

Una Educación para toda la vida

Lectura de fragmentos de un visionario*

 Carlos Rodrigues Brandão¹

Nota para los que leen este escrito

Esta escritura, así como todas las de esta serie, es un viejo o un nuevo texto que escribí. En algunos casos puede ser el capítulo de un libro aún en vigor o ya agotado. En otros, un artículo de la revista de nuevos o viejos tiempos. En otros casos, un escrito nunca publicado y escrito para ser hablado en reuniones, coloquios o equivalentes.

Algunos han sido revisados y actualizados. Otros no lo hacen. Algunos tienen al final una bibliografía completa, o casi. En otros falta. El propósito de este escrito no es académico. Sirve para establecer diálogos entre las personas y su uso es libre, es decir, libremente responsabilidad compartida. Puede ser utilizado en diferentes situaciones. Puede ser citado en su totalidad o en parte. Puede ser embebido en otros escritos, puesto que recordaba su origen.

Quien quiera “entrar al texto” para hacerlo mejor o co-participar está invitado a hacerlo y seremos co-autores.²

Las razones de ser así de este escrito

Entre los ‘60 y los ‘70 la UNESCO lanza la idea de una *educación permanente*. Por ese tiempo algunos compañeros y algunos compañeros con vocación e ideales estábamos plenamente involucrados con algo que inicialmente se dio en llamar en Brasil *Cultura Popular* y luego fue conocida en toda América Latina como *Educación popular*.

* Fragmentos del documento para ser leído y hablado en Brasil, CONFITEA+6 celebrado en Brasilia el 27 de abril de 2016. Traducción: Roberto Elisalde.

1 Antropólogo, educador popular y profesor de la Universidad. Escritor y visionario. Completó 76 años, 14 días antes de esta mesa en Brasilia.

2 Les recuerdo que todo lo que escribí en forma de libros se encuentra en el sitio de LIVROS GRATIS: www.sitiodarosadosventos.com.br. Casi todos mis libros de antropología, educación y literatura pueden conseguirse libre de derechos editoriales. En www.apartilhadavida.blogspot.com hay varios otros escritos míos y también se puede acceder libremente.

Menos criticable que la *educación bancaria*, un término consagrado por Paulo Freire, la *educación permanente* nos pareció a los militantes de la *educación popular*, una propuesta eurocéntrica y desprovista de toda vocación transformadora y revolucionaria. Incluso escribí artículos sobre la *educación permanente* en cuestión a pesar de mis diálogos amistosos con Pierre Furter, de Brasil, uno de sus principales divulgadores.

Décadas más tarde, la UNESCO misma regresa con la propuesta de una *educación para toda la vida*. Aquí, sin embargo, en América Latina la *educación popular* sigue vigente y activa. Ahora mismo, luego de este encuentro de CONFITEA se realizarán en Manaus y luego en Cienfuegos, Cuba, dos simposios dedicados a Paulo Freire y la *educación popular*.

Para nosotros, los profesionales de la *educación popular* (y sus variantes), a la propuesta de la UNESCO se le debe agregar una palabra esencial y debería ser pronunciada como *educación para transformar toda la vida*.

Y es desde este punto de vista que yo vengo a decirles lo que he aprendido, lo que pienso y lo que creo.

Un diálogo con Moacir Gadotti

Creo que converso con Moacir Gadotti al menos desde el regreso del exilio del querido Paulo Freire. Serán más de 30 años y fueron muchas las ocasiones de intercambio. Leí su documento “Educación popular y educación permanente a lo largo de la vida” (Gadotti, 2016), que imagino, será presentado en esta conferencia. Fue por esta lectura que decidí cambiar sustancialmente la que pretendo traer a Brasilia. Gadotti sigue siendo uno de mis maestros, pero guarda una costumbre que atropella mi vida de educador. El se anticipa, con más sabiduría que yo, a lo que voy a decir o escribir.

En su texto recuerda desde el principio que una *educación para toda la vida* es una idea bastante antigua. Y cita de Lao-Tse la frase: “todo el estudio es interminable”. Algo que asociará, milenios más tarde, Gaston Bachelard.

Acto seguido, nos recuerda a Platón en *La República*, cuando afirma que “la educación es el primero de los mejores privilegios”. Quiero traer otra contribución a este estudio de los principios. Me sorprende encontrar en un largo pasaje de uno de los más hermosos y densos libros sobre educación, *Paideia. La formación del hombre griego*, de Werner Jaeger (1995), este descubrimiento:

En la página 1347 de *Paideia*, ya casi al final del libro y también el final de muchas páginas dedicadas al pensamiento político y educativo de Platón, Jaeger escribe la expresión “educación popular”³. Así que lo que él escribió fue traducido al portugués e, imagino, al español.

Jaeger recuerda que Platón va más allá de Sócrates, quien aprende a filosofar, y más allá que los Sofistas, que polemizan durante toda la vida, para reivindicar para “el pueblo” no sólo la instrucción funcional que plantea el hombre-destinado-al-trabajo-manual práctico, sino una formación integral que educa, forma y realza el sujeto

3 Tengo dos ediciones de este libro en portugués. Una es la más antigua: Herder Editorial, de São Paulo y de Aster Editorial, y no trae fecha. La otra es una edición más actual y fue publicada por Editora Martins Fontes, Sao Paulo. Tengo la 3ª edición, 1995. Sé que hay excelentes ediciones de este libro esencial en español.

teórico-destinado-al trabajo-político. Y “político” debe ser leído aquí en el sentido de esta palabra griega ancestral: el individuo responsable de administrar la *polis*. Un sentido durante siglos incorporado por muchos educadores, de los que Paulo Freire será uno entre otros pensadores y hombres de acción próximos. “Teórico” también debería ser pensado en su significado griego original, como aquel que en algún lugar dice algo y piensa críticamente lo que ve y comprende, para luego realizar una crítica política. Doy la palabra a Werner Jaeger:

En realidad, la creación de un sistema completo de educación primaria, encarado como *Paideia* del pueblo fue uno de las más audaces innovaciones de Platón, digna de su gran genio educativo. Es el último paso para la plena realización del programa del movimiento socrático, un paso llamado a tener una importancia incalculable, aunque ningún legislador de su tiempo se haya sentido tentado de hacer realidad el ideal platónico de una educación general de las masas populares. Cuando se puso en evidencia, fue cuando la educación pretendía ser más que un aprendizaje puramente técnico y profesional, con la formación de la personalidad aristocrática, ideal primitivo en su conjunto que, como siempre ocurre en el mundo, comenzó con la historia de la *Paideia* griega. Este ideal de la *Areté* fue trasplantado a la educación de los ciudadanos que, bajo nuevas condiciones sociales de la ciudad-estado griega del período clásico, deseaban participar en el *Kalokagathía* de las clases educadas; pero, incluso en la democracia ateniense esta misión fue confiada completamente a la iniciativa privada individual⁴. El paso revolucionario que Platón da en *Las Leyes* y que constituye su última palabra sobre el estado y la educación es establecer una verdadera *educación popular* a cargo del estado. Platón asigna a este problema, en *Las Leyes*, la misma importancia que en *La República* le concede a la educación de los gobernantes. Y por supuesto, es lógico que así sea; ¿de hecho, dónde este problema encontraría la atención merecida, sino en el Estado educativo en *Las Leyes*, basado en la armonía ideal entre el gobierno y la libertad?

Dejemos a Platón en paz y sigamos adelante. A Gadotti retornaré luego en este documento y en esta charla.



⁴ Werner Jaeger recuerda que no existen en nuestras lenguas una palabra que traduzca bien el sentido griego de la *Areté*. “Virtud” sería el más cercano, pero es todavía imperfecta. Lograr el *areté* era el ideal primero de la aristocracia homérica, de los ciudadanos griegos de los tiempos de Sócrates. Y levantar un *areté* siempre perfectible del hombre era el ideal supremo de la educación griega. La palabra debe ser pronunciada *Areté*. “Entender expresa el más alto ideal físico de hombre puede forjar nuestro espíritu y todo noble aspira a realizar en sí mismo. Sólo el más alto el amor implica la más alta *Areté*.” (Jaeger, 1995: 32, en la edición original en portugués, sin fecha).

De tortugas y elefantes a la educación para la vida

Estoy personalmente e intensamente involucrado con esto que damos en llamar *educación popular, educación de base, educación de adultos y jóvenes* desde 1963, cuando, todavía un estudiante universitario, ingresé en el Movimiento de base. Soy, por lo tanto, un septuagenario que habla de cincuentenarios.

Sin embargo, como profesor, soy un antropólogo dedicado a la investigación y la enseñanza en otros campos: antropología de la religión, antropología del campesinado, cultura popular, identidad y etnicidad. Y ya que somos una gran mayoría de educadores, estoy autorizado a hablar como un antropólogo y un visionario; palabra y sentido que se explicará a continuación.

Y la primera imagen que me viene sobre la *educación para toda la vida* es un breve relato de una de las páginas de *La interpretación de las culturas*, de Clifford Geertz (1978), antropólogo estadounidense. El comenta en un pasaje que cuando le preguntó a un indígena cómo sería el “Planeta Tierra” recibió la siguiente respuesta que cito aquí:

“La tierra es una inmensa caparazón de tortuga”.

Cuando Clifford Geertz preguntó: “¿pero dónde esa caparazón se apoya para no caer en el vacío?, respondió el indígena: “Se apoya en el lomo de cuatro elefantes.”

Y Geertz volvió a la carga: “Pero los cuatro elefantes, ¿en qué se apoyan para no caer en el espacio?”

A lo que respondió el indígena: “en el caparazón de una enorme tortuga”.

Y Geertz preguntó de nuevo... occidentalmente:

“¿Y esa enorme caparazón de tortuga en qué se apoya?”

A lo que el indígena respondió: “Bueno, él está apoyado sobre el lomo de cuatro elefantes.”

Lo que obligó al antropólogo a una pregunta más, es decir, la misma.

“Pero esos cuatro elefantes...”

A lo que el indígena respondió de una vez por todas:

“Bueno, Señor, de allí para abajo son sólo tortugas y elefantes hasta no acabar más.”

Les traigo este pequeño pasaje bien del sabor y gusto de los antropólogos porque cuando pienso en *educación para toda la vida* la primera imagen que viene a mí es esta.

Y la segunda pregunta es esta: “¿por qué una educación para toda la vida?” Y ella podría ser acompañada de otra (u otras), como: “la educación para toda la vida es una necesidad, un derecho y un deseo de las personas y las sociedades, o es sólo una invención de los educadores para ampliar –en su nombre o en el de los otros polos de conocimiento y poder– el alcance de sus actividades y proyectos?”

Sí, porque veamos bien. ¿Hay quienes defienden la reducción de la vida dedicada a trabajar hasta llegar a una civilización en la que solo tomará unas horas de unos pocos días de algunos años de vida de una persona, ya sea un ingeniero o un trabajador?

A lo que algunos responderán: “porque estamos llegando a un mundo de ‘deconstrucción del trabajo’, la educación debe ocupar una buena parte del tiempo humano libre de labores. En lugar de personas dedicadas mucho tiempo y por muchos años a construir cosas, dedicarán mejor y mayor tiempo de sus vidas para la ‘construcción de ellos mismos como seres inacabados e inacabables”

Sí, pero veamos bien. Otros podrán recordar que en tiempos de pragmatismo reduccionista, clasista, colonizador y regido más por la capacitación de competencias para el mercado que para la formación integral de una sociedad cooperativa consciente, ¿para quién y para qué podría servir una *educación permanente*? Y quiero señalar sin cambios el párrafo con el cual cierra Moacir Gadotti el trabajo ya recordado aquí. Ya que no sabría decirlo mejor que cómo el lo dice:

La concepción de educación para toda la vida del Banco Mundial y de la Unión Europea va en una dirección opuesta a un mundo justo y sustentable. La apuesta de estos dos organismos es la uniformidad y no la conectividad en la diversidad, el individualismo y no la solidaridad. Así que esta visión del aprendizaje permanente no puede considerarse como un principio de la educación del futuro, sino un principio de la educación del pasado. En estos términos no podemos imaginar una educación/aprendizaje permanente desde la perspectiva de la Educación Popular. Nuestra esperanza, de todo lo que estamos preguntando acerca de lo que está sucediendo, es que juntos (as), con el movimiento de Educación Popular y Educación de jóvenes y adultos, podamos contribuir a revertir esa tendencia, ingresando críticamente en este debate y apoyando nuestras propuestas de emancipadores de la educación en beneficio de los más necesitados.⁵

Paulo Freire –que era un amigo y del que aún soy un aprendiz– así como Moacir Gadotti y otras personas vinculadas a la *educación popular* y los *movimientos populares* de América Latina fueron cuestionadores de la llamada *educación a lo largo de toda la vida*-. Todos ellos rescataron siempre una opción anti colonizadora del sistema capitalista y, por lo tanto, transformadora de sus vidas, destinos, culturas y sociedades.

Dicho esto, salto hacia una contribución para la cual la palabra “visionario” me parece la más apropiada, aunque evitada cuidadosamente en reuniones como esta.

Una mirada visionaria de todo esto

Soy un lector frecuente y entusiasta de “Gaston Bachelard nocturno”, la fenomenología del ensueño. Pero siempre he sido un lector apresurado de “Gaston Bachelard diurno”, y del concepto y la crítica de la ciencia. Debo a algunas lecturas anticipadas sobre todo, a una educadora de Portugal, María Eduarda Vaz Moniz dos Santos, el redescubrimiento de un “Bachelard educador” que ahora me apasiona y obliga a revisar las ideas y las palabras como hace cincuenta años. En su libro: *¿Qué educación?*, junto a numerosos pasajes de “Bachelard educador”, María Eduarda presenta una serie de pensamientos concisos y reveladores en los que opone diversas teorías y propuestas de “educaciones”⁶. Trabajar sobre sus contribuciones (de Gaston y María Eduarda) nos llevaría una

⁵ Es el último párrafo de Gadotti, 2016.

⁶ Realmente lo que escribe María Eduarda es una trilogía (de la que por ahora sólo he leído el “Libro 1”). Los otros dos son: *¿Para qué la ciudadanía?*, y *¿En qué escuela?* *¿Qué educación?* fue publicado en Lisboa, por la Editora Santos-Edu, en el año 2005. Creo que es una edición de la propia autora. Actualmente es investigadora en el Centro de investigación en educación, FCUL. Hemos estado en USP en programas postdoctorales.

conferencia aparte... En la página 48 de su libro, María Eduarda trae un momento de Gaston Bachelard en el que propone una “escuela para toda la vida”. Veamos cómo:

El principio de una cultura continua es la base de la cultura científica moderna [...] Entonces sí, la escuela es continua a lo largo de toda la vida. Una cultura segmentada por un tiempo es la negación misma de la cultura científica. No hay ninguna ciencia excepto una escuela permanente. Es esta escuela en la que la ciencia debe basarse. De esta manera, los intereses sociales serán definitivamente al revés. La sociedad será hecha para a la escuela y no la escuela para la sociedad.

He aquí una idea con la que tiendo a estar de acuerdo. Es decir, si pudiéramos crear un mundo en el que las culturas sean autónomas y libremente creadas y recreadas por sus miembros; si creáramos una sociedad en la que ciencia/educación sustancialmente se colocan al servicio de los seres humanos y de los grupos humanos y no cualquier otra instancia; si creáramos un mundo en el que la aventura del conocimiento se disponga al alcance de todas las personas; si pudiéramos reinventar ciencias que salgan de sus compartimentos estancos y aprendan a dialogar con lo diferente, con lo incierto, con lo inesperado, con el uso permanente y la revisión de sus conclusiones (siempre provisionales y mejoradas); si pudiéramos establecer por fin un diálogo “en igualdad de condiciones” entre la llamada “ciencia académica” y todo lo demás, proveniente de otras tradiciones culturales diversas; si interactuamos con el conocimiento científico del sentido común (Boaventura de Souza Santos), con las artes, la espiritualidad, con todas las creaciones del espíritu humano, entonces sí, estaremos en el camino de una cultura científica abierta, dialógica y transformativa. Podemos pensar la inevitabilidad del presente y del futuro de una educación siempre abierta, dialógica, conectiva e interactiva. Esta educación, viviendo dentro o fuera de las instituciones educativas oficiales debe ser parte de nuestras vidas.

En algunos momentos de su libro, el enfoque de María Eduarda destaca que Gaston Bachelard le da a la educación popular y a la *educación permanente* una dimensión sustantiva. Tanto la ciencia que desemboca en la educación como la educación que desemboca en la ciencia, son aventuras humanas nunca solitarias ni monológicas. Por lo tanto, ellas no creen en la primacía del individualismo, la competencia y el utilitarismo. En este sentido son abiertamente solidarias, cooperativas y dialógicas. Un científico encerrado en su laboratorio y sediento de premios y reconocimientos puede ser un científico. Pero nunca va a ser un educador. Y, si él no educa, si no comparte entre diálogos su ciencia, ¿él es un científico?

Páginas adelante María Eduarda, después de recuperar una sentencia Bachelardiana que repetirá a lo largo de todo el libro –“el que es educado debe enseñar”– desemboca en una comprensión de lo que es el “saber” como elemento esencial al pensar en una *educación para toda la vida*. Quiero hacerlos interactuar con algo que he leído en otra parte en *De la relación con el saber* de Charlot y con las ideas con las que convivo desde hace años para establecer la diferencia entre “ser instruido fragmentadamente durante toda la vida” y el “educarse integralmente durante toda la vida”.

Veamos. En un primer nivel de los seres humanos se da lo que llamo aquí *estar informado*. Es lo que hay que leer en el prospecto de un medicamento o de un nuevo teléfono celular. En un segundo nivel es lo que llamaré: *conocer*. Es todo lo que vivo y adquiero cuando aprendo un verbo difícil en francés, cuando reconozco todos los afluentes de la margen izquierda del río Amazonas o aprendo, apresurado y provisionalmente, la regla de tres. No sería necesaria una larga búsqueda o un esfuerzo en la memoria personal para ver que casi todo lo que se “enseña en la escuela” está contenido aquí. Estas son las esferas a las que se reduce la enseñanza programada, la mayoría de la “educación a

distancia” y, finalmente, los aprendizajes funcionales y robotizantes de una educación de resultados, o de una pedagogía de competencias.

Ahora, además de estas dos primeras dimensiones de lo que se puede “aprender”, está lo que Gaston Bachelard y Paulo Freire llaman *comprensión*. Comprender no es sólo alcanzar un nivel cuantitativo de *informarse* y *saber*. Representa realmente un salto de calidad. Entiendes algo cuando el conocimiento de algo que sabes dialoga con el nuevo aprendizaje. Te sentís desafiado con lo que sabes. A cuestionarlo, a repensar lo que se conoce con lo que sabes, y que enfrenta tus aprendizajes. Haces tuya una filosofía o una teoría lingüística que apenas se aprende a conocer (y la devuelve en pedazos en una carrera). Recuerdo a Emmanuel Kant cuando decía que “no se puede enseñar la filosofía; sólo se puede enseñar a filosofar”. Sabes algo de la filosofía de Kant cuando superficialmente “reconoces” algunas de sus teorías sobre el conocimiento de sí mismo. Se entiende a Kant cuando se aprende a dialogar con él (o contra él). Cuando hace su comprensión de lo que, a su manera y en su tiempo, entendió también.

Siempre pensé, entre los griegos presocráticos y algunos pensadores de la educación actual, que en un nivel más elevado estaba el saber, el fundamento de la sabiduría (ella nos espera más con Roland Barthes). Y el saber es lo que es precisamente porque al ser “sapienciado” por mí, y no sólo “conocido”, ya no me pertenece a mí. No tengo un saber, como poseo una información escolástica, un conocimiento o una comprensión. Un saber me posee. Casi como los logos de los presocráticos, el saber fluye entre todos sus participantes sin la posesión o el privilegio de alguien.

Un día escuché de alguien que Martín Heidegger habría dicho: “nosotros comprendemos cuando somos parte de lo que se comprende”. Traigo de Gaston Bachelard, vía María Eduarda algo que me parece que pedagógicamente va aún más lejos.

Poseer un conocimiento no es saber. Saber es, ante todo, ser capaces de comunicar su conocimiento (hasta aquí María Eduarda). Para poner en claro el saber es preciso desencantarlo, es preciso presentarlo, compartirlo con los demás, es necesario discutirlo en términos de representación racional en sus dos dimensiones (hasta aquí de Gaston Bachelard). Es en la comunicación dialógica que se aclara el saber. La dialéctica intersubjetiva no tiene sentido único, la tesis de un lado y la antítesis del otro. Exige reciprocidad dialéctica (hasta aquí María Eduarda de nuevo).

Situemos sin temores y sin grandes dudas la gama de opciones que va de la información de instrucciones al conocimiento funcional como el fundamento del aprendizaje utilitario y reduccionista de la escuela regida por valores e intereses de la lógica del mundo de los negocios.

Atendamos al intervalo que parte de la información-conocimiento y los supera en dirección de la comprensión del saber como fundamento de una real educación humanista y humanamente abierta, creativa, incierta y transformadora, en nombre de la cual vale la pena pensar en una *educación permanente*.

De la ciencia al arte

Hace más de 60 años que escribo cuentos y poesía. Y menos de 50 años que escribo sobre antropología y educación. Más o menos 50 años de dar clases en las que mezclo poesía, música con pedagogía y ciencias sociales, así como defendiendo que el arte (y no sólo él) debe recuperar en la educación y en la escuela su lugar central como formador,

como cualquier otra ciencia. Ciencias que algún día, espero, se traducirán también como una dimensión del arte.

Que nos acompañe ahora otro pensador francés, del que me reconozco también como un asiduo lector: Roland Barthes. Ya hablé sobre él en otras reuniones y escritos. Pero creo que son palabras que entre el ensueño y el visionario bien merecen ser recordadas.

Al asumir un cargo en el Colegio de Francia, la cátedra de semiótica literaria, Roland Barthes dio una clase sobre su clase... Su clase sobre la clase fue publicado en un pequeño libro llamado: *La Clase*⁷. En un momento de su discurso Barthes dice ante una audiencia con más científicos que artistas, supongo, que la ciencia es fantasiosa y que el arte es compresiblemente realista. El hizo coro con Bachelard al recordar que nada es más mutable y capaz de errores y más corregible que la ciencia. ¿Quién se atrevería a revisar o corregir *La Iliada* o incluso el *Grande Sertão* de João Guimarães Rosa? Pero, ¿cuántas veces la gran física mecanicista de Isaac Newton fue revisada y corregida?

Leemos en Roland Barthes:

En una novela como Robinson Crusoe hay un saber histórico, geográfico, social (colonial), botánico, antropológico y técnico (Robinson pasa de la naturaleza a la cultura). Si por algún exceso de socialismo o barbarie, todas nuestras disciplinas fueran expulsadas de la escuela, debería haber una excepción: la disciplina literaria. Se salvaría porque todas las Ciencias están presentes en el monumento literario. En este sentido se puede decir que la literatura, cualquiera sea el nombre de la corriente que lo manifieste, es absolutamente realista: ella es la realidad, es decir, es el propio fulgor de lo real. Sin embargo esto es verdaderamente enciclopédico, la literatura hace mover el conocimiento, como no fetichizado cualquiera de ellos: ella les da un lugar indirecto y eso es precioso. Por un lado, le permite designar saberes posibles –insospechados, irrealizables–: la literatura trabaja en los intersticios de la ciencia, está siempre atrasada o adelantada con relación a la ciencia. Es semejante a la piedra de Bolonia, que irradia en la noche lo que aprovisiona durante el día y, por este resplandor indirecto ilumina el nuevo día que viene. La Ciencia es grosera, la vida es sutil, y es para corregir esta distancia por lo que importa la literatura. Por otro lado, se sabe que ella nunca es el saber total; la literatura nos dice que algo sabe, o mejor: ella sabe algo de las cosas, sabe mucho de los hombres.

No sé que pensará Gaston Bachelard de la frase “barthiana” según la cual “la ciencia es grosera, y la vida es sutil”. De hecho no sé siquiera lo que yo pienso al respecto. Pero creo que “Bachelard nocturno” estaría totalmente de acuerdo. Y, con él, yo también.

Y como un audaz reto a una *educación para la vida*, transcribo aquí también el final de la “clase de la clase”. Barthes, después de ofrecernos la mejor definición de lo que es “investigar”, apela en nombre de la sabiduría, a algo inusual entre los educadores: el olvido y el saber, más que el saber real:

Hay una edad en la cual enseñamos lo que sabemos; pero luego hay otra, enseñar lo que no se conoce, eso se llama investigar. Luego viene la edad de otra experiencia, la de desaprender, la reubicación del trabajo imprevisible que el olvido impone a la sedimentación de conocimientos, culturas, creencias. Esta experiencia tiene, creo, un reconocido nombre y pasada de moda, que tomaré aquí sin complejos, en la encrucijada de su etimología: sapientia: ningún poder, un poco de saber, un poco de sabiduría y un máximo posible de saber. (Barthes, 2013: 92)

⁷ El libro existe en portugués. Tengo una nueva edición, Editora Cultrix, Sao Paulo, de 2013. *La clase* de Barthes en París fue el día 7 de enero de 1977.

De la ciencia al arte, arte visionario

Gadotti abre su artículo a esta conferencia con un breve epígrafe de Hannah Arendt que nos da que pensar: “Se puede aprender hasta el final de la vida sin haber sido nunca educado.”

Podemos seguir recordando algo que si para nosotros no es nuevo, fue felizmente sintetizado por Boaventura de Souza Santos. Frente al dominio colonizador del “sistema-mundo”, las prácticas sociales pueden seguir dos direcciones: las *reguladoras* del sistema (como todas las vocaciones de educación criticadas aquí y en otros documentos de esta conferencia); o pueden ser *emancipadoras* del sistema (como las que se asocian por ejemplo, a la educación para toda la vida en los proyectos de educación popular).

Y quiero volver ahora a mi reflexión, desde una mirada más amplia y de tiempos mayores y futuros. Después de todo, ¿para qué la *educación*? Y, ¿por qué una *educación para la toda la vida*? Una posible respuesta sería: para que las personas, grupos humanos, empresas, pueblos y naciones transformen sucesivamente sus vidas, destinos, presentes y futuros.

Sí. Pero sin duda no es solo para eso. Puesto que este aspecto transformador si no se acompaña de transformaciones en personas de calidad y de humanización que nos golpee la individualidad sea de un niño o de toda la humanidad... ¿para qué servirá?

De lo contrario, estaríamos prisioneros de cambios cuyos criterios podrían regirse cada vez más por valores que van desde competencia para el hacer, o una simple práctica del aprendizaje como un regalo de tiempo vago y progresivamente libre tanto de los trabajos como del poder deshumanizante.

Aquí es cuando les traigo a un antropólogo y a un padre, paleontólogo, para ayudarnos a reflexionar.

En el último capítulo de su libro *Pureza y peligro*, Mary Douglas (1976) recuerda algo absolutamente normal, posiblemente evidente así como olvidado. Recuerda que nos llevó millones de años ascender a la palabra articulada, que saltó de simples enunciados a la poesía, a la oración y a la primera ciencia. Llevamos millones de años para pasar de rebaños errantes no demasiado diferentes de grupos de simios a comunidades, ciudades, naciones e imperios. Y se pregunta: si tuviéramos a futuro más de miles de millones de años en la tierra, ¿quién dudaría que en una evolución humana del proceso seríamos capaces de hazañas que parecen existir sólo en algunas películas, en algunos mitos o entre algunos sistemas de creencias? Podríamos compartir esferas de conocimiento en todos los campos como ahora compartimos el aire que respiramos. Podríamos comunicarnos mentalmente. Podríamos aprender el lenguaje de las plantas y animales. Podríamos operar una verdadera revolución interior progresiva en nuestras mentes, en nuestros espíritus, mucho más que los avances tecnológicos de la ciencia. ¿Lo dudan? ¡Yo no!

Y, en términos de humanidad y generaciones futuras, creo en una educación para la vida, creo en algo que está más allá de los sueños de Gaston Bachelard, nos hará ser en alguna generación del futuro, personas que conozcan, que compartan conocimientos, sentimientos, sentidos, significados en una sociabilidad de esferas de interacción y de diseños simplemente inimaginables ahora.

Pierre Teilhard de Chardin (1995), a través de sus investigaciones como paleontólogo va más allá de sus creencias como católico. Cree que así como en la “Tierra joven” durante millones y millones de años existió una litósfera de hierro y fuego que luego

se transformó en tierra y agua –que a la vez preparó la aparición de un nuevo nivel de existencia-. Surgieron en esa capa –la biosfera– los seres humanos. No fuimos el centro, pero sí el ápice del mundo, especialmente por ser la esfera de conciencia reflexiva en un creciente proceso de personalización y espiritualización hacia lo que él llama la noosfera. Un espacio de tiempo en el que toda la Tierra será transfigurada por las conciencias iluminadas (de la piedra y el fuego a las plantas, los pájaros y el hombre). Para seres dotados de una capacidad para compartir la vida, el conocimiento y la trascendencia de la conciencia que sólo puede imaginar, ¿vale la pena una educación para toda la vida? Sí, siempre y cuando sea paso a paso, persona por persona, si sabe caminar hacia una tierra que dispense sueños de cielo, paraísos y reencarnaciones. Porque aquí en un tiempo, alguien que será nuestra descendencia habría aprendido a crear un mundo tan pleno y armonioso, que si existiese un Dios, él desearía venir a vivir con nosotros.

Bibliografía

- » Barthes, Roland (2013) *Aula*. Sao Paulo: Editora Cultrix
- » Douglas, Mary (1976) *Pureza e perigo*. Sao Paulo: Perspectiva editorial
- » Gadotti, Moacir (2016) “Educação popular e educação ao longo da vida”. Sao Paulo: Documento para CONFITEA, Brasil + 6 (Xerox)
- » Geertz, Clifford (1978) *A interpretação das culturas*. Río de Janeiro: Editorial Zahar
- » Jaeger, Werner (1995) *Paidéia. A formação do homem grego*. Sao Paulo: Editora Martins Fontes
- » Santos, Maria Eduarda (2005) *Que Educação?* Lisboa: Santos-Edu
- » Teilhard de Chardin, Pierre (1995) *O fenómeno humano*, Editora Cultrix, Sao Paulo.