Rizoma freireano

Vol. 21 · 2016

Rizoma freireano 21. Educación y espiritualidad.Tradiciones de sabiduría y calidad humana

Rhizome freirean 21. Education and spirituality. Traditions of human wisdom and quality

Rizoma freireano 21. Educação e espiritualidade. Tradições de sabedoria e qualidade humana

Rizoma freireà 21. Educació i espiritualitat. Tradicions de saviesa i qualitat humana

Editor: pep aparicio guadas, Instituto Paulo Freire de España

ISSN 1989-0605 · Institut Paulo Freire de Espanya
https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2016-vol-21/

Sumario

EDITORIAL

Educació i espiritualitat. Tradicions de saviesa i qualitat humana
pep aparicio guadas

Educación y espiritualidad. Tradiciones de sabiduría y cualidad humana
pep aparicio guadas

ARTÍCULOS

Ética y estética cómo expresiones de espiritualidad en Paulo Freire
Alípio Casali

Ètica i estètica com a expressió d'espiritualitat en Paulo Freire
Alípio Casali

Political Grace and Revolutionary Critical Pedagogy
Antonia Darder

La benvolença política i la pedagogia crítica revolucionària
Antonia Darder

L'espiritualitat a l'escola
Teresa Forcades i Vila

Spirituality in schools
Teresa Forcades i Vila

Spirituality and Adult Education
Leona M. English, Peter Mayo

Espiritualitat i educació d'adults
Leona M. English, Peter Mayo

Espiritualidad y educación de adultos
Leona M. English, Peter Mayo

Aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire a la educación intercultural
María Verdeja Muñiz, Xosé Antón González Riaño

POEMA

El largo viaje entre mi mente y mi corazón
Jenniefher Weissenberg Gandhi

Educació i espiritualitat. Tradicions de saviesa i qualitat humana

pep aparicio guadas, institut paulo freire d'espanya

" Se enciende la aurora en los cielos tal y como si fuera cosa de la tierra, flor quizá que por su pureza y ardor ha llegado al confín donde la tierra y el cielo se entreabren y abrazan (...) no es un espejismo, es una acción, o mejor aún, un acto sin par y en este caso un ser. Un ser que vive en ese acto y al par (en el mismo instante) su nacimiento y transfiguración."

María Zambrano

" Aquellos que posean un templo interior se reconocerán. Se reconocerán por sus obras: sus actos y su palabra será guía."

Chantal Maillard

" Hem heretat la tradició de moralitat cristiana que converteix la renúncia de si en principi de salvació. També som hereus d'una tradició secular que respecta la llei externa com a fonament de la moralitat. Com pot llavors el respecte de si ser la base de la moralitat?"

Michel Foucault

Els éssers humans, en virtut de les seues característiques intrínseques com a expressió de la seua condició humana: finitud, inacabament...; vocació de ser més, d'anar fent-se poc a poc... estan sempre en una situació-en-context concreta –emocionalment i educativa, èticament i política...-, singular i comú alhora i, aquesta situació suscita, per una banda, una dinàmica i/o dimensió relacional i dialogal que obre els éssers humans a les i els altres éssers humans, al món i a la resta d'éssers vivents mediats per les experiències – *erlebnis*– que emergeixen fruit d'aquestes relacions i/o diàlegs travessades per processos i procediments que generen cre-accions i produccions educatives, econòmiques... així com espirituals; i, per altra, el desig d'espiritualitat que roman sempre desig –com senyalava Ernst

Bloch-, un desig sempre sense acabar de satisfer-se, que disposa als éssers humans en una acció d'anhel perenne que els movilitza, entre d'altres accions, per exemple, envers l'educació i, també les commou, puix com qualsevol de nosaltres ha deprés en el quotidià de la vida i, com ja senyalà Rahel Varnhagen, *només els cors obren els cors* i, més enllà i més ací d'explicacions i/o comprensions, en una obra de reactualització de l'existència, en una gosadia de testimoniatge i saviesa que els fa co-efectuar.

I és aquesta espiritualitat la que, en certa manera, constitueix un camí i un enllaç, polivalent-polifònic-polifacètic-poliglòtic-…, quasi no identificable i potser inexpressable que senyala i indica que està en totes les coses… –la qual cosa ha de suposar, per les dones i els homes que volen dedicar-se, vocacionalment, a l'educació, l'abandonament de qualsevol vel·leïtat religio-religocentrista i, per tant, eurocentrista, puix dues de les vessants bàsiques i identificadores, a grosso modo, d'una certa cosmovisió europea, si hi ha una d'específica, són, per una banda, la religió-religació, cristiana *in extenso* i, per altra, la perspectiva colonial-colonialista encara, que es superposa a aquesta i, a més, considera aquesta península del continent asiàtic com centre del món malgrat la múltiple apertura geogràfica, sociocultural, epistemològica, etc. americana, africana… del món- i, a més a més, ens possibilitaria per a *cor* dar una reactualització i/o retrobament d'allò espiritual com un senyal d'identitat de la condició humana –entre símbol, que requereix i exigeix participació sense mediació alguna i suscita una certa praxis de i en comú; i signe, que suscita, requereix i demana comprensió… mediada o no que reivindiquen de l'ordre i organització de la presència i, tots dos de l'afecte, de l'amor i del diàleg dialògic-, en relació-mediació amb el món i amb la resta d'éssers vivents; una relació-mediació cre-activa i/o constitutiva de les diverses praxis de dominació de la contingència.

Aquest *gir espiritual*–que potser subsumeix el gir lingüístic…- que ha d'incloure les tècniques de si mateix i ha de ser eminentment polític i ètic, com senyala Edgardo Castro referint-se a Michel Foucault: *"…mientras que gobierno de los otros define la política, la idea de un gobierno de sí mismo circunscribe lo que debemos entender por ética (…) La noción misma de gubernamentalidad adquirirá, un sentido diferente (…) Ya no remite sólo al estudio de las formas de saber-poder que, en el marco del ejercicio de soberanía política, hacen posible el gobierno de la población, sino al punto de encuentro entre las relaciones de gobierno con los otros y las prácticas de gobierno de sí"*[1] i, així, aquest gir espiritual –i alhora polític i ètic- possibilita unes aproximacions epistemològiques i culturals del sud, emergents, que

al mateix temps ens anuncien la necessitat d'una nova perspectiva i dinàmica educativa que situe a la vida i a tots els éssers vivents al bell mig dels processos d'aprenentatge, implementant aquesta qualitat i aquesta saviesa en totes i cadascuna de les tradicions velles, i també en les novelles; aquest seria l'enorme repte d'encarar-interpel·lar: unes accions ortopràxiques, més enllà de qualsevol de les litúrgies –sagrades i/o profanes-, a través de les quals l'ésser humà coopera i co-efectua la salvació del món i la seua salvació i la salvació de les i dels altres. Unes accions gràvides de vida així com civils i seculars; més enllà també de la trista i penosa moral, en una aposta ferma i flexible amb els lligams vius que ancoren els éssers vivents en uns posicionaments i unes accions étiques, dialogals… que quotidianament els-les interpel·len mitjançant afectes, conceptes i perceptes; en definitiva, a través de *paraules-òrgans* que esdevenen símbols i també signes, en unes estructures d'acollida (codescendència, coresidència, cotranscendència i comediació), tot seguint l'aportació de Lluís Duch, "*que tenen una missió pedagògica essencial en les nostres societats perquè són els factors determinants per a la qualitat o la manca de qualitat dels aprenentatges de l'ésser humà, el qual, des del naixement fins a la mort, és –hauria de ser- un aprenent, és a dir, algú que sempre es troba en camí vers l'acompliment de la seva humanitat*" [2]; símbols i signes que tendencialment ens constel·len vers l'interior – *vita contemplativa,* i treball dels símbols- i/o vers l'exterior – *vita activa*, i treball dels signes- però sense divisions ni fronteres, en un continu i complex lligam que ens obre a la vida i a la búsqueda espiritual en successives caminades, una lligadura que, potser corba, ens mena cap un anhel d'alliberament que supera totes limitacions, més enllà de l'estricta i ingènua curiositat intel·lectual i/o racional.

Aquest gir espiritual que hauria d'anegar l'educació, renovelladament, sense cap orientació ni guia confessional o aconfessional, requereix de la proximitat, de la presència, del sentit, de la carícia i de la compatia, de la primordialitat i la cordialitat… i àdhuc dels gestos *vivents i tendres* de compartir i d'acompanyar (malgrat el creixent ús, i abús, de les velles pròtesis audiovisuals –cinema, tv, documentals…- i de les 'noves' pròtesis tecnològiques digitals de la comunicació –entre d'altres, tablets i telèfons ' *intel·ligents'*; *tweeter*; *facebook*–segons Vicente Serrano l'expressió del capitalisme com a religió [3]-; etc *.,* malgrat que generen una certa adicció que distrau [4] així com una certa dependència… que susciten un canvi no mediat ni relacional dels éssers humans i de la seua situació-en-context), lluny de les diferents vessants metafísiques, en una plena celebració de la intimitat que suscita i implica qualsevol procés d'aprenentatge, qualsevol conreu de la terra educativa, sociocultural, política, ética… el tacte i el contacte amb les dones i els

homes que hi participen a qualsevol cercle de cultura, a qualsevol grup d'aprenentatge...; memòria i problematització, sistematització i natalitat, en la resistència inèdita i possible que fa que la dialògica amorosa, en un quefer-queactuar quotidià educatiu, fa lliures a les dones i als homes i els-les ajuda a concebre, engendrar... la viabilitat de ser en el món, inèditament i esperançada, d'una manera creativa-constitutiva i alegre, introduint la novetat en el món i en nosaltres, les persones educadores i educandes, alhora; una novetat que no és innovació ni renovació, sinó immersió-conversió en una dimensió d'acollida així com de *parrhesia*[5] puix *"l'existència humana s'inicia en* la casa que és l'altre*. Per això és l'altre el punt de referència fonamental i el que possibilita els altres dos"*[6], que garanteix i/o fa proliferar *"el moviment de la intimitat*(que) *no potser, doncs, ni colonialista ni imperialista ni totalitzador"* [7]; i, ha de ser una novetat que ha de promoure, com ens re*cor*da Martha C. Nussbaum, *"el cultiu de la capacitat de pensament crític i la reflexió són crucials per mantenir la democràcia viva i desperta"* [8], entre d'altres qüestions i valors i, d'aquesta manera, examinar les nostres vides, les situacions-en-context, el món... en una indagació crítica que és bàsicament antiautoritària i, profundament, amoroso-dialògica.

Sempre hi ha *"una primera vegada per a les paraules quan li van arribar a la consciència (...) Una primera vegada, doncs, per a les paraules i per a la seua associació amb les emocions, amb les cares d'algunes dones o d'alguns infants..."* podem llegir a *El tramvia groc* [9]; sempre hi ha una primera vegada per a les accions de les persones educadores i educandes quan ens arriben al *cor*, una primera vegada per a les accions associades amb les paraules i, alhora, amb les emocions... i potser en la narració educativa, ética i política fa temps que aquestes associacions han estat absents o, pitjor encara, han estat instrumentalitzades i han construït, tal vegada un falç imaginari en la memòria educativa i formativa, foragitant, per exemple, la bella i engrescadora tasca dels i de les mestres republicans –"*Viure humanament, en aquest temps limitat i mortal que és el nostre, és tant com re*cor*dar",* segueix afermant Joan Francesc Mira-, no com un simple re *cor* d mort i/o artificial que no ens commou sinó com un autèntic testimoniatge d'una experiència de viure, d'ensenyar i/o aprendre, en primera i segona persona del singular-plural i al servei de la gent –situant-se en un context que suposa posar-se en joc i en lloc, educativament i política- i, d'aquesta manera, conrear la lucidesa pròpia i aliena, com ens senyala, per exemple, Queralt Solé referint-se a ' *el mestre que va prometre el mar*': "*la transcendència simbòlica de la trajectòria vital del mestre Antoni Benaiges i del compromís amb la seva professió s'emmarca en un context històric caracteritzat, d'una banda, per la irrupció de nous corrents de*

renovació pedagògica, permesos i promoguts per la política educativa de la Segona República, i, d'altra, per uns anys de forta convulsió social i política" [10], tal vegada, en una mena de resistència que, alhora és cre-acció i pràctica de llibertat al quotidià educatiu, cultural, ètic, polític… sempre des de la perspectiva i dinàmica del dos, plenament immersos al temps-espai d'allò íntim, i dual, que obre la porta a l'ètica i a l'amor, a allò polític i a allò educatiu… i, com va deixar viscut-escrit María Zambrano: *"sólo prefiriendo a la par, las ideas y las personas, es decir, solamente estando lleno de amor por la claridad ideal y por su encarnación en la mente de cada hombre, se puede ser maestro."* [11]

I aquestes múltiples accions –acollida i apropament, empar i do, cordialitat i primordialitat, tacte i contacte, acompanyament i compartició, confiança i hospitalitat, fecunditat i natalitat…- que, gràvides, despleguen-pleguen-despleguen-…, alhora, un doble dispositiu d'aprenentatge –sense centre, pura dissimètrica composició, complexa i senzilla alhora, interior i exterior- a través del qual: (*i*) cuidant aprenem a fer i pensar; (*ii*) cuidant operem la relació i mediació que ens possibilita navegar, lliures, a persones educadores i educandes –lluny de les mistificacions de l'aprenentatge-servei, de les aparents comunitats d'aprenentatge, etc.-, entre allò inèdit viable, feliç troballa de Paulo Freire, i allò possible creatiu, encarnada i amorosa invenció-aportació de Victoria Sendón de León, donar a llum-llegir-escriure un món, a través del procés de viure, en singular i en comú, en el qual l'horitzó d'espiritualitat possible-viable assoleix una realitat tangible que anem configurant i constel·lant en les pràctiques de llibertat: educatives, ètiques i polítiques, plenament immerses en el quotidià, *pràxic-theòric*, de llibertat que les dones i els homes estan disposats a instituir a l'interior-exterior de les experiències que creen i/o produeixen, que sempre impliquen una metamorfosi així com el diàleg dialògic que amb la *(in)* tensió de cre-acció, són el mètode per tal de fer vivents les sendes, velles i novelles alhora, envers una espiritualitat plural, doncs tant l'ésser humà com el món són plurals-pluralistes i susciten la descoberta tant del món com dels éssers vivents com a altres (som en relació i en correspondència) i formen part de nosaltres, i tot açò no és possible sense amor; l'amor, un esdeveniment, que mou-impeleix-encen… a la construcció d'una vida, d'un món… que ja fan, poc a poc, i amb les seues mans, amb els seus desigs, amb els seus procediments… reinventant una vida a partir de la vida rebuda, reinventant un món, reinventant l'amor, reinventant l'espiritualitat, reinventant l'educació… en una tasca múltiple de constitució de si mateix (*askesis i eros* [12]) on l'espiritualitat ha de ser el plus que suscite i implique la transfiguració de les subjectivitats en procés.

Entre resistència i contestació, esdevenint l'espiritualitat, d'aquesta manera, condició i/o prerequisit educatiu-polític per a poder fornir i/o retroalimentar unes pràctiques de llibertat, històriques i situades, que engendren noves relacions humanes, de tot tipus, així com noves relacions de poder que requereixen, alhora, de l'emergència-existència de llibertat(s) amb una clara i encesa dimensió ética i afermar que, com senyala Joan-Carles Mèlich, *"l'ètica no és ni una teoria ni una pràctica, sinó una experiència."* [13] Pertant potser cal practicar-experienciar una espiritualitat encarnada, éticament i política, als escenaris diversos de la quotidianitat on les dones i els homes realitzen les tasques de cura de si, de lectura i d'escriptura de si… –des de la fonda llum de les entranyes on són, entrellaçats i entreoberts, la terra i el cel… i tal vegada així podria germinar un nou ésser vivent nou- que, potser de manera corbada i ondulada, travessen les reflexions i les sistematitzacions que, com a éssers vivents, fan de si mateix, de la resta d'éssers vivents i del món en el qual (con)viuen –en la perspectiva i dinàmica d'una convivencialitat [14] entranyable i potent-, d'una manera netament política –tal i com senyala Lluís Duch: *"la política és l'autoformació dels qui són lliures i iguals, per tal d'actuar comunitàriament, i, en aquesta actuació, assolir el reconeixement dels qui són lliures i iguals"* [15]-, problematitzant, i reproblematitzant, la cura de si, la cura de les i dels altres i la cura del món que, per ventura, siga la condició imprescindible per a que l'espiritualitat s'allunye tant de la legalitat –la descarnada i moral obediència a unes normes- com de la legitimitat –l'alegre però trista seqüència que ancora als éssers humans en la 'confirmitat' de, i la conformitat a, un manat lícit, entre carismàtic i/o fidel, el recte trajecte i procedir d'acord amb la llei, visible o invisible, escrita o oral-, esdevenint i/o emergint en situacions-en-context, des-obeint les relacions de dominació, des-arborant els principis morals, des-aprenent la crueltat, les dominacions, les desdonacions, les subjeccions… en definitiva, una obra i una operació singular i comú de desentranyar i d'entranyar, (dis)continuament, una espiritualitat, materna i femenina, que els-les transforma en vida, que els-les modifica i metamorfosa, els-les materialitza i converteix, en un acte que és obra-acció-treball-producció, alhora, però sobretot és una espiritualitat que és una perenne naixença, sense cap imperatiu.

Potser l'espiritualitat, en les seues relacions amb l'educació, només puga ser la possibilitat dels éssers humans d'estar obert, deixar-se obrir, obrir a d'altres… i també d'estar disponible per a les i els altres, des del *cor* mateix de la condició humana, íntimament i joiosa, i, d'aquesta manera, els mena a un moviment la clau del qual és la lligadura, la qual senyalàvem adés –i per tant suscita i implica una acció d'enllaçar-desenllaçar-enllaçar-desenllaçar-…, esborrant les fronteres, les

limitacions…-, en un procés de relació, de vinculació, de demanda, d'interpel·lació, d'emparament… que paga l'alegria fer i refer, actuar i reactuar, a qualsevol àmbit quotidià, en un quefer-queactuar on emergeix *"una circularitat irrompible entre l'intel·lecte i el món, entre la consciència i el cosmos, entre pensar i ser… entre facticitat i racionalitat…"* [16], en el tendre i (ma)dur treball de la pràctica de si i de la constitució de les dones i dels homes sobre si mateix, en relació i en correspondència amb les i els altres… que opera una transformació, una conversió, una modificació… de les dones i dels homes immersos en aquestes pràctiques i/o experiències, a través de les quals, el fil roig –i alhora també verd, violeta, negre…- de l'espiritualitat de les subjectivitats en procés: concretes, vivents, civils, seculars…, garanteix i, a més a més, promou, d'una manera directa i desobedient, amorosa i dialogal –diàleg dialògic-, que *"la fe es la misma, es la fe de que el ser humano es el ser supremo para el ser humano (…) El que asume que el ser humano es el ser humano supremo para el ser humano constituye esa fe (…)Es esta la fe que constituye el pensamiento crítico. Pero constituye a la vez la dignidad humana;(…* i aquesta *) espiritualidad de lo humano, desde lo corporal, va a llevar a la muerte de la religión"* [17] i, d'aquesta manera, podria emergir i constituir-se un procés de autoconeixement i de coneixement del món –en el qual el mestre ha de ser mestre de la inquietud i/o de subjectivitització, entre d'altres funcions-, de la inquietud de si i inquietud per les i pels altres (ocupar-se de si i de les i dels altres, les pràctiques de si, la conversió de si… susciten i impliquen una perspectiva i dinàmica, crítiques, de des-aprendre, de cura, de salut, de conversió de si…) i de l'accés a l'espiritualitat sense condició teològica ni religiosa alguna.

Notes

[1] CASTRO, Edgardo (2013). ' *Gobierno y veridicción'*, en: FOUCAULT, MICHEL (2013). *La inquietud por la verdad*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires. Argentina

[2] DUCH, Lluís (2010). *Religió i comunicació*. Fragmenta Editorial. Barcelona.

[3] SERRANO, Vicente (1/5/2016). *Facebook, divinidad invisible*. El País.

[4] Veieu l'entrevista: *Evgeny Morozov por Joseba Elola*. http://elpais.com/elpais/2015/12/17/eps/1450358550_362012.html

[5] FOUCAULT, Michel (2005). *La hermenéutica del sujeto*. Akal ediciones. Madrid.

[6] ESQUIROL, Josep Maria (2015). *La resistència íntima: assaig d'una filosofia de la proximitat*. Quaderns Crema. Barcelona.

[7] Ídem

[8] NUSSBAUM, Martha C, (2011). *Sense ànim de lucre*. Arcàdia Editorial. Barcelona.

[9] MIRA, Joan Francesc (2013). *El tramvia groc*. Proa. Barcelona.

[10] ESCRIBANO, Francesc, FERRÁNDIZ, Francisco i SOLÉ, Queralt. (2013). *Antoni Benaiges, el mestre que va prometre el mar*. Editorial Blume. Barcelona.

[11] ZAMBRANO, María (2000). *Hacia un saber sobre el alma*. Alianza Editorial. Madrid.

[12] FOUCAULT, Michel (2005). *La hermenéutica del sujeto*. Akal ediciones. Madrid.

[13] MÈLICH, Joan-Carles (2015). *La lectura com a pregària*. Fragmenta Editorial. Barcelona.

[14] ILICH, Iván (2002). *Obras reunidas I*. Fondo de cultura económica. Mexico.

[15] DUCH, Lluís (2001). *Armes espirituals i materials: política*. Publicacions de l'Abadia de Montserrat. Barcelona.

[16] PANIKKAR, Raimon (2012). *El ritme de l'ésser. Les Gifford lectures*. Fragmenta editorial. Barcelona.

[17] HINKELAMMERT, Franz (2008). *Hacia una crítica de la razón mítica. El laberinto de la modernidad*. Dríada. México.

Educación y espiritualidad. Tradiciones de sabiduría y cualidad humana

pep aparicio guadas, institut paulo freire d'espanya

Traducción: Ximo Martínez Ortiz

" Se enciende la aurora en los cielos tal y como si fuera cosa de la tierra, flor quizá que por su pureza y ardor ha llegado al confín donde la tierra y el cielo se entreabren y abrazan (...) no es un espejismo, es una acción, o mejor aún, un acto sin par y en este caso un ser. Un ser que vive en ese acto y al par (en el mismo instante) su nacimiento y transfiguración."

María Zambrano

" Aquellos que posean un templo interior se reconocerán. Se reconocerán por sus obras: sus actos y su palabra será guía."

Chantal Maillard

" Hem heretat la tradició de moralitat cristiana que converteix la renúncia de si en principi de salvació. També som hereus d'una tradició secular que respecta la llei externa com a fonament de la moralitat. Com pot llavors el respecte de si ser la base de la moralitat?"

Michel Foucault

Los seres humanos, en virtud de sus características intrínsecas como expresión de su condición humana: finitud, inacabamiento…; vocación de ser más, de ir haciéndose poco a poco… están siempre en una situación-en-contexto concreta –emocional y educativamente, ética y políticamente…-, singular y común a la vez y, esta situación suscita, por un lado, una dinámica y/o dimensión relacional y dialogal que abre a los seres humanos a las y los otros seres humanos, al mundo y al resto de seres vivientes mediados por las experiencias – *erlebnis*– que emergen fruto de estas relaciones y/o diálogos atravesadas por procesos y procedimientos que generan cre -acciones y producciones educativas, económicas… así como

espirituales; y, por otro lado, el deseo de espiritualidad que permanece siempre deseo –como señalaba Ernst Bloch-, un deseo siempre sin terminar de satisfacerse, que dispone a los seres humanos en una acción de anhelo perenne que los moviliza, entre otras acciones, por ejemplo, hacia la educación y también los conmueve, pues como cualquiera de nosotros ha aprendido en lo cotidiano de la vida y, como ya señaló Rahel Varnhagen, *sólo los corazones abren los corazones* y, más allá y más aquí de explicaciones y/o comprensiones, en una obra de reactualización de la existencia, en una osadía de testimonio y sabiduría que los hace co-efectuar.

Y es esta espiritualidad la que, en cierto modo, constituye un camino y un enlace, polivalente-polifónico-polifacético- poliglótico -…, casi no identificable y quizás inexpresable que señala e indica que está en todas las cosas… –lo que ha de suponer, por las mujeres y los hombres que quieren dedicarse, vocacionalmente, a la educación, el abandono de cualquier veleidad religio-religocentrista y, por tanto, eurocentrista, pues dos de las vertientes básicas e identificadoras, a grosso modo, de una cierta cosmovisión europea, si hay una específica, son, por un lado, la religión-religación, cristiana *in extenso* y, por otro lado, la perspectiva colonial-colonialista aún, que se superpone a ésta y, además, considera esta península del continente asiático como centro del mundo a pesar de la múltiple apertura geográfica, sociocultural, epistemológica, etc. americana, africana… del mundo –y, además, nos posibilitaría para acordar una reactualización y/o reencuentro de lo espiritual como una señal de identidad de la condición humana- entre símbolo, que requiere y exige participación sin mediación alguna y suscita una cierta praxis de y en común; y signo, que suscita, requiere y pide comprensión… mediada o no que reivindican del orden y organización de la presencia y, ambos del afecto, del amor y del diálogo dialógico–, en relación-mediación con el mundo y con el resto de seres vivientes; una relación-mediación cre -activa y/o constitutiva de las diversas praxis de dominación de la contingencia.

Este giro espiritual –que quizá subsume el giro lingüístico…- que debe incluir las técnicas de sí mismo y debe ser eminentemente político y ético, como señala Edgardo Castro refiriéndose a Michel Foucault: «… *mientras que gobierno de los otros define la política, la idea de un gobierno de sí mismo circunscribe lo que debemos entender por ética (…) La noción misma de gubernamentalidad adquirirá, un sentido diferente (…) Ya no remite sólo al estudio de las formas de saber-poder que, en el marco del ejercicio de soberanía política, hacen posible el gobierno de la población, sino al punto de encuentro entre las relaciones de gobierno con los otros y las prácticas de gobierno de sí*» [1] y, así, este giro espiritual –y a la vez político y

ético- posibilita unas aproximaciones epistemológicas y culturales del sur, emergentes, que al mismo tiempo nos anuncian la necesidad de una nueva perspectiva y dinámica educativa que sitúe a la vida y a todos los seres vivientes en medio de los procesos de aprendizaje, implementando esta calidad y esta sabiduría en todas y cada una de las tradiciones viejas, y también en las noveles; este sería el enorme reto de enfrentar interpelar: unas acciones ortopráxicas, más allá de cualquiera de las liturgias –sagradas y/o profanas-, a través de las cuales el ser humano coopera y co-efectúa la salvación del mundo y su salvación y la salvación de las y los demás. Unas acciones grávidas de vida así como civiles y seculares; más allá también de la triste y penosa moral, en una apuesta firme y flexible con los lazos vivos que anclan los seres vivientes en unos posicionamientos y unas acciones éticas, dialogales… que cotidianamente los-las interpelan mediante afectos, conceptos y preceptos; en definitiva, a través de palabras-órganos que se convierten en símbolos y también signos, en unas estructuras de acogida (codescendencia, corresidencia, cotranscendencia y comediación), siguiendo la aportación de Lluís Duch, « *que tienen una misión pedagógica esencial en nuestras sociedades porque son los factores determinantes para la calidad o la falta de calidad de los aprendizajes del ser humano, el cual, desde el nacimiento hasta la muerte, es -debería ser- un aprendiz, es decir, alguien que siempre se encuentra en camino hacia el cumplimiento de su humanidad*» [2]; símbolos y signos que tendencialmente nos constelan hacia el interior – *vita contemplativa*, y trabajo de los símbolos- y/o hacia el exterior – *vita activa*, y trabajo de los signos- pero sin divisiones ni fronteras, en un continuo y complejo vínculo que nos abre a la vida y a la búsqueda espiritual en sucesivas caminatas, una atadura que, puede ser curva, nos lleva hacia un anhelo de liberación que supera todas limitaciones, más allá de la estricta e ingenua curiosidad intelectual y/o racional.

Este giro espiritual que debería anegar la educación, renovándola, sin ninguna orientación ni guía confesional o aconfesional, requiere de la proximidad, de la presencia, del sentido, de la caricia y de la compatibilidad, de la primordialidad y la cordialidad… y hasta de los gestos *vivientes* y *tiernos* de compartir y acompañar (a pesar del creciente uso, y abuso, de las viejas prótesis audiovisuales –cine, televisión, documentales…- y de las 'nuevas' prótesis tecnológicas digitales de la comunicación –entre otras, tablets y teléfonos ' *inteligentes'*; *tweeter*; *facebook*–según Vicente Serrano la expresión del capitalismo como religión [3]–, etc., a pesar de que generan una cierta adicción que distrae así como una cierta dependencia… que suscitan un cambio no mediado ni relacional de los seres humanos y de su situación-en-contexto), lejos de las diferentes vertientes

metafísicas, en una plena celebración de la intimidad que suscita e implica cualquier proceso de aprendizaje, cualquier cultivo de la tierra educativa, sociocultural, política, ética… el tacto y el contacto con las mujeres y los hombres que participan en cualquier círculo de cultura, en cualquier grupo de aprendizaje…; memoria y problematización, sistematización y natalidad, en la resistencia inédita y posible que hace que la dialógica amorosa, en un que hacer-que actuar cotidiano educativo, hace libres a las mujeres y a los hombres y los-las ayuda a concebir, engendrar… la viabilidad de ser en el mundo, inédita y esperanzadamente, de una manera creativa-constitutiva y alegre, introduciendo la novedad en el mundo y en nosotros, las personas educadoras y educandas, a la vez; una novedad que no es innovación ni renovación, sino inmersión-conversión en una dimensión de acogida así como de *parrhesia* [4] pues « *la existencia humana se inicia en la casa que es el otro. Por eso es el otro el punto de referencia fundamental y el que posibilita los otros dos»* [5]*, que garantiza y/o hace proliferar «el movimiento de la intimidad (que) no puede ser, pues, ni colonialista ni imperialista ni totalizador*» [6]; y, debe ser una novedad que debe promover, como nos recuerda Martha C. Nussbaum, « *el cultivo de la capacidad de pensamiento crítico y la reflexión son cruciales para mantener la democracia viva y despierta*» [7], entre otras cuestiones y valores y, de este modo, examinar nuestras vidas, las situaciones-en-contexto, el mundo… en una indagación crítica que es básicamente antiautoritaria y, profundamente, amoroso-dialógica.

Siempre hay « *una primera vez para las palabras cuando le llegaron a la conciencia (…) Una primera vez, pues, para las palabras y para su asociación con las emociones, con las caras de algunas mujeres o de algunos niños…*» podemos leer en *El tranvía amarillo* [8]; siempre hay una primera vez para las acciones de las personas educadoras y educandas cuando nos llegan al corazón, una primera vez para las acciones asociadas con las palabras y, a la vez, con las emociones… y quizás en la narración educativa, ética y política hace tiempo que estas asociaciones han estado ausentes o, peor aún, han sido instrumentalizadas y han construido, tal vez un falso imaginario en la memoria educativa y formativa, ahuyentando, por ejemplo, la bella y estimulante tarea de los y de las maestros/as republicanos –« *Vivir humanamente, en este tiempo limitado y mortal que es el nuestro, es tanto como recordar*», sigue afirmando Juan Francisco Mira-, no como un simple recuerdo muerte y/o artificial que no nos conmueve sino como un auténtico testimonio de una experiencia de vivir, de enseñar y/o aprender, en primera y segunda persona del singular-plural y al servicio de la gente –situándose en un contexto que supone ponerse en juego y en lugar, educativa y políticamente- y, de

este modo, cultivar la lucidez propia y ajena, como nos señala, por ejemplo, Queralt Solé refiriéndose a 'el maestro que prometió el mar': « *la trascendencia simbólica de la trayectoria vital del maestro Antoni Benaiges y del compromiso con su profesión se enmarca en un contexto histórico caracterizado, por una parte, por la irrupción de nuevas corrientes de renovación pedagógica, permitidas y promovidas por la política de la Segunda República, y, por otra parte, por unos años de fuerte convulsión social y política*» [9], tal vez, en una especie de resistencia que, a la vez es cre -acción y práctica de libertad al cotidiano educativo, cultural, ético, político…siempre desde la perspectiva y dinámica del dos, plenamente inmersos en el tiempo-espacio de lo íntimo, y dual, que abre la puerta a la ética y al amor, a lo político y a lo educativo… y, como dejó vivido-escrito María Zambrano: « *sólo prefiriendo a la par, las ideas y las personas, es decir, solamente estando lleno de amor por la claridad ideal y por su encarnación en la mente de cada hombre, se puede ser maestro*.» [10]

Y estas múltiples acciones –acogida y acercamiento, amparo y don, cordialidad y primordialidad, tacto y contacto, acompañamiento y compartición, confianza y hospitalidad, fecundidad y natalidad…–que, grávidas, despliegan-pliegan-despliegan–…, al mismo tiempo, un doble dispositivo de aprendizaje –sin centro, pura disimétrica composición, compleja y sencilla a la vez, interior y exterior– a través del cual: (*i*) cuidando aprendemos a hacer y pensar; (*ii*) cuidando operamos la relación y mediación que nos posibilita navegar, libres, a educadores y educandas –lejos de las mistificaciones del aprendizaje-servicio, de las aparentes comunidades de aprendizaje, etc.–, entre lo inédito viable, feliz hallazgo de Paulo Freire, y lo posible creativo, encarnada y amorosa invención aportación de Victoria Sendón de León, dar a luz-leer-escribir un mundo, a través del proceso de vivir, en singular y en común, en el que el horizonte de espiritualidad posible-viable alcanza una realidad tangible que vamos configurando y constelando en las prácticas de libertad: educativas, éticas y políticas, plenamente inmersas en lo cotidiano, *pràxic-theòric*, de libertad que las mujeres y los hombres están dispuestos a instituir en el interior-exterior de las experiencias que crean y/o producen, que siempre implican una metamorfosis así como el diálogo dialógico que con la (*in*) tensión de cre -acción, son el método para hacer vivientes las sendas, viejas y nuevas al mismo tiempo, hacia una espiritualidad plural, pues tanto el ser humano como el mundo son plurales-pluralistas y suscitan el descubrimiento tanto del mundo como de los seres vivientes como a otros (somos en relación y en correspondencia) y forman parte de nosotros, y todo esto no es posible sin amor; el amor, un evento, que mueve-impele-enciende… la construcción de una vida, de un mundo… que ya

hacen, poco a poco, y con sus manos, con sus deseos, con sus procedimientos… reinventando una vida a partir de la vida recibida, reinventando un mundo, reinventando el amor, reinventando la espiritualidad, reinventando la educación… en una tarea múltiple de constitución de sí mismo (*askesis y eros* [11]) donde la espiritualidad debe ser el plus que suscite e implique la transfiguración de las subjetividades en proceso.

Entre resistencia y contestación, convirtiéndose en la espiritualidad, de esta manera, condición y/o prerrequisito educativo-político para poder abastecer y/o retroalimentar unas prácticas de libertad, históricas y situadas, que engendran nuevas relaciones humanas, de todo tipo, así como nuevas relaciones de poder que requieren, a su vez, de la emergencia-existencia de libertad(s) con una clara y encendida dimensión ética y afianzar que, como señala Joan-Carles Mèlich, « *la ética no es ni una teoría ni una práctica, sino una experiencia*.» [12] Por tanto quizás hay que practicar- experienciar una espiritualidad encarnada, ética y políticamente, en los escenarios diversos de la cotidianidad donde las mujeres y los hombres realizan las tareas de cuidado de sí mismos, de lectura y de escritura de sí mismos… –desde la honda luz de las entrañas donde están, entrelazados y entreabiertos, la tierra y el cielo… y tal vez así podría germinar un nuevo ser viviente nuevo- que, quizás de forma curvada y ondulada, atraviesan las reflexiones y las sistematizaciones que, como seres vivientes, hacen de sí mismo, del resto de seres vivientes y del mundo en el que (con)viven –en la perspectiva y dinámica de una convivencialidad [13] entrañable y potente-, de una manera netamente política, –tal como señala Lluís Duch: «la política es la autoformación de los que son libres e iguales, para actuar comunitariamente, y, en esta actuación, lograr el reconocimiento de los que son libres e iguales» [14]-, problematizando y reproblematizando, el cuidado de sí mismo, el cuidado de las y de los demás y el cuidado del mundo que, por ventura, sea la condición imprescindible para que la espiritualidad se aleje tanto de la legalidad –la descarnada y moral obediencia a unas normas- como de la legitimidad –la alegre pero triste secuencia que ancla a los seres humanos en la ‘ confirmidad ’ de, y la conformidad a un mandado lícito, entre carismático y/o fiel, el recto trayecto y proceder de acuerdo con la ley, visible o invisible, escrita u oral–, aconteciendo y/o emergiendo en situaciones-en-contexto, des-obedeciendo las relaciones de dominación, des-arbolando los principios morales, des-aprendiendo la crueldad, las dominaciones, los desahucios, las sujeciones… en definitiva, una obra y una operación singular y común de desentrañar y de entrañar, (dis) continuamente, una espiritualidad, materna y femenina, que los-las transforma en vida, que los-las modifica y metamorfosea, los-

las materializa y convierte, en un acto que es obra-acción-trabajo-producción, a la vez, pero sobre todo es una espiritualidad que es un perenne nacimiento, sin ningún imperativo.

Quizás la espiritualidad, en sus relaciones con la educación, sólo pueda ser la posibilidad de los seres humanos de estar abierto, dejarse abrir, abrir a otros… y también estar disponible para las y los demás, desde el *corazón* mismo de la condición humana, íntima y alegremente, y, de este modo, los lleva a un movimiento cuya clave es la atadura, que señalábamos anteriormente –y por tanto suscita e implica una acción de enlazar-desenlazar-enlazar-desenlazar–…, borrando las fronteras, las limitaciones…–, en un proceso de relación, de vinculación, de demanda, de interpelación, de amparo… que paga la alegría hacer y rehacer, actuar y reactuar, en cualquier ámbito cotidiano, en un que hacer-que actuar donde emerge «una circularidad irrompible entre el intelecto y el mundo, entre la conciencia y el cosmos, entre pensar y ser… entre facticidad y racionalidad…» [15], en el tierno y (ma) duro trabajo de la práctica de sí y de la constitución de las mujeres y los hombres sobre sí mismos, en relación y en correspondencia con las y los demás… que opera una transformación, una conversión, una modificación… de las mujeres y los hombres inmersos en estas prácticas y/o experiencias, a través de las cuales, el hilo rojo –y al mismo tiempo también verde, violeta, negro…– de la espiritualidad de las subjetividades en proceso: concretas, vivientes, civiles, seculares…, garantiza y, además, promueve, de una manera directa y desobediente, amorosa y dialogal –diálogo dialógico–, que « *la fe es la misma, es la fe de la que el ser humano es el ser supremo para el ser humano (…) El que asume que el ser humano es el ser humano supremo para el ser humano constituye esa fe (…) Es esta la fe que constituye el pensamiento crítico. Pero constituye a la vez la dignidad humana*; *(…y esta) espiritualidad de lo humano, desde el corporal, va a llevar a la muerte de la religión*» [16] y, de este modo, podría emerger y constituirse un proceso de autoconocimiento y de conocimiento del mundo –en el que el maestro debe ser maestro de la inquietud y/o de subjetivización, entre otras funciones–, de la inquietud de sí e inquietud por las y los demás (ocuparse de sí y de las y de los otros, las prácticas de sí, la conversión de sí… suscitan e implican una perspectiva y dinámica, críticas, de des-aprender, de cuidado, de salud, de conversión de sí…) y del acceso a la espiritualidad sin condición teológica ni religiosa alguna.

Notas

[1] CASTRO, Edgardo (2013). ‘ *Gobierno y veridicción’*, en: FOUCAULT, MICHEL (2013). *La inquietud por la verdad*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires. Argentina

[2] DUCH, Lluís (2010). *Religió i comunicació*. Fragmenta Editorial. Barcelona.

[3] SERRANO, Vicente (1/5/2016). *Facebook, divinidad invisible*. El País.

[4] FOUCAULT, Michel (2005). *La hermenéutica del sujeto*. Akal ediciones. Madrid.

[5] ESQUIROL, Josep Maria (2015). *La resistència íntima: assaig d’una filosofia de la proximitat*. Quaderns Crema. Barcelona.

[6] Ídem

[7] NUSSBAUM, Martha C, (2011). *Sense ànim de lucre*. Arcàdia Editorial. Barcelona.

[8] MIRA, Joan Francesc (2013). *El tramvia groc*. Proa. Barcelona.

[9] ESCRIBANO, Francesc, FERRÁNDIZ, Francisco i SOLÉ, Queralt. (2013). *Antoni Benaiges, el mestre que va prometre el mar*. Editorial Blume. Barcelona.

[10] ZAMBRANO, María (2000). *Hacia un saber sobre el alma*. Alianza Editorial. Madrid.

[11] FOUCAULT, Michel (2005). *La hermenéutica del sujeto*. Akal ediciones. Madrid.

[12] MÈLICH, Joan-Carles (2015). *La lectura com a pregària*. Fragmenta Editorial. Barcelona.

[13] ILICH, Iván (2002). *Obras reunidas I*. Fondo de cultura económica. México.

[14] DUCH, Lluís (2001). *Armes espirituals i materials: política*. Publicaciones de la Abadia de Montserrat. Barcelona.

[15] PANIKKAR, Raimon (2012). *El ritme de l’ésser. Les Gifford lectures*. Fragmenta editorial. Barcelona.

[16] HINKELAMMERT, Franz (2008). *Hacia una crítica de la razón mítica. El laberinto*

de la modernidad. Dríada. México.

Ética y estética cómo expresiones de espiritualidad en Paulo Freire

Alípio Casali [1], Pontifícia Universidad Católica de São Paulo, Brasil

Preliminar: Espiritualidad, Educación y Sostenibilidad

El planeta y la humanidad, como son, no son sostenibles. El sistema-mundo globalizado, que comenzó hace cinco milenios, y se ha intensificado en los últimos 500 años, abrazó a todo el planeta, casi todos los pueblos y naciones y, según Dussel (2000) "*lo hizo, paradójicamente, con exclusión de sus beneficios a la mayoría de la humanidad*" (p. 11). Si esta forma de actuar irracional no cambia, la humanidad se moverá inevitablemente hacia un suicidio colectivo, sofocada por la ultimación de los recursos naturales, la híper-polución, el calentamiento global y otros desastres ambientales, si no antes por una guerra civil generalizada de desesperación por la supervivencia. El sistema-vida está en crisis estructural.

Parecería que este *lead-in* introduciría un texto sobre el tema de medio ambiente, economía y política. Y lo es, sí, pero en la medida en que estos problemas se derivan también de la calidad de la educación.

El reconocimiento de esta crisis radical y la indicación de alguna esperanza de que en algún lugar en el futuro estos problemas pueden ser resueltos implica la presencia de una cierta espiritualidad, y la convocatoria de una educación en correspondencia con ella.

Esto requiere aclaraciones previas. De entrada, la clarificación de la noción de espiritualidad que aquí estamos manejando. Esta no tiene un sentido religioso convencional. Se trata de un concepto general de espiritualidad, entendida como desarrollo y utilización de referencias trascendentales y superiores a los individuos y las comunidades, tomadas como base y dirección para la conducta de los individuos y las comunidades, independientemente de que tales referencias sean institucionalizadas (en una o otra religión o sistema de creencias) o no.

La suposición es que no hay espiritualidad que no sea un discurso de denuncia contra la inhumanidad del desorden y la injusticia (*pecado*) en el mundo, y el anuncio de rescate en un nuevo orden futuro, más alto. No hay educación, tampoco (insistiendo: la educación como mucho más que la capacitación, el entrenamiento o

el aprendizaje de habilidades-competencias para el trabajo), que no esté inscrita en este mismo discurso espiritual redentor (CASALI, 2012).

Espiritualidad y Educación, cada una en su dimensión y sustancia, por lo tanto, implican compromisos a un nuevo orden moral para el mundo y la humanidad, lo que le garantizaría la sostenibilidad, no sólo en el sentido de mantenimiento o conservación, también en el sentido de permitirle desarrollos futuros inagotables. Este nuevo orden moral, desde una perspectiva universal, puede ser mejor conocido como un orden *ético*, que, en esencia, implica el reconocimiento de la Alteridad.

1. Espiritualidad y Educación como Ética de la Alteridad

La vida humana es vida social, por lo que, es *con-vivida*. Este es el centro de referencia de toda acción educativa y comunicativa, que involucra a todos los educadores y las educadoras: la relación entre sujetos, mediados por el conocimiento y los valores culturales – "*mediados por el mundo*", diría Freire ([1968] 1977, p 79.).

Una ética de la vida se cumple solamente por una ética pedagógica de la Alteridad. Esto se impone preliminarmente como *factum*: simplemente no puede haber educación sin un Otro (la autoformación es una empresa limitada, que corresponde sólo parcialmente al modo de ser humano, y funciona sólo después de que el sujeto ha desarrollado un considerable nivel de autonomía). Del mismo modo, no puede haber un adecuado ejercicio de la espiritualidad sin sujeto involucrado en una comprensión del mundo a la luz de referencias de significado y sentido, además de un Otro sujeto antropológico, individual y colectivo, cuya alteridad se incluye en el anuncio de la redención. La relación intersubjetiva, dialógica, entre dos libertades que se tocan, dos deseos y anhelos que convergen, dos inteligencias que se provocan, cuando se lleva a cabo críticamente abre un horizonte ilimitado e imprevisible de comunicaciones, acciones compartidas, desarrollos entre sujetos. Esto requiere también de aclaraciones previas sobre la noción de alteridad y sobre ciertas cualidades espirituales indispensables al educador y a la educadora, para que sus acciones puedan ser críticamente éticas.

En cuanto a la noción de ética de la alteridad en la relación pedagógica, hay que señalar en primer lugar la obligación originaria de todo sujeto humano frente a la integridad de la vida del Otro. El educando no puede ser convocado simplemente como sujeto cognitivo, sino que también y siempre en su condición concreta de

sujeto corporal, sensible, emocional, cultural, estético, etc. (CASALI, 2007, p. 86). Esto quiere decir que los sujetos no son genéricos, y mucho menos homogéneos. El otro es siempre un sujeto concreto y único, nacido y criado en una clase social, un nicho cultural, un entorno familiar y afectivo circunscrito, bajo influencia de un determinado sistema de educación y de tradición religiosa, que se diferencia de otros sujetos por clase, género, origen etnicorracial, color de piel, condición física y mental, edad, creencias religiosas, creencias políticas, orientación afectivo-sexual, estética personal, etc. El educador y la educadora, críticamente éticos y espiritualmente densos, conscientes de que las diferencias entre los seres humanos no sólo son naturales, sino que también y sobre todo históricas y culturales, deben mantener siempre una actitud radicalmente inclusiva de atención y cuidado respecto a todos y a todas, pero no pueden dejar de considerar que su atención preferente debe ser dirigida a la otra persona más negada, más víctima, más excluida. La pedagogía de Paulo Freire, a modo de ejemplo, ha elegido en su origen, como educandos y educandas prioritarios, a los campesinos analfabetos: "*el primer experimento se llevó a cabo en Recife, con un grupo de cinco personas analfabetas (...) que provienen de las zonas rurales...*" (Freire, [1965] 2000, p. 111). La teología de la liberación (expresión racional y de fe de una espiritualidad cristiana comprometida con la integridad humana) cultivó fuertemente esta atención preferente a los excluidos, desde el tema establecido en la Segunda Conferencia Episcopal Latinoamericana-CELAM, celebrada en Medellín, Colombia, 1968: la opción preferencial por los pobres, el anuncio de la Buena Nueva de la liberación a los pobres (GUTIÉRREZ, 1998). Cito la teología de la liberación, ya que ha sido una referencia constitutiva de la formación de la espiritualidad de Paulo Freire.

En segundo lugar, y como consecuencia de su singularidad irreductible, el Otro es un sujeto que debe ser capaz de hablar por sí mismo en última instancia (autonomía). Naturalmente, esto es resultado de un proceso de maduración, desde la posición más indiferenciada en la que se inicia la vida del sujeto humano, hasta las diferenciaciones más sutiles de identidad que cada uno puede cultivar: diferenciaciones y recortes relacionados con su identidad cultural (condición de género, etnicorracial, edad, etc.) y relacionados a las individuaciones del sujeto (condición mental, emocional, afectivo-sexual, estética, religiosa, política, etc.).

La ética de la vida sólo puede ser una ética pedagógica de la Alteridad. Esto también significa que la educación que se nutre de espiritualidad es una práctica de la Otredad en ambas direcciones: procesos en que el Otro es constitutivo de la acción; y procesos siempre inacabados de *alteración* de sí mismo y del Otro, sea el

Otro prójimo, sea el Otro del futuro.

2. La Espiritualidad Mundana

Para una comprensión amplia y densa del tema de la espiritualidad en Freire, un ejercicio preliminar hiperbólico parece conveniente: demarcar la idea de una espiritualidad atea. El filósofo André Comte-Sponville (2006) es un buen ejemplo de esta posición. Él propone un concepto de ateísmo que se puede resumir en una doble proposición, de negatividad y de positividad. Negativamente, él se declara ateo, porque entiende simplemente que las religiones son innecesarias (2006, p. 77) y que no hay Dios (Ibíd., p. 86). Positivamente, él se declara reconocer que las religiones han introducido dos virtudes históricamente esenciales: la comunión social y la fidelidad a los valores culturales y normas que trascienden las culturas (Ibíd., p. 16). Reconocer y afirmar las virtudes de fidelidad y comunión es reconocer el valor de la espiritualidad, y mucho más: es reconocimiento de que la espiritualidad es lo que nos hace más típicamente humanos. Por lo tanto, según Comte-Sponville, no habría ninguna razón para aceptar la noción de un sagrado trascendente como si fuera una realidad sustantiva exterior: la naturaleza inmanente es suficiente y se basta, y la experiencia humana ya tiene trascendencia en su interioridad. En el ateísmo de Comte-Sponville, no sólo es posible la comunión y fidelidad sin religión, sino que también una espiritualidad sin Dios (Ibíd., p. 29), y por eso, no creer en Dios no significa renunciar a la espiritualidad, que es la función más alta del ser humano (Ibíd., p. 145).

El filósofo, historiador y teólogo Enrique Dussel, aunque desde otro lugar cultural y ético, postula posiciones convergentes con Comte-Sponville en algunos aspectos. Afirma que el punto de partida de toda crítica es un ateísmo radical: negar la divinidad de todo sistema fetichizado (DUSSEL, 1977a, p. 107), negación de la negación. En este sentido metafísico, dice Dussel, Marx estaba en lo cierto cuando postula en su crítica a Hegel que "*el comienzo de toda crítica es la crítica de la religión*" (MARX, apud Dussel, 1977b, p. 20). El comienzo de toda crítica es la crítica del ídolo, el fetiche, a todo lo que aliena, de manera que sea posible la afirmación del ser humano. Marx tiene razón, dice Dussel, porque las religiones han sido predominantemente mediaciones para el cierre de sistemas sobre sí mismos, convirtiéndose en momentos fundamentales de la ideología de las clases dominantes. En esta condición, en tanto que religiones fetichistas, estas se confunden con la superestructura socio-cultural. A partir de ahí, sin embargo, Dussel avanza analizando algunas experiencias y sistemas religiosos que él

denomina como infraestructurales, que hicieran apertura radical a los oprimidos, como en el Egipto de Moisés, en la Palestina de Jesús, en la América de Bartolomé de las Casas y de la Teología de la Liberación (DUSSEL, 1977b, p. 45). Por este camino se puede alcanzar un sentido de verdadera espiritualidad para la religión: el sentido de la liberación.

El lastre de este doble movimiento dusseliano, de ateísmo anti-fetichista seguido de espiritualidad positiva radical, infraestructural, nos permite situar mejor ahora el posicionamiento de la espiritualidad pedagógica de Freire.

3. La Espiritualidad de Paulo Freire

En una entrevista a la televisión de la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUC-SP), donde trabajó, dos semanas antes de su muerte, en abril de 1997, Paulo Freire registró su confesión de fe humanitaria y religiosa, que se reveló como un paradigma para entenderse el fondo desde el cual se concibe, en última instancia, su pedagogía de los oprimidos. En cierto momento, Freire declara: "*Me sitúo entre los que creen en la trascendentalidad; y entre los que no dicotomizan la trascendentalidad de la mundanidad*" (FREIRE, 1997). Y continúa: "*Estoy en mi fe. Y nunca necesité argumentos de naturaleza científica y filosófica para me justificar en la fe*" (Ibíd.). El momento más importante de su declaración, sin embargo, venía a seguir:

"Fui a los pantanos, arroyos, cerros de Recife, a trabajar con los campesinos y los '*favelados*'. Fui allí movido por una cierta lealtad a Cristo, de quién yo era más o menos un compañero... Pero cuando llegué allí, he visto la dura realidad del habitante de los barrios marginales y el campesino, la negación de su ser como persona, la tendencia a la adaptación, su estado casi inerte ante de la negación de la libertad... todo eso me envió a Marx. Y cuanto más leía a Marx más encontraba razones objetivas para continuar siendo un compañero de Cristo... Las lecturas que yo hice de Marx nunca me ha llevado a dejar de encontrar a Cristo en las esquinas de los barrios pobres. Me quedé con Marx en la mundanidad en busca de Cristo en la trascendentalidad"

(Ibíd.).

Una declaración más fuerte y clara es imposible. Este extraordinario pasaje resume

y representa la aparición de la conciencia crítica de América Latina en la década de 1960. Al mismo tiempo, resume la superación de la crítica a la dualidad teológica convencional de materia-espíritu. Y nos recuerda, por supuesto, la Ética de Spinoza ([1675] 2008) con su solución extraordinaria de superación del dualismo cartesiano y la apertura de una grieta crítica dentro de la Modernidad del siglo XVII.

Freire muestra, en este testimonio, la calidad unitaria de su espiritualidad, la integridad de su ser, la integridad de su fe con su política y, en consecuencia, con su pedagogía. Es con esta actitud fundamental ante la vida y el Otro que se organiza toda su práctica. Ella contiene, por lo tanto, con rara densidad, sabiduría y calidad humana. Se trata, con toda claridad, de la afirmación y vivencia de una espiritualidad positiva, radical, infraestructural, como diría Dussel (1977b, p. 45), y por eso libertadora.

En este texto consideramos la expresión de esta unidad sustancial de los conceptos de Freire, que refleja la unidad sustancial de su práctica, a través de la unidad de dos claves analíticas de comprensión de su práctica: la estética y la ética. Estos dos temas son transversales a toda la obra de Freire, con registros especiales en ciertos pasajes más que otros. Vamos a empezar con la estética.

4. La Estética de Paulo Freire: una *Boniteza*

Freire, maestro también de la palabra y de sus juegos semánticos, con los que siempre reveló sentidos sutiles del discurso desde sus significados aparentemente banales, a menudo utilizó de una palabra que es un aparente neologismo en portugués: *boniteza*. Esa palabra no aparece en el clásico y monumental *Diccionario Etimológico de la Lengua Portuguesa* de José Pedro Machado (1952); pero aparece en el *Diccionario Houaiss de la Lengua Portuguesa*(2001), todavía sin indicación de su origen histórico. Vamos a explorar un poco de la aparición de esa palabra, para extraerle máximamente sus significados y sentidos, que tanto revelan la sustancia espiritual de Paulo Freire.

Guimarães Rosa, maestro brasileño de la belleza de las palabras y de las cosas, escribió como epígrafe de su inmortal cuento literario *El tiempo y hora de Augusto Matraga*(1971) esto: “*El sapo no salta de lo bonito [por boniteza], sino por necesidad [por precisão]… (proverbio campesino)”*.

Hay mucho en este epígrafe. Ante todo, por el origen del proverbio: según Rosa, se trata de un antiguo proverbio campesino. Si es así, el origen de la *boniteza* se

pierde en el sin-fondo del imaginario popular brasileño. Por lo tanto, no sería un neologismo, como muchos consideran. Luego viene la *boniteza* en contra juego, en oposición a *necesidad-precisão*(“*No salta por boniteza, sino por necesidad-precisão*”). Está claro que el significado de ‘ *precisã*o’ aquí no es la precisión del relojero… Guimarães Rosa juega con la misma nebulosidad y ambivalencia con la que Fernando Pessoa se manejó cuando, citando el general romano Pompeyo (106-48 a.C.), escribió que “*navegar es preciso [necesario], vivir no es preciso [es impreciso]…*”, pero ahora en la dirección opuesta. Pues, si para Fernando Pessoa “*la vida es inexacta [imprecisa]*”, acá, en el proverbio de Rosa, ser *preciso* es lo mismo que *ser necesario*. Así se cierra el arco de los sentidos de este proverbio citado por Rosa y toda la belleza (*boniteza*) que contiene.

Pero hay más: si el sapo salta ‘por necesidad’, por instinto imperativo, y no por la gratuidad, esto significa que el maestro Guimarães Rosa está relacionando la palabra *boniteza* a *gratuidad*: la *boniteza* no se sigue de la necesidad, sino de la gratuidad. Así se expande más aún la *belleza* de la *boniteza*. En el caso del contenido del cuento, este título de ‘necesidad’ evoca el contrastante acto del personaje Señor Augusto Matraga (del mismo cuento) que, después de practicar toda la generosidad ingenua de su alma convertida, fue tomado por la *boniteza* de su bondad (y su sentido de la justicia) para tirar de la pistola ante la injusticia y ‘barrer’ el patio de tierra con una lluvia de balas, en el éxtasis de revivir su anterior tiempo de *justicero*. Por lo tanto, él hace justicia haciendo morir a lo malo (negación de la negación), plenamente justificado por la misma imperiosa necesidad moral de hacer el bien… Una bella y buena cuestión ética y teológica; y no menos pedagógica.

Pero también el salto del sapo ¿no es en sí mismo una *boniteza* de la naturaleza, a pesar de su necesidad? Si es así, Señor Augusto Matraga se confirma, así, como personaje enteramente bello y bueno, en simultánea necesidad y gratuidad de su bondad y de su ejercicio de la justicia.

En conclusión, la palabra *boniteza*, en su origen, de acuerdo con la autoridad literaria de Rosa, tiene la belleza de la gratuidad, al mismo tiempo que la belleza de la obligación ética.

Aquí está, a mi juicio, el fondo semántico, existencial y ético de la declaración de Paulo Freire sobre la *boniteza* de la vida y de la enseñanza. El imperativo (obligación) ético se cumple a través de actos de gratuidad, bellos y buenos.

Es común descomponer la palabra *boniteza* como procedente de *bonito*+ *belleza*… Es un arreglo *bene trovatto, ma non è vero*. Morfológicamente, la palabra *boniteza* se compone simplemente de la *bonito*+ *eza*(Houaiss, 2001), y este sufijo *eza* es el mismo que se encuentra en muchos otros adjetivos sustantivados (*pureza, grandeza…*). Lo siento por este desencanto de la ilusión semántica… la *boniteza* sin duda sería más bonita si contuviese esta asociación morfológica con la belleza.

Por otro lado, vale la pena comprobar el origen etimológico de este *bonito*. Encontramos, ahora, un nuevo elemento inspirador para el sentido de lo *bonito*. Es que, en portugués, *bonito* deriva de un proceso de construcción semántica que se remonta a la palabra española *bueno* en su forma *buenito*. Por lo tanto, *bonito* fue originalmente sinónimo de bueno (*buenito*), y de este significado y sentido nunca se separó.

Así pues, tenemos aquí un importante marco semántico inicial para el pleno sentido de la *boniteza*: lo que une la bondad a la belleza (la ética a la estética). Esto merece más atención y un mayor desarrollo.

5. La *Boniteza* Freireana como Inseparabilidad del Bueno y del Bello, de la Ética y de la Estética

Madres, a menudo, a algo malo cometido por su niño, censuran así: "- *Que feo!*…"; y cuando el mismo niño se arrepiente y se vuelve un gesto de afecto, reaccionan así: "– *Que lindo!…*". Lo feo y lo bello, aquí, no son estrictamente cualidades estéticas, sino más bien éticas: feo es lo moralmente incorrecto, y bello es lo moralmente correcto. Este "instinto" educativo de las madres con sus palabras no es por casualidad. Ellas ponen de relieve el sentido arqueológico –a menudo olvidado- de la identidad original entre lo bello y lo bueno.

En parte, esta identidad de significado se mantuvo en el nivel subconsciente del lenguaje académico de las lenguas latinas, en diversas manifestaciones, pero vamos a destacar sólo dos. La primera, presente en el antepositivo *dec*, del verbo latino *decere*(ser conveniente, decente, decoroso) y del sustantivo *decor*, *decoris*(la decencia, el decoro), del que nos viene la expresión *decoro parlamentar*, que no tiene nada que ver con la estética arquitectónica o decorativa de las oficinas del Congreso Nacional, sino que con la conducta moral de los políticos parlamentarios. La segunda manifestación, en la designación de una conducta inaceptable: la negociación entre, por un lado, la prestación de servicios cubiertos por el sello de "servicio público" (de hecho, servicios privados) y, por otro lado, el dinero. El

nombre dado a esta conducta es: *soborno*. Esta palabra también se refiere a la relación entre la ética y la estética, pues se trata del verbo latino medieval *(sub)ornare*. Una vez más ahí está el decoro, el ornamento, como sinónimos de conducta moralmente buena. Un *sub-orno* es una ruptura (degradación) del *decoro (sub-ornamentación)*. Paulo Freire diría, es una *in-decencia*(indecoroso). Es la *corrupción*(*co-ruptura* de los lazos sociales de confianza y políticos).

Pero los hebreos ya habían marcado más originalmente esta identidad originaria: alrededor del siglo VI a.C., los escritores del libro de Génesis han grabado, después de la narración de la creación del mundo por Dios en seis días: "*Y vio Dios que todo lo que había hecho era bueno...*" (Génesis 1, 31). El lector del Génesis se sorprende con esa frase, porque, completada la descripción de tantas hazañas extraordinarias, creación de la luz, el cielo, el sol, las estrellas y la luna, el agua, la tierra, las plantas, los seres vivos, el hombre… en el sexto día, lo que se despliega ante los ojos sería el espectáculo estético de la *belleza* de todas las cosas creadas; pero lo que Dios ve es más bien la *bondad* de lo creado. En hebreo: *Elohim ierê ki tov*… Los traductores de la Septuaginta [2] lo han transcrito en griego así: καὶ εἶδεν ὁ θεὸς ὅτι καλά. Este καλά traduce literalmente, en plural, el adjetivo *bello*(que mantenemos en memoria hoy en palabras tales como la *cali*grafía, es decir, *bella* escritura…).

Este tema es una gran fiesta para el espíritu griego. Vamos a ver. En el período llamado Helenismo (338a.C.-146a.C.) la experiencia de la polis griega, ya sedimentada, expresó la notable unidad entre lo bello y lo bueno, que así se decía: καλός καi αγαθός (*kalós kai agathós*). Lo bello (*kalós*) se identificaba como una cualidad de pureza (bondad natural) y la finura (nobleza), que se puede encontrar en todos los seres; lo bueno (*agathós*) referencia a la ética (normas de conducta), identificada especialmente en la valentía heroica de una persona y, por extensión, en la virtud de la ciudadanía. Platón ha asimilado esta referencia cultural y la nombró *kalokagathía,* la integración de todas las virtudes: la belleza asociada con virtudes morales, cívicas y religiosas. Aristóteles extendió este concepto platónico, tomándolo como una designación de la apropiación intelectual de la virtud (*areté*).

Sin embargo, la estética y la ética, a lo largo del desarrollo del pensamiento occidental, han perdido esta unidad original y dieron lugar a actividades particulares y distintas en la filosofía, referenciadas únicamente por la racionalidad formal ajena a la actividad productiva y cotidiana del sujeto. Se han circunscrito, a priori, como conjuntos trascendentes apriorísticos de universales que prescriben, desde el exterior, valores y modos de existencia para el sujeto. Enfatizan, antes, la

Belleza y la Bondad que los actos concretos de sujetos concretos, bellos y buenos. Esto revela cómo la producción de la subjetividad estuvo, a lo largo de siglos, aprisionada en referencias trascendentales y metafísicas. La filosofía contemporánea se tomó a su cargo cumplir con radicalidad el proyecto moderno de afirmación del protagonismo del sujeto, proceso este que se estableció propiamente sólo con Nietzsche. Es Foucault (1994), todavía, quien llevó este proyecto a sus límites: ha superado el trascendentalismo de la estética para afirmarla reintegrada en la ética, en la idea de la vida como obra de arte.

6. La Enseñanza como Estética y Ética en la Pedagogía de la Autonomía y la Pedagogía de la Indignación

Freire no cumplió la misma ruta crítica que Foucault, quien superó a Hegel a través de la ruta abierta por Nietzsche con la noción de protagonismo del sujeto. La superación hegeliana por Freire se hace inicialmente en su pasaje por el personalismo cristiano, por medio de la idea cristiana de persona. Sólo más tarde, con la *Pedagogía del Oprimido*(1968), Freire superó a Hegel por medio de Marx, con la idea del sujeto productivo. En la *Pedagogía de la Autonomía*(1996), toda esa tradición (hebraica, helenística, cristiana, ilustrada y materialista) viene cargada sintéticamente de la riqueza polisémica de los conceptos de ética y de estética como unidad de acción del sujeto concreto, histórico y cultural.

Aunque no sea este uno de sus libros lo más conocido, la *Pedagogía de la Autonomía*(1996) es la última obra completa escrita por Freire. Es evidente en esta obra el esfuerzo de síntesis, ya en la estructura de los tres capítulos exhaustivos, con el lema inicial repetitivo en cada artículo inicial de estos capítulos: "*La enseñanza requiere...; enseñanza requiere...*"

Las Primeras Palabras del libro ya marcan la pauta de lo que sigue: que el libro se teje con y por la ética. De hecho, la palabra *ética* y sus variantes sustantivas y adjetivas (eticidad, etc.) se registra no menos de 27 veces en sólo siete páginas! Esta observación léxica ya sería suficiente para indicar la centralidad del tema. Se trata de una "*ética universal del ser humano*" (p. 15), insiste Freire, que es "*inseparable de la práctica educativa*" (p. 16). Esta demarcación ya nos permite inferir que el tema de la estética, también presente a lo largo de esa *Pedagogía de la Autonomía*, es inherente e inseparable de la ética. Por eso, quizás, la idea de *boniteza* aparece empleada a menudo justo como la expresión de esta unidad, como se discute a continuación.

En el capítulo 3, sección 3.6. (*Enseñar requiere saber escuchar*) Freire es declarativo de "*la boniteza de la enseñanza y la discencia*" (p. 119). Sin embargo, en la introducción del capítulo 1, titulado *No hay enseñanza sin discencia* Freire extiende el campo en el que se sitúa este concepto:

"Cuando vivimos la autenticidad requerida por la práctica de la enseñanza-aprendizaje participamos en una experiencia total, directiva, política, ideológica, gnoseológica, pedagógica, *estética y ética*, en que la *boniteza* debe encontrarse en la mano con la *decencia* y seriedad" (p. 24) – El subrayado es nuestro.

Es decir, la experiencia debe ser total e integrada, estética y ética, con *boniteza* y decencia. Esta integralidad requiere, como se indica más adelante en su texto, que "*el pensar correcto, siempre al lado de la pureza (...), [es] rigurosamente ético y generador de boniteza...*" (p. 28) y que "*el maestro que piensa de modo correcto transpira a los estudiantes que una de las bonitezas de nuestra forma de ser en el mundo y con el mundo, como seres históricos, es la capacidad de, al intervenir en el mundo, conocer el mundo*" (Ibíd.). Aquí, entonces, aparece la *boniteza*, además de asociada con la ética, también relacionada con el conocimiento y con la práctica de intervención en el mundo (léase 'Política').

Pero es en el título del punto 1.5, en el Capítulo 1, que la delimitación conceptual de nuestro tema se presenta de una manera clara y radical: "*Enseñar requiere la estética y la ética*". En su primer párrafo ya se afirma "*una rigurosa formación ética siempre al lado de la estética*"; "*La decencia de la mano con la boniteza*" (p 32.); e inmediatamente después: "*la práctica educativa debe ser en sí misma un testimonio estricto de la decencia y la pureza*" (p 33). Ahí se encuentran: la unidad conceptual y práctica de la estética y la ética; la formación necesaria para esta unidad; el concepto de *boniteza* asociada con la decencia. Y he ahí, también, el antepositivo *dec*, de *dec* encia y *dec* oro, también asociado con la pureza, como en los griegos. Podemos ahora concluir: la *boniteza* de Paulo Freire claramente está alojada dentro del principio unitario del *kalós kai agathós*.

Se destaca en este pasaje también la cuestión de la formación: "*educar es sustantivamente formar*" [p. 33]. En una nota al pie de página del punto 1.9, más adelante, Freire escribirá:

“También no es posible la *formación docente* indiferente a la *boniteza* y *decencia* que el estar en el mundo, con el mundo y con los demás, sustancialmente, se requiere de nosotros. No hay verdadera práctica de la enseñanza que no sea en sí misma una prueba estética y ética, permítaseme que repita” (p 45). – El subrayado es nuestro.

En el punto 2.1, ya en el Capítulo 2, Freire introduce una nueva pareja vocabular y conceptual a la *boniteza*: la fealdad como su opuesto. Freire dice que la hominización/humanización del ser humano requiere “*tensión radical y profunda entre el bien y el mal, entre la dignidad y la indignidad, entre la decencia y la indecencia, entre la boniteza y lo feo del mundo*” (p. 52).

Si hay algo que todavía se debe añadir para corroborar la densidad del concepto freireano de *boniteza*, eso se puede encontrar en su trabajo inacabado, editado y titulado por Nita, su esposa, como *Pedagogía de la Indignación. Cartas pedagógicas y otros escritos*(2000). Son tres Cartas, y la *boniteza* aparece en las tres. En la primera, el alcance del concepto es más amplio. A pesar de esa amplitud, la *boniteza* no deja de ser una vez más asociada con la ética:

“Estoy convencido de que ninguna educación que tenga pretensión de estar al servicio de la *boniteza* de la presencia humana en el mundo, al servicio de la responsabilidad, del rigor ético, la justicia, la firmeza de carácter, el respeto a las diferencias, comprometida en la lucha por la realización del sueño de la solidaridad puede tener lugar fuera de la relación tensa y dramática entre la autoridad y la libertad” (p. 34).

En la Segunda Carta, este concepto aparece como calidad adjetiva del Movimiento Sin Tierra-MST [3], cuando Freire afirma que “*el Movimiento de los Sin Tierra, tan ético y pedagógico como lleno de boniteza, no comenzó ahora, ni hace diez o quince, o veinte años...*” y asocia su *boniteza* con antiguas luchas de liberación. En la Tercera Carta, inacabada, Pablo está perplejo e indignado por el caso de los adolescentes de clase media de Brasilia que ha quemado vivo el indio Galdino Pataxó, el 21 de abril de 1997 (Día del Indio, en Brasil!), pocos días antes de su propia muerte, y dijo:

“La aceptación del Otro, el respeto de los débiles, la reverencia por la vida, no sólo

humana, sino de plantas y animales, el cuidado de las cosas, el sabor de la *boniteza*, la valoración de los sentimientos, todo eso ha sido reducido a poca o ninguna importancia" (p. 66).

Como vemos, tan profunda como en la Primera Carta, la *boniteza* aquí está vinculada a un completo programa existencial moral.

7. *Boniteza*: Espiritualidad, Sabiduría y Calidad Humana de Paulo Freire

Estas cortas notas indican que los sentidos de la *boniteza* en Freire avanzan mucho más allá del registro de su corto alcance estético, tal como aparece todavía en los diccionarios. Nos encontramos ante un concepto que, en unidad con la ética, articula en toda su extensión metafórica la belleza, la bondad, la verdad, la legitimidad, la libertad y la civilidad política de las acciones humanas, pero especialmente las acciones pedagógicas. Es decir, es un concepto indisociable de un completo programa de existencia humana auténtica, personal y social, cultural y política.

En esta demarcación epistemológica, ética, estética, política y pedagógica, la *boniteza* es una expresión de la profunda y densa espiritualidad de Paulo Freire; es revelación y testimonio de la sabiduría y la calidad humana que están indeleblemente asociadas con su persona y su obra. En este marco conceptual y práctico, la *boniteza* inspira y califica la educación y la política, y apunta un futuro sostenible en el que, el mundo y la humanidad, pueden tener las mismas cualidades que se encuentran en la narración del Génesis: ser bellos y buenos, y así serlo para todos los hombres y todas las mujeres.

Referencias bibliográficas

CASALI, Alípio. "Educação e Teologia : a epistemologia e a ética implicadas". In: FIGUEIRA, Eulalio & JUNQUEIRA, Sérgio (Orgs.). Teologia e Educação. São Paulo: Paulinas, 2012. Coleção Teologia na Universidade, págs. 107-124.

CASALI, Alípio. "Ética e Educação : referências críticas". In: Revista de Educação

PUC- Campinas. Campinas, SP, nr. 22, Junho 2007, pág. 75-88.

COMTE-SPONVILLE, André. L'esprit de l'athéisme – Introduction à une spiritualité sans Dieu. Paris: Albin Michel, 2006.

CONFERÊNCIA EPISCOPAL LATINO-AMERICANA – CELAM. Medellín, 1968. Disponível em : http://www.cpalsj.org/wp-content/uploads/2013/03/Medellin-II-CELAM-1968-POR.pdf Acceso en 15 de Junio 2016.

DUSSEL, Enrique (1977a) . Filosofia de la liberación. México: Edicol.

DUSSEL, Enrique (1977b). Religión. México: Edicol.

FOUCAULT, Michel. "Une esthétique de l'existence" (entrevista com A. Fontana). In: Dits et écrits (1980-1988), IV, Paris: Gallimard, 1994, pág. 730-735.

FREIRE, Paulo. Entrevista à TV PUC. São Paulo, abril de 1997. Disponível em : http://espiritualidadeemissao.blogspot.com.br/2010/04/paulo-freire-e-teologia-da-libertacao.html . Acceso en 15 de Junio 2016.

FREIRE, Paulo (1968). Pedagogia do Oprimido. 4 ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo (1996). Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (2000). Pedagogia da Indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp.

GUTIÉRREZ, Gustavo. "A atualidade de Medellín". In: Conclusões da Conferência de Medellín, 1968: Trinta anos depois, Medellín é ainda atual ? São Paulo: Paulinas, 1998, p. 237–252.

HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MACHADO, José Pedro (1952). Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa. Lisboa: Livros Horizonte. Primeiro Volume A-B, 7 ª. ed., 1995.

ROSA, João Guimarães (1946). “A hora e vez de Augusto Matraga”. In Sagarana. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 13a. ed., 1971, pág. 324-370.

SPINOZA, Benedictus de (1675). Ética. Tradução e Notas de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

Notas

[1] El autor es un filósofo, doctor en educación en la Pontificia Universidad Católica de São Paulo – PUC-SP, post-doctorado en educación en la Universidad de París, profesor titular del Departamento de Fundamentos de la Educación, profesor e investigador en el Programa de Postgrado en Educación: Currículo, de la PUC-SP.

[2] La *Septuaginta* ha sido la primera traducción del Antiguo Testamento hebraico, hecha en griego popular, antes de la Era Cristiana. Disponible en http://www.sermon-online.com/search.pl?lang=en&id=11909&title=&biblevers=&searchstring=&author=0&language=0&category=0&play=0&tm=2 Acceso el 15 de junio de 2016.

[3] El Movimiento de los Sin Tierra – MST se originó en la década de 1980. Así se presenta en su *web* oficial: “El MST está organizado en 24 estados en cinco regiones de Brasil. En total, son cerca de 350.000 familias que han conquistado la tierra a través de la lucha y la organización de los trabajadores rurales. Incluso después de instaladas, estas familias permanecen organizados en el MST, porque la conquista de la tierra es sólo el primer paso en la implementación de la reforma agraria”. Disponible en: http://www.mst.org.br/quem-somos/Acceso el 22 de junio de 2016.

Ètica i estètica com a expressió d'espiritualitat en Paulo Freire

Alípio Casali [1], Pontifícia Universitat Catòlica de São Paulo, Brasil

Traducció: Ximo Martínez Ortiz

Preliminar: Espiritualitat, Educació i Sostenibilitat

El planeta i la Humanitat, com són, no són sostenibles. El sistema-món globalitzat, que començà fa cinc mil·lennis, i s'ha intensificat en els últims 500 anys, abraçà tot el planeta, quasi tots els pobles i nacions i, segons Dussel (2000) « *ho va fer, paradoxalment, amb exclusió dels seus beneficis a la majoria de la humanitat*» (pàg. 11). Si esta forma d'actuar irracional no canvia, la humanitat es mourà inevitablement cap a un suïcidi col·lectiu, sufocada per l'enllestiment dels recursos naturals, la hiperpol·lució, l'escalfament mundial i d'altres desastres ambientals, si no abans per una guerra civil generalitzada de desesperació per la supervivència. El sistema-vida està en crisi estructural.

Semblaria que aquest *lead-in* introduiria un text sobre el tema de medi ambient, economia i política. I ho és, sí, però en la mesura que aquests problemes es deriven també de la qualitat de l'educació.

El reconeixement d'aquesta crisi radical i la indicació d'alguna esperança que en algun lloc en el futur aquests problemes poden ser resolts implica la presència d'una certa espiritualitat, i la convocatòria d'una educació en correspondència amb aquesta.

Això requereix aclariments previs. D'entrada, l'aclariment de la noció d'espiritualitat que ací estem manejant. Aquesta no té un sentit religiós convencional. Es tracta d'un concepte general d'espiritualitat, entesa com a desenvolupament i utilització de referències transcendentals i superiors als individus i les comunitats, preses com a base i direcció per a la conducta dels individus i les comunitats, independentment que tals referències siguen institucionalitzades (en una o altra religió o sistema de creences) o no.

La suposició és que no hi ha espiritualitat que no siga un discurs de denúncia contra la inhumanitat del desordre i la injustícia (*pecat*) al món, i l'anunci de rescat en un nou ordre futur, més alt. No hi ha educació, tampoc (insistint: l'educació com a molt

més que la capacitació, l'entrenament o l'aprenentatge d'habilitats-competències per al treball), que no estiga inscrita en aquest mateix discurs espiritual redemptor (Casali, 2012).

Espiritualitat i Educació, cadascuna en la seua dimensió i substància, per tant, impliquen compromisos a un nou ordre moral per al món i la humanitat, el que hi garantiria la sostenibilitat, no només en el sentit de manteniment o conservació, també en el sentit de permetre-hi desenvolupaments futurs inesgotables. Aquest nou ordre moral, des d'una perspectiva universal, pot ser millor conegut com un ordre ètic, que, en essència, implica el reconeixement de l'Alteritat.

1. Espiritualitat i Educació com a Ètica de l'Alteritat

La vida humana és vida social, de manera que, és *con-viscuda*. Aquest és el centre de referència de tota acció educativa i comunicativa, que involucra tots els educadors i les educadores: la relació entre subjectes, mediats pel coneixement i pels valors culturals –« *mediats pel món*», diria Freire ([1968] 1977, pàg 79).

Una ètica de la vida es compleix solament per una ètica pedagògica de l'Alteritat. Això s'imposa preliminarment com *factum*: simplement no pot haver-hi educació sense un Altre (l'autoformació és una empresa limitada, que correspon només parcialment a la manera de ser humà, i funciona només després que el subjecte ha desenvolupat un considerable nivell d'autonomia). De la mateixa manera, no hi pot haver un adequat exercici de l'espiritualitat sense subjecte involucrat en una comprensió del món a la llum de referències de significat i sentit, a més d'un Altre subjecte antropològic, individual i col·lectiu, l'alteritat s'inclou en l'anunci de la redempció. La relació intersubjectiva, dialògica, entre dues llibertats que es toquen, dos desitjos i anhels que convergeixen, dues intel·ligències que provoquen, quan es porta a terme críticament obri un horitzó il·limitat i imprevisible de comunicacions, accions compartides, desenvolupaments entre subjectes. Això requereix també aclariments previs sobre la noció d'alteritat i sobre certes qualitats espirituals indispensables a l'educador i l'educadora, perquè les seues accions puguen ser críticament ètiques.

Pel que fa a la noció d'ètica de l'alteritat en la relació pedagògica, cal assenyalar en primer lloc l'obligació originària de tot subjecte humà enfront de la integritat de la vida de l'Altre. L'educand no pot ser convocat simplement com a subjecte cognitiu, sinó que també i sempre en la seua condició concreta de subjecte corporal, sensible, emocional, cultural, estètic, etc. (Casali, 2007, pàg. 86). Això vol dir que

els subjectes no són genèrics, i molt menys homogenis. L'Altre és sempre un subjecte concret i únic, nascut i criat en una classe social, un nínxol cultural, un entorn familiar i afectiu circumscrit, sota influència d'un determinat sistema d'educació i de tradició religiosa, que es diferencia d'altres subjectes per classe, gènere, origen ètnicoracial, color de pell, condició física i mental, edat, creences religioses, creences polítiques, orientació afectivosexual, estètica personal, etc. L'educador i l'educadora, críticament ètics i espiritualment densos, conscients que les diferències entre els éssers humans no només són naturals, sinó que també i sobretot històriques i culturals, han de mantenir sempre una actitud radicalment inclusiva d'atenció i cura respecte de tots i de totes, però no poden deixar de considerar que la seua atenció preferent ha de ser dirigida a l'altra persona més negada, més víctima, més exclosa. La pedagogia de Paulo Freire, a manera d'exemple, ha triat en el seu origen, com educands i educandes prioritaris, els camperols analfabets: « *el primer experiment es va dur a terme a Recife, amb un grup de cinc persones analfabetes (...) que provenen de les zones rurals...»* Freire, [1965] 2000, pàg. 111). La teologia de l'alliberament (expressió racional i de fe d'una espiritualitat cristiana compromesa amb la integritat humana) va conrear fortament aquesta atenció preferent als exclosos, des del tema establert en la Segona Conferència Episcopal Llatinoamericana-CELAM, celebrada a Medellín, Colòmbia, 1968: l'opció preferencial pels pobres, l'anunci de la Bona Nova de l'alliberament als pobres (GUTIÉRREZ, 1998). Cite la teologia de l'alliberament, ja que ha estat una referència constitutiva de la formació de l'espiritualitat de Paulo Freire.

En segon lloc, i com a conseqüència de la seua singularitat irreductible, l'Altre és un subjecte que ha de ser capaç de parlar per si mateix en última instància (autonomia). Naturalment, això és resultat d'un procés de maduració, des de la posició més indiferenciada en què s'inicia la vida del subjecte humà, fins a les diferenciacions més subtils d'identitat que cadascú pot conrear: diferenciacions i retallades relacionades amb la seua identitat cultural (condició de gènere, ètnicoracial, edat, etc.) i relacionats a les individuacions del subjecte (condició mental, emocional, afectiu-sexual, estètica, religiosa, política, etc.).

L'ètica de la vida només pot ser una ètica pedagògica de l'Alteritat. Això també vol dir que l'educació que es nodreix d'espiritualitat és una pràctica de l'Alteritat en ambdues direccions: processos en què l'Altre és constitutiu de l'acció; i processos sempre inacabats *d'alteració* de si mateix i de l'Altre, siga l'Altre proïsme, siga l'Altre del futur.

2. L’Espiritualitat Mundana

Per a una comprensió àmplia i densa del tema de l’espiritualitat en Freire, un exercici preliminar hiperbòlic sembla convenient: demarcar la idea d’una espiritualitat atea. El filòsof André Comte-Sponville (2006) és un bon exemple d’aquesta posició. Ell proposa un concepte d’ateisme que es pot resumir en una doble proposició, de negativitat i de positivitat. Negativament, ell es declara ateu, perquè entén simplement que les religions són innecessàries (2006, pàg. 77) i que no hi ha Déu (Ibíd., pàg. 86). Positivament, ell es declara reconéixer que les religions han introduït dues virtuts històricament essencials: la comunió social i la fidelitat als valors culturals i normes que transcendeixen les cultures (Ibíd., pàg. 16). Reconéixer i afirmar les virtuts de fidelitat i comunió és reconéixer el valor de l’espiritualitat, i molt més: és reconeixement que l’espiritualitat és el que ens fa més típicament humans. Per tant, segons Comte-Sponville, no hi hauria cap raó per acceptar la noció d’un sagrat transcendent com si fos una realitat substantiva exterior: la natura immanent és suficient i és prou, i l’experiència humana ja té transcendència en la seua interioritat. En l’ateisme de Comte-Sponville, no només és possible la comunió i fidelitat sense religió, sinó que també una espiritualitat sense Déu (Ibíd., pàg. 29), i per això, no creure en Déu no vol dir renunciar a l’espiritualitat, que és la funció més alt de l’ésser humà (Ibíd., pàg. 145).

El filòsof, historiador i teòleg Enrique Dussel, tot i que des d’un altre lloc cultural i ètic, postula posicions convergents amb Comte-Sponville en alguns aspectes. Afirma que el punt de partida de tota crítica és un ateisme radical: negar la divinitat de tot sistema fetitxe (Dussel, 1977a, pàg. 107), negació de la negació. En aquest sentit metafísic, diu Dussel, Marx tenia raó quan postula en la seua crítica a Hegel que « *el començament de tota crítica és la crítica de la religió*» (MARX, apud Dussel, 1977b, pàg. 20). El començament de tota crítica és la crítica de l’ídol, el fetitxe, a tot el que aliena, de manera que siga possible l’afirmació de l’ésser humà. Marx té raó, diu Dussel, perquè les religions han estat predominantment mediacions per al tancament de sistemes sobre si mateixos, convertint-se en moments fonamentals de la ideologia de les classes dominants. En aquesta condició, com a religions fetitxistes, aquestes es confonen amb la superestructura sociocultural. A partir d’aquí, però, Dussel avança analitzant algunes experiències i sistemes religiosos que el denomina com infraestructurals, que feren obertura radical als oprimits, com en l’Egipte de Moisés, a la Palestina de Jesús, a l’Amèrica de Bartolomé de las Casas i de la Teologia de l’Alliberament (Dussel, 1977b, pàg. 45). Per aquest camí es pot arribar a un sentit de veritable espiritualitat per a la religió: el sentit de

l'alliberament.

El llast d'aquest doble moviment dusselià, d'ateisme antifetitxista seguit d'espiritualitat positiva radical, infraestructural, ens permet situar millor ara el posicionament de l'espiritualitat pedagògica de Freire.

3. L'Espiritualitat de Paulo Freire

En una entrevista a la televisió de la Pontifícia Universitat Catòlica de São Paulo (PUC-SP), on va treballar, dues setmanes abans de la seua mort, l'abril de 1997, Paulo Freire va registrar la seua confessió de fe humanitària i religiosa, que es va revelar com un paradigma per entendre el fons des del qual es concep, en última instància, la seua pedagogia dels oprimits. En cert moment, Freire declara: « *Em situe entre els que creuen en la transcendentalitat; i entre aquells que no dicotomitzen la transcendentalitat de la mundanitat*»(FREIRE, 1997). I continua: « *Estic en la meua fe. I mai vaig necessitar arguments de naturalesa científica i filosòfica per a justificar-me en la fe*» (Ibíd.). El moment més important de la seua declaració, però, venia a seguir:

«Vaig anar als pantans, rierols, turons de Recife, a treballar amb els camperols i els ' *favelados'*. Hi vaig anar mogut per una certa lleialtat a Crist, de qui jo era més o menys un company… Però quan vaig arribar allà, he vist la dura realitat de l'habitant dels barris marginals i el pagés, la negació del seu ésser com a persona, la tendència a l'adaptació, el seu estat gairebé inert davant de la negació de la llibertat… tot això em va enviar a Marx. I com més llegia Marx més trobava raons objectives per a continuar sent un company de Crist… Les lectures que jo vaig fer de Marx mai m'han portat a deixar de trobar el Crist en les cantonades dels barris pobres. Em vaig quedar amb Marx en la mundanitat a la recerca de Crist a la transcendentalitat»(Ibíd.).

Una declaració més forta i clara és impossible. Aquest extraordinari passatge resumeix i representa l'aparició de la consciència crítica d'Amèrica Llatina en la dècada de 1960. Al mateix temps, resumeix la superació de la crítica a la dualitat teològica convencional de matèria-esperit. I ens recorda, per descomptat, l'Ètica d'Spinoza ([1675] 2008) amb la seua solució extraordinària de superació del dualisme cartesià i l'obertura d'una escletxa crítica dins de la Modernitat del segle XVII.

Freire mostra, en aquest testimoni, la qualitat unitària de la seua espiritualitat, la integritat del seu ésser, la integritat de la seua fe amb la seua política i, en conseqüència, amb la seua pedagogia. És amb aquesta actitud fonamental davant la vida i l'Altre que s'organitza tota la seua pràctica. Ella conté, per tant, amb poca densitat, saviesa i qualitat humana. Es tracta, amb tota claredat, de l'afirmació i vivència d'una espiritualitat positiva, radical, infraestructural, com diria Dussel (1977b, pàg. 45), i per això alliberadora.

En aquest text considerem l'expressió d'aquesta unitat substancial dels conceptes de Freire, que reflecteix la unitat substancial de la seua pràctica, a través de la unitat de dues claus analítiques de comprensió de la seua pràctica: l'estètica i l'ètica. Aquests dos temes són transversals en tota l'obra de Freire, amb registres especials en certs passatges més que en altres. Comencem amb l'estètica.

4. L'Estètica de Paulo Freire: un *Boniteza*

Freire, mestre també de la paraula i dels seus jocs semàntics, amb els quals sempre va revelar sentits subtils del discurs des dels seus significats aparentment banals, sovint va utilitzar una paraula que és un aparent neologisme en portuguès: *Boniteza*. Aquesta paraula no apareix en el clàssic i monumental *Diccionari Etimològic de la Llengua Portuguesa* de José Pedro Machado (1952); però apareix en el *Diccionari Houaiss de la Llengua Portuguesa*(2001), encara sense indicació del seu origen històric. Explorarem una mica de l'aparició d'aquesta paraula, per extreure-hi màximament els seus significats i sentits, que tant revelen la substància espiritual de Paulo Freire.

Guimarães Rosa, mestre brasiler de la bellesa de les paraules i de les coses, va escriure com a epígraf del seu immortal conte literari *El tiempo y hora de Augusto Matraga*(1971) això: « *El sapo no salta de lo bonito [por boniteza], sino por necesidad [por precisão]…*(proverbi camperol).

Hi ha molt en aquest epígraf. Abans de res, per l'origen del proverbi: segons Rosa, es tracta d'un antic proverbi camperol. Si és així, l'origen de la *Boniteza* es perd en el sense-fons de l'imaginari popular brasiler. Per tant, no seria un neologisme, com molts consideren. Després ve la *Boniteza* en contra joc, en oposició a *necessitat–precisão*(« *No salta per Boniteza, sinó per necessitat-precisão*»). Està clar que el significat de 'precisão' aquí no és la precisió del rellotger… Guimarães Rosa juga amb la mateixa nebulositat i ambivalència amb què Fernando Pessoa es va manejar quan, citant el general romà Pompeu (106-48 aC), va escriure que « *navegar és*

necessari [cal], viure no cal [és imprecís]…», però ara en la direcció oposada. Doncs, si per a Fernando Pessoa « *la vida és inexacta [imprecisa]*», aquí, al proverbi de Rosa, *ser precís és el mateix que ser necessari*. Així es tanca l'arc dels sentits d'aquest proverbi citat per Rosa i tota la bellesa (*Boniteza*) que conté.

Però n'hi ha més: si el gripau salta 'per necessitat', per instint imperatiu, i no per la gratuïtat, això vol dir que el mestre Guimarães Rosa està relacionant la paraula *boniteza a gratuïtat*: *la boniteza* no se segueix de la necessitat, sinó de la gratuïtat. Així s'expandeix més encara la bellesa de la *boniteza*. En el cas del contingut del conte, aquest títol de 'necessitat' evoca el contrastant acte del personatge Senyor Augusto Matraga (del mateix conte) que, després de practicar tota la generositat ingènua de la seua ànima convertida, va ser pres per la *boniteza* de la seua bondat (i el seu sentit de la justícia) per tirar de la pistola davant la injustícia i 'escombrar' al pati de terra amb una pluja de bales, en l'èxtasi de reviure el seu anterior temps de *justicier*. Per tant, ell fa justícia fent morir el dolent (negació de la negació), plenament justificat per la mateixa imperiosa necessitat moral de fer el bé… Una bella i bona qüestió ètica i teològica; i no menys pedagògica.

Però també el salt del gripau ¿no és en si mateix una *boniteza* de la natura, malgrat la seua necessitat? Si és així, Senyor Augusto Matraga es confirma, així, com a personatge enterament bell i bo, en simultània necessitat i gratuïtat de la seua bondat i del seu exercici de la justícia.

En conclusió, la paraula *boniteza*, en el seu origen, d'acord amb l'autoritat literària de Rosa, té la bellesa de la gratuïtat, al mateix temps que la bellesa de l'obligació ètica.

Aquí està, al meu parer, el fons semàntic, existencial i ètic de la declaració de Paulo Freire sobre la *boniteza* de la vida i de l'ensenyament. L'imperatiu (obligació) ètic es compleix a través d'actes de gratuïtat, bells i bons.

És comú descompondre la paraula *boniteza* com a procedent de bonic + bellesa… És un arranjament *bene trovatto, ma non è vero*. Morfològicament, la paraula *boniteza* es compon simplement de la bonic + eza (Houaiss, 2001), i aquest sufix eza és el mateix que es troba en molts altres adjectius substantivats (puresa, grandesa…). Ho lamente per aquest desencís de la il·lusió semàntica… la *boniteza* sens dubte seria més bonica si contingués aquesta associació morfològica amb la bellesa.

D'altra banda, val la pena comprovar l'origen etimològic d'aquest *bonic*. Trobem, ara, un nou element inspirador per al sentit del que és bonic. És que, en portuguès, *bonic* deriva d'un procés de construcció semàntica que es remunta a la paraula espanyola *bo* en la seua forma *buenito*. Per tant, *bonic* va ser originalment sinònim de bo (*buenito*), i d'aquest significat i sentit mai es va separar.

Així doncs, tenim aquí un important marc semàntic inicial per al ple sentit de la *boniteza*: el que uneix la bondat a la bellesa (l'ètica a l'estètica). Això mereix més atenció i un major desenvolupament.

5. La *Boniteza* Freireana com inseparabilitat de la bondat i de la bellesa, de l'Ètica i de l'Estètica

Mares, sovint, a una cosa dolenta comesa pel seu fill, censuren així: «– *Que lleig*!...»; i quan el mateix xiquet se'n penedeix i es torna un gest d'afecte, reaccionen així: «–Que valent!...». La lletjor i la bellesa, aquí, no són estrictament qualitats estètiques, sinó més aviat ètiques: lleig és el moralment incorrecte, i bell és el moralment correcte. Aquest «instint» educatiu de les mares amb les seues paraules no és per casualitat. Elles posen de relleu el sentit arqueològic –sovint oblidat– de la identitat original entre la bellesa i la bondat.

En part, aquesta identitat de significat es va mantenir en el nivell subconscient del llenguatge acadèmic de les llengües llatines, en diverses manifestacions, però en destacarem només dos. La primera, present a l'antepositiu *dec*, del verb llatí *decere*(ser convenient, decent, decorós) i del substantiu *decor, decoris*(la decència, el decor), del que ens ve l'expressió *decoro parlamentar*, que no té res a veure amb l'estètica arquitectònica o decorativa de les oficines del Congrés Nacional, sinó que amb la conducta moral dels polítics parlamentaris. La segona manifestació, en la designació d'una conducta inacceptable: la negociació entre, d'una banda, la prestació de serveis coberts pel segell de «servei públic» (de fet, serveis privats) i, d'altra banda, els diners. El nom donat a aquesta conducta és: *suborn*. Aquesta paraula també es refereix a la relació entre l'ètica i l'estètica, ja que es tracta del verb llatí medieval *(sub) ornare*. Un cop més aquí està el decor, l'ornament, com a sinònims de conducta moralment bona. Un *sub-orno* és una ruptura (degradació) del decor (*subornamentació*). Paulo Freire diria, és una *in-decència*(indecorós). És la *corrupció*(*co-ruptura* dels llaços socials de confiança i polítics).

Però els hebreus ja havien marcat més originalment aquesta identitat originària: al voltant del segle VI aC, els escriptors del llibre de Gènesi s'han gravat, després de

la narració de la creació del món per Déu en sis dies: « *Y vio Dios que todo lo que había hecho era bueno...*»(Gènesi 1, 31). El lector del Gènesi se sorprén amb aquesta frase, perquè, completada la descripció de tantes gestes extraordinàries, creació de la llum, el cel, el sol, les estrelles i la lluna, l'aigua, la terra, les plantes, els éssers vius, l'home... al sisé dia, el que es desplega davant els ulls seria l'espectacle estètic de la *bellesa* de totes les coses creades; però el que Déu veu és més aviat la *bondat* de la creació. En hebreu: *Elohim ierê ki tov*... Els traductors de la Septuaginta [2] ho han transcrit en grec així: καὶ εἶδεν ὁ θεὸς ὅτι καλά. Aquest καλά tradueix literalment, en plural, l'adjectiu *bell*(que mantenim en memòria avui en paraules com ara la cal·ligrafia, és a dir, *bella* escriptura...).

Aquest tema és una gran festa per a l'esperit grec. A veure. En el període anomenat Hel·lenisme (338 aC.-146 aC.) l'experiència de la polis grega, ja sedimentada, va expressar la notable unitat entre la bellesa i la bondat, que així es deia: καλός κα i αγαθός (*kalós kai agathós*). La bellesa (*kalós*) s'identificava com una qualitat de puresa (bondat natural) i la finor (noblesa), que es pot trobar en tots els éssers; la bondat (*agathós*) referència a l'ètica (normes de conducta), identificada especialment en la valentia heroica d'una persona i, per extensió, en la virtut de la ciutadania. Plató ha assimilat aquesta referència cultural i la va anomenar *kalokagathía*, la integració de totes les virtuts: la bellesa associada amb virtuts morals, cíviques i religioses. Aristòtil va estendre aquest concepte platònic, prenent-lo com una designació de l'apropiació intel·lectual de la virtut (*areté*).

No obstant això, l'estètica i l'ètica, al llarg del desenvolupament del pensament occidental, han perdut aquesta unitat original i van donar lloc a activitats particulars i diferents a la filosofia, referenciades únicament per la racionalitat formal aliena a l'activitat productiva i quotidiana del subjecte. S'han circumscrit, a priori, com a conjunts transcendents apriorístics d'universals que prescriuen, des de l'exterior, valors i maneres d'existència per al subjecte. Emfatitzen, abans, la Bellesa i la Bondat que els actes concrets de subjectes concrets, bells i bons. Això revela com la producció de la subjectivitat va estar, al llarg de segles, empresonada en referències transcendentals i metafísiques. La filosofia contemporània es va prendre al seu càrrec complir amb radicalitat el projecte modern d'afirmació del protagonisme del subjecte, procés aquest que es va establir pròpiament només amb Nietzsche. És Foucault (1994), encara, qui va portar aquest projecte als seus límits: ha superat el transcendentalisme de l'estètica per a afirmar-la reintegrada en l'ètica, en la idea de la vida com a obra d'art.

6. L'Ensenyament com a Estètica i Ètica en la Pedagogia de l'Autonomia i la Pedagogia de la Indignació

Freire no va complir la mateixa ruta crítica que Foucault, el qual va superar a Hegel a través de la ruta oberta per Nietzsche amb la noció de protagonisme del subjecte. La superació hegeliana per Freire es fa inicialment en el seu passatge pel personalisme cristià, per mitjà de la idea cristiana de persona. Només més tard, amb la *Pedagogia de l'Oprimit*(1968), Freire va superar Hegel per mitjà de Marx, amb la idea del subjecte productiu. En la *Pedagogia de l'Autonomia*(1996), tota aquesta tradició (hebraica, hel·lenística, cristiana, il·lustrada i materialista) ve carregada sintèticament de la riquesa polisèmica dels conceptes d'ètica i d'estètica com a unitat d'acció del subjecte concret, històric i cultural

Encara que no siga aquest un dels seus llibres el més conegut, la *Pedagogia de l'Autonomia*(1996) és l'última obra completa escrita per Freire. És evident en aquesta obra l'esforç de síntesi, ja en l'estructura dels tres capítols exhaustius, amb el lema inicial repetitiu en cada article inicial d'aquests capítols: « *L'ensenyament requereix...; ensenyament requereix...*»

Les Primeres Paraules del llibre ja marquen la pauta del que segueix: que el llibre es teixeix amb i per l'ètica. De fet, la paraula *ètica* i les seues variants substantives i adjectives (eticitat, etc.) es registra no menys de 27 vegades en només set pàgines! Aquesta observació lèxica ja seria suficient per a indicar la centralitat del tema. Es tracta d'una « *ètica universal de l'ésser humà*» (pàg. 15), insisteix Freire, que és « *inseparable de la pràctica educativa*» (pàg. 16). Aquesta demarcació ja ens permet inferir que el tema de l'estètica, també present al llarg d'aquesta *Pedagogia de l'Autonomia*, és inherent i inseparable de l'ètica. Per això, potser, la idea de *boniteza* apareix emprada sovint just com l'expressió d'aquesta unitat, com es discuteix a continuació.

En el capítol 3, secció 3.6. (*Ensenyar requereix saber escoltar*) Freire és declaratiu de « *la boniteza de l'ensenyament i la discència*» (pàg. 119). No obstant això, en la introducció del capítol 1, titulat *No hi ha ensenyament sense discència* Freire estén el camp en el qual se situa aquest concepte:

«Quan vivim l'autenticitat requerida per la pràctica de l'ensenyament-aprenentatge participem en una experiència total, directiva, política, ideològica, gnoseològica, pedagògica, estètica i ètica, en què la *boniteza* s'ha de trobar en la mà amb la

decència i serietat» (pàg. 24) –El subratllat és nostre.

És a dir, l'experiència ha de ser total i integrada, estètica i ètica, amb *boniteza* i decència. Aquesta integralitat requereix, com s'indica més endavant en el seu text, que «el pensar correcte, sempre al costat de la puresa (…), [és] rigorosament ètic i generador de *boniteza*…» (pàg. 28) i que « *el mestre que pensa de manera correcta transpira als estudiants que una de les bonitezas de la nostra manera de ser al món i amb el món, com a éssers històrics, és la capacitat de, al intervenir en el món, conéixer el món»*(Ibíd.). Aquí, llavors, apareix la *boniteza*, a més d'associada amb l'ètica, també relacionada amb el coneixement i amb la pràctica d'intervenció en el món (llegiu 'Política').

Però és en el títol del punt 1.5, en el Capítol 1, que la delimitació conceptual del nostre tema es presenta d'una manera clara i radical: « *Ensenyar requereix l'estètica i l'ètica*». En el seu primer paràgraf ja s'afirma « *una rigorosa formació ètica sempre al costat de l'estètica*»; « *La decència de la mà amb la boniteza*» (pàg. 32.); i immediatament després: « *la pràctica educativa ha de ser en si mateixa un testimoni estricte de la decència i la puresa*» (pàg. 33). Aquí es troben: la unitat conceptual i pràctica de l'estètica i l'ètica; la formació necessària per a aquesta unitat; el concepte de *boniteza* associat amb la decència. I he aquí, també, l'antepositiu *dec*, de *decència* i *decòrum*, també associat amb la puresa, com en els grecs. Podem ara concloure: la *boniteza* de Paulo Freire clarament està allotjada dins del principi unitari del *kalós kai agathós*.

Es destaca en aquest passatge també la qüestió de la formació: « *educar és substantivament formar*» [pàg. 33]. En una nota al peu de pàgina del punt 1.9, més endavant, Freire escriurà:

«També no és possible la *formació docent* indiferent a la *boniteza* i *decència* que estar en el món, amb el món i amb els altres, substancialment, es requereix de nosaltres. No hi ha veritable pràctica de l'ensenyament que no siga en si mateix una prova estètica i ètica, permeteu-me que repetisca (pàg.45). –El subratllat és nostre.

En el punt 2.1, ja en el capítol 2, Freire introdueix una nova parella vocabular i conceptual a la *boniteza*: la lletjor com el seu oposat. Freire diu que l'hominització/

humanització de l'ésser humà requereix « *tensió radical i profunda entre el bé i el mal, entre la dignitat i la indignitat, entre la decència i la indecència, entre la boniteza i la lletjor del món»*(pàg. 52).

Si hi ha una cosa que encara s'ha d'afegir per corroborar la densitat del concepte freireà de *boniteza*, això es pot trobar en el seu treball inacabat, editat i titulat per Nita, la seua esposa, com *Pedagogia de la Indignació*. *Cartes pedagògiques i altres escrits*(2000). Són tres Cartes, i la *boniteza* apareix en les tres. A la primera, l'abast del concepte és més ampli. Tot i aquesta amplitud, la *boniteza* no deixa de ser una vegada més associada amb l'ètica:

«Estic convençut que cap educació que tinga pretensió d'estar al servei de la *boniteza* de la presència humana en el món, al servei de la responsabilitat, del rigor ètic, la justícia, la fermesa de caràcter, el respecte a les diferències, compromesa en la lluita per la realització del somni de la solidaritat pot tenir lloc fora de la relació tensa i dramàtica entre l'autoritat i la llibertat» (pàg. 34).

En la Segona Carta, aquest concepte apareix com qualitat adjectiva del Moviment Sense Terra- MST [3], quan Freire afirma que « *el Moviment dels Sense Terra, tan ètic i pedagògic com ple de boniteza, no va començar ara, ni fa deu o quinze, o vint anys...*» i associa la seua *boniteza* amb antigues lluites d'alliberament. A la Tercera Carta, inacabada, Pablo està perplex i indignat pel cas dels adolescents de classe mitjana de Brasília que han cremat viu l'indi Galdino Pataxó, el 21 d'abril de 1997 (Dia de l'Indi, al Brasil!), Pocs dies abans de la seua pròpia mort, i va dir:

«L'acceptació de l'Altre, el respecte dels febles, la reverència per la vida, no només humana, sinó de plantes i animals, la cura de les coses, el gust de la *boniteza*, la valoració dels sentiments, tot això ha estat reduït a poca o cap importància» (pàg. 66).

Com veiem, tan profunda com en la Primera Carta, la *boniteza* aquí està vinculada a un complet programa existencial moral.

7. *Boniteza*: Espiritualitat, Saviesa i Qualitat Humana de Paulo

Freire

Aquestes curtes notes indiquen que els sentits de la *boniteza* en Freire avancen molt més enllà del registre del seu curt abast estètic, tal com apareix encara en els diccionaris. Ens trobem davant un concepte que, en unitat amb l'ètica, s'articula en tota la seua extensió metafòrica la bellesa, la bondat, la veritat, la legitimitat, la llibertat i la civilitat política de les accions humanes, però especialment les accions pedagògiques. És a dir, és un concepte indissociable d'un complet programa d'existència humana autèntica, personal i social, cultural i política.

En aquesta demarcació epistemològica, ètica, estètica, política i pedagògica, la *boniteza* és una expressió de la profunda i densa espiritualitat de Paulo Freire; és revelació i testimoni de la saviesa i la qualitat humana que estan indeleblement associades amb la seua persona i la seua obra. En aquest marc conceptual i pràctic, la *boniteza* inspira i qualifica l'educació i la política, i apunta un futur sostenible en el qual, el món i la humanitat, poden tenir les mateixes qualitats que es troben en la narració del Gènesi: ser bells i bons, i així ser-ho per a tots els homes i totes les dones.

Referències bibliogràfiques

CASALI, Alípio. "Educação e Teologia : a epistemologia e a ética implicadas". In: FIGUEIRA, Eulalio & JUNQUEIRA, Sérgio (Orgs.). Teologia e Educação. São Paulo: Paulinas, 2012. Coleção Teologia na Universidade, pàgs. 107-124.

CASALI, Alípio. "Ética e Educação : referências críticas". In: Revista de Educação PUC- Campinas. Campinas, SP, nr. 22, Junho 2007, pàg. 75-88.

COMTE-SPONVILLE, André. L'esprit de l'athéisme – Introduction à une spiritualité sans Dieu. París: Albin Michel, 2006.

CONFERÊNCIA EPISCOPAL LATINO-AMERICANA – CELAM. Medellín, 1968. Disponível em : http://www.cpalsj.org/wp-content/uploads/2013/03/Medellin-II-CELAM-1968-POR.pdf Accés el 15 de junio 2016.

DUSSEL, Enrique (1977a) . Filosofia de la liberación. Mèxic : Edicol.

DUSSEL, Enrique (1977b). Religión. Mèxic : Edicol.

FOUCAULT, Michel. “Une esthétique de l’existence” (entrevista com A. Fontana). In: Dits et écrits (1980-1988), IV, París: Gallimard, 1994, pàg. 730-735.

FREIRE, Paulo. Entrevista à TV PUC. São Paulo, abril de 1997. Disponível em : http://espiritualidadeemissao.blogspot.com.br/2010/04/paulo-freire-e-teologia-da-libertacao.html . Accés el 15 de junio 2016.

FREIRE, Paulo (1968). Pedagogia do Oprimido. 4 ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo (1996). Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (2000). Pedagogia da Indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp.

GUTIÉRREZ, Gustavo. “A atualidade de Medellín”. In: Conclusões da Conferência de Medellín, 1968: Trinta anos depois, Medellín é ainda atual ? São Paulo: Paulinas, 1998, pàgs. 237–252.

HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MACHADO, José Pedro (1952). Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa. Lisboa: Livros Horizonte. Primeiro Volume A-B, 7 ª. ed., 1995.

ROSA, João Guimarães (1946). “A hora e vez de Augusto Matraga”. In Sagarana. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 13a. ed., 1971, pàg. 324-370.

SPINOZA, Benedictus de (1675). Ética. Tradução e Notas de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

Notes

[1] L'autor és un filòsof, doctor en educació a la Pontifícia Universitat Catòlica de São Paulo – PUC-SP, postdoctorat en educació a la Universitat de París, professor titular del Departament de Fonaments de l'Educació, professor i investigador en el Programa de Postgrau en Educació : Currículum, de la PUC-SP.

[2] La *Septuaginta* ha estat la primera traducció de l'Antic Testament hebraic, feta en grec popular, abans de l'Era Cristiana. Disponible en http://www.sermon-online.com/search.pl?lang=en&id=11909&title=&biblevers=&searchstring=&author=0&language=0&category=0&play=0&tm=2 Accés el 15 de juny de 2016.

[3] El Moviment dels Sense Terra – MST es va originar en la dècada de 1980. Així es presenta a la seua web oficial: «El MST està organitzat en 24 estats en cinc regions del Brasil. En total, són prop de 350.000 famílies que han conquerit la terra a través de la lluita i l'organització dels treballadors rurals. Fins i tot després d'instal·lades, aquestes famílies romanen organitzades en l'MST, perquè la conquesta de la terra és només el primer pas en la implementació de la reforma agrària». Disponible a: http://www.mst.org.br/quem-somos/ Accés el 22 de juny del 2016.

Political Grace and Revolutionary Critical Pedagogy

Antonia Darder, Loyola Marymount University

Political grace insists on an ethic of radical risk because the times require it, because the divine plane of creation that offers life is at risk itself from the holocaust of global plunder.

Wes Rehberg (2012)

The risk of global plunder is evident around the globe, as corporations exert their rule over the material world, poverty intensifies, and complicit governments justify the denial of social welfare to oppressed populations. We live in an era where neoliberalism has made kowtowing to the interests of the wealthy and powerful above reproach and few courageous oppositional forces have garnered the means or public will to persist in campaigns of public protest. In many instances, the lethal combination of oppressive neoliberal policies and the veneration of technology have effectively ushered in the disposability of a lion share of the working class. No longer are the liberating promises of the enlightenment project, which sought to overcome the tyrannies of autocratic rule and incontrovertible abuses of professed Divine authority able to interrupt the ravages of capitalism at any level. Ecologically, the planet is suffering from what may well be irreparable colonization of the life's sphere, with its unmerciful and heedless destruction of forests, wildlife, soil potency, and water supplies. This ravaging of the earth, indeed, only echoes the violent estrangement and domestication of our own colonization, as the cultures and languages of subaltern populations are rapidly disappearing.

It is in the midst of grave economic exploitation and rampant disregard for the lives of the many that Freirian educators, scholars, and activists are called to risk a liberating praxis that embodies a new sense of revolutionary subjecthood and challenges our domesticated tolerances for societal injustice and human oppression. Simultaneously, emancipatory objectives of our pedagogical labor call for building a political solidarity that acknowledges the spiritual oneness of our humanity, while embracing the cultural differences in our expressions, as necessary biodiversity for our human survival and evolution. This entails that, rather than falling into us/them binaries that demonize and segment, we seek to retain the

dialectical tensions that forever persist between the universalism of our humanity and the particularisms born from the survival of distinct cultural communities within different histories, material conditions, gendered and racialized relations, religious beliefs, and sexual orientations—all that deeply influence our various spiritual expressions and political sensibilities. Moreover, emancipatory struggles that affirm life necessitate we work to dismantle reified ideologies of capital, born of a mind that objectifies human spirituality, converting religious dogma into an instrument of exploitation and oppression.

As critical educators working to create pedagogical spaces for learning within what Paulo Freire (1998a) termed *unity within diversity*, we are obliged to create those necessary conditions within schools and society for communal openness, compassion, faith, and visionary hope that allow us to rethink spirituality, in our quest for freedom. For it is, indeed, within a politically thoughtful and compassionate arena of struggle that solidarity can unfold and liberating practices within schools and communities become possible. In essence, this signals recognition of a collective spiritual dimension that must manifest and unfold within our pedagogical and political praxis of community, if we are to genuinely extend our criticality beyond limiting and narrow allegiance to Western precepts of rationality. Herein then lies the extraordinary function of political grace as an integral spiritual force within the commons that can serve to better propel revolutionary movements for a more just world.

Political Grace: A Communal Dance of Revolution

If I can't dance, I don't want to be part of your revolution.

Emma Goldman (1931)

Emma Goldman's often-repeated phrase serves as a useful metaphor for conceptualizing political grace as a revolutionary process that emerges precisely from a communal dance of people yearning for freedom. McLaren draws also on the power of this metaphor when he writes, "Knowing is a type of dance, a movement, but a self-conscious one. Criticality is not a line stretching into eternity, but rather it is a circle. In other words, knowing can be the object of our knowing, it can be self-reflective, and it is something in which we can make an intervention (McLaren, 2008, p. 476)." There is no question that in our world today, there exists the

pedagogical and political imperative for this communal dance, for this intervention, as a means for exercising the committed political interventions of radically motivated human beings who embody the class consciousness, liberatory spirituality, and critical praxis necessary to contend with the messiness, multiplicity, uncertainty, and ambiguity of our contemporary existence. At a time when so many people are historically disaffiliated from any emancipatory ethics of social struggles or have been usurped into a virtualized world that not only deceptively imprisons their sensibilities and manufactures their desires, grounded emancipatory political formation among teachers and students is urgently needed—a formation that recognizes the undemocratic fusion of transnational state interests with the transnational capitalist class (Robinson, 2014).

In Freire's writings, he repeatedly insisted that education is not only an essential political project for our liberation, but education must first and foremost serve as a humanizing endeavor, if just ideals are to be materialized. With this in mind, critical educators are compelled to labor with students and communities in integral ways that support the formation of consciously loving and engaged citizens—citizens who can challenge and transgress the asymmetrical relations of power and debilitating institutional structures in schools and communities that threaten democratic life. This signals an emancipatory educational process that prepares students, particularly from oppressed communities, for the expression of voice, participation in civil society, and ethical decision-making in all aspects of their life. A central political aim of this humanizing endeavor is to support the evolution of class consciousness with an explicit aim toward the establishment of a more harmonious and peaceful world. In this evolution of class consciousness, the communal spiritual dimension cannot be negated or ignored, given its constitutive potential to initiate and sustain committed revolutionary action.

This spiritual dimension of political grace is conceived here as a deeply multidimensional human phenomenon that counters the limiting ontological (beingness) and epistemological (knowingness) values at the heart of Western psychology, theology, and pedagogy interrogating the "normative premises upon which knowledge judgments are made" (Bekerman & Zemblayas, 2014, 53). It also "involves a larger epistemological fight against neoliberal and imperial common sense, and a grounding of our critical pedagogy in a concrete universal that can welcome diverse and particular social formations joined in class struggle (McLaren, 2016, p. 37). This also draws on Boaventura de Sousa Santos' (2007) critique of the *abyssal divide*—where the cultural ways of knowing and the languages of "the

other" are rendered irrelevant or outside the boundaries of legitimate rationality. Of this, Santos writes, "What most fundamentally characterizes abyssal thinking is thus *the impossibility*(italics added) of the co-presence of the two sides of the line. To the extent that it prevails, this side of the line only prevails by exhausting the field of relevant reality. Beyond it, there is only nonexistence, invisibility, non-dialectical absence" (1). So, whereas positivist psychology as well as the banking model of education (Freire 1970) reduces the individual to an atomized object to be filled, fixed, or controlled, a critical pedagogical translation of political grace is rooted instead in the dialectic of the human being, as always *both* individual and communal entity, integrally immersed (as part of the human condition) within an evolving spirituality of both the individual and the world, simultaneously.

As such, political grace defies Calvinistic notions of monastic self-abnegation, that demand from the individual transcendence from the flesh—in that "the children of God are shut with the prison of this mortal body" (Boer, 2009; 102). In contrast, a critical pedagogical understanding of political grace does not theorized human spirituality as either passive or depoliticized phenomenon, devoid of the flesh and its connection to the material world. Nor is the emergence of political grace dependent on official structures of organized religion, per se, although this view of spirituality may exist within such contexts if grounded in a communal liberatory intent (i.e. Liberation theology). However, this argument should not be mistakenly interpreted along the line of today's New Age obsession with eastern meditation, for example, that attempts to make distinctions between religion and spirituality, as Slavoj Žižek (2011) warns.

Spiritual meditation in its abstraction from institutionalized religion, appears today as the zero-level undistorted core of religion: the complex institutional and dogmatic edifice which sustains every particular religion is dismissed as a contingent secondary coating of this core. The reason for this shift of accent from religious institution to the intimacy of spiritual experience is that such a meditation is the ideological form that best fits today's global capitalism (28)."

With this in mind, what is proposed here is a pedagogical understanding of spirituality that cannot be separated, objectified, or dehumanized, in that it exists as an integral force of humanity, enacted upon the world through communal engagement. This to say, an emancipatory expression of spirituality, as conceived here, eschews the notion that somewhere is found "a pure, universal core of

‘undistorted’ spirituality” (Anderson, 2013), but rather categorizes spirituality comparable to intellect or emotion—a human interactive faculty with the potential to express itself across the dialectical continuum of oppression and liberation. Hence, in this discussion of political grace, spirituality is grounded to a communal exercise of justice, which intrinsically seeks to counter what Žižek calls the “mad dance” of capitalism, the monstrosity of the globalized infrastructure of capitalist greed, and the deliberate destruction of the commons.

Perhaps more to the point, revolutionary social transformations are impossible without the active and organic participation of the people, who generate together, through their collective yearnings, labors, and struggles, the political force that ultimately makes possible the reinvention of the world. This can result, however, as much from a process of thoughtful deliberation as it can occur from a spontaneous communal response to the unbearable pressure of brutal repression over time. Political sociologist, George Katsiaficas (2013, 1989), terms this phenomenon *the Eros effect* in his study of social movements, where he draws on the work of Herbert Marcuse to define the underlying dialectical intent of his theory of Eros: “to reintegrate the emotional and the rational at a level on which emotional and irrational are not synonymous in their usages nor derogatory in their characterizations. I seek to affirm the emotional content of social movements as erotic action, action which may be considered collective liberatory sublimation—a rational way of clearing collective psychological blockages” (Katsiaficas, 1989, p. 2 – 3). This call for integration of the emotional and rational echoes Freire’s (1993) insistence that educators acknowledge and contend with the totality of the human being; in that we come to know and *read the world* not only through the faculty of the mind, but also through the vital discernments of the heart, body, and spirit. To subjugate any of these dynamic human faculties can result in deeply flawed pedagogical and political efforts that will fail to grapple with the oppressor/oppressed contradiction, leaving the underlying structures of oppression unchanged.

More importantly, in the struggle for our liberation, critical pedagogical formation must support the ability to engage the complexity of our existence beyond the restrictive hegemonic arbitrations of the good/ bad or positive/negative splits. This is particularly so, in that major historical changes have seldom resulted without counterhegemonic acts of resistance and dissent being judged by the powerful as vulgar, wrongheaded, impulsive, violent, deceitful, and evil. Hence, to promote a concept of spirituality promulgated on an ontological dualism of good/bad

humanity, wittingly or unwittingly, smothers the very fire necessary for democratic life. The consequence is a hegemonic political culture that infantilizes humanity, squelches dissent, and narrows rationality in ways that veils the wretched inequalities that persist in every aspect of our lives—whether these are linked to racism, class privilege, gendered relations, sexual politics, disablism, and so forth.

So whether one speaks of political grace or the Eros effect, both constructs are philosophical attempts to counter transcendental notions that objectify and individuate the power of love and binarize the relationship between matter and spirit, while exteriorizing the phenomenon of spirituality as something that exists separate and apart of the body, to which one must either surrender or master. Consequently, rather than to comprehend love as the inherent force of life generated through our shared oneness (or spirituality), the communal understanding or manifestation of love remains shrouded in a discourse of individual yearnings and ego-driven aspirations of the Western imaginary. In contrast, it is precisely when the spiritual solidarity of a people is asserted organically in response to collective suffering and in the name of revolutionary action—breaking down the barriers of our atomized domestication—that political grace unfolds to support acts of resistance and dissent. About this, Rehberg (2012) writes in *Political Grace: The Gift of Resistance*:

Political grace suffuses and infuses both person and community, relationally and individually together, thus ethically and in transintuitive and transreflexive ways, especially in conditions of extreme estrangement, and estrangement that results from radical suffering. It helps empower persons and communities to respond to the conditions which cause suffering, via resistance and revolutionary transformation…(p.31).

This dance of political grace constitutes then a collective human phenomenon that counters the “civilizing” and colonizing intent of the hegemonic order, defying paradigms of oppression—across class, gender, race, sex, religion, and bodily ableness —which brutally objectify, pacify, and ravage subaltern populations around the world with an ideologically pretentious and opportunistic rhetoric of progress and profit. In response to such conditions, the communal dance of political grace, engendered by criticality, openness, faith, and humility, is generated through the loving interaction of communities immersed in the materiality of the body and their organic relationships in the world.

And, thus, it is political grace that emerges from and through emancipatory communal life, where *love as a political force* (Darder 2015) makes possible genuine transformative acts by those who on the surface might seem independent, neutralized, or disaffiliated.

Love as a Political Force

I have a right to love and to express my love to the world and to use it as a motivational foundation for struggle.

—Paulo Freire (1998a)

In his writings, Freire made references to the political nature of love and its significance to the revolutionary project. He elucidated on this love born of collective consciousness that emerges from our shared curiosity, creativity, and imagination, and that extends meaning to our resistance and counterhegemonic practices in schools and communities. This love is conceived as a powerful motivational foundation for revolutionary struggle, from which we as educators and cultural workers gain the courage to risk uncertainty, welcome our unfinishedness, and embrace indescribable possibilities as markers of liberatory life. Comprehending love as a political force is also essential to understanding Freire's revolutionary vision of consciousness and transformation (Darder, 2015). The inseparability with which he theorized the political significance of love in the evolution of consciousness and political empowerment is key here to grasping the meaning of political grace.

Drawing from Eric Fromm's (1956, 1964) contribution to this question, expressed so formidably in his book *The Art of Loving,* love is catapulted beyond mere sentimental exchanges between individuals, but rather constitutes an intentional spiritual force and act of consciousness, with the potential to emerge and mature through our social and material practices, as we work to live, learn, labor, and transform the world together. This critical communal view of love as both political and spiritual is, unfortunately, often ignored, maligned and glossed over, even on the left, by the very people who most need to comprehend its humanizing and transformative potential. Moreover, in contexts where we are forced to counter daily institutional structures and practices that repress our humanity, this revolutionary, spiritual, and communal sense of love can act as a profoundly

humanizing force in our lives, despite the difficulties we face.

Freire wrote of the politics of love by engaging foremost with the pedagogical exchanges he considered important to relationships between teachers and students. In particular, he sought to articulate indispensable qualities of teaching (Freire, 1998b), anchored in our humanity, that worked to cultivate greater intimacy with self, others, and the world, believing that "living with [democracy] and deepening it so it has real meaning in people's everyday lives" (Carnoy, 1987, p.12) had to be a significant political concern of educators committed to overcoming injustice in the world. Critical democracy and the solidarity necessary for its evolution are made possible through a liberatory pedagogy fortified by a universal regard for the dignity and humanity of all people, no matter their differences or circumstances. The view of love as a dialectical force simultaneously unites and respects difference, while it supports a revolutionary sense of lived kinship, vital to our political efforts if we are to effectively transform the social and material conditions of inequality and disaffiliation that are the hallmark of capitalism.

Revolutionary Critical Pedagogy

[Revolutionary] critical pedagogy is a reading and an acting upon the social totality by turning abstract "things" into a material force for liberation, by helping abstract thought lead to praxis, to revolutionary praxis, to the bringing about of a social universe that is not based on the value form of labor and financial gain but based on human need.

Peter McLaren (2016)

Inherent to revolutionary praxis is a pedagogical commitment to critically engage the deceptive domestication of the hidden curriculum—that begins in preschool with fairy tales, progresses to college readiness discourse in high school, and extends to the careerism of university formation—and unveil with students the prevailing injustices that have become normalized in their psyches. For McLaren, this impels critical educators "to challenge this natural attitude of capitalist schooling and its moralizing machinery by climbing out of our spiritually dehydrated skin and re-birthing ourselves into relations of solidarity and [community]" (2016, p.19). This, in essence, delimits, in brief, the meaning of political grace, as discussed throughout this essay.

A revolutionary critical pedagogy imbued with political grace also heralds a radically human understanding of oppression and transformation, capable of witnessing and contending with the most tragic human circumstances and, yet, not fall prey to helplessness and despair. Given our labor within school and community conditions wrought in the impoverishment and violence of social inequalities and human exploitation, we cannot avoid seek to avoid pain and suffering nor the impact of oppression upon our own lives and the lives of students, their parents, and communities. For suffering, in a revolutionary sense, can only be transfigured through an open and honest praxis that, without condoning, seeks the underlying possibilities or "roses in the concrete" (Andrade, 2009) that might be garnered from our collective tragedies and suffering—even if only as an impetus to break free from the confines of our suffering.

At the heart of a revolutionary critical pedagogy sits an uncompromising commitment to fight with the oppressed not only for transcending those "dehumanizing conditions of human life under capitalism but also going beyond the given to create the conditions of possibility for individuals to shape their own destiny (McLaren, 2016, p. 30). This entails merging our communal yearning for freedom, the power of our criticality to reimagine the world, and the spiritual force of political grace to fight together in ways that will reinvigorate— *across our differences*—the unrealized potential of socialist class consciousness.

References

Anderson, A. G. (2013). Žižek and the Ideology of "Religionless Spirituality". The Grand Ampersand. Retrieved at: https://grandampersand.wordpress.com/2013/01/21/ zizek -and-the-ideology-of-religionless -spirituality/

Duncan-Andrade, J.M.R (2009). Note to Educators: Hope Required when Growing Roses in Concrete. *Harvard Education Review.* Vol. 79, No. 2 (1-13).

Bekerman & M. Zemblayas (2014). Some Reflections on the links between Teacher Education and Peace Education: Interrogating the Ontology of Normative Epistemological Premises. *Teaching & Teacher Education*. Vol. 41 (52-59).

Boer, R. (2009). *Political Grace: The Revolutionary Theology of John Calvin*. Louisville: KY: Westminster John Knox Press.

Carnoy, M. (1987). Foreword to *Pedagogy of the Heart.* P. Freire. New York: Continuum (7-19)

Darder, A. (2015). *Freire & Education*. New York: Routledge.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury.

Freire, P. (1993). *Pedagogy of the City.* New York: Continuum.

Freire, P. (1998a). *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy and Civic Courage.* Lanham: MD: Rowman & Littlefield Publishers.

Freire, P. (1998b). *Teachers and Cultural Workers: Letters to Those who Dare to Teach*. Boulder, CO: Westview Press.

Fromm, E. (1956). *The Art of Loving.* New York; Harper & Row.

Goldman, E. (1931). *Living my Life.* New York: Alfred A, Knopf, Inc.

Katsiaficas, G. (2013). Eros and Revolution. *Radical Philosophy Review.* Vol.16 No.2 (491- 505).

McLaren, P. (2008). This Fist Called My Heart: Public Pedagogy in the Belly of the Beast. *Antipode*, Vol. 40 No.3 (472–481).

McLaren, P. (2016). Revolutionary Critical Pedagogy: Staking a Claim Against the Macrostructural Unconscious. *Critical Education* Vol. 7, No. 8 (1- 41).

Rehberg, W. (2012). *Political Grace: The Gift of Resistance*. Chattanooga, TN: Wild Clearing.

Robinson, W. I. (2014). *Global Capitalism and the Crisis of Humanity.* New York, NY: Cambridge University Press.

Santos, B. de Sousa (2007). Beyond Abyssal Thinking. *Eurozine*. See: http://www.eurozine.com/pdf/2007-06-29-santos-en.pdf

Žižek, S. (2011). *The Monstrosity of Christ: Paradox or Dialectic?* Boston, MA: MIT Press.

La benvolença política i la pedagogia crítica revolucionària

Antonia Darder. Loyola Marymount University

Traducció: Unitat de Suport Lingüístic-Servei de Llengües Modernes, Universitat de Girona

La benvolença política insisteix en una ètica de risc radical perquè els temps ho requereixen, perquè la dimensió divina de creació que ofereix vida també està exposada a l'holocaust de saqueig global.

Wes Rehberg (2012)

El risc de saqueig global és evident arreu del planeta: les grans multinacionals imposen la seva llei sobre el món material, la pobresa s'intensifica i els governs còmplices justifiquen que es denegui l'accés als serveis socials a les poblacions oprimides. Vivim en una època en què el neoliberalisme s'ha plegat sense retrets als interessos dels rics i els poderosos i són poques les forces opositores que tenen els mitjans o la determinació per mantenir les campanyes de protestes públiques. En molts casos, la letal combinació de polítiques neoliberals opressives i la veneració de la tecnologia ha conduït a la marginalització de la major part de la classe treballadora. Cap poder tenen ja per aturar les manifestacions més salvatges del capitalisme en qualsevol nivell aquelles promeses d'alliberament de la Il·lustració, que pretenien deixar enrere les tiranies del poder autocràtic i els indiscutibles abusos de les autoproclamades autoritats divines. Des del punt de vista de l'ecologia, el planeta és víctima d'una colonització irreparable de l'esfera de la vida, amb una destrucció despietada i desenfrenada de boscos, animals, plantes, sòls i recursos hídrics. Aquest assolament de la Terra és l'altra cara de la moneda de l'alienació i la domesticació violenta de la nostra pròpia colonització, com evidencia la ràpida desaparició de les cultures i les llengües de les poblacions subalternes.

Enmig d'aquesta greu explotació econòmica i d'un absolut menyspreu per la vida de moltíssimes persones, els educadors, acadèmics i activistes freireans estan cridats a aplicar una praxi alliberadora que representi una nova lectura del concepte de ciutadania revolucionària i posi en qüestió la tolerància adquirida a la

injustícia social i l'opressió humana. Alhora, els objectius emancipadors de la nostra tasca pedagògica reclamen construir una solidaritat política que reconegui que la humanitat és una de sola des d'un punt de vista espiritual i que també abraci les diferències culturals en la manera d'expressar-la, com a part de la biodiversitat necessària per a la supervivència i l'evolució humanes. Això implica que, en lloc de caure en binomis del tipus ells/nosaltres, que demonitzen i segmenten, treballem per mantenir les tensions dialèctiques que perviuen sempre entre la universalitat de la nostra humanitat i els particularismes nascuts de la supervivència de comunitats culturals diferenciades, amb unes històries, condicions materials, relacions de gènere i raça, creences religioses i orientacions sexuals concretes, un cúmul de circumstàncies que marquen profundament les diferents expressions espirituals i sensibilitats polítiques. A més a més, els esforços emancipadors compromesos amb la vida ens obliguen a treballar per desmantellar ideologies reificades del capital, sorgides d'una ment que objectifica l'espiritualitat humana i que converteix el dogma religiós en un instrument d'explotació i opressió.

Com a educadors crítics que treballem per generar espais pedagògics que permetin aprendre en la unitat dins la diversitat, en paraules de Paulo Freire (1998a), tenim l'obligació de crear a les escoles i la societat les condicions necessàries per engendrar un clima de sinceritat, compassió, fe i esperança visionària que faci possible repensar l'espiritualitat en el procés de cerca de la llibertat. Perquè només en un camp de lluita compassiu i polititzat la solidaritat pot prendre cos i són possibles les pràctiques alliberadores en escoles i comunitats. En essència, tot això porta a un reconeixement de la dimensió espiritual col·lectiva que ha de manifestar-se i desplegar-se en la nostra interpretació pedagògica i política de la societat, si volem que la nostra criticitat vagi més enllà de la fidelitat als preceptes occidentals de racionalitat, una fidelitat limitadora i estèril. Aquí rau precisament l'extraordinària funció de la benvolença política com a força espiritual total dins del bé comú que pot ajudar-nos a impulsar amb més encert els moviments revolucionaris per a un món més just.

Benvolença política: una dansa revolucionària col·lectiva

Si no puc ballar, no és la meva revolució.

Emma Goldman (1931)

Aquesta cita d'Emma Goldman tantes vegades repetida ens serveix com a metàfora per conceptualitzar la benvolença política com un procés revolucionari que neix precisament d'una dansa compartida per persones que anhelen la llibertat. McLaren beu també d'aquesta potent metàfora quan escriu: "El coneixement és un tipus de dansa, un moviment que neix de l'autoconsciència. La criticalitat no és una línia que s'estén fins a l'infinit, sinó més aviat un cercle. Dit en altres paraules, el coneixement pot ser objecte del nostre coneixement, pot esdevenir autoreflexiu, i per tant hi podem intervenir (McLaren, 2008, pàg. 476)". No hi ha dubte que al món actual aquesta dansa compartida, aquesta intervenció, ha esdevingut un imperatiu pedagògic i polític com a via per a intervencions políticament compromeses de persones amb una motivació radical que representin la consciència de classe, l'espiritualitat alliberadora i la praxi crítica necessàries per combatre el desordre, la multiplicitat, la incertesa i l'ambigüitat de la nostra existència contemporània. En una època en què hi ha tantes persones que estan històricament allunyades de qualsevol tipus d'ètica emancipadora lligada a les lluites socials, o bé abduïdes en un món virtualitzat que empresona la seva sensibilitat i fabrica els seus desitjos, és urgent una formació sòlida en polítiques emancipadores adreçada a professors i estudiants, una formació que reconegui la fusió antidemocràtica dels interessos estatals transnacionals i la classe capitalista transnacional (Robinson, 2014).

Als seus textos, Freire insisteix en el fet que l'educació no és només un projecte polític cabdal per al nostre alliberament, sinó que per damunt de tot ha d'estar al servei d'una vocació humanitzadora si volem que els ideals es materialitzin. Partint d'aquesta base, els educadors crítics estan cridats a treballar amb estudiants i comunitats en iniciatives integrals orientades a formar ciutadans amb una capacitat conscient de comprometre's i estimar, ciutadans preparats per posar en qüestió i transgredir relacions asimètriques de poder i estructures institucionals debilitants en escoles i comunitats que amenacen la vida democràtica. El camí per aconseguir-ho és un procés educatiu emancipador que prepari els estudiants, sobretot els de les comunitats oprimides, per fer sentir la seva veu, participar en la societat i prendre decisions ètiques en tots els aspectes de la seva vida. Un dels principals objectius polítics d'aquesta vocació humanitzadora és fomentar l'evolució de la consciència de classe amb una finalitat molt clara: fer possible un món més harmoniós i pacífic. En aquesta evolució de la consciència de classe, no podem negar ni fer cas omís a la dimensió espiritual col·lectiva, atès el seu potencial a l'hora d'iniciar i mantenir accions revolucionàries.

Aquesta dimensió espiritual de la benvolença política s'ha d'entendre aquí com a

fenomen humà profundament multidimensional que fa de contrapès davant els valors ontològics (ser) i epistemològics (saber) limitadors que constitueixen la base de la psicologia, la teologia i la pedagogia occidentals amb l'objectiu de posar en dubte les "premisses normatives en què es fonamenten els judicis cognitius" (Bekerman i Zemblayas, 2014, 53). A més, "implica també un combat epistemològic d'un abast encara més ampli contra el sentit comú neoliberal i imperial, i la fonamentació de la nostra pedagogia crítica en una base universal concreta capaç d'abraçar formacions socials diverses i específiques unides en la lluita de classe (McLaren, 2016, pàg. 37). Aquest posicionament beu de la crítica de Boaventura de Sousa Santos (2007) a la "divisió abismal", que fa que els mètodes de coneixement cultural i les llengües de "l'altre" esdevinguin irrellevants o quedin fora dels límits de la racionalitat legítima. Sobre aquesta qüestió, Santos escriu: "El tret més característic del pensament abissal és, doncs, la *impossibilitat*(cursiva afegida per l'autora) de la copresència dels dos costats de la línia. Aquest costat de la línia preval en la mesura que estreny el camp de la realitat rellevant. Més enllà d'això, només hi ha la no-existència, la invisibilitat, l'absència no dialèctica" (1). Així, mentre que la psicologia positivista i el model d'educació bancària (Freire, 1970) redueix l'individu a un objecte atomitzat que cal omplir, arreglar o controlar, una traducció pedagògica crítica de la benvolença política s'assenta en la dialèctica de l'ésser humà entès sempre com a entitat alhora individual i col·lectiva, immersa íntegrament (com a part de la condició humana) en l'espiritualitat canviant de l'individu i del món en el mateix moment.

La benvolença política desafia les nocions calvinistes d'autoabnegació monàstica que prediquen la transcendència individual del cos —perquè "els fills de Déu estan reclosos a la presó d'aquest cos mortal" (Boer, 2009; 102). En canvi, la interpretació que es fa de la benvolença política des de la pedagogia crítica no entén l'espiritualitat humana com un fenomen passiu o despolititzat, deslligat del cos i del món material. La benvolença política no depèn tampoc de les estructures oficials de la religió organitzada *per se*, tot i que aquesta visió de l'espiritualitat pot tenir cabuda en aquests contextos si al darrere hi ha una voluntat d'alliberament col·lectiu (com en el cas de la teologia de l'alliberament). Ara bé, aquest argument no es pot interpretar en la línia de l'obsessió New Age actual amb la meditació oriental, per exemple, que pretén fer distincions entre religió i espiritualitat, tal com adverteix Slavoj Žižek (2011).

La meditació espiritual, per la seva abstracció de la religió institucionalitzada, es presenta avui com l'essència de la religió, pura i sense distorsions: la complexa

estructura institucional i dogmàtica que sosté qualsevol religió és considerada un element superflu per vestir aquesta essència. La raó que hi ha darrere d'aquest canvi d'accent, del pas de la institució religiosa a la intimitat de l'experiència espiritual, és que la meditació és la forma ideològica que encaixa millor amb el capitalisme global actual (28).

Partint d'aquesta idea, el que proposem aquí és una interpretació pedagògica de l'espiritualitat que no es pot separar, objectificar ni deshumanitzar, perquè es tracta d'una força integral de la humanitat que pren forma al món a través del compromís col·lectiu. Dit d'una altra manera, una expressió emancipadora de l'espiritualitat, com l'entenem aquí, fuig de la idea que en algun lloc hi ha "una essència universal i pura d'una espiritualitat 'sense distorsions'" (Anderson, 2013) i categoritza l'espiritualitat en una dimensió comparable a l'intel·lecte o l'emoció: una facultat humana interactiva amb el potencial per expressar-se en el contínuum dialèctic de l'opressió i l'alliberament. Per tant, en aquesta argumentació sobre la benvolença política, l'espiritualitat es basa en un exercici col·lectiu de justícia, que té com a objectiu intrínsec combatre allò que Žižek anomena la "dansa embogida" del capitalisme, la monstruositat de la infraestructura globalitzada de la cobdícia capitalista i la destrucció deliberada del bé comú.

La idea és que les transformacions socials revolucionàries són impossibles sense la participació activa i orgànica de les persones, que plegades generen —a través dels seus esforços, lluites i anhels col·lectius— la força política que en darrer terme fa possible la reinvenció del món. Aquesta transformació pot sorgir tant arran d'un procés de deliberació meditada com d'una resposta espontània a la insuportable pressió d'una repressió brutal mantinguda en el temps. El sociòleg polític George Katsiaficas (2013, 1989) anomena aquest fenomen "l'efecte Eros" al seu estudi dels moviments socials, en què parteix de l'obra de Herbert Marcuse per definir la intencionalitat dialèctica subjacent de la seva teoria de l'Eros: "integrar la part emocional i la part racional en un nivell en què emoció i irracionalitat no s'utilitzin com a sinònims ni es caracteritzin de manera pejorativa. El que jo pretenc és descriure el component emocional dels moviments socials com una acció eròtica, una acció que pot entendre's com una sublimació alliberadora col·lectiva, una manera racional de desfer desbloqueigs psicològics col·lectius" (Katsiaficas, 1989, pàg. 2-3). Aquesta crida a la integració de la part emocional i la racional entronca amb els postulats de Freire (1993), que defensava que els educadors havien de reconèixer i enfrontar-se a la totalitat de l'ésser humà, perquè a l'hora de conèixer i *llegir el món* no només hi intervé la ment, sinó també el cor, el cos i l'esperit.

L’intent de subjugar alguna d’aquestes facultats humanes dinàmiques pot conduir a uns esforços pedagògics i polítics profundament estèrils per la seva incapacitat de combatre la contradicció opressor/oprimit i, per tant, de modificar les estructures d’opressió subjacents.

En el procés de lluita pel nostre alliberament, la formació pedagògica crítica ha de permetre explicar la complexitat de la nostra existència més enllà dels judicis hegemònics restrictius dels binomis bo/dolent o positiu/negatiu. En aquest sentit, podem observar que són pocs els canvis històrics importants que s’han esdevingut sense actes contrahegemònics de resistència i dissensió qualificats pels poders com a vulgars, absurds, arrauxats, violents, enganyosos o nascuts de la maldat. Per tant, promoure un concepte d’espiritualitat basat en un dualisme ontològic d’humanitat bona/dolenta és una manera d’ofegar, de manera conscient o inconscient, el foc imprescindible per mantenir encesa la flama de la vida democràtica. La conseqüència és una cultura política hegemònica que infantilitza la humanitat, reprimeix la discrepància i empetiteix la racionalitat per tal de mantenir amagades les menyspreables desigualtats que continuen presents en tots els aspectes de la nostra vida, lligades al racisme, als privilegis de classe, les relacions de gènere, la política sexual i les discapacitats, entre altres factors.

Tant si parlem de benvolença política com de l’efecte d’Eros, estem parlant de dos intents filosòfics de combatre les nocions transcendentals que objectifiquen i descriuen unívocament el poder de l’amor i binaritzen la relació entre matèria i esperit, alhora que traslladen la idea que el fenomen de l’espiritualitat és quelcom que existeix de manera deslligada i desvinculada del cos i que exigeix per part nostra la rendició o la subjugació. En conseqüència, en comptes d’entendre l’amor com una força de vida inherent generada per la nostra unicitat (espiritualitat) compartida, la comprensió o manifestació col·lectiva continua encotillada en un discurs d’anhels individuals o aspiracions egocèntriques de l’imaginari occidental. En canvi, és precisament quan la solidaritat espiritual d’un poble es fa palesa de manera orgànica en resposta al patiment col·lectiu i en nom d’una acció revolucionària —esmicolant les barreres de la nostra domesticació atomitzada— que es manifesta la benvolença política per donar suport a actes de resistència i dissensió. En relació amb aquest tema, Rehberg (2012) escriu a *Political Grace: The Gift of Resistance*:

La benvolença política impregna i embolcalla la persona i la comunitat, tant en el pla relacional com individual, i per tant èticament i de manera transintuïtiva i

transreflexiva, especialment en condicions d'alienació extrema, i de l'alienació que és fruit del patiment radical. Ajuda les persones i les comunitats a empoderar-se per enfrontar-se a les condiciones que provoquen el patiment, a través de la resistència i la transformació revolucionària… (pàg. 31).

Aquesta dansa de benvolença política constitueix aleshores un fenomen humà col·lectiu que combat l'intent "civilitzador" i colonitzador de l'ordre hegemònic, desafiant paradigmes d'opressió —per motius de classe, gènere, raça, sexe, religió i capacitat física— que objectifiquen, pacifiquen i destrueixen poblacions subalternes d'arreu del món amb una retòrica de progrés i beneficis oportunista i ideològicament pretensiosa. En resposta a aquestes condicions, es genera la dansa col·lectiva de la benvolença política —nascuda de la criticalitat, la sinceritat, la fe i la humilitat— a través de la interacció amorosa de comunitats immerses en la materialitat del cos i les seves relacions orgàniques al món.

I així és com la benvolença política emergeix de la vida col·lectiva emancipadora, on l' *amor com a força política*(Darder, 2015) fa possible que aquells que semblen aparentment independents, neutralitzats o desmobilitzats impulsin autèntics actes transformadors.

L'amor com a força política

Tinc el dret d'estimar i d'expressar el meu amor al món, i d'utilitzar-lo com a estímul per a la lluita.

—Paulo Freire (1998a)

Als seus textos, Freire feia referència a la naturalesa política de l'amor i a la seva transcendència per al projecte revolucionari. Argumentava sobre aquest amor nascut de la consciència col·lectiva que és fruit de la nostra curiositat, creativitat i imaginació compartides i que engloba també les nostres accions contrahegemòniques i de resistència en escoles i comunitats. Aquest amor és una motivació potent per a la lluita revolucionària, que a nosaltres com a educadors i treballadors culturals ens dóna la valentia per enfrontar-nos a la incertesa, acceptar la nostra incompleció i abraçar les indescriptibles possibilitats com a referents de la vida alliberadora. Entendre l'amor com a força política és també vital per copsar la

revolucionària visió de Freire sobre la consciència i la transformació (Darder, 2015). La inseparabilitat que defensava a l'hora de teoritzar sobre el pes polític de l'amor en l'evolució de la consciència i l'empoderament polític és clau per entendre el significat de la benvolença política.

Com tan bé explicava Eric Fromm (1956, 1964) al seu llibre *L'art d'estimar*, l'amor va més enllà del simple intercanvi sentimental entre individus; constitueix una força espiritual intencional i un acte de consciència, amb el potencial d'emergir i madurar a través de les nostres pràctiques socials i materials, mentre vivim, aprenem, treballem i transformem el món plegats. Malauradament, aquesta visió col·lectiva crítica de l'amor —amb un doble vessant polític i espiritual— és sovint ignorada, trepitjada o bandejada, fins i tot per part de l'esquerra, per la gent que més necessita prendre consciència del seu potencial humanitzador i transformador. A més a més, en contextos en què ens veiem obligats a lluitar diàriament contra pràctiques i estructures institucionals que reprimeixen la nostra humanitat, aquesta visió revolucionària, espiritual i col·lectiva de l'amor pot actuar com una força profundament humanitzadora a les nostres vides, malgrat les dificultats que tinguem a davant.

Freire va escriure sobre la política de l'amor fixant-se sobretot en els intercanvis pedagògics que considerava importants per a les relacions entre professors i estudiants. En concret, pretenia articular les qualitats indispensables de l'ensenyament (Freire, 1998b), fonamentades en la nostra humanitat, que servien per cultivar una major intimitat amb un mateix, amb els altres i amb el món, amb la creença que "viure amb [democràcia] i aprofundir-la perquè tingui una traducció real en la vida quotidiana de la gent" (Carnoy, 1987, pàg. 12) havia de ser una preocupació política important dels educadors compromesos amb la superació de les injustícies arreu del món. La democràcia crítica i la solidaritat necessària perquè evolucioni són possibles a través d'una pedagogia alliberadora, reforçada per un interès universal per la dignitat i la humanitat de totes les persones, independentment de les seves diferències i circumstàncies. La visió de l'amor com a força dialèctica alhora uneix i respecta la diferència, a més d'alimentar una interpretació revolucionària de vida compartida, cabdal per als nostres esforços polítics si volem transformar realment les condiciones socials i materials de desigualtat i desafecció, tret distintiu del capitalisme.

Pedagogia crítica revolucionària

La pedagogia crítica [revolucionària] és una lectura i una forma d'acció sobre la totalitat social mitjançant la transformació de "coses" abstractes en una força material per a l'alliberament, ja que des del pensament abstracte ajuda a desencadenar la praxi, la praxi revolucionària, a crear un univers social que no estigui basat en la forma de valor del treball i el guany financer, sinó en la necessitat humana.

Peter McLaren (2016)

És inherent a la praxi revolucionària un compromís pedagògic per combatre de manera crítica l'enganyosa domesticació del pla d'estudis ocult —que comença a preescolar amb els contes, continua a l'educació secundària amb el discurs sobre la preparació per cursar estudis universitaris i s'acaba amb una formació universitària orientada al món laboral—. En opinió de McLaren, aquesta situació reclama per part dels educadors crítics "desafiar aquesta actitud natural de l'escolarització capitalista i la seva maquinària moralitzadora sortint de la nostra pell espiritualment deshidratada i renaixent en relacions de solidaritat i [comunitat]" (2016, pàg. 19). En essència, això delimita el significat de benvolença política, dilucidat en aquest article.

Una pedagogia crítica revolucionària imbuïda de benvolença política també transmet una noció radicalment humana de l'opressió i la transformació, capaç de presenciar i combatre les circumstàncies humanes més tràgiques, sense defallir víctima de la impotència i la desesperació. Tenint en compte la nostra tasca en condicions d'empobriment i violència en escoles i comunitats —fruit de les desigualtats socials i l'explotació humana—, no podem evitar intentar estalviar el dolor i el patiment ni l'impacte de l'opressió en les nostres pròpies vides i en les vides dels nostres estudiants, els seus pares i les comunitats. En un sentit revolucionari, el patiment només es pot transfigurar a través d'una praxi oberta i honesta que, sense justificar, cerqui les possibilitats subjacents o "roses al ciment" (Andrade, 2009) que puguin sorgir de les nostres tragèdies i patiments col·lectius, encara que només sigui per agafar forces per sortir dels confins del nostre patiment.

La pedagogia crítica revolucionària té un compromís indefugible amb la lluita al costat dels oprimits no només per superar aquelles "condicions deshumanitzadores de la vida humana sota el capitalisme, sinó també per anar més enllà del que ens és donat i crear les condicions que permetin a les persones decidir el seu propi

destí" (McLaren, 2016, p. 30). Això implica fusionar el nostre anhel col·lectiu de llibertat, el poder de la nostra criticalitat per reimaginar el món i la força espiritual de la benvolença política per lluitar junts de maneres que tornin a insuflar vida —*amb totes les nostres diferències*— al potencial no materialitzat de la consciència de classe socialista.

Bibliografia

Anderson, A. G. (2013). « Žižek and the Ideology of "Religionless Spirituality". The Grand Ampersand». Consultat a: https://grandampersand.wordpress.com/2013/01/21/ zizek -and-the-ideology-of-religionless -spirituality/

Duncan-Andrade, J. M. R (2009). «Note to Educators: Hope Required when Growing Roses in Concrete». *Harvard Education Review.* Vol. 79, n. 2 (1-13).

Bekerman i M. Zemblayas (2014). «Some Reflections on the links between Teacher Education and Peace Education: Interrogating the Ontology of Normative Epistemological Premises». *Teaching & Teacher Education*. Vol. 41 (52-59).

Boer, R. (2009). *Political Grace: The Revolutionary Theology of John Calvin*. Louisville: KY: Westminster John Knox Press.

Carnoy, M. (1987). Pròleg a *Pedagogy of the Heart.* P. Freire. New York: Continuum (7-19).

Darder, A. (2015). *Freire & Education*. New York: Routledge.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury.

Freire, P. (1993). *Pedagogy of the City.* New York: Continuum.

Freire, P. (1998a). *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy and Civic Courage.* Lanham: MD: Rowman & Littlefield Publishers.

Freire, P. (1998b). *Teachers and Cultural Workers: Letters to Those who Dare to Teach*. Boulder, CO: Westview Press.

Fromm, E. (1956). *The Art of Loving.* New York: Harper & Row.

Goldman, E. (1931). *Living my Life.* New York: Alfred A. Knopf, Inc.

Katsiaficas, G. (2013). «Eros and Revolution». *Radical Philosophy Review.* Vol. 16, n. 2 (491-505).

McLaren, P. (2008). «This Fist Called My Heart: Public Pedagogy in the Belly of the Beast». *Antipode*, Vol. 40, n. 3 (472–481).

McLaren, P. (2016). «Revolutionary Critical Pedagogy: Staking a Claim against the Macrostructural Unconscious». *Critical Education,* Vol. 7, n. 8 (1- 41).

Rehberg, W. (2012). *Political Grace: The Gift of Resistance*. Chattanooga, TN: Wild Clearing.

Robinson, W. I. (2014). *Global Capitalism and the Crisis of Humanity.* New York, NY: Cambridge University Press.

Santos, B. de Sousa (2007). «Beyond Abyssal Thinking». *Eurozine*. Vegeu : http://www.eurozine.com/pdf/2007-06-29-santos-en.pdf

Žižek, S. (2011). *The Monstrosity of Christ: Paradox or Dialectic?* Boston, MA: MIT Press.

L’espiritualitat a l’escola

Teresa Forcades i Vila

1. Introducció

Parlar de la dimensió espiritual de la persona és parlar d’allò que ens unifica i ens obre als altres; no és un simple sumatori ni una juxtaposició de les altres dimensions: corporal, emocional, intel·lectual, social, política, econòmica, religiosa… La dimensió espiritual no s’afegeix a les altres sinó que les unifica: l’espiritualitat no està ‘per sobre’ de les altres dimensions sinó ‘per sota’: sostenint, harmonitzant, eixamplant. Permet que les diferents dimensions de la persona dialoguin l’una amb l’altra i s’interpel·lin mútuament sense que cap d’elles sigui suprimida ni dominada per les altres. L’espiritualitat està lligada a la humilitat perquè reconeix la complexitat i obre la persona a un món molt ric de possibilitats que no es poden controlar. Així, ajuda a desenvolupar un sentit de responsabilitat necessàriament lligat a la confiança: se’m demana ser responsable d’una realitat que no controlo ni podré mai controlar. És només juntament amb els altres que l’exercici de la meva responsabilitat donarà fruit, però de la meva part en sóc individualment responsable.

El reconeixement de la dimensió espiritual de la persona és el que fa que aquesta no pugui ser tractada segons el model educatiu bancari, com si l’educació fos només un ‘dipositar coneixements’; tal com ens va ensenyar Freire, educar és ajudar a esdevenir subjecte de coneixement, és despertar la consciència que sóc generadora de coneixement i responsable, juntament amb els altres, del grau de veritat d’aquests coneixements.

Perquè pugui donar fruits duradors, la dimensió espiritual ha de ser tractada a les escoles, tant si són de nens com si són d’adults, de forma continuada (durant tot el període d’escolarització), de forma transversal (afectant totes les matèries curriculars) i de forma encarnada (que sigui viscuda pels professors, no només verbalitzada).

En aquest article reflexionaré sobre com tractar l’espiritualitat a les escoles i inclouré el tema de la religió. Espiritualitat i religió no són la mateixa cosa; em sembla essencial analitzar tant les seves diferències com el lligam que les uneix. És obvi que a les escoles no els correspon de fer catequesi o indoctrinació de cap religió, però sí que els correspon parlar de les religions i no pas parlar-ne com si

totes fossin igual des del punt de vista de la història i la cultura, perquè n'han de parlar de forma arrelada, segons la història i la cultura pròpies del lloc, per ajudar a entendre com s'han desenvolupat i a valorar-les de forma crítica i oberta.

2. El silenci diari

A les grans ciutats, vivim en una cultura d'extrema saturació sensorial. Rebem impactes visuals i auditius constants que canvien a gran velocitat. Fa uns anys vaig tornar a veure un dels capítols de la sèrie de TV *Pipi Calzaslargas* que havia vist de petita i vaig quedar impressionada per la lentitud de les imatges, els diàlegs i l'acció. Jo la recordava com una sèrie vibrant que m'emocionava de petita, de cap manera com una cosa avorrida o lenta. La comparació amb les sèries que els nens veuen avui és contundent: en el temps en que als anys setanta veiem dues imatges, avui en veuen vint! I no és només la velocitat sinó també la simultaneïtat. L'ordinador ha fet possible que la simultaneïtat o superposició d'imatges s'hagi fet habitual; el millor exemple són els video-clips i algunes sèries d'animació. És un veritable bombardeig, una intoxicació. Igualment amb la comunicació: pots rebre a gran velocitat missatges simultanis de diversos amics en diverses xarxes socials. Falta pausa, falta silenci. Aturar l'excés d'estímuls externs és l'única manera de prestar atenció al que passa dins meu. El que passa dins meu no és una realitat paral·lela a l'externa, sinó la manera com estic vivint i integrant en mi el que passa a fora, la manera com m'està afectant. L'espai interior és l'espai de la meva llibertat, entesa com la meva resposta creativa a allò que em ve de fora. Però no només. Hi ha també una font d'informació que no ve de fora de mi ni es pot reduir a pura recepció d'impulsos externs: és l'impuls espiritual, la veu de Déu en mi, la veu de la bellesa o la bondat que puc sentir fins i tot quan a fora tot és lletjor o violència; és l'amor a la veritat que puc experimentar encara que estiqui envoltada de mentides.

Un mestre que no visqui en ell aquesta dimensió, és impossible que la pugui transmetre, però no n'hi ha prou amb què la visqui el mestre per tal que els estudiants la copsin: cal facilitar-los-en la vivència personal. Introduir moments de silenci habituals a l'horari escolar no assegura res, però és un primer pas. Alguns estudiants s'hi avorriran, però per a d'altres pot ser un moment de presa de consciència i per a tots en serà una oportunitat. No cal que el moment de silenci sigui llarg: 1-2 minuts és suficient. No cal que sigui llarg, però sí que cal que sigui freqüent i que estigui concretament introduït, també de manera breu. Es pot fer silenci tots junts en començar la jornada escolar, convidant als estudiants a

preguntar-se: què vaig a fer? què n'espero? quines pors tinc? quines expectatives?; es pot fer silenci de nou en acabar la jornada escolar: què he fet exactament? quina ha estat la sorpresa del dia, el regal del dia d'avui?. Es pot fer silenci tots junts en començar i en acabar cada activitat (assignatures, àpats, estona del pati...), convidant-los a recordar la presa de consciència global que s'ha fet en començar el dia i a concretar-la en el moment present. Es poden recomanar també aquests instants de silenci a casa, si pot ser no en solitari sinó amb els germans que també van a la mateixa escola i ja hi estan acostumats o amb els que potser no hi van, i també amb els pares o avis. Als pares caldria introduir-los en la pràctica del silenci breu a les reunions que es tinguin amb ells i fins i tot en una reunió extra dedicada específicament a aquesta qüestió. A casa, es pot fer el silenci breu en llevar-se, en anar-se'n a dormir, als àpats, als viatges i sempre que es vagi a fer una cosa conjuntament.

La pràctica del silenci breu no pot ser solemne: ha de ser seriosa, però lleugera, no ha de ser una càrrega, sinó una oportunitat d'entrar en contacte amb la meva orientació interior, amb la meva força i també amb la meva vulnerabilitat. Aquest silenci ha de ser viscut per qui el proposa com un moment de llibertat, de joia pel fet d'adonar-me que no sóc un pur receptor d'estímuls, de prendre consciència de la pròpia força creadora, del fet que entre el món i jo no hi ha només unitat (que hi és: unitat constitutiva, essencial, irrenunciable), sinó també distància (que també hi és: distància igualment constitutiva, que no neix de la por, el desinterès o l'alienació, sinó del misteri que jo sóc i el món és). La realitat és una, però té espais oberts i buits entre les coses que permeten l'emergència d'allò que és nou, l'emergència de la creativitat.

A més d'aquests breus però sovintejats silencis quotidians, que tots els estudiants haurien de fer, seria bo oferir un lloc on els estudiants puguin anar a fer silenci sempre que ho vulguin. Un lloc senzill i bonic, si pot ser amb una espelma que cremi, una llum suau, una imatge suggerent. Aquest oratori o espai de silenci hauria d'estar obert sempre i els estudiants hi podrien anar sempre que vulguessin o en sentissin necessitat. Hauria de ser viscut com un espai de llibertat.

Finalment, a més dels silencis breus quotidians i de l'espai de silenci accessible de forma permanent, seria bo que hi hagués un cop al dia, o almenys un cop per setmana un espai de silenci més llarg, d'una quaranta-cinc minuts. Aquest espai hauria de ser voluntari, només per als mestres i els estudiants que el desitgin. Hi hauria d'haver algú encarregat de sostenir aquest espai més llarg de silenci cada setmana; aquesta responsabilitat podria ser rotatòria entre els voluntaris que

vulguessin assumir-la. Ser l'encarregat de 'sostenir' l'espai de silenci no voldria dir haver de fer cap preparació de res; només voldria dir responsabilitzar-se de ser-hi i de ser-hi amb tot el cor.

3. La base o fonament de l'espiritualitat

Les cultures pre-modernes que coneixem han estat cultures teocèntriques que concebien la realitat com un tot centrat en Déu i organitzat per Déu de manera que a cadascú li corresponia un lloc i una tasca concreta. Rebel·lar-se contra el lloc socialment assignat equivalia a rebel·lar-se contra Déu. La modernitat va irrompre amb força per trencar aquest estat de coses i obrir pas a l'individu autònom, a l'ésser capaç d'autodeterminar-se, de cercar dins seu la pròpia orientació de vida, de forjar-se el propi projecte de vida i de responsabilitzar-se'n de forma individual. L'ésser espiritual pre-modern trencava sovint les expectatives socials per allunyar-se d'allò establert en la solitud monàstica, en la virginitat o en la pobresa voluntària. L'ésser espiritual modern, en canvi, trenca sovint les expectatives socials quan cerca de fer comunitat, de desenvolupar la dimensió relacional constitutiva de la pròpia persona i quan s'adona que l'obertura als altres no només no afebleix la pròpia individualitat sinó que la fa crèixer. És l'experiència de l'amor: com més estimo, com més lliurement em dono, més jo mateixa em torno. La donació de si, en català es pot dir ' *lliurament'*, escrit amb 'a'; el substantiu ' *lliurament'* permet un joc de paraules amb l'adverbi ' *lliurement'*, escrit amb 'e': el meu lliurament em fa lliure; és en la donació que m'allibero i esdevinc 'jo mateixa' de forma més profunda i autèntica. La dialèctica entre 'esse in' (l'espai personal irreductible que em constitueix com a peça única i original) i 'esse ad' (la meva relacionalitat constitutiva) es veu reflectida en els estereotips de gènere. Els estereotips de gènere són una manera rudimentària de reconèixer les dues dimensions constitutives de la persona (esse in/esse ad): el baró es concep com a més lliure i capaç d'iniciativa innovadora ('esse in') i la dona com a més lliurada i capaç de prestar atenció als altres ('esse ad'). La relació heterosexual basada en aquests estereotips pot ser estable, però atura o limita el creixement de la persona: és per a cada persona que 'esse in' i 'esse ad' són constitutius i han de desplegar-se. No som mitges taronges, som taronges senceres; o, millor, som grills sencers d'una taronja sencera que inclou tota la humanitat.

L'infant quan neix no té consciència de si com a ésser separat de la mare. Ha viscut nou mesos compartint amb ella les seves emocions, regulades per mitjà de les hormones i els neurotransmissors que circulaven simultàniament pel cos de tots

dos. Si la mare s'enfadava, la seva adrenalina accelerava el cor del fetus; si sentia plaer, les seves endorfines, relaxaven els músculs del fetus i li feien experimentar benestar. Al mateix temps que el seu cos reaccionava als estímuls hormonals materns, el seu cervell en formació anava aprenent de mica en mica a relacionar les pròpies i íntimes sensacions corporals amb la veu de la mare, transmesa des de la laringe a la pelvis i percebuda a través de la vibració del líquid amniòtic. Aquest punt, crec, és determinant per entendre'ns com a humans: allò més íntim meu no està separat d'allò que els altres em diuen o em fan, o m'han dit o m'han fet en el passat; sóc constitutivament relacional. Tanmateix, el fet que allò més íntim meu no estigui separat d'allò que em ve de fora, no vol dir que sigui el mateix: la meva espiritualitat és precisament el meu reconeixement pràctic, encarnat en l'espai i el temps de cada situació concreta, que hi ha en mi dues dimensions irreductibles que no es poden ni separar ni identificar: *esse in*(mismidad) i *esse ad*(relacionalitat).

4. Els sentits i el cos

És urgent ajudar els estudiants a valorar el propi cos i a respectar la seva saviesa. El pensament modern, a partir de Descartes i la seva distinció entre *res cogitans* i *res extensa*, ha tendit a establir una dicotomia entre esperit i cos i a associar d'una banda la masculinitat, la racionalitat i la cultura amb l'esperit i, d'altra banda, la feminitat, l'emocionalitat i la natura amb el cos. Aquesta és una antropologia que no es correspon amb el que som com a persones. Avui en dia, branques de la investigació mèdica com la psico-immuno-neurologia han deixat enrera no només la fantasiosa glàndula pineal cartesiana com a punt de connexió entre cos i esperit, sinó fins i tot la idea que la consciència resideix en el cervell. Es parla d'un cervell visceral (relacionat amb les connexions neuronals del plexe solar, a nivell de la boca de l'estòmac) i d'un cervell cordial (relacionat amb les fibres nervioses del múscul cardíac). Aquestes agrupacions de fibres nervioses situades a nivell de l'estòmac o del cor no només reben ordres 'des de dalt', del cervell del cap, sinó que també tenen la capacitat de prendre decisions que afecten el nostre comportament. És tot el cos que està habitat per la realitat que anomenem 'consciència' o capacitat d'auto-reflexió, no només un òrgan determinat. Els nens, abans que els ensenyem en quin lloc es troben els diferents òrgans, acostumen a localitzar tots els seus mals a la panxa: 'em fa mal la panxa' es pot correspondre, per exemple, amb una inflamació de l'oïda. Igualment, les persones grans: 'em fa mal el cos' pot correspondre's a una infecció d'orina.

Ajudar a escoltar el cos és ajudar a desenrotllar la pròpia espiritualitat. Hi ha

tècniques que ho faciliten, com per exemple la tècnica de Focusing, que seria molt bo que es pugués ensenyar a les escoles, o el ioga.

5. Els animals

Seria ideal que l'escola tingués animals o, en tot cas, tingués connexió amb una granja on els estudiants puguessin estar en contacte amb els animals. Vull dir una granja ecològica, no una granja industrial que tracta els animals com si fossin coses. Sant Francesc parlava amb els animals (amb els ocells, amb els peixos) i els anomenava germans (germà llop, per exemple). Els animals són font de guarició per als nens i per als adults. Espiritualment, els animals fan que baixem la guàrdia; davant dels seus ulls atents que ens miren sense judicar, les pors habituals poden donar pas a la confiança. Els animals, particularment els cadells, ens humanitzen. És cert que hi ha nens que mostren crueltat vers els animals, sobretot vers els més febles. Per a cada nen caldrà trobar l'animal que li correspon; a alguns nens els convé ajudar a tenir cura d'un bou o un cavall, d'un animal prou gros com perquè no li puguin fer mal fàcilment. Hi ha centres d'acollida de menors que treballen amb cavalls per ajudar els adolescents a alliberar unes emocions negatives que sovint els superen i els porten a cercar l'alienació en la beguda, les drogues o l'estimulació sexual.

6. La natura: integració ecològica i responsabilitat

A més de relacionar-se amb un animal, l'educació espiritual d'un nen (o d'un adult) no pot ser completa sense els arbres i les flors, sense la rosada, sense plantar una llavor i tenir l'alegria de veure-la créixer. Cal conviure amb la natura, en una tenda de campanya o dormint al ras, aprendre a pujar pacientment una muntanya i a baixar-la lleuger (o amb mal als peus). Cal aprendre a sobreviure sense tecnologia, almenys durant uns dies a l'any, anant de convivències o d'acampada. Si és possible una relació més sovintejada amb la natura, molt millor: si l'escola és a tocar d'un bosc, com pot ser el cas en algunes escoles rurals, aleshores es pot dissenyar molta part del currículum de forma experimental, de manera que els estudiants aprenguin a 'fer-se preguntes', a 'plantejar problemes' i a 'generar els recursos' necessaris per solucionar-los. De fet, aquest plantejament educatiu a base d'identificar problemes i cercar de donar-los resposta és vàlid també en el context urbà, però el contacte amb la natura és urgent perquè cada vegada hi ha més nens que l'han perdut i que poden passar tota la infantesa entre asfalt i ciment. Entendre el nostre lligam substancial a la terra i la nostra sintonia de fons amb tot allò que és

viu, sentir el lligam ecològic com a lligam espiritual que no implica una fusió, sinó que té un lloc per a la meva individualitat integrada. No es tracta de desaparèixer en el tot, sinó de concebre's a si mateix com a part singular d'una xarxa molt complexa i molt viva.

7. El compromís social: la dignitat de cada persona i l'escàndol de la injustícia

'No pots estimar Déu, a qui no veus, sense estimar el germà, a qui veus'. Aquesta és una afirmació cristiana (de la primera carta de sant Joan), però amb afirmacions similars són moltes les religions i són també moltes les persones no adscrites a cap religió, que vinculen l'espiritualitat a la fraternitat: com es pot ser 'espiritual', és a dir, com es pot reconèixer la dignitat inalienable de cada persona i restar indiferent davant de la injustícia social? No es pot.

L'escola ha de confrontar els estudiants amb la realitat punyent de la pobresa i l'exclusió, ha d'ajudar-los a comprometre's per fer un món millor, cadascú a la seva manera, sense patrons, cadascú aportant els propis talents, que són originals i únics. Per aconseguir aquest objectiu, no n'hi ha prou en participar en activitats caritatives o assistencials, cal anar a buscar aquelles iniciatives (ex. la fundació Arrels) que s'apropen a l'exclòs veient en ell una persona com jo i algú que no només té necessitat de rebre, sinó que també pot donar el regal més gran: pot donar-se a si mateix, tal com és; potser no té res més a donar, però el que té és més que totes les riqueses externes. L'exclusió amb què cal que entrin en contacte els estudiants no és només la de la pobresa material, sinó també la de la malaltia crònica o invalidant. No es tracta d'entrar-hi en contacte de forma superficial, sinó acompanyats de persones que sàpiguen ajudar-los a descobrir el tresor amagat en cada persona i el regal de Déu que cada persona és, independentment de les seves circumstàncies. Això ho fan, per exemple, els membres de les comunitats de l'Arca, fundada per Jean Vanier.

8. Espiritualitat i religió

Puc pregar o meditar conjuntament amb d'altres persones de forma puntual o puc fer-ho de forma continuada. Per tal de fer-ho de forma continuada calen acords: quan ens trobarem? on? què farem? Com més gran és el cercle de persones a les que em vinculo, més caldrà organitzar-se per tal que hi hagi ordre. Aquesta és la base de la institució religiosa: viure l'espiritualitat que m'empeny a la trobada i el

compromís amb els altres, fer real l'experiència de comunitat. La pregunta rellevant, doncs, no és si cal o no cal la institució religiosa, sinó quina mena d'institució religiosa tenim o volem tenir: qui pren les decisions? com es financia? com s'escullen, com es renoven i com es controlen els càrrecs?

Cal apropar els estudiants a les diferents religions d'una forma arrelada, que tingui en compte el propi context: començant per la religió majoritària – si és que n'hi ha alguna – i estudiant-la de forma cordial i crítica a la vegada. Valorant-la pels criteris que ella mateixa ens ofereix i també pels que li plantegem o se li plantegen des de fora. Cal visitar alguna comunitat viva i compartir-hi una estona de pregària o de celebració. Cal no limitar-se a la religió majoritària i aprendre també quines altres religions hi ha al país i, si pot ser, visitar almenys una comunitat de cada (més d'una és millor per adonar-se de la diversitat tan gran que hi ha dins de cada religió) i compartir un temps de pregària, celebració o diàleg amb alguns dels seus membres.

9. Conclusió

Les reflexions que he compartit en aquest article són fruit de la pròpia experiència espiritual, del que la constitueix avui com a persona adulta i monja en un monestir benedictí des de fa vint anys, i del que crec que m'hauria estat de gran ajuda aprendre a l'escola.

Spirituality in schools

Teresa Forcades i Vila

Translation: Unitat de Suport Lingüístic-Servei de Llengües Modernes, Universitat de Girona

1. Introduction

To speak of people's spiritual dimension is to speak of everything that unites us and opens us up to others; it is not just a simple sum of the other dimensions (physical, emotional, intellectual, social, political, economic and religious), nor is it in juxtaposition to them. The spiritual dimension is not simply one more among others; it unites them. Spirituality does not stand above the others; it 'underpins' them, sustaining, harmonizing and expanding them. It enables the different dimensions that make up every human being to engage one another and question each other without any one of them being suppressed or dominated by the rest. Spirituality is linked to humility because it recognizes complexity and opens the individual up to a world rich in uncontainable possibilities. It therefore helps to develop a sense of responsibility inevitably linked to trust. We are asked to be responsible for a reality that we are not able and never will be able to control. Only together with others will exercising our responsibility bear fruit, but we are responsible for our part as individuals.

It is this recognition of a person's spiritual dimension that makes it impossible for the individual to be taught according to a *banking* model of education, which merely consists of *making knowledge deposits*. To educate, as Freire taught us, is to enable ourselves to become subjects of the educational process, to awaken ourselves to the fact that we are generators of knowledge and responsible, together with others, for its degree of truth.

To have a lasting impact, the spiritual dimension should be taught continuously in school to both children and adults (for the entire duration of schooling), included across the curriculum (affecting all subjects) and embodied in teachers (not just transmitted by them).

This article, in which I reflect on how to deal with spirituality in schools, will include the subject of religion. Spirituality and religion are not the same. I believe it is essential to analyse not only their differences but also the links that connect them.

By this I do not mean to suggest that the role of the school is to provide catechism lessons or permit religious indoctrination of any kind. Schools should talk about religions, but not as if they were all the same from a historical and cultural viewpoint. To better understand how they have developed and to evaluate them critically and openly, they should be presented as deeply rooted in the specific history and culture of the place they are from.

2. Daily silence

In big cities we live in a sensory-overload culture. We receive constant visual and aural impacts, which change at great speed. A few years ago, I saw again one of the episodes of the television series *Pippi Longstocking*, which I had seen as a child, and I was struck by how slow the images, dialogue and action were. I remembered it as an exciting series that had thrilled me as a child, never as slow and boring. The comparison with series that children see today is overwhelming; in the time that two images were seen in the sixties, twenty are seen today. And not only is it a question of speed but also of simultaneity. The computer has made simultaneous, overlapping images commonplace. The best examples are video clips and some cartoon series, which bombard us with images in intoxicating ways. The same happens with personal communications: simultaneous messages received at great speed from different friends on different social networks. We need a break, we need silence.

Personally, stopping the excessive external stimulation is the only way to pay attention to what is going on inside me. What is happening within is not a parallel reality to the outside, but rather the way in which I experience and incorporate what is happening around me, the way in which it affects me. The inner space is the space for my freedom, understood as my creative response to what comes from the outside. But it is not only that. Another source of information comes not from the outside, nor can it be reduced merely to my reception of external impulses. It is the spiritual impulse, the voice of God inside me, the voice of beauty or goodness that I can feel even when everything outside is ugly or violent; it is the longing for truth that I am able to experience even when I am surrounded by lies.

Teachers who do not experience this dimension within themselves cannot possibly transmit it. Likewise, for students to understand, a teacher’s experience is not enough; the experience must be personal. Introducing regular moments of silence in the school timetable is no guarantee, but it is a first step. Some students will get bored, but for others it can be an awareness-raising moment and it will be an

opportunity for everyone. The moment of silence does not have to last long, one or two minutes is enough, but it must be practiced frequently and introduced specifically. Silence can be observed by everyone together at the start of the school day. Students can be encouraged to ask themselves: What am I going to do? What do I expect? What fears do I have? What expectations? Silence can be observed again at the end of the school day: What exactly have I done? What has been today's surprise, today's gift? Silence can be observed by everyone together at the beginning and at the end of each activity (subjects, meals, break times, etc.). Students will remember the general awareness raising undertaken at the beginning of the day and refine it in the present moment. Students can also be encouraged to practice these moments of silence at home, alone or – even better – in the company of siblings (whether or not they go to the same school and are used to them), as well as with parents or grandparents. Parents should be introduced to the practice of observing brief moments of silence at regularly scheduled parent-teacher meetings or at a meeting held specifically to deal with this issue. In family, brief moments of silence can be observed at home when getting up, going to bed or at mealtimes, on trips, and whenever the family does something together.

Observing brief moments of silence ought not to be a solemn practice: it should be sincere, but light; not a burden, but an opportunity to make contact with our inner selves, with our strength and also with our vulnerability. This silence should be experienced as a moment of freedom, a moment of joy at the realization that we are not mere recipients of stimuli, a moment of awareness of our own creative force. We become aware not only of the unity between our world and ourselves (fundamental, essential, inescapable unity), but also of distance (equally fundamental, born not out of fear, indifference or alienation, but out of the mystery that we are and the world is). There is one reality, but it is made up of open, empty spaces that permit the new to emerge and creativity to surface.

Apart from these brief but frequent moments of daily silence, which all students should observe, it would also be good to create a place where students could go to keep silence whenever they wanted. A simple, beautiful place, if possible with a burning candle, soft light and a suggestive image. This meditation room or space for silence should always be open so students could go there whenever they wanted to or felt the need. It would be seen as a space for freedom.

Finally, apart from brief moments of silence every day and a permanently accessible space for silence, observing a longer period of silence of about forty-five minutes once a day or at least once a week would be a good idea. This should be a

voluntary practice for the teachers or students who wish to do so. Someone would have to be in charge of maintaining this longer period of silence each week; a responsibility that could be shared on a rotating basis by anyone willing to take part. Being responsible for maintaining a period of silence does not entail any kind of preparation; it only means being there and being there with all one's heart.

3. The basis or foundation of spirituality

The pre-modern cultures we know about were theocentric. They saw reality as a whole centred on and organized by God in such a way that everyone had a place and a specific task. To rebel against one's assigned place in society was tantamount to rebelling against God. The modern era emerged with force and disrupted this state of affairs, paving the way for autonomous individuals, capable of self-determination, of creating their own life plan and taking responsibility for it individually. Pre-modern spiritual beings frequently fell short of society's expectations by moving away from the established system to take refuge in monastic solitude, celibacy and voluntary poverty. In contrast, modern spiritual beings often fail to live up to social expectations when they seek to foment community spirit, develop the relational dimension of the individual, and realize that not only does opening oneself up to others not weaken one's individuality, it actually makes it grow. This is the experience of love – the more we give love, and the more freely we give of ourselves, the more we get back. In Catalan, the word for *self-giving* is *lliurament*. Differing slightly in spelling, but not in pronunciation, is the adverb *lliurement*, which means *freely* and permits a play on words: giving ourselves makes us free; it is through the act of giving that we free ourselves and we become our true selves in more profound, authentic ways. The dialectic between *in esse*(that undeniable personal space that makes us unique and original individuals) and *ad esse*(our essential relationality) is a rudimentary way of recognizing the two dimensions that make up each individual that is also reflected in gender stereotypes: men are seen as freer and more capable of innovating initiative (*in esse*), and women as more dedicated and able to pay attention to others (*ad esse*). Heterosexual relationships based on these stereotypes may be stable, but they may stop or limit personal growth – *in esse* and *ad esse* are essential components of every person and have to be developed. We are neither half an orange, nor a whole one; we are complete segments of a whole orange that encompasses the whole of humanity.

A new-born baby has no sense of itself as an individual separate from its mother. It

has lived with her for nine months, sharing her emotions regulated by hormones and neurotransmitters that have circulated around both their bodies at the same time. If the mother got angry, her adrenaline made the foetal heart accelerate; if she felt pleasure, the endorphins she released relaxed the foetal muscles generating a feeling of well-being. At the same time that the unborn child's body was reacting to the hormonal stimulation of the mother, its developing brain was gradually learning to relate its own intimate body sensations to the mother's voice, transmitted from the larynx to the pelvis and perceived through vibrations of the amniotic fluid. This, I believe, is a key point in understanding ourselves as human beings – the most intimate part of us is not separate from what others say or do to us, or what they have said or done to us in the past; we are essentially relational beings. However, the fact that the most intimate part of us is not separate from what comes to us from the outside does not mean it is the same. In my case, spirituality is precisely my practical recognition, embodied in the space and time of every specific situation, that two irrepressible dimensions exist within me that cannot be identified or separated: *in esse*(selfhood) and *ad esse*(relationality).

4. The senses and the body

It is crucial that we enable students to appreciate their own body and respect its wisdom. Modern thought, based on Descartes and his distinction between *res cogitans* and *res extensa*, has tended to establish a dichotomy between spirit and body, identifying masculinity, rationality and culture with the spirit, and femininity, feelings and nature with the body. This anthropological theory does not correspond to what we are as individuals. Present-day fields of research, such as psychoneuroimmunology, have abandoned not only the fanciful Cartesian notion of the pineal gland as the point of connection between body and soul, but also the idea that consciousness resides in the brain. Nowadays we talk of the visceral brain (related to the neural connections of the solar plexus, located in the pit of the stomach) and the cortical brain (related to the nerve fibres of the cardiac muscle). These groups of nerve fibres, located in the stomach or the heart, not only receive orders 'from above' (from the brain in our head), they are also able to make decisions that influence our behaviour. Our whole body is inhabited by this reality we call 'awareness', or the capacity for self-reflection, not just a specific organ. Before children are taught where the different organs are found, they tend to locate all their aches and pains in the stomach. For example, 'my tummy hurts' may correspond to earache. Similarly, when elderly people say 'my body aches', it may correspond to a urinary infection.

Learning to listen to our body is learning how to develop our spirituality. Some techniques exist that can facilitate this, for example the Focusing technique, or yoga, which would be good to teach in schools.

5. Animals

Ideally, the school should have animals, or at least have access to a farm where students could be in contact with animals. Here I am referring to an organic farm, not an industrial farm that treats animals as if they were objects. Saint Francis spoke to animals (to birds and fish) and referred to them as brothers (*Brother Wolf*, for example). Animal contact is a source of healing for both children and adults. From a spiritual viewpoint, animals enable us to lower our guard; in the gaze of their watchful eyes, which observe yet do not judge us, our most common fears give way to trust. Animals, especially baby animals, make us more human, although it is true that some children show cruelty to animals, especially to the weaker ones. Children should be paired with an animal that is appropriate for them; it is better for some children to take care of a large animal like a bull or a horse so they cannot harm it easily. Some juvenile detention centres work with horses to enable adolescents to release negative emotions that frequently overwhelm them and lead them to seek alienation through alcohol or drug abuse, or sexual stimulation.

6. Nature: ecological integration and responsibility

Apart from contact with animals, the spiritual education of a child (or an adult) cannot be complete without seeing trees and flowers, feeling the morning dew, planting a seed and experiencing the joy of watching it grow. We should live in contact with nature, sleep outdoors with a tent or under the stars, learn to patiently climb a mountain and rush down light-footed (or with aching feet). We should learn to survive without technology for at least a few days every year, going camping or on a retreat. The more frequent the contact with nature, the better. If the school is next to a wood, as is the case of some rural schools, a great part of the curriculum can be designed experimentally so that students learn to ask themselves questions, to consider problems and create the resources needed to solve them. This educational approach based on identifying problems and seeking solutions is indeed also valid in town schools, but contact with nature is urgent because more and more children have lost this contact and may spend their entire childhood surrounded by asphalt and cement. We need to understand our fundamental relationship with the earth and our absolute harmony with everything that is alive; to experience our

ecological relationship as a spiritual relationship that does not imply fusion, but has a place for our integrated individuality. It is not a question of disappearing into the whole, but understanding oneself as part of a highly complex network that is very much alive.

7. Social commitment: the dignity of each individual and the scandal of injustice

"For he who doesn't love his brother whom he has seen, how can he love God whom he has not seen?" Although this is a Christian assertion (from the first letter of St John), many religions, and many the people who profess no religion, draw on similar statements to link spirituality to brotherliness. How can we be spiritual, that is, how can we recognize the undeniable dignity of each individual, and yet remain indifferent to social injustice? It is not possible.

Schools should bring their students face-to-face with the painful reality of poverty and exclusion; they should encourage students to commit themselves to creating a better world, each in their own way, without a model, contributing their own original and unique talents. To achieve this goal, taking part in charity or welfare work is not enough. We need to seek initiatives that reach out to the excluded (e.g. the Arrels Foundation), seeing in them people like ourselves: not just someone in need of help, but someone who can also give us the greatest gift – the gift of themselves as they are. They may have nothing else to give, but what they do have is greater than all worldly riches. Students should enter into contact with exclusion in the form of material poverty, but also in the form of chronic or invalidating illness. The contact should not be superficial; students should be accompanied by people who know how to help them discover the hidden treasure in every person and the gift of God that every individual is, regardless of their circumstances. The members of the L'Arche Community founded by Jean Vanier, for example, do just this.

8. Spirituality and religion

Praying or meditating together with others can be done on an ad hoc or an ongoing basis. To do it in an ongoing way, a consensus must be reached: When to meet? Where? What shall be done? The larger the circle of people I am attached to the greater the need for organization to establish order. This forms the basis of the religious institution – experiencing the kind of spirituality that makes me strive to meet others and commit to them, making the community experience a reality. The

key question is, therefore, not whether the religious institution is needed or not, but what kind of religious institution we have or want to have. Who makes the decisions? How is it financed? How are the positions of power chosen, renewed and controlled?

Introducing students to different religions should be rooted in experience, taking into account the students' own environment, starting with the main religion if one exists, and reflecting on it both sympathetically and critically. It should be evaluated based on the criteria provided by the religion itself and criteria put forward by the students or from outside sources. Students should also visit a living community and share moments of prayer or celebration. By not restricting this to the main religion, students will also learn about other religions practised in their country. They can then visit at least one community of each (more than one would be better for them to realize the huge diversity that exists in each religion) and share moments of prayer, celebration and dialogue with some of the members.

9. Conclusion

The reflections shared in this article have stemmed from my own spiritual experience as an adult and a Benedictine nun for the last twenty years, which make me who I am today, and which I believe would have been very useful to have learnt at school.

Spirituality and Adult Education

Learning with Adults: A Critical Pedagogical Introduction. Leona M. English and Peter Mayo

A colleague and one of us exchanges knowing glances when a student declares an interest in spirituality. It makes us a little uneasy although we are both church attached and appreciative of spirituality: We wonder what we will have to deal with? Is there an altar call or worse yet, a smudging ceremony in the works? At issue for us, and we imagine for many of our colleagues in adult education, is the extremes of belief and practice, and what some would call the flake factor. We sigh with relief when we realize the student is full of energy and is just willing to explore and seek some answers to his or her own life's existential questions. Most often the student is seeking meaning, connection and a relationship with a higher power. That is close to what we see as spirituality in our practice as adult educators.

For adult educators, the relationship to spirituality is one that has been recognized since the beginning of ours as an academic field of study. And in the early years this was very much wrapped up with religious institutions and traditions. Nothing could be harder to dismiss than the role of religion and spirituality in the histories and motivations of adult education's field of scholars and practitioners. The number of ministers and those with religious training in adult education is high. Peter Jarvis, Peter Willis, Nicholas Walters, Liam Carey, Libby Tisdell, Janet Groen, and Carolyn Clark, are just a few of those who have acknowledged their work in and affiliation with organized religion, and all are very much imbued with the spirituality of social change (English & Tisdell, 2010). And this interlocking of purpose of justice and spirituality has stood the test of time. Most international adult education initiatives, including the Antigonish Movement and Frontier College in Canada, Highlander and Chautauqua in the USA, popular education in the Christian Base Communities and pastoral centres in Latin America, and the worker cooperative education in Mondragón in the Basque region of Spain were rooted in and influenced by religious movements and figures of various sorts. The same applies to the Folk High School (FHS) movement in Denmark which drew inspiration from the Lutheran pastor, Nikolaj Frederik Severin Grundtvig, the most heralded figure in European adult education and who lends his name to the adult education "action" (part of the European Union's Lifelong Learning programme). Grundtvig provided inspiration for the development of the FHS for a variety of reasons, not least the kind of Christian pietism that he espoused. Figures such as N.F.S. Grundtvig, Moses Coady, and Don

José Maria Arizmendarrieta stand out with respect to many of the projects just mentioned. Furthermore it is not uncommon to see convents and religious places serving as adult education centres in various parts of the world, with different religions and approaches to spirituality involved. One of us recalls a visit to Limerick in Ireland, in 1989, where Sisters of the Apparition were very much involved in, and made the premises available for, adult education and the long-term unemployed, acting in concert with the Vocational Education Council (VEC) there. Adult education often has strong links with the various belief systems in the world and especially with organized religion. Yet, more recently, spirituality (without religion) seems to have most appeal to those in the west.

Islam

As Ver Beek (2000) has shown, however, religion is still a guiding force in much of the world, and must be factored into the planning and delivery of adult education programs. When one thinks of the spread of Islam, for example, it becomes apparent that adult educators working with Muslim believers need to and often do take religion (and race, customs, language, etc.) into account. With around 70 million illiterates estimated in the Arab world (UNESCO, 2003) adult educators often combine their literacy efforts with religious goals. Excerpts from the Qur'an were used in such literacy programs as the 'Read in the Name of your God' syllabus in Egypt' which the country's Authority for Literacy carried out with ALECSO. The educational material included suras from the Qu'ran and sayings by the Prophet. The project involved around a hundred classes in the Cairo and Giza governorates. (Abel Gawad, 2004, p. 49). It is quite common to find literacy programmes in the classical Arabic language being provided at Islamic centres, such as the one in Malta, where one of the goals is that of enabling persons to read the Qu'ran. This recalls some of the earlier literacy campaigns in Europe (pre-20th century), where the main goal was to enable people to read the Bible (Arnove & Graff, 1987). In the Ottoman period, mosques and medreses (Muslim theological schools) carried out various adult educational activities in Turkey (Okcabol, 1992, pp. 260-261).

Greek Orthodoxy, Buber's Mysticism and Today's Secular version

In Cyprus, the Christian Orthodox Church has a long tradition in adult education (Symeonides, 1992, p. 210) whereas, in Malta and Italy, agencies such as Caritas (prominent in Egyptian literacy efforts, also involving the Coptic Church), that form

part of the Catholic Church's larger network, are important adult education players. Furthermore, one other figure, a Jewish philosopher and mystic strongly associated with adult education and spirituality, stamped his mark on a particular area of the region and the rest of the world. Martin Buber moved from central Europe to Palestine and died in what became the state of Israel. His influence on the Jewish adult education field is enormous and quite strong was his influence on Freire, also a man of faith, and many others, especially through his writings on interpersonal communication, well captured in his classic *I and Thou*(Buber, 1970). His thinking and adult education work is firmly grounded in spirituality. So the connections between spirituality and adult education have a long history. It often emanates from organized religion but of course this has not always been the case. Admittedly, however, how a number of actors in some of these movements defined spirituality is far more sacred than our secular version today.

Describing Spirituality

Spirituality has been used and understood in our field in many ways (English & Tisdell, 2010; Hunt, 1998). Misunderstandings of the term mix it with religion and proselytizing on the one hand, and with flaky new-age feelings, on the other hand. As noted above, spirituality has often been defined over and against organized religion with which it has increasingly developed a somewhat testy relationship. Recognizing the discontent and disconnection with organized religion, adult educators have been quick to point out that organized religion has had a history of colonizing the spirit and has not always attended to meaning making or to justice. Despite the tensions we offer three discernable dimensions to spirituality:

The first of these is attempts to name spirituality as a relationship with a higher power. Most descriptions begin here, acknowledging a divine presence in the universe. It is this aspect of spirituality that sometimes gets confused with religion. Although religious groups generally have been the standard bearers of rituals and traditions that have supported and nurtured spirituality, they have also been colonizers and proselytizers of minds, bodies and spirits. In this sense, we recognize a tentative division between spirituality and organized religion. Allan Jones (2005), Dean of Grace Cathedral in San Francisco and noted spirituality writer, observes that it is nonsense to divide these, given that religion, for good or bad, has carried spirituality for generations, through its rituals, sacred texts and observances. The spiritual traditions inform all religious traditions. Yet, the distinction between spirituality and religion is especially strong in the West.

A second dimension of our understanding of spirituality is the search for meaning or purpose in life. Here spirituality is viewed in the humanistic and personal development sense articulated by MacKeracher (2004) and Heron (1998) who look on spirituality as a means of personal improvement and growth. This is heavily influenced by the humanism in adult education associated with Knowles (1968) and andragogy in the 1970s. This stress has connections with the holistic and humanistic education that seemed to predominate earlier on in the field. It was known variously as humanistic education, holistic education, and education for whole person.

A third dimension of spirituality is the continuous attempt to reach out to education for transformation and care for the world (English & Gillen, 2000). This latter dimension of justice and transformation is perhaps the strongest aspect for adult educators interested in community development work (Botchwey, 2007), environmental education (O'Sullivan, 1999), and organizational learning (Driscoll & Wiebe, 2007; Groen, 2004). This dimension brings adult educators into the public realm where spirituality focuses on justice and civil society. There is an intricate relationship between spirituality and social justice and arguably many have been attracted to adult education because it is concerned about the social good and about the promotion of education to address social and economic problems. Those writing in adult education have consistently linked spirituality to justice and to the common good. Some such as English and Tisdell (2010) explicitly addresses culture, diversity and equity as aspects of this justice work. And, without the other dimensions of meaning making and a sense of something greater than ourselves, this definition would be diminished. We see the three dimensions as integral to each other, providing grounding and sustenance for adult education work and its long term sustainability. As will be shown below, this tripartite understanding is strongly rooted in our past.

The History of Spirituality in the Field

Some of the most revered moments in adult education history have been connected to spirituality, especially in the social justice movements that define us as a field. Adult educators who identified with these movements include Yeaxlee (1925), Lindeman (1926), and Coady (1939); later contributors such as Kidd (1975); and more current writers such as Dirkx (2001). Historically spirituality and adult education were entwined with many of the early figures in the field coming of age through religious groups and impulses. One only has to think of the famous ones

like Mondragón, Chautauqua, Highlander, Frontier College, and the Antigonish Movement to see the religious impulses and supports for them. Here we look at several of these to illustrate the point. Some of these movements have been mentioned elsewhere in this text but we group them here to focus specifically on their relationship to spirituality.

Frontier College: Literacy on the frontiers of Canada in the 1800s was a major concern for many people, not the least of which was Alfred Fitzpatrick, a Presbyterian minister who started Frontier College, an initiative that involved teachers who went to work on the railways by day and who taught the other workers to read and write by night (Cook, 1987). Alfred was a God-fearing man who saw his mission as bringing the gospel to life in areas of greatest need. When he wrote *University in Overalls*(1999/1920) he revealed his plans to have Frontier College become a university for the working man. Although this plan was not realized his efforts for literacy through Frontier College continue today on the streets with homeless and in northern Canada. He enacted his spirituality through his educational agenda and in so doing he joined a long list of reformers such as Paulo Freire who saw literacy as a way to reform society.

Antigonish Movement. The Antigonish Movement is also one of the better known adult education movements not just in North America but also more internationally, and it too combined spirituality and religion with social progressivism. Born at the intersection of spiritual and social purposes in the early 20th century, it had its roots in the papal encyclical *Rerum Novarum* of the 1890s (Pope Leo XIII, 1891), which advanced the rights of labourers and the working class, and addressed the social and economic conditions of the times. Inspired by Catholic social teaching, Coady and his co-workers had a firm belief in the rewards of hard work (*ora et labora*) was focused on improving the spirit. Consequently, his one book *Masters of Their Own Destiny*(Coady, 1939) is a mixture of progressivism, religious fervor and historical sentiment. It rallied people to action, especially to improving the conditions of farmers, miners and fishers in northeastern Nova Scotia.

Most of women associated with the Women and Work program had theological and religious backgrounds and were heavily influenced by their own lower class experience of the economic needs of rural northeastern Nova Scotia. Rusty Neal’s book *Brotherhood Economics*(1998) explores the ways in which these women were important to the story of the Movement, promoting cooperatives through study clubs, print materials, and newspapers; organizing handcraft work, and fostering women’s learning in ways apart from the mere domestic. Sr. Marie Michael

McKinnon, in particular, had an idea that women's education should prepare them for leadership and participation in cooperative management, committees, and meetings (p. 149). She worked consistently toward this goal, though her progress like all those in the Movement was limited.

Neal (1998) shows how two female religious orders, the Sisters of St. Martha and the Sister of Charity, worked together along with a host of other significant women to accomplish the work of the Movement. Sr. Delores Donnelly, for instance, supported and promoted libraries as a means of local improvement and education. Commenting on their version of Catholicism, Rusty Neal notes that the "Catholic ideology was elastic enough to accommodate new activities for women (of the movement] as long as those activities did not overtly challenge doctrine" (p. 104). Neal observes that it was Sr. Delores who had a broad vision of the Antigonish Movement as "fighting with the weapons of ideas" (p. 174). Her most notable achievement was establishing the library system in Cape Breton. She understood libraries as being part of lifelong learning, not just reading. It was her faith and her dedication that moved her forward.

Similarly, Sr. Irene Doyle (2007; also known as Sr. Anselm), a native of Cape Breton, Nova Scotia, freshly graduated with a degree in Home Economics in 1935, was assigned to the St Francis Xavier Extension Department under the direction of Fr Moses Coady. Working directly with Sr. Marie Michael MacKinnon, her responsibility was to promote handicrafts through study clubs and conferences. Sr. Irene's own personal achievements included designing linoleum cuts for the movement's newspaper, *Maritime Cooperator*, covers of pamphlets and leaflets, lettered many posters. When she talked about her work and leadership with handicrafts and the Women's Program in 2007, she spoke as one who had a lifetime of fulfillment. Along with Sr. Marie Michael, her achievements included helping bring women into the cash economy, through producing handicrafts, which was previously considered a hobby. This movement to promote art and craft was borne of her deep religious convictions and her idea that spirituality should have feet.

Chautauqua. One of the signature moments in the history of critical adult education and its spiritual influences is Chautauqua, a town in the state of New York which served as a support and instigator for many social justice activities in the late 19th century. Formed by John Heyl Vincent, a Methodist minister and Lewis Miller, an industrialist, it was intended to be retreat and summer school for Sunday School teachers (Kilde, 1999: Scott, 1999). Yet, despite its anodyne intentions, it drew radicals like Jane Addams, who founded the famous Hull House, a settlement house

in Chicago for the poor, as well as suffragettes Susan B. Anthony and Julia Ward Howe. For women it was especially important because it provided them with a platform where they could speak on issues such as temperance, the right to vote, and spousal abuse. Although it was primarily white and middle class, Chautauqua was a major force in women's liberation movements, and it served as the incubator of organizations such as the Women's Christian Temperance union, which was the forerunner of Mothers Against Drunk Drivers (Kilde, Scott).

Social Action Movement. In Malta, the Social Action Movement (MAS) was founded in 1955 by a secular priest, Fr. Fortunato Mizzi, whose father, active in Italian and Maltese politics (founder of one of the two major parties in Malta), is mentioned in one of Gramsci's (date) notes in the *Prison Notebooks*. Fr. Mizzi stresses that the Movement was primarily set up not for "obstructive" purposes, that is to say for preventing communist forces from taking root in Malta, but mainly to help create in Malta "a community based on justice, brotherly love and liberty, the principal elements for social peace" (Mayo, 1990, p. 16). A year following its establishment, the Movement set up the Centre for Social Research with the task of "organising adult education courses, lectures, seminars etc. in political economy and social leadership" (in Mayo, p. 16). MAS sought to promote cooperatives in various sectors, including the agricultural and fishing sectors (Baldacchino, 1990, p. 105). MAS was inspired, in its work, by such foreign centres as the Coady Institute with, as we have shown, its echoes of the Antigonish Movement and the reform minded priests dubbed "Bolsheviks of a better sort" by Jimmy Tompkins (Welton, 1995c, p. 230), a statement which attests to the perennial struggle between Catholic Church and Communist forces for control of the social field. Learning activities for agricultural workers were organised in rural areas. There were also learning activities for fishers held in fishing villages. Non formal, outreach settings were used throughout, including the jetty at the Maltese fishing village of Marsaxlokk (Mayo, 2007, p.18). MAS gave rise to this cooperative movement which, as well as other organisations and two unions, one focusing on women and one on workers and families (in 1956), was intended to continue to develop as an independent entity.

Many of the above initiatives are clear evidence of the enduring role of justice and spirituality in adult education. While some are more overtly religious, others reflect a secular spirituality in which personally held beliefs and convictions are fused with action to create change and an increase in civil society. They show how the times served as incubators of important ideas and as supporters of vigorous actions. More current examples, given in the next section, show how some of these same ideas

are playing out today.

Current Day Manifestations of Spirituality

Given this backdrop of interest in spirituality in our history and traditions, it is not surprising that spirituality continues to emerge as a central interest in our field. We see the emergence of a number of books and journals on the topic. Spirituality is now a category of analysis as evinced by its inclusion in the select survey text *Handbook of Adult and Continuing Education p*ublished in the US every 10 years. Prior to this most recent edition, religion was the main category in the text. And one is hard pressed to think of a major work of adult education that does not at least acknowledge spirituality as an integral part of learning. So, with the emergence of interest, we will try here to categorize some of the interest. Our sources are current journals in the field (e.g., *Studies in the Education of Adults; Canadian Journal for the Study of Adult Education, Adult Education Quarterly*), books from publishers such as Jossey Bass, Krieger, and SUNY Press, and others. There are two main categories of writing on spirituality that are present in educational circles today, each of them marked by their distance from organized religion.

Category 1. Holistic Learning Approach

One of the enduring themes in writing on spirituality connects it with a holistic approach to teaching and learning, most closely identified with teachers and thinkers at the Ontario Institute of Studies in Education, University of Toronto, in the 1980s, who saw spirituality as part of holistic education. Writers such as Virginia Griffin (1997), David Hunt (1992), and John Miller (2000) all wrote on spirituality as part of education, never once indicating that they saw it as a new idea or as particularly groundbreaking. OISE graduates, including Dorothy MacKeracher (2004) and Janet Groen (2004, 2008), have continued the line of research and contributed to a richer insight into holistic teaching and learning processes. MacKeracher's book, *Making Sense of Adult Learning*, turns attention to all the ways that adults need to facilitate learning. She focuses on the emotional, cognitive, social, physical, spiritual aspects of the learner in her discussion of how to facilitate adult learning. MacKeracher sees learning as a kaleidoscope where "the characteristic shape and color of the separate pieces matters much less than the combinations created as colours and shapes mingle" (p. 243). She advocates using metaphors, recording dreams, and writing journal entries as ways to help educators and learners increase their self-understanding and self-knowledge. Others connect it to reflective practice

and to the flourishing of the human spirit through the arts (see English & Tisdell, 2010).

Other writers and writings that could be included in this holistic writing are Heron (1998), as well as those who have embraced a similar version of spirituality with terms such as “renewal of personal energy” (Hunt, 1992), “aesthetic education” (Harris, 1987), a “spirited epistemology” (Vella, 2000), and “inner landscape” (Palmer, 1998). For each of these writers, spirituality was a complex and integral part of the educational process. It was intended to guide life and living and to be focused on creating alive and dynamic teaching and learning spaces.

Category Two. Critical Social Justice Dimension

Although there is overlap of emphasis with writers who include a holistic dimension to spirituality in adult education, there is a distinctly critical dimension to how some adult education writers talk about spirituality. They do not believe that it is sufficient to educate people for personal development and introspection. In this critical social justice tradition, spirituality is bona fide only when it reaches out to others in a critical way, when it seeks to change and transform the world and the relationships between people. In this group we would classify Ver Beek (2000) who writes on international adult education and development, as well as English (2005) who writes about spirituality in the lives of those doing adult education for development.

We would also note here those who see spirituality as an integral part of establishing the integrity of creation and peace. In terms of the environment, for instance, O’Sullivan (1999), strongly influenced by his mentor, Thomas J. Berry, has seen spirituality as part of the quest for reclaiming the earth and transforming the world. Besides Berry, this grouping includes those from religious traditions such as Brian Swimme and Larry Rasmussen, as well as those who do not articulate a specifically religious version but who see it as a critical dimension of civil society (Swimme & Berry, 1992).

Spirituality in Context

Today in adult education, writing on spirituality is the norm. We have moved from a time when we were religious to a time where spirituality is part of the fabric of our being. We see this interest in a number of specific contextual elements of our practice.

Workplace education. There is a burgeoning literature on spirituality in workplace education and organizational literature (Driscoll & Wiebe, 2007; Groen, 2004, 2008; Weick & Putnam, 2006), much of it sympathetic to the need to bring in spirituality but a great deal of it cautioning the worker to beware of the motives of the employer. Significantly, there is more theorizing on this topic than there is actual research, or study of those who are actively promoting spirituality in the workplace. Yet, the relationship between spirituality and education has blossomed as evidenced by the multiple publications in this area. Our reading of this literature and experience in the workplace is that the only defensible purpose for acknowledging or cultivating the spirituality of workers ought to be about the cultivation of full human flourishing, not the bottom line.

We believe there are three ethical and defensible approaches to promoting spirituality in work. First, we acknowledge that developing and expressing one's own spirituality is important for the workplace educator, as well as for his and his colleagues. It may indeed be legitimate to facilitate the growth and development of an environment that nurtures spirituality. Second, we believe that there needs to be a continuous questioning of why this spirituality is being cultivated. Our constant question is: What is the purpose and whose values are being furthered?

Sobey's Business School at St. Mary's University in Halifax, Nova Scotia, has developed an international Centre for Spirituality and Work which has focused attention of scholars and business leaders alike on the importance of attending to spirituality in the workplace. This centre through its affiliated faculty has attempted to address the technicization of spirituality (Driscoll & Wiebe, 2007) and to encourage a critical approach to spirituality in the workplace. Most refreshing is their perspective that the links between spirituality and business have been heralded before now and are not new. Driscoll and Wiebe note that cognate terms such as happiness, empowerment, creativity and values have long been discussed in business literature, and they challenge readers to think critically about what they hear.

Higher education. There is great and growing interest in how spirituality can be incorporated into higher education (Chickering, Dalton, & Stamm, 2006; Shahjahan, 2004). And indeed, within higher education there are many people interested in spirituality. They want to know how to incorporate it into their classes, how to recognize it and if an overt or implicit job is best. They want to see if they can incorporate a knowing dimension to their work in a way that is plausible. Groen (2008) has written especially on this pointing out that there are tensions in the

whole mix. She uses Palmer's paradoxical tensions as a framework for understanding this. She does her course on line which brings in an added dimension to the mix.

Hoppe and Speck (2005) writing in the *New Directions for Teaching and Learning series* from Jossey -Bass, bring together a whole host of writers interested in how spirituality gets played out in higher education. They recommend that teachers confront it head on, deal with it, and not ignore it. Its main strength is that it gives scholarly justification for talking about spirituality (often considered taboo in contexts such as the North American one) in class. Even in theology classrooms professors may be wary of the personal discussion but this book seems to allow for it. It remains to be seen if this can remain free from legal and other considerations.

Conclusion

Clearly, interest in spirituality is not going away. Arguably, given its links to mature adult development (Irwin, 2006) there will be continued interest in it as the population ages. Whether in the context of workplace, home, school, or public sphere, the quest for ultimate significance and meaning still stirs the interest of adult educators. Questions remain about the authentic intersection of spirituality and adult education research and practice and given the influence of spirituality in adult education, further exploration about this issue is essential.

Espiritualitat i educació d'adults

L'aprenentatge amb adults: una introducció pedagògica crítica. Leona M. English i Peter Mayo

Un col·lega i un de nosaltres intercanviem mirades de complicitat quan un estudiant declara un interés en l'espiritualitat. Ens fa estar un poc incòmodes, malgrat que tots dos estem lligats a l'Església i apreciem l'espiritualitat. Ens preguntem amb què haurem de torejar. ¿Hi ha una cridada a l'altar o, pitjor encara, una cerimònia de purificació en els treballs? La qüestió per a nosaltres, i ens imaginem que per a molts dels nostres col·legues en l'educació d'adults, són els extrems de la creença i la pràctica i el que alguns anomenen el factor excèntric. Sospirem d'alleugeriment quan ens adonem que l'estudiant està ple d'energia i només desitja explorar i buscar algunes respostes a les seues preguntes existencials o a la seua pròpia vida. Molt sovint l'estudiant està buscant significat, connexió i una relació amb un poder superior. Açò és paregut al que considerem espiritualitat en la nostra pràctica com a educadors d'adults.

Per als educadors d'adults, la relació amb l'espiritualitat és la que s'ha reconegut des dels nostres començaments com un camp d'estudi acadèmic. I en els primers anys aquest estava molt implicat amb les institucions religioses i les tradicions. Res no podria ser més difícil de descartar que el paper de la religió i l'espiritualitat en les històries i les motivacions del camp dels acadèmics i professionals de l'educació d'adults. El nombre de ministres i aquells amb formació religiosa en l'educació d'adults és alt. Peter Jarvis, Peter Willis, Nicholas Walters, Liam Carey, Libby Tisdell, Janet Groen, i Carolyn Clark en són només alguns dels qui han reconegut el seu treball i afiliació amb la religió organitzada, i tots estan molt imbuïts de l'espiritualitat del canvi social (English i Tisdell, 2010). I aquesta imbricació de la justícia i l'espiritualitat ha resistit la prova del temps. La majoria de les iniciatives internacionals de l'educació d'adults, entre elles el Moviment Antigonish i el *Frontier College* a Canadà, el Highlander i el Chautauqua en EUA, l'educació popular en les Comunitats Eclesials de Base i els centres pastorals a Amèrica Llatina i l'educació dels treballadors en la cooperativa de Mondragón al País Basc d'Espanya tenen les seues arrels en i estan influenciats per figures i moviments religiosos de diversos tipus. El mateix s'aplica al Moviment de l'Escola Superior Popular (FHS) a Dinamarca, que es va inspirar en el pastor luterà, Nikolaj Frederik Severin Grundtvig, la figura més anunciada en l'educació d'adults a Europa i que presta el seu nom a "l'acció" de l'educació d'adults (part del Programa d'Aprenentatge

Permanent de la Unió Europea). Grundtvig va servir d'inspiració per al desenvolupament de la FHS per una varietat de raons, sobretot pel tipus de pietisme cristià que ell defensava. Figures com N.F.S. Grundtvig, Moses Coady i don José María Arizmendarrieta destaquen respecte a molts dels projectes abans mencionats. A més, no és rar veure convents i llocs religiosos que serveixen com a centres d'educació d'adults en diverses parts del món, amb diferents religions i enfocaments de l'espiritualitat involucrats. Un de nosaltres recorda una visita a Limerick a Irlanda, en 1989, on les Germanes de l'Aparició estaven molt involucrades i van posar a disposició de l'educació d'adults i els desocupats de llarga duració uns locals, actuant allí junt al Comité de Formació Professional (VEC). L'educació d'adults sovint té forts vincles amb els diversos sistemes de creences en el món i especialment amb la religió organitzada. No obstant això, més recentment, l'espiritualitat (sense religió) pareix tenir més atractiu per als occidentals.

L'Islam

Com Ver Beek (2000) ha demostrat, no obstant això, la religió és encara una força orientadora en gran part del món i ha de tenir-se en compte en la planificació i execució dels programes d'educació d'adults. Quan hom pensa en l'expansió de l'Islam, per exemple, es fa evident que els educadors d'adults treballen amb els creients musulmans i prenen sovint la religió (i la raça, els costums, l'idioma, etc) en compte. Amb al voltant de 70 milions d'analfabets estimats en el món àrab (UNESCO, 2003), els educadors d'adults sovint combinen els seus esforços d'alfabetització amb els fins religiosos. Van ser utilitzades cites de l'Alcorà en els programes d'alfabetització com la de Llig en el nom del teu Déu, el currículum d'Egipte que l'autoritat nacional per a l'alfabetització ha desenvolupat amb l'ALECSO. El material didàctic inclou els sures de l'Alcorà i les dites del Profeta. En el projecte van participar al voltant d'un centenar de classes al Caire i les governacions de Giza. (Abel Gawad, 2004, p. 49). És molt comú trobar programes d'alfabetització en llengua àrab clàssica que es proporcionen en els centres islàmics, com el de Malta, on un dels objectius és el de permetre que les persones llegisquen l'Alcorà. Açò ens recorda algunes de les anteriors campanyes d'alfabetització a Europa (abans del segle XX), on l'objectiu principal era permetre que la gent llegira la Bíblia (Arnove i Graff, 1987). En el període otomà, les mesquites i les medreses musulmanes (escoles teològiques) van dur a terme diverses activitats educatives per a adults a Turquia (Okcabol, 1992, pp 260-261).

L’ortodòxia grega, el misticisme de Buber i la versió secular de hui

A Xipre, l’Església Cristiana Ortodoxa té una llarga tradició en l’educació d’adults (Symeonides, 1992, p. 210), mentre que, a Malta i Itàlia, organismes com Caritas (important en els esforços d’alfabetització d’Egipte i que també implica a l’Església Copta), que forma part d’una xarxa més ampla de l’Església Catòlica, són importants protagonistes de l’educació d’adults. D’altra banda, una altra figura, un filòsof i místic jueu fortament associat amb l’educació d’adults i l’espiritualitat, va estampar la seua empremta en una àrea particular de la regió i la resta del món. Martin Buber es va traslladar des del centre d’Europa a Palestina i va morir en el que es va convertir en l’estat d’Israel. La seua influència en el camp de l’educació d’adults jueu és enorme i molt forta va ser la seua influència sobre Freire, també un home de fe, i molts altres, especialment a través dels seus escrits sobre la comunicació interpersonal, ben captat en el seu clàssic *Jo i Tu*(Buber, 1970). El seu pensament i el seu treball d’educació d’adults es basen fermament en l’espiritualitat. Per tant les connexions entre l’espiritualitat i l’educació d’adults tenen una llarga història. Sovint, emanen de la religió organitzada, però, per descomptat, açò no sempre ha estat així. Certament, no obstant això, la manera en què una sèrie d’actors d’alguns d’aquests moviments defineixen l’espiritualitat és molt més sagrada que la nostra versió secular de hui.

Descrivint l’espiritualitat

L’espiritualitat s’ha utilitzat i comprés en el nostre camp de moltes maneres (English i Tisdell, 2010; Hunt, 1998). Malentesos del terme es mesclen amb la religió i el proselitisme, d’una banda, i amb els sentiments extravagants de la nova era, per l’altra. Com es va assenyalar anteriorment, l’espiritualitat sovint ha estat definida en contrast amb la religió organitzada, amb la qual ha desenvolupat cada vegada més una relació un tant irritada. Reconeixent el descontentament i la desconnexió amb la religió organitzada, els educadors d’adults s’han afanyat a assenyalar que la religió organitzada ha tingut una història de colonització de l’esperit i no sempre ha assistit a la creació de sentit o de justícia. A pesar de les tensions oferim tres dimensions apreciables per a l’espiritualitat:

El primer d’aquests intents és designar l’espiritualitat com una relació amb un poder superior. La majoria de les descripcions comencen ací, reconeixent la presència divina en l’univers. És aquest aspecte de l’espiritualitat el que de vegades

es confon amb la religió. Encara que els grups religiosos han estat generalment els banderers de rituals i tradicions que han recolzat i nodrit l'espiritualitat, també han estat colonitzadors i proselitistes de ments, cossos i esperits. En aquest sentit, reconeixem una divisió provisional entre l'espiritualitat i la religió organitzada. Allan Jones (2005), Dean de la *Grace Cathedral* de San Francisco i notable escriptor de l'espiritualitat, observa que no té sentit dividir-les, a aquestes, atés que la religió, per a bé o per a mal, ha portat a l'espiritualitat de generacions, a través dels seus rituals, textos sagrats i cerimònies. Les tradicions espirituals informen totes les tradicions religioses. No obstant això, la distinció entre l'espiritualitat i la religió és particularment forta en occident.

Una segona dimensió de la nostra comprensió de l'espiritualitat és la busca de significat o propòsit en la vida. Ací l'espiritualitat és considerada en el sentit humanista i de desenvolupament personal articulat per MacKeracher (2004) i Heron (1998), que consideren l'espiritualitat com un mitjà de superació i creixement personal. Açò està fortament influenciat per l'humanisme en l'educació d'adults relacionada amb Knowles (1968) i l'andragogia en la dècada dels setanta. Aquesta tensió té connexions amb l'educació holística i humanista que pareixia predominar abans en el camp. Va ser conegut també com a formació humanística, educació integral i educació de tota la persona.

Una tercera dimensió de l'espiritualitat és el continu intent d'arribar a l'educació per a la transformació i l'atenció del món (English i Gillen, 2000). Aquesta última dimensió de la justícia i la transformació és tal vegada l'aspecte més fort per als educadors d'adults interessats en el treball del desenvolupament comunitari (Botchwey, 2007), l'educació ambiental (O'Sullivan, 1999) i l'aprenentatge organitzacional (Driscoll i Wiebe, 2007; Groen, 2004). Aquesta dimensió col·loca els educadors d'adults en l'esfera pública, on l'espiritualitat se centra en la justícia i la societat civil. Hi ha una intricada relació entre l'espiritualitat i la justícia social i podria dir-se que molts han estat atrets a l'educació d'adults perquè s'ocupa del bé social i de la promoció de l'educació per a fer front als problemes socials i econòmics. Els textos de l'educació d'adults han relacionat coherentment l'espiritualitat amb la justícia i el bé comú. Alguns, com English i Tisdell (2010), aborden explícitament la cultura, la diversitat i l'equitat com a aspectes d'aquest treball per la justícia. I, sense les altres dimensions de la construcció de significat i un sentit d'un poc més gran que nosaltres mateixos, aquesta definició es veuria disminuïda. Veiem les tres dimensions com essencials entre si, proporcionant base i suport per al treball de l'educació d'adults i la seua sostenibilitat a llarg termini.

Com es veurà més endavant, aquesta interpretació tripartita està fortament arrelada en el nostre passat.

La història de l'espiritualitat en el camp

Alguns dels moments més venerats en la història de l'educació d'adults s'han connectat a l'espiritualitat, sobretot en els moviments de la justícia social que ens defineixen com un camp. Els educadors d'adults que s'identifiquen amb aquests moviments inclouen a Yeaxlee (1925), a Lindeman (1926) i a Coady (1939); alguns han contribuït al camp amb posterioritat, com Kidd (1975) i altres escriptors actuals, com Dirkx (2001). Històricament, l'espiritualitat i l'educació d'adults s'entrellacen amb moltes de les primeres figures en el camp, arribant a la majoria d'edat a través dels grups i els impulsos religiosos. Hom només ha de pensar en els famosos com Mondragón, Chautauqua, Highlander, Frontier College i el Moviment d'Antigonish per a veure els impulsos religiosos i els seus suports. Ací ens fixem en alguns d'ells per a il·lustrar aquest punt. Alguns d'aquests moviments s'han mencionat en una altra part d'aquest text, però els agrupem ací per a centrar-nos específicament en la seua relació amb l'espiritualitat.

Frontier College: l'alfabetització en les fronteres de Canadà en la dècada de 1800 era una important preocupació per a moltes persones, sobretot per a Alfred Fitzpatrick, un ministre presbiterià que va començar el Frontier College, una iniciativa que involucrava docents que treballarien durant el dia als ferrocarrils i que ensenyaven a la nit als altres treballadors a llegir i escriure (Cook, 1987). Alfred era un home temorós de Déu que va veure que la seua missió era portar l'Evangeli a la vida en les àrees de major necessitat. Quan va escriure *University in Overalls*(1999/1920) va revelar els seus plans que el Frontier College esdevinguera una universitat per al treballador. Encara que aquest pla no es va arribar a dur a terme, els seus esforços per a l'alfabetització a través del *Frontier College* continuen hui dia en el carrer amb les persones sense llar i en el nord de Canadà. Va establir la seua espiritualitat a través del seu programa educatiu i, en fer-ho, es va unir a una llarga llista de reformadors, com Paulo Freire, que van veure que l'alfabetització era una manera de reformar la societat.

El Moviment Antigonish. El Moviment Antigonish és també un dels més coneguts moviments d'educació d'adults no sols a Amèrica del Nord sinó també a nivell més internacional, i també combina l'espiritualitat i la religió amb el progressisme social. Nascut en la intersecció dels propòsits espirituals i socials a principis del segle XX, va tenir el seu origen en l'encíclica papal de la dècada de 1890 (1891) del Papa Lleó

XIII *Rerum Novarum*, que avançava els drets dels treballadors i de la classe treballadora i abordava la condicions socials i econòmiques de l'època. Inspirat per la doctrina social catòlica, Coady i els seus col·laboradors tenien una ferma creença que les recompenses del treball dur (*ora et labora*) se centraven en la millora de l'esperit. En conseqüència, el seu únic llibre, *Masters of Their Own Destiny*(Coady, 1939), és una mescla de progressisme, fervor religiós i sentiment històric. Reunia la gent per a l'acció, sobretot per a la millora de les condicions dels agricultors, els miners i els pescadors del nord-est de Nova Escòcia.

La majoria de les dones associades amb el programa de les dones i el treball tenia antecedents teològics i religiosos i estaven molt influenciades per la seua pròpia experiència de les necessitats econòmiques de la classe més baixa de les zones rurals del nord-est de Nova Escòcia. El llibre de Rusty Neal *Brotherhood Economics*(1998) explora les formes en què aquestes dones van ser importants per a la història del Moviment, la promoció de les cooperatives a través dels clubs d'estudi, els materials impresos i els periòdics, l'organització del treball artesanal i el foment de l'educació de les dones en formes a part de les meres tasques domèstiques. Sor Marie Michael McKinnon, en particular, tenia la idea que l'educació de les dones hauria de preparar-les per al lideratge i la participació en la gestió de les cooperatives, els comités i les reunions (p. 149). Va treballar constantment envers aqueixa meta, encara que el seu progrés, com tots els del moviment, era limitat.

Neal (1998) mostra com dues ordes religioses femenines, les Germanes de Santa Marta i les Germanes de la Caritat, treballaven unides, junt a altres diverses dones importants, per a dur a terme la labor del Moviment. La germana Delores Donnelly, per exemple, va recolzar i va promoure les biblioteques com a mitjà de millora local i d'educació. En comentar la seua versió del catolicisme, Rusty Neal assenyala que la "ideologia catòlica era bastant elàstica com per a donar cabuda a noves activitats per a les dones [del moviment], sempre que les dites activitats no desafiaren obertament la doctrina" (p. 104). Neal observa que era la germana Delores la que tenia una ampla visió del Moviment Antigonish en "lluitar amb les armes de les idees" (p. 174). El seu èxit més notable va ser el d'establir el sistema de biblioteques en Cape Breton. Ella va entendre que les biblioteques eren part de l'aprenentatge permanent, no sols la lectura. Era la seua fe i la seua dedicació la que la feia seguir avant.

De la mateixa manera, la Germana Irene Doyle (2007, també coneguda com Sister Anselm), natural de Cap Breton, Nova Escòcia, acabada de llicenciar en Economia

Domèstica en 1935, va ser assignada al Departament d'Extensió de St Francis Xavier, sota la direcció del Pare Moses Coady. Treballant directament amb la Germana Marie Michael MacKinnon, la seua responsabilitat era la de promoure l'artesania a través dels clubs d'estudi i les conferències. Els èxits personals de Sor Irene incloïen el disseny de talls de linòleum per al periòdic del moviment, *Maritime Cooperator*, portades de fullets i octavilles, cartells amb moltes lletres. Quan ella parlava del seu treball i lideratge amb el Programa d'artesania i de la dona en 2007, parlava com qui tinguera tota una vida de plenitud. Junt a la Germana Marie Michael, els seus èxits incloïen els d'ajudar a portar a les dones a l'economia monetària, a través de la producció d'artesanies, la qual cosa es considerava anteriorment un hobby. Aquest moviment per a promoure l'art i l'artesania estava carregat per les seues profundes conviccions religioses i la seua idea que l'espiritualitat hauria de tenir suport.

Chautauqua. Un dels moments memorables en la història de l'educació crítica d'adults i les seues influències espirituals és Chautauqua, una ciutat en l'estat de Nova York que va servir de suport i d'impuls de moltes activitats de justícia social en el segle XIX. Format per John Heyl Vincent, un ministre metodista, i Lewis Miller, un industrial, va ser pensat com a lloc de retir i escola d'estiu per als mestres de l'escola dominical (Kilde, 1999: Scott, 1999). No obstant això, a pesar de les seues anodines intencions, va preparar a radicals com Jane Addams, la qual va fundar la famosa Hull House, la casa de beneficència de Chicago, així com la sufragista Susan B. Anthony i Julia Ward Howe. Per a les dones va ser especialment important, ja que els va proporcionar una plataforma on pogueren parlar sobre temes com la temprança, el dret a votar i l'abús conjugal. Encara que era principalment de raça blanca i de classe mitjana, Chautauqua va ser una força important en els moviments d'alliberament de la dona i va servir com a incubadora d'organitzacions com la Unió de Dones Cristianes per la Temprança, que va ser la precursora de Mares Contra Conductors Ebris (Kilde, Scott).

Moviment d'Acció Social. En Malta, el Moviment d'Acció Social (MES) va ser fundat en 1955 per un sacerdot secular, el Pare Fortunato Mizzi, el pare del qual, actiu en la política italiana i maltesa (fundador d'un dels dos grans partits de Malta), es menciona en una de les notes de Gramsci en els *Quaderns de la presó*. El Pare Mizzi subratlla que el Moviment es va crear principalment no per a fins "obstructius", és a dir, per a impedir que les forces comunistes arrelaren a Malta, sinó sobretot per a ajudar a crear a Malta "una comunitat basada en la justícia, l'amor fraternal i la llibertat, els elements principals de la pau social" (Mayo, 1990, p. 16). Un any

després de la seua creació, el Moviment va crear el Centre d'Investigacions Socials, amb la tasca d'"organitzar cursos d'educació d'adults, conferències, seminaris, etc., sobre economia política i lideratge social" (Al Mayo, p. 16). El MAS tractava de promoure cooperatives en diversos sectors, incloent-hi els sectors de l'agricultura i la pesca (Baldacchino, 1990, p. 105). El MAS es va inspirar, en el seu treball, en centres estrangers com l'Institut Coady, que, com hem demostrat, tenia ressons del Moviment Antigonish i els sacerdots reformistes anomenats "bolxevics d'un tipus millor" per Jimmy Tompkins (Welton, 1995c, p. 230), una declaració que dóna fe de la lluita perenne entre l'Església Catòlica i les forces comunistes pel control del camp social. Es van organitzar activitats d'aprenentatge per als treballadors agrícoles de les zones rurals. També hi havia activitats d'aprenentatge per als pescadors, que tenien lloc en pobles de pescadors. S'hi van utilitzar, en tots ells, establiments no formals, que incloïen l'embarcador en el poble pesquer maltés de Marsaxlokk (Mayo, 2007, p.18). El MAS va donar origen a aquest moviment cooperatiu que, igual que les altres organitzacions i els dos sindicats, centrat un en les dones i l'altre en els treballadors i les seues famílies (en 1956), tenia la intenció de seguir desenvolupant-se com una entitat independent.

Moltes d'aquestes iniciatives són una prova clara de la funció permanent de la justícia i l'espiritualitat en l'educació d'adults. Mentre que algunes són més obertament religioses, altres reflecteixen una espiritualitat laica en què les creences i les conviccions personals es fusionen amb l'acció per a crear un canvi i un augment en la societat civil. Mostren com aquells temps van servir com a incubadora d'idees importants i com a animadors de vigoroses accions. Els exemples més actuals, que analitzem en la següent secció, mostren com algunes d'aquestes mateixes idees es desenvolupen hui.

Les manifestacions actuals de l'espiritualitat

Davant d'aquest teló de fons d'interés en l'espiritualitat de la nostra història i les nostres tradicions, no és gens estrany que l'espiritualitat s'estiga convertint en un centre d'interés en el nostre camp. Veiem l'aparició d'una sèrie de llibres i revistes sobre el tema. L'espiritualitat és ara una categoria d'anàlisi, com ho demostra la seua inclusió en la Selecció de textos del Manual de l'educació d'adults i de l'educació Permanent, que es publica als EUA cada 10 anys. Abans d'aquesta última edició, la religió era la categoria principal en el text. I a un se li fa difícil pensar en una gran obra de l'educació d'adults que almenys no reconega l'espiritualitat com una part integrant de l'aprenentatge. Així que, amb l'aparició de l'interés, tractarem

ací de classificar alguns dels interessos. Les nostres fonts són les revistes actuals en el camp (per exemple, *Studies in the Education of Adults; Canadian Journal for the Study of Adult Education,* publicació trimestral d'Educació d'adults), llibres d'editorials com Jossey Bass, Krieger i SUNY Press, i altres. Hi ha dues categories principals de textos sobre l'espiritualitat que estan presents hui dia en els cercles educatius, cada un d'ells caracteritzat per la seua distància de la religió organitzada.

Categoria 1. Enfocament holístic de l'aprenentatge

Un dels temes perennes en els escrits sobre espiritualitat està connectat amb un enfocament holístic de l'ensenyament i l'aprenentatge, que s'identifica més amb els mestres i els pensadors de l'Institut Ontario d'Estudis en Educació de la Universitat de Toronto, en la dècada dels huitanta, que considerava l'espiritualitat com a part de l'educació holística. Autors com Virginia Griffin (1997), David Hunt (1992), i John Miller (2000) van escriure sobre l'espiritualitat com a part de l'educació, no indicant ni una sola vegada que la veien com una nova idea o com particularment revolucionària. Els llicenciats de la OISE, incloent-hi a Dorothy MacKeracher (2004) i Janet Groen (2004, 2008), han continuat la línia d'investigació i han contribuït a una visió més rica de l'ensenyament integral i els processos d'aprenentatge. El llibre de MacKeracher *Making Sense of Adult Learning* torna l'atenció a totes les formes en què els adults necessiten facilitar l'aprenentatge. Se centra en els aspectes emocionals, cognitius, socials, en els aspectes físics i espirituals dels alumnes en la seua anàlisi de com facilitar l'aprenentatge d'adults. MacKeracher considera que l'aprenentatge és un calidoscopi on "la característica forma i el color de les peces separades importa molt menys que les combinacions creades quan els colors i les formes es mesclen" (p. 243). Ella advoca per l'ús de metàfores, el registre de sons i l'escriptura d'un diari com una manera d'ajudar als educadors i als alumnes que augmenten la seua comprensió d'ells mateixos i el seu autoconeixement. Altres ho connecten a la pràctica reflexiva i al floriment de l'esperit humà a través de les arts (veja English i Tisdell, 2010).

Altres escriptors i escrits que es podrien incloure en aquests textos holístics són Heron (1998), així com els que han abraçat una versió semblant de l'espiritualitat amb termes com "renovació de l'energia personal" (Hunt, 1992), "educació estètica" (Harris, 1987), "epistemologia de l'esperit" (Vella, 2000), i "paisatge interior" (Palmer, 1998). Per a cada un d'aquests escriptors, l'espiritualitat és una part complexa i integral del procés educatiu. Va ser pensada per a guiar la vida i

l'existència i se centra en la creació d'un ensenyament i d'uns espais d'aprenentatge vius i dinàmics.

Categoria dos. La dimensió crítica de la justícia social

Encara que hi ha una coincidència de l'èmfasi amb els escriptors que inclouen una dimensió integral de l'espiritualitat en l'educació d'adults, hi ha una dimensió clarament crítica envers la forma en què alguns escriptors de l'educació d'adults parlen de l'espiritualitat. No creuen que siga prou educar les persones per al desenvolupament personal i la introspecció. En aquesta tradició de la justícia social crítica, l'espiritualitat és de bona fe només quan s'arriba als altres d'una manera crítica, quan es tracta de canviar i transformar el món i les relacions entre les persones. En aquest grup es classifiquen Ver Beek (2000), que escriu sobre l'educació d'adults i el desenvolupament internacional, així com English (2005), que escriu sobre l'espiritualitat en la vida de les persones que es dediquen a l'educació d'adults per al desenvolupament.

També volem assenyalar ací als qui veuen l'espiritualitat com una part integral de l'establiment de la integritat de la creació i la pau. Quant al medi ambient, per exemple, O'Sullivan (1999), fortament influenciat pel seu mentor Thomas J. Berry, ha estat testimoni de l'espiritualitat com a part de la busca de la recuperació de la terra i la transformació del món. A més de Berry, aquest grup inclou als de tradicions religioses, com Brian Swimme i Larry Rasmussen, així com aquells que no articulen una versió específicament religiosa, sinó que la veuen com una dimensió crítica de la societat civil (Swimme i Berry, 1992).

L'espiritualitat en el context

Hui dia en l'educació d'adults, escriure sobre l'espiritualitat és la norma. Hem passat d'una època en què érem religiosos a una època on l'espiritualitat és part del teixit del nostre ser. Veiem aquest interés en una sèrie d'elements específics del context de la nostra pràctica.

Educació en el lloc de treball. Hi ha una abundant bibliografia sobre l'espiritualitat en la formació en l'empresa i en la literatura organitzacional (Driscoll i Wiebe, 2007; Groen, 2004, 2008; Weick i Putnam, 2006) i bona part d'ella simpatitza amb la necessitat d'incorporar l'espiritualitat, però una gran quantitat de la mateixa adverteix que el treballador tinga atenció amb els motius de l'ocupador. Significativament, hi ha més teoritzacions sobre aquest tema que una investigació

real, o l'estudi dels qui estan promovent activament l'espiritualitat en el lloc de treball. No obstant això, la relació entre l'espiritualitat i l'educació ha florit, com ho demostren les nombroses publicacions en aquesta àrea. La nostra lectura d'aquesta literatura i l'experiència en el lloc de treball és que l'únic objectiu defendible per a reconéixer o cultivar l'espiritualitat dels treballadors hauria de ser sobre el cultiu del ple floriment humà, no el resultat final.

Creiem que hi ha tres enfocaments ètics i defendibles per a la promoció de l'espiritualitat en el treball. En primer lloc, reconeixem que el desenvolupament i l'expressió de la pròpia espiritualitat és important per a l'educador del lloc de treball, així com per a la seua i la dels seus col·legues. En efecte, pot ser legítim facilitar el creixement i el desenvolupament d'un entorn que fomente l'espiritualitat. En segon lloc, creiem que és necessari que hi haja un continu qüestionament de per què s'està cultivant aquesta espiritualitat. La nostra pregunta constant és: ¿Quin és el propòsit i de qui són els valors que estan sent afavorits?

L'Escola de Negocis de Sobey en la Universitat de St. Mary en Halifax, Nova Escòcia, ha desenvolupat un Centre internacional per a l'Espiritualitat i el treball que ha centrat l'atenció d'acadèmics i empresaris per igual sobre la importància d'assistir a l'espiritualitat en el lloc de treball. Aquest centre ha tractat d'abordar la tecnificació de l'espiritualitat a través de la seua facultat afiliada (Driscoll i Wiebe, 2007) i de fomentar un enfocament crític de l'espiritualitat en el lloc de treball. Més refrescant és la seua perspectiva que els vincles entre l'espiritualitat i els negocis s'han anunciat fins ara i no són nous. Driscoll i Wiebe apunten que els termes afins, com la felicitat, l'empoderament, la creativitat i els valors, han estat analitzats en la literatura dels negocis i desafia els lectors a pensar críticament sobre el que escolten.

L'educació superior. Hi ha un creixent i gran interés en la manera en què l'espiritualitat pot ser incorporada a l'educació superior (Chickering, Dalton, i Stamm, 2006; Shahjahan, 2004). I de fet, en l'educació superior hi ha molta gent interessada en l'espiritualitat. Volen saber com incorporar-la a les seues classes, com reconéixer-la i si un treball explícit o implícit és millor. Volen veure si poden incorporar una dimensió de coneixement al seu treball d'una manera que siga plausible. Groen (2008) ha escrit sobre tot açò, assenyalant que hi ha tensions en tota la mescla. Ella utilitza les tensions paradoxals de Palmer com un marc per a interpretar açò. Fa un curs en línia que incorpora una dimensió afegida a la mescla.

Els escrits de Hoppe i Speck (2005) en les *New Directions for Teaching and Learning*

series de Jossey-Bass reuneixen a tota una sèrie d'escriptors interessats en com l'espiritualitat es desenvolupa en l'educació superior. Recomanen que els mestres s'enfronten a ella, tracten amb ella i no la ignoren. La seua principal fortalesa és que dóna una justificació científica per a parlar de l'espiritualitat (sovint considerada tabú en contextos com el nord-americà) en la classe. Fins i tot en les aules de teologia els professors poden recelar de l'anàlisi personal, però aquest llibre pareix tenir-ho en compte. Queda per veure si aquesta pot continuar estant lliure de consideracions jurídiques i d'una altra índole.

Conclusió

Clarament, l'interés en l'espiritualitat no desapareixerà. Podria dir-se que, a causa dels seus vincles amb el desenvolupament adult madur (Irwin, 2006), hi haurà un continu interés en ella quan la població envellisca. Ja siga en el context del lloc de treball, la llar, l'escola o l'espai públic, la busca del sentit i el significat últims encara desperta l'interés dels educadors d'adults. Encara queden preguntes sobre la intersecció autèntica de la investigació en l'educació d'adults i espiritual i la pràctica i, donada la influència de l'espiritualitat en l'educació d'adults, una exploració més profunda sobre aquest tema és essencial.

Espiritualidad y educación de adultos

El aprendizaje con adultos: una introducción pedagógica crítica. Leona M. English y Peter Mayo

Un colega y uno de nosotros intercambiamos miradas de complicidad cuando un estudiante declara un interés en la espiritualidad. Nos hace estar un poco incómodos, a pesar de que los dos estamos ligados a la Iglesia y apreciamos la espiritualidad. Nos preguntamos con qué vamos a tener que lidiar. ¿Hay una llamada al altar o, peor aún, una ceremonia de purificación en los trabajos? La cuestión para nosotros, y nos imaginamos que para muchos de nuestros colegas en la educación de adultos, son los extremos de la creencia y la práctica y lo que algunos llaman el factor excéntrico. Suspiramos de alivio cuando nos damos cuenta de que el estudiante está lleno de energía y sólo desea explorar y buscar algunas respuestas a sus preguntas existenciales o a su propia vida. Muy a menudo el estudiante está buscando significado, conexión y una relación con un poder superior. Esto es parecido a lo que consideramos como espiritualidad en nuestra práctica como educadores de adultos.

Para los educadores de adultos, la relación con la espiritualidad es la que se ha reconocido desde nuestros comienzos como un campo de estudio académico. Y en los primeros años éste estaba muy implicado con las instituciones religiosas y las tradiciones. Nada podría ser más difícil de descartar que el papel de la religión y la espiritualidad en las historias y las motivaciones del campo de los académicos y profesionales de la educación de adultos. El número de ministros y aquéllos con formación religiosa en la educación de adultos es alto. Peter Jarvis, Peter Willis, Nicholas Walters, Liam Carey, Libby Tisdell, Janet Groen, y Carolyn Clark, son sólo algunos de los que han reconocido su trabajo y afiliación con la religión organizada, y todos están muy imbuidos de la espiritualidad del cambio social (English y Tisdell, 2010). Y esta imbricación de la justicia y la espiritualidad ha resistido la prueba del tiempo. La mayoría de las iniciativas internacionales de la educación de adultos, entre ellas el Movimiento Antigonish y el *Frontier College* en Canadá, el Highlander y el Chautauqua en EE.UU., la educación popular en las Comunidades Eclesiales de Base y los centros pastorales en América Latina y la educación de los trabajadores en la cooperativa de Mondragón en el País Vasco de España tienen sus raíces en y están influenciados por figuras y movimientos religiosos de diversos tipos. Lo mismo se aplica al Movimiento de la Escuela Superior Popular (FHS) en Dinamarca, que se inspiró en el pastor luterano, Nikolaj Frederik Severin Grundtvig, la figura

más anunciada en la educación de adultos en Europa y que presta su nombre a la "acción" de la educación de adultos (parte del Programa de Aprendizaje Permanente de la Unión Europea). Grundtvig sirvió de inspiración para el desarrollo de la FHS por una variedad de razones, sobre todo por el tipo de pietismo cristiano que él defendía. Figuras como N.F.S. Grundtvig, Moses Coady y don José María Arizmendarrieta destacan con respecto a muchos de los proyectos antes mencionados. Además, no es raro ver conventos y lugares religiosos que sirven como centros de educación de adultos en diversas partes del mundo, con diferentes religiones y enfoques de la espiritualidad involucrados. Uno de nosotros recuerda una visita a Limerick en Irlanda, en 1989, donde las Hermanas de la Aparición estaban muy involucradas y pusieron a disposición de la educación de adultos y los desempleados de larga duración unos locales, actuando allí junto al Comité de Formación Profesional (VEC). La educación de adultos a menudo tiene fuertes vínculos con los diversos sistemas de creencias en el mundo y especialmente con la religión organizada. Sin embargo, más recientemente, la espiritualidad (sin religión) parece tener más atractivo para los occidentales.

El Islam

Como Ver Beek (2000) ha demostrado, sin embargo, la religión es todavía una fuerza orientadora en gran parte del mundo y debe tenerse en cuenta en la planificación y ejecución de los programas de educación de adultos. Cuando uno piensa en la expansión del Islam, por ejemplo, se hace evidente que los educadores de adultos trabajan con los creyentes musulmanes y toman a menudo la religión (y la raza, las costumbres, el idioma, etc.) en cuenta. Con alrededor de 70 millones de analfabetos estimados en el mundo árabe (UNESCO, 2003), los educadores de adultos a menudo combinan sus esfuerzos de alfabetización con los fines religiosos. Fueron utilizadas citas del Corán en los programas de alfabetización como la de Lee en el nombre de tu Dios, el currículum de Egipto que la autoridad nacional para la alfabetización ha desarrollado con la ALECSO. El material didáctico incluye los suras del Corán y los dichos del Profeta. En el proyecto participaron alrededor de un centenar de clases en el Cairo y las gobernaciones de Giza. (Abel Gawad, 2004, pág. 49). Es muy común encontrar programas de alfabetización en lengua árabe clásica que se proporcionan en los centros islámicos, como el de Malta, donde uno de los objetivos es el de permitir que las personas lean el Corán. Esto nos recuerda algunas de las anteriores campañas de alfabetización en Europa (antes del siglo XX), donde el objetivo principal era permitir que la gente leyera la Biblia (Arnove y Graff, 1987). En el período otomano, las mezquitas y las medresas musulmanas

(escuelas teológicas) llevaron a cabo diversas actividades educativas para adultos en Turquía (Okcabol, 1992, págs. 260-261).

La ortodoxia griega, el misticismo de Buber y la versión secular de hoy

En Chipre, la Iglesia Cristiana Ortodoxa tiene una larga tradición en la educación de adultos (Symeonides, 1992, pág. 210), mientras que, en Malta e Italia, organismos como Caritas (importante en los esfuerzos de alfabetización de Egipto y que también implica a la Iglesia Copta), que forma parte de una red más amplia de la Iglesia Católica, son importantes protagonistas de la educación de adultos. Por otra parte, otra figura, un filósofo y místico judío fuertemente asociado con la educación de adultos y la espiritualidad, estampó su huella en un área particular de la región y el resto del mundo. Martin Buber se trasladó desde el centro de Europa a Palestina y murió en lo que se convirtió en el estado de Israel. Su influencia en el campo de la educación de adultos judío es enorme y muy fuerte fue su influencia sobre Freire, también un hombre de fe, y muchos otros, especialmente a través de sus escritos sobre la comunicación interpersonal, bien captado en su clásico *Yo y Tú*(Buber, 1970). Su pensamiento y su trabajo de educación de adultos se basan firmemente en la espiritualidad. Por lo tanto las conexiones entre la espiritualidad y la educación de adultos tienen una larga historia. A menudo, emanan de la religión organizada, pero, por supuesto, esto no siempre ha sido así. Ciertamente, sin embargo, la manera en la que una serie de actores de algunos de estos movimientos definen la espiritualidad es mucho más sagrada que nuestra versión secular de hoy.

Describiendo la espiritualidad

La espiritualidad se ha utilizado y comprendido en nuestro campo de muchas maneras (English y Tisdell, 2010; Hunt, 1998). Malentendidos del término se mezclan con la religión y el proselitismo, por un lado, y con los sentimientos extravagantes de la nueva era, por el otro. Como se señaló anteriormente, la espiritualidad a menudo ha sido definida en contraste con la religión organizada, con la que ha desarrollado cada vez más una relación un tanto irritada. Reconociendo el descontento y la desconexión con la religión organizada, los educadores de adultos se han apresurado a señalar que la religión organizada ha tenido una historia de colonización del espíritu y no siempre ha asistido a la creación de sentido o de justicia. A pesar de las tensiones ofrecemos tres

dimensiones apreciables para la espiritualidad:

El primero de estos intentos es designar la espiritualidad como una relación con un poder superior. La mayoría de las descripciones empiezan aquí, reconociendo la presencia divina en el universo. Es este aspecto de la espiritualidad el que a veces se confunde con la religión. Aunque los grupos religiosos han sido generalmente los abanderados de rituales y tradiciones que han apoyado y nutrido la espiritualidad, también han sido colonizadores y proselitistas de mentes, cuerpos y espíritus. En este sentido, reconocemos una división provisional entre la espiritualidad y la religión organizada. Allan Jones (2005), Deán de la *Grace Cathedral* de San Francisco y notable escritor de la espiritualidad, observa que no tiene sentido dividirlas, a éstas, dado que la religión, para bien o para mal, ha llevado a la espiritualidad de generaciones, a través de sus rituales, textos sagrados y ceremonias. Las tradiciones espirituales informan a todas las tradiciones religiosas. Sin embargo, la distinción entre la espiritualidad y la religión es particularmente fuerte en occidente.

Una segunda dimensión de nuestra comprensión de la espiritualidad es la búsqueda de significado o propósito en la vida. Aquí la espiritualidad es considerada en el sentido humanista y de desarrollo personal articulado por MacKeracher (2004) y Heron (1998), que consideran la espiritualidad como un medio de superación y crecimiento personal. Esto está fuertemente influenciado por el humanismo en la educación de adultos relacionada con Knowles (1968) y la andragogía en la década de los setenta. Esta tensión tiene conexiones con la educación holística y humanista que parecía predominar antes en el campo. Fue conocido también como formación humanística, educación integral y educación de toda la persona.

Una tercera dimensión de la espiritualidad es el continuo intento de llegar a la educación para la transformación y el cuidado del mundo (English y Gillen, 2000). Esta última dimensión de la justicia y la transformación es tal vez el aspecto más fuerte para los educadores de adultos interesados en el trabajo del desarrollo comunitario (Botchwey, 2007), la educación ambiental (O'Sullivan, 1999) y el aprendizaje organizacional (Driscoll y Wiebe, 2007; Groen, 2004). Esta dimensión coloca a los educadores de adultos en la esfera pública, donde la espiritualidad se centra en la justicia y la sociedad civil. Hay una intrincada relación entre la espiritualidad y la justicia social y podría decirse que muchos han sido atraídos a la educación de adultos porque se ocupa del bien social y de la promoción de la educación para hacer frente a los problemas sociales y económicos. Los textos de la educación de adultos han relacionado coherentemente la espiritualidad con la

justicia y el bien común. Algunos, como English y Tisdell (2010), abordan explícitamente la cultura, la diversidad y la equidad como aspectos de este trabajo por la justicia. Y, sin las otras dimensiones de la construcción de significado y un sentido de algo más grande que nosotros mismos, esta definición se vería disminuida. Vemos las tres dimensiones como esenciales entre sí, proporcionando base y sustento para el trabajo de la educación de adultos y su sostenibilidad a largo plazo. Como se verá más adelante, esta interpretación tripartita está fuertemente arraigada en nuestro pasado.

La historia de la espiritualidad en el campo

Algunos de los momentos más venerados en la historia de la educación de adultos se han conectado a la espiritualidad, sobre todo en los movimientos de la justicia social que nos definen como un campo. Los educadores de adultos que se identifican con estos movimientos incluyen a Yeaxlee (1925), a Lindeman (1926) y a Coady (1939); algunos han contribuido al campo con posterioridad, como Kidd (1975) y otros escritores actuales, como Dirkx (2001). Históricamente, la espiritualidad y la educación de adultos se entrelazan con muchas de las primeras figuras en el campo, llegando a la mayoría de edad a través de los grupos y los impulsos religiosos. Uno sólo tiene que pensar en los famosos como Mondragón, Chautauqua, Highlander, Frontier College y el Movimiento de Antigonish para ver los impulsos religiosos y sus apoyos. Aquí nos fijamos en algunos de ellos para ilustrar este punto. Algunos de estos movimientos se han mencionado en otra parte de este texto, pero los agrupamos aquí para centrarnos específicamente en su relación con la espiritualidad.

Frontier College: la alfabetización en las fronteras de Canadá en la década de 1800 era una importante preocupación para muchas personas, sobre todo para Alfred Fitzpatrick, un ministro presbiteriano que comenzó el Frontier College, una iniciativa que involucraba a docentes que iban a trabajar durante el día a los ferrocarriles y que enseñaban por la noche a los demás trabajadores a leer y escribir (Cook, 1987). Alfred era un hombre temeroso de Dios que vio que su misión era llevar el Evangelio a la vida en las áreas de mayor necesidad. Cuando escribió *University in Overalls*(1999/1920) reveló sus planes de que el Frontier College se convirtiera en una universidad para el trabajador. Aunque este plan no se llegó a llevar a cabo, sus esfuerzos para la alfabetización a través del *Frontier College* continúan hoy en día en la calle con las personas sin hogar y en el norte de Canadá. Estableció su espiritualidad a través de su programa educativo y, al hacerlo, se unió a una larga

lista de reformadores, como Paulo Freire, que vieron que la alfabetización era una manera de reformar la sociedad.

El Movimiento Antigonish. El Movimiento Antigonish es también uno de los más conocidos movimientos de educación de adultos no sólo en Norteamérica sino también a nivel más internacional, y también combina la espiritualidad y la religión con el progresismo social. Nacido en la intersección de los propósitos espirituales y sociales a principios del siglo XX, tuvo su origen en la encíclica papal de la década de 1890 (1891) del Papa León XIII *Rerum Novarum*, que avanzaba los derechos de los trabajadores y de la clase trabajadora y abordaba las condiciones sociales y económicas de la época. Inspirado por la doctrina social católica, Coady y sus colaboradores tenían una firme creencia en que las recompensas del trabajo duro (*ora et labora*) se centraban en la mejora del espíritu. En consecuencia, su único libro, *Masters of Their Own Destiny*(Coady, 1939), es una mezcla de progresismo, fervor religioso y sentimiento histórico. Reunía a la gente para la acción, sobre todo para la mejora de las condiciones de los agricultores, los mineros y los pescadores del noreste de Nueva Escocia.

La mayoría de las mujeres asociadas con el programa de las mujeres y el trabajo tenía antecedentes teológicos y religiosos y estaban muy influenciadas por su propia experiencia de las necesidades económicas de la clase más baja de las zonas rurales del noreste de Nueva Escocia. El libro de Rusty Neal *Brotherhood Economics*(1998) explora las formas en las que estas mujeres fueron importantes para la historia del Movimiento, la promoción de las cooperativas a través de los clubes de estudio, los materiales impresos y los periódicos, la organización del trabajo artesanal y el fomento de la educación de las mujeres en formas aparte de las meras tareas domésticas. Sor Marie Michael McKinnon, en particular, tenía la idea de que la educación de las mujeres debería prepararlas para el liderazgo y la participación en la gestión de las cooperativas, los comités y las reuniones (pág. 149). Trabajó constantemente hacia esa meta, aunque su progreso, como todos los del movimiento, era limitado.

Neal (1998) muestra cómo dos órdenes religiosas femeninas, las Hermanas de Santa Marta y las Hermanas de la Caridad, trabajaban unidas, junto con otras varias mujeres importantes, para llevar a cabo la labor del Movimiento. La hermana Delores Donnelly, por ejemplo, apoyó y promovió las bibliotecas como medio de mejora local y de educación. Al comentar su versión del catolicismo, Rusty Neal señala que la “ideología católica era lo suficientemente elástica como para dar cabida a nuevas actividades para las mujeres [del movimiento], siempre y cuando

dichas actividades no desafiaran abiertamente la doctrina" (pág. 104). Neal observa que era la hermana Delores la que tenía una amplia visión del Movimiento Antigonish al "luchar con las armas de las ideas" (pág. 174). Su logro más notable fue el de establecer el sistema de bibliotecas en Cape Breton. Ella entendió que las bibliotecas eran parte del aprendizaje permanente, no sólo la lectura. Era su fe y su dedicación la que la hacía seguir adelante.

Del mismo modo, la Hermana Irene Doyle (2007, también conocida como Hermana Anselmo), natural de Cabo Bretón, Nueva Escocia, recién licenciada en Economía Doméstica en 1935, fue asignada al Departamento de Extensión de St Francis Xavier, bajo la dirección del Padre Moses Coady. Trabajando directamente con la Hermana Marie Michael MacKinnon, su responsabilidad era la de promover la artesanía a través de los clubes de estudio y las conferencias. Los logros personales de Sor Irene incluían el diseño de cortes de linóleo para el periódico del movimiento, *Maritime Cooperator*, portadas de folletos y octavillas, carteles con muchas letras. Cuando ella hablaba de su trabajo y liderazgo con el Programa de artesanía y de la mujer en 2007, hablaba como quien tuviera toda una vida de plenitud. Junto con la Hermana Marie Michael, sus logros incluían los de ayudar a llevar a las mujeres a la economía monetaria, a través de la producción de artesanías, lo que se consideraba anteriormente un hobby. Este movimiento para promover el arte y la artesanía estaba cargado por sus profundas convicciones religiosas y su idea de que la espiritualidad debería tener apoyo.

Chautauqua. Uno de los momentos memorables en la historia de la educación crítica de adultos y sus influencias espirituales es Chautauqua, una ciudad en el estado de Nueva York que sirvió de apoyo y de impulso de muchas actividades de justicia social en el siglo XIX. Formado por John Heyl Vincent, un ministro metodista, y Lewis Miller, un industrial, fue pensado como lugar de retiro y escuela de verano para los maestros de la escuela dominical (Kilde, 1999: Scott, 1999). Sin embargo, a pesar de sus anodinas intenciones, preparó a radicales como Jane Addams, quien fundó la famosa Hull House, la casa de beneficencia de Chicago, así como la sufragista Susan B. Anthony y Julia Ward Howe. Para las mujeres fue especialmente importante, ya que les proporcionó una plataforma donde pudieran hablar sobre temas como la templanza, el derecho a votar y el abuso conyugal. Aunque era principalmente de raza blanca y de clase media, Chautauqua fue una fuerza importante en los movimientos de liberación de la mujer y sirvió como incubadora de organizaciones como la Unión de Mujeres Cristianas por la Templanza, que fue la precursora de Madres Contra Conductores Ebrios (Kilde, Scott).

Movimiento de Acción Social. En Malta, el Movimiento de Acción Social (MAS) fue fundado en 1955 por un sacerdote secular, el Padre Fortunato Mizzi, cuyo padre, activo en la política italiana y maltesa (fundador de uno de los dos grandes partidos de Malta), se menciona en una de las notas de Gramsci en los *Cuadernos de la cárcel*. El Padre Mizzi subraya que el Movimiento se creó principalmente no para fines "obstructivos", es decir, para impedir que las fuerzas comunistas arraigasen en Malta, sino sobre todo para ayudar a crear en Malta "una comunidad basada en la justicia, el amor fraternal y la libertad, los elementos principales de la paz social" (Mayo, 1990, pág. 16). Un año después de su creación, el Movimiento creó el Centro de Investigaciones Sociales, con la tarea de "organizar cursos de educación de adultos, conferencias, seminarios, etc., sobre economía política y liderazgo social" (en Mayo, pág. 16). El MAS trataba de promover cooperativas en diversos sectores, incluidos los sectores de la agricultura y la pesca (Baldacchino, 1990, pág. 105). El MAS se inspiró, en su trabajo, en centros extranjeros como el Instituto Coady, que, como hemos demostrado, tenía ecos del Movimiento Antigonish y los sacerdotes reformistas apodados "bolcheviques de un tipo mejor" por Jimmy Tompkins (Welton, 1995c, pág. 230), una declaración que da fe de la lucha perenne entre la Iglesia Católica y las fuerzas comunistas por el control del campo social. Se organizaron actividades de aprendizaje para los trabajadores agrícolas de las zonas rurales. También había actividades de aprendizaje para los pescadores, que tenían lugar en pueblos de pescadores. Se utilizaron en todos ellos establecimientos no formales, que incluían el embarcadero en el pueblo pesquero maltés de Marsaxlokk (Mayo, 2007, pág.18). El MAS dio origen a este movimiento cooperativo que, al igual que las otras organizaciones y los dos sindicatos, centrado uno en las mujeres y el otro en los trabajadores y sus familias (en 1956), tenía la intención de seguir desarrollándose como una entidad independiente.

Muchas de estas iniciativas son una prueba clara de la función permanente de la justicia y la espiritualidad en la educación de adultos. Mientras que algunas son más abiertamente religiosas, otras reflejan una espiritualidad laica en la que las creencias y las convicciones personales se fusionan con la acción para crear un cambio y un aumento en la sociedad civil. Muestran cómo aquellos tiempos sirvieron como incubadora de ideas importantes y como animadores de vigorosas acciones. Los ejemplos más actuales, que analizamos en la siguiente sección, muestran cómo algunas de estas mismas ideas se desarrollan hoy.

Las manifestaciones actuales de la espiritualidad

Ante este telón de fondo de interés en la espiritualidad de nuestra historia y nuestras tradiciones, no es de extrañar que la espiritualidad se esté convirtiendo en un centro de interés en nuestro campo. Vemos la aparición de una serie de libros y revistas sobre el tema. La espiritualidad es ahora una categoría de análisis, como lo demuestra su inclusión en la selección de textos del Manual de la educación de adultos y de la educación Permanente, que se publica en EE.UU. cada 10 años. Antes de esta última edición, la religión era la categoría principal en el texto. Y a uno se le hace difícil pensar en una gran obra de la educación de adultos que al menos no reconozca la espiritualidad como una parte integrante del aprendizaje. Así que, con la aparición del interés, vamos a tratar aquí de clasificar algunos de los intereses. Nuestras fuentes son las revistas actuales en el campo (por ejemplo, *Studies in the Education of Adults; Canadian Journal for the Study of Adult Education,* publicación trimestral de Educación de adultos), libros de editoriales como Jossey Bass, Krieger y SUNY Press, y otros. Hay dos categorías principales de textos sobre la espiritualidad que están presentes hoy en día en los círculos educativos, cada uno de ellos caracterizado por su distancia de la religión organizada.

Categoría 1. Enfoque holístico del aprendizaje

Uno de los temas perennes en los escritos sobre espiritualidad está conectado con un enfoque holístico de la enseñanza y el aprendizaje, que se identifica más con los maestros y los pensadores del Instituto Ontario de Estudios en Educación de la Universidad de Toronto, en la década de los ochenta, que consideraba la espiritualidad como parte de la educación holística. Autores como Virginia Griffin (1997), David Hunt (1992), y John Miller (2000) escribieron sobre la espiritualidad como parte de la educación, no indicando ni una sola vez que la veían como una nueva idea o como particularmente revolucionaria. Los licenciados de la OISE, incluyendo a Dorothy MacKeracher (2004) y Janet Groen (2004, 2008), han continuado la línea de investigación y han contribuido a una visión más rica de la enseñanza integral y los procesos de aprendizaje. El libro de MacKeracher *Making Sense of Adult Learning* vuelve la atención a todas las formas en las que los adultos necesitan facilitar el aprendizaje. Se centra en los aspectos emocionales, cognitivos, sociales, en los aspectos físicos y espirituales de los alumnos en su análisis de cómo facilitar el aprendizaje de adultos. MacKeracher considera que el aprendizaje es un calidoscopio donde “la característica forma y el color de las piezas separadas

importa mucho menos que las combinaciones creadas cuando los colores y las formas se mezclan" (pág. 243). Ella aboga por el uso de metáforas, registro de sueños y la escritura de un diario como una manera de ayudar a los educadores y a los alumnos a que aumenten su comprensión de sí mismos y su auto-conocimiento. Otros lo conectan a la práctica reflexiva y al florecimiento del espíritu humano a través de las artes (véase English y Tisdell, 2010).

Otros escritores y escritos que se podrían incluir en estos textos holísticos son Heron (1998), así como los que han abrazado una versión similar de la espiritualidad con términos como "renovación de la energía personal" (Hunt, 1992), "educación estética" (Harris, 1987), "epistemología del espíritu" (Vella, 2000), y "paisaje interior" (Palmer, 1998). Para cada uno de estos escritores, la espiritualidad es una parte compleja e integral del proceso educativo. Fue pensada para guiar la vida y la existencia y se centra en la creación de una enseñanza y de espacios de aprendizaje vivos y dinámicos.

Categoría dos. La dimensión crítica de la justicia social

Aunque existe una coincidencia del énfasis con los escritores que incluyen una dimensión integral de la espiritualidad en la educación de adultos, hay una dimensión claramente crítica hacia la forma en la que algunos escritores de la educación de adultos hablan de la espiritualidad. No creen que sea suficiente educar a las personas para el desarrollo personal y la introspección. En esta tradición de la justicia social crítica, la espiritualidad es de buena fe sólo cuando se llega a los demás de una manera crítica, cuando se trata de cambiar y transformar el mundo y las relaciones entre las personas. En este grupo se clasifican Ver Beek (2000), que escribe sobre la educación de adultos y el desarrollo internacional, así como English (2005), que escribe sobre la espiritualidad en la vida de las personas que se dedican a la educación de adultos para el desarrollo.

También queremos señalar aquí a los que ven la espiritualidad como una parte integral del establecimiento de la integridad de la creación y la paz. En cuanto al medio ambiente, por ejemplo, O'Sullivan (1999), fuertemente influenciado por su mentor Thomas J. Berry, ha sido testigo de la espiritualidad como parte de la búsqueda de la recuperación de la tierra y la transformación del mundo. Además de Berry, este grupo incluye a los de tradiciones religiosas, como Brian Swimme y Larry Rasmussen, así como aquéllos que no articulan una versión específicamente religiosa, sino que la ven como una dimensión crítica de la sociedad civil (Swimme y Berry, 1992).

La espiritualidad en el contexto

Hoy en día en la educación de adultos, escribir sobre la espiritualidad es la norma. Hemos pasado de una época en la que éramos religiosos a una época donde la espiritualidad es parte del tejido de nuestro ser. Vemos este interés en una serie de elementos específicos del contexto de nuestra práctica.

*Educación en el lugar de trabaj*o. Existe una abundante bibliografía sobre la espiritualidad en la formación en la empresa y en la literatura organizacional (Driscoll y Wiebe, 2007; Groen, 2004, 2008; Weick y Putnam, 2006) y buena parte de ella simpatiza con la necesidad de incorporar la espiritualidad, pero una gran cantidad de la misma advierte que el trabajador tenga cuidado con los motivos del empleador. Significativamente, hay más teorizaciones sobre este tema que una investigación real, o el estudio de los que están promoviendo activamente la espiritualidad en el lugar de trabajo. Sin embargo, la relación entre la espiritualidad y la educación ha florecido, como lo demuestran las numerosas publicaciones en esta área. Nuestra lectura de esta literatura y la experiencia en el lugar de trabajo es que el único objetivo defendible para reconocer o cultivar la espiritualidad de los trabajadores debería ser sobre el cultivo del pleno florecimiento humano, no el resultado final.

Creemos que existen tres enfoques éticos y defendibles para la promoción de la espiritualidad en el trabajo. En primer lugar, reconocemos que el desarrollo y la expresión de la propia espiritualidad son importantes para el educador del lugar de trabajo, así como para la suya y la de sus colegas. En efecto, puede ser legítimo facilitar el crecimiento y el desarrollo de un entorno que fomente la espiritualidad. En segundo lugar, creemos que es necesario que haya un continuo cuestionamiento de por qué se está cultivando esta espiritualidad. Nuestra pregunta constante es: ¿Cuál es el propósito y de quién son los valores que están siendo favorecidos?

La Escuela de Negocios de Sobey en la Universidad de St. Mary en Halifax, Nueva Escocia, ha desarrollado un Centro internacional para la Espiritualidad y el trabajo que ha centrado la atención de académicos y empresarios por igual sobre la importancia de asistir a la espiritualidad en el lugar de trabajo. Este centro ha tratado de abordar la tecnificación de la espiritualidad a través de su facultad afiliada (Driscoll y Wiebe, 2007) y de fomentar un enfoque crítico de la espiritualidad en el lugar de trabajo. Más refrescante es su perspectiva de que los vínculos entre la espiritualidad y los negocios se han anunciado hasta ahora y no son nuevos. Driscoll y Wiebe apuntan que los términos afines, como la felicidad, el

empoderamiento, la creatividad y los valores, han sido analizados en la literatura de negocios y reta a los lectores a pensar críticamente sobre lo que escuchan.

La educación superior. Existe un creciente y gran interés en la manera en la que la espiritualidad puede ser incorporada a la educación superior (Chickering, Dalton, y Stamm, 2006; Shahjahan, 2004). Y de hecho, en la educación superior hay mucha gente interesada en la espiritualidad. Quieren saber cómo incorporarla a sus clases, cómo reconocerla y si un trabajo explícito o implícito es mejor. Quieren ver si pueden incorporar una dimensión de conocimiento a su trabajo de una manera que sea plausible. Groen (2008) ha escrito sobre todo esto, señalando que hay tensiones en toda la mezcla. Ella utiliza las tensiones paradójicas de Palmer como un marco para entender esto. Hace un curso en línea que incorpora una dimensión añadida a la mezcla.

Los escritos de Hoppe y Speck (2005) en las *New Directions for Teaching and Learning series* de Jossey-Bass reúnen a toda una serie de escritores interesados en cómo la espiritualidad se desarrolla en la educación superior. Recomiendan que los maestros se enfrenten a ella, traten con ella y no la ignoren. Su principal fortaleza es que da una justificación científica para hablar de la espiritualidad (a menudo considerada tabú en contextos como el norteamericano) en la clase. Incluso en las aulas de teología los profesores pueden recelar del análisis personal, pero este libro parece tenerlo en cuenta. Queda por ver si ésta puede seguir estando libre de consideraciones jurídicas y de otra índole.

Conclusión

Claramente, el interés en la espiritualidad no va a desaparecer. Podría decirse que, debido a sus vínculos con el desarrollo adulto maduro (Irwin, 2006), habrá un continuo interés en ella cuando la población envejezca. Ya sea en el contexto del lugar de trabajo, el hogar, la escuela o el espacio público, la búsqueda del sentido y el significado últimos aún despierta el interés de los educadores de adultos. Aún quedan preguntas sobre la intersección auténtica de la investigación en la educación de adultos y espiritual y la práctica y, dada la influencia de la espiritualidad en la educación de adultos, una exploración más profunda sobre este tema es esencial.

Aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire a la educación intercultural

María Verdeja Muñiz. y Xosé Antón González Riaño, Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Universidad de Oviedo.

La obra de Paulo Freire nos ofrece múltiples lecturas y diferentes miradas y en nuestro caso hemos realizado una lectura en torno a la educación intercultural. A lo largo y ancho del planeta, en los lugares y culturas más diversos, cada quien fue encontrando en Freire, esencialmente, lo que necesitaba y lo que quería encontrar. Y aquí radica, quizás, parte de la explicación acerca de la multiplicidad de lecturas de su obra. Para Torres (2004) poco importa si unos entendieron mejor a Freire que otros, si hubo quienes comprendieron realmente su pensamiento o no. Quizás, la contribución mayor de Freire está en haber logrado comunicarse y conectarse con mucha gente, ayudarles a saber que existe algo llamado educación y algo llamado pobreza/marginación/opresión y que existe una relación entre ellas.

Diversos autores (Besalú, 2002; De Souza, 2005, 2006; Poblete, 2009) se hacen eco de la extraordinaria sensibilidad intercultural en Paulo Freire. La preocupación por la educación intercultural también ha llevado a diversos autores y autoras a plantear los retos educativos que conlleva educar en sociedades multiculturales (Enguita, 2001; Besalú, 2007; Louzao y González Riaño, 2007; Torres Santomé, 2008; Pérez Tapias, 2010; Aguado, 2011; Vila, 2014). Por este motivo en los últimos años se han desarrollado diferentes estudios e investigaciones relacionadas con la educación intercultural (Bartolomé, 1997; Lapresta, 2004; Louzao, 2009) pasando de ser una temática emergente a un campo de investigación con identidad propia. Las escuelas se han convertido en espacios donde conviven culturas diferentes y eso exige la introducción de cambios para lograr una respuesta educativa adecuada (Louzao y González Riaño, 2007).

Cuando hablamos de educación intercultural Besalú (2002) hace hincapié en la necesidad de recrear y adaptar diversas tradiciones pedagógicas pero sobre todo aquellas que han tenido siempre claro que para educar a las personas hay que conocerlas, respetarlas y acogerlas en su diversidad:

La educación intercultural no es más que una educación de calidad para todos. La educación liberadora de Paulo Freire, la educación para los últimos de Lorenzo

Milani, la educación cooperativa de Célestin Freinet, la educación democrática de John Dewey, las experiencias de tantos educadores, son una fuente de inspiración inagotable de recursos y estrategias, que hay que recrear y adaptar, pero que conectan con las necesidades de conocimiento práctico de los profesionales, lejos de los tecnicismos y formalismos de determinadas elaboraciones actuales (p. 242).

Agudelo y Estupiñán (2009) reflejan el aporte pedagógico de Freire resaltando que la propuesta educativa del educador brasileño parte del interés por la diversidad cultural y por la construcción de una escuela democrática y participativa donde tenga cabida dicha diversidad.

Los saberes que señala el educador brasileño adquieren especial importancia para la educación intercultural porque, según Poblete (2009), dan cabida a los discursos culturales y asumen que la diversidad cultural constituye experiencias legítimas desde las cuales se puede construir conocimiento pero también implica que los docentes, al relacionarse con la diversidad, acceden a un nivel que enriquece su práctica cotidiana, porque aprenden de y con la diferencia.

En el trabajo realizado por Verdeja (2015) se plantea un estudio acerca de las aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire a la educación intercultural. Para ello hemos planteado un análisis en torno a ocho dimensiones. Dicho análisis también nos ha permitido identificar aportaciones de su pedagogía a la educación intercultural. El análisis lo hemos planteado en torno a las siguientes dimensiones: 1) Diversidad cultural, 2) Concepción antropológica de la cultura, 3) Cultura dominante, 4) El diálogo como método de conocimiento, 5) Concepto de Educación, 6) Virtudes inherentes a la práctica docente, 7) Profundización en la crítica de Paulo Freire a la educación bancaria, 8) Escuela democrática.

1. Diversidad Cultural

Es preciso recordar que las migraciones y la globalización han sido factores que como señala el informe de la UNESCO (2005) han contribuido a la configuración de sociedades en la que habitan diferentes culturas, es decir, las sociedades de nuestros días son sociedades multiculturales. Desde la perspectiva de Freire (1993) nos encontramos en todo el mundo en una situación predominante de diversidad cultural o pluriculturalismo pero no todavía en una situación de multiculturalidad La diversidad cultural, en efecto, representa una preocupación para Freire, sin embargo, para nuestro autor todavía nos encontramos ante el reto de su

construcción:

La multiculturalidad no se constituye en la yuxtaposición de las culturas, mucho menos en el poder exacerbado de una sobre las otras, sino en la libertad, *conquistada,* en el derecho *asegurado* a moverse, cada cultura, con respecto a la otra, corriendo libremente el riesgo de ser diferente, sin miedo a ser diferente, de ser cada una "para sí", único modo como se hace posible que crezcan juntas, y no en la experiencia de la tensión permanente provocada por el todopoderosismo de una sobre las demás privadas de ser.

(Freire, 1993, p. 149)

Como señala De Souza (2005) para Freire la multiculturalidad y la interculturalidad no son espontáneas, no son hechos sociales, no son hechos estadísticos, no se trata todavía de la condición predominante de la posmodernidad/mundo. Son todavía deseos, utopías, metas de unos pocos grupos sociales, especialmente de los nuevos movimientos sociales. Desde la posición de Freire (1993) la convivencia entre culturas tiene connotaciones políticas y una ética basada en el respeto a las diferencias:

Es preciso destacar que la multiculturalidad, como fenómeno que implica la convivencia entre culturas en un mismo espacio, no es algo natural ni espontáneo. Es una creación histórica que implica decisión, voluntad política, movilización organización de cada grupo cultural con miras a fines comunes. Que exige, por lo tanto, cierta práctica educativa coherente con estos objetivos. Que exige una nueva ética fundada en el respeto a las diferencias (p. 150).

2. Concepción antropológica de la cultura

Definir el concepto de cultura no es algo sencillo sobre todo teniendo en cuenta que según el enfoque o perspectiva podemos encontrarnos con diferentes concepciones. Como se señala en la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (2001) se trata de un término que no es estático y que adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio. Tal diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan a los grupos y a las sociedades que componen la humanidad.

Apreciamos en el pensamiento de Freire una concepción de cultura con una profunda base antropológica. Sus planteamientos y el reconocimiento que hace "*del otro"*, de sus conocimientos, de su cultura, están libres del *etnocentrismo* que nos impide apreciar la sabiduría *"del otro"* y al mismo tiempo nos permite entender la diversidad cultural como algo enriquecedor para nuestra propia cultura y la de los demás.

Según Freire (2012) existe en las personas una tendencia a considerar su cultura mejor que las demás y señala: "Es una fuerte tendencia nuestra la que nos empuja a afirmar que lo diferente de nosotros es inferior. Partimos de la idea de que nuestra forma de estar siendo no solo es buena sino que es mejor que la de los otros, diferentes de nosotros" (p. 118-119).

3. Cultura dominante

Teóricos de Escuela de Frankfort como el filósofo y sociólogo Jürgen Habermas, filósofos como Karl Marx y John Dewey, representantes de las corrientes de la pedagogía crítica tales como Gramsci, Freire, Giroux, Foucault, McLaren, Macedo, Castells; de distintas épocas y en diferentes contextos (latinoamericano, anglosajón, europeo) han realizado críticas relacionadas con esta función reproductora de la escuela, en tanto que, la propia escuela se constituye como un dispositivo del Estado y, por tanto, es dependiente y está dominada por los sectores del poder político, económico e ideológico. La invasión cultural a la que hace referencia Freire (1970) entronca, a nuestro modo de ver, con una visión etnocentrista de la cultura y supone uno de los principales motivos por los que el autor hace una dura crítica a lo que él denomina *"cultura dominante"* siendo en primera instancia la escuela –aunque también se hace a través de otros ámbitos– uno de los principales reproductores de dicha cultura dominante, principalmente, a través del currículo –explícito y oculto – y de sus contenidos. Normalmente, los currículos escolares muestran contenidos, conceptos, eventos y situaciones desde la perspectiva de la cultura dominante (Giroux, 1990; Freire 1993; Fernández Enguita, 2001), dejando al margen las experiencias de los grupos minoritarios y por eso Freire (1993) matiza: "El problema fundamental, de naturaleza política, está coloreado por tintes ideológicos, a saber, quien elige los contenidos, a favor de quien y de qué estará su enseñanza, contra quién, a favor de qué, contra qué" (p. 105).

Por esta razón Freire (1970, 1993) hace un llamamiento a que reflexionemos ante la invasión cultural que nos hace ver la realidad desde una postura etnocentrista, con

los inconvenientes que tiene este tipo de posicionamientos: primeramente, porque desde esta postura no se aprecia la diversidad cultural como algo enriquecedor; seguidamente porque, además se tiende a ver una cultura superior a otra y, finalmente, porque no nos permite ver otras formas de ver y entender el mundo.

Paulo Freire (1993) también hace una dura crítica a cómo está configurado el mundo, al dictado de un sistema capitalista, en el que hay una brutal desigualdad entre los seres humanos, el reparto de la riqueza o a la discriminación. Observamos un claro posicionamiento de nuestro autor que coincide plenamente con el marco de los Derechos Humanos:

Qué excelencia será esa que puede “convivir con más de mil millones de habitantes en el mundo en desarrollo que viven en la pobreza”, por no decir en la miseria. Por no hablar tampoco de la casi indiferencia con que convive, con bolsones de pobreza y miseria en su propio cuerpo, el mundo desarrollado. Qué excelencia será esa que duerme en paz con la presencia de un sinnúmero de hombres y mujeres cuyo hogar es la calle, y todavía dice que es culpa de ellos y ellas estar en la calle. Qué excelencia será esa que poco o nada lucha contra las discriminaciones de sexo, de clase, de raza, como si negar lo diferente, humillarlo, ofenderlo, menospreciarlo, explotarlo, fuera un derecho de los individuos o de las clases, de las razas o de un sexo en posición de poder sobre otro. Qué excelencia será esa que registra tranquilamente en estadísticas los millones de niños que llegan al mundo y no se quedan, y cuando se quedan se van temprano, en la infancia todavía, y si son más resistentes y consiguen quedarse, pronto se despiden del mundo (p. 90).

4. El diálogo como método de conocimiento

La concepción dialógica que nos muestra Freire (1970) constituye la esencia del entendimiento entre culturas puesto que parte del enriquecimiento que supone la diversidad cultural al tiempo que desdeña el que una cultura se imponga a las demás. Para Freire (1970, 1993) la verdadera educación es diálogo. Al mismo tiempo se opone a toda arrogancia y a la separación tajante entre los participantes en un proceso educativo.

Freire (1993) formula una propuesta educativa basada en el diálogo resaltando la importancia de que se desarrolle con unas condiciones tales como: rigor, coherencia, humildad y desde una perspectiva democrática. Además, tales

condiciones son imprescindibles para que se produzca el encuentro entre educador y educando. Desde esta perspectiva, ambos –educador y educando–, a partir del proceso de comunicación dialógica, pueden construir conocimiento.

Se intensifica, por tanto, la necesidad de diálogo con *el otro,* con quien es diferente y, en ese sentido, volvemos a encontrar en Freire (1970; 1993) un referente clave en cuanto que, con su propuesta, nos anima a descubrir y conocer la sabiduría *del otro* a través del diálogo. Para Freire (1970, p. 99) el diálogo auténtico implica el reconocimiento del otro y el reconocimiento de uno mismo en el otro convirtiendo el diálogo en una exigencia existencial. Para que pueda darse el diálogo como muestra Freire (1993) son esenciales virtudes como la humildad, la coherencia y la tolerancia, la justicia. Por supuesto, descubrir la sabiduría *del otro* requiere humildad, bien por parte del educador, o con respecto a otra cultura, requiere superar el etnocentrismo que nos lleva a pensar que nuestra cultura es mejor que otras.

5. Concepto de educación

Con relación al concepto de educación podemos decir que para Freire (1970, 1993, 1997) el principal valor y objetivo de la educación es la transformación de un mundo desigual e injusto en uno ético y profundamente solidario y, desde ese planteamiento, los educadores y educadoras debemos extraer todas las consecuencias de este valor. Freire es plenamente consciente de que la educación, por sí sola, no es suficiente para efectuar la transformación: “Sin embargo la educación, en cuanto práctica reveladora, gnoseológica, no efectúa por sí sola la transformación del mundo, aunque es necesaria para ella” (Freire 1993, p. 29).

Vale la pena destacar su insistencia con respecto a los límites de la educación y, sobre todo, los límites de la práctica educativa como podemos ver a continuación:

Ni la educación es una fuerza imbatible al servicio de la transformación de la sociedad, porque yo así lo quiera, ni tampoco la perpetuación del statu quo porque el dominante así lo decrete. El educador y la educadora críticos no pueden pensar que, a partir del curso que coordinan o del seminario que dirigen, pueden transformar al país. Pero pueden demostrar que es posible cambiar. Y esto refuerza en él o en ella la importancia de su tarea político-pedagógica.

(Freire 1997, p.108)

No debemos olvidar que, al hablar de la posibilidad de cambiar el mundo es plenamente consciente de las dificultades y obstáculos existentes y por ello señala:

Al hablar con tal esperanza de la posibilidad de cambiar el mundo, no quiero dar la impresión de ser un pedagogo lírico o ingenuo. Al hablar de esta forma, no desconozco lo difícil que se hace, cada vez más, implicarse a favor de los oprimidos, de aquellos a quienes se les impide ser. Reconozco los enormes obstáculos que “el nuevo orden” impone a sectores más frágiles del mundo, así como a sus intelectuales, obstáculos que inducen hacia posiciones fatalistas ante la concentración de poder.

(Freire 1997a, p. 55)

Partiendo del hecho de que el mundo no es algo estático y de que los seres humanos podemos hacer proyectos para cambiarlo, opina Freire (2010) que: “La educación tiene sentido porque el mundo no es necesariamente esto o aquello, porque los seres humanos son *proyectos* y, a la vez, pueden tener proyectos para el mundo” (p. 50).

Por ello, para conseguir el cambio a un mundo mejor, señala que es imprescindible denunciar las injusticias que hoy en día existen, pero también habla de utopía, entendida esta como un proceso de construcción de nuestra propia historia. Nos habla de las posibilidades que tenemos los seres humanos de cambiar el rumbo de la historia:

La utopía implica esa denuncia y ese anuncio, pero no permite que se agote la tensión entre ambos en torno a la producción del futuro antes anunciado y ahora nuevo presente. La nueva experiencia de sueño se instaura en la misma medida en que la historia no se inmoviliza, no *muere*. Por el contrario, continúa.

(Freire 1993, p. 87)

Insiste Freire en que la educación necesariamente tiene que tener sueños y utopía:

el sueño de vivir en un mundo mejor y la utopía de querer conseguir ese mucho. Y esa necesidad de insistir en los sueños y en la utopía aún sigue vigente:

Para mí, aunque hoy se pregone que la educación ya no tiene nada que ver con el sueño, sino con el entrenamiento técnico de los educandos, sigue en pie la necesidad de que insistamos en los sueños y en la utopía. Las mujeres y los hombres nos transformaremos así en algo más que simples aparatos a ser entrenados o adiestrados; nos convertimos en seres de opción, de decisión, de intervención en el mundo, seres de responsabilidad.

(Freire 2010, p. 141)

Para Freire (1997a) una de las tareas más importantes que deben ejecutar los intelectuales progresistas es desmitificar los discursos modernos sobre lo inexorable de la situación de desigualdad: “La afirmación de que: “las cosas son así porque no pueden ser de otra forma” es odiosamente fatalista pues decreta que la felicidad pertenece solamente a los que tienen poder. Los pobres, los desheredados, los excluidos estarán destinados a morir de frío, no importa si en el Norte o en el Sur del mundo” (p.26).

Frente a esa ideología fatalista propone el autor brasileño realizar un análisis crítico con optimismo: “En lugar del fatalismo inmovilista, propongo un crítico optimismo que nos implique en la lucha por un saber que, al servicio de los explotados, esté a la altura del tiempo actual” (Freire 1997a, p. 55).

Freire (2010) habla del derecho a cambiar el mundo y de la certeza de que cambiar es difícil pero, posible: “Quizá, uno de los dos saberes fundamentales más necesarios para el ejercicio de ese testimonio sea el que se expresa en la certeza de que cambiar es difícil, pero es posible” (p.66).

6. Virtudes inherentes a la práctica docente

La práctica educativa es otro de los temas de preocupación del educador brasileño (1970, 1993, 1997, 2012). No en vano el propio Freire (1993) reconocía la dificultad que entraña la tarea docente y lo expresaba así:

La práctica educativa implica además procesos, técnicas, fines, expectativas,

deseos, frustraciones, la tensión permanente entre la teoría y la práctica, entre la libertad y la autoridad, cuya exacerbación, no importa cuál de ellas, no puede ser aceptada dentro de una perspectiva democrática, contraria tanto al autoritarismo cuanto a la permisividad (p. 104).

A lo largo de su extensa obra también hace hincapié en diferentes virtudes que considera necesarias para una práctica educativa transformadora, (Freire, 1970, 1993, 1997, 2006, 2012): “Cuanto más tolerantes, cuanto más trasparentes, cuanto más críticos, cuanto más curiosos y humildes sean, tanto más estarán asumiendo la práctica docente” (Freire, 1993, p. 77).

Otras de las virtudes de quienes desempeñan la docencia será la ética, que Freire (1997) considera condición indispensable en la práctica educativa de todo docente: “Este pequeño libro se encuentra atravesado o permeado en su totalidad por el sentido de la necesaria eticidad que connota expresamente la práctica educativa, en cuanto práctica formadora. Educadores y educadoras no podemos, en verdad, escapar a la rigurosidad de la ética” (p. 17). Y deja claro que se trata de una de las virtudes más importantes, que debe impregnar toda práctica educativa: “Me gustaría, por otro lado, subrayar para nosotros mismos, profesores y profesoras, nuestra responsabilidad ética en el ejercicio de nuestra área docente, subraya esta responsabilidad igualmente para aquellos y aquellas que se encuentren en formación para ejercerla” (Freire 1997, p. 17).

Por otra parte Paulo Freire (1997) aferrado a esa ética pone de manifiesto el sentimiento de indignación y de impotencia ante un sistema mundial que considera la abismal desigualdad como algo natural: “Pero, es preciso dejar claro que la ética de la que hablo no es la ética menor, restrictiva, del mercado, que se inclina obediente a los intereses del lucro. En el nivel internacional comienza a aparecer una tendencia a aceptar los reflejos cruciales del ‘nuevo orden mundial’ como naturales e inevitables” (p. 17).

Desde la perspectiva freiriana la revolución de la ética, continúa siendo una asignatura pendiente y, al tiempo, como él mismo sugiere, es un principio imprescindible en nuestra práctica docente:

Es por esta ética inseparable de la práctica educativa, no importa si trabajamos con niños, jóvenes o adultos, por la que debemos luchar. Y la mejor manera de vivir, es

en nuestra práctica, testimoniarla, con energía, a los educandos en nuestras relaciones con ellos. En la manera que lidiamos con los contenidos que enseñamos, en el modo en que citamos a autores con cuya obra discordamos o con cuya obra concordamos.

(Freire 1997, p.18)

Con estas aportaciones Freire (1997) relata los saberes indispensables para la práctica docente de educadores críticos comprometidos con su práctica educativa. Una de las virtudes que tienen más valor para este educador y, al tiempo, una de las más difíciles de cumplir es la coherencia. Alerta del riesgo de no ser coherentes en nuestra práctica docente, esto es, decir una cosa, pero, hacer otra, y, aunque él mismo reconoce lo difícil que es ser coherente con uno mismo, hay que intentarlo [1] cada día.

Para el autor es igualmente importante la tolerancia. Freire (2012) insiste en los beneficios de la tolerancia en estos términos: “Sin ella es imposible realizar un trabajo pedagógico serio, sin ella es inviable una experiencia democrática auténtica, sin ella la práctica educativa progresista se desdice” (p. 79).

7. Crítica de Paulo Freire a la educación bancaria

Paulo Freire (1970) critica lo que él denomina concepción bancaria de la educación en cuanto que, dicha concepción de la educación, anula la capacidad de creatividad. Frente a la concepción bancaria de la educación, (1969, 1970) propone la *educación problematizadora* superando así la oposición educador-educando. La crítica que realiza Freire a la educación bancaria es una constante en toda su obra, pero, es quizás en *Pedagogía del oprimido* (1970), donde encontramos el mayor referente y soporte. Considera la educación bancaria como un instrumento de opresión. En este marco, el sujeto de la educación es el educador el cual conduce al educando en la memorización mecánica de los contenidos. Los educandos son así una especie de “recipientes” en los que se “deposita” el saber. De este modo, la educación bancaria será domesticadora, los educandos serán meros depositarios de contenidos, con mayor facilidad se adaptarán al mundo y más lejos estarán de transformar la realidad. Esta actitud educadora no fomenta la creatividad en el alumnado, sino que provoca en el propio alumnado el hábito de la pasividad y la indiferencia.

La educación bancaria contempla al educando como sujeto pasivo e ignorante que ha de memorizar y repetir los contenidos que le inculca el educador, poseedor de verdades únicas e inamovibles.

8. Escuela democrática

Freire (1993) al igual que otros autores (Apple y Beane, 1997; San Fabián 1996) aboga por una escuela que defiende la elección democrática de los contenidos del currículo como parte de la democratización de la enseñanza. Apuesta por un modelo de escuela cuyo modelo curricular no sea propuesto por una ideología dominante y donde la diversidad cultural se constituye como un factor enriquecedor de la cultura. Desde este enfoque toda la comunidad educativa tiene un papel fundamental en la organización programática de los contenidos. Así, se rechaza la idea de que la programación de los contenidos corresponda solo a expertos y desde su punto de vista apuesta por un modelo de escuela abierta y participativa. Defender la presencia participativa de alumnado, familias, profesorado es fundamental. Este modelo de escuela no significa, por otra parte, negar la actuación indispensable de especialistas.

Solo podremos alcanzar una escuela democrática si abogamos por un modelo en el que no se imponga una única lectura del mundo: “Lo que no es posible en la práctica democrática es que el profesor o profesora, subrepticiamente o no, imponga a sus alumnos su propia “lectura del mundo”, en cuyo marco se sitúa la enseñanza del contenido” (Freire 1993, p. 107). En este sentido propone una escuela en la que tengan cabida diferentes lecturas del mundo y señala claramente que el papel del educador y educadora progresistas es precisamente ese: “El papel del educador o de la educadora progresista que no puede ni debe omitirse, al proponer su “lectura del mundo”, es señalar que existen otras “lecturas del mundo” diferentes a la suya y hasta antagónicas en ciertas ocasiones” (Freire 1993, p. 107).

Percibimos por tanto que existe una gran sensibilidad intercultural en Paulo Freire. Entendemos que los saberes del pedagogo, hoy en día, están en plena actualidad y nos hacen reflexionar en torno a las principales aportaciones de su pedagogía a la educación intercultural, que podemos resumir en los siguientes apartados:

a) Escuela permanentemente abierta al cambio. Para Freire enseñar exige el reconocimiento y la asunción de la identidad cultural del educando. Si hablar de educación intercultural es hablar de la identidad cultural del alumnado podemos decir que Freire fue pionero en defender la multiculturalidad como forma de

inclusión. La escuela intercultural debe estar permanentemente abierta al cambio, y como él mismo señala, estar dispuesta a aprender de quien ni siquiera ha sido escolarizado. Entiende que el modelo de escuela debe ser flexible, democrática, inclusiva y que reconoce la diferencia como un valor. Es una escuela que aprende y que tiene en cuenta la identidad cultural de sus educandos: con sus educandos aprende formas de enseñar y éstos le enseñan a la escuela formas de aprender.

b) Reflexión sobre la práctica. Desde una reflexión sobre su propia práctica y a través de un lenguaje accesible y didáctico, Freire reflexiona sobre los saberes necesarios para la práctica educativo-crítica con base en una ética-pedagógica y en una visión del mundo cimentadas en el rigor, la investigación, la actitud crítica, el riesgo, la humildad, el buen juicio, la tolerancia, la alegría, la curiosidad, la competencia… entre otras virtudes, todas ellas, bañadas por la esperanza. Es necesario, por tanto, replantear un modelo de formación inicial del profesorado alternativo y plantear un modelo que permita a los docentes desarrollar tales virtudes así como un modelo de formación que permita a los futuros docentes conocer y utilizar las herramientas necesarias para el abordaje de sus funciones docentes poniendo el acento no solo en las competencias profesionales, sino también en las interculturales. Esto, necesariamente supone replantear la figura del profesional docente y debatir acerca de su papel en la enseñanza y en la sociedad.

c) Justicia social. Hablar de educación intercultural es hablar de riqueza cultural pero, también implica hablar de justicia social. Ambas temáticas han sido una constante reivindicación en la obra de Paulo Freire. Nuestro autor fue una persona que tuvo una especial preocupación por el otro, por denunciar las injusticias y por mostrarnos que los seres humanos tenemos en nuestras manos las posibilidades del cambio y de la transformación. Para Freire la práctica político pedagógica de los educadores tiene lugar en una sociedad desafiada por la globalización de la economía, el hambre, la pobreza, la tradición, la modernidad, y hasta la posmodernidad, el autoritarismo, la democracia, la violencia, la impunidad, el cinismo, la apatía, la desesperanza, pero también la esperanza. La pedagogía de Paulo Freire es una pedagogía de la tierra contemplando así a la tierra como una gran oprimida por este tipo de injusticias que denunciamos. Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente un modelo de educación intercultural conlleva, necesariamente, reflexionar acerca de las injusticias y de las causas que generan, tales injusticias así como otras problemáticas como la inmigración, visualizar la pobreza, analizar las causas de diferencias entre los países ricos y pobres, identificar los problemas medioambientales y analizar sus causas, visualizar la

violencia que se ejerce hacia las mujeres y denunciar los abusos a los que son sometidas miles de mujeres en todo el mundo, problematizar acerca de situaciones de desigualdad e injusticias que atentan contra los derechos humanos de las personas.

d) Voluntad política de cambio. Dado que la educación tiene fuertes componentes socio-políticos, Freire en numerosas ocasiones alude a la imposibilidad de considerar la práctica educativa como una actividad neutra. No es posible, por tanto, asumir la educación como una actividad que pueda ser abordada exclusivamente desde una dimensión meramente técnica y metodológica –y por tanto neutra– puesto que tiene componentes sociales, económicos, políticos y culturales, etc. Teniendo en cuenta esto, la educación intercultural sería un proyecto pedagógico, con un marcado carácter sociopolítico. Dicho proyecto, que debe partir del respeto y valoración de la diversidad cultural, teniendo en cuenta los planteamientos de Freire busca la reforma de la escuela y también de la sociedad a través de una práctica educativa coherente y basada en el diálogo y la comunicación intercultural. Se trata de un proyecto claramente orientado a favorecer el cambio social según principios de justicia social y de una ética fundada en el derecho a las diferencias.

e) Diversidad lingüística. Según Paulo Freire no existe el verdadero bilingüismo, mucho menos el multilingüismo fuera de la multiculturalidad. Los políticos tienen que ser muy claros en la cuestión del lenguaje. Deben darse cuenta de que el lenguaje no es solo un instrumento de comunicación sino, además, una estructura de pensamiento del ser nacional. Es una cultura. La educación intercultural debe estar abierta a reconocer la diversidad cultural en la escuela y eso incluye la diversidad lingüística. Ello conlleva una actitud de respeto ante las convenciones culturales presentes en otras lenguas y variedades lingüísticas del contexto español e internacional. También conlleva el mantenimiento y aprendizaje en la lengua materna así como contar con docentes de otras culturas en las escuelas y en las aulas.

f) Evaluación como mejora de la práctica docente. Freire hace referencia a la evaluación crítica de la práctica docente. Dicho ejercicio de evaluación crítica, va revelando la necesidad de una serie de virtudes. Desde la perspectiva de Freire, tales cualidades –de los docentes– son construidas por cada uno de nosotros al imponernos el esfuerzo de disminuir la distancia entre lo que decimos y lo que hacemos. Asimismo plantea la importancia de la coherencia entre los planteamientos teóricos y la práctica docente. Un modelo de educación intercultural

ha de contemplar un sistema de evaluación orientado a la mejora de la propia práctica docente. Para ello es necesario utilizar diversidad de instrumentos y procedimientos de evaluación que permitan a los docentes hacer un seguimiento de su propia práctica así como revisar la misma. Tales instrumentos, además, deben estar orientados a reducir la distancia entre lo que decimos y lo que hacemos.

g) Educación problematizadora frente a educación bancaria. Pensamos que una de las principales aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire a la educación intercultural implica que, frente a la educación bancaria –centrada en la transmisión de contenidos– se apueste por la educación que problematiza– centrada en el análisis de temáticas sociales–. Desde esta concepción de la educación se entiende que los educandos son sujetos activos y se encuentran en proceso de construcción de la historia. Como sujetos activos que son, pueden ser capaces de problematizar la realidad y mirar críticamente un mundo en el que urgente y necesario hacerse preguntas y formular propuestas de mejora. La educación intercultural representa un modelo de educación problematizadora. Dicho modelo educativo entiende el diálogo como método en la construcción de conocimiento. Asume la comprensión de la educación como un acto de conocimiento en el marco de objetivos pedagógicos dirigidos por el ideario de la formación de sujetos críticos y realmente autónomos. Significa, además, una educación centrada en las necesidades de los seres humanos para buscar soluciones y mejoras.

h) Escuela democrática y participación de la comunidad educativa. Para Freire defender la presencia y participación de alumnado, familias y profesorado en las escuelas, así como en la elección de los contenidos es fundamental. Este modelo de escuela no significa negar la actuación indispensable de especialistas sino que significa democratizar el poder de elección de los contenidos que se extiende, al mismo tiempo, al debate sobre el modo de tratarlos. Un modelo de escuela multicultural ha de estar abierta a la comunidad educativa y debe favorecer mecanismos de participación del profesorado, alumnado y familias. Es un modelo de escuela democrática que además de estar abierta permanentemente a la realidad contextual de los educandos, también debe estar dispuesta a aprender de sus relaciones con el contexto.

i) Posibilidades de cambio y de transformación. Freire nos recuerda que la lectura del mundo, ha de ser desempeñada por docentes críticos y, necesariamente, ha de ir acompañada de esperanza, sueños y utopía sin olvidar nunca que, tal transformación, aunque es difícil, es posible. Freire nos decía que la educación necesita tanto de formación técnica, científica y profesional, como de sueños y

utopía. Sin el sueño de una mejora colectiva no es posible la actividad transformadora. La educación intercultural, teniendo en cuenta tales principios, supone realizar una lectura crítica del mundo pero que no genere desesperanza sino que permita ver las resistencias, las formas de salir adelante, de construcción de lo nuevo, las posibilidades permanentes que tenemos los seres humanos de reconstruir nuestra vida.

j) Libros de texto y materiales curriculares. Freire se sorprende de la preocupación por la memorización mecánica de los contenidos, el uso de ejercicios repetidos que sobrepasan el límite razonable en cuanto dejan de lado una educación crítica de la curiosidad. Freire apuesta por un modelo educativo centrado en la comunicación dialógica donde, la curiosidad profunda y reflexión crítica se constituyen como principales métodos de conocimiento. Un modelo de educación que, más allá de abordar unos determinados contenidos, reflexione acerca de las posibilidades que tenemos los seres humanos, de cambiar el mundo. La educación intercultural conlleva necesariamente trabajar con diversidad de fuentes y materiales. Conlleva que el alumnado sea protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje y que se convierta en el sujeto activo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Implica, necesariamente, utilizar materiales que despierten la motivación así como la curiosidad del alumnado para que investigue y se haga preguntas con el fin de profundizar en el conocimiento de diversidad de temáticas. Este material curricular, al mismo tiempo ha de ser actualizado y debe poder ser manipulado por el propio alumno/a.

k) Revisión de contenidos curriculares. Como así señala Freire es fundamental el cuestionamiento de las formas de conocimiento para responder a cuestiones como: ¿de quién es esta cultura?, ¿a qué grupo social pertenece este conocimiento? ¿De acuerdo a qué intereses se transmite determinado conocimiento en instituciones culturales como las escuelas? La educación multicultural conlleva, necesariamente, revisar la selección cultural que conforma el currículo común para hacerlo un currículo más universal y representativo de las culturas y de la realidad social. La educación intercultural debe visibilizar las culturas que actualmente están ausentes en los currículos escolares.

l) Coherencia entre la teoría y la práctica. Sin lugar a dudas, una de las virtudes más difíciles en el desempeño de la tarea docente es la coherencia entre lo que decimos y lo que hacemos. Para Freire el momento fundamental en la formación de los profesores es el de la reflexión crítica sobre la práctica. Dicha reflexión se realiza pensando críticamente sobre la práctica de hoy o la de ayer; y cómo se

puede mejorar la próxima. La educación intercultural implica revisar la propia práctica docente, modos de actuar y de trabajar, formas de adaptarse a los contextos sociales y educativos cambiantes. Implica estar dispuestos a aprender de los educandos ya que ellos también nos muestran formas de enseñar y formas de mejorar nuestra práctica docente.

Asimismo y desde los planteamientos formulados por Verdeja (2015) el modelo de educación intercultural que defendemos debe contribuir a conseguir un mundo más justo y más amable para todos los seres humanos y en el que no exista desigualdad entre los seres humanos, donde no existan formas de violencia hacia las mujeres, donde hagamos un uso y consumo responsable de los recursos naturales de nuestro planeta, donde exista comprensión y diálogo entre las culturas, donde el sufrimiento “del otro” no nos deje indiferentes. Conseguir esto es el gran reto de la Educación Intercultural.

Referencias bibliográficas

APPLE, MICHAEL. W. y BEANE, JAMES. A. (Comps.) (1997). La defensa de las escuelas democráticas. En: APPLE, M. W. y BEANE, J. A. (Comps.). *Escuelas democráticas*. pp. 13-47. (Madrid: Morata).

AGUADO, Mª TERESA. (2011). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5, (2), 23-42.

AGUDELO, NUBIA CECILIA y ESTUPIÑÁN, NORMAN. (2009). La sensibilidad intercultural en Paulo Freire. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 13, 85-100. Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3196592

BARTOLOMÉ, MARGARITA. (1997). (Coord.) *Diagnóstico a la escuela multicultural.*(Barcelona: Cedecs Editorial S.L.).

BESALÚ, XAVIER. (2002). *Diversidad cultural y educación*. (Madrid: Editorial Síntesis S.A.).

BESALÚ, XAVIER. (Coord.) (2007). *Educar en sociedades pluriculturales*. (Barcelona: Wolters Kluwer).

DE SOUZA, JOÃO FRANCISCO. (2005) ¿Es posible construir una sociedad multicultural? *FENIX: Revista Pernambucana de Educación Popular* http://www.cepalforja.org/sistem/sistem_old/es_posible_construir_una_sociedad_multicultural.pdf

DE SOUZA, JOÃO FRANCISCO, J.F. (2006). Paulo Freire y la diversidad cultural. *La Piragua*. *Revista Latinoamericana de educación y política,* nº 23, 50-55. Recuperado de: http://ceaal.org/images/documentos/lapiragua23-1.pdf

FERNÁNDEZ ENGUITA, MARIANO. (2001). La educación intercultural en la sociedad multicultural. *Organización y Gestión Educativa. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación,* Vol. 9, nº 6, pp. 3-7.

FREIRE, PAULO. (1970). *Pedagogía del oprimido*. (21ª Ed. Madrid. España: Siglo XXI Ediciones S.A.).

FREIRE, PAULO. (1993). *Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido.*(7ª Ed. Madrid: Siglo XXI Editores S.A. de C.V.).

FREIRE, PAULO. (1997). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa.*(11ª Ed. Madrid: España. Siglo XXI editores. S.A. de C. V.).

FREIRE, PAULO. (1997a). *A la sombra de este árbol*. (3ª Ed. Barcelona: El Roure Editorial S.A).

FREIRE, PAULO. (2006). *Pedagogía de la tolerancia*. (México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y en el Caribe. CREFAL).

FREIRE, PAULO. (2010). *Pedagogía de la indignación*. (3ª Ed. Madrid: Ediciones Morata S.L).

FREIRE, PAULO. (2012). *Cartas a quien pretende enseñar*. Título original: Professora sim; tia não: cartas a quem ousa ensinar. [Traducción: Stella Mastrangelo]. (1ª Edición. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva).

GIROUX, HENRY. A. (1990). Los profesores como intelectuales transformativos. En: H. A. GIROUX, P. FREIRE, I. ARIAS Y P. MCLAREN. *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, pp 171-178, (Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia).

GONZÁLEZ RIAÑO, XOSE ANTÓN. (1994). *Interferencia lingüística y escuela asturiana.*(Oviedo: Academia de la Llingua asturiana).

LAPRESTA, CECILIO. (2004). *La Identidad colectiva en contextos plurilingües y pluriculturales. El caso del Valle de Arán.*[Tesis Doctoral]. (Universitat de Lleida).

LOUZAO, MARIA. (2009). *Diseño, desarrollo y evaluación de un proyecto de educación intercultural en un centro asturiano de Educación Primaria. Una perspectiva de la investigación en la acción y el estudio de caso*. [Tesis Doctoral inédita]. (Oviedo: Universidad de Oviedo).

LOUZAO, MARÍA y GONZÁLEZ RIAÑO, XOSE ANTÓN. (2007). La integración social y educativa del alumnado inmigrante en Asturias. Un estudio de Caso. En: *Los premios Nacionales de Investigación educativa y Tesis Doctorales* 2005, pp. 11-41. (Madrid: CIDE).

O.N.U. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Naciones Unidas.

PÉREZ TAPIAS, JOSE ANTONIO. (2010). Educar desde la interculturalidad. Exigencias curriculares para el diálogo entre culturas. En: GIMENO, J. (Comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el Currículum*, pp. 149-161. (Madrid: Ediciones Morata S.L.).

POBLETE, ROLANDO. (2009). Educación intercultural en la escuela de hoy: reformas y desafíos para su implementación. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 3 (2) 191-200.

SAN FABIÁN, JOSÉ LUIS. (1996). El centro escolar y la comunidad educativa: ¿Un juego de metáforas? *Revista de Educación*, 309, 195-215.

TORRES, ROSA Mª. (2004). Los múltiples Paulo Freire. En: ARAUJO FREIRE, A.Mª (Coord.) *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire*, pp. 193-203. (Barcelona: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.).

TORRES SANTOMÉ, JURJO. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, 345, 83-110.

UNESCO (2001). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural.*

(Ediciones UNESCO).

UNESCO (2005). *Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. Conferencia General de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en su 33ª reunión, celebrada en París del 3 al 21 de octubre de 2005. (Paris: Ediciones UNESCO).

VERDEJA, MARIA. (2015). *Aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire a la educación intercultural. Posibilidades de aplicación al sistema educativo en Asturias*. [Tesis Doctoral inédita]. (Oviedo: Universidad de Oviedo).

VILA, IGNASI. (2014). Algunas reflexiones sobre la educación bilingüe. *Rizoma Freireano,* nº. 16, (Instituto Paulo Freire de España). Recuperado de: https://www.rizoma-freireano.org/algunas-reflexiones-sobre-la-educacion-bilingue/

Notas

[1] El 14 de mayo de 1987, Moacir Gadotti, un cercano colaborador de Paulo y actual director del “Instituto Paulo Freire”, le aplicó a Paulo la misma encuesta que la hija de Carlos Marx le había aplicado a su padre. Es una encuesta sobre los principales valores y creencias que dichos personajes asumen. Cuando se le pregunta a Pablo sobre “la cualidad que usted más aprecia en las personas”, responde: “coherencia”, aunque reconoce que: “es imposible ser totalmente coherente, pero nada impide mi lucha por intentar serlo día a día”.

El largo viaje entre mi mente y mi corazón

Jenniefher Weissenberg Gandhi
Presidenta del Directorio, Universidad San Francisco de Asís, La Paz, Bolivia

En el lila despertar de una crisálida que sueña compartir contigo el milagro Infinito de la Vida y que más allá de la oscuridad que todo lo penetra llena de soles su propia noche.
En la profunda certeza de que el Amor es color a las alas de la mariposa y poesía al sueño del que espera.

Hemos querido abrir este número de *Polis* con el texto que nos enviara Jhenieffer Weissenberg, ante nuestra invitación a escribir sobre la espiritualidad en el contexto del mundo contemporáneo. Su envío representa una motivación muy personal, a través de la cual ella se vinculó con el espíritu de esta edición. A continuación sus palabras:

“Escribiendo un ensayo sobre Sociedad y Espiritualidad para la Revista *Polis*, de la Universidad Bolivariana, a la que me une un profundo respeto y admiración por el trabajo que realiza en el desarrollo de un mundo más justo y ético, avanzaba en mi artículo, hasta darme cuenta que la espiritualidad trasciende los axiomas y convenciones académicas, y tiene que ver con nuestras convicciones más profundas y nuestras más íntimas utopías…

“…que es la esencia de nuestros juicios y prejuicios y la arcilla con que está moldeado el cristal con que interiorizamos el mundo, la pasión, la humildad y la intensidad con la que vivimos la vida…

“… por ello, desnudé mis ideas y dejé volar mi alma, y escribí de ese sentimiento profundo que arrebata mi ser en el largo viaje entre mi mente y mi corazón.”

Crisálida

I

He nacido al amanecer de medianoche, la oscuridad penetrando cada esquina, la gente corriendo de prisa hacia ningún lado.

Castillos de arena que las olas se llevan. Teatros que se montan y desmontan, actores que igual mueren, lloran o aman, vestidos de harapos o de seda. Luces, colores, formas, claroscuros, marionetas que cuelgan de los sueños de otros que sueñan soñar.

He nacido al límite del abismo en el tierno regazo de un ángel, entre dioses de barro y oraciones de fuego, en el dejarse ir por tan sólo no estar. He sentido perder la eternidad en un instante, en la gota de miel que sacia los labios mientras los días y las noches de nuestras vidas pasan y se van.

En el dolor profundo de un cuerpo que teje su vida entre la esperanza y el miedo, entre la incertidumbre y la fe. En el azar de uno o todos los caminos, las puertas que se abren y las cimas y los abismos y las lágrimas y las sonrisas que se confunden en una borrachera de libertad. En el interior de una columna hueca y en la noche que se adentra oscura en todo lo que amanece.

La vida sin vida es un profundo grito callado, un sueño sin despertar.

La eternidad de una estrofa que se repite hasta que te quedas en silencio y no encuentras sino el eco de tu propio lamento.

Letanía de un canto sacro en un templo sin puertas ni ventanas. Un funeral, un féretro, el ir y venir en el vacío, en la soledad de una noche que pintas de colores y disfrazas de placeres para poder escapar.

Mientras la verdadera Vida es el regalo generoso de la bondad infinita de un amor que todo lo trasciende.

Y es música cuando callas y paisaje cuando cierras los ojos y es comunión cuando te das cuenta que eres la vibrante nota de una sinfonía eterna y maravillosa, que une todos los tiempos y todas las historias y todas las melodías en la profunda oración de tu propia alma.

Y es regalo y es prueba… y camino abierto y estrecho. La majestad de un océano que encierra todos sus misterios en el dulce milagro de una gota. La comunión profunda entre la crisálida y la mariposa,
entre las estrellas y la noche, entre el rocío y el amanecer.

Y es transparente y eterna…
y es la plegaria sagrada de todos los corazones.

Las alas abiertas de una gaviota que se entrega al viento de la tarde y al azul del océano.

Y es el canto anhelante de las almas que buscan. Es luz en la oscuridad y fuego en la nieve y sonrisa en la tempestad y esperanza en la puerta que se cierra. Es pasión cuando se ama y es dolor en la espera y es paciencia en el dolor.

Y es el deseo profundo de entregar todo hasta quedarse vacío de uno y lleno de un Infinito amor.

Es caminar descalzo besando las espinas y las piedras y cortar flores silvestres para llenar de amor todas las mesas y es postrarse desnudo ante Su mirada y amarle sin miedo a amar y agradecer el dolor que se convierte en manto
y nada más desear que lo que amas sea cubierto de paz, aunque tu propia paz vuele por una ventana
y una espina te haga derramar tu propia sangre, para que la rosa blanca sea roja, para que lo invisible sea esencial al corazón.

Es el misterio infinito de una eternidad que se teje con los hilos sagrados de la sombra y la luz. Y es la bendición más grande y la más hermosa prueba y el camino sagrado que hay que recorrer tantas veces, para regresar al hogar del cual nunca nos hemos ido.

II

Y cuando callas y las palabras callan y callan los sueños y las ideas y las estrofas repetidas de todos los himnos y discursos. Y cuando el templo de tu corazón calla a toda voz y el silencio mismo queda en silencio, entonces, el Músico Divino entona en tu ser Su propio canto, uno que no puedes oír mientras los pájaros trinan, mientras el mar resuena o resuena la plegaria anhelante de tu propio corazón. Entonces,
desde un templo que está más allá de todas las voces y de todos los silencios,
Su amor abre tu alma al amanecer del Primer Día, caminas el Valle del Asombro y escuchas Su voz viniendo de todas partes.

Y el amor es el verbo, la tempestad y el silencio. La entrega sin preguntas, el perdón sin juicio, la bondad infinita que todo abarca.

Y es la espada que atraviesa el cuerpo moribundo de Jesucristo y vinagre a Su sed y

es perdón a los pecados de los que no saben lo que hacen.

Y es vela que se consume y vida que se entrega.

Un átomo o un sol, una gota, un océano, el último aliento y Soplo Eterno de la Vida.
Y es el celaje lila que envuelve todo horizonte, el galopar eterno del caballo,
la textura hermosa de la roca que juega con el agua y es panal y es jade, estrella.

Es amanecer y penumbra y es hoguera al alma del frío y despertar a la noche.

La escultura de la tuna que abre sus sueños al vuelo de un pájaro. Montaña que se esconde tras las nubes, viento que acaricia el eucalipto, sendero que baja de la cima al mar. Horizonte abierto búsqueda, encuentro, tempestad, calma, trueno y soledad.

El silencio y la música. Eco de la noche, latido del corazón.

La lágrima del que sufre y la espera del que ama y la entrega del que encuentra la libertad en dar.

El amor es puerta abierta al corazón de los que buscan, más allá de todo lo dicho, más allá de todo lo que queda por decir. Y es poesía y es arte y es pan y es vino y es camino para los que rompiendo cada día sus cadenas atraviesan el velo de la mente y el corazón y se inclinan humildes ante el misterio eterno de la vida, abierto desde siempre…de par en par. El amor es transparente Eterno, humilde y glorioso.

Y está allí, en el templo bendito de tu propio corazón.

III

Y cuando dejas que tu corazón se llene de contento ante la belleza eterna del Amado y que tu alma Le reconozca en el amanecer o en la noche, en la cima o en el abismo, en la angustia o en la paz…

Cuando ves la hermosura de Su rostro llenándote de amor desde todo lo que existe y dejas que la vela de tu alma se consuma sin temor…

Cuando lo mismo te da volar por la inmensidad de los cielos o llevar contigo el fuego ardiente de todos los infiernos,
cuando caminas sin temor por entre la luz o la sombra o cuando es igual a tu alma

la gloria o la humillación… En ese instante, en el instante mismo en que tú ya no existes… Comprendes el misterio profundo del sacrificio, del darse sin preguntar.

Y tu alma libre.
aunque atada por todas las cadenas, se entrega a la vida como el agua que cae, sobre el barro labrado de un cántaro abierto, a la sed de todos los que tienen sed. Y amas el clavo que penetra las manos y los pies sobre una cruz de madera que rompe el templo sagrado del cuerpo eterno de Dios.

Despiertas al sol que se levanta más allá de la oscura noche
de un espejismo de mármol, de la choza de paja, de la hogaza de pan, del oro, del bronce.

La luz que resplandece más allá de todas las entregas, de todos los sacrificios, de todas las guerras, de todas las glorias, de todos los teatros que hacen confundir el acto con el actor. Y comprendes que el amor es el milagro mismo de la vida, el misterio del desprendimiento, el cáliz que se desangra, la llama que se consume a sí misma en la oscuridad. Que el amor es estrella que guía, vino que rompe la copa, crisálida que sueña sueños de eternidad. Agua que da vida, fuego que purifica, viento al que se entrega plena la libertad. Surco que se abre, semilla que se rompe en fruto lluvia que se ofrenda pura a la tierra bendita. Alas del ángel que seca tus lágrimas, sandalias del pescador que tira su red al infinito mar. Que el amor es certeza al corazón de los que dudan, camino a los pies de los que yerran, luz a los que buscan en la oscuridad. Que el amor es fuego que consume toda duda, arco desde donde lanzas tu propio corazón.

Certeza con la que tu alma moldea los caminos infinitos de tu propia libertad, Y es tuya la opción, tuya la intención, tuyo el hecho, el sueño y la palabra.

De Él son los frutos.

Del Tejedor el tejido.

De Él los resultados y de Él la comunión del Todo. De nosotros la pasión y la espera, el anhelo y la entrega, el ser para dejar de ser, pues cuando la gota se entrega al mar desaparece y cuando el rayo regresa al sol es aniquilado.

Y allí en el no ser al que sólo se llega cuando ya has sido, trasciendes todos los límites y todas las barreras.

Mientras la crisálida de tu alma sueña los colores infinitos de sus alas y la vida vibra en ella, abierta y plena, profunda y única en la intensidad del Todo. Allí dejas que tu alma fluya libre como el viento y que la misericordia del Músico Divino toque la cuerda más sensible de tu propio corazón,
para ser música, para ser poesía, para morir a lo que somos y despertar juntos a la Vida…
al amanecer de la medianoche.

Crisálidas que tejen la belleza de sus alas y las queman en el ardiente fuego de Su amor infinito.

Fin

Para citar este artículo

Referencia electrónica

Jenniefher Weissenberg Gandhi, « “El largo viaje entre mi mente y mi corazón” », *Polis* [En línea], 8 | 2004, Publicado el 03 septiembre 2012, consultado el 24 mayo 2016. URL : https://journals.openedition.org/polis/5955

Derechos de autor: © *Polis*