
REYES, BRUJOS Y FILÓSOFOS: LA EDUCACIÓN EN EL CAMBIO Y EN LA REPRODUCCIÓN SOCIAL

Josep Lobera *

SÍNTESIS: La capacidad de aprender, incluso de manera involuntaria, es intrínseca al ser humano. La educación, implícita o explícitamente, marca una dirección al aprendizaje, un propósito y una organización, y como cualquier acción social está impulsada por la dinámica de los intereses materiales e ideales, y condicionada por las imágenes del mundo (*Weltbilder*). Al estar proyectado hacia el futuro, el sistema educativo puede ser reproductor o creador de nuevas condiciones sociales, a la vez que se encuentra condicionado por las características de la sociedad en la que se haya inserto. En este artículo se analizan dos pares de aproximaciones al hecho educativo: la restricción *versus* la extensión del acceso, y la transmisión *versus* la comunicación del conocimiento. Desde las primeras civilizaciones, la restricción del acceso a ciertos conocimientos ha sido utilizada para reproducir diferentes modelos sociales, como las teocracias del antiguo Egipto y Babilonia; mientras que la perspectiva extensiva pretende hacer posible para todos (o imponer) la inclusión en el sistema formal de educación. En la aproximación basada en la transmisión, por su parte, la obediencia y la autoridad son elementos centrales, y se concibe al alumno como un trozo de arcilla a ser modelado. La aproximación comunicativa, por el contrario, impulsa el pensamiento autónomo (el *sapere aude* kantiano). La distribución de poder dentro de una sociedad condicionará el grado de acceso a la información y la experimentación autónoma, así como a las herramientas para el conocimiento, para la evaluación de la información y la acción; y viceversa, la opción por una perspectiva u otra tendrá un papel fundamental en la estructura social de esa sociedad.

Palabras clave: alfabetización; historia de la educación; sociología de la educación.

SÍNTESE: A capacidade de aprender, inclusive de maneira involuntária, é intrínseca ao ser humano. A educação, implícita ou explicitamente, marca uma direção para a aprendizagem, um propósito e uma organização, e como qualquer ação social está impulsionada pela dinâmica dos interesses materiais e ideais e condicionada pelas «imagens do mundo»

221

* Investigador del Instituto de Universitario de Investigación Ortega y Gasset (IUIOG) y profesor de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM).

(Weltbilder). Ao estar projetado ao futuro, o sistema educativo pode ser reprodutor ou criador de novas condições sociais; ao mesmo tempo se encontra condicionado pelas características da sociedade na qual está inserido no presente. Ao longo deste artigo analisam-se dois pares de aproximações ao fato educativo: a restrição em comparação com a extensão do acesso, a transmissão versus a comunicação do conhecimento. Desde as primeiras civilizações, a restrição do acesso a certos conhecimentos foi utilizada para reproduzir diferentes modelos sociais, como as teocracias do antigo Egito e da Babilônia; enquanto a perspectiva extensiva pretende tornar possível para todos (ou impor) a inclusão no sistema formal de educação. Na aproximação baseada na transmissão, por sua parte, a obediência e a autoridade são elementos centrais e concebe-se o aluno como um pedaço de argila a ser modelado. A aproximação comunicativa, pelo contrário, impulsiona o pensamento autônomo (o *sapere aude* kantiano). A distribuição de poder dentro de uma sociedade condicionará o grau de acesso à informação e à experimentação autônoma, assim com as ferramentas para o conhecimento, para a avaliação da informação e a ação; e vice-versa, a opção por uma perspectiva ou outra terá um papel fundamental na estrutura social dessa sociedade.

Palavras-chave: alfabetização; história da educação; sociologia da educação.

222

ABSTRACT: The ability to learn, even not voluntarily, is intrinsic to human nature. Education, implicitly or explicitly, sets a direction, a purpose and an organization to the learning process. And like any social action, it is driven by material and ideal interests, and conditioned by worldviews (Weltbilder). Since it is projected into the future, the educative system can reproduce or create new social conditions. At the same time, it is conditioned by the traits of the society in which it exists. In this article, we will analyze two pairs of approaches to the educative phenomenon: restriction versus the extension of the access, and transmission versus the communication of knowledge. Since the very first civilizations, the restriction of access to certain knowledge has been used in order to reproduce different social models, such as theocracies in ancient Egypt and Babylonia. On the other hand, the extensive approach aims at making possible (or even mandatory) for everybody, the inclusion in the educative formal system. In the transmission approach, obedience and authority are central elements, and the student is conceived as a piece of clay that has to be shaped. On the contrary, the communicative approach encourages autonomous thinking (Immanuel Kant's *sapere aude*). Distributing power in a society will condition the level of access to information and autonomous experimentation, and also to knowledge tools for action and information. And, conversely, choosing one approach or the other will have a fundamental role in the structure of that society.

Keywords: literacy; history of education; sociology of education.

1. INTRODUCCIÓN: LAS NOCIONES DE ALFABETIZACIÓN Y EDUCACIÓN

La capacidad de leer y escribir ha sido utilizada históricamente como una manera de clasificar poblaciones, limitar el acceso a ciertos derechos o prevenir la difusión de ideas subversivas. Así, por ejemplo, antes y durante la Guerra de Secesión en diversas zonas de los Estados Unidos los ciudadanos blancos prohibieron que se enseñara a los esclavos a leer o a escribir (Drewry y Doermann, 2001; Ashby, 2003). En los años que siguieron, la capacidad lecto-escritora fue utilizada para determinar si se poseía o no derecho para votar, hecho que sirvió para evitar que los antiguos esclavos accedieran a los espacios de participación política. El acceso a la lectura y la escritura se considera como la puerta a la educación, a una mayor capacidad tanto de información y de comunicación como de toma de conciencia de los propios derechos y de su exigencia. Como sostenía Francis Bacon en los inicios de la revolución científica, podemos afirmar que el conocimiento es poder.

Sin embargo, el acceso al sistema de educación formal no siempre ha ido acompañado de mayores cuotas de autonomía. En este sentido, historiadores como Harvey Graff (1991) han argumentado que la introducción de la instrucción en masa en los países industrializados a finales del siglo XIX, en muchos casos con carácter obligatorio, era en parte un esfuerzo por controlar el tipo de instrucción que recibía la población obrera, y evitar así la difusión de sistemas de enseñanza potencialmente críticos como el de los ateneos obreros.

Entonces, ¿qué es el conocimiento y en qué consiste la educación? Sin ánimo de querer simplificar esta cuestión, extrapolando el razonamiento de Bunge (2003) podemos considerar que el conocimiento consiste en la evaluación de la información y la acción. El poder de la educación se basa en facilitar, o no, herramientas para el conocimiento, para el acceso a la información y la experimentación, y para la evaluación de la información y la acción. En nuestras sociedades podemos observar que una de las principales fracturas sociales consiste en la estratificación del tipo y niveles de educación y, por lo tanto, implícitamente, de las posibilidades de participar activa y creativamente en los diferentes ámbitos de la sociedad. La educación, si educa, no implica necesariamente un mayor nivel de satisfacción de las necesidades de los individuos, pero sí un mayor número y calidad de herramientas y más capacidades para poder alcanzarlo.

En este contexto, la alfabetización se convierte en una convención sobre qué línea delimita las diferencias aceptables dentro de un grupo humano respecto al acceso a las herramientas que facilitan la apropiación del conocimiento entre sus individuos. La separación entre analfabetos y alfabetizados confronta dos colectivos en función de sus capacidades de tomar parte de un canal de comunicación, de acceso a conocimientos y participación en todos los ámbitos humanos, incluidos los políticos, económicos, sociales y culturales.

La definición de los conocimientos mínimos y de quiénes pueden acceder a ciertos conocimientos son características sociales de alta relevancia política. En algunas sociedades, una persona alfabetizada era la que podía firmar con su nombre, mientras que en otras la alfabetización era medida por la capacidad de leer la Biblia o el Corán.

Todo sistema educativo está inserto dentro de una sociedad y se ve condicionado por sus diferentes dimensiones económicas, culturales, históricas y geográficas. A la vez, al estar proyectado hacia el futuro, el sistema educativo puede ser reproductor o creador de nuevas condiciones sociales. Como afirma Gal (1966, p. 19):

224

Toda organización educativa depende ampliamente del régimen de civilización en la que está insertada; pero su papel puede ser más o menos activo y creador; puede dar más o menos posibilidades al individuo y contribuir más o menos al progreso.

El sistema educativo responderá, así, a los condicionantes sociales y al «modelo de ciudadano» que se tenga (o se imponga) en cada sociedad, ya sea para reproducir las condiciones sociales o para crear nuevas. Históricamente, los primeros sistemas de educación formal se fueron construyendo como parte de la organización social y, por lo tanto, desarrollándose paralelamente a otros procesos, como la aparición de la casta o el estamento religioso, el estamento militar o la obediencia hacia el Estado, o el surgimiento de la democracia.

Sin ánimo de elaborar un análisis omnicomprensivo, podemos identificar algunas perspectivas educativas que se han reproducido a lo largo de la historia y que nos pueden ayudar a interpretar nuestro propio contexto educativo, algunas de sus inercias y de sus mitos.

En los siguientes apartados destacaremos dos pares de aproximaciones al hecho educativo que tienen que ver con el modelo social en

el que están insertas: la restricción *versus* la extensión del acceso, la transmisión *versus* la comunicación del conocimiento¹.

La restricción del acceso a ciertos conocimientos ha sido utilizada desde las primeras civilizaciones para reproducir un modelo social jerárquico: solo las personas de una determinada clase o casta social pueden acceder a aprender ciertos conocimientos, desde la restricción de los saberes astronómicos reservados a la casta religiosa en el antiguo Egipto y Babilonia (Hull, 1961) hasta la prohibición, antes señalada, de enseñar a leer o escribir a los esclavos en los estados sureños de los EE.UU. (Drewry y Doermann, 2001; Ashby, 2003). Por otro lado, la perspectiva extensiva pretende hacer posible (o imponer) la participación en el sistema formal de educación para todos. Así, más allá de la estrategia –de transmisión o de comunicación–, lo que se persigue es la inclusión en el sistema educativo, en lugar de excluir como en los casos de la perspectiva restrictiva.

En la aproximación basada en la transmisión, por su parte, el instructor concibe al alumno como un recipiente a llenar con un cierto conocimiento o como un trozo de arcilla que se debe modelar. La aproximación basada en la transmisión sería la característica de modelos de instrucción tales como, por ejemplo, la catequización en la cosmovisión católica e hispánica a los indígenas americanos (Galarza, 2002), o el basado en la obediencia a la ciudad-Estado en Esparta entre los siglos VI y IV a. C. (Canes, 1995). Esta aproximación responde a la voluntad de dominación y de imposición de una visión del mundo (Freire, 1987).

En oposición a esta lógica, la aproximación comunicativa pretende la construcción individual del conocimiento (el *sapere aude* de Horacio y de Kant) desde el intercambio de opiniones, desde la construcción colectiva del conocimiento (desde el diálogo socrático). Esta aproximación entra en consonancia con la aparición de sistemas democráticos –puesto que es una aproximación esencialmente contraria al totalitarismo y al autoritarismo cognitivo– y, a la vez, se basa en uno de los principios democráticos, el de la *isegoría*, la igualdad en el uso de la palabra.

Estas cuatro aproximaciones, la restricción *versus* la extensión del acceso, la transmisión *versus* la comunicación del conocimiento, pueden coexistir en un mismo momento histórico, a pesar de responder

¹ Podemos identificar un tercer par de perspectivas según la vinculación o desconexión de los conocimientos entre sí y con el contexto social del educando, sobre el que no profundizaremos aquí por razones de espacio.

a lógicas y a modelos sociales diferentes. En este sentido, referenciaré a continuación los primeros contextos culturales en los que hacen aparición, y que contienen en esencia estas perspectivas, las que podemos observar en la actualidad en diferentes ámbitos.

2. LOS BRUJOS: LA PERSPECTIVA RESTRICTIVA

La restricción del acceso a la educación es una de las principales características de la organización y gestión del conocimiento en varias sociedades, y está presente desde las primeras civilizaciones en Mesopotamia y Egipto entre 3000 y 1500 a. C. Como veremos, esta restricción del acceso a la educación tiene que ver con dos elementos que están vinculados entre sí. Por una parte, la importancia central del conocimiento en la gestión y la acumulación de poder. Por otra, la conexión fundamental del conocimiento del mundo con la conformación de la cosmovisión, con las imágenes del mundo (*Weltbilder*) y, especialmente, su centralidad en el hecho religioso, en la explicación del sentido de la vida y de la muerte, y, por lo tanto, la mistificación del conocimiento y el conocimiento místico.

226

Para entender el papel de la educación en las primeras sociedades y la emergencia de la aproximación restrictiva a ciertos conocimientos debemos entender primero la interrelación que se desarrolla entre poder religioso y poder político. Como señala Morin (2002, pp. 60-65), la dominación en las primeras sociedades estaba basada en una dualidad poder-chamanismo, donde la dominación física y la dominación ideológica se encuentran estrechamente vinculadas:

Los primeros «individuos afirmados» que emergen a la superficie social son los dominadores: el chamán (el brujo, *medicine man*) y el jefe. La primera propiedad, la primera dominación práctica, la del poder, se afirma al mismo tiempo que la primera dominación ideológica, la primera propiedad mágica.

Esta relación o conflicto entre el jefe y el chamán se resuelve por la apropiación del poder por parte del chamán o por la apropiación del chamanismo por parte del jefe (Morin, 2002, p. 60). El punto central de la dominación ideológica consiste en la emergencia de la individualidad del jefe-chamán por encima de la muerte, por encima del grupo. La inmortalidad y el conocimiento de las reglas del más allá será una característica de los dominadores:

Jefes y chamanes se reservarán una inmortalidad particular, gloriosa, espléndida, que abren por favor a su entorno, es decir a los iniciados (Morin, 2002).

Es el control que se mantiene sobre el acceso a este conocimiento místico y su capacidad de dominación ideológica lo que evitará que los dominados logren también la individualidad dentro del grupo, así como su «inmortalidad». Como indica Morin (2002, p. 61), «la afirmación de la individualidad» se polariza en la clase dominante; los oprimidos pertenecen «al reino de las cosas», «son sus apéndices manuales»; «la afirmación de la sublime individualidad del rey está fundada sobre la negación de las otras individualidades».

La nueva clase social de los sacerdotes se desarrolló con los asentamientos urbanos neolíticos, cuando los excedentes agrícolas permitieron cubrir las necesidades de los miembros de la comunidad que parecían tener influencias, dominio o control sobre los fenómenos naturales, disponiendo de conocimientos no accesibles para el resto de miembros de la comunidad (Rueda, 1985, pp. 6-7):

La religión durante el Neolítico se fue transformando tanto con respecto a las creencias como a los actos de culto. Con la economía agrícola los ritos mágicos no se anularon sino que se vieron favorecidos, al depender de la supervivencia del hombre de las diferentes fuerzas de la naturaleza y seguir, por lo tanto, a merced de la sequía, las inundaciones o los huracanes. Aquel o aquellos miembros de la comunidad que pudieran dominar o controlar de alguna manera los fenómenos naturales obtendrían unas influencias y unos poderes considerables sobre el resto de sus convecinos. Así pues, inicialmente los magos y posteriormente los sacerdotes deberían ser los primeros individuos de la colectividad que tuvieron derecho a recibir alimentos sin ayudar a producirlos con su trabajo físico.

No es de extrañar pues, como señalan Hunger y Lamer (1924), que las primeras civilizaciones en Mesopotamia y Egipto emergieran con un carácter marcadamente teocrático, con la legitimación política y social de sus reyes y faraones basada en la religión². El poder de las clases sacerdotales estaba estrechamente relacionado con su capacidad de ejercer el control sobre la transmisión del conocimiento. De esta forma,

² Como indica Ibáñez (1980, pp. 82-84) en Asiria «el verdadero soberano es el dios Assur, y el rey tan solo es su vicario, el *shangu*, sacerdote y administrador del dios nacional, el deber del cual consiste a ampliar sus dominios [...]. Todo el imperio servía al monarca y este, a su vez, al dios nacional».

los sacerdotes en las civilizaciones babilónica y egipcia tenían el monopolio de la ciencia (Hull, 1961, p. 19). La cultura y la educación egipcias estaban estrechamente controladas por los sacerdotes, una poderosa elite intelectual del Estado teocrático egipcio que controlaba la enseñanza de los conocimientos humanísticos, de la geometría, las matemáticas y la medicina. Como la regularidad de los movimientos celestes coincidía con acontecimientos de gran importancia en la vida cotidiana, como la cosecha o el desbordamiento del Nilo, la fe popular suponía que:

[...] los cuerpos celestes influían en los asuntos del mundo, y que aquellos individuos que consiguieran predecir el comportamiento del Sol, de la Luna y de las estrellas podrían prever también cosas que conciernen más inmediatamente al hombre (Hull, 1961, p. 20).

Debemos considerar que los asuntos relacionados con las estaciones y el clima eran particularmente importantes en la nueva sociedad agrícola.

Por su parte, los sumerios poseían un modelo educativo similar, con un sistema formal basado en el aprendizaje y entrenamiento práctico de los escribanos y los sacerdotes. Se extendía desde el aprendizaje básico de la lectoescritura hasta estudios superiores en leyes, medicina, religión y astrología. Como afirman Hunger y Lamer (1924, p. 114):

La influencia de los sacerdotes babilonios era extraordinaria [...] los templos eran también centros de cultura y los sacerdotes babilonios fomentaban los estudios no solo teológicos, sino también matemáticos, jurídicos y filológicos.

Otras sociedades, como la india, continuaron desarrollando formalismos más complejos y más exclusivos de transmisión de los conocimientos. En el norte de la India, a finales del siglo VI a. C., los rituales y sacrificios védicos llegaron gradualmente a un estadio altamente elaborado de culto, de lo cual se valieron los sacerdotes para distinguirse cada vez más del resto de la población. La casta sacerdotal, la de los brahmanes –la más importante de las cuatro castas de la religión hindú– tenía, en general, la educación reservada para sus miembros, lo que se vio reforzado porque gradualmente fue descartado para los no brahmanes el rito que habilitaba para iniciar la educación formal (*upanayana*). El sistema educativo hindú reposaba enteramente sobre la distinción de castas, con la cúspide de la pirámide ocupada por la teocracia de los brahmanes (Gal, 1966, p. 19).

Por su parte, las civilizaciones precolombinas también lograron niveles de conocimiento considerablemente complejos en astronomía y matemáticas, como demuestra el antiguo calendario maya. Los sacerdotes mayas disfrutaban de un notable prestigio, sabían leer y escribir, tenían una educación elevada y los de mayor jerarquía servían de consejeros de los gobernantes y la nobleza. Por otra parte, tanto los incas como los aztecas dependían en buena medida de la transmisión oral para la reproducción de su cultura. El sistema educativo inca se dividía en una formación práctica para el pueblo y en una instrucción altamente formalizada para los nobles. Entre los aztecas, los sacerdotes y los nobles de mayor edad, denominados «conservadores», estaban encargados de la educación y eran quienes decidían, por ejemplo, qué nuevas canciones y poemas serían censurados y cuáles no.

Aunque encuentra su origen en los sistemas teocráticos, la perspectiva restrictiva ha estado históricamente presente en diferentes sistemas sociales jerárquicos, con una clara función de reproducción social. Un ejemplo lo encontramos en la Edad Media, cuando el aprendizaje de las letras estaba restringido a los ámbitos del clero y la nobleza. A lo largo de la historia podemos observar ciertos momentos de apertura seguidos de otros de restricción en el acceso a los conocimientos. Un ejemplo de este fenómeno lo encontramos en China, entre las dinastías Zhou (1122-256 a. C.) y Qin (221-206 a. C.), cuando la libertad de pensamiento y su diversidad fueron percibidos como una amenaza desde la nueva autoridad imperial. Durante la primera mitad de la dinastía Zhou tan solo algunos pocos jóvenes nobles eran educados en las seis artes: protocolo, música, tiro con arco, conducción de carros, caligrafía y matemáticas. Entre 770 y 221 a. C. el número de estudiantes aumentó considerablemente como consecuencia del surgimiento de varias decenas de escuelas de pensamiento y filosofía, la más importante de las cuales fue la fundada por Confucio a finales del siglo VI a. C. Esta etapa de expansión de la educación y del pensamiento experimentó un fuerte retroceso a raíz de los sucesos conocidos como «la quema de los libros» y «el entierro de los eruditos» cuyo autor, el unificador y primer emperador de la China, Qin Shi Huang, suprimió la libertad de expresión con el objetivo de unificar el pensamiento y las opiniones políticas, causando la desaparición de muchas escuelas de pensamiento. A partir del año 213 a. C. todos los trabajos clásicos del centenar de escuelas del pensamiento existentes fueron destruidos, excepto los de la escuela denominada legalista, los libros de medicina, agricultura y adivinación; y durante el segundo año de la proscripción el emperador ordenó que se

enterraran vivos entre 460 y 1200 eruditos. Ambos hechos, la quema de libros y la persecución de eruditos, se justificaron acusando a los intelectuales de cantar alabanzas falsas y generar la disensión con difamaciones.

La perspectiva extensiva, al contrario que la restrictiva, plantea abrir el acceso al sistema educativo, ya sea de manera libre u obligatoria. Podemos encontrar sistemas con múltiples aproximaciones, donde conviven la lógica restrictiva y la extensiva. Esto quiere decir que ciertos grupos dentro de la sociedad tienen restringido el acceso a algunos procesos educativos pero tienen acceso extensivo –libre u obligatorio– a otros tipos de conocimientos. Un ejemplo lo encontramos en las sociedades europeas de finales del siglo XIX, donde se consolidan los sistemas extensivos de formación básica, pero a su vez, los estudios superiores, con unos conocimientos que permiten rendimientos socio-económicos más elevados y más ámbitos de participación social, quedarán durante un siglo con un acceso prácticamente restringido a los grupos socioeconómicos más acomodados.

230

Además, los sistemas educativos pueden contemplar al mismo tiempo ámbitos con lógicas de transmisión y de comunicación (definidas en los siguientes apartados), diferenciados para ciertos grupos sociales o tipos de conocimientos, aun cuando habitualmente las perspectivas comunicativas las encontramos fuera del sistema formal.

3. LOS REYES: LA PERSPECTIVA BASADA EN LA TRANSMISIÓN

La obediencia a la autoridad ha sido una característica que se ha fomentado en varios sistemas formales. Uno de los ejemplos más ilustrativos lo encontramos en Esparta, entre los siglos VIII y IV a. C., cuando la educación se establece como un medio para lograr los fines del Estado (Canes, 1995, p. 34). En esta época se abandona el ideal homérico: los jóvenes espartanos ya no debían buscar, como en siglos anteriores, su gloria personal sino la colectiva, la victoria de la ciudad.

El espartano ordinario era un ciudadano-guerrero u hoplita. Su educación, la *agoge* («conducta, movimiento»), era obligatoria, colectiva y organizada por el Estado; estaba basada en la instrucción militar, y comprendía desde el entrenamiento físico, como la caza o la danza, hasta los aspectos emocional y espiritual. Entre los siete y los treinta años, la

educación espartana se basaba la dureza física y la obediencia absoluta a las órdenes. La actividad política del espartano era muy reducida, básicamente limitada a poder ser escogido como éforo, uno de los cinco magistrados que se renovaban anualmente.

La educación de las niñas estaba subordinada a su función como madres en el marco de un estricto régimen eugenésico. El niño espartano se formaba en clases separadas por edades, bajo el mando de jóvenes oficiales o camaradas de su misma edad. La educación separaba al niño progresivamente de la familia para ser introducido en la vida militar. Se le instruía en el uso de las armas y de las técnicas de combate bajo un ambiente de austeridad. Según Plutarco, el aprendizaje lecto-escritor se reducía al mínimo indispensable porque los espartanos consideraban que las letras eran perniciosas e incitaban a la rebeldía (Canes, 1995, p. 34).

La *agogé* incorporaba una prueba de gran exigencia, la *krypteia* («escondido, secreto»), referenciada en los escritos de Plutarco, Platón y Heráclides. Cada año los magistrados espartanos declaraban la guerra a los ilotas, esclavos públicos del Estado espartano, para matarlos pero sin que esto pudiera ser considerado un crimen. Escondidos durante el día, al llegar la noche los jóvenes éforos asolaban caminos y granjas, mataban a los ilotas que encontraban y robaban la comida que necesitaban. La *agogé* fue la base de la supremacía regional de Esparta entre los siglos VI y IV a. C.

A lo largo de la historia encontramos varios casos de la aplicación de la perspectiva educativa basada en la transmisión y la obediencia. Por ejemplo, Giroux (2003) señala que algunas filosofías educativas, todavía vigentes, tienen por virtudes «la pasividad, la obediencia y la puntualidad como normales y deseables», en las que mediante «rutinas diarias de organización escolar» se normaliza la sujeción a un tipo particular de autoridad y dominio. Por su parte, Foucault identifica la escuela y la universidad como instituciones disciplinarias en las que se asegura la obediencia a las reglas en las «sociedades disciplinarias», estructurando el terreno social y presentando «lógicas adecuadas a la “razón” de la disciplina» (Giraldo, 2006). Por otra parte, autores como Apple (1995) o Bowles (1983) subrayan la importancia de la expansión de la educación con un fuerte componente de obediencia y puntualidad en los siglos XIX y XX en los países industrializados, para la legitimización y reproducción de las estructuras sociales vinculadas al aumento de los sistemas fabriles de producción. En la educación de masas moderna, la

perspectiva educativa basada en la transmisión ha sido frecuente en diferentes sistemas, tanto que algunos autores identifican la función primaria del sistema de enseñanza como:

[...] la de imponer la legitimidad de una determinada cultura, llevando implícita la [función] de declarar al resto de culturas ilegítimas, inferiores, artificiales, indignas (Lerena, 1976).

Esto implica la colonización cultural o la imposición de una determinada cosmovisión a las diferentes condiciones sociales que participan del sistema de enseñanza. Sin embargo, han existido y existen prácticas educativas con una perspectiva basada en la comunicación, aun cuando históricamente han sido minoritarias.

4. LOS FILÓSOFOS: LA PERSPECTIVA COMUNICATIVA

El desarrollo de una nueva aproximación educativa se realizó en Atenas paralelamente a la de un nuevo sistema político, la *demokratia* («el gobierno del pueblo») entre los siglos VI y V a. C. La adopción del alfabeto fenicio en el siglo VIII a. C. supuso una simplificación considerable de la escritura, facilitando el acceso a su aprendizaje y suprimiendo las nociones de monopolio y destreza en la alfabetización. Este hecho favorecería un aumento de la alfabetización lecto-escritora y estaría relacionado con la fijación escrita del *nomos* («la ley»), es decir, del derecho usualmente válido, mediante la cual «el concepto de justicia logró un contenido palpable [...] consistió en la obediencia a las leyes del Estado» (Jaeger, 1967, p. 109). Atenas pasa de considerarse una región difusa, con normas y pautas de tradición aristocrática, a una ciudad-Estado con una activa participación de los ciudadanos libres en las deliberaciones y las decisiones que hacen sobre la vida pública, política exterior, religión, cultura, finanzas, y cualquier otro aspecto del gobierno de la ciudad. Este cambio pone en primer término las nociones de justicia y de derecho.

En contraste con Esparta, Atenas renunció a una educación orientada a los deberes del soldado entre los siglos VII y mediados del VI a. C. Esto no quiere decir que no se continuara obligando al ciudadano ateniense a luchar por la patria, pero el aspecto civil de la vida y la cultura era predominante en el modelo educativo. Aparece una nueva virtud (*areté*), diferente de las que habían sido las virtudes heroicas homéricas: ahora, para ser virtuoso, se debe hacer lo que es justo. Como la justicia está en función de las leyes de la polis es necesario que el ciudadano se

eduque en sus normas, las comprenda, para poder cumplirlas y así lograr la virtud. La ciudad-Estado debe velar por la formación del nuevo modelo de ciudadano.

En paralelo a estos cambios políticos, aparecieron las *didaskaleion* («un espacio destinado a la instrucción»), llevadas por profesores privados aunque reguladas por el Estado. Durante el siglo V a. C., con la aparición de los sofistas, surgió un sistema de educación superior abierto a todo el que dispusiera del tiempo de ocio y los recursos materiales necesarios. Hasta entonces las formas más elevadas de cultura habían conservado un carácter esotérico y eran transmitidas por un maestro a algunos discípulos escogidos (perspectiva restrictiva). Esto no nos debe extrañar si recordamos la influencia en el movimiento inicial de la filosofía griega de otras culturas más antiguas, como la egipcia y la mesopotámica (Russell, 1996), y la dominación de la perspectiva restrictiva en la educación superior en estas culturas. Sin embargo, en esta época Atenas desarrolla progresivamente la estructura política de la *demokratia*, y se produce un particular movimiento de las ideas: los filósofos ya no se interrogan principalmente por el *arjé* («el origen del mundo») sino por el *nomos*. En pedagogía, el método que introduce Sócrates destaca entre los de otros pensadores. Su propósito, tal y como se perfila en los *Diálogos* de Platón, es que su interlocutor descubra la verdad sobre el concepto que se está debatiendo, pero no como resultado de la transmisión del conocimiento de Sócrates sino por su propia reflexión. El método socrático, desarrollado en el mismo período que los conceptos políticos de *isonomía* (igualdad ante la ley) y de *isegoría* rompe con la rigidez del aprendizaje basado en la transmisión unidireccional del conocimiento maestro -> alumno y lo transforma en una interacción donde el alumno puede plantear razonamientos contrarios a los del maestro y debatirlos con él³. En este sentido, el diálogo socrático puede considerarse el primer paso metodológico hacia la perspectiva comunicativa y la autonomía cognitiva kantiana posterior. El históricamente corto periodo de la Grecia clásica introduce algunos elementos pedagógicos importantes en la educación emancipadora moderna, como el diálogo y la pregunta como método educativo (Sócrates) o la búsqueda

³ El propósito que se persigue con la entrevista socrática es que el aprendiz reflexione no solo sobre las preguntas que se le formulan sino, también, sobre sus propias respuestas y que llegue a ser consciente de las relaciones y propiedades que utiliza en sus razonamientos (De la Torre, 2003). Es esencial al método el uso sistemático de la pregunta o la ironía socrática con el fin de hacer aparecer la verdad a través del diálogo entre maestro y aprendiz (ibídem).

autónoma del propio conocimiento sin permanecer limitado al del educador (*Amicus Plato sed magis amica veritas*).

Para los pensadores clásicos, como Lucrecio, o ilustrados, como Condorcet, Atenas simboliza la autonomía de la educación del poder político y religioso. Lucrecio (99-55 a. C.) alaba la emancipación de la Grecia clásica de la tiranía de la religión en su única obra, *De rerum natura*: «un griego fue el primero en osar revelarse contra ella»⁴. Siglos más tarde, Condorcet (1743-1794) coincide con el pensador romano y ve la muerte de Sócrates como:

[...] el primer crimen que marcó el principio de la guerra entre la filosofía y la superstición, una guerra que todavía se entrega entre nosotros entre la misma filosofía y los opresores de la humanidad (citado en Burns y Rayment-Pickard, 2000, p. 38).

Otras tradiciones culturales que Condorcet no contempló en su historia de los «progresos del espíritu humano», como el budismo, también impulsan el pensamiento autónomo y el cuestionamiento de los conocimientos transmitidos⁵.

234

Kant plantea dos elementos que estarán presentes en la práctica de la perspectiva comunicativa moderna en la educación. Por un lado, retoma la máxima de Horacio, *sapere aude*⁶, como divisa para la Ilustración. Para él, la emancipación cognitiva del individuo, la autonomía por conocer la realidad, es la propia Ilustración. La proclama kantiana pretende oponerse a siglos de transmisión dirigida del conocimiento (perspectiva basada en la transmisión), defendiendo la necesidad de que cada persona aprenda a pensar por sí misma, que desarrolle su propio conocimiento sin depender de las opiniones de los demás. Esta idea es complementada por la expuesta en su *Crítica del juicio*, obra en la que Kant expone la necesidad de desarrollar una *manera de pensar amplia*, entendida como la capacidad de la persona para abstraerse de las

⁴ La crítica de Lucrecio no se dirige de manera central contra la superstición popular, sino contra la religión del Estado como promotora de las supersticiones.

⁵ En uno de los textos fundamentales budistas, el *Kalama Sutra* (siglo I a. C.), Buda recomienda el cuestionamiento individual de los dogmas y la autoridad: «es propio de vosotros dudar y tener incertidumbre [...]. No os atengáis a lo que ha sido adquirido mediante lo que se escucha repetidamente; o lo que es tradición; o lo que es rumor; o lo que está en escrituras; o lo que es conjetura; o lo que es axiomático».

⁶ La traducción exacta de *sapere aude* es «atrévete a saber». El «atrévete a pensar» corresponde a la reformulación kantiana del concepto.

limitaciones de su propio juicio y ponerse en el lugar de los demás (Díaz Álvarez, 2008, p. 187). Así, la noción kantiana de autonomía cognitiva presenta dos vertientes complementarias: por una parte, «el atrévete a pensar», la ruptura con la minoría de edad, la reivindicación del criterio de cada cual; y por otra, la tolerancia, la necesidad de un *enlarged mind* (Arendt, 2005 citado en Díaz Álvarez), en que el individuo se imagina en el lugar del otro y lo ve como interlocutor; la necesidad, en definitiva, de un diálogo intersubjetivo, como señalará Habermas, para la construcción de los significados. Estos son dos elementos fundamentales que estarán presentes en esencia en trabajos pedagógicos y andragógicos posteriores basados en la comunicación, como por ejemplo, en el de Paulo Freire, quien reivindica la apropiación del proceso educativo por parte del que aprende (desde una *subjetivización*) y el papel fundamental que tiene el diálogo intersubjetivo para la construcción de significados y el análisis de la realidad, en contraposición al modelo basado en la transmisión unidireccional.

Sin embargo, la educación moderna que surge de la Ilustración se mantendrá, por lo general, alejada de la propuesta kantiana de autonomía cognitiva. Como señala Requejo (2003, p. 142), la práctica de la escuela moderna será:

[...] homogeneizadora, desintegradora de las diferencias individuales, culturales y sociales de las personas y colectivos que participan en la educación y de la sociedad en general.

La escolarización es concebida como el medio para extender el dominio de la razón sobre «la oscuridad de las tradiciones». Contrariamente al espíritu de la propuesta del *sapere aude*, la práctica escolar se desarrolla de manera uniformadora y la función de los educadores consiste en la transmisión de la Verdad y la Razón.

Así, como apuntan Adorno y Horkheimer (1997), la Ilustración lejos de estar distanciada del mito, del pensamiento incuestionable, estaría estrechamente relacionada con él. El sistema educativo surgido de la revolución de la luz habría sustituido la hegemonía de las «supersticiones del clero» por las «supersticiones de los expertos», sin haber logrado emancipar, al modo kantiano, el pensamiento propio de cada individuo.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

La capacidad de aprender, incluso de manera involuntaria, es intrínseca al ser humano, así como la curiosidad y la voluntad de conocer. La educación, implícita o explícitamente, marca una dirección al aprendizaje, un propósito y una organización; está impulsada, como cualquier acción social, por la dinámica de los intereses materiales e ideales y condicionada por las imágenes del mundo⁷. A lo largo de este artículo hemos visto dos pares de aproximaciones al hecho educativo: la restricción *versus* la extensión del acceso, la transmisión *versus* la comunicación del conocimiento. Observamos que el propósito es inherente a todo fenómeno educativo y que, aunque pueda ser de naturaleza muy diversa, está fuertemente vinculado al contexto social y las relaciones de poder presentes en él, así como al modelo ideal de individuo y de sociedad que se pretenden reproducir o transformar mediante ese proceso educativo.

Así, el ámbito de la educación no ha estado exento de relaciones de poder ni ajeno a las existentes en la sociedad (Apple, 1995; Bourdieu y Passeron, 2000). Si, como afirma Weber, la estructura social se deriva de la distribución de poder en una comunidad, el grado de acceso al conocimiento y la opción por una perspectiva comunicativa, o por una basada en la transmisión en los sistemas educativos, tendrán un papel fundamental en la estructura social de una comunidad, ya que condicionarán la distribución de poder en su seno. Y viceversa, la distribución de poder dentro de una comunidad condicionará el grado de acceso a la información y la experimentación autónoma, así como a las herramientas para el conocimiento, para la evaluación de la información y la acción.

Desde un punto de vista valorativo, ciertas perspectivas educativas inducen relaciones de poder y estructuras de dominación que son contradictorias con los principios democráticos de *isonomía* e *isegoría*, como, por ejemplo, la perspectiva restrictiva del acceso a los conocimientos o la perspectiva basada en la transmisión, siendo la primera en su expresión ideal propia de las sociedades elitistas o basadas en castas, y la segunda propia de los regímenes totalitarios y autoritarios.

⁷ Como señala Weber (2003), «los intereses materiales e ideales, y no las ideas, dominan directamente la acción de los hombres. Pero muy a menudo las “imágenes del mundo” (*Weltbilder*), creadas por las “ideas”, han determinado como guardagujas (*Weichensteller*) los rieles sobre los que la acción viene impulsada por la dinámica de los intereses».

Las cuatro perspectivas educativas presentadas pueden coexistir en un mismo momento a pesar de responder a lógicas y a modelos sociales disímiles. Existen comunidades con jerarquías de poder diversas y conviven modelos ideales de sociedad diferentes porque el contexto social no es homogéneo. El conflicto y la convivencia entre las distintas perspectivas han estado presentes y han repercutido sobre la evolución de los sistemas de educación formal en las diferentes sociedades y, por lo tanto, condicionado la evolución de sus sistemas políticos.

Agradecimientos

No puedo, ni quiero, terminar sin agradecer afectuosamente las reflexiones y comentarios recibidos de Juan J. Linz, Rocío Terán y Antoni Verger durante la realización de este artículo.

BIBLIOGRAFÍA

- ADORNO, Theodore y HORKHEIMER, Max (1997): *Dialectic of Enlightenment*. Londres: Verso.
- APPLE, Michael (1995): *Education and Power*. Nueva York: Routledge.
- ASHBY, Ruth (2003): *The Underground Railroad*. North Mankato: Smart Apple Media.
- BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude (2000): *Reproduction in Education, Society and Culture*. Londres: Sage.
- BOWLES, Samuel (1983): «Unequal Education and the Reproduction of the Social Division of Labor», en Ben COSIN y Margaret HALES (eds.): *Education, Policy and Society: Theoretical Perspectives*. Londres: Routledge.
- BUNGE, Mario (2003): «Información + evaluación = conocimiento», en *Pliegos de Yuste. Revista de Cultura y Pensamiento Europeos*, n.º 1. Disponible en: <<http://www.pliegosdeyuste.eu/n1pliegos/mbunge.pdf>>.
- BURNS, Robert y RAYMENT-PICKARD, Hugh (2000): *Philosophies of History: From Enlightenment to Postmodernity*. Oxford: Blackwell Publishing.
- CANES, Francisco (1995): «Antecedentes históricos de la educación ambiental: la Antigüedad clásica», en *Revista Complutense de Educación*, vol. 6, n.º 2. Disponible en: <<http://revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCED9595220029A.PDF>>.
- COLLER, Xavier (2007): *Canon sociológico*. Madrid: Tecnos.

- DE LA TORRE, Andrés (2003): «El método socrático y el modelo de van Hiele», en *Lecturas Matemáticas*, vol. 24, n.º 2. Disponible en: <<http://www.scm.org.co/Articulos/733.pdf>>.
- DÍAZ ÁLVAREZ, Enrique (2008): «Literatura, imaginación moral y el fuera de lugar», en *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, n.ºs 82 y 83. Disponible en: <http://www.cidob.org/es/content/download/7650/78588/file/diaz_82-83.pdf>.
- DREWRY, Henry N. y DOERMANN, Humphrey (2001): *Stand and Prosper. Private Black Colleges and Their Students*. Princeton: Princeton University Press.
- FREIRE, Paulo (1987): *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México DF: Siglo XXI.
- GAL, Roger (1966): *Histoire de l'éducation*. París: Presses Universitaires de France.
- GALARZA, Joaquín (1996): «Los glifos cristianos», en Jöelle ROSTKOWSKI y Silvie DEVERS (coords.), *Destinos cruzados: cinco siglos de encuentros con los amerindios*. México DF: Siglo XXI.
- GIRALDO, Reinaldo (2006): «Poder y resistencia en Michel Foucault», en *Tabula Rasa. Revista de Humanidades*, n.º 4. Disponible en: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/396/39600406.pdf>>.
- GIROUX, Henry (2003): *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México DF: Siglo XXI.
- GRAFF, Harvey (1991): *The Literacy Myth. Cultural Integration and Social Structure in the Nineteenth Century*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- HULL, Lewis William Halsey (1961): *Historia y filosofía de la ciencia*. Barcelona: Ariel.
- HUNGER, Johannes y LAMER, Hans (1924): *La civilización del Oriente antiguo*. Barcelona: Gustavo Gili.
- IBÁÑEZ, A. (1980): «Reyes y súbditos», en *Historia 16*. Año V, (46), pp. 82-90.
- JAEGER, Werner (1967): *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LERENA, Carlos (1976): *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Ariel.
- LOBERA, Josep (2008): «Insostenibilidad: aproximación al conflicto socioecológico», en *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, vol. 4, n.º 11. Disponible en: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/924/92441105.pdf>>.
- y MICHELUTTI, Enrico (2007): «Construcción sostenible y construcción de la sostenibilidad: una experiencia en comunidades rurales de El Salvador», en *Revista Internacional de Sostenibilidad, Tecnología y Humanismo*, año 7, n.º 2. Disponible en: <<http://upcommons.upc.edu/revistes/bitstream/2099/4232/1/Lobera.pdf>>.
- CRESPO, Núria y GUNI Secretariat (2008): «Delphi Poll: Higher Education for Human and Social Development», en GLOBAL UNIVERSITY NETWORK FOR INNOVATION (GUNI) (ed.), *Higher Education in the World 3. Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development*. Nueva York: Palgrave Macmillan.

MORIN, Edgar (2002): *L'Homme et la mort*. París: Seuil.

PÉREZ-FOGUET, Agustí y LOBERA, Josep (eds.) (2008): *El desarrollo humano sostenible en las aulas politécnicas. Material para la innovación docente*. Barcelona: UPC.

REQUEJO, Agustín (2003): *Educación permanente y educación de adultos*. Ariel.

RUEDA MUÑOZ DE SAN PEDRO, García (1985): «Las primeras ciudades», en *Cuadernos Historia 16*, n.º 216, Madrid: Grupo 16.

RUSSELL, Bertrand (1996): *History of Western Philosophy*. Londres: Routledge.

WEBER, M. (2003): *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.