

Los Límites de la Educación

Ángel García del Dujo
Universidad de Salamanca, España

Resumen

En la obra del Dr. Boavida hay una preocupación constante por hallar la especificidad de lo educativo, preocupación que en sus últimos escritos le ha llevado a preguntarse si procede construir hoy un nuevo concepto de educación. El autor de este artículo, después de analizar cómo es lo educable y lo educativo en nuestro tiempo y de reconocer que nunca tuvimos tanto conocimiento sobre ello, plantea, sin embargo, el problema de los límites de la educación hoy, incluso cuestiona la propia educación.

Palabras clave: Educación, deseducación, límites de la educación.

1.

En uno de sus últimos trabajos¹ preguntaba el profesor Joao Boavida si necesitamos, para caminar en el siglo XXI, un nuevo concepto de educación. Llama la atención que, al final de un largo y productivo trayecto, en este caso académico, el viajero se detenga y formule tan radical pregunta. Como si hasta ahora no hubiéramos hecho nada o lo hecho estuviera sirviendo bien poco, porque la realidad fuera superando o contradiciendo poco a poco el pensamiento.

Interpretaciones y datos no faltarán en uno y otro sentido, que es de las pocas cosas que tenemos hoy en abundancia y siempre utilizadas más bien como arma arrojadiza, en función de intereses partidistas, que como carga de la prueba, por eso los hay y muchos, y si no los fabricamos. Pero también es cierto, y estamos obligados a reconocerlo cuanto antes, que hay hechos difíciles de negar, como el nuevo escenario socioeconómico que tenemos desde hace un tiempo, por primera vez en la historia reciente no leído en términos de progreso indefinido, esa lupa inventada ilusoriamente

1 BOAVIDA, J. y AMADO, J. O conceito de educação e os desafios da contemporaneidade, en BENTO, V.; BOAVIDA, J. J. y GARCÍA del DUJO, A. (coords.) *Educação: reconfiguração e limites das suas fronteiras*. Guarda, Centro de Estudos Ibéricos, 2009, 11-40.

por el hombre moderno y corregida y aumentada cuantas veces fue necesario en los últimos tiempos para seguir distorsionando la realidad, o la desazón y turbulencias que periódicamente conoce centroeuropa, dicen que con motivo de los movimientos migratorios, o el deterioro progresivo del entorno rural y urbano, por considerarle mero instrumento al servicio del *homo sapiens sapiens* y no elemento constituyente del propio ser humano con independencia de cuan sapiens sea, o...

No es preciso continuar enumerando realidades para concluir razonablemente que, más allá de que no hayamos sabido enfocar la investigación correctamente en fenómenos y movimientos socioeducativos como el interculturalismo o la educación ambiental, por limitarnos a los ejemplos aludidos, lo que hoy puede estar en juego acaso sea el propio concepto de educación que venimos manejando o, dicho con expresión que nos pertenece, Dr. Boavida, los “modos de pensar e fazer hoje educação. Más de una vez, en conversación formal y no tan formal, no siempre académica, pero sí interesante y distendida, hemos tenido la oportunidad de comentar la desestructuración que viene conociendo el concepto de educación en las sociedades altamente desarrolladas, la misma que viene presentando el universo educativo. Éste fue precisamente, uno de los temas que mereció atención prioritaria en el *I Seminário Luso-Espanhol de Professores de Teoria da Educação*, celebrado en Guarda (Portugal) en Marzo de 2007, que tuvimos el honor de organizar y coordinar también conjuntamente².

Por eso, a estas alturas y aunque nos siga pareciendo algo extraña, tengo que reconocer que la pregunta tiene razón de hacerse, aunque pienso que ese nuevo concepto, en la hipótesis de que lo encontremos, no será tan rupturista con el pasado como a veces creemos ni tan continuista como en otras ocasiones nos gustaría. Por más que nosotros lo veamos de forma diferente, no ha habido tiempo suficiente para que el ser humano haya conocido transformaciones revolucionarias, ni en fenotipo ni en genotipo³, si bien es cierto que no podemos ignorar los notables cambios que social, económica, cultural y tecnológicamente se vienen produciendo en los últimos treinta años y mucho menos las aportaciones que algunas disciplinas vienen haciendo a

2 Con base en el monográfico citado de Revista Portuguesa de Pedagogia, el objetivo de la reunión fue, de un lado, analizar el estado de la investigación que en esos momentos presentaba la Teoría de la Educación en el contexto ibérico, para identificar corrientes teóricas, presentes y ausentes, que respondieran a problemas concretos de nuestro tiempo en este contexto socioeconómico, y, de otro, diagnosticar el estado de la actividad docente que presentaba este ámbito disciplinar en las universidades españolas y portuguesas y la posible transferencia investigación-docencia, en la intención de identificar posibles líneas de colaboración en titulaciones de Grado y Postgrado en el marco del Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Estábamos entonces en pleno Proceso de Bolonia, aunque no éramos de ningún modo conscientes de lo que la realidad nos iba a deparar.

3 “É certo que a realidade social e cultural muda, mas nao as raízes profundas e longamente sedimentadas de una cultura milenar”. Véase BOAVIDA, J. y AMADO, J. O conceito de educação e os desafios da contemporaneidade, en BENTO, V.; BOAVIDA, J. J. y GARCÍA del DUJO, A. (coords.) Ibidem, p. 28.

la educación en los tiempos más recientes, precisamente aquellas que siempre se consideraron más alejadas y hasta extrañas a lo educativo.

El Dr. Boavida conoce perfectamente ambas realidades, los avances en esas disciplinas, fundamentalmente de naturaleza biológica y neurológica, con contribuciones muy pertinentes para entender la educación del ser humano, y las transformaciones de la realidad sociocultural, de referencia ineludible para decidir si procede “pedir à educação e aos educadores algo diferente do que sempre se pediu”. Pero asimismo conoce, y proclama, que la propia educación no solamente es realidad producida, como parece deducirse de la inevitable relación que se establece en el campo marcado por las dos coordenadas anteriores, sino también productora de realidades y en cuanto tal permite intervenir en los escenarios sociales, económicos y culturales para reorientarles, transformarles, prevenirles. Si no fuera así, ni siquiera sería educación y mucho menos merecería la pena trabajar en este campo.

Pues bien, quiero situarme en esta segunda perspectiva, aun siendo consciente de que una y otra se implican y condicionan mutuamente. Y trataré de identificar y abordar ahí lo que en mi opinión constituye uno de los problemas más urgentes de las sociedades desarrolladas y que da título a esta reflexión, el problema de los límites de la educación en nuestro tiempo. Entre otras razones, incluidas las de oportunidad, lo hago porque bien puede encontrarse aquí la explicación a la preocupación que reiteradamente aparece en su obra⁴, sobre todo en sus últimos escritos, por lo que llama especificidad educativa, que vendría a ser, parafraseando su pensamiento, la ontología de todo fenómeno educativo. Su razonamiento es de una lógica impecable, aunque tengo alguna duda sobre su consistencia. Y quiero aprovechar esta ocasión para hacerla pública.

En cualquier caso, elijo este aspecto para mi colaboración en el homenaje que le ofrece la *Revista Portuguesa de Pedagogia* por considerar que estamos ante un tema nuclear en el análisis que la educación merece también hoy, de la misma manera que lo mereció en todos los momentos de la historia. En última instancia, la visión, una u otra, que tengamos sobre las posibles repercusiones de la educación en la sociedad, también en la de nuestro tiempo, se apoya en la forma como la pensemos, ya sea “um deber ser, como sempre ou um devir que se vai organizando em dever à medida das suas possibilidades”. Empezaré con unos breves apuntes sobre el trayecto que ha recorrido la pedagogía en lo que lleva de existencia.

4 Véase también BOAVIDA, J. y AMADO, J. A especificidade do educativo: seu potencial teórico e prático, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40-1 (2006) 43-61.

2.

Algo más de doscientos años después de que Johann Friedrich Herbart escribiera su *Pedagogía General derivada del fin de la educación* (1806), momento y obra que se toman como referencia para datar el nacimiento de la pedagogía como ciencia, podríamos estar asistiendo en este campo disciplinar a una situación parecida a la que ocurrió hace ya un siglo. Y, tal como sucedió entonces, también ahora estaría pasando un tanto desapercibida. Naturalmente, hablo de analogía de situaciones en lo que se refiere a movimientos que tienden a reubicar periódicamente la educación y su análisis, la pedagogía, si bien ahora los términos que delimitan los nuevos modos y espacios educativos son lógicamente diferentes, aun cuando en el fondo no estaríamos tanto ante un cambio radical de “modos de pensar e fazer hoje educação” cuanto una ampliación de horizontes y perspectivas de reflexión, lo que no es poco a tenor del escasísimo nivel y miopía que en muchos otros terrenos está mostrando esta llamada sociedad postmoderna. Inmediatamente quiero añadir que veo y valoro así el estado actual de la cuestión educativa incluso concediendo entidad y categoría propias a las transformaciones que también en educación viene provocando la tecnología de nuestros días, las llamadas nuevas tecnologías de la información y la comunicación, lo que constituye un rasgo notable de nuestro tiempo, como señalaré en el epígrafe siguiente.

En aquel momento, hace ya un siglo, los descubrimientos coetáneos de la biología, de la fisiología y psicología experimentales obligaron a considerar como problema prioritario de la pedagogía el de su formación y construcción sobre cimientos de nueva planta, no ya el de su finalidad ni siquiera el relativo al concepto mismo de educación, correspondientes a otros períodos de la historia. Hacía ya tiempo que la educación había pasado a ser elemento esencial del proceso político, económico y social y, llevados por el interés universal que despertaron los problemas pedagógicos, todos los ámbitos disciplinarios estuvieron interesados en aportar materiales desde sus respectivos puntos de vista para la formación de la pedagogía. Y ello, insisto, abandonando un tanto el vago terreno filosófico en que venía desenvolviéndose para centrarse más bien en la parte práctica relativa a los métodos, a las formas de hacer las cosas en educación; en definitiva, se trataba de aplicar a todos los órdenes de estudio y de la enseñanza los métodos de observación y experimentación tenidos por exclusivamente propios de las ciencias de la naturaleza. Como escribió A. Posada,

El concepto de hombre ha variado radicalmente. El de su destino, el de su origen, el de su interna composición han sufrido una revolución completa. La pedagogía, que es ciencia eminentemente antropológica, ha variado en sus principios fundamentales, ha sufrido también revolución completa en sus

procedimientos. La manera radicalmente distinta como hoy miran al hombre la psicología, la antropología y la sociología han obligado al pedagogo a buscar nuevas formas y se han abierto ante él nuevos y dilatados horizontes⁵.

Se consagraba así el estudio del niño como nota característica de la pedagogía contemporánea. En adelante, todo conocimiento que no viniera de la mano de la observación de 'la anatomía y fisiología' educable del sujeto en su doble dimensión de génesis y desarrollo no podría entrar en el reino de la pedagogía, al menos no lo haría por la puerta principal.

Pero el estudio del niño fue tomando en el siglo pasado una orientación predominantemente individualista y antropomórfica, que en este caso es lo mismo que decir psicologista y escolar. No ignoro los intentos por paliar esta orientación, sobre todo los que progresivamente fueron haciéndose desde la propia psicología para corregirla o desde la misma pedagogía para complementarla, pero el contexto predominante de reflexión -desde el propio individuo- y el campo casi exclusivo de aplicación de conocimientos -la escuela- propiciaron una visión básicamente psicologista y escolar, didactista, de lo educable y educativo.

Esta orientación no estaba prefigurada en sus orígenes, al menos no lo estaba en su totalidad; basta recordar que algunos advirtieron la posibilidad de establecer una doble dirección paralela en el estudio de la infancia, lo que en aquel momento se denominó el problema antropológico y el problema étnico: el estudio del niño en el individuo y en la conciencia y en la sabiduría populares. La ciencia había consagrado la intuición de que el niño era el padre del hombre, a lo que se añadía ahora la consideración de hermano de la raza; en definitiva, se estaba proponiendo un nuevo horizonte para los estudios pedagógicos: el análisis de las manifestaciones infantiles y su evolución desde las razas primitivas hasta la civilización contemporánea. El hecho de que luego esta segunda dirección perdiese fuerza en beneficio de la primera puede explicarse en base a situaciones coyunturales, económicas y políticas, situaciones que, como es bien sabido, condicionan las líneas de desarrollo prioritario en cualquier campo de investigación y, lo que es más importante en nuestro caso, la propia realidad educativa. Así las cosas, no es de extrañar que muchas disciplinas pedagógicas, empezando por la propia reflexión sobre la educación, se hayan desarrollado fundamentalmente mirando de reojo, de un lado, a lo que decía la psicología de la educación escolar, y de otro, a lo que interpretaba la epistemología del momento sobre el tipo y modo de conocimiento, en un afán legítimo pero excesivo en el tiempo por evitar ser des-

5 POSADA, A. Sobre la manera de enseñar en la cátedra, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 233 (1886) 305-310.

calificada 'ab initio' ya sea por cuestiones metodológicas o por presentar carencia de contenido.

Y decía al principio de este punto que las cosas pueden hoy estar cambiando, de hecho lo vienen haciendo desde hace ya unos cuantos años. Nuevos y dilatados horizontes, también en esta ocasión, se empezaron a abrir en el último cuarto del siglo pasado. Desde entonces viene ocurriendo como si la interpretación de la educación basada en su consideración como herramienta de la sociedad que se hipostasia al sujeto para beneficio de aquélla, es decir, una visión de lo educativo como prótesis del sujeto diseñada y configurada en base a espacios y procesos preestablecidos más o menos acordes con el funcionamiento de nuestra sociedad y nuestra cultura, estuviera dando paso a otra percepción más amplia de lo educable y de lo educativo, hasta el punto de hacerla diferente, al menos lo parece a primera vista.

Frente al predominio de esa consideración básicamente individualista y utilitarista, sobre todo para la sociedad, el último cuarto del siglo pasado tuvo la virtualidad de reubicar progresivamente lo educable y lo educativo, hasta llegar a ver en la educación un proceso vitalmente necesario en el ser humano y hasta inevitable, si no se cometen mayores tropelías. Y, si estoy en lo cierto, si la educación es, antes que nada, un fenómeno vital, procede preguntar e indagar sobre los procesos y mecanismos -unos orgánicos y otros ambientales, pero siempre activados por algún tipo de relación consentida entre ambos- que bien podríamos llamar primarios⁶ en cuanto que sobre ellos recae el desarrollo configurador del ser humano con cuantos añadidos nuestra cultura considere necesarios. Y hete aquí que esos procesos y mecanismos se activan y actúan mucho antes de que el sujeto acceda a los escenarios escolares y durante mucho tiempo después de que salga de ellos, también mientras se encuentra en ellos. Además, esos procesos y mecanismos necesitan para su consolidación y buen funcionamiento de un trasfondo o argamasa social particular, que llamaré, sin detenerme en mayores explicaciones, capital social. Tiempos y espacios no escolares y capital social cuya estructura y dinámica condicionan el proceso y resultados educativos en la primera perspectiva a la que aludíamos más arriba -educación como realidad producida- pero donde es posible intervenir, en unos y en otra, y manipular para disponerlos con pretensión educativa -educación como productora de realidades. Su ausencia, debilidad o carácter líquido, para expresarlo con metáfora muy acertada de Zygmunt Bauman⁷, constituyen claramente en mi opinión uno de

6 GARCÍA CARRASCO, J. y GARCÍA DEL DUJO, A. *Teoría de la Educación. Volumen II. Procesos primarios de formación del pensamiento y la acción*. Salamanca, Ediciones Universidad, 2001.

7 BAUMAN, Z. *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona, Gedisa, 2007.

los flancos débiles por donde asoman los límites que conoce la educación en las sociedad de nuestros días.

Pero antes de seguir adelante para ver si esos espacios, tiempos y trama social donde se desarrolla el mundo de la vida, para decirlo en terminología habermasiana, se comportan hoy como catalizadores de procesos educativos o si está ocurriendo precisamente lo contrario, es decir, si intervienen y actúan como componentes de deseducación del sujeto, con lo que habríamos encontrado fundamento y referencia para hablar con propiedad de límites de la educación, quiero ampliar un poco más el cambio de perspectiva que acabo de señalar. Es inevitable hacerlo para entender mejor cómo se plantea hoy el problema de los límites de la educación, aunque parezca paradójico.

Este nuevo enfoque también tiene sus muchas deudas y numerosas implicaciones. De un lado, la educación ha invadido la calle, su lugar natural. Esta metáfora arrastra una fuerte complejidad; no sólo significa que se han roto las rígidas coordenadas tradicionales de espacio y tiempo que mantenían atenazado lo educativo a lo escolar, sino que con ellas, en los nuevos contextos admitidos naturalmente -y en los generados de forma artificial, como veremos más adelante- entran en juego nuevos agentes y modos de influencia-acción diferentes que bien pudieran guardar mayor similitud con lo que anteriormente hemos llamado procesos primarios que con los configurados en base a prototipos culturales de enseñanza-aprendizaje.

De otro lado, el cambio de sitio que viene conociendo la educación ha hecho posible que el contexto, el entorno, -donde hay personas, materiales, instrumentos...- adquiera entidad como categoría educativa y consecuentemente valor en el proceso de formación del sujeto, frente a la neutralidad tradicional del espacio escolar, con lo que se está produciendo un cambio importante en la unidad de tratamiento y análisis de la educación, que ya no es el sujeto ni mucho menos parcelas concretas del sujeto, v. gr., los procesos cognitivos o los afectivos o la dimensión social del ser humano, como si la estructura y comportamiento del sujeto estuviese compuesta y distribuida en compartimentos perfectamente delimitados y aislados, sino la permanente y pluridimensional transacción entre sujeto y entorno, transacción que no es que se produzca en un espacio y tiempo concretos sino que más bien son estos componentes quienes conforman esa dinámica relacional o trama social que protocoliza los fenómenos educativos. Expresado de otra manera, de meros escenarios han pasado a ser constituyentes del proceso educativo.

A nadie se le oculta que detrás de este planteamiento, donde lo material y lo personal, lo animal y lo humano, forman una continuidad insoslayable que no puede ignorar la reflexión sobre la educación, se encuentra la corriente sociocultural de

origen vigotskiano. Esta corriente, frente a la sobrevaloración del individuo y al papel preponderante que otras perspectivas atribuyen a los mecanismos y procesos de computación y representación en la configuración y desarrollo cognitivo del sujeto, está más interesada en resaltar el imprescindible papel que juegan los instrumentos de mediación y los procesos de interacción social, más preocupada por identificar y analizar los componentes que conforman los contextos donde los sujetos despliegan su actividad que por escudriñar los mecanismos y procesos que se activan en el interior del sujeto. Frente al individuo como unidad de análisis, propone los sistemas de actividad como campo específico donde tienen lugar los procesos cognitivos y donde intervienen los individuos en interacción permanente con otros muchos y muy diversos elementos mediadores que estructuran la experiencia humana, físicos, simbólicos y sociales.

La teoría sociocultural mostró siempre más interés por analizar la interacción del sujeto con el medio -personas, recursos materiales, simbólicos y sociales-, donde se desarrollan y conforman los procesos educativos, que por estudiar los procesos internos de pensamiento; estuvo más interesada en situar y analizar los marcos y las marcas culturales e históricas de esos procesos, la mediación instrumental y social del proceso de configuración del sujeto. Frente a una concepción mentalista y solipsista, predominante en educación durante mucho tiempo, pone sobre la mesa la necesidad de establecer un diálogo constante entre los procesos educativos y los espacios sociales y culturales, en vez de interpretar aquellos como sucesos explicados exclusivamente en términos de relaciones interpersonales. Estábamos muy acostumbrados a interpretar la educación exclusivamente como un fenómeno individual, producido y explicado en términos de dinámica interpersonal mediada solo por la palabra.

3.

Más todavía. En esta mirada rápida que estoy dando a la manera de ver lo educable y lo educativo en la sociedad de nuestro tiempo, tras lo que ocurrió hace más de un siglo, me interesa ahora dejar constancia de lo siguiente. Originariamente, el planteamiento de Vigotsky subraya la importancia de los dos aspectos, instrumentos de mediación y procesos de interacción social, si bien la mayor parte de las corrientes que vienen desarrollando su pensamiento lo hacen centrándose y enfatizando básicamente el segundo. Todos los autores resaltan la naturaleza interactiva, comunicativa, social, del desarrollo del sujeto y de sus procesos de formación, haciendo hincapié en el papel que juega el apoyo proporcionado por los otros, canalizado fundamentalmente

a través del lenguaje. No son tantos, en cambio, los que inciden en la trascendental importancia que en el planteamiento originario tienen los instrumentos, las herramientas, los objetos, las cosas y aparatos de una sociedad que soportan y andamian la actividad de los sujetos, todo tipo de instrumentos, no solamente los lingüísticos. Esta interpretación de los instrumentos, ya sean simbólicos o materiales, físicos o psicológicos, es de gran utilidad para lo que diré a continuación.

En otros varios lugares y momentos⁸ he señalado la doble lectura que puede y debe hacerse de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, como instrumentos culturales y como cultura, situando en esta segunda concepción su mayor potencialidad a efectos de formación y educación. Y ahora quiero añadir, a la luz de la teoría sociocultural y, más concretamente, de la mano de la doble dimensión, instrumental y social, que he resaltado como inherentes a la propuesta vigotskiana, que estas dos interpretaciones de las nuevas tecnologías, como recursos culturales y como cultura, confluyen y conforman una propuesta explicativa coherente de su potencialidad educativa, en cuanto que esas tecnologías son a) herramientas, instrumentos o recursos culturales que soportan y andamian la actividad de los sujetos y, b) de manera específica, andamian y soportan la actividad comunicativa de los sujetos y su tendencia y necesidad interactiva, vectores o dimensiones que conforman la naturaleza social de los entornos que resulta imprescindible para que tenga lugar la educación. Lejos de considerar las nuevas tecnologías simplemente como recursos o herramientas de información y de mera comunicación, su potencialidad formativa se hace visible cuando se las interpreta como espacios de acción donde se construye y reconstruye la cultura, porque esto es precisamente la educación.

Learning processes are socially distributed, meaning that they extend beyond individuals to include features of the learning environment and objects and tools used in society. Tools, such as computers and technology, are social and cultural resources that learners can use for communicating with others, for expressing ideas and for constructing and representing knowledge. Computers can also support collaborative work, dialogue and negotiation by enabling access to resources, providing a channel of communication and a shared visual interface... This perspective places less emphasis on the relationship that an individual has with the computer and more on the computer's role in supporting dialogue or communication in a social context.

8 Entre otros, véase GARCÍA DEL DUJO, A. Pedagogy in virtual learning environments, en MÉNDEZ VILAS, A.; MESA GONZÁLEZ, J. A. y MESA GONZÁLEZ, J. *Advances in Technology-Based Education: Toward a Knowledge-Based Society. Volumen I*. Badajoz, Junta de Extremadura, 2003, pp. 201-210. GARCÍA DEL DUJO, A. y MARTÍN GARCÍA, A. V. Pedagogical Analysis of a Virtual Learning Environment: The Tutorpea Project, in GARCÍA, F. J.; GARCÍA, J.; LÓPEZ, M.; LÓPEZ, R. & VERDÚ, E. (eds.) *Educational Virtual Spaces in Practice. The Odiseame Approach*. Barcelona, Ariel, 2005, pp. 205-218.

The adoption of a sociocultural perspective means that the communicative and social aspects of learning are primary, and that technology can be used to support the social processes of learning. It also means that teachers have a pivotal role in supporting learning. More important, sociocultural theory offers a holistic view of teaching, learning and technology applications within a socially-based perspective on cognitive development⁹.

Admito que el planteamiento que vengo haciendo en este punto, donde explícitamente he querido reconocer y explicar mi visión de la potencialidad educativa de las nuevas tecnologías como la característica más sobresaliente e imprescindible para entender la sociedad y la educación de nuestro tiempo -otra cosa diferente es la reflexión sobre si esta tecnología conlleva nuevas formas de pensamiento y acción en el sentido de procesos cognitivos distintos a los que ya conocemos-, junto con las consideraciones que hice en el epígrafe anterior, están invitando a una reconsideración conjunta de la naturaleza del conocimiento, de las formas como se producen los procesos educativos y de las concepciones y usos de las nuevas tecnologías en educación, con lo que de alguna manera, al final del recorrido que anuncié, estaría dando la razón al Dr. Boavida cuando se pregunta si procede construir un nuevo concepto de educación. A lo que habría que añadir a renglón seguido el recuerdo, con cuanta ampliación se considere oportuna, de realidades análogas a las que aludí en el primer momento de mi reflexión y que apuntaban abiertamente a la conveniencia de revisar los modos de hacer y de pensar hoy la educación.

4.

Pues bien, planteadas así las cosas, ¿cómo justificar el título de esta reflexión, cómo hacerlo satisfactoriamente?, ¿acaso no hay razones y fundamentos para una visión más optimista de la educación y de sus posibilidades en la sociedad de nuestros días?, ¿a qué viene ahora, en el siglo XXI, cuando lo educativo y su análisis se ha ido ampliando con perspectivas bien argumentadas, hablar de límites de la educación? Procédase, todo lo más, a revisar los viejos modos de pensar y hacer la educación, que se vienen mostrando ineficientes para afrontar con éxito los problemas actuales, y propóngase un nuevo concepto de educación. Con esto sería suficiente, pues, añadiría el Dr. Boavida a modo de explicación, el nuevo concepto llevará consigo una clarificación entre lo uno y lo otro, "un equilibrio entre lo estável e lo móvel, exigido

⁹ MCLOUGHLIN, C. and OLIVER, R. Pedagogic roles and dynamics in telematics environments. In SELINGER, M. And PEARSON, J., *Telematics in education: trends and Issues*. Pergamon, Oxford, 1999, p. 36.

pela natureza simultaneamente produtora e produzida da educação. La educación, para el siempre jovial profesor Boavida, tiene un núcleo específico, que se va renovando permanentemente pero que permanece en cuanto tal; la educación tiene una finalidad, un sentido, es un algo que debe ser hecho, aunque propiamente lo buscado y sentido evolucione e incluso la misma realidad condicione lo conseguido. Son los presupuestos y las condiciones educativas, que no se pueden confundir, insiste, pues sólo en aquéllos se encuentra la dimensión ontológica de la educación, expresión ésta demasiado rotunda.

El problema, con todo, continúa, por más que nos esforcemos en distinciones conceptuales y lingüísticas, perspectiva ésta de análisis de los fenómenos que pertenece a otros momentos de la historia. Y continúa porque en estos momentos, en educación como en otros muchos ámbitos de la vida, se ha inyectado velocidad a los componentes, mecanismos y procesos, sea cual fuere el fenómeno que se intente explicar. Es la característica fundamental de esta sociedad en todos sus órdenes, lo válido hoy ya no lo es mañana, queda solamente el propio proceso como movimiento continuo, un hacer y deshacer permanente o, en el mejor de los casos, un hacer, seguido de un inevitable y rápido ignorar lo hecho para seguir haciendo no se sabe muy bien qué, ni siquiera importa. En el breve espacio que me resta quiero, al menos, dejar esbozada la cuestión razonadamente, reconociendo de antemano que el problema, en los términos que hoy lo tenemos planteado, es muy serio, pues más que de límites lo que entra en cuestionamiento y hasta se niega es la propia educación, veamos.

Es cierto que nunca en la historia estuvo planteada la cuestión educativa en términos tan completos y, si se quiere, acertados y hasta sensatos, interesantes, al menos bien fundamentados. Nunca, por supuesto, tuvimos a mano tanto conocimiento y procedente de disciplinas tan diversas. Y tampoco negaré que probablemente sea la pedagogía quien esté mostrando demora y debilidad a la hora de trasladar e integrar, en cualquier caso usufructuar, esos conocimientos en terrenos y problemas educativos. A lo mejor por esta vía, no tardando mucho, también nos llevamos sorpresas, porque las aportaciones científicas vienen desmontando una y otra vez aquella imagen de *tabula rasa* del ser humano que dio pábulo a optimismos exagerados, incluido el que derivó en mero ilusionismo pedagógico.

Pero también es cierto que la otra parte del engranaje para que se produzca educación, no menos imprescindible, presenta síntomas de inconsistencia, labilidad, multiplicidad, fractalidad, volatilidad, decires y desdecires, haceres, deshaceres, rehaceres y olvidos de lo hecho, reinención permanente de tiempos y espacios, elasticidad de relaciones y tramas sociales nunca mínimamente sólidas..., en fin, acumulación

de actividad, activismo sin más, superposición de interpretaciones, embarullamiento, desorden y, en ocasiones, caos¹⁰.

Pero bien entendido que, queramos o no, ahí se produce educación e inmediatamente quiero añadir que también ahí se la está jugando la educación, pues en realidad lo que ahí se produce y gestiona es cultura, la cultura de nuestro tiempo, nos guste o no cómo es, formas de pensar, de ser y de actuar que arrastran aquellos mismos apellidos. El problema aparece si y cuando queremos diferenciar cultura y educación, cuando queremos ver la educación como productora de realidades, como transformadora de culturas y reconocemos que no puede hacerlo más que apoyándose en la primera consideración, es decir, la educación como producida. En ese momento se hacen visibles los límites, algunos, de la educación de nuestros días, más aún, entra inmediatamente en cuestionamiento la propia idea de educación, pues imaginemos, si, como describe Zygmunt Bauman, todo y todos estamos en continuo movimiento en un mundo también en movimiento progresivamente acelerado, ¿quién se atreverá en el futuro a hablar de educación?

Los retos actuales están golpeando duramente la esencia misma de la idea de educación tal como se la concibió en el umbral de la larga historia de la civilización: hoy está en tela de juicio *lo invariable* de la idea, las características constitutivas de la educación que hasta ahora habían soportado todos los retos del pasado y habían emergido ilesas de todas las crisis. Me refiero a los supuestos nunca antes cuestionados y mucho menos sospechosos de haber perdido vigencia, con lo cual, necesariamente, deberían reexaminarse y reemplazarse¹¹.

El Dr. Boavida es consciente de que esta problemática tambalea el edificio educativo de nuestro tiempo y no tiene inconveniente en hablar abiertamente de deseducación.

Do mesmo modo que a crise é uma consequência da menor eficácia dos contextos educativos que, por razões sociais e culturais, deixaram de agir educativamente, como sucedia, e ainda sucede, nas sociedades tradicionais restritas. Acontece que, por razões económicas..., muitos indivíduos e orga-

10 Cada término utilizado requeriría, sin duda, una justificación. Remito al lector a la ya abundante literatura existente al respecto, concretamente a lo que en otra ocasión decía a propósito de espacios y tiempos de relación, la importancia del capital social en la promoción de valores cívicos. GARCÍA DEL DUJO, Á. Problemas en la adquisición y desarrollo de los valores cívicos: los límites de la educación, en AA.VV. *Educação e Democracia: representações sociais, práticas educativas e cidadania*. Aveiro, Departamento de Ciências da Educação, 2007.

11 BAUMAN, Z. *op. cit.*, pp. 25-26.

nizações actuam deliberadamente no sentido da deseducação, da alienação e da despersonalização, para daí obterem vantagens de variada natureza¹².

Pero resalta y proclama su confianza en la educación, como no podía ser de otra manera.

Bibliografía

- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Boavida, J. y Amado, J. O. (2009). O conceito de educação e os desafios da contemporaneidade. En Bento, V.; Boavida, J. J. y García del Dujo, A. (coords.). *Educação: reconfiguração e limites das suas fronteiras* (pp.11-40). Guarda: Centro de Estudos Ibéricos.
- Boavida, J. y Amado, J. A. (2006). especificidade do educativo: seu potencial teórico e prático. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40-1, 43-61.
- Boavida, J. e García del Dujo, Á. (coords.) (2007). *Teoria da Educação. Contributos Ibéricos*. Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra.
- García Carrasco, J. y García Del Dujo, A. (2001). *Teoría de la Educación. Volumen II. Procesos primarios de formación del pensamiento y la acción*. Salamanca: Ediciones Universidad.
- García del Dujo, A. (2003). Pedagogy in virtual learning environments. En Méndez Vilas, A.; Mesa González, J. A. y Mesa Gopnzález, J. *Advances in Technology-Based Education: Toward a Knowledge-Based Society. Volumen I* (pp. 201-210). Badajoz: Junta de Extremadura.
- García Del Dujo, Á. (2007). Problemas en la adquisición y desarrollo de los valores cívicos: los límites de la educación. En AA.VV. *Educação e Democracia: representações sociais, práticas educativas e cidadania*. Aveiro: Departamento de Ciencias da Educação.
- García Del Dujo, A. y Martín García, A. V. (2005). Pedagogical Analysis of a Virtual Learning Environment: The Tutorpea Project. En García, F. J.; García, J.; López, M.; López, R. & Verdú, E. (eds.). *Educational Virtual Spaces in Practice. The Odiseame Approach* (PP. 205-218). Barcelona: Ariel.
- Mcloughlin, C. and Oliver, R. (1999). Pedagogic roles and dynamics in telematics environments. In Selinger, M. And Pearson, J. *Telematics in education: trends and Issues*. Pergamon: Oxford.
- Posada, A. (1886). Sobre la manera de enseñar en la cátedra. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 233, 305-310.

12 BOAVIDA, J. y AMADO, J. O conceito de educação e os desafios da contemporaneidade, en BENTO, V.; BOAVIDA, J. J. y GARCÍA del DUJO, A. (coords.) *Educação: reconfiguração e limites das suas fronteiras*. Guarda, Centro de Estudos Ibéricos, 2009, p.22.

Résumé

Dans le travail de Dr. Boavida est une préoccupation constante pour trouver la spécificité de l'éducation, une préoccupation que, dans ses écrits plus tard l'a amené à se demander si aujourd'hui doit construire un nouveau concept de l'éducation.

L'auteur de cet article, après avoir analysé la façon dont le éduable et de l'éducation à notre époque et nous reconnaissons que nous n'avons jamais eu beaucoup de connaissances à ce sujet, pose, cependant, le problème des limites de l'éducation aujourd'hui, même la question de l'éducation très.

Mots-clé: Éducation, des-éducation, limites de l'éducation.

Abstract

In the work of Dr. Boavida is a constant concern to find the specificity of education, a concern that in his later writings has led him to wonder whether today must build a new concept of education.

The author of this article, after analyzing how the educable and education in our time and recognize that we never had much knowledge about it, raises, however, the problem of the limits of education today, even question the very education.

Key-words: Education, deseducation, limits of education