

# **Conversando con Pierre Furter sobre la educación y la vida**

José Antonio Caride

Universidad de Santiago de Compostela

## **Resumen**

Iniciamos esta conversación, sin imaginar lo que podría depararnos, concluyendo el año 1982 en Santiago de Compostela. Fue entonces cuando conocí a Pierre Furter. Hasta su fallecimiento, en marzo de 2020 continuamos dialogando con él, incluso con silencios e, inevitablemente, en la distancia. El texto que presentamos resume -en casi 9.000 palabras- lo que podríamos decirnos de tener la oportunidad de compartir cotidianamente nuestros pareceres sobre la “educación” y la “vida”. Dos expresiones que dan título a una de sus obras más emblemáticas (Furter, 1996), publicada originalmente en portugués en los años sesenta del pasado siglo.

Su invitación a darle un giro epistemológico a la ciencia de la educación para construirse interdisciplinariamente como ciencias de la educación, sirve de trasfondo a los temas, problemas, inquietudes, propuestas y respuestas que cultivó en su estimable trayectoria científica y académica en distintos contextos y realidades (Portugal, Brasil, Venezuela...), aunque siempre apegado a la Universidad de Ginebra. Reconociendo y agradeciendo su visión crítica y esperanzada de la educación y del quehacer de sus profesionales, nuestra contribución prolonga los “in memoriam” que elogian su labor pedagógica, alentando sueños y mejores futuros para la humanidad y el mundo.

**Palabras clave:** Pierre Furter, Educación, Vida, Pedagogía social, Crisis, Educación permanente

## **RESUMO**

Começamos esta conversa sem imaginar o que ela poderia nos trazer, concluindo o ano de 2002 em Santiago de Compostela. Foi quando conheci a Pierre Furter. Até ao seu falecimento, em março de 2020, continuamos a dialogar, ainda que silenciosamente e, inevitavelmente, à distância. O texto que apresentamos sintetiza – em quase 9.000 palavras – o que poderíamos dizer sobre a oportunidade de compartilhar no quotidiano as nossas visões sobre “educação” e “vida”. Duas expressões que dão título a uma das suas obras mais emblemáticas (Furter, 1996), publicada originalmente em português na década de 1960.

Seu convite para dar uma volta epistemológica à ciência da educação para ser construída interdisciplinariamente como ciências da educação, serve de pano de fundo às questões, problemas, inquietações, propostas e respostas que ele cultivou ao longo da sua estimada carreira científica e acadêmica em diferentes contextos e realidades (Portugal, Brasil, Venezuela...), embora sempre vinculado à Universidade de Genebra. Reconhecendo e agradecendo a sua visão crítica e esperançada da educação e do trabalho dos seus profissionais, a nossa contribuição estende os “in memoriam” que enaltecem o seu trabalho pedagógico, alentando sonhos e melhores futuros para a humanidade e para o mundo.

**Palavras-chave:** Pierre Furter, Educação, Vida, Pedagogia social, Crise, Educação permanente

### **Con-textualizando, a modo de introducción**

*Quando me aparentei com uma família aragonesa,  
descobri que esta família tinha profundas raízes em Galicia...  
Poco a poco conocí una nueva generación de artistas,  
de escritores y educadores que, de Sargadelos a Coruña,  
de Santiago de Compostela a Vigo y hasta Ourense,  
afirmaron una nueva creatividad en la nueva España de las Autonomías.  
Más sorprendente todavía fue descubrir que en Ginebra y Santiago  
compartíamos inquietudes convergentes sobre el papel  
de la educación en el difícil desarrollo de las zonas de montaña  
(Furter, 2000)*

Conversar, etimológicamente proviene del latín *conversari*, que significa “vivir, dar vueltas, en compañía” trayendo y llevando el trato a temas o cosas diversas. La conversación se ejercita con las palabras que agrandan los vínculos sociales y las convivencias; cuando no son posibles estando sus interlocutores presentes, lo hacen a través de la comunicación mediada por soportes tecnológicos que permiten, aún en la distancia, dialogar en los mismos tiempos, haciendo que la “sincronía” o la “simultaneidad” sean dos dimensiones clave para su desarrollo.

Aunque la conversación puede anidar en los “no lugares”, que diría Marc Augé (2017), nunca es atemporal. Pretender que lo sea, cuando la ausencia nombra a alguno de sus interlocutores, no solo adquiere otro sentido; también traza otros destinos en el uso de las palabras, escritas y/o leídas, ya pronunciadas o expresadas, y que han quedado

alojadas en el “olvido que seremos”, acudiendo al hermoso título del conmovedor y emocionante relato con el que Héctor Abad Faciolince (2017) nos sumerge en la biografía novelada de su padre.

De lo que podría ser olvido, sin que deba serlo, haremos memoria para “conversar” con Pierre Furter, viajando por el tiempo y los espacios que compartimos, para dialogar sobre la educación y la vida. Dos palabras con las que el filósofo y pedagogo ginebrino quiso ilustrar en una de sus obras más conocidas (Furter, 1996), el *“humanismo que alienta y sustenta la creación de una nueva manera de ser persona, un nuevo modo de organización social y, consecuentemente, una nueva civilización, fundadas en los valores del amor, la creatividad, la tolerancia, la cooperación y la solidaridad, en reemplazo de la competitividad y el lucro”* (Ander-Egg, 1996: 6).

Sin duda, Pierre Furter ha sido uno de los mejores especialistas francófonos en educación comparada, pionero de una reflexión global sobre la educación y su evolución en las geografías latinoamericanas de Brasil o Venezuela. Amigo de Paulo Freire -de quien el 19 de septiembre de 2021 se conmemoraron los cien años de su nacimiento- lo acompañó, iniciándose la década de los sesenta, en sus primeras actividades de alfabetización en Recife y Angicos, germen de influencias mutuas; y, probablemente, siendo uno de los principales artífices en la posterior incorporación de Freire al Consejo Mundial de las Iglesias (Ginebra), en 1970. Lo atestiguan Akkari *et al* (2020) en el breve texto con el que como colegas, docentes y ex-alumnos de Doctorado de la Universidad de Ginebra honraron la memoria del profesor Furter, tras su fallecimiento cuando concluía el mes de marzo del aciago 2020.

En lo que sigue nos sumamos a los agradecimientos y reconocimientos que hacen al imborrable impacto que Furter nos dejó en sus trayectorias académicas, destacando el rigor intelectual, el entusiasmo y la curiosidad que alentaron su actividad profesional en la docencia, la investigación, la gestión y la extensión universitaria. Lo hacemos recuperando su compañía ausente para “conversar” sobre distintas circunstancias vividas, pensadas o imaginadas sobre la educación que tenemos y deseamos transitando entre las últimas décadas del siglo XX y los primeros años del tercer milenio. Un tiempo histórico cargado de acontecimientos personales, científicos, culturales, políticos... sobre los que tuvimos escasas oportunidades de “partilhar”, pero del que nos quedan múltiples testimonios en su abundante obra escrita como autor de libros y artículos en revistas, editor y/o colaborador en obras colectivas e informes, o como conferenciante en multitud

de congresos... abordando temas literarios, culturales, filosóficos, teológicos, sociopolíticos y educativos.

Debo agradecer al Dr. Mario Viché su persistente voluntad para conseguir que este diálogo se proyectase en palabras escritas para ser leídas: no solo como un “*in memoriam*” con el que agrandar y prolongar la obra de Pierre Furter entre nosotros, sino también por los mundos que imaginó y recorrió haciéndonos partícipes de una educación y una formación comprometida con la transformación social. Sea.

***De Ginebra a Compostela transitando por los “mundos soñados” y vivenciadas***

*No basta... crear por crear,  
porque nada indica qué sentido tiene esta creación;  
tampoco sirve dejar que las cosas se desarrollen por sí solas,  
porque entonces no sabemos hacia dónde vamos*  
(Furter, 1996: 51)

Iniciándose los años dos mil, Pierre Furter regresaba a Galicia para ser investido como *Doctor Honoris Causa* por la Universidade de Santiago de Compostela (USC), nuestra universidad y para siempre la suya. El acto se iniciaba a las 12:00 horas del jueves 20 de enero de 2.000 en el Salón Nobre del Pazo de Fonseca, siendo padrino de su investidura el Dr. Agustín Requejo. Agrediendo la presidencia, entre otras autoridades académicas, del Excmo. y Magfco. Sr. Rector de la USC (Dr. Darío Villanueva) y del Ilmo. Sr. Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación (Dr. Antón Costa), Furter respondería a sus laudatios impartiendo una lección magistral, a modo de una reflexión crítica pero positiva, sobre sobre la “*suerte y desdichas de las Ciencias de la Educación*” en cinco actos, un prólogo y un epílogo.

Pocos años después de que la USC celebrara su quinto centenario, Furter volvía a Compostela para ser el primer *honoris causa* de los saberes pedagógicos construidos desde los años setenta del pasado siglo en la Sección de Pedagogía de la extinta Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación y en la entonces conocida como Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Enseñanza General Básica. Su presencia en nuestro Claustro, incorporándose a la estimable nómina de científicos, académicos,

intelectuales, responsables políticos, artistas, escritores, etc. reconocidos por la USC con su máxima distinción honorífica, contribuía a agrandar la amplia y cada vez más diversificada labor docente e investigadora de los Departamentos y Áreas de Conocimiento que a partir de 1996 articulan institucionalmente la estructura académica de la ya nombrada Facultad de Ciencias de la Educación (Decreto 384/1996 de 17 de octubre, DOG del 5 de noviembre). Desde el 4 de abril de 2014 comparte esta distinción con el Dr. Juan Manuel Escudero, Catedrático de Didáctica y Organización Escolar -hoy jubilado- de la Universidad de Murcia, tras ejercer varios años como docente de la universidad compostelana, siendo también durante unos meses el Decano de la “vieja” Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

Aunque aparentemente se trata de un hecho menor, nombrar a los profesores Furter y Escudero en su condición de *Doctores Honoris Causa* de la USC permite situar en la línea del tiempo su participación, como ponentes, en el *II Encuentro Internacional sobre Sociología de la Educación y Pedagogía Social “Autonomías y Educación”*, celebrado en el Auditorio del campus universitario sur del 6 al 11 de un lluvioso diciembre de 1982. Un “encuentro” al que fueron convocados pedagogos, sociólogos y psicólogos de la educación, sociolingüistas, didactas, políticos y responsables institucionales... de distintos países del mundo con la intención de debatir y proponer alternativas sobre los procesos de centralización-descentralización, los factores sociales en la renovación del currículum, las instituciones educativas en las comunidades, las políticas educativas y lingüísticas, o los modelos de intervención socioeducativa a nivel local, comarcal y nacional. Recordamos, además de Juan Manuel Escudero y Pierre Furter, entre otras que figuraron en su extenso programa, las presencias de Ezquiel Ander-Egg, John Eggleston, Monique de Saint Martin, Lluís Vicent Aracil, Ricardo Díez-Hochleitner, José María Quintana...

Fue entonces cuando – casi azarosamente – comenzamos a conversar con Pierre Furter, dando continuidad a la sugerente reflexión que había suscitado su intervención en torno a los estudios regionales en un país federalista, derivando hacia los temas-problemas comunes a la escolarización en la Galicia rural y a las montañas del Jura franco-suizo, sin obviar las inquietantes zozobras del desarrollo rural, la misión de las Universidades en la promoción de una investigación educativa que sea congruente con las necesidades y demandas sociales, o la importancia de la formación y la educación en una sociedad abocada a la “mundialización”. Creo recordar que nos despedimos degustando un albariño en la excursión con la concluyó aquél encuentro, mirando al mar

en la ría de Pontevedra envueltos en la magia que desprenden los hórreos y cruceiros de Combarro.

De su estancia en Compostela quedarían incorporadas a mi biblioteca dos obras (Furter, 1978; Guindani y Hanhart, 1982) editadas en los *Cahiers de la Section des Sciences de l'Education* ("Pratiques et Théorie") de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de la Université de Gêneve; una colección que se iniciara en los años setenta con un título dedicado a la teoría de Piaget en la educación preescolar. El texto de Furter contenía el Informe que había presentado en junio de 1977, en Londres, al tercer Congreso Mundial de Educación Comparada, incidiendo en las dinámicas emergentes sobre los desafíos de la cuestión regional, la unificación nacional y los procesos de centralización-descentralización, deteniéndose no solo en las realidades suizas sino también españolas, con citas reiteradas -entre otros- a Joaquín Costa, Manuel Tuñón de Lara, Yvon Turín, Ricardo Díez-Hochleitner, Mariano Pérez Galán, Amando de Miguel, Jordí Monés, Carlos Lerena, o Xesús Cambre Mariño. El libro, dedicado a la Memoria de D. Marcellino Pascua y de D. Santiago Ruesta, se inicia con una cita de Mijaíl Bakunin (1913), que figura en la carta abierta que el filósofo y anarquista ruso escribiera a sus amigos de Italia, para reproducir (con algunas erratas) en sus primeras páginas unos versos "famosos" -escribiría Furter (1978: 12)- de Antonio Machado, extraídos de su poema "Del mañana efímero":

*"Mas otra España nace,  
La España del cincel y de la maza,  
con esa eterna juventud que se hace  
del pasado macizo de la raza.  
Une [sic] España implacable y redentora  
España que alborea  
con una hacha [sic] en la mano vengadora,  
España de la rabia y de la idea".*

Como sucedería con muchas otras circunstancias en las que se detendría invocando la "España invertebrada" de Ortega y Gasset (1922) o el "laberinto español" de Gerald Brenan (1962), Pierre Furter mostraría una especial sensibilidad hacia el devenir educativo de nuestro país, cuyas diferencias y disparidades han llevado a los propios españoles a decir que 'España es diferente', es decir incomparable, aunque para

los demás sea incomprensible (Furter, 1978). Las referencias a Cataluña, al País Vasco y a Galicia -“una de las regiones más distantes del Centro”, dirá- son reveladoras no solo de su preocupación por las incongruencias de un sistema educativo que ha sido incapaz, durante siglos, de dar respuesta a las complejidades territoriales, culturales, políticas, lingüísticas, etc. de las Españas, que en lo escolar y extraescolar, la formación y las políticas educativas, debería conducir a “*una política cultural global que cree el conjunto de las condiciones de una democracia cultural*” (Furter, 1978: 30). Retornar a su lectura cuatro décadas más tarde tiene los aires de una crónica actual, de la educación, la cultura y la política que también hoy esperan un mejor mañana.

Finalizando mayo de 1990, Furter volvería a Santiago de Compostela para pronunciar la conferencia de apertura de unas *Xornadas sobre escolarización e sociedade na montaña galega*, organizadas por el Instituto de Ciencias de la Educación y el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la USC en el marco de un proxecto de I+D+i financiado por la Xunta de Galicia sobre “escolarización y sociedad en la montaña gallega: análisis contextual e institucional del sistema educativo en un medio rural diferenciado” (1988-1992), del que tuve el privilegio de ser su coordinador e investigador principal. Pierre nos obsequiaría con un brillante argumentario sobre la “*problemática de la formación y de la escolaridad en las zonas de montaña: una perspectiva internacional a la altura de 1990*”.

Haciendo suya la pedagogía de la pregunta, Furter nos situó ante cuatro cuestiones orientadas a activar un “fructífero debate” sobre la educación y los procesos de desarrollo rural en las sociedades industriales urbanizadas: ¿qué ocurre hoy con la ruralidad?, ¿es necesario ruralizar la escuela?, ¿el cierre de las escuelas acelera el mal desarrollo?, ¿las alternativas al cierre de las escuelas no son más que paliativas? Admitiendo que lo pequeño es hermoso (!! ) pero ineficaz, Furter situaría sus reflexiones en las coordenadas de los Estados-Nación, de las políticas educativas y económicas y de su concreción en la renovada, pero todavía imprecisa, Unión Europea. Parte de sus reflexiones procedían de los estudios que se venían realizando en la Suiza francófona sobre las consecuencias del cierre de las escuelas en las pequeñas comunidades de su propio contexto regional (Hanhart, Fluckinger y Perroulaz, 1990). El debate resultó fructífero, pero también, sin pretenderlo, un tanto desasosegante ante el precario futuro de la educación, las escuelas y el mundo rural; sobre todo en los deprimidos territorios de la media y alta montaña. Aceptando el desafío de conocer más y mejor sus realidades, así como de proponer

alternativas para afrontar sus fragilidades, nos despedimos “académicamente” confiando en reencontrarnos pronto, en Ginebra o, de nuevo, en Santiago de Compostela.

Sería en su país-ciudad y Universidad, en febrero de 1993, cuando tras invitar a varios profesores e investigadores de Educación Comparada e Historia de la Educación en España y otros países (a los Dres. José Luís García Garrido y Antón Costa Rico, entre ellos) tuve la oportunidad, también por su invitación, de realizar una breve estancia en la Faculté de Psychologie et des Sciences de l’Education de l’Université de Genève, durante la que impartí una conferencia sobre la educación y el desarrollo rural en Galicia, además de participar en varios foros o seminarios de debate con académicos vinculados a su equipo docente e investigador. Además, por iniciativa suya y con él, visité la sede de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, saludando y conversando en su despacho a su director, el Dr. Juan Carlos Tedesco; y al que años después invitaríamos a participar en un Curso de Verano organizado por el grupo de investigación en Pedagogía Social y Educación Ambiental (SEPA-interea) de la USC, en colaboración con la Universidade de Tras-Os-Montes e Alto Douro, en el polo de Chaves, gracias al buen hacer del profesor Dr. Américo Nunes Peres, con quien veníamos promoviendo distintas iniciativas formativas desde hacía años, aprovechando las potencialidades de la cooperación interuniversitaria entre las Universidades de Galicia y del Norte de Portugal.

En Ginebra, paseando con Pierre por sus calles, plazas y jardines dialogamos sobre Piaget, Calvino, Freire, Buñuel, la educación en Suiza y España, los problemas crónicos de la educación rural, las utopías pedagógicas y sociales... Coincidiendo con un domingo, cubriendo en su coche el trayecto de Ginebra a Lausana (donde almorzaríamos con parte de su familia), bordeando el Lago Lemán, la conversación transitó por los paisajes alpinos y gallegos, las identidades culturales, la educación permanente, el futuro de las Universidades, en cuya democratización y gestión institucional Furter venía implicándose activamente desde los primeros años setenta, compatibilizando esta tarea con importantes responsabilidades en la promoción de la investigación en Educación Comparada. En el aeropuerto de Ginebra nos decíamos adiós expresando el deseo de seguir colaborando e intercambiando nuestros textos, estrechando la colaboración institucional entre nuestras Universidades. Lamentablemente no acontecería tanto como quisiéramos, aunque su investidura como Doctor Honoris Causa de la USC sería un paso hacia adelante en nuestra experiencia común, como reconocería en su lección magistral (Furter, 2000).

El 21 de enero de 2000 nos despedimos sin que Pierre tuviese -por mucho que se intentó- la “Compostela” al no poder acreditar ninguno de los requisitos exigidos para le



fuese otorgada por las autoridades eclesiásticas. No fue suficiente la ilusión que expresara por tener este documento que la Iglesia expide a los peregrinos que han llegado a Santiago tras haber completado -a pie, a caballo, navegando, en bicicleta, o en silla de ruedas- un tramo de 100 a 200 kms. por alguno de sus Caminos. Tampoco los méritos acumulados durante años como peregrino emigrante por las Américas; ni tan siquiera -como confesaba en los prolegómenos de su lección magistral, haciendo uso de un saudoso portuñol- pasar “*a miudo ante un antergo predio que segue a ter marcada no soportal una cunha de Santiago... signo, por ela soia, de que reformada ou non, cidade acastelada ou non do mais puro calvinismo, Xenebra permaneceu a pesares de tódalas incomodidades das loitas de relixión, sempre ligada á pelegrinaxe máis prestixiosa cara á Fisterra*” (Furter, 2000: 1).

Para un republicano, protestante confeso, nacido el 7 de diciembre de 1931 en La Chaux-de-Fonda (Suiza), domiciliado en Ginebra, de poco valieron sus querencias hacia Rosalía de Castro, Alfonso Daniel Castelar o Rafael Dieste. Como se sabe, la Iglesia apostólica y romana acostumbra a cultivar otros credos. Hasta ahora, en esta “conversación”, no volvimos a reencontrarnos.

### **Lo viejo y lo nuevo de una educación confrontada con la noción de crisis**

*La crisis es inquietante,  
porque obliga a una participación total del sujeto,  
a una extrapolación que va más allá de los límites racionales...  
No existe una pedagogía de la crisis.  
Lo que existe es un aprovechamiento pedagógico de la misma,  
que es, tal vez, la contribución decisiva  
del existencialismo a la pedagogía contemporánea*  
(Furter, 1996: 70-71)

La visión antropológica e histórica que sustenta el pensamiento filosófico y pedagógico de Pierre Furter es indisociable de su incesante preocupación por leer la educación con las claves del tiempo presente. No solo de sus realidades sino también de sus expectativas de futuro, asumiendo que sus planteamientos están dominados “*por la idea de que la vida se desarrolla a través de una serie ininterrumpida de cambios profundos*” (Furter, 1996: 11). Para conseguirlo ha de congeniarse lo nuevo con lo viejo,

las crisis pedagógicas emergentes o heredadas con la posibilidad de adoptar las medidas pedagógicas oportunas, sobre todo en la educación de los adolescentes y jóvenes.

Furter reclama que se haga reflexivamente, aunque sin los simplismos que anulan los modos de pensar y actuar críticamente en un contexto social, educativo, universitario... demasiado condescendiente con los poderes establecidos y una cierta “*concepción trágica de la evolución de la vida humana*” (Furter, 1996: 59), a menudo asociada a una visión pesimista de las crisis y a nuestra incapacidad para superarlas. Frente a este planteamiento, Furter considera que hay que convertir los obstáculos en oportunidades, optando por un enfoque esperanzado que inscriba sus propuestas en la plena realización de lo humano y de un nuevo humanismo que permita “*una manera de vivir plenamente nuestra condición humana [que] no se satisfaga con un humanitarismo paternalista, ni con las materias humanísticas escolares ya superadas y anticuadas, sino que contribuya al progreso de la humanidad*” (Furter, 1996: 13).

Insistiría en esta argumentación en buena parte de su obra, enfatizando -y, con ello, problematizando- lo que significaba finalizar el siglo XX pensando la educación en un mundo planetario, “*arrastrados en la carrera infinita de un planeta, en un universo que lo limita por todas partes*” (Furter, 1996: 15). De ahí, señala, que deban medirse con sobriedad nuestras posibilidades concretas, ajustadas a los microcosmos que habitamos espacial y temporalmente. Para hacerlo precisamos de una lectura alternativa del tiempo – de su discontinuidad, en particular – en la que cada persona se sienta partícipe como sujeto y no como mero objeto, implicados como profesores y alumnos, educadores y educandos, compartiendo lo que es común a toda formación intelectual y moral auténtica: “*la educación ya no se presenta como una aventura soñada por irresponsables, ni como una ilusión utópica, sino como una utopía que se concreta en un trabajo realizado en común, donde los educadores aceptar estar siempre disponibles para las nuevas tareas que el tiempo presente y la sociedad actual les proponga*” (Furter, 1996: 54).

Recientemente publicábamos un texto en el que reflexionábamos acerca de la necesidad de repensar -pedagógica y socialmente- el tiempo, que nos educa y en el que educamos, imaginando una educación sin límites, espaciales y temporales, como un derecho al servicio de los pueblos y del planeta (Caride, 2020a). Una oportunidad más para ampliar y diversificar el conversatorio con Pierre Furter, tomando como referencia la educación permanente, sobre la que acabó admitiendo que no fue, precisamente, un buen concepto, por lo que desapareció aunque permanezca la idea (Peroza, 2020: 294);

pero también sobre los de planificación (una forma de anticipar futuros, dotando a la educación de un sentido prospectivo), del derecho a ser educado y a educarse contribuyendo a garantizar las oportunidades educativas y sociales, la inclusión y la equidad para romper los círculos viciosos de la pobreza. Es en relación con este afán donde, al menos, Furter declara su “optimismo militante”: de una esperanza que lucha dentro de la praxis.

Paulo Freire y Pierre Furter vuelven a encontrarse, aunque en esta ocasión sin reconocerse de un modo explícito como transeúntes del mismo viaje. En educador brasileiro el la pedagogía de la esperanza (Freire, 1992) le permitiría reencontrarse con la pedagogía del oprimido (Freire, 1970), publicada por vez primera en 1968 y en inglés (Mafra, Romão y Gadotti, 2018), apelando a la necesidad de reivindicar las prácticas educativas como un esfuerzo permanente y crítico de desocultación de verdades, promotoras de cambios sociales a favor de la justicia, la equidad y la libertad. Para Freire en el progresismo educativo de inequívoca vocación democrática, nos sitúa ante un acto rehabilitador de comprensión y transformación de la realidad, de modo que la libertad del comercio y de sus mercados nunca pueda estar por encima de la libertad del ser humano.

En Furter, cuyo texto en portugués data de 1966, la contraparte es la “pedagogía del fracaso”, que parte – como ya hemos indicado – de una “*visión pesimista y trágica de la existencia humana*” (Furter, 1996: 85), cuyo cinismo educativo es mucho más frecuente de lo que habitualmente se piensa, al sustentarse en la creencia de que el fracaso siempre es pedagógico. En su opinión no se puede enseñar la esperanza, pero sí comunicarla y testimoniarla. Una misión que tiene una quintuple pertenencia en la reflexión y la praxis: ideológica, pedagógica, didáctica, al nivel de la organización escolar y al nivel global. En este punto, escribiría, “*una educación que se planea es una educación que se siente profundamente animada por la esperanza*” (Ibíd.: 87). Para Furter, debe hacerlo – diría entonces – cumpliendo con las promesas que animan la idea de una educación permanente y dando respuesta a las necesidades de una educación continua.

Según Furter, caracterizar las crisis como señales de un colapso universal, es una manera “*sutil y páfida de los poderosos, de los privilegiados, para impedir a priori los cambios, para desvalorizarlos de antemano*” (Furter, 1996: 67). Tenemos que analizar las crisis para superarlas, sintiéndonos desafiados en la imaginación y la creatividad: es tarea de los educadores “*dejar de considerar la crisis como una señal de la incapacidad del propio sistema para superar naturalmente las contradicciones*” (Ibídem). Aún más,

dirá Furter: la crisis es un momento crítico, un riesgo asumido, porque permite nuevas decisiones. Posiblemente ante algunas de las crisis que amenazan globalmente a la Humanidad y al Planeta, como sucede con el cambio climático, el agotamiento de los recursos naturales o la pobreza cronificada que afecta a miles de millones de personas en todo el mundo, Pierre Furter matizaría su postura, en parte ya expresada cuando advierte que *“las profundas modificaciones cuantitativas de nuestro mundo en expansión cambiaron profundamente nuestra imagen del universo. Hoy necesitamos pensar la educación en un mundo infinito y, sin embargo, dentro de un universo limitado”* (Furter, 1996: 15).

### **Los riesgos del imperialismo escolar y las oportunidades de la innombrada educación social**

*La educación debe entenderse como una tarea que continua y constantemente el hombre debe cumplir, en todas las situaciones que está viviendo... a fin de que cualquier miembro de nuestra sociedad esté en condiciones de participar en una educación “para todos”*  
(Furter, 1996: 105)

Para Furter la finalidad de *una educación para todos* (expresión que la UNESCO incorporaría y consolidaría en sus propuestas para la acción a partir de la *Conferencia Mundial sobre “Educación para Todos”*, celebrada en Jomtien, Tailandia, en 1990), no consiste sólo en *“ampliar el campo de enseñanza, ni mantener, aún más, a los alumnos en las escuelas, ni tampoco identificar una educación continua con una mera ampliación de la educación tradicional, sino redefinir toda la educación de manera que sea, desde el comienzo de la escolarización, concebida como una educación permanente”* (Furter, 1996: 105-106). En su opinión, para definir esta educación permanente -sin eludir que otros autores aluden a ella con diferentes expresiones (lifelong education, educación continua, educación prospectiva, educación complementaria, educación extra-escolar, educación prolongada, etc.)- tenemos la obligación de *“repensar la educación entera, inspirándonos en la feliz fórmula con que H. Desroches resumió la tarea pedagógica de esta parte del siglo: socializar al educando, reeducar a la sociedad”* (Furter, 1996: 106). Inevitable no recordar a Pestalozzi, Durkheim o Dewey.

Desde la Pedagogía Social y la Educación Social, hemos contemplado ambas opciones cuando procuramos construir sus respectivas señas de identidad (Caride, 2010): por un lado, incentivar el papel educador de la sociedad, vitalizando el potencial educativo de sus realidades (familiares, comunitarias, institucionales, cívicas, políticas, etc.) en tanto que *sociedad educadora*; por otro, poner énfasis en las posibilidades socializadoras de la educación, tratando de optimizar las oportunidades pedagógicas inherentes a una amplia red de ámbitos, agentes y recursos sociales, que al estar presentes en la vida cotidiana de las personas pueden favorecer su mejor inclusión y participación en las dinámicas sociales, desde la infancia hasta la vejez.

Pierre Furter, sin mencionar a Paul Natorp ni a su “Pedagogía Social”, pareciera situarse muy próximo a lo que el filósofo neokantiano alemán de la Escuela de Marburgo. expresara al concebirla como la educación de quien vive en comunidad: una educación “*que la comunidad hace y que hace a la comunidad, porque su fin no es sólo el individuo sino la sociedad. La educación del individuo está condicionada socialmente, careciendo de sentido la separación externa de una pedagogía individual de una pedagogía Social*” (Natorp, 1915: 107).

Resulta llamativo, no obstante, que para Pierre Furter, histórica y teóricamente, la noción de pedagogismo social, por muy útil que sea, suscite interpretaciones con frecuencia divergentes (Furter, 2002: 69-70). En su opinión, si se limita a la Pedagogía Social queda centrada en el sistema educativo, con una doble posibilidad: de un lado contribuir a la formación social del individuo -recordando uno de los posicionamientos adoptados por el profesor José María Quintana (1984)- y, de otro, a la apertura teórica y práctica de las instituciones escolares. Pero si adopta una perspectiva más “progresista”, dirá Furter, el pedagogismo social se inspiraría en una utopía político-social según la cual no puede haber un cambio social profundo sin colaboración estrecha con el sistema educativo.

Sin que dejemos de reconocer, muy al contrario, la valiosa contribución que Furter hace en su texto sobre el cineasta Luís Buñuel, como educador y pedagogo, incluyendo una estimable indagación sobre el protagonismo que tuvieron la *Institución Libre de Enseñanza* y las *Misiones Pedagógicas* en la democratización cultural desde finales del siglo XIX hasta los primeros años 30 del siglo XX, discrepamos de una interpretación tan reduccionista de la Pedagogía Social y de lo que puede asimilarse al pedagogismo social (una expresión en desuso, al igual que otras como pedagogía sociológica, sociologismo pedagógico, etc.) del que habla Furter.

No siendo una cuestión de índole terminológica, ni tan siquiera semántica, creemos que debe centrarse la atención en las nuevas formas de educar y educarse en sociedad que se vienen reivindicando desde hace décadas para la Pedagogía Social y la Educación Social en sus coordenadas científicas, académicas y profesionales, tratando de conciliar sus teorías y prácticas con la animación sociocultural y la democracia cultural, la educación para y con la ciudadanía, la educación ambiental y la cultura de la sustentabilidad, o la educación inclusiva y equidad social, etc. (véanse, entre otros: Petrus, 1997; Ortega, 1997; Núñez, 2002; Pérez Serrano, 2003; Caride, 2005; Añaños, 2006; Planella y Vilar, 2006; Sáez y García Molina, 2006; Kornbeck y Rosendal, 2009; Kornbeck y Rosendal, 2011-2012; Úcar, 2013; Caride, Gradañlle y Caballo, 2015; Hämäläinen y Úcar, 2016; Janer y Úcar, 2017; Del Pozo, 2018; Melendro, De-Juanas y Rodríguez-Bravo, 2018). Estamos convencidos de que Pierre Furter, aproximándose a sus textos, saludaría con satisfacción la creación de la *Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS)* y los importantes esfuerzos que se están haciendo en el diálogo de la educación social con la educación popular, fundamentalmente en América Latina.

Con todo, en la argumentación de Furter hay un avance significativo -reconceptualizador e institucional, de alcance pedagógico y social- en su forma de entender la educación y su protagonismo en la vida de las personas, comenzando por limitar -sin minusvalorarlo- el papel que le corresponde a las escuelas, a la instrucción y a lo curricular, sin incurrir en la funesta distinción que suele hacerse entre las mal llamadas “educación formal”, “educación no formal” y “educación informal” (Caride, 2020b). Se trata, diría, de limitar la educación de la escuela como tal, de reconocerla en sus límites en “*un proceso que comienza y que continúa más aquí y más allá de ella*” (Furter, 1996: 106). Porque la educación permanente -hoy diríamos lo mismo de la educación social- “*no tenderá a aumentar el imperio escolar. Buscará coordinar e integrar la escuela a las instituciones que no tienen, normalmente, una función educativa – a no ser implícita – y en nuevas instituciones, que serán creadas para responder a las nuevas tareas*” (Ibidem). No debe olvidarse, añade: “*la educación permanente es una manera radical de responder, pedagógicamente, a los cambios profundos que ocurren en nuestro mundo*” (Ibidem).

Hacerlo requiere buscar las mejores palabras, como diría Daniel Gamper (2019), eliminando “por prudencia ciertas imágenes y concepciones confusas que provienen, en parte, del surgimiento simultáneo y un tanto disperso de varias tentativas” terminológicas, desafortunadas, inadecuadas y hasta dogmáticas, que parten – en opinión de Furter, que

compartimos – de una hipótesis discutible y cuestionable, basada en una “*dicotomía cultural profunda entre lo que la escuela enseña y lo que la ‘vida’ enseña... [cuando] solo existe una cultura, un solo saber, en una misma civilización*” (Furter, 1996: 108-109). Entendemos, o procuramos hacerlo, conociendo a Pierre Furter y sus querencias por la pluralidad y la diversidad en las culturas y los saberes, que no se posiciona a favor de un saber o de una cultura en particular, menos aún de optar por una interpretación monolítica, unívoca, homogénea y singularizada de la cultura y del saber.

Como se infiere de la lectura de otros textos que ha publicado sobre las culturas minoritarias y el desarrollo, la educación y sus contextos micro, la unidad y la diversidad (en Brasil, Venezuela, Portugal o España), etc. no pasa de un modo de decir y, fundamentalmente, de procurar que las realidades de la escuela sean congruentes con las realidades de la vida en la que inscribe sus prácticas. Lo dejaba claro en el discurso magistral que pronunciara en Compostela: no se puede perpetuar la uniformidad burocrática de los espacios educativos, que “*ignoran las disparidades y por consecuencia los derechos de las minorías; y a pesar de sus pretensiones democráticas, se identifica con un control autoritario e intolerante del Estado*” (Furter, 2000: 15).

Lo que se debe hacer -escribía mucho antes Furter (1996, sin olvidar que el texto original, en portugués, se editaría en 1966) – “*en primer lugar, es escoger en la cultura, y en el saber, lo que mejor sirve para los fines educativos. La escuela no tiene la obligación de enseñar todo. Se deben inventar nuevas formas pedagógicas para iniciar a las nuevas generaciones en las formas culturales que no se presten a una educación formal*” (Ibíd.: 109). Citando un artículo publicado por Pauver en la Revista *Tiers-Monde* (vol.11/2, pág. 136), Pierre Furter insistirá en que “*la escuela ya no puede más, ser concebida como el único foco posible de acción educativa, de las transformaciones sociales y del crecimiento económico*” (Furter, 1996: 109). La escuela no puede ni debe ser la única institución socializante, por muy significativos que comenzarán a ser en algunos países de África o Asia, la denominada “movilización escolar”. Con esta perspectiva, anotará Furter, “*volveríamos curiosamente a la concepción espartana de la educación, en que la pedagogía y el militarismo se unen en un mismo esfuerzo de adoctrinamiento*” (Ibídem).

**Las promesas de la educación permanente: un concepto cuestionable y cuestionado en el que habita una idea estimable**

F – *A educação permanente não foi um bom conceito!*  
*A crítica de (Ivan) Illich, dizendo oh, se você quer educar*  
*permanentemente ao ser humano, você nunca dá liberdade a ele...*

J – *Caso ele não queira ser educado...*

F – *Exato! Eu acho que não foi um bom conceito e desapareceu...*

*Eu acho muito bem, a ideia não, mas o conceito.*

(Peroza, 2020: 294).

Cuando todavía era complicado anticipar lo que traería consigo la revolución tecnológica, la globalización y sus derivaciones hacia la llamada sociedad de la información, etc. Furter advertía que la antigua psicología del aprendizaje, según la cual las personas a partir de una determinada edad ya no pueden modificarse ni aprender nada nuevo, “*está totalmente superada, en pro de una concepción dinámica y flexible*” (Furter, 1996: 107). Para él, “*la convicción de que estamos viviendo en sociedades que se piensan en el tiempo, incentiva la elaboración de una educación generalizada y permanente, en que al final y ano existe la diferencia ‘metafísica’ del adulto y del niño, del educador y del alumno, del docente y del que aprende*” (Ibídem).

Las referencias a la autodidaxia, al autoperfeccionamiento, al aprendizaje en común, las utopías pedagógicas... convergen en la exigencia de una reformulación total del sistema global de enseñanza, sustentando sus reflexiones en las contribuciones de Bogdan Suchodolski, George Lapassade, Benigno Cáceres, Ricardo Nassif, o de Adolfo Maíllo. Una misión complicada, en cuyo recorrido histórico ejercieron un papel relevante los pedagogos reformistas y revolucionarios que desde el siglo XVII alientan modos alternativos de pensar la educación y de construir sus prácticas, en las escuelas y en la sociedad. La educación permanente para Furter -con las múltiples convergencias que consideramos tiene su concepción con al educación social- no puede ser reducida a ninguna educación que se considere “extraescolar”, “complementaria”, “prolongada”, “fundamental” o de “adultos”, “popular”: no es algo que se agregue a un sistema escolar dado, ni tan siquiera un nuevo sector o un nuevo campo; tampoco es – escribiría literalmente – un “*apéndice, una cúpula, sino la fuente y el fundamento de todo el sistema escolar. No se la puede definir a partir del sistema vigente, porque este sistema está totalmente viciado*” (Furter, 1996: 112). No discrepamos de esta última consideración, pero si del uso que hace Furter de la expresión “sistema escolar”, que debería ser sustituido el término educación, en congruencia con su propio posicionamiento, pocas



líneas antes al señalar que estamos ante “*una nueva perspectiva que lleva a los educadores a redefinir toda y cualquier educación*” (Ibídem).

Reconociéndose deudor de las aportaciones de Suchodolski, Desroches, Barbichon, Legrand y Kallen (cuyas obras cita en sus notas al capítulo dedicado a “*Las promesas de la educación permanente y la necesidad de una educación continua*”), Pierre Furter propone una definición que podríamos suscribir, literalmente, para cualquier Pedagogía-Educación Social de nuestros días (Caride, 2005 y 2010): “*una concepción dialéctica de la educación, como un doble proceso de profundización, tanto de la experiencia personal como de la vida social global, que se traduce por la participación efectiva, activa y responsable, de cada sujeto involucrado, cualquiera que sea la etapa de la existencia que esté viviendo*” (Furter, 1996: 114). Otorgándole sentido como “*mero instrumento de trabajo y, por tanto, provisoria*” (Ibídem), en su definición incluye tres puntos fundamentales:

- 1) cualquier actividad humana y cualquier aspecto de la praxis se presta a una formación;
- 2) la educación es una actividad de un sujeto, no de un conjunto de instituciones;
- 3) la educación está estrechamente ligada a nuestra manera de vivir el tiempo y los tiempos: consiste en aprender a organizar la vida en el tiempo, sea cual fuere la edad cronológica.

Entendemos que las referencias al sujeto no son a cada sujeto considerado individualmente sino en sociedad, como “*un miembro efectivo de una sociedad democrática... en el medio concreto que vive cotidianamente*”, ya que la “*la democratización real comienza, por lo tanto, por la institución de una nueva relación entre el hombre y su medio*” (Furter, 1996: 118-119).

Esta educación permanente, añade, será “*la manera de preocuparse, pedagógicamente, por la vida cultural de una nación*” (Furter, 1996: 114), concibiendo y hasta diseñando en su articulación más básica lo que esto supondría -en sus objetivos, medios, instituciones, perfiles socio-profesionales, socioculturales y artísticos- dotar a los Estados de un Ministerio de Educación y Cultura en el que lo escolar y lo académico no prevalezca sobre la cultura viva, ya que debería ser justamente lo opuesto. La invocación – y, de algún modo, el elogio – de la vida artística, la educación comunitaria, la animación rural, la animación cultural, la extensión cultural, la pedagogía del tiempo libre, la democratización de la cultura, de la fiesta y la provocación, la iniciación cinematográfica, etc. se hicieron explícitas en su discurso, breve pero contundente para decirnos que “*se*

*trata de crear condiciones para una obra abierta al futuro, creadora, renovadora, colectiva” (Ibíd.: 120).*

No será fácil, ya que de un lado, no solo ha de evitarse que “la producción de ‘una cultura para el pueblo’ sea manipulada y organizada por una élite esclarecida”, sin también que se haga un fomento de la cultura popular sea susceptible de un control de los medios de comunicación masiva; lo que “*no debe entenderse de una manera restrictiva, como la imposición aún mayor de la censura, sino, por el contrario, como la organización de los medios de comunicación en servicio público*” (Furter, 1996: 121). Cuestionar la educación permanente en alguna de sus pretensiones y concepciones no conlleva minorar la idea -ni los ideales- que la alientan en la incesante búsqueda de más y mejor educación para todas las personas, en cualquier tiempo y lugar.

### **Sobre el humanismo, las humanidades y las utopías en la educación**

*El humanismo consiste en permitir  
la toma de conciencia de nuestra humanidad  
como condición y obligación, como situación y proyecto  
[en ellos],  
la educación debe aportar una visión serena y lúcida  
de las exigencias futuras, como un trabajo  
que debe ser hecho en la situación actual,  
en función de las posibilidades que existen...  
una utopía que se concretar en el trabajo realizado en común*  
(Furter, 1996)

En las potencialidades asociadas a las nuevas perspectivas para la acción que subyacen a una educación para un futuro más esperanzando, Furter hará distintas consideraciones acerca de las humanidades, el humanitarismo y el humanismo pedagógico. Lo hace cuestionando -e, incluso, rechazando- considerar las humanidades como una simple mirada al pasado o como una propuesta de lo humano en el futuro, hasta el punto de derivar en una desfiguración del humanismo, optando por modelos o tipos ideales de ser humanos, que a veces – afirma Furter – “*funcionarán como verdaderos ‘fetiches’*. De ahí el hecho de atribuirles valor en sí, transformándose en indiscutibles, permanentes e intocables” (Furter, 1996: 132).

La “cosificación” del humanismo en esta forma de entender las humanidades ocurre cuando se reduce a las materias del currículum y a unas determinadas formas de enseñar y aprender sus contenidos, mientras que *“la educación verdaderamente humanista debería ser una manera de vivir aprendiendo”* (Furter, 1996: 133). Para él *“el humanismo no se identifica ni con la imposición de las humanidades, ni con una actitud meramente humanitaria. El humanismo es una manera de vivir nuestra condición humana”* (Ibíd.: 135). Siendo así, el humanismo no dependerá tanto de las humanidades como de una educación que tenga la *“capacidad de crear la humanidad”* (Ibíd.: 136), en una búsqueda – posiblemente inconclusa – de la fraternidad, la igualdad y la libertad, de un modo radical, absoluto y global. Al hacerlo, en la relación con los otros, se agrandan las posibilidades que ofrecen el lenguaje y las palabras: *“no existe educación sin comunicación. Y la contribución específica de la educación al humanismo será enseñar, a las nuevas generaciones, a dialogar”* (Ibíd.: 137).

En la obra de Furter, y particularmente en “educación y vida” situar el quehacer pedagógico en el espacio y el tiempo es un componente substancial: no solo en relación con la educación que tenemos y nos damos, sino también en la que debemos construir, invocando la necesidad de educarnos continuamente. Con este horizonte, y a pesar de las reiteradas crisis sociales y del naufragio de los idealismos, en Furter el espíritu de la utopía continúa alentado por la esperanza, como una manera de vivir la vida, de tomar conciencia de nuestras carencias y de afrontarlas para superarlas: *“para que las crisis puedan ser momentos fructíferos, es necesario que el hombre tenga una visión esperanzada de su existencia”* (Furter, 1996: 79).

Más aún: la esperanza es la garantía de lo posible, del empeño que hemos de poner en vivir de una manera arriesgada, confiando en que el mundo es transformable, de no limitarse al tiempo histórico que habitamos y a dar respuesta a las satisfacciones cotidianas. Su análisis detenido, reflexivo y crítico de la obra del filósofo alemán Ernest Bloch sobre la utopía y la esperanza iluminaría en gran medida su posicionamiento ante estas dos palabras y su vigencia en las sociedades contemporáneas (Furter, 1974), a pesar como llegaría a confesar en la entrevista que le concedería, en 2012, a Juliano Peroza (2020: 287), que *“Bloch nunca se interessou em educação”*. La cuestión reside en ir más allá de lo conocido para no solo *“pensar el futuro en el presente, sino también de organizar el presente de manera que permita actuar sobre ese futuro”* (Furter, 1970: 7). Hoy, con todas las interrogantes y controversias que genera, identificaríamos este propósito con educar para la sostenibilidad.

Confiar en las posibilidades de la educación para modificar las rigideces estructurales de nuestras sociedades, no significa caer en la ingenuidad pedagógica en la que suelen encarnarse algunas de sus teorías y prácticas, ni depreciar las miradas críticas de los economistas, de los sociólogos o de los politólogos, como advirtió en la lección magistral que Furter pronunciaría en el Salón Nobre de Fonseca de la Universidade de Santiago de Compostela al ser investido como *Doctor Honoris Causa* por su Facultad de Ciencias de la Educación (Furter, 2000). Un discurso, en el que la esperanza se mostraba debilitada frente al deseo, ante la fuerza que están adquiriendo en nuestras sociedades las distopías (contra-utopías), que expresan las incertidumbres y el profundo malestar de nuestra civilización, convocándonos a demostrar que en el tercer milenio seremos capaces de superar los obstáculos y problemas actuales (Furter, 2000): “*lo deseo más que lo espero*”, diría, recordando como finalizaba Tomas Moro la escritura de su *Utopía*, publicada en 1516, casi cinco siglos antes.

Pierre Furter volvía a navegar por las utopías y sus rutas imaginarias, huyendo de la espectacularización de las sociedades y de sus mercados (Debord, 1967), situándonos ante el desafío que supone inventar un nuevo destino, en confluencia con los movimientos sociales emergentes y sus inspiradas estrategias para promover estilos de vida inéditos con los que cambiar el mundo hacia lo soñado, tal vez posible (Furter, 1995). No como utopías abstractas sino concretas, que deben comenzar por no renunciar a la construcción de una democracia auténtica.

### **Despidiendo a un pensador notable, en el trayecto de Compostela al mundo, con parada en Ginebra**

*O profesor Furter ten realizado contribucións  
a campos de meirande importancia como a educación permanente,  
un dos eixos para a actividade futura de Universidades como a nosa,  
a planificación do ensino  
e a función das utopías no mundo educativo  
(Dario Villanueva, ex-Reitor da USC, 2000).*

A las palabras del Dr. Dario Villanueva, Rector de la Universidade de Santiago de Compostela entre 1994-2002 y, posteriormente, Director de la Real Academia de la Lengua Española (entre 2015- 2018), con motivo de la investidura de Pierre Furter del Doctor Honoris Causa de la USC, se añaden las del Dr. António Nóvoa, también Rector

de la Universidade de Lisboa, entre 2006-2013, que en 2016 sería candidato independiente a las elecciones presidenciales de la República Portuguesa, reconociendo que fue Pierre Furter quien lo inició en los debates sobre la utopía, afirmando que se trata de un “*pensador notable, escribió páginas de una actualidad impresionante durante su estancia en Brasil. Su trabajo L’Amérique utopique [Furter, 1977b] en torno a la contribución del pensamiento utópico para el desarrollo de la formación de los latinoamericanos, mantiene hoy toda su frescura intelectual*” (Nóvoa, 2009: 181).

En este punto, ya concluyendo nuestra conversación con Furter, merece destacarse la excelente contribución realizada, en la modalidad de Tesis de Mestrado, por Yvone Greis (1996), sobre el “elemento utópico en el pensamiento de Pierre Furter”, en la Faculdade de Educação de la Universidade Estadual de Campinas, sobre todo a partir de tres de las principales obras publicadas en Brasil en la década de los años sesenta del pasado siglo: “*Educação e vida*” (1966) “*Educação e reflexão*” (Furter, 1970) y “*Dialética da Esperança*” (1974).

Para Greis, la principal conclusión, tal y como se refleja en el resumen de su tesis, es que “*el elemento utópico se manifiesta en el pensamiento de Pierre Furter por la urgencia de la necesidad de hacer comprender que la utopía es parte inherente de la vida humana. La utopía en Furter aparece como una relación de la derivación que se procesa entre la realidad conocida, empíricamente constatable y una realidad deseable, pero que aún no se estableció*” (Greis, 1996, s/p). La autora concluirá diciendo que este elemento utópico en el pensamiento de Pierre Furter se define, entre otras, por la característica de la transitoriedad.

En la entrevista realizada por Yvone y Christian Greis a Furter el 30 de octubre de 1995, en Río de Janeiro e incluida como el anexo II de su Tesis de Mestrado, los tránsitos adquieren nuevos significados tras el fallecimiento de Pierre Furter, por Covid-19, el 30 de marzo de 2020. En ellos hemos conversado -de hoy para siempre- con él, sobre las realidades de la educación y sus utopías, de la vida y sus inciertos futuros. Cuando las crueles adversidades de la pandemia recuerdan que sus fragilidades y todas las incertidumbres que provocan son las nuestras, nos despedimos imaginando el trayecto en un sentido inverso: de Compostela a Ginebra y al mundo.

## **Bibliografía**

Abad Faciolince, H. (2017). *El olvido que seremos*. Alfaguara.

Akkari, A. *et al* (2020). A la memoire du professeur Pierre Furter, professeur honoraire de l'Université de Genève, *L'Education en débats: analyse comparée*, 10 (1), 1-2 [monográfico dedicado a las repercusiones internacionales de la obra de Paulo Freire: miradas cruzadas de la investigación y la práctica educativa].

Ander-Egg, E. (1996). Prólogo. En Furter, P. (1996). *Educación y vida*. Editorial Magisterio del Río de la Plata.

Añaños, F. T. (coord.) (2006). *Educación Social: formación, realidad y retos*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Augé, M. (2017). *Los no lugares*. Gedisa.

Barbichon, J. (1965). *Qu'est-ce que l'entraînement mental?*. Peuple et Culture [cit. en Furter, 1996].

Bakunin, M. (1913). "Lettre ouverte à mes amis d'Italie". *Oeuvres complètes*, vol. VI, París: Stock, p. 355 [cit. en Furter, 1996].

Cáceres, B. (1960). *Regards neufs sur les autodidactes*. Editions du Seuil [cit. en Furter, 1996].

Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la Pedagogía Social: perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.

Caride, J. A.; Gradañlle, R. y Caballo, M. B. (2015). De la Pedagogía Social como educación a la Educación social como pedagogía. *Perfiles educativos*, 37, 4-11 (supl.). Accesible en:

<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n148/v37n148a16.pdf>

Caride, J. A. (2010). Pedagogía Social. En Caride, J. A. y Trillo, F. (coords.). *Diccionario Galego de Pedagogía* (458-460). Galaxia-Xunta de Galicia.

Caride, J. A. (2020b). La (in)soportable levedad de la educación no formal y las realidades cotidianas de la educación social. *Laplage em Revista*, 6(2), 37-58.

DOI: <https://doi.org/10.24115/S2446-6220202062908p.37-58>

Caride, J. A. (2020a). Educar y educarnos a tiempo, pedagógica y socialmente *Revista Española de Pedagogía*, 78 (277), 395-413. Accesible en:

DOI: <https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-03>

Del Pozo, F. J. (comp.) (2018). *Pedagogía Social en Iberoamérica: fundamentos, ámbitos y retos para la acción socioeducativa*. Barranquilla: Universidad del Norte.

Debord, G. (1967). *La société du spectacle*. Buchet Chastel [edición en español: La sociedad del espectáculo, 2005, Pre-Textos; segunda edición].

Desroches, H. (1956). Sousenseignement et sousdéveloppement. *Archives Internationales de la Sociologie de la Coopération*, 7, 5-34 [cit. en Furter, 1996].

Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*: Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.

Furter, P. (1970). *Educação e reflexão*. Editora Vozes.

Furter, P. (1974). *A dialética da esperança: interpretação do pensamento de Ernst Bloch*. Paz e Terra.

Furter, P. (1977a). *Les systèmes de formation face aux revendications régionales*. Université de Genève.

Furter, P. (1977b). *L'Amérique utopique. Essai sur la contribution de la pensée utopique au développement de la formation des latino-américains*. Université de Genève.

Furter, P. (1995). *Mondes rêvés: formes et expressions de la pensée imaginaire*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Furter, P. (1996). *Educación y vida*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata [título original: *Educação e vida*. Petrópolis: Editora Vozes, 1966].

Furter, P. (2000). *Suerte y desdichas de las Ciencias de la Educación*. Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela [discurso pronunciado en el Acto de Investidura como Doctor Honoris Causa de la Universidade de Santiago de Compostela el 20 de enero de 2000].

Furter, P. (2002). Luís Buñuel, educador y pedagogo. *Revista Galega do Ensino*, 35, 69-105. Accesible en:

<https://www.edu.xunta.gal/ftpserver/portal/DXPL/revistagalega/rge35.pdf>

Gamper, D. (2019). *Las mejores palabras de la libre expresión*. Anagrama.

Guindani, S. y Hanhart, S. (1982). *Éducation et développement regional: une étude de cas: les Franches-Montagnes (Jura)*. Ginebra: Université de Genève.

Hämäläinen, J. y Úcar, X. (2016). Presentación monográfico: la pedagogía social en el mundo. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 27, 13-18.

DOI: [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2016.27.02](https://doi.org/10.7179/PSRI_2016.27.02)

Hanhart, S.; Fluckinger, V. B. y Perroulaz, G. (1990). *L'école est fermée!... et alors? Les conséquences des fermetures d'écoles. Une étude de cas dans le Val d'Anniviers (Valais)*. Ginebra: Université de Genève.

Janer, A. y Úcar, X. (2017). Analysing the dimensions of social pedagogy from an international perspective. *European Journal of Social Work*, 20 (2), 203-218. DOI: 10.1080/13691457.2016.1188782

Kallen, H. M. (1962). *Philosophical Issues in Adult Education*. Springfield: Thomas.

Kornbeck, J., & Rosendal Jensen, N. (Eds.) (2009). *The Diversity of Social Pedagogy in Europe: Studies in Comparative Social Pedagogies and International Social Work and Social Policy*. Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG.

Kornbeck, J. and Rosendal Jensen, N. (eds.) (2011 y 2012). *Social Pedagogy for the entire human lifespan*. Vols. I-II. Bremen, Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG.

Lapassade, G. (1963). *L'entrée dans la vie. Essais sur l'inacèvement de l'home*. Editions de Minuit [cit. en Furter, 1996].

Legrand, P. (1966). *L'éducation permanente*. Peuple et Culture [cit. en Furter, 1996].

Mafra, J. F.; Romão, J. E. y Gadotti, M. (2018). *Pedagogia do oprimido* (manuscrito). São Paulo: UNINOVE. Accesible en:

<https://www.neca.org.br/wp-content/uploads/2020/12/Pedagogia-do-Oprimido-Manuscrito.pdf>

Maíllo, A. (1961). *La educación en la sociedad de nuestro tiempo*. Madrid: Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria [cit. en Furter, 1996].

Melendro, M.; De-Juanas, A. y Rodríguez-Bravo, A. E. (2018). *Pedagogía Social: retos y escenarios para la acción socioeducativa*. Madrid: UNED.

Nassif, R. (1965). *Pedagogía de nuestro tiempo*. Kapelusz [cit. en Furter, 1996].

Natorp, P. (1915). *Pedagogía Social: teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Madrid: Ediciones de La Lectura (original publicado por Fr. Frommans Verlag en Stuttgart, 1899).

Nóvoa, A. (2009). Educación 2021: para una historia del futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 181-199.

Núñez, V. (coord.) (2002). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la educación social*. Barcelona: Gedisa.

Ortega, J. (1997). A la búsqueda del objeto, del espacio y del tiempo perdido de la Pedagogía Social. *C&E. Cultura y Educación*, 8, 103-119.

Pérez Serrano, G. (2003). *Pedagogía Social-Educación Social: construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.

Peroza, J. (2020). Entrevista com o educador suíço Pierre Furter. *Educação & Linguagem*, 23 (2), 269-298.

Petrus, A. (coord.) (1997). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.



Planella, J. y Vilar, J. (coords.) *et al.* (2006). *La pedagogía social en la sociedad de la información*. Barcelona: Editorial UOC.

Quintana, J. M. (1984). *Pedagogía Social*. Madrid: Dykinson.

Sáez, J. y García Molina, J. (2006). *Pedagogía Social: pensar la Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial.

Suchodolski, B. (1971). *Tratado de Pedagogía*. Edicións 62 [Pierre Furter cita el *Trattato di pedagogía generalis* (trad. del polaco), Roma, 1964; cit. en Furter, 1996].

Úcar, X. (2013). Exploring different perspectives of Social Pedagogy: towards a complex and integrated approach Education. *Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21, pp. 1-15. Accesible en:

<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1282>