nutrent, amb ritme propi en el sentit desitjat.

És una proposta oberta. Ha estat elaborada a partir de pressupostos carismàtics que han estat rellegits i des dels quals podrà ser enriquida. Porta en si mateixa la llavor d'una reformulació contínua.

Hem estat sensibles als diversos contextos socioculturals i ens hem mogut dins un marc occidental. Des del treball dut a terme, es podran perfilar matisos més propis de reflexions africanes, indígenes, asiàtiques...

Hem estat més conscients de la complexitat del moment històric i de les circumstàncies que fan la feina de l'educador una tasca més exigent, amb més necessitat de formar-se cercant la unitat d'acció i la fortalesa en les comunitats. Des d'aquí hem prestat atenció al que avui ens ofereixen corrents pedagògics actualitzats.

Valorem l'aportació de les ciències i el seu potencial de servei per poder construir una cultura solidària, una convivència pacífica.

Creiem en el potencial transformador de l'educació i en la seva

capacitat de generar camins d'humanització, obrir horitzons de sentit i trobada amb el Déu que s'encarna i ens revela la profunda dignitat i bellesa de cada persona i cada poble.

Des de la mística de la nostra educació, proposem una educació que recolza en el convenciment que la realització de la persona està a ser SUBJECTE DE TROBADA, i des d'aquí TRANSFORMADORA DE LA SEVA SOCIETAT, ciutadans i ciutadanes capaços de col·laborar en la formació de democràcies interculturals, incloents, solidàries, amb obertura a tots els mons. Persones i grups creadors de pau per l'experiència de l'amor descobert en la relació amb Jesucrist, per la vivència del perdó, la reconciliació, la no-violència, fundades en l'acció de l'Esperit d'Amor i Veritat que es va manifestant en comunitats que aprenen, pregunten i eduquen educant-se.

Roma, 2005

I. MARC SITUACIONAL

Com a FAMÍLIA TERESIANA, ens sentim dins un corrent de vida que arrenca del somni i compromís d'Enrique d'Ossó, i al mateix temps vivim immersos en LA REALITAT del nostre moment històric, mogut per tendències dominants.

- QUÈ PASSA AL NOSTRE VOLTANT?
- PER QUÈ PASSA EL QUE PASSA?
- DE QUINA MANERA QÜESTIONA LA NOSTRA EDUCACIÓ?
- QUINES TENDÈNCIES ESTAN A FAVOR DEL NOSTRE PROJECTE DE VIDA I QUINES CONDUEIXEN EN SENTIT CONTRARI?

El marc situacional ofereix pistes per reconèixer el nostre context en un món en canvi.

Descriu com percebem la realitat global en els seus problemes, desafiaments i esperances.

1. UN MÓN GLOBALITZAT I MUNDIALITZAT?

GLOBALITZACIÓ – MUNDIALITZACIÓ – ECONOMIA GLOBAL

1.1 Aspectes Generals

- **Un món pròxim i canviant.** Vivim en un món caracteritzat per la globalització: amb un potencial d'interconnexió que ens ha portat a experimentar la proximitat d'allò que és planetari en allò que és local. Els canvis en la nostra manera de relacionar-nos amb l'espai i amb el temps a causa de les comunicacions, han revolucionat el funcionament de les societats industrials, han produït nous estils de vida, altres formes de treball i canvis en la manera de percebre'ns i en les identitats.
- **Un món dividit i desigual.** Aquest món se'ns presenta amb grans contradiccions: fragmentat, violentament dividit, de vegades per raça o credo, i marcat per una alarmant desigualtat social, aprofundida per processos d'exclusió. Mai el món no havia produït tanta riquesa i mai no s'havia vist tan pobre. Tres quartes parts de la humanitat han passat d'empobrits a exclosos i d'exclosos a sobrants. Els beneficis de la globalització només arriben al 15 per cent de la població mundial. Davant els fets, alguns comprenen que la misèria de les majories està directament vinculada al benestar de les minories; d'altres troben la forma de legitimar la desigualtat.
- **Signes de la globalització en tots els ordres.** En la comunicació: la telefonia i l'ús d'Internet s'han incorporat a la vida quotidiana, i les relacions virtuals han guanyat importància. CULTURALMENT es va imposant una llengua i un model de consum

uniforme com a ideal de vida feliç, reforçat pels mitjans de comunicació. Els mitjans són poderosos agents de socialització i incideixen fortament en totes les generacions, especialment les més joves. Els **PROCESSOS PRODUCTIUS** s'han transnacionalitzat i els productes es valoren més per la imatge i la patent que per la materialitat, i això repercuteix en les condicions dels treballadors: són més cotitzats aquells que incorporen ciència i tecnologia. El món **ECONÒMIC** es globalitza a través de mercats financers. Circulen més que mai informacions, capitals i béns, i els intercanvis comercials es regulen de manera que els qui més tenen afavoreixen l'acumulació. Les economies locals depenen cada vegada més de les globals, i aquestes s'han concentrat en tres blocs de poder a escala mundial. En el pla institucional, la **POLÍTICA** segueix circumscrita a estats nacionals, si bé aquests han perdut poder econòmic per la reducció d'impostos a les empreses més lucratives i s'han fet més propensos a la corrupció. Un nou imperialisme pretén l'hegemonia mundial fent ús de propostes bèl·liques. **ECOLÒGICAMENT**, hi ha un deteriorament reconegut. Moviments **RELIGIOSOS** guanyen adeptes, mentre que les grans religions són qüestionades. La globalització succeeix inexorablement i presenta signes ambigus. Això no significa que els canvis ocorrin a l'atzar.

- ***Un món violentat i violent.*** Al marge de la connexió global, hi ha zones geogràfiques senceres, països en guerra, barris en ciutats de qualsevol part del món i grups de persones **EN RISC** de caure en una dinàmica de mort, des del pendent d'una degradació progressiva de la condició humana. Un nombre creixent d'ancians sense suport familiar o social, nens, nenes i joves procedents de contextos familiars faltats i conflictius, emigrants, desocupats, malalts de sida, dones... són els éssers més vulnerables. Molts, cercant la supervivència o la riquesa, entren a formar part d'altres grups, que aprofiten la globalització al marge de la legalitat i dels drets humans:

xarxes de delinqüència, tràfic de drogues, armes, persones, residus tòxics... D'aquests cercles, és un miracle sortir-ne. Un altre signe de violència són els actes terroristes, moguts per objectius polítics, econòmics o religiosos, que sembren el temor i tenen per víctimes ciutadans innocents.

- ***El projecte de globalització neoliberal.*** Darrere molts moviments globals hi ha un sistema que és identificable. Es caracteritza per utilitzar el potencial del coneixement, la tecnologia i la ciència en favor de l'acumulació del capital. Defensa mesures LIBERALITZADORES en benefici dels qui posseeixen els capitals, siguin països, empreses o persones, i enarbora mesures PROTECCIONISTES en què la liberalització perjudicaria els seus interessos. Promou la llibertat per explotar els recursos naturals i l'obertura a mercats entre països en condicions desiguals de competència. Pretén corregir el desequilibri econòmic imposant a països deutors mesures com la reducció de la despesa social, la baixa de salaris o la limitació de l'activitat pública. Fins avui aquestes mesures han accentuat la dependència i la pobresa. La lògica del guany no es deté davant el comerç d'armes, aliment del crim organitzat i de les guerres. Com a contrapartida, el sistema aposta per la seguretat. Políticament, l'objectiu és el control dels recursos naturals: energètics, miners, aigua, boscos, rius i sòls. Culturalment, difon un estil de vida consumista d'acord amb la satisfacció dels desitjos i del guany. Aquest model ha demostrat la seva eficàcia per produir coses i la seva ineficàcia per elevar la condició humana de tots els habitants del planeta. Es fa insostenible per no tenir en compte la manera ecològica de produir. Subsisteix a costa de mantenir desigualtats dins una dura competitivitat. No obstant això, es presenta com a ideal per a tots i única alternativa. Promou una "democràcia" equivalent a l'absència de diferències.

- **Moviments alternatius.** Són cada vegada més nombrosos els moviments ciutadans i organitzacions no governamentals que es globalitzen utilitzant els mitjans de comunicació i impulsant processos alternatius al projecte neoliberal, des de la convicció que *UN ALTRE MÓN ÉS POSSIBLE*. Representen una altra versió de la globalització, que alguns anomenen, per diferenciar-la, *MUNDIALITZACIÓ*. Proposen alguns correctius ètics al sistema. Tenen en comú una sensibilitat solidària, encara que entre ells existeixi una pluralitat d'ideologies. Molts procuren que les majories empobrides puguin tenir accés no sols a béns i serveis, sinó a la participació en les decisions que afecten les seves vides a través de processos democràtics. D'altres reivindiquen drets en pugna amb el sistema dominant. Es fan presents en manifestacions multitudinàries i a vegades s'han mobilitzat amb una lògica que salta les vies diplomàtiques oficials. Molts reben suport perquè a través d'accions voluntàries assumeixen responsabilitats urgents no cobertes pels estats. En altres casos són atacats perquè les seves denúncies perjudiquen interessos o per la forma violenta de les seves reivindicacions.

1.2 Educació

- **Macropolítiques.** L'educació forma part del sistema, i per tant en la majoria dels països està vinculada a la política dominant. Existeixen macropolítiques impulsades per organitzacions internacionals. Entre elles hi ha la tendència a la privatització, una major cobertura per a l'educació preescolar, l'ampliació de l'educació suplementària –més temps i per a més edats–, la valoració de la integració tecnològica, la flexibilització de currículums, la qual cosa significa disposar de més ofertes educatives, l'interès pels resultats i la seva qualitat –per tant, una major rellevància dels processos d'avaluació i certificació–, el canvi de perfil

en la funció magisterial, els canvis en la producció del coneixement i en la formació per al treball.

- ***Ciudadans i ciutadanes del món.*** La perspectiva global de l'educació ha passat a ser un objectiu educatiu. Des de diverses latituds, creix l'interès per formar el ciutadà del món. S'impulsa un altre tipus d'alfabetització, la capacitació en nous llenguatges, l'aprenentatge per conviure resolent conflictes, reconèixer diverses identitats i donar un sentit a la vida. Es fan ofertes educatives que prioritzen i matisen aquests i altres elements segons els valors, el model i la perspectiva adoptada.
- ***Perspectiva neoliberal i alternatives.*** Els estats, en general, dicten les seves reformes pressionats pel model neoliberal, que es caracteritza per un predomini científicotècnic, per sobre d'àrees humanístiques, socials. Tendeix a la formació de persones eficients, altament competitives, amb metes productives, capaces de treballar en equip, flexibles i responsables en la seva autoformació per adaptar-se al món del treball en la societat del coneixement i del consum. Són trets que corresponen a una educació DE QUALITAT. En aquest model l'educació és vista com "entrada" per generar "capital humà". La seva eficàcia es mesura en relació amb el cost/benefici. La qualitat del capital humà és el que assegura un efecte positiu en relació amb l'ocupació i l'ingrés. Aquestes metes estan per sobre del creixement de persones perquè pensin, sàpiguen, facin i siguin.
- ***Altres models alternatius*** tenen en comú amb el neoliberal la recerca de qualitat educativa, a la qual integren altres elements com la cooperació i participació, la democràcia, el respecte per la diversitat. Mentre que en els models amb perspectiva neoliberal es tendeix a la formació de la persona

competitiva, individual, la qual anteposa l'èxit personal i escalar nivells econòmics, en els models alternatius ha de prevaler la formació del sentit crític, indispensable per treballar per la transformació del sistema.

- **Educació i treball.** A l'educació se li ha assignat el paper de preparar per al treball. El context de la globalització neoliberal, amb entorns productius canviants i precarietat en l'ocupació, exigeix, a més del desenvolupament de destreses qualificades, la relació amb contextos oberts, i una orientació empresarial per generar l'autoocupació. Això ha significat un desafiament a les institucions educatives tradicionals, que han funcionat per a un model de producció industrial.
- **Mercantilització.** El debilitament dels estats i la seva falta de recursos condueix a afavorir polítiques de privatització i reducció de la despesa pública per a l'educació. Els grups empobrits veuen en l'educació de qualitat una porta de sortida a la seva situació i reclamen una escola pública a l'altura per formar la persona capaç de viure i treballar en un context globalitzat. El repte és el finançament que tendeix a disminuir, perquè dins el sistema l'educació és tractada com a mercaderia, el valor de la qual es mesura per la rendibilitat i no pel servei a la formació de les societats i d'una ciutadania mundial.

1.3 Família teresiana

- **Consciència dels moviments globalitzadors.** La família teresiana ha reflexionat sobre les tendències globals. Des de la reflexió feta es desprenen **DISTINTES MIRADES** sobre els moviments globalitzadors. En general s'afirma que vivim amb la consciència d'estar davant una reorganització mundial,

immersos en el sistema i en un tipus de societat altament competitiva, individualista i consumista, amb un culte exagerat al cos. Ens veiem com a agents passius davant les tendències “macro” i en aquest sentit experimentem la necessitat d’un major aprofundiment. Som conscients de la importància de prestar atenció a les tendències globalitzadores.

- ***Denúncia a l’orientació del sistema.*** Un grup de províncies accentua la injustícia originada per les tendències dominants com a part del sistema neoliberal. S’experimenten com “condicionaments imposats” per grups de poder i s’assenyala que de fet són desfavorables per a la majoria dels pobles, perquè beneficien minories, produeixen exclusió i creen dependència econòmica, social i cultural. L’impacte se sent en els preus, en l’ocupació, en l’absorció d’identitats culturals. Es confessa que som incongruents quan fem denúncies al sistema neoliberal i en la pràctica som consumidors acrítics, seguidors del paradigma neoliberal. Ens contradïem quan només encoratgem els que més tenen o saben perquè reproduïm esquemes d’exclusió.
- ***Força de les tendències econòmiques.*** Un grup de províncies esmenta estar patint els efectes de les tendències econòmiques neoliberals: el problema canviari, la liberalització del comerç i la invasió de productes, l’extinció de la petita i mitjana indústria, substituïda per monopolis transnacionals. Altres signes han estat: la privatització de patrimonis públics i d’empreses nacionals, l’acomiadament massiu de treballadors, la pluriocupació de pares de família, que ha afectat la cria dels fills. En les nostres institucions educatives aquests efectes s’han sentit en la baixa d’alumnat per raons econòmiques i en la necessitat de cercar un finançament extern per a l’educació dels pobres. Es confirma en la investigació que educadors nostres tenen diversos treballs per raons econòmiques.

- **El desafiament dels exclosos.** Un grup de províncies denuncia els efectes excloents en l'àmbit social. Moltes mares i pares treballen en maquiles, d'altres perden el treball per no tenir l'escolaritat exigida, o són analfabetes perquè no parlen correctament l'idioma oficial, ja que són d'un altre origen cultural. Aquests grups són, com els camperols sense terra, els més vulnerables i explotats; entre ells apareixen nous TIPUS SOCIALS: el desocupat, "aturat", subempleat. Es va notant la desaparició gradual de la classe mitjana i la fam és creixent. Un altre signe és la venda compulsiva de propietats. En l'àmbit polític internacional, experimentem preocupació per aquells països cada vegada més endeutats i ressagats, en els quals l'esperança continua sent l'educació.
- **Violació dels drets humans.** Algunes províncies denuncien l'agreuament de la problemàtica social per la corrupció i la violència utilitzades com a mitjans habituals i eficaços per accedir als beneficis que el sistema nega a les majories. La corrupció s'evidencia a través de la venda il·legal de terra, la malversació de fons, el narcotràfic, la pirateria, el comerç d'armes cada vegada més sofisticats. La prostitució de dones i nens, el debilitament del sistema de justícia, la depredació del medi ambient, el retall de la inversió de l'Estat en les àrees de salut, educació i habitatge. Aquestes realitats es reconeixen i enfront d'elles preval un sentit d'impotència.
- **Possibilitats noves.** Altres províncies posen l'èmfasi en les oportunitats que estan sorgint amb els canvis globalitzadors que apunten cap a algunes línies. El nou espai cultural electrònic sense lloc geogràfic és un mitjà per ampliar les relacions. Estem davant la possibilitat de crear comunitat més enllà de les nostres fronteres. Ens sentim amb experiències incipients en la internacionalitat. La investigació va confirmar que hi ha interès en les noves organitzacions no governamentals. En la

pràctica es viuen noves formes de solidaritat intercompanyia. La demanda d'educació suplementària és també una font de noves possibilitats. Sentim una nova responsabilitat enfront de la formació de la societat civil.

- **Mercantilització.** Les províncies senten els efectes de la mercantilització de l'educació en: l'exigència d'una millora pedagògica, la necessitat de transformació de la gestió, la demanda d'educació suplementària, la forta competència traduïda en l'exigència dels pares i la desautorització de molts educadors.
- **Educació de qualitat.** Tots els grups teresians enquestats expressen que en la nostra educació cuidem els valors que estan inclosos en una educació de qualitat: democràcia, participació, justícia i solidaritat; propiciar l'interès cap a l'ambient, generar una consciència crítica i ajudar la persona a descobrir, recuperar i aprofundir el sentit de la vida, fomentant el diàleg responsable. També s'afirma que la participació es dona en la planificació i avaluació dels projectes de la família teresiana.
- **Canvi pedagògic.** Veiem la importància d'orientar-nos per una educació connectada a la vida, cap a la qualitat, la ciutadania mundial i la solidaritat, i prestar atenció a la transformació de la cèl·lula familiar. Per a això requerim un canvi pedagògic.
- **Educació per a la justícia, la solidaritat i la pau.** Davant els desafiaments i la viva consciència de les realitats empobrides, excloses i de violència, algunes províncies reafirmen el reclam d'una educació per a la justícia i la solidaritat. En la Companyia s'han multiplicat les experiències educatives des de l'opció pels pobres, especialment en contextos no escolaritzats. Algunes afirmen que en la seva educació s'inclou l'anàlisi crítica de

les realitats socials. Encara és feble aquesta consciència que, aplicada a l'educació, ha de fer notar que les guerres, els propòsits d'expansió, l'ocupació de la violència i la repressió són inadmissibles, i induir cada persona a assumir no sols els seus drets sinó la seva responsabilitat per a l'enfortiment de la pau mundial des d'una perspectiva global en tots els nivells i formes, a partir del reconeixement de la interdependència mundial de pobles i nacions.

2. UN MÓN INTERCONNECTAT I TECNIFICAT A L'ABAST DE TOTS I TOTES?

AVENÇOS CIENTÍFICS I TECNOLÒGICS

2.1 Aspectes generals

- **Avenços inimaginables.** S'han fet prodigioses aplicacions de la ciència a la tecnologia, sobretot en tres camps. 1) La biotecnologia, en la qual només conèixer el genoma humà significa la possibilitat de manipulació de fetus i utilització del clonatge com a reserva d'òrgans comercialitzables. 2) L'exploració de l'espai. 3) Les telecomunicacions. Aquestes han creat la proximitat tecnològica i han permès l'acreciment de capitals financers, que ja es calculen en bits i no en números; la globalització de mercats, recursos, del crim organitzat i també dels ideals i la solidaritat. Les previsions són que aquests avenços continuïn i s'estenguin; serà possible que computadores reconeixin ordres verbals i les executin amb precisió, s'alliberaran més llocs de treball per substitució d'accions humanes repetitives i es duran a terme més treballs sense necessitat d'estar en un lloc fix; es crearan més serveis "a mida", com a productes comprats per Internet. Aquesta nova cultura produeix, elabora, circula i ven informació, també amenaça la privacitat per la manipulació de dades personals a causa del monitoratge de les comunicacions en línia.
- **Alfabetització.** L'alfabetització per a l'ingrés a la comunicació i als nous sabers és una altra. L'escriptura va determinar el domini dels documents sobre la comunicació oral; actualment el pas és determinat per la cultura digital i sistèmica. Les

comunicacions que abans arribaven a les masses només per la ràdio i es feien D'UN A MOLTS, avui també passen de MOLTS A MOLTS, D'ALLÒ QUE ÉS LOCAL A ALLÒ QUE ÉS INTERNACIONAL, i des de MÚLTIPLES CENTRES O NODES gràcies a Internet. L'analfabetisme equival a estar desconnectat. L'accés a les xarxes dona oportunitat d'aprendre a velocitats i en quantitats molt superiors als qui només disposen de llibres. El domini de l'anglès, parlat per un 7,6 per cent de la població mundial, permet l'entrada al 80 per cent dels llocs web.

- **Bretxa digital.** L'avenç científic i tecnològic es distribueix de MANERA DESIGUAL entre grups i països, de manera que desencadena una creixent marginalitat. Els avenços en informàtica que es projecten en la robòtica, telemàtica i telefax, els controls de procés, sistemes de comunicacions i televisió d'alta resolució, es produeixen en països desenvolupats, i els altres hauran de dependre'n si volen incorporar-se a la globalització econòmica. El cost d'un equip per a un ciutadà mitjà d'un país no desenvolupat equival a l'ingrés de vuit anys de treball, mentre que per a d'altres pot adquirir-se per l'equivalent a un salari mensual. El progrés mèdic és sorprenent en trasplantaments, genètica i el tipus de fàrmacs que avui es coneixen, mentre que la majoria dels nens moren per diarrees o pneumònies. Si el 60 per cent de la població mundial mai no ha fet una telefonada i un terç de la humanitat viu sense electricitat, hi ha motiu perquè algun crític assenyali que aquesta bretxa no és l'única que existeix; per això, reconeixent que l'abisme és difícilment franquejable, posa l'èmfasi en el fet que les comunicacions siguin utilitzades per promoure el desenvolupament i escurçar així LES BRETSES. Hi ha camins, com recolzar el treball voluntari per produir programari lliure en llengües locals, promoure l'accés universal a costos raonables, cercar formes que facin front a monopolis en què preval el rèdit a costa de la cooperació de les persones i als

qui planifiquen l'obsolescència de productes per interessos comercials. A més de conèixer les polítiques que emmarquen les comunicacions, el repte és multiplicar l'aprenentatge i la construcció de capacitats dins processos formals i informals, compartir informació i participar en la creació de solucions per aconseguir un ús ètic i distribuït de les TIC.

2.2 Educació

Desafiaments. Els avenços científics i tecnològics presenten desafiaments seriosos al sistema educacional i a les institucions educatives en particular.

- **Canvi d'enfocament i funció de l'educador.** Un d'aquests desafiaments és la velocitat del canvi en el coneixement: en les dècades entre 1960 i 1980 es van produir més publicacions que en tot el període anterior, comptant des de la historiografia clàssica grega; en química, des de l'última dècada apareix un milió d'articles per any; i en matemàtiques, cada any es donen a conèixer mig milió de nous teoremes. Un coneixement en permanent canvi i expansió és un gran desafiament per a l'organització curricular, i per això es promou l'enfocament transdisciplinar i no la separació de disciplines. La funció de l'educador en aquest context no pot ser més la d'un transmissor de coneixements, sinó la del guia en el disseny d'investigacions i resolució de problemes, amb capacitat de contemplar-los no com a parts fragmentades, sinó des del seu conjunt i amb una innovadora visió de futur.
- **Noves destreses i paradigmes.** A l'ensenyament de les competències bàsiques, cal afegir noves destreses: el treball en contacte amb altres, l'abstracció i l'ús de codis, el maneig de multimèdia, la navegació... la qual cosa implica no sols

fortes inversions econòmiques en capacitació i equip, sinó una veritable revolució: que les institucions educatives surtin de l'aïllament, entrin en connexió i puguin gestionar un cúmul d'informacions des de paradigmes diferents dels textos plans o lineals i dels contextos tancats.

Possibilitats

- **Educació a distància.** Amb la utilització de xarxes per crear, transmetre i entregar informació i coneixement avançat ha augmentat la possibilitat de l'educació a distància, la definició de trajectòries formatives personals i l'augment d'opcions, en especial en els nivells superiors.
- **Eina d'aprenentatge.** La utilització adequada de les TIC afavoreix enormement els processos d'aprenentatge: 1) per proveir informació a través de llocs web i llibres electrònics; 2) com a instrument de comunicació que facilita l'aprenentatge col·laboratiu a través de videoconferències, fòrums i xarxes de coneixement; 3) per afavorir l'aplicabilitat de continguts apresos a través de simulacions que permeten operar des de la realitat virtual; 4) com a recurs per a la comprensió de fenòmens complexos, amb suports tutorialis o programari especialitzat.

2.3 Família teresiana

- **Consciència i valoració dels canvis.** Totes les províncies coincideixen a reconèixer la força dels avenços científics i tecnològics, la informació i comunicació. L'enquesta confirma que la majoria és conscient que els canvis estan generant un nou tipus de persona, família i societat. Es valora positivament la integració de la tècnica en la vida quotidiana, al servei de l'educació i en l'exercici del nostre treball.

- **Necessitats i qüestionaments.** *"Quin ús estem fent d'aquests mitjans? Com ens estem preparant? Com eduquem perquè siguin utilitzats? Sentim que l'escola no va al mateix ritme que la societat i ens costa estar al dia en els avenços tecnològics. Ens falta dotació i preparació."* En la investigació es va constatar la necessitat de referents ètics en camps com la biotecnologia. Preocupa que les noves tecnologies s'imposin i que les consumim sense reflexió, per falta d'una mediació crítica per al seu ús i d'una visió que integri tecnologia i educació. Es veu la necessitat de reflexió davant d'aquestes realitats per ajudar a un canvi de MENTALITAT amb una orientació ètica. Crida l'atenció que la majoria dels enquestats consideri que les noves tecnologies incentivin una deshumanització "per se" independentment de la utilització que es faci d'aquesta eina.
- **Sentit excloent.** Es denuncia que, en l'àmbit social, el procés accelerat d'aquests avenços té un sentit excloent: es consumeix el que el país no produeix ni pot produir. En alguns contextos convivim amb un extraordinari progrés tècnic i científic i predomina una mentalitat precientífica. En altres camps se sent impotència davant la seva utilització per a la producció d'armes sofisticades, o enfront del fet que siguin causa de desocupació. Les dades de l'enquesta van confirmar que la família teresiana no és una excepció respecte a la bretxa digital, ja que també apareix un grup que afirma que no està capacitada o no té possibilitats de disposar de l'equip necessari.
- **Formació d'educadors.** En la relació entre els avenços científics i tecnològics i l'educació, l'aspecte més assenyalat va ser la formació d'educadors. Algunes províncies diuen que estan fent "esforços per a la capacitació de docents", en d'altres aquest aspecte s'assenyala com a "urgència". La investigació

va confirmar que els educadors valoren la utilització de la tecnologia i es veu que tenen motivació per a la formació en aquest camp, en contrast amb la dificultat trobada per entrar en el món dels joves i aconseguir una educació contextualitzada.

3. UN MÓN DE DIVERSITATS I EN MOVIMENT

MOVIMENTS MIGRATORIS - INTERCULTURALITAT

3.1 Aspectes generals

- **Les xifres.** Entre 80 i 100 milions de persones de tot el món viuen fora dels seus països d'origen (ACNUR, 1995). D'ells, les **persones IMMIGRANTS ECONÒMIQUES LEGALS** ascendeixen a 23 milions, els **indocumentats** són prop de 50 milions. Entre els emigrants legals, el 80 per cent són dones i nens. Fa una dècada els corrents migratoris afectaven la meitat dels països; actualment gairebé no hi ha zones en el món al marge d'aquest fenomen. A més de creuar fronteres nacionals, moltes persones es desplacen a l'interior dels seus propis països. En tots els casos ho fan per motius polítics o econòmics: guerres, conflictes armats interns, desocupació, insuficiència alimentària, misèria o recerca de millors condicions de vida. Emigren persones d'estrats econòmicament baixos i també alts, professionals qualificats la sortida dels qual comporta una gran pèrdua per als seus països d'origen. Els legals disposen d'algun tipus de protecció; entre els altres, una gran majoria deambula sense rumb en condicions molt vulnerables. El tràfic d'éssers humans és un negoci dels més rendibles.
- **Des del punt de vista econòmic,** el paper de les migracions és important tant per a països emissors com per a receptors. Les remeses enviades per emigrants als seus països d'origen són tan significatives que són la major font de finançament extern després de les inversions estrangeres. Els països receptors requereixen emigrants per cobrir llocs rebutjats pels

seus habitants. Gairebé tot el treball domèstic en alguns països està sent cobert per dones estrangeres. Els emigrants legals aporten impostos i afavoreixen l'equilibri en països on cada any disminueix la població per baixa natalitat. Les mesures polítiques frenen l'emigració legal i tendeixen a endurir-se. D'altra banda, es permet un nombre d'il·legals per exigències del mercat de treball. En aquests casos els emigrants han d'adaptar-se a situacions de precarietat laboral i rebre salaris baixos, mantenir una economia submergida i irregular a costa d'exclusió. La immigració clandestina creixent és una part d'aquest fenomen injustament estructural, i l'emigrant és tractat més com a mà d'obra que com a persona. S'inscriu dins un sistema capitalista que implica la idea de treball com a unitat productiva intercanviable. Una infinitat de persones, per la seva situació, consoliden cordons de misèria en les grans ciutats i queden a l'empara d'ONG, organitzacions eclesials i de la societat civil.

- ***Des del punt de vista sociocultural***, actualment la persona que emigra no sol tenir un projecte de retorn i tendeix a establir-se al país de destí de forma definitiva i a sol·licitar la reagrupació familiar. La integració o la convivència és motiu de conflictes. Són pocs els que veuen en l'emigrant una persona amb una rica identitat cultural i amb capacitat d'aportar valors. En molts casos es veuen brots de racisme i xenofòbia. Hi ha estereotips amb una llarga tradició que els col·loquen com a éssers comparativament inferiors o com a amenaça per al benestar perquè es disputen una ocupació que d'altra banda no es desitja. La conformació de grups de diverses ètnies està transformant la sensibilitat monocultural de les societats.

- ***Societats multiètniques***. En el cas de Llatinoamèrica, la interculturalitat està relacionada amb les poblacions indígenes. En aquesta regió, malgrat la unitat idiomàtica derivada la seva herència colonial, a excepció de Cuba, República Dominicana

i Uruguai, tots els països es caracteritzen per una condició multiètnica, pluricultural i multilingüe. Subsisteixen 40 milions d'indígenes, que representen el 10 per cent del total de la població. La diversitat indígena va ser amenaçadora per als projectes unificadors de les nacions dels segles passats i es va promoure deliberadament suprimir-la mitjançant l'educació basada en un sol model occidental. Els moviments indígenes dels anys setanta van començar a descórrer la seva invisibilitat. El reconeixement de les seves valuoses cultures i sabers, que han permès l'actual supervivència de cinc-centes llengües, és encara incipient. Això també s'aplica a la presència afroamericana. La població indígena s'ubica cada vegada més en àrees urbanes, com a producte dels processos migratoris incrementats en les últimes dècades.

3.2 Educació

- **Educació intercultural.** La noció d'interculturalitat com a tret de l'educació significa la necessitat de desenvolupar sentiments positius respecte a la diversitat ètnica, cultural i lingüística que caracteritza la majoria de les societats. Es tracta no sols de tolerar diferències i acceptar-les com a folklore per a consum turístic, sinó de revalorar-les positivament i de concebre la diversitat com a riquesa per aconseguir una convivència pacífica i enriquida. La pedagogia DE I EN LA DIVERSITAT està encara en construcció. La interculturalitat comença a ser eix transversal o línia educativa. Un pas cap a la interculturalitat seria considerar significatiu l'aprenentatge de les llengües, amb la qual cosa se'n frenaria la desaparició, que condemna a l'extinció d'una llengua en alguna part del món cada dues setmanes. La interculturalitat estableix les bases de futures societats més democràtiques i d'un projecte de globalització amb rostres propis.

- **Diferències regionals.** A Europa l'EDUCACIÓ INTERCULTURAL és la resposta per abordar la situació derivada de la migració. L'objectiu és assimilar, al curs de la cultura hegemònica, les poblacions emigrants integrant la riquesa dels elements de les seves cultures i cercant la superació d'actituds racistes. La situació llatinoamericana i l'africana impliquen propiciar la relectura de les realitats nacionals saldant el deute històric amb les poblacions originàries. En els Estats Units s'ha assumit l'EDUCACIÓ MULTICULTURAL per facilitar un creuament de fronteres fluid entre cultures de distintes arrels mantenint-ne la separació i en benefici de la societat que envolta. En aquesta es promou més la tolerància que l'intercanvi. Es busca el coneixement d'un idioma estranger com a mitjà de penetració en altres mons i accedir a altres formes de lectura de la realitat.
- **Internacionalitat.** L'interès per la mobilitat no sempre està motivat per la necessitat extrema. També les generacions joves es veuen atretes cap a nous mons i cerquen, en tots els àmbits, institucions educatives que els ofereixin l'experiència de la internacionalitat.

3.3 Família teresiana

- **Els fets.** Totes les províncies parlen de migració, sigui del camp a la ciutat, sigui del propi país a l'estranger, o de l'afluència d'immigrants d'altres països i altres cultures al propi. Els motius són els mateixos: una recerca de supervivència o de millors condicions de vida. Entre les causes estructurals s'esmenta una política agrària inadequada. El drama s'aguditza quan el desplaçament és per conflictes armats, com en els casos de Colòmbia, Angola, Costa d'Ivori... En els "suds" de tots els països s'experimenta amb dolor la desintegració familiar

per la sortida de pares emigrants, i alguns parlen de pèrdua d'identitat. En els "nords" de tots els països, en les grans urbs, va sent evident el conflicte social per rebuig i per insuficiència de serveis per a la gran afluència d'emigrants. L'enquesta va confirmar que entre els nostres educadors i joves es dona l'experiència de cercar la sortida a altres països per raons d'ocupació i per qualificar-se millor. Observem l'existència d'ONG dedicades a la cohesió del teixit social, grups religiosos que acompanyen emigrants i grups que fan estudis per cercar una forma de convivència pacífica.

- **Canvi a les aules.** En centres educatius teresians també creix la tendència que les aules estan configurades per grups de diferents cultures. Dins l'àmbit de l'educació escolaritzada, hi ha cada vegada més consciència de la necessitat d'incloure aprenentatges per enderrocar barreres discriminatòries, prejudicis i aprendre a dialogar. Respecte a la internacionalitat, alguns educadors han manifestat que és una gran oportunitat saber que es pot comptar amb comunitats educatives amigues en vint-i-tres països, i hi ha hagut algunes experiències esporàdiques. D'altres desitjarien que es creessin condicions per afavorir l'intercanvi entre estudiants o docents, salvant les diferències entre calendaris i sistemes educatius i cercant la forma d'aconseguir finançaments accessibles.
- **Necessitats.** S'han observat problemes de convivència, discriminació, rebuig. I per la nostra part, temor i incapacitat d'actuar davant el que desconeix. Alguns grups diuen que es mostren passius per solidaritzar-se amb els desplaçats. En altres grups preocupa el fet de no estar preparats o de no conèixer el tipus d'educació que es necessita. Acceptar les diferències i afrontar el racisme en alguns llocs es viu com una urgència. La investigació va revelar una falta d'entrenament per aprendre a dialogar. En algun país es parla de necessitat

d'enfortir les identitats pròpies. D'altres denuncien la falta de polítiques d'estat per assumir la multiculturalitat.

- **Possibilitats.** Es reconeix el desig de fomentar una actitud oberta cap a l'intercanvi entre cultures diverses. S'esmenta la recerca de camins en el diàleg intercultural i religions, i es confessa que aprendre a dialogar és encara una necessitat. Quan es tracta el tema de la INTERACCIÓ ENTRE PERSONES DE DIFERENTS CULTURES, els resultats de l'enquesta afirmen que predomina l'interès encara que hi hagi dificultats.
- **Nou paradigma.** S'afirma que necessitem un canvi de paradigma perquè és forta la imatge interioritzada sobre les cultures en considerar-les universos tancats i autosuficients. No és fàcil passar de l'homologació del model occidental rebut a la convivència entre cultures diferents. Hi ha el perill d'absolutitzar la pròpia cultura o de l'etnocentrisme. Respecte a aquest tema, també sorgeix algun qüestionament com ara: *On queda viu el sentit de pertinença i com es forma una identitat col·lectiva en societats multiculturals?*
- **Camí educatiu.** La reflexió sobre "com educar" per a la interculturalitat és viva. Les respostes apunten cap a una educació basada en valors com el respecte, la tolerància, la solidaritat i que tingui com a objectius la dignificació de les persones, l'estimació de la pròpia cultura i la solució de conflictes. A la base està l'acceptació de LA DIVERSITAT COM A RIQUESA, i la meta és l'èxit d'una convivència pacífica. La investigació va confirmar que hi ha realitats en què es fomenta el diàleg i els valors democràtics, com la llibertat d'expressió i la no-discriminació. Al mateix temps va haver-hi resultats en sentit contrari que mostraven que el DIÀLEG I L'ESCOLTA són les majors limitacions experimentades pels grups.

- **Terreny abonat.** En tractar el tema de la interculturalitat en la investigació, les variables van ser *el DIÀLEG I LA VALORACIÓ DE LES CULTURES* com a mitjans per aprendre a viure plegats. Es va prendre en consideració la possibilitat d'interconnexió a través de les xarxes, la qual cosa permet l'acostament entre cultures. Els resultats van confirmar que en els ambients educatius dels enquestats es promou el treball en equip i cooperatiu, la comunicació assertiva, la llibertat de dissentir i els valors democràtics. La majoria planteja que les nostres pràctiques educatives ja s'orienten cap al respecte, la no-discriminació, i promouen el sentit de pertinença i identitat envers els propis països i el món considerant el valor de la inclusió. Les respostes van revelar que hi ha diferències entre els enquestats: mentre que als adults va semblar que es donava una suficient obertura, els joves van considerar que encara és una meta per aconseguir. Això ens porta a pensar en les diferències culturals no sols per raó de nacionalitats, sinó pel factor generacional o altres variables.

4. UN MÓN NECESSITAT DE NOVES RELACIONS D'EQUITAT ENTRE HOMES I DONES

EMERGÈNCIA DE LA DONA

4.1 Aspectes generals

- **Situació de les dones.** La IV Conferència i Fòrum sobre la Dona a Pequín (1995), i la seva avaluació en el 2000, van ratificar públicament que en el camí cap a la justícia i la pau és un requisit aconseguir relacions d'equitat en drets entre homes i dones. Van mostrar amb realisme la situació de desavantatge estructural per a les dones i van contribuir a la sensibilització dels governs. Encara que en les últimes dècades s'han produït canvis significatius en les condicions jurídiques i socials de les dones, aquests processos són lents i desiguals. A data d'avui cap país del món no pot dir que ha aconseguit les metes desitjables. Les xifres parlen per si mateixes: de 1.200 milions de pobres, el 70 per cent són dones, i són elles qui produeixen, amb el seu treball, el 80 per cent dels aliments als països més pobres. Dues tercers parts de 876 milions d'analfabets en el món són dones. El 80 per cent de les víctimes de conflictes armats són dones i nens. Més de la quarta part del total de dones en el món han estat objecte d'alguna forma de violència física, de la qual s'ha pres més consciència. 500.000 dones moren cada any per complicacions de l'embaràs, i són 500 les que CADA DIA perden la vida per avortaments. La proporció de dones amb VIH/sida està augmentant, i les nenes sense instrucció corren un major risc que els nens.
- **Feminització de la pobresa.** Les dones més pobres

actualment pateixen explotació: moltes màfies s'han organitzat per treure rendibilitat del seu cos, considerat més que mai com a mercaderia. Amb les guerres s'han vist obligades a sortir de es seves llars i caminar errants o en camps de refugiats. Amb l'obertura dels mercats i la incorporació de les dones a la producció, abunda el treball esclau i clandestí. En grups privilegiats, una gran part del sotmetiment de les dones es dona pel culte al cos, o per pressió d'estrès i, en dones professionalistes, quan aquestes assumeixen formes de producció i organització amb el mateix model de domini patriarcal.

- ***Dones i globalització.*** La feminització de la pobresa s'ha aprofundit amb els processos globalitzadors del neoliberalisme. La disminució de serveis socials dels estats ha provocat una intensificació del treball domèstic, i la cura de la família recau, majoritàriament, sobre les dones. És una compensació econòmica per a la despesa pública no presa en compte. Les dades reflecteixen que la feina no remunerada de les dones representa un terç de la producció econòmica mundial. Les responsabilitats familiars en molts casos impedeixen a les dones mantenedores de la llar obtenir un treball ben remunerat. A canvi de flexibilitat, accepten romandre-hi i limiten les seves possibilitats per a una millor preparació. La maternitat representa només un cost per a la privatització dels serveis de seguretat. Els mitjans de comunicació continuen utilitzant com a patrons de consum la cosificació del cos de la dona i la sexualitat. A la base d'això està la lògica capitalista combinada amb la dominació patriarcal.
- ***Patriarcalisme.*** El patriarcalisme és un sistema que durant segles ha utilitzat les diferències entre homes i dones amb desavantatge per a elles. Està basat en la supremacia del baró, de la seva autoritat paterna; redueix la dona a l'àmbit privat de la llar. Des d'aquí se socialitzen relacions de

gènere, es jerarquitzen formes d'organitzar la vida i el treball mantenint relacions de domini-inferioritat. És quelcom molt profund, present en estructures socioeconòmiques i polítiques, culturals i religioses. No són només discursos, sinó esquemes de valoració, tradicions i formes de vida tan arrelades que passen inadvertides. Hi ha un deteriorament humà en aquestes relacions d'instrumentalització per a barons i dones. Es mantenen perquè durant anys s'ha potenciat aquesta subordinació i automarginació en les dones i correlativament s'ha exaltat en excés la força i l'orgull de dominar com a qualitats masculines. El fons es juga a l'interior de les persones, en la seva subjectivitat, com a elaboració simbòlica, és a dir, en aquestes representacions o imatges del que és masculí i femení, que actuen com a horitzó o PERSPECTIVA des de la qual es veuen tots els racons de la vida quotidiana. Es transmeten per generacions a través del MASCLISME del pare i sobretot pel FEMELLISME de la mare, perquè no hi ha dominador sense dominat. Reconèixer aquestes imatges és difícil perquè al pas del temps s'han connaturalitzat, ocultant el seu caràcter de construcció social. La família, l'escola i l'Església són institucions fundades en relacions patriarcals que, amb els qüestionaments presents, es troben fortament afectades.

- **Moviments de dones i feminismes.** Una progressiva consciència de les desigualtats inscrites en les formes de vida del sistema patriarcal han despertat moltes dones. S'han organitzat MOVIMENTS POPULARS que formen xarxes per ajudar-se a subsistir, a créixer i a aconseguir una major participació pública. Els grups feministes han criticat el sistema patriarcal en les àrees política, econòmica, sociocultural, teològica..., deixant clar que no és un conflicte entre barons i dones, sinó l'oposició a un sistema en què interessa mantenir el desavantatge de les dones i per a la qual cosa sacralitza i naturalitza imatges de gènere. ELS FEMINISMES DE LA IGUALTAT es

van centrar a aconseguir els mateixos drets que els barons en l'esfera pública i per la via legal. Posteriorment, els FEMINISMES DE LA DIFERÈNCIA han insistit en la necessitat de fer una recreació de les identitats de les dones per un camí inèdit per no reproduir els mateixos patrons del sistema patriarcal, objecte de la seva crítica. Han brotat també FEMINISMES CRISTIANS amb força evangèlica, ecumènica, alliberadora. Conscients que la major dificultat sol ser en les pròpies dones, han pretès enfortir grups capaços de desenvolupar una reflexió pròpia. Han recuperat una MEMÒRIA que fa visible el costat femení de la història, ocult durant tants anys. Han potenciat un canvi de relacions que substitueixi l'orgullosa competició per la compassió solidària, han redescobert aquesta identitat per a elles i per a la humanitat, i volen inaugurar un tipus de relacions que beneficiï culturalment i espiritualment barons i dones.

4.2 Educació

- **Identitat de gènere i educació.** El sexe és determinat per la biologia. La identitat de GÈNERE és un procés cultural pel qual cada persona se sap pertanyent a un grup d'assignació sexual. Aquesta identificació comprèn un sistema de relacions de poder basades en formes de pensar, sentiments, comportaments, símbols, associats i atribuïts a homes i dones i que són transmèsos per l'educació. En un món dividit, les relacions entre els gèneres s'oposen i són excloents. Es basen en idees sobre com han de ser i comportar-se els homes i les dones. Aquest tipus d'educació limita les expectatives de comportament social i de ciutadania per a barons i dones; és més perjudicial en les dones perquè les seves actituds són devaluades sistemàticament a través de comportaments, jocs, aficions i capacitats, interioritzant un paper subordinat en la societat. Una educació amb perspectiva de gènere és aquella que intencionalment no reforça la superioritat

masculina i la submissió femenina, contribueix al canvi d'unes relacions discriminatòries cap a relacions d'equitat, fonament de societats democràtiques. Reconèixer l'herència cultural respecte al tema del gènere és clau per imaginar altres modes de relació. Aquest tipus d'educació es va obrint pas lentament en institucions com la família i l'escola.

Canvis en les institucions

- ***La família*** és el primer model de relació entre les persones. En el model patriarcal les relacions són jeràrquiques i desiguals. El pare és l'autoritat màxima, manté el poder econòmic i no assumeix activitats domèstiques. La mare està feta per a la reproducció, és responsable de l'educació i el benestar dels fills, sol abdicar de les decisions i de la pròpia opinió. Els fills aprenen per un procés d'identificació. Aquest model està sent modificat per l'ingrés de la dona al món laboral i per la progressiva consciència dels drets de la dona. Per aquest fet s'ha evidenciat la importància de l'àmbit domèstic i s'han creat tensions amb alguns grups que pretenen que continuï sent responsabilitat exclusiva de les dones.
- ***L'escola*** és lloc de socialització i les relacions aquí viscudes tenen un gran potencial simbòlic i condicionador. Com a part de la societat, ha comunicat regles i valors del sistema patriarcal. Les desigualtats han estat reforçades per la segregació dels sexes, la divisió de tasques i altres factors en què es reflecteix un tipus d'organització social. El llenguatge també ha afavorit la invisibilitat de les dones, com quan pluralitza en masculí i l'utilitza amb grups compostos per una majoria de dones. Els llibres de text i les seves il·lustracions són una via d'un tipus de relacions entre els gèneres que comencen a ser objecte d'anàlisi des de la perspectiva de gènere. Aquest tema ha estat estudiat en la 24 Assemblea de la UNESCO.

- **Educació de gènere i exclusió.** Durant segles les dones van ser excloses dels drets humans, d'una escolaritat superior, de participació política, d'una ocupació remunerada i d'una atenció especialitzada a la seva salut. Li era negada la producció literària i científica, i l'exercici de la ciutadania. Analfabetes i allunyades de l'espai públic, sense dret a votar, sense participació política. Actualment, en la majoria dels països els mecanismes d'exclusió i discriminació ja no se situen en l'accés al sistema ni en la seva estructura formal. El debat sobre la igualtat de drets i oportunitats en l'educació se centra en la qualitat i modalitats de l'ensenyament i en el CURRÍCULUM OCULT de les pràctiques educatives. Es reconeix més que mai el potencial transformador de l'educació per contribuir a la formació de ciutadans i ciutadanes capaços de substituir relacions de domini excloents, asimètriques i jeràrquiques per relacions de trobada i equitat. La introducció d'aquesta perspectiva encara és desconeguda en molts llocs.

4.3 Família teresiana

- **Ressonàncies diverses.** El tema de l'emergència de la dona, accentuat dins el capítol XIV, ha tingut una ressonància desigual a les províncies. En algunes resulta significatiu que la resposta sigui el silenci i encara s'afirmi que es considera un *tema* SUPERAT. En d'altres s'ha fet un camí formatiu amb educadors i amb grups i hi ha hagut experiències educatives, especialment amb grups de dones a qui s'ha conscienciat des d'una perspectiva de gènere, i amb elles s'han impulsat projectes productius. En aquestes províncies es reconeix estar dins una cultura masclista on la dona té poques oportunitats de participació. En la investigació es va dir que hi havia acord en la necessitat d'un canvi d'estereotips i rols tradicionalment assignats a les dones, i hi ha consens a afirmar que el

masclisme –i per consegüent el femellisme– no són realitats superades.

- **Realitats observades.** En diverses províncies s'experimenta de prop la feminització de la pobresa i es constata la desprotecció de la dona i la seva falta de drets, es denuncia la violència domèstica, política i sexual. Es diu que s'observa un nombre creixent de mares que són sustentadores de la llar i consegüentment hi ha molts nens que passen més temps sols. En altres casos l'ingrés de la dona al món del treball es veu com un canvi favorable: famílies amb millors relacions perquè s'ha fet una distribució del poder i les dones es troben en una millor posició per negociar. En la investigació aquesta dada també va ser confirmada. Hi ha beneplàcit en els grups per l'ingrés de la dona a l'esfera pública. Només alguns enquestats van afirmar que això es dona en detriment de la vida familiar.
- **En la nostra educació.** La poca ressonància d'aquest tema és significativa. Alguna província comenta explícitament que encara no s'ha fet una reflexió de manera que puguem dir que eduquem amb perspectiva de gènere, sinó que es transmet una ideologia tàcita des de la cultura patriarcal. No obstant això, disposem d'alguna experiència en el camp de l'educació escolaritzada que ha pres la perspectiva de gènere com a eix transversal. En la investigació hi va haver acord sobre què ha de tenir-se en compte en la nostra educació, la qual cosa indica que s'ha iniciat un camí i es treballa amb intensitat diversa segons el grau de consciència i el constrenyiment de les realitats.

5. UN MÓN VIVENT DEL QUE DEPENEM

RECURSOS NATURALS I ECOLOGIA

5.1 Aspectes generals

- **Formem part d'un sistema.** La vida humana forma part d'un gran sistema interdependent. Depenem de la relació amb l'atmosfera, oceans, aigua dolça, boscos i sòls. La pressió de l'acció humana sobre la natura, motivada pel model d'explotació, hi ha trencat l'equilibri en forma amenaçadora. Aquest impacte és sentit en forma desigual segons les regions del planeta. L'actual model de desenvolupament, sota el mite de l'acumulació i del creixement il·limitat, no és sostenible. Dades de fonts autoritzades adverteixen que el sistema s'ha danyat en la mesura que s'ha excedit la capacitat de recuperació. El canvi climàtic és testimoni d'aquesta ruptura: hem viscut la dècada més calenta de la història; augmenten secades i inundacions i les capes polars disminueixen el gruix. Un dels majors riscos és la reserva d'aigua dolça: mentre moltes poblacions pateixen escassetat, d'altres no imaginem la gravetat del problema. Dos milions de persones moren a l'any per beure aigua contaminada, un terç dels països en desenvolupament no tenen accés a aigua i el perill de la privatització d'aquest recurs vital és una realitat: l'aigua potable és l'OR D'UNS POCS I LA CONDEMNÀ DE MOLTS. La concentració a l'urbs posa a prova la capacitat de proveir i distribuir serveis energètics, una de les causes dels conflictes més greus. Els boscos i les àrees cultivables disminueixen en milions d'hectàrees per any i la fam ja és vergonyosament crònica i arriba a 1.200 milions d'éssers humans. Pot semblar que aquests problemes només afectin els governs; no obstant

això, cada persona consumim recursos i produïm residus amb un impacte sobre el planeta que varia segons l'estil de vida. El que consumeix i contamina un sol nen pot equivaler al que consumeixen i contaminen cinquanta. El 85 per cent dels recursos són per a un 20 per cent de la població.

- **Consciència ecològica.** Ahora que es viu aquesta amenaça, sorgeixen esperances des d'una nova consciència i des de les accions. Organismes internacionals, científics, governs, institucions religioses i grups ecològics formen xarxes, escriuen manifestos i treballen per canviar el rumb de les tendències. A tots els nivells es promou que s'utilitzin responsablement els recursos, s'eviti la contaminació amb la utilització d'altres fonts energètiques, *ES REDUEIXIN, RECICLIN I REUTILITZIN* els residus, es previnguin danys ambientals reduint emissions de gas (*EL PROTOCOL DE KYOTO, signat el 1997, entra en vigor el 2005*), es preservin la diversitat i els ecosistemes, es reconegui la saviesa de les cultures que tenen una relació ecològica i espiritual amb la natura. *LA CARTA DE LA TERRA*, ratificada per la UNESCO l'any 2000, conté principis ètics per a un nou *pacte social* que canviï la relació amb el planeta considerant-lo com una entitat viva i no com una reserva il·limitada de primeres matèries. El primer d'aquests principis és el respecte de la vida en tota la seva diversitat i la consideració que els límits en la utilització de recursos són imposats també per respecte a les necessitats de les generacions futures.
- **Espiritualitat de la creació.** La qüestió ecològica és profunda i multidisciplinària. No sols s'obre a l'economia, denunciant un sistema depredador, o a la política, reclamant un ús racional i distribuït; té a més a més una forta dimensió ètica pel respecte a la vida i una dimensió espiritual a partir de la qual s'està elaborant i imposant un estat de consciència que es caracteritza per una captació holística de la realitat, amb

més benevolència, compassió, cooperació i solidaritat entre els éssers humans i envers la terra, reconeixent l'existència de ritmes i relacions que entreteixeixen els éssers vius. Alguns identifiquen aquesta sensibilitat amb el sorgiment de l'aspecte femení i posen en relleu valors del cor com la contemplació, la nutrició i l'acollida, indispensables per curar i harmonitzar relacions que s'han trencat. És el pas d'un antropocentrisme de la dominació que fragmenta a un nou tipus de comunió en què també ha de potenciar-se la responsabilitat i el servei a favor de la vida. El reconeixement d'aquest caràcter sagrat de la vida també ha produït moviments amb molta força, que fan de l'ecologia una religió vitalista i panteista.

5.2 Educació

- ***Educació per al desenvolupament sostenible.*** El desenvolupament sostenible és una meta que només pot aconseguir-se canviant els actuals patrons d'explotació i consum, per la qual cosa té una forta implicació educativa. Actualment hi ha algunes polítiques per integrar en l'educació formal estudis que ajudin al desenvolupament d'una consciència ecològica global. En l'aprenentatge a al llarg de la vida s'introdueixen habilitats, valors i accions per canviar formes de vida de societats altament consumistes: evitar la creació de necessitats supèrflues, un canvi d'hàbits cap a una alimentació saludable, respectar i acceptar límits. Els educadors són conscients que això implica les dimensions espiritual, actitudinal, conductual, i un esforç per anar contra corrent començant per la pròpia experiència. Els joves són més sensibles a la problemàtica ambiental i més vulnerables a la satisfacció immediata del desig, contínuament estimulada pels mitjans de comunicació.

5.3 Família teresiana

- **Percepció ambiental.** La tendència ecològica és la que ha suscitat menys diàleg en els grups de reflexió de les províncies, potser també perquè la seva necessitat va sent evident. En l'observació de l'entorn es denuncien alguns fets preocupants: el deteriorament ambiental per desforestació, la contaminació de les aigües, el nivell de pol·lució de les grans ciutats, l'augment del nivell dels oceans per l'efecte hivernacle, la pèrdua de diversitat. L'experiència de desastres naturals, especialment d'inundacions i incendis, ha estat un factor que ha cridat l'atenció d'algunes províncies. Des del punt de vista polític, es denuncien polèmiques per la construcció de preses. Hi ha països on es troba a faltar una legislació adequada per a la preservació del medi ambient i recursos dedicats a aquest fi. Preocupa un ús irracional de fungicides en grans extensions i s'han viscut conflictes locals a causa de problemes amb residus tòxics. És positiu el reconeixement d'algunes províncies pròximes a cultures indígenes on s'estima la terra, es respecten els animals i se sap que un cor allunyat de la natura perdrà el respecte a la raça humana.
- **Educació ecològica.** *L'educació per al desplegament sostenible i per a la salvaguarda del planeta és una preocupació incipient. Faria falta, es diu, estar més alerta a les polítiques mediambientals, incorporar disciplines dins els currículums i treballar en la quotidianitat comprovant si les accions puntuals que ja es porten a terme són suficients per al canvi d'actituds desitjat i la formació de la consciència. Algunes províncies reconeixen obertament que hi ha poca consciència ecològica, o que només està desperta mínimament. D'altres expressen que valdria la pena considerar els nostres modes de solidaritzar-nos amb les catàstrofes. La investigació confirma les mateixes dades. Es diu que en ambients escolaritzats*

hi ha una sensibilitat davant aquest fenomen, i es treballa en jornades escolars, es porten a terme accions concretes per educar en la cura de l'aigua, el reciclatge del paper o la realització de projectes educatius i, no obstant això, encara no s'aconsegueix una consciència que incideixi en els estils de vida i identifiqui els modes de produir i consumir amb les problemàtiques globals.

- **Altres aspectes.** Des d'un altre angle, en ambients no escolaritzats, on s'està en contacte amb àrees d'extrema pobresa i les persones viuen amuntegades, es diu que és *molt difícil educar per a una cultura de conservació del planeta quan diàriament l'aigua és un problema*. Aquesta observació revela que el mode d'explotació i distribució dels recursos a escala global té una vessant ètica que ha de ser ensenyada, ja que desafia el bé comú. Dins la nostra espiritualitat, en si mateixa contemplativa, l'aspecte ecològic no ha estat *explícitament* desenvolupat.

6. UN MÓN PLURAL AMB URGÈNCIA D'ÈTICA

PENSAMENT COMPLEX - PLURALISME - NOVA ÈTICA

6.1 Aspectes generals

- **Món plural.** Vivim en un món plural i això significa que les nostres societats no tenen ja la unanimitat dels temps passats en opinions científiques, ètiques i religioses. En els ambients democràtics un tret característic és la tolerància de formes de pensar i viure diverses, que al seu torn aixequen temors i defenses. Com a reacció, s'han enfortit els fonamentalismes relacionats amb postures i ambients neoconservadors.
- **Pensament complex.** Ha canviat la forma de pensar: ja no basten les explicacions de les realitats per l'ordre jeràrquic o *lineal* dels seus elements; fa falta descobrir el dinamisme de les seves relacions i el seu lloc dins el conjunt. La complexitat dels éssers escapa als paradigmes clàssics. La lògica s'ha transformat en DIALÒGICA. Conèixer no és només una forma de dominar la realitat; és també una forma cordial, afectiva i passional de sentir-la i estimar-la des del que som. Pensar i actuar en xarxes, és a dir, en formes d'organitzacions més complexes que es retroalimenten, desenvolupen vincles afectius i enforteixen les identitats distintes i plurals són trets del paradigma de la complexitat. De cada cultura es pot aprendre una forma diferent d'abordar els desafiaments humans. Els descobriments científics han ajudat a comprendre que no es pot imposar un model de comprensió de l'univers.

- **Diversitat de codis ètics.** Des del punt de vista ètic, s'ha obert pas la convicció que cap valoració concreta o ideologia no pot imposar-se, la qual cosa no significa que qualsevol conducta sigui acceptable o que no hi hagi límits, perquè això seria la confusió amb el relativisme que condueix a la llei de la selva. La societat civil va creant marcs ètics amplis perquè puguin trobar-se persones de distintes concepcions. Per a això pretén assenyalar els límits MÍNIMS, és a dir, sancionar el que resulta intolerable per a la majoria. No obstant això, hi ha molta distància entre la tolerància jurídica i la caritat evangèlica. En ambients cristians aquesta tendència ha influït substituint la radicalitat evangèlica, en què l'imperatiu és estimar fins a donar la vida –MORAL DE MÀXIMS– a canvi d'una MORAL DE MÍNIMS, que pot portar a LA LLEI DEL MENOR ESFORÇ. Una altra conseqüència d'aquesta tendència pluralista és la pèrdua de l'influx de l'Església catòlica en la configuració de l'ordre social: una societat plural no accepta ja fàcilment la seva autoritat. En el present, la plataforma ètica universal des de la qual es dialoga amb la societat secular, més enllà de la diversitat de religions, ètiques particulars, homes i dones, són els DRETS HUMANS (1948), que es consideren universals, amb la pretensió que arribin a ser més que declaracions.
- **Diàleg interreligiós.** La convivència de persones de distintes religions dins les mateixes societats suposa nous replantejaments. El reconeixement que les religions no són fets aïllats ni tancats, sinó que formen part d'un dens i complex teixit de contactes i influxos culturals, ha comportat canvis. A l'Església Catòlica la valoració positiva que va fer el Vaticà II sobre les religions s'ha traduït en una actitud decidida de diàleg manifestada en aproximacions per sobre de conflictes passats. No sense dificultats s'intenten estendre ponts entre les religions en favor de la humanitat. Hi ha qui veu en el pluralisme no un camí de maduració de la pròpia confessió religiosa, sinó

una sendera cap a l'escèpticisme. En aquest context augmenta la importància del discerniment. Dins les nostres societats, rebutja el pluralisme tant el que exagera l'ACONFESSIONALITAT LAICA com el que pretén IMPOSAR un model de CRISTIANDAT. Pel fonamentalista, només és admissible l'obediència. No hi ha diàleg possible pel convenciment que la seva doctrina és L'ÚNICA. A escala global estem vivint perillosos enfrontaments de civilitzacions senceres, produïts, entre altres causes, per fonamentalismes convertits en armes bèl·liques, que generen tant la desesperació com la instal·lació del temor.

6.2 Educació

- **Educació des de nous paradigmes.** La ruptura respecte als paradigmes científics i cognitius ha estimulat el desenvolupament d'altres objectius formatius, com la metacognició i la intel·ligència emocional. La metacognició com a capacitat de CONÈIXER COM ES CONEIX, com a autoregulació dels propis processos mentals en la resolució de problemes; la intel·ligència emocional com a capacitat de reconèixer els propis sentiments i els d'altres persones en el marc de les relacions humanes. La complexitat també ha posat en relleu la importància d'adoptar la perspectiva interdisciplinària, sigui en la creació d'espais comunitaris o en pràctiques que requereixen una intervenció educativa, com ara el fracàs escolar.
- **El desafiament educatiu de l'ètica.** La desaparició de la força que abans tenien els referents ètics familiars i socials constitueix un desafiament per a la FORMACIÓ MORAL de la persona i està afectant les comunitats escolars, a les quals s'exigeix assumir aquest buit. La societat hedonista i consumista afavoreix la satisfacció immediata i les normes s'interpreten com a elements repressius del passat, amb la qual cosa s'obre

la porta a tot tipus d'addiccions. Al camp escolar, preocupen problemes com l'alcoholisme, toxicodpendència, criminalitat, paternitat i maternitat precoç, que van apareixent en edats cada vegada més primerenques. Davant la gravetat dels problemes, una tendència és tornar als models autoritaris i controladors. Una altra és optar per una formació de persones autònomes, capaces d'assumir el risc de la seva llibertat i la responsabilitat pels altres, la qual cosa requereix, entre altres coses, una forta dosi de confiança envers cada persona. Els educadors, formats en sistemes autoritaris, se senten incòmodes en un terreny moral movedís o enfront de valors i comportaments morals sempre discutibles, i a més a més ja no gaudeixen del reconeixement que abans es tenia per la seva autoritat. Es fa necessària una formació ètica i una reconsideració de la pràctica. Per formar en autonomia, es requereixen comunitats que explicitin criteris i comparteixin els mateixos referents.

- **Educació religiosa en un context plural.** Un dels majors reptes per al creient és donar raó de la seva fe en un món de confrontació, indiferència i diàleg plural. L'adoctrinament és el tipus de formació religiosa quan s'identifica la fe amb la raó i es considera estar en possessió absoluta de la veritat. El reconeixement al valor de les persones amb les seves cultures, inclosos els valors religiosos, ha fet evolucionar els mètodes missioners. El valor que abans tenia el dogmatisme i proselitisme avui el tenen el testimoni i l'experiència de fe. L'anunci de salvació i la proximitat del Déu-Amor a tota persona humana, des d'una perspectiva de l'encarnació conserva tota la seva vigència, encara que s'allunya de les croades religioses. En el context de la pluralitat religiosa és indispensable anar al fons de les exigències de la inculturació perquè succeeixi la bona nova. La reinterpretació del cristianisme en el seu llenguatge i en les seves pràctiques és camí d'inculturació. El diàleg no sols és requisit, sinó dimensió de la missió evangelitzadora.

6.3 Família teresiana

- **Desenvolupaments formatius.** Respecte al pensament complex, les províncies van esmentar que hi ha interès en el desenvolupament mental complex, a estimular la capacitat d'abstracció i simbolització, a educar amb un pensament sistèmic capaç de relacionar les parts amb el tot, a promoure l'experimentació i el treball en equips interdisciplinaris. Encara que en menor proporció, també es va parlar d'haver integrat programes de metacognició, metodologies cooperatives i treball amb projectes. No es va esmentar l'educació afectiva ni la intel·ligència emocional. I es va dir que faltava contextualització, dada que es va confirmar posteriorment pel grup d'enquestats. Altres dades de la investigació en relació amb el tema van ser que els educadors teresians tenen en compte dins la feina educativa la formació de la consciència crítica i el desenvolupament d'habilitats creatives i reflexives. També es va dir que es treballa en equip i que la tendència a la interdisciplinarietat és creixent. Quant a metodologies, es treballa més amb aprenentatge significatiu que cooperatiu.
- **Autoritat i paper de l'educador.** Tant les províncies com la investigació van confirmar la progressiva pèrdua de l'autoritat formal dels educadors i educadores en el seu paper de transmissors del coneixement i la revaloració del seu servei de guiatge i disseny de processos d'aprenentatge, la qual cosa remet al tema de la seva formació. Es va assenyalar que en la pràctica la urgència de capacitació i preparació en algunes províncies ha estat motiu d'estrès perquè es viu com a exigència. La investigació va revelar que la majoria expressa estar d'acord que els educadors i educadores estan motivats pel millorament professional com a resposta a les necessitats de canvi de l'entorn. També es va dir que l'autoritat dels educadors és menys reconeguda per les generacions joves, encara que

els mateixos joves no van compartir aquest acord. No obstant això, la valoració dels educadors als centres teresians, segons l'enquesta, va ser positiva per a la resta dels grups a excepció de l'aspecte mitjancer, en què encara no es va arribar a la satisfacció en els enquestats.

- **Enfront de les diversitats.** Els grups de les províncies van abordar el tema de la diversitat des del punt de vista dels fets i la sensibilitat davant d'ells en les realitats que tenen més pròximes. Els grups són conscients, en major o menor grau, d'estar experimentant el pas de societats monòtones i homogènies a societats multiculturals i plurals. Davant el desafiament, es plantegen la necessitat d'educar considerant tot tipus de diversitats: de tipus físic, cultural, religiós. Reconeixen que entre ells hi ha una mentalitat més oberta enfront de la diversitat de cultures que de religions i de postures ètiques distintes. Quant a la pràctica, de fet s'acull a persones de distintes cultures i races dins els nostres grups. En menor proporció es troben casos de distinta religió. Es fa un treball d'integració més que de diàleg intercultural i interreligiós, intentant respectar la identitat pròpia i afavorir l'obertura a un món distint. Per a això es fomenten els valors de justícia, tolerància, solidaritat. La investigació va confirmar que en general es prenen en compte les necessitats de les persones que s'eduquen.
- **La dimensió ètica** va ser una de les tendències que va suscitar més diàleg entre totes les províncies. El tema de la formació moral es viu com a urgència des de l'entorn. Preocupa la desaparició de la força de la **FAMÍLIA** per a la formació de referents eticoreligiosos: "*tot està permès*". La falta de vincles duradors afecta matrimonis i vocacions per la vida consagrada. Se sent una creixent exigència de drets sense assumir obligacions ni les conseqüències dels propis actes; fa

falta una cultura de l'esforç tenint en compte la potencialitat educativa i la voluntat personal. Respecte a l'ambient, preocupa l'atropellament dels DRETS HUMANS, es denuncia el fanatisme polític i religiós, la impunitat, la corrupció, la doble moral, els casos de pedofília. Davant aquestes realitats, es diu "podem viure complicitat amb el nostre silenci". Altres vegades "ens falta consistència per ser testimonis positius". Algunes províncies necessiten reflexió i orientació per abordar problemàtiques noves, com els temes de bioètica. Quant a l'educació sexual que s'ofereix, les respostes de l'enquesta van ser disperses: encara que pares i educadors expressaven que es feien programes adequats, pels grups de joves resulta insatisfactori i insuficient. La investigació va constatar aquest mateix sentir: fa falta reflexió actualitzada. En general es demana que es facin debats per tractar problemàtiques com el clonatge, homosexualitat, drogues, donació d'òrgans, amb l'objecte de formar des de criteris, encara que alguns no volen debats, sinó presentar el criteri de l'Església oficial. Com a èxits, s'esmenta que es viu un ambient en què les persones que eduquem i amb qui treballem se senten valorades, incorporem desafiaments ètics en els projectes i prestem atenció a les formes de discriminació. Anem prenent consciència que el cor desarmat, la tendresa, el conreu del respecte per la diferència són camins per construir la pau i la democràcia. Amb diverses accions anem introduint criteris de participació perquè la nostra educació aposti per un "ethos" cultural que superi violència, injustícia, pobresa, intolerància i discriminació. Els valors teresians se senten com a resposta a la necessitat d'educació des del punt de vista ètic.

7. UN MÓN POSTMODERN AMB SET DE DÉU

POSTMODERNITAT - ESPIRITUALITAT

7.1 Aspectes generals

- **El fenomen de la postmodernitat** és clau per explicar trets de la cultura occidental expandits a altres societats. És l'expressió del pas d'una visió del món unificada sota el signe del progrés a la consciència fragmentada del present, a la sensibilitat del que és particular, del que és dispers. Com a condició cultural, desafia també els motlles a través dels quals es transmetia el cristianisme.
- **Sentit de la vida.** Els grans sistemes ideològics i les grans institucions han perdut credibilitat. Molts ho han viscut com a fruit del desengany, considerant que les utopies han servit per justificar barbàries, i pensen que ja no val la pena lluitar per ideals que poden encobrir interessos de grups. Ningú no ha de morir per ningú. Interessa més gaudir el moment present perquè el futur també és incert. Una societat on creix la desocupació desanima la majoria dels joves. "Per a què preparar-se?" Augmenta la propensió a l'evasió i les addiccions. Es desitgen experiències fortes. El petit plaer immediat, individual, és més important i es viu com a compulsió al gaudi. Els espectacles de masses que fomenten emocions tenen un gran èxit. El sexe i el cos, separats de la relació interpersonal, són objectes de consum. I quan falten consensos i fonaments ètics "tot s'hi val". És una cultura que dóna lloc a identitats menys definides, més amants de la novetat i el que és provisorï que del compromís durador, més tolerants i sensibles al dolor humà. Hi ha més

disposició a experiències voluntàries, assistencials, temporals. El buit i la recerca de sentit han tornat l'interès pel religiós. La preferència pel que és emotiu s'ha unit en un ressorgir de formes màgiques, astrològiques i esotèriques. El que és religiós també s'ha vist embolicat en la lògica del mercat, i una pluralitat d'ofertes competeix per la salvació. Augmenta el nombre de persones en grups carismàtics, neoconservadors. Sotmesos a la crítica, també cauen molts ídols, i l'herència de fe es purifica.

- ***Tendències del fenomen religiós.*** La ruptura en la transmissió del cristianisme, abans assegurada per la família, l'escola i la parròquia, una iniciació cristiana que acaba amb la primera comunió, l'abandó d'una pràctica religiosa rutinària tan bon punt comença la pubertat, l'allunyament dels creients, el desinterès per la cultura religiosa, el creixement de la increença, l'evolució de criteris morals i l'entrada de corrents espirituals d'altres religions, la falta de relleu generacional en la vida religiosa, el creixement dels moviments, són fenòmens que estan canviant la configuració del que és religiós i es presenten com una invitació a una purificació de la imatge de Déu, del mode de transmetre les creences i de compartir-les.
- ***El valor de la mística.*** És l'oportunitat d'un aprofundiment de la fe heretada, quan ha estat "tinguda", "practicada" més que viscuda, i un reclam a l'experiència i a la fondària de la interioritat. S'albira un futur que no depèn ja de les formes de socialització que es tenien, ni del predomini d'una cultura cristiana. Ens anem acostant a la predicció del cristianisme de minories. És també el pas d'un cristianisme personalitzat, d'adscripció voluntària, conscient, afectiva i experiencial. I dins aquesta tendència es revaloren els místics, testimonis de l'experiència del Misteri, aventurers de la pròpia subjectivitat, en què es descobreixen habitats per la Presència, Transcendència

que origina i desborda. A través de la narració de les seves vivències, amb el seu llenguatge simbòlic, són els millors interlocutors per compartir inquietuds amb els assedegats de sentit.

- ***Nova eclesialitat.*** Al costat de tendències basades en la institucionalitat de l'Església, la qual ofereix estabilitat i sentit corporatiu, es desenvolupa un laïcat, s'intensifica el compromís històric i va prenent força un model d'Església que prioritza *la comunitat de deixebles de Jesús*, propagadors de la fe des de la pròpia vida, en el qual la jerarquia és autoritat com a servidora i potenciadora dels diversos carismes i ministeris. Una Església on hi cap la implicació religiosa davant els grans problemes mundials, que qüestiona un sistema que relega la majoria de la humanitat a una condició d'excedent i alhora que s'acosta amb misericòrdia fins als més desfavorits i és capaç d'entregar la vida fins al martiri per la causa de Jesucrist en la humanitat, com ho testifica la multitud de màrtirs de les últimes dècades.

7.2 Educació

- ***Formació de la personalitat.*** En un món postmodern on el moviment atreu més que l'estabilitat, on captiva el que és nou i avorreix el que és rutinari, on les relacions interpersonals són febles i la necessitat d'afecte és fortament sentida, l'educació de la personalitat moral, afectiva, és un desafiament. Allí on l'atenció es torna fragmentària i poc sostinguda, la paciència davant les dificultats es perd i la vida transcorre sota l'amenaça de la inconstància i la dispersió, unides al desig de gaudir intensament del moment actual. Allí on absorbeix l'estil televisiu, es viu la fugacitat del "si no aprofito ara, hauré perdut l'oportunitat". L'educador es pregunta: Com formar

la persona perquè pugui consolidar un projecte de vida, que comporta renúncia al bé immediat d'acord amb el llarg termini, esforç i superació de dificultats? És el desafiament de captivar amb alternatives valuoses i l'oportunitat de gaudir i revalorar la quotidianitat.

- **Educació en la fe.** El fenomen educatiu no està al marge de la realitat; hi ha factors externs i interns que s'oposen a l'educació en la fe, especialment en els nostres centres. Comptar amb la injustícia estructural de què som part, considerar l'influx dels mitjans de comunicació com a agents educadors en sentit oposat al pretès, comprendre que els interessos de molts pares de família en portar als seus fills a centres educatius catòlics no són en primer terme motius de fe, són desafiaments a la identitat de l'escola catòlica evangelitzadora. La consciència de la limitació, unida a la urgència apostòlica, obren a la necessitat, no sols d'assajar nous mètodes pastorals, sinó de treballar cada vegada més en col·laboració i d'escoltar més a fons les realitats de les noves generacions, de cercar espais propicis per a la iniciació a la fe en un Déu viu, present en la humanitat.

7.3 La família teresiana

- **Inquietuds.** En la reflexió feta per la família teresiana respecte a aquest tema, destaca la inquietud per cercar formes per respondre als reptes de les generacions joves, que necessiten guies capaços de comunicar la memòria i sentit de la història. Existeix també l'interès per la formació en l'àmbit teològic dels professors i la seva implicació en els projectes pastorals. Aquestes realitats s'experimenten com a crida a encarnar els valors cristians. I com a ingredients indispensables, la comunicació interpersonal i les relacions humanes, de manera

que es pugui experimentar l'“ànima” dels processos educatius. Es reafirma la valoració de tot ésser humà i s'experimenta la necessitat d'una contínua reflexió entre fe i ciència.

- ***Espiritualitat teresiana.*** En els últims anys la família teresiana ha tornat a beure, amb una especial intensitat, de les fonts espirituals del seu fundador, ha rellegit Teresa de Jesús i ha trobat nova vida. En totes les províncies, i des del Centre Internacional Teresià, s'han fet relectures de l'espiritualitat que, com a saba, anima l'arbre de la família teresiana. Centres d'espiritualitat, exercicis teresians, tallers, publicacions, trobades, són algunes de les formes a través de les quals s'ha aprofundit i compartit l'itinerari teresià. En la investigació s'adverteix que hi ha hagut un treball conscient i intencionat de formació en el carisma dirigit a educadors i també a pares, mares i joves, encara que en menor proporció. La consciència que el carisma teresià pertany a tots i no sols a les germanes, ha obert la porta a una major identificació amb aquest carisma i a voler comunicar-lo en les pròpies accions. Des de la reflexió educativa se cerquen camins perquè sigui l'eix des d'on es projectin les accions en els distints àmbits.

II. MARC CONCEPTUAL

A tota pràctica educativa precedeix una manera de comprendre la realitat humana. És responsabilitat nostra aprofundir en una antropologia que no tanqui la persona als seus límits, somiar amb una societat desitjada i possible, considerar que les realitats humanes no sols són un lloc sociològic on hem d'actuar, sinó un lloc teològic on poder viure i expressar la fe, trobar Déu en les seves empremtes encarnades i fer opcions de vida.

- *COM CONCEBEM LA "PERSONA HUMANA" DES DE LES NOSTRES FONTS CARISMÀTIQUES I L'ANTROPOLOGIA ACTUAL?*
- *QUINA ÉS LA NOSTRA VISIÓ DE SOCIETAT, DE JESUCRIST, D'ESGLÉSIA?*
- *DE QUINA MANERA QÜESTIONA LA NOSTRA EDUCACIÓ UN ENFOCAMENT RELACIONAL?*
-

El marc conceptual ofereix pistes per a aquest aprofundiment antropològic, per compartir la nostra imatge de Jesucrist i el somni de societat i Església que projectem.

1. PERSONA

La persona feta a imatge de Déu¹,
habitada per Déu²,
té una gran dignitat, bellesa i capacitat³.
Teresa de Jesús.

1. La persona humana pot ser considerada des de múltiples dimensions⁴. En l'educació teresiana enfoquem la persona, home i dona, des de la seva RELACIONALITAT. Partim d'una visió cristiana: la persona, a IMATGE de Déu Trinitat⁵, està cridada a viure relacions d'amor i reciprocitat fins a aconseguir la comunió amb tot el que crea i amb el Creador⁶. La seva BELLESA I DIGNITAT rau a ser criatura de Déu, capaç de Déu. El seu ésser més profund és amor⁷, està dotada de poder creatiu i es realitza en comunitat. *L'objecte de l'educació és col·laborar a crear condicions perquè la persona visqui conforme a aquesta dignitat, interioritat i relacionalitat⁸, sabent-se situada socialment i globalment.*

Relació,
amor,
comunió,
bellesa,
dignitat.

2. La persona es va construint en la trobada⁹, en una *dinàmica* d'ALLIBERAMENT conscient, des del seu centre¹⁰, DEL "JO" CAP AL "TU".¹¹ L'experiència d'*amistat*¹² és àmbit de creixement¹³, on es coneix i constitueix plenament. En la relació d'amistat satisfà necessitats profundes de valoració, suport, tendresa, contacte físic, i és capaç d'anar integrant la seva afectivitat i sexualitat, energia positiva generadora de vida i realització. El procés de TROBADA viscuda en amistat permet a la persona anar-se coneixent en la seva veritat més fonda, desenvolupar el millor de si i capacitar-se per participar com a SUBJECTE ACTIU en la història. La persona nodreix la seva vida de relacions fecundants de convivència i amor i quan no s'obre a la recíproca entrega amorosa va perdre el seu sentit¹⁴. L'entossudiment individualista resseca la capacitat d'estimar¹⁵.

trobada,
amistat,
veritat,
alliberament.

L'educació teresiana es desenvolupa des d'un tracte recíproc que reconeix la dignitat de tot ésser humà i promou l'amistat.

Autoestima, respecte, autonomia, corresponsabilitat. **3.** L'experiència de l'amor, sentir-se i saber-se estimada incondicionalment, allibera la persona i li descobreix el sentit de la seva vida. Possibilita la confiança en si mateixa i l'AUTOESTIMA, principi de la seva AUTONOMIA i arrel profunda del respecte i la moralitat. L'experiència d'amor obre a la consideració de l'altre com a PROÏSME¹⁶ i a la GRATUÏTAT en l'entrega. De l'amor neix la RESPONSABILITAT davant d'un mateix i la corresponsabilitat en la història com una part de la família humana. La violència és el drama produït per la falta d'amor. *Interessa que cada persona visqui l'experiència de conèixer-se i estimar-se des dels seus condicionaments i possibilitats, aprengui a respectar, estimar i comprometre's.*

Identitat, cultura, història, reconeixement. **4.** La persona comença la seva història CONDICIONADA per relacions apreses en la seva família i en la seva CULTURA D'ORIGEN. Mai no pot dir-se que està acabada. En el seu PROCÉS, la persona ofereix unes possibilitats i en rep d'altres, CREA MONS RELACIONALS entorn de si que alberguen possibilitats d'acció i van configurant la seva IDENTITAT¹⁷. Va escollint el seu mode d'estar present, d'acollir la realitat circumdant i comprometre's des de la QUOTIDIANITAT. Les seves eleccions mostren l'orientació ÈTICA per la qual va optant. La persona ES VA FENT LLIURE en la mesura que opta per estimar, acceptant i superant, amb REALISME i consciència, el patiment i els límits que li imposen la seva fragilitat i la seva situació¹⁸. Des de la seva pròpia HISTÒRIA RECONCILIADA, assumeix el seu procés de dignificació. *Som responsables de les relacions que vivim en els nostres contextos; ens formen i els formem.*

Diversitat, diàleg, pluralisme, convivència. **5.** La història personal i la PERTINÈNCIA A DISTINTES CULTURES¹⁹ com a família, religió, ètnia, país... donen origen a les diversitats entre les persones, totes les quals són de la mateixa dignitat. La persona humana va prenent consciència de la seva diversitat en el contacte

amb els altres. L'acceptació mútua de les DIFERÈNCIES, assumides com a do, la recerca de comprensió mitjançant el DIÀLEG, des del reconeixement dels drets i deures de tots els humans, són l'únic camí per a la convivència pacífica en un MÓN PLURICULTURAL. La cultura de la por a la diferència, la uniformitat, el racisme, tot tipus de discriminació, els fonamentalismes, la injusta distribució de béns que produeix exclusió i violència, deshumanitzen les persones i la família humana.

6. La persona creient troba en l'AMISTAT AMB JESÚS una font de relació per la qual el seu ÉSSER ESPIRITUAL es plenifica. Quan es descobreix habitada i acollida, entra en una aventura interior de *trobada* amb l'Amic que la va transformant. Per la relació vital amb JESÚS I EL SEU PROJECTE, totes les dimensions personals es van INTEGRANT, perquè cada experiència humana pot convertir-se en lloc de trobada i viure's amb un nou sentit. Des d'aquest CENTRE espiritual que la transcendeix, la persona va descobrint la seva MISSIÓ i unificant la seva vida. La COMUNITAT DE FE és lloc de creixement espiritual quan s'hi comparteix EXPERIÈNCIA DE DÉU i es reorienta la vida pel DISCERNIMENT I ACOMPANYAMENT mutus. Teresa de Jesús testifica que és possible experimentar Déu Trinitat en aquesta vida com a gràcia que s'esdevé en aquest centre personal, com a secreta UNIÓ en què tot l'ésser es comunica, delecta i sacia, habilitant i alliberant la persona per estimar, conèixer i servir més²⁰.

Comunitat,
espiritualitat,
solidaritat,
pau,
sentit

2. SOCIETAT

Per col·laborar en el projecte de Jesús sobre la humanitat, volem formar societats *solidàries, inclusives, democràtiques, interculturals*, relacionant-nos des de la nostra dignitat de persones i responsabilitzant-nos en l'atenció de la vida²¹.

Vivim en societats complexes, transitades per persones i grups amb identitats culturals diferents de les nacions originàries. Les estructures polítiques que cohesionaven, sotmeses a processos globals, s'han debilitat. I l'augment de violència generada per relacions excloents fa sorgir l'anhel per una convivència pacífica i fraterna.

Creades en principis ètics. **1.** Desitgem ser artesans de pau per a la humanitat compromentent-nos en la formació de societats fundades en PRINCIPIS ÈTICS:

1. relacions en pla d'IGUALTAT I EQUITAT²², basades en el reconeixement de la dignitat de cada persona²³ i dels seus DRETS²⁴;
2. RESPONSABILITAT CIUTADANA²⁵, PARTICIPACIÓ²⁶ DEMOCRÀTICA, RESPECTE AL BÉ COMÚ²⁷ i SERVEI en l'autoritat²⁸;
3. acceptació i reconeixement de la PLURALITAT d'identitats²⁹, valoració de les DIFERÈNCIES, DIÀLEG³⁰, perdó i reconciliació³¹, com a camins per a la TROBADA INTERCULTURAL, INTERRELIGIOSA, la justícia i la pau³²;
4. relacions de COOPERACIÓ I SOLIDARITAT³³ nascudes d'un profund sentit de COMPASSIÓ³⁴ i AMOR pel misteri del patiment de tot vivent en la família humana i el cosmos, de qui som part.

2. Aspirem a construir societats **SOLIDÀRIES** despertant la **SENSIBILITAT** i la **TENDRESA** per sortir de l'individualisme i **SENTIR COM A PROPIS** la necessitat i el patiment dels altres³⁵. Ens solidaritzem amb les persones i grups marginats que troben barreres infranquejables perquè la seva veu sigui escoltada, els seus valors expressats, tinguin accés a béns que els pertanyen i puguin participar en les decisions que afecten les seves vides. Volem substituir les relacions de desconfiança i competència, nascudes de la voluntat de domini i annexió, per relacions de **COL·LABORACIÓ I ATENCIÓ** per crear ambients ecològics³⁶. Volem societats que des de l'inici de la vida de les persones enforteixin la formació de vincles afectius, recolzin les **FAMÍLIES** com a llocs de creixement³⁷ i on prevalgui **L'AMOR** més enllà dels canvis que experimentin en la seva conformació, permanència i legalitat.

Solidaries,
ecològi-
ques

3. Volem societats **INCLUSIVES I DEMOCRÀTIQUES**, formades per una **CIUTADANIA RESPONSABLE**:

Inclusives,
democrà-
tiques.

1. que actuï compromesament des de **MIRADES COMPRENSIVES I CRÍTIQUES** de la realitat social i de l'entorn mundial;
2. que participi democràticament en les decisions polítiques i econòmiques perquè es prioritzi la vida de les persones i del planeta³⁸, es faci possible la satisfacció de les necessitats de tots i deixi's de veure com a natural i amb indiferència la misèria de les grans majories i els mecanismes que les produeixen³⁹;
3. que per la transparència i rendició de comptes, es vagi eradicant la corrupció i les autoritats siguin respectades pel seu servei al bé comú.

4. Volem societats amb accés ple a una **educació** de qualitat i **INFORMACIÓ** per a tots, amb les quals es formin subjectes socials:

1. que influeixin com a **CIUTADANS DEL MÓN** per reorganitzar l'intercanvi, consum i distribució justa dels recursos;

2. que compreguin la urgència del desarmament mundial per preservar la seguretat i la vida de tots;
3. que intervinguin perquè la utilització professional dels mitjans de comunicació i avenços tecnològics afavoreixin l'elevació moral i espiritual de la humanitat i els seus beneficis arribin a les majories.

Plurals, inter culturals. **5.** Volem aprendre⁴⁰ a conviure en societats *PLURALS* identificant els prejudicis⁴¹ que ens impedeixen valorar les *DIFERÈNCIES* de les identitats culturals⁴². Desitgem que les relacions de *RESPECTE I EQUITAT* substituïssin tot tipus de discriminació, sigui per gènere, raça, llengua, religió, edat o condició social; que homes i dones⁴³ ens relacionem amb formes noves, inèdites, lliures dels estereotips de la cultura masclista⁴⁴, interioritzats en tots dos⁴⁵ pel poder del sistema patriarcal⁴⁶. Societats en què resolguem conflictes, curem les ferides de la violència i restablím la justícia mitjançant el perdó i la reconciliació⁴⁷. Societats on puguem conviure acceptant i comprenent que cada persona i cada grup pugui expressar les seves creences, el seu pensament, la seva música, la seva dansa i que sigui possible *la trobada* *INTERCULTURAL I INTERRELIGIOSA* mitjançant el *DIÀLEG*⁴⁸, perquè com a família humana compartim *SAVIESA*, alimentem somnis i flueixi la creativitat i l'esperança.

3. JESUCRIST

Creiem en Jesucrist,
Déu encarnat, Mestre,
Profeta, Amic.

1. Creiem en Jesucrist AMIC, MESTRE, revelador del rostre matern-patern d'un Déu⁴⁹ apassionat per la humanitat, que ens habita, està present en la quotidianitat i en totes les coses. Jesús ens crida al TRACTE D'AMISTAT. Aquesta trobada amb *qui sabem que ens estima desperta la nostra capacitat d'estimar*⁵⁰. Per la relació amb Ell anem fent de la seva *condició*, estimant-lo l'anem descobrint i ens descobrim en Ell⁵¹.

Jesús
revela la
tendresa
de Déu.

2. Jesús HUMÀ, VIU, REAL⁵², Déu ENCARNAT⁵³ que assumeix el que és petit⁵⁴ i deixa que les seves entranyes es commoguin davant el patiment⁵⁵. PROFETA que mostra la misericòrdia de Déu, fent néixer l'alegria i esperança dels fills i filles de Déu⁵⁶ com a bona notícia. Pren partit pels empobrits, exclosos dels beneficis de la humanitat, en tots els temps i llocs i, amb un cor no violent, afronta el conflicte que comporta la denúncia d'estructures injustes⁵⁷.

Encarnat,
es situa
amb els
pobres.

3. La MISSIÓ de Jesús és el projecte de salvació⁵⁸ d'una humanitat reconciliada⁵⁹ entre si, amb la natura⁶⁰ i amb Déu per l'amor, en la qual cada persona és respectada en la seva dignitat⁶¹. Jesús, amb la força de la seva vida⁶² i la seva Paraula⁶³, proposa el REGNE⁶⁴ i les BENAVENTURANCES com a camí⁶⁵. La seva opció pels crucificats de la història⁶⁶ el va portar a la mort, i amb absoluta confiança en Déu va entregar lliurement⁶⁷ la seva vida. Mort i ressuscitat, *assumeix la nostra condició i la transforma*⁶⁸. Ens reconeixeran com a deixebles seus quan ens estimem i servim com Ell⁶⁹, compartim la nostra taula i el celebrem en comunitat de fe⁷⁰. En participar del seu

La seva
vida
entregada
ens
ensenya
el camí de
realització.

MISTERI PASQUAL, rebem vida en abundància i capacitat per comunicar-la⁷¹. La testifiquem assumint el nostre patiment, solidaritzant-nos amb el dels nostres germans i germanes i vivint relacions noves, reconciliades, col·laborant a fer possible un món pacífic i fratern.

Per la oració i l'Eucaristia ens transformem en Ell.

4. Jesús el Fill estimat i enviat, que es va fer un de tants⁷², ens ensenya a ORAR com Ell, a contemplar, discernir, cuidar i recrear la vida que brolla en cada realitat des de SOTA i des de DINS⁷³ i ens envia en nom seu. Fent camí comunitari des de l'escolta de la seva Paraula i l'Eucaristia, entrem en un procés de conversió. Tornem la mirada a totes les criatures i reconeixem Jesús en cada germà i germana, apreciem la diversitat de cultures, com a expressió de la presència i de l'amor creador de Déu i ens comprometem amb el seu PROJECTE⁷⁴. Des de l'*amistat* amb Jesús transcendim la quotidianitat, resignificant-lo i donant-li sentit de plenitud.

Ho testifiquem amb la vida.

5. TERESA DE JESÚS i ENRIC D'OSSÓ són testimonis i mestres en el TRACTE D'AMISTAT amb Jesús. Teresa va viure una relació afectiva i creient amb la humanitat de Crist fins a unir-se en aliança amb un amor que abraça totes les criatures. El testimoni d'Enrique d'Ossó ens invita a assumir un procés d'identificació amb Crist fins a "*pensar, sentir, estimar i actuar com Ell*"⁷⁵, com un RITME⁷⁶ vital pel qual el CONEIXEM I ESTIMEM PER FER-LO CONÈIXER I ESTIMAR PER TOTS.

4. ESSLÉSIA

Creiem en una Església
misteri de comunió i participació,
poble de Déu que camina en la història,
comunitat de deixebles.

1. Creiem en una Església, MISTERI DE COMUNIÓ I PARTICIPACIÓ⁷⁷, de la qual neix la nostra fe en Déu Trinitat, fonament de la dignitat i llibertat dels fills i germans i de l'anhel d'unitat de tot el gènere humà⁷⁸. Misteri de comunió i participació.

2. Formem aquesta Església com a COMUNITAT de batejats⁷⁹, CRIDA a compartir la vida trinitària. Pertanyem a ella per decisió personal, no per tradició familiar o social, la qual cosa ens fa responsables del do rebut en Crist⁸⁰, que anem *coneixent, estimant* i celebrant i volem veure CONEGUT I ESTIMAT per les persones de totes les cultures⁸¹. Aquesta és la MISSIÓ dels qui formem l'Església⁸². Comunitat de deixebles.

3. És una COMUNITAT en què ens anem fent DEIXEBLES de Crist pel camí de les benaventurances, en constant procés de conversió i reconciliació. Ens renovem deixant-nos guiar per l'Esperit que està present en la comunitat i es comunica per diverses mediacions. Ens reunim a orar i contemplar, a celebrar i festejar la nostra fe i som impulsats a SERVIR⁸³ com a germans i germanes des de diversos carismes eclesials⁸⁴. Compartim la Paraula, ens alimentem dels sagraments i ens anem transformant amb Jesús en l'Eucaristia, vida de Déu entregada a la humanitat. Maria, Mare en la fe, companya de camí.

4. L'Església té per Mare a Maria⁸⁵. Ella és *la deixebra que s'obre a la Paraula, persisteix en el diàleg* i dóna el seu "sí" en conèixer la voluntat de Déu, acollint Crist al seu sí⁸⁶. L'Església Poble de Déu que camina en la història.

reconeix en ella la *cooperadora activa*, en qui *resplendeix la fe com a do, obertura, resposta i fidelitat*⁸⁷. Des de la fe, Maria és companya de camí; la seva presència a l'Església es signe d'amor i d'unitat⁸⁸.

Iglesia **5.** L'Església és POBLE DE DÉU QUE PELEGRINA EN LA HISTÒRIA i per l'acció de que l'Esperit Sant va discernint aquesta veu de Déu i la seva presència es fa en els esdeveniments. L'Església es construeix en la comunió, amb solidària, la participació de tots els seus membres: pastors, laics i laiques, pobre, dones⁸⁹ i minories. L'Església comparteix els gojos i esperances profètica. dels homes i dones del nostre temps⁹⁰ i en el seu caminar sap perdonar i és perdonada, testimoniant que la Bona Notícia és per a tots sense distinció.

Iglesia **6.** Creiem en una Església que, en proposar l'amor de Jesucrist que com a principi de tota norma, opta per la misericòrdia i el perdó, construeix acceptant les conseqüències de passar per la creu perquè neixi comunió la vida. Per aquest mateix amor, es fa Església SOLIDÀRIA⁹¹, per compromesa amb els DRETS HUMANS; es fa POBRE⁹², fent dels exclosos el diàleg. SUBJECTES D'EVANGELITZACIÓ i descobrint en ells el rostre de Jesucrist⁹³, Església PROFÈTICA que, a partir de la seva vida⁹⁴ es compromet en la transformació de la societat cap a estructures generadores de vida⁹⁵ i denuncia allò que atempta contra la convivència pacífica de la humanitat.

7. L'Església, que viu dins societats plurals, *amb un sobri realisme, valorant el que ens uneix, i en sincera estima recíproca*, cerca camins de DIÀLEG I RECONCILIACIÓ, necessaris perquè la UNITAT EN EL PLURALISME⁹⁶ sigui possible més enllà de diferències culturals, religioses, intraeclesials i intereclesials⁹⁷, i d'aquesta manera tots trobin en ella un motiu per viure l'esperança⁹⁸.

III. MARC OPERATIU

Dins una situació educativa desafiadora des de l'àrea pedagògica, apareix un cert corrent de vida. Arrenca de la convicció que els greus problemes de l'educació només poden afrontar-se amb un esperit d'unió i *col·laboració*. Dins les *pedagogies de la trobada* i les aportacions *crítiques*, descobrim les eines d'aprenentatge que ens indiquen per on podem portar a la pràctica els somnis expressats en el marc conceptual.

- *PODEM IMAGINAR COM INTEGRAR AQUESTES COMUNITATS D'APRENENTATGE QUE ESTAN EMERGINT?*
- *PER QUÈ LA FORMACIÓ D'EDUCADORS EN EL SENTIT PROPOSAT RENOVA LA NOSTRA EDUCACIÓ?*
- *PER QUÈ EL MÈTODE ACCIÓ-REFLEXIÓ-ACCIÓ ENS PERMET ENTRAR EN UN DINAMISME TRANSFORMADOR DE L'EDUCACIÓ?*

El marc operatiu ofereix pistes per comprendre quines són les pedagogies i eines pràctiques que condueixen a l'educació que desitgem.

Describeix la utopia instrumental en relació amb el nostre camp d'acció.

1. EDUCACIÓ

Eduquem des de la realitat
i per a la vida,
per construir cultura solidària i de pau
amb persones que siguin subjectes de trobada,
transformadores socials.

1. L'educació és el complex de processos formatius⁹⁹ a través dels quals es configuren les identitats al llarg de la vida. Està feta de TROBADES INTENCIONADES que provoquen en les persones la sortida de si mateixes, del *que és seu* conegut, la qual cosa entra en qüestionament quan és confrontada amb alguna cosa *distinta*, es transforma amb la interacció i, si és assumit, torna convertit en experiència, de manera que conforma aquesta identitat. Les trobades educatives estan condicionades per les realitats personals i culturals on s'inscriuen i pel sentit cap al qual s'orienten. Conformar intencionadament la nostra identitat.

2. L'educació teresiana posa l'èmfasi en el valor educatiu de la TROBADA en les relacions interpersonals¹⁰⁰. Eduquem educant-nos des de i per a la relació, entesa com a TRACTE D'AMISTAT¹⁰¹, àmbit de creixement entre subjectes i societats, fonament d'una convivència cordial i pacífica, obertura a Déu i a la humanitat. Afavorim relacions humanitzadores¹⁰² quan a partir del propi coneixement i acceptació ens aproximem a les persones acollint-ne i valorant-ne les diferències¹⁰³, i creient en la seva capacitat de créixer, aprendre, transformar-se i transformar. Formar persones de trobada transformadores socials

3. L'acció educativa s'esdevé en la relació entre persones que reconeixen la seva dignitat¹⁰⁴, de manera que possibiliten processos educatius fluids. Les relacions humanitzadores són el clima en què les persones s'obren a informacions noves, comuniquen els seus Prioritzem la relació interpersonal.

sentiments, s'involucren en la producció de sabers, s'identifiquen amb la seva cultura d'origen, poden interactuar amb altres i són capaces de comprometre's en processos transformadors que cerquin qualitat de vida per a tots¹⁰⁵.

Formem des de la realitat. **4.** Eduquem educant-nos des de la REALITAT que som i vivim¹⁰⁶, abraçada en la seva pluralitat i complexitat, i col·laborem en la seva transformació deixant-nos transformar, segons el projecte de Jesús. Eduquem per a una convivència pacífica, no violenta, des de la perspectiva local i planetària, promovent relacions de reciprocitat i corresponsabilitat entre homes i dones; despertant la consciència d'interdependència, formant-nos com a subjectes de trobada, capaços de col·laborar en la construcció d'una nova ciutadania¹⁰⁷ democràtica, intercultural, incloent i solidària.

Formem per la cura de la vida. **5.** Fonamentant-nos en l'Evangelí, assumim L'ÈTICA DE L'ATENCIÓ DE LA VIDA¹⁰⁸ per construir relacions que superin la justícia, creant llaços que despertin la responsabilitat¹⁰⁹. Recolçant-nos en la força de l'Esperit, assumim amb magnanimitat i fortalesa una educació que col·labori a l'elevació moral de la humanitat, a la creació d'una cultura de pau¹¹⁰, que des del coneixement propi vagi a l'arrel dels conflictes, la identificació de les causes de la violència¹¹¹, la justa satisfacció de les necessitats de tots, el perdó i la reconciliació.

La Trobada Amb Jesús dona sentit al projecte educatiu. **6.** Eduquem proposant explícitament entrar en RELACIÓ AMB JESÚS, reconegut en la seva Paraula, en la pròpia experiència, caminant en la història, fet Eucaristia. El mateix Jesús es fa present en la comunitat educadora quan el transparenta en la forma d'organitzar-se, animada pel seu esperit evangèlic de llibertat i caritat; quan aquesta comunitat surt de si mateixa amb una actitud d'obertura per trobar-se, apel·lant al desig que està en tots de vida i comunió. Jesús és força i raó de ser d'un projecte educatiu arriscat i esperançador, desafiament en la incertesa, llavor renovadora d'humanitat.

2. EDUCADOR O EDUCADORA

Educador o educadora per vocació i missió.

Mitjancer o mitjancera en l'aprenentatge.

Subjecte de saber pedagògic.

Investigador o investigadora en l'acció.

Acompanyant en la formació.

Dóna vida a la proposta educativa teresiana.

1. Els educadors teresians formen part de comunitats que Proposta aprenen. Comparteixen les opcions de la Educativa PROPOSTA EDUCATIVA TERESIANA¹¹²: la formació de la Teresiana PERSONA¹¹³ i el compromís per la TRANSFORMACIÓ SOCIAL¹¹⁴. Participen en la seva elaboració fent explícita la forma d'autoconcebre's com a EDUCADORS, d'entendre EDUCACIÓ, APRENENTATGE, ENSENYAMENT¹¹⁵ i la relació amb CONTEXT. Són capaços de reconceptualitzar la seva mirada en diàleg amb d'altres i de construir una visió compartida¹¹⁶. Cercant la unitat d'acció¹¹⁷, la coherència entre teoria i pràctica, engeguen les línies educatives que hagin estat assumides, a través de projectes concrets, diversos i avaluables. La seva pràctica està orientada a la construcció d'una CULTURA SOLIDÀRIA, DE PAU, a través de relacions igualitàries i recíproques, com a contribució a l'elevació moral i espiritual de la humanitat.

2. Són educadors Vocació PER VOCACIÓ, identificats amb el seu propi projecte¹¹⁸. i missió Assumeixen la seva història i volen créixer junt amb d'altres, en procés. acceptant que per formar han d'estar ells mateixos formant-se¹¹⁹. Com que viuen en un món plural, necessiten profunditat en les seves conviccions i capacitat per comprendre les d'altres persones, per la qual cosa conreen la reflexió i la trobada, amb un tarannà obert i dialogant¹²⁰. Per respondre als desafiaments de la comunicació mundial i intercultural, han de saber situar-se des de

les seves arrels culturals sense tancar la mirada a *l'ample món*¹²¹. Ser coneixedors del seu context, prestar atenció a les dinàmiques socials, polítiques i econòmiques i, amb capacitat crítica, descobrir les tensions existents dins l'allau informativa, per saber elegir i actuar donant raons de les seves preferències. Promoure un estil d'autoritat basat en la competència professional posada al servei, participació corresponsable i relacions de reciprocitat, en congruència amb la ciutadania desitjada. L'educador o educadora, que viu en un món on creix la violència, necessita ser conscient dels seus estats emocionals, saber expressar afecte i tendresa, afrontar els conflictes i mitjançar en la seva resolució de forma respectuosa. Si s'obre a l'amor creador de Déu, podrà comprometre's en aquesta missió humanitzadora, creient que és Ell qui mou els cors i actua a través d'una relació que té molt de gratuït, que tracta cada persona com a subjecte de la seva pròpia formació i sap esperar i confiar en la seva capacitat de transformar i transformar-se.

Son **3. Com a professionals de l'educació**¹²², són SUBJECTES DE SABER PEDAGÒGIC¹²³, capaços de: 1. dissenyar experiències d'aprenentatge, de saber 2. garantir el sentit dels sabers que produeixen, 3. gestionar pedagògic, l'heterogeneïtat dels grups, i 4. avaluar i regular¹²⁴ els processos investigat- formatius¹²⁵. Treballen en equip, afavoreixen la relació amb l'entorn¹²⁶ dores en i L'APRENTATGE COL·LABORATIU I PER COOPERACIÓ¹²⁷. Són INVESTIGADORS DE LA l'acció. SEVA PRÀCTICA¹²⁸. Es basen en la metodologia d'ACCIÓ-REFLEXIÓ-ACCIÓ¹²⁹. Conscients de viure en un temps de canvi i incertesa, cerquen l'ACTUALITZACIÓ CONTÍNUA, interactuant amb comunitats acadèmiques i científiques, establint relacions amb persones i institucions que persegueixen el mateix fi¹³⁰, perquè amb d'altres aconseguiran el que aïlladament resultaria impossible.

Mitjancers **4. Són MITJANCERS** en els processos d'aprenentatge i convivència. En societats que es van estructurant sobre l'eix de la informació -restringint i negant l'accés a fonts informatives¹³¹-, la funció mitjancera s'imposa. L'educador o educadora ha d'abandonar i en la mitjancera s'imposa. L'educador o educadora ha d'abandonar convivència

el paper de transmissor i assessorar perquè el subjecte i els grups aconseguixin la construcció personal del coneixement i la transferència del que aprèn. Necessita promoure la INTERACTIVITAT i la INTERACCIÓ afavorint la PARTICIPACIÓ ACTIVA¹³², que permet la confrontació directa del subjecte amb aquells continguts que siguin rellevants; estimular l'intercanvi cooperatiu amb grups d'iguals, l'obertura a entorns més amplis i la formació de xarxes¹³³. Establint acords, ha de crear un clima de llibertat per expressar el pensament divergent, per innovar i aprendre dels errors, de manera que els receptors passius es transformin en subjectes gestors del seu procés, agents en la recerca, selecció, processament i aplicació de la informació de manera significativa. El mitjancer necessita estar format en competències comunicatives i tècniques¹³⁴, conèixer-ne els enfocaments –COGNOSCITIU I CONSTRUCTIU– i utilitzar-les com a eines al servei del projecte formatiu. El paper de mitjancer en la convivència té a veure amb la resolució de conflictes per via pacífica, amb els processos de perdó i reconciliació. L'educador o educadora, coneixedor de la persona humana per professió, cercarà la comprensió del conflicte i intervindrà, quan sigui possible, perquè es doni la negociació entre les parts per tal que aquestes trobin vies de solució¹³⁵.

5. Són ACOMPANYANTS en la formació de persones i grups¹³⁶ pel camí de la interioritat i de la relació¹³⁷. Per interioritat entenem el procés d'AUTOCONeixEMENT, el viatge reflexiu que permet arribar a la consciència, al nucli de la llibertat i *saber qui som, què volem, on anem*. La relació de l'acompanyant és mediació per a aquest descobriment. L'acompanyant se situa ell mateix com a aprenent de la vida, amb capacitat de sorpresa, respecte i assertivitat, prestant un servei conscient, amorós, lúcida i gratuït. Està convençut que rendint-se a l'Amor i a la Veritat és com creixem i arribem a ser moralment i espiritualment íntegres. La relació d'acompanyament és vital i té les seves exigències. Implica d'entrada l'ACOLLIDA INCONDICIONAL, saber mirar amorosament intuït

Acompa-
nyants en
el camí de
l'interioritat,
la comunió
i el
compromís.

la dinàmica que mou persones i grups més enllà de les aparences, creient i confiant en les seves possibilitats, per la qual s'enforteix L'AUTOESTIMA, L'AGRAÏMENT. Es du a terme en l'ESCOLTA comprensiva i empàtica de relats de vida, prestant atenció a la quotidianitat i en moments especials, dialogant i reflectint en el diàleg una imatge realista, esperançadora, que facilita L'AUTOACCEPTACIÓ i comunica energia per créixer, afrontar el patiment, sortir de si mateix. Requereix despreniment perquè il·lumina i deixa en llibertat per resoldre, equivocar-se, sense imposar-se ni crear dependències, i ajuda així a créixer en AUTONOMIA I RESPONSABILITAT. És, sobretot, un lloc d'humanització perquè es realitza EN FE, donant espai al silenci, perquè sigui el Déu de Jesús qui es reveli en la trobada i aplani el camí per arribar a aquest *centre* interior, des d'on ens vivim connectats amb la humanitat i amb el món, sentint-nos en aquesta comunió amb Déu que desperta el cor solidari i mou a transformar¹³⁸.

3. COMUNITATS QUE APRENEN

Aprenem en col·laboració,
interactuant amb el medi,
posant en comú
els talents al voltant de l'interès comú.

1. L'educació que volem construir es viu en organitzacions conformades com a COMUNITATS QUE APRENEN¹³⁹. Aprenen de la diversitat dels seus membres i aprenen del medi¹⁴⁰. Són capaces de reinventar-se a si mateixes perquè són flexibles, amigables i tenen un enfocament. Assumeixen el desafiament de formar part de realitats plurals, multiculturals en la societat del coneixement. Cada integrant de la comunitat té una forma personal de percebre, diferent de la dels altres i en alguns casos contradictòria. Cal acollir aquesta diversitat i crear, mitjançant el diàleg, una VISIÓ COMPARTIDA¹⁴¹, des de la qual es potencia l'intercanvi amb el context. La transformació de la societat¹⁴² com a finalitat de la nostra educació, és una opció per construir la visió compartida. Aprendre com organisme viu.

2. La formació d'una COMUNITAT QUE APRÈN és un procés complex. Sorgeix al voltant d'aspiracions comunes; s'hi ha de propiciar un CLIMA organitzacional caracteritzat per prendre seriosament la dignitat de cada persona i oferir espais reals de participació, innovació i aprenentatge¹⁴³. Les RELACIONS HUMANITZANTS de respecte, acollida, amistat i obertura, pròpies del clima de l'organització, fan fluir l'energia creadora¹⁴⁴. L'intercanvi vital amb el medi també és semblant a una relació de respecte, no de domini sinó D'APRENENTATGE, fonament d'una cultura solidària¹⁴⁵. Clima organitzatiu, alfabetització emocional.

3. En una organització educativa que funciona com a COMUNITAT QUE APRÈN no n'hi ha prou que s'intensifiquin els aprenentatges Mediació i gestió.

individuals; es busca que tot el complex organitzatiu APRENGUI com una intel·ligència col·lectiva¹⁴⁶. En la gestió hauran d'involucrar-se totes les parts¹⁴⁷ i serà necessari el lideratge de persones que siguin mitjanceres, especialment sensibles a la diversitat, al talent, als interessos de les contraparts, capaços de suscitar converses generatives i coordinar accions de forma cooperativa¹⁴⁸.

Metodologia,
xarxes.

4. Els educadors de la comunitat que aprèn utilitzen la metodologia d'ACCIÓ, REFLEXIÓ I ACCIÓ aplicada a la investigació de la seva pràctica i opten pel treball COOPERATIU I COL·LABORATIU com a formes d'aprenentatge¹⁴⁹. S'obren a la formació de vincles i xarxes amb altres grups i organitzacions, conscients que "només en companyia" es pot produir coneixement i créixer¹⁵⁰.

Alfabetització,
tecnologia.

5. L'accés a moltes realitats¹⁵¹ passa per intermediació de LA TÈCNICA, la qual cosa exigeix integrar els mitjans de comunicació, el món virtual i encarar altres formes d'aprendre i possibilitar aprenentatges¹⁵². L'aprenentatge es torna automotivador, perquè és activat des de les fonts interiors de les persones; hi intervé la pregunta, la creativitat, l'interès per la quotidianitat, l'obertura a l'exploració i resolució de desafiaments. La constància es manté pel desig de descobriment, i l'entusiasme, per la implicació del grup i pel seguiment del procés formatiu.

4. ORIENTACIONS METODOLÒGIQUES

Acció-reflexió-acció

Autoformació en la pràctica

Recerca de congruència

1. La clau de renovació contínua en l'educació teresiana està en els seus educadors i en prioritzar la seva formació. Les comunitats d'aprenentatge són el clima on els educadors es formen investigant sobre la seva pràctica educativa¹⁵³. Per a això implementen cicles en què utilitzen la metodologia d'ACCIÓ-REFLEXIÓ-ACCIÓ¹⁵⁴. Una educació que condueixi a la formació de SUBJECTES DE TROBADA, TRANSFORMADORS SOCIALS¹⁵⁵, implica opcions pedagògiques com les pedagogies de la relació i les pedagogies crítiques¹⁵⁶. La decisió de reprendre la pràctica educativa com a objecte d'investigació és un signe del compromís explícit amb la transformació de la realitat existent¹⁵⁷.

Formació,
educadors.

2. La dinàmica de la metodologia d'ACCIÓ-INVESTIGACIÓ-ACCIÓ és com un moviment en espiral que es retroalimenta contínuament. L'ACCIÓ primera es refereix al punt de partida, que és la pròpia experiència, la pràctica educativa concreta i contextualitzada. La REFLEXIÓ, en un cert sentit, està present en tots els passos. Aquí es refereix al qüestionament de la pràctica, d'on sorgeixen els aspectes que es volen potenciar o resoldre i seran sotmesos a investigació¹⁵⁸. El pas següent és plantejar una intervenció fonamentada i realitzar-la. Després d'un procés d'avaluació es reprèn la pràctica incorporant els aprenentatges. Aquesta és l'ACCIÓ que tanca un cicle. El mètode ha provocat un creixement des de dins, a partir de la consciència de l'educador o educadora, que ha crescut en pensament crític i ha orientat la investigació cap als aspectes que li interessin, i així ha elevat la qualitat professional de la seva pràctica¹⁵⁹.

Acció,
reflexió,
acció.

Eines. **3.** Els cicles en els quals els educadors teresians implementen la metodologia d'ACCIÓ-REFLEXIÓ-ACCIÓ s'inscriuen dins el marc d'aquesta visió compartida, orientada des de la proposta educativa teresiana com a horitzó de sentit. Les eines utilitzades pels educadors en la seva funció mitjancera de l'aprenentatge han d'estar d'acord amb el marc de referència i poden ser diverses: treball col·laboratiu, aprenentatge significatiu, aprenentatge per resolució de problemes, treball interdisciplinari.

Principis d'acció. **4.** La nostra pràctica educativa és situada. Acol·lim els desafiaments d'una realitat plural i multicultural i assumim les contradiccions d'estar immersos en un sistema exclouent. Partim d'una visió compartida de la realitat sociocultural, a la qual ens acostem des d'un marc conceptual que també hem compartit. Aprofundim en el coneixement de les persones amb qui ens eduquem. Pretenem col·laborar en la construcció d'una cultura solidària i de pau, optant pels exclosos i formant-nos com a subjectes de trobada, transformadors socials. Ens eduquem constituint comunitats que aprenen. Prioritzem les relacions interpersonals. Tenim com a principis: assumir les diversitats i la implicació de tots des de la participació corresponsable.

IV. LÍNIES MESTRES

1. Eduquem educant-nos des d'una comunitat que va aprenent a relacionar-se en congruència amb els fins de l'educació que pretén.

- Oberta a la realitat, amb una mirada positiva, capaç de reconèixer els valors existents.
- Que prioritza la persona, des del reconeixement de la seva bellesa i dignitat.
- Amb opcions clares per la transformació social cap a l'equitat, reciprocitat, inclusió, solidaritat.
- Que reflexiona sobre la seva pràctica, amb reflexió i investigació.
- En conversió contínua, des de sota i des de dins.
- Que cerca i es vincula amb d'altres.
- Que treballa en equip amb visions compartides i formant xarxes.
- Que es relaciona des de principis ètics.

2. Educació per a la formació de persones, homes i dones

SUBJECTES DE TROBADA

- Formades integralment: ment i cor; capacitat crítica i compassió, corresponsabilitat i cooperació; saviesa i saber instrumental.

TRANSFORMADORS SOCIALS:

- ciutadans arrelats en la pròpia cultura, amb obertura al món global,
- conscients de la seva identitat i pertinença,
- creadors de cultura solidària i de pau.

3. Educació per viure i conformar societats plurals, interculturals, democràtiques, inclusives i solidàries

- Formades en el diàleg, l'acceptació de diversitats, la relació intercultural,
- la participació corresponsable i la col·laboració,
- la no-violència, la resolució de conflictes, el perdó i la reconciliació.

4. Educació per formar Església, comunitat de deixebles de Jesucrist,

- que el segueix pel camí de les benaventurances
- deixant-se il·luminar per la seva Paraula, alimentant-se d'Eucaristia,
- i es va fent pobra i solidària per la compassió envers el patiment,
- que porta a desposseir-se de si mateix i a l'amor que la redimeix,
- a conèixer i estimar Jesucrist i fer-lo conèixer i estimar per tots.
- Formada per al tracte d'amistat,
- el descobriment de la seva interioritat
- i la comunió amb Déu present en la història i
- sentit últim de la vida.

V. MÍSTICA DE L'EDUCACIÓ TERESIANA

Sembla que la tasca pendent per a l'EDUCACIÓ en el nostre segle XXI és apuntar cap a l'ELEVACIÓ ESPIRITUAL I MORAL DE LA HUMANITAT treballant per construir una CONVIVÈNCIA PACÍFICA, NO VIOLENTA, amb UNA CIUTADANIA DEMOCRÀTICA, INTERCULTURAL, INCLOENT, SOLIDÀRIA; apostar per la formació de PERSONES i SOCIETATS que, des de "dins" i des de diverses identitats, siguin SUBJECTES DE TROBADA, TRANSFORMADORES SOCIALS.

En el nostre carisma teresià trobem vetes que des de l'espiritualitat poden informar un tipus d'EDUCACIÓ que apunti a la reconstrucció del teixit social des del projecte de Jesucrist, connecti el Déu que ens habita amb la humanitat, com a resposta a les aspiracions més profundes d'integritat, llibertat, amor en comunió.

EDUQUEM EDUCANT-NOS

Per insistir novament en aquesta tasca amb un renovat entusiasme, nosaltres els EDUCADORS hem de renovar la nostra vocació.

Necessitem DESPERTAR.

- 1. OBRIR ELS ULLS** per veure no sols les imatges que els mitjans volen vendre'ns, sabent que darrere d'aquestes no hi ha els rostres de les persones, sinó els interessos d'acumulació. Deixar de consumir tota informació que aclapara i confon i aprendre a escollir la que alimenta. Mirar sense temor *allò* que no correspon als cànons de bellesa interioritzats des de la nostra pròpia cultura, però que *existeix i està aquí*, esperant ser reconegut per revelar-nos el seu valor. Mirar amb el cor.
- 2. OBRIR LES OÏDES** per escoltar amb atenció relats, històries personals que ens parlen de diversos contextos culturals d'una *altra història*. Així comprendrem per què passa el que passa, per què es pensa com es pensa, per què s'actua en un sentit o un altre, i serem més respectuosos amb l'opinió diferent i estarem en condicions de dialogar.
- 3. Atrevir-nos a TOCAR EL PATIMENT** provocat per la violència, especialment la que tenim interioritzada, quan creiem que ha de regir *la llei del més fort* perquè és condició de supervivència, encara que legítimi desigualtats que priven de la vida i trobi justificacions per no compartir el que acumula. Si toquem el patiment i li posem nom i cognom, expressarem amb el gest oportú la compassió i solidaritat que neix de reconèixer que som una part de la mateixa família i que "el que pateixes tu" em concerneix. Foragitarem el temor de sentir, compadir, patir amb,

gaudir i posarem mans a l'obra col·laborant en accions solidàries. Cal tocar per fer néixer el compromís i la responsabilitat per la cura de la vida.

4. Redescobrir el **GUST PER LA TROBADA**, l'afecte i la tendresa, la confiança, donar espai al silenci, adonar-se de la bellesa... perquè quan hem seguit una carrera competitiva, cercant l'eficàcia i la rendibilitat, sembla que se'ns ha extraviat aquest gust. Quan ens trobem comprovarem que som iguals i, per compartir la mateixa dignitat, mereixem els mateixos drets i hem de respondre els uns pels altres. Des de la confiança emprendrem accions constructives, en què entrin en joc els nostres sabers, i els que podem construir en un aprenentatge continu, comptant amb el saber acumulat per tantes generacions de què som deutors i entenent que qualsevol projecte serà més creatiu com més hi participem i cooperem.

5. Aprendre a **PERCEBRE** l'aroma de la presència del Déu vivent en el nostre interior i en tota realitat, que ens permetrà acollir el que Ell en cada situació ens vagi mostrant, i escollir-ho, perquè això serà el que ens val. Des de la fidelitat a Déu i a la seva Paraula, podrem exercir la nostra missió educadora i ser acompanyants d'altres generacions noves o velles, qui també tenen molt per ensenyar-nos. Ho farem compartint la set de Déu i notícies seves amb els qui siguin del nostre credo i oberts als d'altres. En el camí ens animarà l'experiència dels testimonis que coneixem, deixebles de Jesucrist, i aquells que ens han precedit. I ho farem perquè tenim la certesa que aquesta experiència transparenta l'Amor i Veritat divines i són l'únic que uneix, il·lumina i escalfa el nostre món.

** TOT PER JESÚS **

REFERÈNCIES

NOTES PERSONA

(1) Imatge i semblança de Déu, condició de la qual brolla la seva dignitat (**Gn.** 1, 26-27).

(2) **Teresa de Jesús, C** 28, 10 "No estem buits en l'interior".
Vegeu també: **V.** 7, 17; 9,3.

(3) "No trobo cosa amb què comparar la gran bellesa d'una ànima i la gran capacitat" (**I MM'**1,1).

(4) La persona no és una realitat prefixable que puguem tancar en conceptes, perquè és mòbil i creadora. És possible abordar-la intel·lectualment distingint múltiples dimensions: biopsicològica, historicosocial, eticopolítica, espiritual i religiosa. "Com a categoria antropològica és una variable que depèn d'aquells punts de vista des dels quals és observada. I aquests són tan diversos com justificables en virtut de la no inventariable fondària (G. Marcel) de l'ésser humà. Coparticipant de la materialitat mineralògica amb el vidre, cel·lularment trenat com la resta d'organismes, alimentat per oxigen com la planta i protector de la seva prole com el primat, també ell, sense alternativa, és autor del mite, de l'art, de la ciència, de les societats... I, en fi, es va singularitzar entre la resta d'éssers perquè suscita i s'acull a sentiments religiosos." (**Maceiras Fafián, Manuel.** "Categories antropològiques fonamentals", en: *Congrés de Pedagogia: Atrevir-se a educar*, Madrid, Narcea, 1997, p. 61)

(5) Afirmem que la persona humana és un ésser en relació amb la imatge de Déu-Trinitat. La sociabilitat humana també és analogia de la divina. El suport d'aquesta afirmació està en la fe en un Déu que és interrelació d'amor entre les persones del Pare-Fill i Esperit. És el Déu comunitat, fonament del *nosaltres*, comunió solidària amb la humanitat sencera. I si aquesta és la nostra fe, ens assemblem a Déu i aconseguirem la nostra finalitat a través de les relacions d'amor i reciprocitat, que estan en oposició amb les relacions de domini i submissió.

(6) Des del punt de vista cristià, l'antropologia s'inscriu en una metafísica creacionista per la qual s'atribueix l'existència a l'acció amorosa i creadora de Déu i no al caos preexistent. La crida a viure en comunió amb Déu és interpretada per Teresa de Jesús no en termes ontològics, sinó existencials i relacionals. La persona és "*tan capaç per gaudir de Sa Majestat com el vidre per reflectir el sol*" (I M 2, 1). El desenvolupament d'aquesta capacitat en la persona és un procés de transformació fins a fer-se de les mateixes condicions per poder entrar en una relació d'intercanvi.

(7) López Quintás ens acosta a Ebner, el qual ha aconseguit explicar aquesta realitat amorosa i dinàmica integrant les dimensions humanes més profundes. Els sentiments habiten en la persona, però la persona habita en l'amor. Això és la realitat, l'amor que està entre el jo i el tu. L'amor no s'enclava en el llenguatge, sinó que el llenguatge adquireix la seva densitat quan parla des de l'amor, perquè l'amor és esperit. L'esperit no està en el jo, sinó *entre* el jo i el tu. És com l'aire que respirem. La relació amorosa és el fonament de la comunitat humana. Només a través de la relació podem dur a terme l'experiència religiosa. (Cfr. **López Quintás, Alfonso**, *El poder del diàleg i de la trobada*, Madrid, BAC, 1997)

(8) La *relacionalitat* és reconeguda com una de les categories definitòries escollides per la **Congregació per a l'educació catòlica** en el document: *Les persones consagrades i la seva missió a l'Escola. Reflexions i orientacions*, Roma, 2002. "L'explicitació del fonament antropològic de la proposta formativa... és una urgència ineludible en les societats complexes. La persona humana es defineix per la *racionalitat*, és a dir, pel seu caràcter intel·ligent i lliure, i per la *relacionalitat*, és a dir, per la relació amb altres persones. L'existir amb l'altre implica tant el nivell del ser de la persona humana –home/dona– com el nivell ètic de l'obrar. El fonament de l'*ethos* humà està a ser imatge i semblança de Déu, Trinitat de persones en comunió. L'existència de la persona es presenta, doncs, com una crida i una tasca a existir l'un per a l'altre" (n.35). Des del punt de vista de l'antropologia filosòfica, la *relacionalitat* emergeix des de l'època clàssica. S'explica per la capacitat d'autoreferència. L'ésser humà, com tot organisme viu, està dotat d'un *codi* des del qual desplega la seva activitat en intercanvi amb el medi. En aquest intercanvi es veu afectat en el seu desenvolupament i evolució per la *capacitat retroactiva dels seus propis efectes*. La reciprocitat és el factor mobilitzador de la pròpia vida en tots els seus estadis. Cada efecte produït per l'organisme es torna sobre el mateix organisme i continua provocant la seva pròpia evolució; aquesta és la capacitat d'autoreferència. Una mena de "reflexió" que es produeix en l'ordre biològic, en l'ordre intencionalitat i en la consciència. L'ésser humà actua i es construeix a si mateix i al seu món a partir de les seves estructures subjectives, actuant sobre l'experiència, sobre el medi i sobre les seves pròpies estructures. És un complex sistèmic intercomunicat, amb funcions reflexives i temporals, en el qual la seva corporeïtat, els seus pensaments, la seva llibertat, la seva cultura, són funcions de la totalitat. El que més distingeix

l'èsser humà d'altres vivents és el desenvolupament dels propis processos i l'efecte reflexiu sobre les estructures. Per això l'èsser humà apareix com a sistema obert. (Cfr. **Maceiras Fafián, Manuel**, *op. cit.* p. 68-73)

(9) La filosofia s'ha interessat per *la trobada* des de les temàtiques de l'alteritat i intersubjectivitat: *no hi ha jo sense tu*. Una persona sola no existeix com a persona, perquè ni tan sols arribaria a reconèixer-se a si mateixa com a tal. El coneixement de la pròpia identitat, la consciència d'un mateix, només s'aconsegueix mitjançant la intersubjectivitat. Levinas porta al límit l'alteritat situant en *l'altre, en els altres*, el principi de tota responsabilitat.

(10) La persona està dotada d'una densitat i "fondària" ontològicament irreductibles als fenòmens físics, biològics i psicològics. Aquesta dimensió humana és equiparada per Teresa de Jesús com "el centre de l'ànima... o esperit" (**VII M 2, 10**); regió en "el que és molt profund" (**VII MM'1, 7**) de la persona, on "no arriben els sentits i potències" (**V M 3,4**) i, no obstant això, "per mitjà" d'ells (**VII M 2, 3**) succeeix Déu en la pròpia interioritat i allí és conegut i estimat per l'èsser humà.

(11) Llegeixi's l'itinerari de les *Moradas* teresians en clau d'alliberament per l'amor, passant pel despreniment i la humilitat. Des de la perspectiva teresiana, arriben a ser lliures aquells homes i dones que volen vivenciar amorosament, conscient i responsable, allò que som per vocació: criatures necessitades i depenents de Déu per viure, fins a fer coincidir les pròpies decisions amb els desitjos de Déu. Teresa diu de si mateixa que "*...sense saber com es va trobar amb aquella llibertat d'esperit tan preada i desitjada... a on es troba tota la felicitat que en aquesta vida es pot desitjar*;

perquè no volent res ho posseeixen tot." (**Fundaciones** 5, 7). Aquest camí inclou un aprenentatge de comunicació amb el Creador.

(12) La *relació jo-tu* és estructurant de la persona humana, la condició fundent del seu ser. Això significa que l'essencial no ocorre en l'un i l'altre, sinó "entre" els dos, en l'àmbit comú de la trobada. Tu ets per a mi i jo per a tu un camp de possibilitats i projectes. En l'amistat ambdós ens oferim gratuïtament i mútuament. Quan això succeeix, jo no estic fora de tu ni tu de mi; estem en un àmbit o realitat nova on ens creem i així és com també experimentem la realitat de l'esperit. La trobada és l'experiència més humana. L'amistat és una categoria que torna a redescobrir-se des de la perspectiva intersubjectiva. En el segle XIX la reflexió sobre l'amistat, segons Laín Entralgo, va ser un *desert* pel fet que faltava una noció de persona que la sustentés. L'idealisme hegel·lià i el positivisme van fer desaparèixer l'amistat reduint-la a simple companyonia. Cfr. **Laín Entralgo**, *Sobre l'amistat*, *Revista d'Occident*, Madrid, 1972, 69-70, citat per **Domínguez Morano Carlos**, *El vincle de l'amistat*. Col·loqui d'Humanisme Cristià, UIA, nov. 2002.

(13) El jo de cada persona es constitueix plenament en entrar en relació personal amb el tu dels altres i, sobretot, amb el tu de Déu. La veritable realitat es troba en l'àmbit dialògic, lloc on es fa present l'Esperit creador. "*El pensament pneumatològic no veu les realitats personals com a entitats perfectament delimitades a la manera de "coses", sinó com a entitats que -a manera d'<àmbits>- es van constituint en relació viva amb l'entorn.*" A través d'aquesta actitud pneumatològica, s'atorga a la raó humana la seva plena importància en vincular-la amb la decisió creadora de nexes interpersonals. (Cfr. **Ebner**, citat en **López Quintás**,

Alfonso, *El poder del diàleg i de la trobada*, Madrid, BAC, 1997, p. 15).

(14) Encara des del punt de vista científic es fa aquesta afirmació: "*Som fills de l'amor. Comprendre això és quelcom absolutament essencial per comprendre el que és humà. L'amor és un element fonamental des de l'úter fins a la tomba. L'ésser humà en el seu desenvolupament requereix com a element essencial, no circumstancial, la permanència i continuïtat de la relació amorosa entre ell, la seva mare i la resta de membres de la família. I això és essencial per al desplegament fisiològic, per al desplegament del cos, de les capacitats sensorials, de la consciència individual i de la consciència social*", **Maturana, Humberto**, *El sentit d'allò que és humà*, p. 274, Santiago de Xile, Dolmen Ediciones-TM, Santafé de Bogotá, coedició especial per a Colòmbia, 1998, 339 p.

(15) És possible viure al marge de la nostra veritat més profunda (I M'1, 6-8). *Teresa de Jesús ens situa en una antropologia d'èxode o sortida enfront d'una antropologia de l'autocentrament*. (Cfr. **Projecte formatiu STJ** (2005), p. 23)

(16) Des de la interpretació cristiana de la persona i del món, s'introdueix l'humanisme radical, pel qual l'amor es col·loca al vèrtex i la seva pràctica inclou la dimensió comunitària, i s'estén a tot ésser humà com a "proïsmè". "El proïsmè no existeix com a categoria; està allí on estigui el més feble. És la prolongació del sentit comunitari fins als confins de la humanitat". (Cfr. **Maceiras Fafián, Manuel**, *op. cit.*, p. 81)

(17) L'ésser humà configura el medi social i és configurat pel medi, és creador de cultura i és configurat a través

d'intercanvis culturals. Això es dona per la seva singular capacitat d'autoregular-se, fent-se a si mateix objecte del seu propi desenvolupament i facultant la seva autorealització, prenent com a instruments els objectes de la seva experiència. (Cf. **Maceiras Fafián, Manuel**, *op. cit.* p. 74).

(18) El creient té una font interior de relació la dinàmica d'intercanvi de la qual és la mateixa. El procés d'humanització implica una conscienciació de les relacions que establim i de les seves motivacions.

(19) On rau la identitat i com es renova? Avui la identitat és poliglota, multiètnica, migrant, a diferència del temps de la modernitat, considerada monolingüística i territorialitzada. L'antropologia troba difícil ocupar-se de la globalització per l'hàbit de considerar els membres d'una societat com pertanyents a cap cultura homogènia, fent invisible la interculturalitat. En la formació d'identitats dins un encreuament de cultures, els multimèdia i el multicontext són les claus. Cfr. **Néstor García Canclini**, *La globalització, productora de cultures híbrides*. En <http://www.hist.puc.cl/història/iaspmla.html>.

(20) Tot el capítol 2 de les *Moradas VII*, en especial el n. 3, és descripció de l'experiència teresiana d'unió amb Déu, cim de l'itinerari espiritual. *"Passa aquesta secreta unió al centre molt interior de l'ànima, que deu ser on hi ha el mateix Déu... La comunicació amb Déu, la pau i el delit són inefables ...queda l'esperit d'aquesta ànima, fet una cosa amb Déu que, com que és també esperit, ha volgut Sa Majestat mostrar l'amor que ens té en donar a entendre a algunes persones fins on arriba, perquè en lloem la grandesa, perquè de tal manera ha volgut ajuntar-se amb la criatura que, així com els que ja no es poden apartar, no es vol apartar Ell d'ella"*.

(VII M 2, 3). Vegeu com entén Teresa de Jesús la llibertat en el servei com a fruit de la unió: VII M 4, 8.

NOTES SOCIETAT

(21) *Cfr.* **Gen.** 1; **Jn.** 17; **Mt.** 25.

(22) Junt amb la igualtat, l'equitat és un dels cinc principis per a una ètica de valors universals. *Implica la conservació del medi ambient i els recursos per preservar la vida de les generacions futures.* **ONU 2000**, *Origen de l'ètica global*, Comissió Mundial de Cultura i Desenvolupament, 1995.

(23) El fonament de la igualtat és la *dignitat*, principi afirmat més de quaranta vegades en el **Catecisme Església Catòlica** a partir del n. 27.

(24) No es tracta d'una IGUALTAT uniformitzadora, sinó de la igualtat de drets i possibilitats reals d'actuació, la qual permet optar i possibilita la diferència.

Conferència Mundial de Drets Humans (1993). *Declaració i programa d'acció de Viena*. Juny 1993. Nova York: Nacions Unides, 77. La **Declaració Universal sobre els Drets Humans** descansa en el Pacte Internacional sobre Drets Civils i Polítics i en el Pacte sobre Drets Econòmics i Socials, subscrits per les nacions. S'han ratificat en la Convenció Europea per a la Protecció dels Drets Humans, la Convenció Americana sobre Drets Humans i la Carta Africana sobre Drets Humans i dels Pobles. La Declaració del Mil·lenni (ONU 2000). És tema també àmpliament ratificat pel Magisteri eclesiàstic. *Cfr.* **Conc. Ecum. Vat. II**, Const. past. *Gaudium et spes* 26; **Encíclics de JP II**, *Sollicitudo rei socialis* (1987) 26, 32; *Centesimus Annus* (1991) 22;

Catecisme Església Catòlica n. 1907, 1930. Sobre els drets humans, vegeu també: **Lucas, J. de** (1994) *El desafiament de les fronteres*. Madrid: Temes d'Avui. Assaig, 261. (1994). *Drets humans –legislació– interculturalitat*. En: *Rev. de Documentació Social*: n. 25, 73-90. No es tracta d'una IGUALTAT uniformitzadora, sinó de la igualtat de drets i possibilitats reals d'actuació, la qual permet optar i possibilita la diferència.

(25) **Catecisme Església Catòlica** n. 1915, afirma com deure la participació en la vida pública.

(26) **Catecisme Església Catòlica** n. 1913, la participació és responsabilitat inherent a la dignitat.

(27) **Catecisme Església Catòlica** n. 1905-1912 i n. 1924-1927. Sobre el bé comú i el destí universal dels béns: **Conc. Ecum. Vat. II**, Const. past. *Gaudium et spes* n. 69; **JPII**, *Sollicitudo rei socialis* (1987), 42.

(28) *Cfr.* **Catecisme Església Catòlica** n. 1903, explica el sentit de l'autoritat.

(29) *Totes les cultures comparteixen una base comuna de valors que constitueixen el fonament sobre el qual es funda l'ètica global. El fet que els individus puguin tenir identitats múltiples i complementàries apunta que poden descobrir aquesta base comuna de valors. No és possible aconseguir justícia i equitat a través de la imposició de principis morals preconcebuts. En aquest procés, el foment de la tolerància ocupa un lloc primordial.* **ONU 2000**, *Origen de l'ètica global*, Comissió Mundial de Cultura i Desenvolupament, 1995.

(30) **Catecisme Església Catòlica** n. 1879.

(31) La reconciliació i l'amor als enemics són principis de la moral cristiana, *Cfr. Catecisme Església Catòlica* n. 2608. El procés de reconciliació comença a ser projecte d'investigació en universitats com Harvard i mitjà eficaç per humanitzar llocs de violència. Vegeu els treballs de Leonel Narváez en: www.fundaciónparalareconciliacion.org.

(32) La justícia i la pau són conseqüència. *Cfr. JP II, Sollicitudo rei socialis* (1987) 40, 4.

(33) La solidaritat és el principi bàsic de l'organització social i política confirmat filosòficament, moralment **JP II**, *Sollicitudo rei socialis* (1987) n. 33, 40, 45, *Centesimus Annus* (1991) n. 35. Un resum del tema segons aquestes encíclicques està en: **Catecisme Església Catòlica**, n. 2438

(34) "*El patiment i la mort és allò més propi de cada ésser humà. De compartir una mateixa realitat, una mateixa "passió", brolla la compassió, la solidaritat. No com un sentiment flux, sinó com el sentir a l'arrel del que és l'ésser humà"* **Mardones, José María**, *Per què preocupar-nos pels altres? Ètica i Convivència Promoció Cultural ITESO* (2005) <http://cultura.iteso.mx/diàlegs/05g/dialogo1.html>.

(35) "*Walter Benjamin ha dit que quan venim a aquest món, en néixer hem contret un deute amb la humanitat. No som responsables de la situació que trobem, amb les seves desigualtats; no som, però som immediatament responsables tan bon punt en el primer moviment ens posicionem en pro o en contra d'aquesta situació. No hi ha neutralitat possible".* **Mardones, José María**. o. c.

(36) El paradigma de la solidaritat descansa sobre

fonaments epistemològics: 1. Refuta la supervivència del més fort i la substitueix per la responsabilitat sobre els més febles. 2. Preconcep la complementarietat amb l'altre per al desplegament humà. 3. Posa en escena nous actors (intel·lectuals, voluntaris, ONG, comunitats ètniques, lingüístiques, etc.), que es resisteixen a la dominació. 3. El ben descansarà sobre el benestar individual aconseguit pel col·lectiu. En legitimar la diversitat està reconeixent la igualtat dels pobles i afavoreix un ethos de no-violència en la política i en les interaccions humanes. La generalització d'aquest paradigma obre al futur en comprovar que les ecologies que funcionen són les que tenen un nivell de competitivitat baix i un nivell de solidaritat alt. Sabent que el model hegemònic de desenvolupament és insostenible, hi ha el deure d'establir un horitzó d'autolimitació voluntària que permeti l'existència d'altres avui i demà. El malbaratament no és compatible amb la solidaritat.

(37) Les relacions apreses en les famílies són el germen de les societats.

(38) Sobre el desig d'un nou acord ètic mundial: **Küng, H.** (1991). *Projecte d'una ètica mundial*, Madrid: Trotta, 176. **Morin, E. Kern, B. A.** (1993). *Terra-Pàtria*. Barcelona: Kairós, 221. **Cortina, A.** (1996). *Ètica dialògica i cívica*. EM: 40 (1996) 25-26 (1997). *El potencial ètic de la Societat civil*. Edicions Alfons Magnànim. Debats: n. 61 / tardor, 17-24.

(39) Sobre les estructures polítiques i econòmiques, vegeu: **Chomsky, N.** (1996). *El nou ordre mundial (i el vell)*. Barcelona: Crítica, 386.

(40) "...s'aprèn a respectar a qui dissenteix, a reconèixer els seus punts de vista, a comprendre les seves posicions, sense

*haver de compartir-los necessàriament". "Una educació comprensiva, reflexiva i dialogal en valors, prepara... pels seus procediments comunicatius per a una societat civil que aspira a anar superant l'autoritarisme, la intolerància i la frivolitat, gràcies a un major compromís i a més pluralisme en la participació política i en les realitzacions d'una democràcia, l'eticitat de les quals signifiqui més justícia, més equitat i major solidaritat. **Guillermo Clots Vázquez**, Ètica comunicativa i educació per a la democràcia, Biblioteca digital de l'OEI, Revista Iberoamericana d'Educació n. 7*

(41) Entre els prejudicis més arrelats hi ha el nostre etnocentrisme cultural, pel qual jutgem totes les altres cultures i veiem la diferència com a amenaça, amb la tendència que sigui suprimida i a negar la relació.

(42) **Lewantin, R. C.** (1984). *La diversitat humana*. Barcelona: Labor, 162. Declaration universelle sur la diversité culturelle, UNESCO 2002; Declaração universal dos direitos da criança, ONU, 20 novembro de 1959. **Missatge de Joan Pau II**, *diàleg entre les cultures per a una civilització de l'amor i la pau*, Jornada mundial de la pau, 2001. **Llepo d'Espinosa, E.** (ed.) (1995). *Fronteres culturals*. En: **D. a.** *Cultures, estats, ciutadans*. Una aproximació al multiculturalisme a Europa. Madrid: Aliança, 30-44.

(43) **Guevara, Ivone.** (1995). *Teologia a ritme de dona*. Madrid: Sant Pau. **Schüsser, Fiorenza Elisabeth** (1994). *En memòria d'ella*. Bilbao: DDB (1996). *Però ella va dir. Pràctiques feministes de la interpretació bíblica*. Madrid: Trotta. (2000). *Cristologia feminista*. Madrid: Trotta. **Ranke-Heinemann, Uta** (1998). *No i amén*. Madrid: Trotta. **Aleixandre, Dolores** (1991³). *Dones en l'hora undècima*. Bilbao: Quaderns Fe i Secularitat / Sal Terrae. **Johnson,**

E. A. (2002). *La que és. El misteri de Déu en el discurs feminista*. Barcelona: Herder.

(44) **Amorós, C.** (1997). *Temps de feminisme. Sobre el feminisme, projecte il·lustrat i postmodernitat*. Madrid: Càtedra / Universitat de València / Institut de la Dona, 303-374. **Cavana, M. L.** (1995). *Diferència*, en **Amorós, Celia**, *10 paraules clau sobre Dona*, Estella (Navarresa): ed. Verb Diví, 85-118. **García Estébanez, E.** (1996). *Marginació de la dona en la cultura i l'educació*. En: **D. a.** *La dona marginada, qüestió de gènere, no de sexe*. Madrid: Ps editorial, col·lecció: EAS, 147-162; **Sissa, G.** (1993). *Filosofies del gènere: Plató, Aristòtil i la diferència sexual*, en: *Història de les dones. L'Antiguitat*, t. 1, **Schmitt Pantel, P.** (dir.). Madrid, Taurus, 72-11; **Harding, S.** (1996). *Ciència i feminisme*. Madrid: Morata, 239; **Fox Keller, E.** (1989). *Reflexions sobre Gènere i Ciència*. València: Edicions Alfons el Magnànim / Generalitat Valenciana, 191.

(45) **ONU** (1995). *Quarta Conferència Mundial sobre la Dona*. Pequín, Xina, del 4-15 de setembre de 1995. Plataforma d'Acció, 5; Declaració de Pequín, 295. **Guia dels drets de la dona** (1984). Madrid: Ministeri de Cultura / Institut de la Dona. Madrid: 121. (1a Sèrie de Guies)

(46) El sistema patriarcal va legitimar el poder del pare i del baró creant estereotips interioritzats, en diversos graus, tant en homes com en dones, i ha produït per segles relacions de submissió i explotació en les dones, amb manifestacions molt distintes segons les cultures.

(47) "Cap víctima (T. W. Adorno) bastaria per evidenciar el caràcter inhumà i bàrbar de la guerra com a solució. La raó (pràctica) humana, i la compassió, eleven un crit i una

exigència d'humanitat que desqualifica la guerra, la liquidació de l'altre i la provocació de víctimes innocents, com a mitjà per solucionar els problemes. Apareix una raó compassiva. Es desvela que el que ens uneix radicalment als humans és la contingència i el patiment (M. Horkheimer). D'aquí que una raó humana ha de ser solidàriament compassiva. Aquesta nova consciència racional i moral s'està obrint camí, encara feble i fràgil, exigeix suport i atenció, però ja està al carrer".

Mardones, José María, *Una consciència que s'obre pas* (Institut de Filosofia, CSIC, Madrid).

(48) **Panikkar, R.** (2004). *Pau i Interculturalitat*. Barcelona: Proa la mirada filosòfica. (1990). *Sobre el Diàleg Intercultural*, Salamanca. **De Vallescar, P. D.** (2000). *Cultura, multiculturalisme i interculturalitat. Cap a una racionalitat intercultural*. Madrid. PPS.

NOTES JESUCRIST

(49) **a) Mt 23, 37; Mt 6, 6.** Estem cridats a la plenitud en Déu. El teresianisme accentua l'experiència d'amistat amb Jesucrist com a camí de divinització de la humanitat. El *Déu de la trobada* és també la novetat enfront de l'A. T. **b)** Amb la categorització *Pare-mare* s'al·ludeix a una imatge de Déu inclusiva. Vegeu les aportacions de teòlogues com **Elizabeth Schüssler Fiorenza** (1992), *Però ella va dir*, ed. Trotta; **Antonietta Potent, M. Teresa Porcile**, *Cristologia en femení*. Cfr. <http://www.servicioskoinonia.org/relat/170.htm>, entre d'altres. Des de la nostra opció per la perspectiva de gènere, ens interessem per lectures que desvetllen el lloc de la feminitat en la història de salvació. **c)** Jesús revela a un Déu: *Abba*, la paraula aramea evocadora

d'una relació filial, d'inaudita confiança i intimitat. *Abba*, junt amb *Regne de Déu*, són paraules que cap historiador no posa en dubte que fossin dites per Jesús (Cfr. **Rafael Aguirre** (2002) *El Jesús històric a la llum de l'exegesi recent*). Per això el Regne anunciat per Jesús no és el de la reialesa ni la servitud, sinó el d'un Déu "Abba" que s'obre a l'àmbit familiar. "*El regne dona raó del ser de Déu com a Abba i la paternitat-maternitat de Déu dona fonament i raó de ser al regne*".

(50) **Teresa de Jesús, V 8, 5.**

(51) *El coneixement i amor a Jesucrist* com a sentit de la vida cristiana és un aspecte àmpliament desenvolupat per Enrique d'Ossó. Vegeu: **EEO I, Viva Jesús**, p. 483; **EEO III, Un mes a l'Escola del Sagrat Cor de Jesús**, p. 457. Sobre la *inhabitació*, vegeu el resum de la doctrina teresiana de l'oració de recolliment fet per EdeO, en **EEO I, Quart d'hora d'oració**. p. 296 i seg.

(52) **EEO III**, 457, 530. En *Un mes a l'Escola del Sagrat Cor de Jesús*, com en altres llibres d'Enrique d'Ossó, pot comprovar-se la intensa *vivència* de Jesucrist, present en la vida quotidiana. Jesús Amic, Mestre (510), *que està a la porta i crida* (465), *de Qui s'aprèn a viure amb un cor mans i humil per passar fent el bé* (464).

(53) **Jn 1:14**. Un dels més antics himnes de les comunitats primitives proclama que la divinitat de Jesús no li va impedir presentar-se: "*com un de tants*": **Fil 2, 7** i seg.

(54) **Lc 2:6-7, Mc 9: 35-37, Mt 18:1-4, Lc 9:46-48; Mc 10,13.**

(55) **Lc** 7:11-14. 44-50; **Mt.** 11, 25-30; **Lc** 15,1; **Mc** 2,1. Des de "*les entranyes commogudes*", Jesús s'acosta als exclosos de la societat jueva: *malalts* (impurs), *pobres* (sota maledicció), *pecadors* (estrangers i pagans), *dones i nens* (inferiors); anuncia la Bona Notícia per a *TOTS* des de relacions igualitàries amb els marginats. Vegeu aquest aspecte en **EEO III**, 507.

(56) **Jn** 8: 10-11; **Mt** 9, 13; **Lc** 4, 18-19 i seg.; **Tit** 3,4; **Heb** 2, 11. Els evangelis ens mostren constantment en Jesús un home que confronta *la llei* religiosa o civil/política des d'una vivència de Déu –**ABBA**– que desitja i projecta una relació diferent de la vigent en el sistema. La intuïció sustentada per J. Jeremías continua il·luminant. Jesús sent Déu com a tendresa, com a amor. *Cfr. Joachim Jeremías, Abba. El missatge central del Nou Testament*, Editorial Sígueme, Salamanca 1983.

(57) **Mt** 23: 13-32, **Jn** 11: 45-54. **a)** Jesús denuncia la cobdícia que atresora riqueses mentre Làzaro jeu a la porta: **Lc** 16, 19. **b)** S'enfronta amb els qui es declaren representants de Déu quan no actuen en contra del que Déu vol: **Lc** 16, 14. **c)** En temes com el dissabte, la puresa o el Temple, Jesús discuteix sobre interpretacions de la llei que no prenen en compte la vida de les persones. La seva denúncia profètica el porta a la mort. En **Mc** 3,1-6; **Lc** 6, 6-11 ja apareixen enemics que desitgen entregar-lo. *Sacerdots i ancians* (**Mt** 26, 3), *escribes* (**Mc** 14, 1; **Lc** 22, 2) i *fariseus* (**Jn** 11, 47) coincideixen a voler matar-lo sense atrevir-se per por al poble. Quan s'uneixen els poders socials, polítics i religiosos aconseguen capturar-lo i sentenciar-lo: **Mt** 26, 47; **Mc** 14, 43; **Jn** 18, 3. Lucas proposa el sumari de la triple acusació: «*Hem trobat aquest home excitant el poble a la rebel·lió i impedit pagar els*

tributs al Cèsar i dient-se ser el Messies, Rei» (Lc 23, 2).

(58) **Mc** 1, 14-15.

(59) **Is** 11, 6-9.

(60) **Rom** 8, 21: *"També la creació serà alliberada de l'esclavitud de la corrupció per participar de la gloriosa llibertat dels fills de Déu."*

(61) **Rom** 5, 1-11; Per Jesucrist, la creació sencera està cridada a aconseguir la plenitud, *"que Déu sigui tot en tots"* (**1 Cor** 15, 28).

(62) **Jn** 6, 68.

(63) **Mc** 1, 22; 2,12 ; **Jn** 6: 68.

(64) **Mc** 4, 26 i seg. *Regne és llavor que tanca el misteri del creixement;* **Mt**, 13, 44 i seg.: *Qui ho descobreixi tindrà tanta alegria que donarà per ell tot el que té;* **Rom.** 14, 17: *no és menjar ni beguda, sinó de justícia, pau i goig en l'Esperit;* entraran a ell els qui tinguin una moral solidària, encara que hagin estat devaluats per la societat (publicans, prostitutes).

(65) **Mt** 5, 1-12; **Lc** 6:20-23.

(66) **Jn** 7, 48-49.

(67) **HB** 2, 8: *"Va experimentar la mort en favor de tots."*

(68) **XIII Capítol General**. *Document conclusiu*, en Butlletí STJ 150, p. 260. **Teresa de Jesús** expressa, mitjançant

el símbol de la crisàlide-papallona, el procés de morir per viure inherent al procés de conversió a l'encalç de Crist. *Cfr.* Projecte Formatiu STJ (2005), p. 24.

(69) **Teresa de Jesús, VII M.** 4:8; **GAL** 5, 13: "*Servidors els uns dels altres per l'amor*".

(70) **Lc** 22, 17-20; **Jn** 13, 12-17; **Jn** 15, 12-17.

(71) La comunitat cristiana va experimentar la Resurrecció de Jesús i, enfortida per l'Esperit *per córrer la seva mateixa sort*, testifica Jesús, Fill de Déu, germà nostre. **1 Pe** 5-9. 22-23.

(72) **Fil** 2:6-10. Jesús va viure en una cultura, dins un context pobre i limitat.

(73) Aquestes *claus* indiquen el posicionament des del qual ens volem relacionar: **dins** fa al·lusió al conreu de la interioritat, no com a intimisme, sinó com a trobada amb l'alteritat des de la inhabitació, com a recerca d'autenticitat en tot procés; **sota** expressa el compromís de solidaritat des d'una relació en pla d'igualtat. (*Cfr.* **La Saba que circula. Relectura de l'espiritualitat teresiana**, Editorial Enrique d'Ossó, oct. 2003).

(74) L'atenció de tota vida, l'acceptació dels éssers humans com a fills de Déu sense cap exclusió, fer família amb els homes i dones en solidaritat, el compromís per la transformació d'estructures deshumanitzants, són signes que anticipen la realització del projecte de Jesús i la presència del seu Esperit.

(75) **EEO III** p. 456.

(76) Vegeu aquesta relectura del carisma en: **La sàvia**. La pregunta és: L'experiència de Déu, viscuda per Jesús de Natzaret, què ens diu avui, a les dones...? Què diu als pobres, sumits en una cada vegada major impotència?... Què diu als horrors i exclusions de la dinàmica imposada per la globalització? Què diu als qui en aquest segle XXI cerquem la felicitat i la reconciliació amb nosaltres mateixos i entre nosaltres mateixos i amb el nostre nínxol ecològic? Com viu Déu en les nostres enormes ciutats/societats informatitzades i de xarxes, cada vegada més complexes i globalitzades? Tinc la certesa que aquesta experiència *encarnada* de Jesús ens ofereix claus fonamentals per a la trobada amb Déu. **Carmiña Navia Velasco**, *La revelació de Déu en Jesús de Natzaret*, Cali, 2003.

NOTES ESSLÉSIA

(77) La primera característica de la consciència de l'Església és ser Misteri. En això consisteix el misteri de l'Església: és una realitat humana limitada, peregrina en la història, i alhora penetrada per la presència insondable del Déu Tri que en ella resplendeix, convoca i salva (Cfr. **LG** 4b; 8a, h; **SC** 2). L'Església existeix per evangelitzar. (**Paulo VI**, **EN**: 14) Aquí està la seva missió i el seu goig. I l'evangelització és una crida a la participació en la comunió trinitària com a destí últim de la humanitat. (Cf. **UR** 2) "*L'ecclesologia de comunió és la idea central i fonamental dels documents del Concili*" (**JP II**, **CFL**, 19).

(78) L'Església cerca enfortir la comunió de Déu amb la humanitat i de tots els pobles entre si. El disseny de Déu és congregar en un conjunt tots els pobles (Cfr. Jn. 11, 52, **LG**

13). El ple sentit de la vida humana és la recerca de Déu, present en totes les religions (Cfr. **JPII RH** 11a, b). *"Fer de l'Església la casa i l'escola de la comunió: aquest és el gran desafiament que tenim davant nostre en el mil·lenni que comença, si volem ser fidels al disegni de Déu i respondre també a les profundes esperances del món."* (**JPII, NMI, 43**)

(79) (Cfr. **Catecisme de l'Església Catòlica**, n. 265) (**JPII, CFL, 19**)

(80) El nostre amor a l'Església neix del nostre amor a Jesucrist i, recíprocament, hem conegut Jesucrist a través de l'Església. L'amor, la comunió i el nostre compromís de vida per la construcció de l'Església són criteris de verificació del nostre amor a Jesucrist.

(81) *"La comunió que ha de construir-se comprèn l'ésser humà des de les arrels del seu amor i ha de manifestar-se en tota la vida, fins i tot en la seva dimensió econòmica, social i política. Produïda pel Pare, el Fill i l'Esperit Sant, és la comunicació de la seva pròpia comunió trinitària."* (**DP** n. 215)

(82) **Catecisme de l'Església Catòlica** (n. 850, 854).

(83) *"Espiritualitat de la comunió és saber 'donar espai' al germà portant mútuament la càrrega dels altres (Ga. 6, 2)"* (**JPII, NMI, 43**). **Paulo VI**, en la seva homilia del 7/12/1965, defineix l'Església amb la cèlebre frase: "L'Església es declara com a serva de la humanitat" (Pau VI, *Homilia de la 9a. Sessió del Concili*, en: Centre Dehoniano) (*Enchiridion Vaticanum* [Bologna 1970], 454). *"L'Església, com a servidora de l'Evangelí, serveix alhora Déu i els homes"* (**DP**, n. 271).

En societats secularitzades, l'acollida gratuïta i el servei són els mitjans més intel·ligibles que disposa positivament les persones a l'evangelització explícita.

(84) **JPII, CFL, 20**, "Hi ha a l'Església una diversitat de ministeris, però unitat de missió" (**AA 2**; cf. 33).

(85) **LG, 8**, 155.

(86) **Lc 1**, 38.

(87) "*María, portada a la màxima participació amb Crist, és la col·laboradora estreta en la seva obra. No és només el fruit admirable de la redempció; és també la cooperadora activa. Ella va ser <quelcom del tot diferent d'una dona passivament remissiva o de religiositat alienant>*" (**Paulo VI, Marialis Cultus**, 37). "*En María es manifesta preclarament que Crist no anul·la la creativitat dels qui el segueixen. Ella, associada a Crist, desenvolupa totes les seves capacitats i responsabilitats humanes, fins a arribar a ser la nova Eva al costat del nou Adam. (Conferència Episcopal Llatinoamericana, Puebla, 1979 –en endavant **DP–**, 293) María és reconeguda com a model extraordinari de l'Església en l'ordre de la fe (Cfr. Mc. 3,31-34)" (**DP**, 296). "*Per la seva fe és la Mare de Déu fidel, en qui es compleix la benaventurança major: "feliç la que ha cregut"* (Lc. 1,45) (**Joan Pau II**, Homilia Guadalupe. [1979] **AAS LXXI**, p. 164). María com a cooperadora de la missió apostòlica de l'Església (**LG**, VIII, n. 155).*

(88) La presència de Maria enforteix l'espiritualitat de comunió. En ella contemplem el que és l'Església en el seu Misteri, en el "peregrinatge de la fe", i el que serà al final de la seva marxa. Cfr. **Catecisme de l'Església catòlica**, n. 972; **Paulo VI, Marialis Cultus** 57; **JPII, RM 21**.

(89) Hi ha encara un llarg camí, que ha iniciat amb algunes declaracions, *cfr.* **JPII Ecclesia in Europa** –en endavant **EE**– n. 43.

(90) **GS**, n. 1.

(91) **JPII, CFL**, 36-38; "*Signes positius del món contemporani són la creixent consciència de solidaritat dels pobres entre si... L'Església, en virtut del seu compromís evangèlic, se sent cridada a estar al costat d'aquestes multituds pobres, a discernir la justícia de les seves reclamacions i a ajudar a fer-les realitat sense perdre de vista el bé dels grups d'acord amb el bé comú. El mateix criteri s'aplica, per analogia, en les relacions internacionals. La interdependència ha de convertir-se en solidaritat.*" (**JPII, SRS**, 39b, 39c)

(92) "*L'amor de l'Església pels pobres pertany a la seva constant tradició.*" (**JPII, SRS**, 42b, **CA**, 57b, **Catecisme de l'Església catòlica**, n. 2443) "*Per viure i anunciar l'exigència de la pobresa cristiana, l'Església ha de revisar les seves estructures i la vida dels seus membres, sobretot dels agents de pastoral, amb vista a una conversió efectiva.*" (**DP**, 1157) "*Aquesta conversió comporta l'exigència d'un estil auster de vida i una total confiança en el Senyor, ja que en l'acció evangelitzadora l'Església comptarà més amb l'ésser i el poder de Déu i de la seva gràcia que amb tenir més i el poder secular. Així, presentarà una imatge autènticament pobra, oberta a Déu i al germà, sempre disponible, on els pobres tenen una capacitat real de participació i són reconeguts en el seu valor.*" (**DP**. 1158)

(93) "*L'amor per la persona i, en primer lloc, pel pobre, en qui l'Església veu Crist, es concreta en la promoció de la justícia.*" (**JPII CA**, 58)

(94) L'Església, amb el testimoni dels seus màrtirs ha mostrat la seva vocació transcendent, la seva capacitat d'oferir la vida per raó de la seva fe. (Cfr. **JPII EE**, n. 13)

(95) *"La solidaritat ha de cooperar en la realització d'aquest disseny diví [comunió de Déu i la humanitat] tant individualment, com nacionalment i internacional. Els <mecanismes perversos> i les <estructures de pecat>... només podran ser vençuts mitjançant l'exercici de la solidaritat humana i cristiana, a qui l'Església invita i que promou incansablement."* (**JPII, SRS**, 40d)

(96) (Església) *"que sap articular les diferents tradicions culturals i exigeix un camí constant de coneixement mutu, tant en allò que és social com en allò que és eclesial, que estigui obert a compartir millor els valors de cadascú"*. **JPII EE**, n. 4.

(97) **Catecisme de l'Església Catòlica** n. 855-856.

(98) Es tracta d'una articulada acció cultural i missionera, ensenyant amb obres. (Cfr. **JPII EE**, n. 21, 27, 28)

NOTES EDUCACIÓ

(99) La formació és el principi unificador de l'educació, no substituïble per instrucció ni per adquisició d'habilitats; més aviat aquests aprenentatges i d'altres són mitjans per aconseguir la pròpia forma humana, la qual és fruit de la trobada intersubjectiva, de l'experiència com a espai obert, no de la linealitat cap a la perfecció. L'experiència, per ser educativa ha de ser transformadora de la pròpia persona i

del fer pedagògic. Perquè algú es converteixi en subjecte de sentits conreats, d'història i de les seves pròpies decisions, ha de posar en joc la seva consciència, capacitat per la qual transcendeix la immediatesa i connecta amb l'ésser espiritual, autèntica metamorfosi. (Cfr. Jorge Larrosa, 1998)

(100) La trobada implica la presència recíproca, directa entre dos subjectes, en la qual cap no pot romandre indiferent. És vehicle de sentiments i emocions. Predisposa o no a la confiança. És espai per a la construcció de l'autonomia, el desenvolupament de la cooperació i els vincles afectius. És seu de l'intercanvi educatiu que permet l'aprenentatge de continguts cognitius, morals i procedimentals. Pot donar-se en tots els contextos i travessa tots els dinàmismes pedagògics. (Cfr. Goffman *Trobades cara a cara com a unitat d'interacció social*, citat per Mónica Gijón Casares, Barcelona, Grau, 2002)

(101) Entendre la relació com a tracte d'amistat significa acostar-se amb la decisió d'estimar per permetre mostrar-se i suscitar la responsabilitat recíproca. La pregunta clau no és *qui és la persona*, sinó *qui ets tu*. És la determinació de sortir a l'encontre amb una mirada acollidora, i disposició d'estar a favor del seu creixement, amb gratuïtat i paciència perquè es reveli, tenint com a àrbitre l'Amor i la Veritat que supera la relació.

(102) Les relacions humanitzadores tenen una triple finalitat: *educadora*, per fomentar l'aprenentatge i creixement entre els subjectes; *ètica*, per suscitar la responsabilitat recíproca; *comunicativa*, per la voluntat de diàleg i la recerca d'entesa intersubjectiva.

(103) Una tasca educativa és assumir la pròpia diversitat.

Entendre la identitat personal no com una única pertinença que podem convertir en instrument d'exclusió, sinó com el conjunt de diverses pertinences amb les quals hem forjat la nostra identitat. De la mateixa manera, és fonamental diferenciar les cultures particulars que posseeix una societat sense negar la possible pertinença a una cultura global.

(104) L'autoconsciència del subjecte no sorgeix del cervell, sinó de l'espai relacional, del llenguatge, és consciència de si en la relació. La identificació es dona quan el subjecte s'ha sentit respectat en la seva dignitat dins una relació.

(105) El desenvolupament humà no és un procés innat, ni obeeix només forces biològiques. La persona és resultat de l'experiència viscuda en les relacions. Transformada, també és capaç de transformar el seu medi i ser creadora de cultura.

(106) Educar des de la realitat significa partir d'un sa realisme, d'una acceptació joiosa del que existeix, la qual cosa no està en oposició a una mirada crítica transformadora. Si es busca transformar és per treure el millor possible del que hi ha. El punt de partida sempre serà la realitat, que se'ns presenta fragmentada i a la qual ens aproximem des d'una mirada. Considerant la fondària de l'ésser humà, la nostra educació no sols haurà de basar-se en els tradicionals esquemes conductistes, sinó que haurà d'anar incorporant-ne d'altres que ens acostin més a la complexitat de la seva realitat; per exemple, els genètics, que ajuden a veure el que pot ser possible i no a transformar des del que es desitja. (Cfr. Marta Burguet i Alfredo Rubio, parla de la *humilitat òptica* com a qualitat de l'ésser humà que es reconeix gojosament en allò que és, a partir de la qual es mostren experiències educatives). En un altre sentit, percebem les nostres societats

com quelcom complex, interdependent, multicultural, amb unes estructures familiars, educatives i governamentals en transició. Acceptem que hi ha un tipus de relacions que acreixen la desigualtat, la marginalització i l'exclusió i que les seves matrius culturals estan interioritzades. Al mateix temps, veiem un altre tipus de relacions solidàries, democràtiques i cooperatives, presents no tant en grups de poder, sinó en grups que resisteixen. El nostre treball educatiu serà partir de la realitat, estimar-la com és, sobretot en la seva obertura i possibilitat de transformació, comprendre que darrere el nostre interès transformador hi ha un model d' "home" econòmic, pragmàtic, utilitari, infal·libre, vencedor, ric, bell, esportiu, arrogant, dominador i segur... Des de les nostres conviccions evangèliques volem que es transformi perquè creiem que no condueixen a la seva realització ni a la finalitat per a la qual existeix. Respectant la seva llibertat, el nostre desig haurà de ser "proposat" i acceptat o no lliurement.

(107) Per ciutadania s'entén la capacitat del subjecte per participar, dialogar i negociar en la definició dels processos socials, polítics i econòmics que afecten la seva condició i els valors de la seva cultura. La solidaritat i l'opció per la inclusió impliquen el respecte per créixer sense dominar, l'obertura per a la creació de vincles i la responsabilitat recíproca per la vida de tots. La responsabilitat consisteix a fer avançar el procés d'expansió de drets i responsabilitats de la ciutadania. La democràcia no és només una forma de govern, sinó que és fonamentalment una classe de societat on hi ha un conjunt de relacions de reciprocitat i solidaritat entre els membres que la componen.

(108) L'ètica de l'atenció invita a ampliar el concepte de desenvolupament moral, considera les repercussions dels

nostres actes en els altres, s'obre al diàleg i al pluralisme cercant la comprensió, integrant la justícia. Cuidar significa implicar-se amb les persones i en les coses, donar-los atenció, col·locar-se al costat d'elles, comprendre-les i valorar-les des de dins. Cuidem el que estimem, ens responsabilitzem perquè ens vinculem.

(109) La responsabilitat, en l'ètica de l'atenció, no és únicament evitar el que lesiona els drets dels altres; s'estén a les ocasions en què hi ha un deure moral d'actuar i no fer-ho pot ser immoral. Aquest tipus de responsabilitat s'aprèn perquè no sol formar part de les nostres cultures.

(110) Aprendre a viure en pau implica un canvi significatiu en la percepció de la vida en la seva integritat: conviccions, emocions i maneres quotidianes de relacionar-nos. En moltes cultures hi ha formes violentes estructurades, inspirades en la venjança, domini, explotació, ús normal de la mentida, negació d'ajuda i insolidaritat. Crear una cultura de pau és educar en valors com el suport mutu, la cooperació i la solidaritat, treballar per estendre usos democràtics generalitzats i mètodes pacífics de solució de conflictes.

(111) Violència és tot el que perjudica un mateix, altres persones, l'entorn social o la natura. S'exerceix físicament infligint ferides o causant la mort; limitant la llibertat, atemptant contra la dignitat, impeding el desenvolupament integral de les persones o la satisfacció de les seves necessitats. S'exerceix psicològicament, estructuralment i econòmicament, a través de l'acció política, judicial o mitjançant qualsevol altra forma possible. Està implícita en tots els conflictes. Educar per afrontar-la és camí de pau.

NOTES EDUCADOR

(112) L'educació no és neutra; comporta opcions ideològiques que estan d'acord amb el model de societat, l'ésser humà i les finalitats que es persegueixin. Els educadors teresians parteixen de l'opció per la persona i la transformació social. En sintonia amb l'horitzó de sentit de la *proposta educativa teresiana*, creuen que és possible educar cap a una cultura solidària basada en paràmetres diferents dels dominants. Per a la seva posada en marxa, s'ha de tenir en compte l'orientació imposada pels sistemes educatius nacionals sense reduir-s'hi. Com a educadors crítics, reconeixen que la seva tasca està vinculada a tensions polítiques, econòmiques, socials i religioses. Es basen en la força del grup com a comunitat que aprèn, des de la qual es va vivint anticipadament el que es proposa com a utopia.

(113) La formació integral de la persona s'enfoca des de la dimensió relacional, i es prioritza aquest desenvolupament.

(114) Les implicacions i conseqüències d'aquestes opcions necessiten nous dispositius educatius: trencar estructures unipersonals en la gestió, potenciar el treball en equip, desentranyar l'experiència de Teresa de Jesús com a inspiració per qualificar la relació del professorat, entre d'altres. La transformació social implica canviar les claus ideològiques que sustenten els intercanvis econòmics i que estan construint un món injust i deshumanitzat. Implicarà introduir en els ambients educatius relacions democràtiques, incloents, solidàries, interculturals, i formar en una consciència social activa, llavor de ciutadania.

(115) Són conceptes que avui dia estan sotmesos a una profunda revisió.

(116) La visió compartida és el que permet construir plegats. Per aconseguir una visió compartida, hem de canviar el paradigma d'afirmar-nos *per oposició*. El conflicte no ve per pensar quelcom diferent o ser diferents, sinó per imposició, per negar a qualsevol persona la possibilitat de dialogar, debatre, negociar, cedir lliurement a fi d'assolir la veritat o l'amor. La mateixa elaboració de la proposta implica una ascesi que volem aprendre i ensenyar: la del diàleg.

(117) *"Les millors empreses, els més costosos treballs i sacrificis es malmeten la majoria de les vegades per falta d'unitat, de fi, d'objecte determinat. Perquè l'educador teresià... no llanci els seus tresors en sacs trencats... [ha de tenir present el fi]. Si està convençut del fi i hi està enamorat, posarà en pràctica amb gelosia i constància els mitjans més aptes a aconseguir-ho."* (EEO I, GP, 85-86) *"I com que l'amor és enginyós, aquest els suggerirà millor que totes les regles, modes i maneres, mitjans i remeis."* (EEO II, PE, 252)

(118) Diu Antonio Pérez Esclarín: *"Tota proposta formativa ha de pretendre construir la identitat de l'educador. La majoria dels docents exerceixen la seva professió sense haver tingut l'oportunitat de guaitar a les profunditats del que significa educar. La mateixa societat considera la professió docent entre les menys valorades..."* Cfr. l'art. *La formació docent en Fe i Alegria*.

(119) S'ensenya el que s'és. Considerar-nos *en procés* és una categoria clau. Només qui gestiona el seu propi procés i reconeix la necessitat de relacionar-se per créixer pot ser un

acompanyant, perquè això significa que tindrà una concepció educativa oberta, des de la qual creixerà i aprendrà. Assumir aquesta concepció comporta la necessitat de fer espais en els àmbits educatius per a l'acompanyament mutu, per a la comunicació de fe, per al treball transversal, per al que Montserrat Moreno i Genoveva Sastre (2003) anomenen *els aprenentatges absents; es tracta d'humanitzar el coneixement desenvolupant el coneixement sobre allò que és humà*. (Cfr. "Conflictes i emocions, un aprenentatge necessari", en: *Aprendre del conflicte*, Barcelona, Grau, p. 64)

(120) L'actitud d'obertura a l'altre, d'acceptar l'heterogeneïtat de punts de vista, perspectives culturals, posicions ideològiques i característiques personals, no ens demana que compartim tot el que sentim o que sumem les posicions acríticament, sinó que escoltem sense prejudicar que allò que s'ha afirmat és fals per la persona que ho diu o per l'aspecte de la proposició. El que s'imposa és sotmetre tota afirmació al criteri de la confrontació amb l'experiència.

(121) Cfr. Mardones, José M. (1999), *Desafiaments per recrear l'escola*, PPC, Madrid. En: *Pla de formació de professors*, 2004, Provincia N. S. Coromoto). Aquest breu text presenta amb profunditat i claredat un disseny de l'educador capaç d'afrontar les tensions del moment present.

(122) L'enfocament de crítica i reconstrucció social de Giroux, Smith, Zeichner, Apple, Kemmis, Schön considera l'educador com a *intel·lectual, transformador de la societat, compromès políticament*. Reconeix la seva capacitat per pensar críticament en l'ordre social de la seva comunitat i en la possibilitat de la seva transformació cap a una societat més justa. L'enfocament per a la comprensió considera la

reflexió sobre la pràctica per al millorament. En ambdós la pràctica professional ha de considerar-se com una pràctica intel·lectual i *autònoma*, no merament tècnica. És un procés d'*acció i de reflexió* cooperativa, d'indagació i experimentació, en què *el professor aprèn en ensenyar i ensenya perquè aprèn* (Pérez Gómez 2000); intervé per facilitar, no per imposar ni substituir la comprensió del subjecte, ni la reconstrucció del seu coneixement experiencial. El professor, en reflexionar sobre la seva intervenció, exerceix i desenvolupa la seva pròpia comprensió. L'enfocament compresiu té com a representants Stenhouse, McDonald i Elliott. Citat en: Maciel d'Oliveira, Cristina (2003): "Investigar, reflexionar i actuar en la pràctica docent", en *Revista Iberoamericana d'Educació*, digital, juliol, Madrid, OEI http://www.campus-oei.org/revista/inv_edu2.htm.

(123) El saber pedagògic dóna l'especificitat a la professió d'educador. És la competència que necessita per orientar processos i per comunicar. No són discursos, sinó el que és propi de la seva professió, en què conflueixen teories sobre educació, aprenentatge i ensenyament, marcs organitzacionals i continguts específics del camp que li competeix, més enllà del saber instrumental. Per aquesta capacitat, l'educador respon de la seva intencionalitat: dóna compte de *què ensenya, com ensenya, a qui ensenya, per a què ensenya* i *quins processos suscita el que ensenya*. No és una possessió, sinó una construcció, perquè l'educador no se situa com a propietari, sinó en relació. (Cfr. D. a. *La formació del Mestre com a subjecte de saber pedagògic*. E.N.S.M.A. de Copacabana, Colòmbia, 2003) És resultat de la reflexió crítica sobre la seva pràctica, com a part constitutiva del seu fer professional. La formació de l'educador, perquè sigui *subjecte de saber*, no s'aconsegueix amb disciplines aïllades, sinó mitjançant un treball en equip planificat per abordar

sabers complexos, pròxims a les seves situacions educatives, segons el paradigma de la pràctica reflexiva desenvolupat per Schön i Argyris (citats en: José Gimeno Sagristà i Ángel Pérez Gómez, *Comprendre i transformar l'ensenyament*, 9a. ed., Madrid, Morata). No es forma directament per a les pràctiques, sinó a partir de les situacions reals on estan els desafiaments per a cada educador. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.htm

(124) La idea de regulació és clau. Implica reflexió conscient i control permanent del procés d'aprenentatge (planificació, realització de la tasca, avaluació de la pròpia conducta). Monereo, Carles (1998)

(125) Aquestes competències coincideixen amb les assenyalades per Philippe Perrenoud quan pensa en una formació actualitzada per al professor o professora. Afirmar que les majors contradiccions per afrontar en un futur incert es donaran entre: *el que és local i el que és planetari, llibertats i desigualtats, tecnologia i humanisme, racionalitat i fanatisme, individualisme i cultura de masses, democràcia i totalitarisme*. A aquestes contradiccions respon Morin amb els seus *set sabers*, i Perrenoud, des d'una perspectiva constructivista, dedueix les *competències* per habilitar l'educador capaç de desenvolupar una ciutadania per al món contemporani. Cfr. Philippe Perrenoud (2001), *La formació dels docents en el segle XXI*, trad. M. E. Nordenflycht, en: *Revista de Tecnologia Educativa*, XIV, n. 3, p. 503-523, Santiago de Xile.

(126) És important la relació amb les famílies i amb tots els agents educatius involucrats, i considerar l'impacte que tenen els mitjans de comunicació en la formació d'identitats culturals al voltant del consum.

(127) *Col·laboratiu i cooperatiu* són termes utilitzats indistintament, encara que hi ha entre aquests dos tipus d'aprenentatge semblances i diferències. Ambdós pertanyen a la vessant constructivista des de la qual s'afirma que el coneixement és descobert, transformat en conceptes i reconstruït a través de noves experiències (Vygotsky). *Cooperatiu*, inscrit en la vessant piagetiana, requereix una divisió de tasques entorn d'una meta comuna i és estructurat pel professor (Gross, *L'ordinador invisible*, Barcelona Gedisa, 2000). *Col·laboratiu*, que pertany a l'enfocament de l'aprenentatge sociocultural, deixa la responsabilitat en l'educand i, segons Ken Brufee (*Cooperative learning vs. collaborative learning*, 1995) necessita una preparació més avançada perquè l'estructura del diàleg és més complexa, ja que s'ha de negociar sense que l'autoritat de cap participant imposi la seva visió. S'ha demostrat que la interacció estimula els processos pels quals s'aprèn, augmenta la seguretat personal i desenvolupa el pensament crític, la solidaritat i el respecte (Johnson, 1993). Cfr. Zañartu, L. M. *Aprenentatge col·laboratiu: una nova forma de diàleg interpersonal i en xarxa*.

(128) La pràctica educativa és espai permanent d'observació, escriptura i interpretació. El significat de la professió educativa està en la pràctica reflexiva i en la investigació crítica. Aquest paradigma s'ha desenvolupat en contra de la idea que els sabers ensenyats, teòrics o metodològics, bastaven per actuar eficaçment (Schön i Argyris).

(129) *L'acció* primera significa partir de l'experiència, del context i de la pràctica concreta. La *reflexió* és mitjà per construir el coneixement. Implica investigació fonamentada en teories i experimentació, possibilita el pensament crític i el desenvolupament de la capacitat d'anàlisi de la

informació orientada a la transformació de la realitat. L'acció final és resultat de la utilització d'allò que s'ha après per comprometre's i transformar en un procés d'espiral que es retroalimenta contínuament.

(130) En ambients escolars és del tot indispensable la relació cooperativa amb les famílies.

(131) Sabem que la forma de distribuir la tecnologia produeix noves formes d'exclusió, una bretxa digital oberta per negar l'accés. L'opció per una educació inclusiva ens impel·leix a intervenir perquè l'accés als beneficis s'estengui a tots, ja que l'avenç tecnològic és irreversible. Segons Flecha (1997), *"les experiències educatives a escala mundial, que estan superant desigualtats, es basen en les característiques de l'aprenentatge dialògic i es desenvolupen com a accions conjuntes entre educands, famílies, comunitat i professionals de l'educació. La seva importància augmenta en una societat de la informació en què l'aprenentatge cada vegada més depèn de les interaccions dels educands i no sols dels seus coneixements previs o dels que rep en institucions escolars."*

(132) Participar és no sols assistir, sinó intervenir en el procés de presa de decisions. *"El principi social de la participació implica l'hàbit personal de la col·laboració, superador de l'individualisme."* El desenvolupament de l'hàbit de la participació s'aconseguirà només a través d'un procés educatiu igualment participatiu, en què cadascú troba un paper per complir, una responsabilitat per afrontar, unes decisions en què intervenir per resoldre un problema o plantejar una nova alternativa. Sarramona (1993), *Com entendre i aplicar la democràcia a l'escola*. Barcelona: Edicions CEAC, p. 30.

(133) No n'hi ha prou en organitzar el contacte i la comunicació entre membres de grups diferents si aquests grups competeixen. En canvi, si la relació s'estableix en un context d'igualtat i es formulen projectes comuns, els prejudicis i l'hostilitat subjacent poden donar lloc a una cooperació i a l'amistat.

(134) Els nous ambients d'aprenentatge impliquen alfabetització tecnològica i pedagògica per crear situacions educatives centrades en els alumnes, fomentar l'autoaprenentatge, el desenvolupament del pensament crític i creatiu, el treball en equip i cooperatiu, mitjançant l'ocupació de la tecnologia. Són formes noves d'organitzar, perquè *"no es tracta d'inserir la novetat en el que és vell, o de continuar fent el mateix, amb els nous recursos tecnològics. És innovar fent ús dels encerts de la pedagogia i la psicologia contemporànies i de les noves tecnologies."* Ramón Ferreiro Gravie. *"Teoria i Creació de Nous Ambients d'Aprenentatge"*, Diplomats Ús de Noves tecnologies i la seva Aplicació en Educació a Distància, ILCE-ULSA, Mx, 2000.

(135) En les últimes dècades ha avançat molt la investigació sobre el coneixement de la violència i del conflicte en tots els seus vessants. En la mesura que el conflicte és inherent a la vida humana, la conflictologia té una gran relació amb el camp formatiu, s'interessa no sols per la punició del litigi com a reacció instintiva no raonada, sinó per la solució del conflicte, per la creació d'una cultura de pau, i assumeix la complexitat de les distintes situacions. (Vegeu treballs professionals en el camp de l'educació en: Vinyamata, Eduard, *Conflictologia i educació*, Barcelona, Grau, 2003, 142 p. A www.conflictologia.net es disposa d'un glossari renovat i d'una oferta formativa en els àmbits professional i internacional.)

(136) La teoria de grups operatius de Pichon Riviére ofereix aportacions importants i profundes per poder gestionar la dinàmica interna i externa dels grups cap a una transformació desitjada.

(137) Aquesta és la funció per excel·lència de l'educador o educadora teresians, que en l'àmbit escolar es concreta en les anomenades *tutories* en alguns llocs, en les quals té un paper rellevant la vivència de l'espiritualitat teresiana.

(138) El desenvolupament de l'educador teresià com a acompanyant en la transformació social requereix un major aprofundiment. Queda clar que col·labora des de la formació de la consciència crítica, per a la qual cosa se serveix de pedagogies crítiques (Freire). I també s'ha volgut expressar que, des de l'òptica teresiana, aquesta transformació serà alliberadora si s'inscriu en la concepció humanista integral, des de la qual la persona assoleix el seu sentit ple en la comunió amb Déu i amb el món.

NOTES COMUNITATS QUE APRENEEN

(139) Una comunitat que aprèn pot ser un grup, un aula, una escola, un ambient virtual on els participants estan en formació contínua com a agents del canvi desitjat. El concepte de comunitat que aprèn o comunitat aprenent relaciona el grup humà en interacció amb el seu context. El terme sorgeix en els anys vuitanta-noranta en contextos gerencials. Una organització que aprèn és aquella en què les persones involucrades procuren personalment i col·lectivament aprendre respecte al que estan efectivament interessades. Aquest aspecte és *diferent* de l'eficiència

mecànica o de l'execució imposada en forma vertical o per agents externs. Per això, entre les seves premisses bàsiques, hi ha la creativitat i la capacitat d'assumir canvis. Sense aquesta flexibilitat faltaria precisament la dinàmica de mutacions que justifica que es parli de processos d'aprenentatge continu dins un pensament sistèmic. Des del punt de vista de l'aprenentatge, la clau és com aprenem a partir del *nosaltres*, quins valors emergeixen en la mesura que aprenem i com aprèn la humanitat, aquesta gran comunitat d'aprenentatge.

(140) El que anomenem "coneixement" és l'organització dinàmica del sistema organisme-entorn i l'aprenentatge és l'intercanvi que li permet viure. Les metàfores mecàniques del coneixement (transmissió/recepció) no poden explicar el concepte de coneixement des del moment que assumim que la identitat de la persona es forma en la intersubjectivitat. No som receptors d'estímuls, sinó creadors actius amb la capacitat d'autoorganització. Els sentits no funcionen com a *finestres* per les quals s'introdueix la informació del món, sinó com a interlocutors. L'organisme/entorn és un sistema unificat que emfatitza la percepció de les persones considerades com a subsistemes (cos/ment), les quals no poden veure's separatament de l'organisme/entorn considerat com un tot. *Cfr.* Jarvilehto, Timo. *Man and his environment. Formation of knowledge and function of senses*. Aquest mateix aspecte aplicat a la dinàmica social, en: Pablo Navarro, *Cap a una teoria de la morfogènesi social*, Madrid, Segle XXI, 1994, i *El fenomen de la complexitat social humana*.

(141) Quan una comunitat desenvolupa una visió compartida, les persones no sacrifiquen els seus interessos personals pels de l'equip. La visió de l'equip és una extensió de la seva visió personal; d'aquí que es creï una intel·ligència col·lectiva.

(142) Pretenem incidir en la transformació d'estructures injustes. En l'àmbit personal, això implica un posicionament clar a favor dels pobres contra la injustícia del sistema excloent. En l'àmbit educatiu, pretenem la formació de persones que hagin tingut l'oportunitat de configurar les seves estructures mentals i les seves relacions de forma *que els càpiguen tots els mons*.

(143) Per l'aprenentatge, passem de modes d'adaptació inconscient a modes d'anticipació conscient. L'ensenyament per si sol no provoca l'aprenentatge si no hi ha una participació activa i voluntària de qui aprèn. La nostra opció és un aprenentatge actiu, cooperatiu i reflexiu.

(144) Ha de subratllar-se l'element afectiu i emotiu dins tota creació. El coneixement és un procés humà, viu, comporta *entusiasme*; sense aquest element dinamitzador l'educació es torna rutinària, fa els educands "receptacles" d'informacions i els priva de l'ingredient lúdic, del goig d'aprendre.

(145) Donem suport a la formació d'una cultura solidària basats en una visió de fe. Aquest mateix objectiu és justificat des de les ciències. Per Hugo Assman, és un reclam que requereix, primer que res, un tipus d'acció pedagògica: *"La humanitat ha arribat a un encreuament eticopolític en què tot indica que no trobarà sortides per a la seva pròpia supervivència com a espècie amenaçada per si mateixa fins que construeixi consensos sobre com incentivar conjuntament el nostre potencial d'iniciativa i les nostres fràgils predisposicions a la solidaritat. Aquest potencial per crear una obertura per compartir no es basa en imposicions. Per vella que pugui semblar la idea, sense profundes conversions antropolòtiques, traduïdes en consensos polítics democràticament construïts, no sorgirà una convivialitat*

humana en la qual a ningú no falti la riquesa dels béns disponibles ni la fruïció de la saviesa de saber conviure en les diferències." Hugo Assmann, *Reencantar a educação*, Brasil, Vozes, 7a. ed. 2003, p. 28.

(146) Es parla d'intel·ligència col·lectiva quan un grup social aconsegueix afrontar i resoldre problemes d'una manera que cap de les persones no podria fer separatament (Pierre Lévy). Requereix un ambient d'*ecologia cognitiva* que en propiciï l'emergència. Un exemple d'aquesta ecologia o condicions que faciliten la construcció col·lectiva són les realitzacions de tesis, novel·les en línia, amb la participació de moltes persones. *Cfr.* Hugo Assmann, *o. c.*, p. 160. La comunitat que aprèn resol dificultats, s'adapta a situacions noves i crea coneixement.

(147) Principi d'educació democràtica.

(148) La comunitat d'aprenentatge té com a principis de procediment: 1. valoració de la diversitat, pluralitat; 2. avaluació formativa i participativa; 3. aprenentatge cooperatiu, interacció, diàleg i col·laboració; 4. ensenyament per a la comprensió; 5. coneixement contextualitzat, divergent i complex; 6. relacions interpersonals en pla d'igualtat i clima de cordialitat.

(149) Les comunitats que aprenen utilitzen mètodes i estils d'aprenentatge en els quals els processos puguin organitzar-se de *forma cíclica* per poder aconseguir la integració cooperant de les parts. Mètodes com acció-reflexió-acció i les seves variants. Els mètodes han d'estar d'acord amb la característica d'autoreferencialitat i permetre una plasticitat i adaptabilitat interna i externa. Tot l'organisme es modifica en aprendre.

(150) Castells utilitza l'exemple de Benetton per explicar el que ocorre amb les organitzacions que aprenen. Aquesta empresa, l'interès de la qual és el lucre, amb cinc mil punts de venda en el món funciona només amb dues obligacions: les seves botigues venen només els seus productes i han d'enviar diàriament informació sobre el color que es ven. Segons el color de més demanda, es decideixen els canvis en la línia de producció la setmana següent. És una xarxa posada al servei d'un disseny central, que interactua amb el medi en allò que li interessa, en aquest cas el guany pel color. (Cfr. Castells, Manuel, *L'era de la informació*, Aliança Editorial, 1998)

(151) La societat del coneixement no ha de ser entesa com l'entrada a un món de dades digitalitzades, sinó com *el pas a una nova fase* de la història humana en la qual la societat va entrar en un estat d'aprenentatge i necessita transformar-se en una immensa xarxa d'*ecologies cognitives*. Cfr. Hugo Assmann, *o. c.*, p. 19.

(152) Moltes de les nostres relacions recíproques són mediatitzades, per la qual cosa les màquines han de ser considerades en la construcció del coneixement. Sense entrar en el tema de les màquines intel·ligents, autoprogramades, o en el tema de la robòtica, la introducció de les màquines en la vida quotidiana i per a la comunicació global és ineludible. Les societats marginalitzades.

NOTES ORIENTACIONS METODOLÒGIQUES

(153) L'educador és subjecte de la seva pròpia formació. Partint d'aquesta premissa, es proposa la investigació sobre

la seva pràctica com a mètode d'actualització i renovació contínua. La investigació orientada a la pràctica educativa és aquella que es dissenya i es du a terme amb el propòsit de proporcionar informació sobre la situació concreta, per descobrir-ne la lògica interna, prendre decisions i enfortir o modificar-ne el curs. És el mode com l'educador compromès eleva la qualitat dels processos que dirigeix en el context de la seva actuació. Hi ha experiències i informes que han demostrat no sols la possibilitat que l'educador sigui investigador de la seva pràctica, sinó els beneficis obtinguts (Cfr. Restrepo Gómez, Bernardo, "Aportacions de la investigació-acció educativa a la hipòtesi del mestre investigador". Universitat Pedagògica Nacional, *Pedagogia i sabers* n. 18, 2003, p. 65-69). La pràctica educativa és un espai permanent de reflexió, interpretació, observació, crítica i escriptura. Ajuda a reconèixer el significat de la professió educativa i a estrènyer la coherència entre pensament i acció.

(154) Per acció-reflexió-acció entenem concretament la pràctica de l'ensenyament com a activitat-reflexiva orientada a la seva pròpia transformació. El mètode emergeix de la pedagogia crítica amb diversos matisos: 1. Amb el concepte d'educador professional (Stenhouse 1987, Elliot 1990, Schön 1987). 2. Com a reflexió sobre les pràctiques col·lectives amb el grup com a dispositiu central (Ezcurra 1990) i sintetitzant els aspectes cognitius i afectius, orientats cap a la constitució d'un rol docent com a coordinador d'aprenentatge. 3. Considerant la dimensió cognitiva i els professors com a pràctics reflexius (Carr i Kemmis, 1988, Zeichner 1999). 4. Considerant la dimensió política des d'un propòsit emancipatori que emergeix a través de la democratització (Giroux 1990). Tenen en comú la interacció teoria i pràctica, la vinculació de la reflexió amb el fer docent i la seva

modificació a partir d'aquella en una reconceptualització permanent. És un paradigma que sorgeix com a resposta a la comprovació que els sabers ensenyats en forma teòrica i/o tècnica no basten per aconseguir un aprenentatge eficaç. Perrenoud afirma que la capacitat d'innovar, negociar i regular la pràctica són elements decisius en les societats en transformació. Ell parla de "pràctica reflexiva i implicació crítica".

(155) Què hi ha darrere la categoria de "transformació social"? Si estem en un temps en què les persones no accepten ser considerades objectes, ni masses, és perquè s'ha obert el camí de la intersubjectivitat. Si els altres són també subjectes, pensar que *els transformarem* és reduir-los a objectes. La transformació és, abans que una altra cosa, transformació personal en el sentit en què es desitja i obertura a la participació dels altres a la mesa del diàleg per decidir la transformació. El grup d'educadors compromesos amb una cultura solidària transformen les seves relacions pedagògiques des de principis congruents per produir-la.

(156) Concepció de l'educació que creu en la possibilitat de transformar les barreres que generen les desigualtats socials per mitjà de l'educació. Es fonamenta en una utopia social que té com a base les relacions democràtiques, igualitàries. Els projectes s'engeguen amb el somni de la comunitat.

(157) El que defineix aquest paradigma no és el model investigatiu, sinó la seva orientació a la transformació d'una realitat i els subjectes que la desenvolupen. (Cfr. Restrepo Gómez, o. c.).

(158) Pérez Abril (2003) aclareix que la investigació sobre la pràctica evita la posició ingènua: "aplicaré això, a veure

com em va". No estem davant una opció instrumental, sinó formativa i de canvi sustentat. Perquè no és possible "aplicar" el que algú va fer en altres condicions. És una tendència que parteix d'una posició mecanicista i no té vigència en els nostres dies. Les experiències no són transferibles; una altra cosa és aprendre del que ha estat provat en altres contextos. (Cfr. "Investigació sobre la pròpia pràctica com a escenari del canvi escolar", *Pedagogia i sabers* n. 18, 2003)

(159) El mètode constitueix una opció autoformativa de canvi sustentat, les característiques de la qual són: 1. integració entre teoria i pràctica; 2. un caràcter pedagògic i sociopolític, perquè a més d'assumir el canvi des de la pròpia pràctica, està dins una perspectiva històrica, interpretativa, i implica prendre posició sobre aspectes com la distribució del poder; 3. perspectiva crítica, entesa com a anàlisi de les condicions determinants de la pràctica i del context des del qual es proposarà la transformació; 4. l'equip de treball que inicia el procés; 5. la vinculació amb comunitats acadèmiques i el lloc dels experts; 6. el procés d'escriptura, necessari per aconseguir aquesta objectivació de la pràctica i poder avançar cap a la producció d'escriptura pública, mitjançant la sistematització d'experiències, les memòries, els informes.

