

# Semblances entre l'*agogé* lacedemònia i l'educació neoliberal actual. Reflexions per una educació crítica

Jordi Brasó i Rius\*

Jordi Garcia Farrero\*\*

## Resum

La comparació entre diversos models educatius ha de permetre analitzar, reflexionar i canviar la societat i l'educació actual. L'article analitza la relació del model educatiu d'Esparta, a l'antiga Grècia, amb el sistema educatiu actual. Es conclouen les altes similituds entre ambdós models. A partir d'aquesta relació i, des d'una visió marxista, es pretén fer una reflexió en favor d'una nova educació, crítica, allunyada dels interessos polítics i econòmics que s'imposen a l'escola. La metodologia s'ha basat en l'anàlisi dels principals tractats relacionats amb la història de l'educació, juntament amb textos clàssics que detallen els ideals socials i educatius del model espartà. A partir d'aquestes obres, juntament amb d'altres que també són crítiques amb la societat capitalista i l'educació actual, es pretenen promoure nous ideals educatius. Aquests últims han de ser promoguts pel docent amb l'objectiu que el futur ciutadà no esdevingui un simple element afavoridor dels interessos dels poders dominants.

## Paraules clau

*Agogé* lacedemònica, capitalisme, educació, educació crítica, neoliberalisme, pedagogia.

Recepció original: 15 de maig de 2018

Acceptació: 04 de setembre de 2018

Publicació: 23 de juliol de 2019

Les idees dominants no són més que l'expressió ideal de les relacions materials dominants, són les relacions materials dominants concebudes com a idees. (Marx i Engels, 1970, p. 51)

La práctica de la educación es una forma de poder, una fuerza dinámica tanto para la continuidad social que, aunque compartida e impuesta por otras personas, sigue estando en gran parte en manos de los maestros. Mediante el poder de la práctica educativa, los maestros desempeñan un papel vital en la tarea de cambiar el mundo en que vivimos. (Kemmis, 1990, p. 7)

## Introducció

L'educació de qualsevol època i moment històric es pot entendre com un mitjà per a perpetuar els privilegis d'una classe social en relació amb una altra. Hi ha així una classe social que gestiona, té el poder i educa de manera intencionada —i diferenciada—, i una altra que és la mà d'obra i esdevé dominada per la primera a partir de

(\*) Professor de la Facultat d'Educació, de la Universitat de Barcelona. Professor de l'Institut Agustí Serra de Sabadell. Doctor per la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona (2017). Autor de diversos articles. Membre del GREPPS (Grup de Recerca en Pensament Pedagògic i Social) de la Universitat de Barcelona. Adreça electrònica: jbrasorius@ub.edu

(\*\*) Professor del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Premi Extraordinari de Doctorat per la Universitat de Barcelona (2012-13). És autor del llibre *Caminar. Experiències y prácticas formativas* (2014). Membre del GREPPS (Grup de Recerca en Pensament Pedagògic i Social) de la Universitat de Barcelona. Adreça electrònica: jgarciaf@ub.edu

qualsevol mitjà disponible. Potser, dels pocs únics moments en els quals no hi hagueren aquestes distincions de classes foren els inicis de les tribus primitives, tal i com van descriure Lewis Henry Morgan (1946) i Friedrich Engels (1996).

Però, en qualsevol altre període, determinat per la divisió del treball i la creació de diferents classes socials, els individus de les classes dominants s'han anat educant de manera ben diferent als dominats, amb l'objectiu de mantenir el poder, obtenir cada cop una major riquesa a partir de l'explotació de les classes obreres i, en definitiva, afavorir la teoria de la reproducció social (Bourdieu i Passeron, 2001, Brasó i Torredadella, 2017<sup>1</sup>). A més, cal afegir que, a banda de l'avantatge que dona la diferenciació educativa segons el grup social, se li ha de sumar la protecció que fa l'Estat a les classes socialment superiors, fet que legitima, assegura i fa incrementar el poder dels ja poderosos (Lerena, 1976, 1983). Com a conseqüència d'aquest fet, l'educació esdevé un simple mitjà per mantenir un model ben concret que beneficia uns quants privilegiats. D'aquesta manera, sostenim que queden en anècdotes les propostes utilitaristes de John Stuart Mill (1983, 2002) basades en la idea d'una màxima llibertat per als individus per tal d'assolir la felicitat.

L'educació actual no és cap excepció d'aquests fets i, per la qual cosa, esdevé un mitjà per assolir aquests fins concrets d'un grup de privilegiats. I, com ha succeït en els diversos moments històrics, aquests objectius polític-econòmic-socials s'emascaren a la classe oprimida que, fins i tot, arriben a pronunciar postulats que semblen anar en favor de la classe treballadora i de la llibertat individual. Tot i que en algun cas concret pugui ser cert, en termes globals els conceptes que es divulguen com a finalitats educatives (llibertat, democràcia, creativitat, reflexió, esperit crític) amaguen el verdader sentit intencionat del fet educatiu.

Posant la mirada a l'antiga Grècia, trobem la pedagogia-formació espartana en la qual «la educació física y militar eran la base de su educación y supervivencia» (Lozano, 1980, 16). Com és lògic, aquest postulat ha canviat amb el pas dels temps. El món ha evolucionat cap a una potenciació de la ment tot desplaçant la matèria d'educació física a anecdòtica ja que aquests continguts no es relacionen de manera significativa amb els objectius de la societat-poder. L'educació física ha deixat pas a matèries més interessants, útils i transferibles tenint en compte les característiques que es demanen per al ciutadà del segle XXI, el qual se'l prepara per a ser explotat durant la major part de la seva *vida útil*. Ara, en canvi, és evident que tenen més rellevància continguts i matèries relacionades amb la tecnologia, les llengües estrangeres dominants —que no vol dir més parlades— i tots aquells aspectes relacionats amb l'economia, les matemàtiques i l'estadística. I, a banda d'aquests elements, no podem oblidar un currículum ocult que amaga els objectius veritables escolars emprant paraules i conceptes que aparentment pretenen brindar una gran llibertat, autonomia, creativitat i autoreflexió a l'alumne.

Tanmateix, totes aquestes idees s'emmarquen dins d'un camí únic que cap alumne ni professor pot desviar-se'n en excés. A tall d'exemple, diverses són les qüestions per reflexionar: si l'educació vol promoure la llibertat de tots els alumnes... per què hi ha tot un conjunt de matèries o projectes que la limiten?; si l'educació

(1) Detallat també a: Brasó i Torredadella (2018).

diu pretendre fer individus crítics i reflexius... per què quasi no hi ha debats, conferències a l'escola? —Enkvist (2010) ja tracta en detall aquests aspectes—; per què s'eliminen o són anecdòtiques les hores de filosofia, ètica o educació per a la ciutadania?; Si es pretén fomentar la creativitat, com és que no es fomenten tot un conjunt de moments creatius-experiències com sortides, visites de personatges rellevants, etc.? I, en un àmbit més global, per què hi ha grups de població, de barris marginals o de ciutats amb nivells econòmic-social molt baixos que no poden gaudir de les inversions i propostes que l'Estat fa? Per tant, queda palès que el sentit pragmàtic a l'educació del segle XXI hi és ben present i, a més, és necessari que el currículum ocult i el verdader sentit de l'escola d'avui dia surtin a la llum per canviar-lo o, com a mínim, per tenir un mínim coneixement de què suposa el verdader sentit de l'escolaritat en el moment actual. De tota manera, s'espera que coneixent aquestes finalitats político-econòmic-educatives que l'Estat promou podran aparèixer noves idees i moments educatius amb objectius més humans —i humanitaris— que les que es poden trobar a l'actualitat.

Però, fins a quin punt tots aquests aspectes ja apareixen a educacions passades? Si posem la mirada a l'agogé lacedemònia, es poden visualitzar aquestes característiques basades en el domini d'uns sobre els altres. Aquesta formació així servia per preparar, mitjançant l'entrenament, la col·lectivitat per a la guerra o, directament, per a ser una peça més de la polis. En l'actualitat afortunadament no hi ha guerra però els objectius semblen similars als de temps remots a Lacedemònia. Diem això perquè actualment hi ha competició constant i l'objectiu és estar preparat per guanyar a l'empresa rival i, si és possible, aniquilar-la però, a la vegada, l'objectiu educatiu actual és que el ciutadà, de la classe no dirigent, obeeixi les ordres i, dintre d'uns límits i amb unes finalitats concretes, doni totes les seves forces per una causa superior, és a dir, salvar l'empresa, aconseguir més guanys, ser més competitiu. Sigui com sigui, cal qüestionar-se l'escola del segle XXI que diu potenciar la llibertat, les tecnologies, la cooperació, la creativitat i la reflexió en favor d'un suposat benefici de l'aprenent. L'agreujant de la societat actual és que, sota una imatge d'escola que sembla promoure un model centrat en l'infant, s'amaga, en realitat, un model que emmascara els veritables conceptes de guiatge, no llibertat i, el que és més greu, una educació ben diferenciada, entre classes mitges i altes, però també entre aquestes dues classes anteriors i la classe baixa, apartada del fet educatiu amb un mínim de qualitat. Si a Atenes els esclaus no eren considerats com a ciutadans, fins a quin punt i amb aquestes perspectives actuals es poden sentir ciutadans aquests tipus de gent amb menys poder adquisitiu?

Tenint ben present les tesis marxistes, aquest article té per objecte d'estudi les relacions entre l'agogé<sup>2</sup> lacedemònia i el model educatiu actual. La metodologia s'ha basat en l'anàlisi de fets, idees i moments històrics en els períodes de la Grècia arcaica i clàssica. Juntament amb aquestes idees, les diverses teories filosòfiques, i els textos clàssics —principalment de Plutarc— contextualitzen aquesta anàlisi educativa. Per tant, es pretenen entendre els models de conducta, les maneres de fer i els objectius d'Esparta per tal de poder establir una comparació amb l'escola d'avui en

(2) Tot i que està relacionat amb el concepte de criança, el filòsof, historiador i militar grec Xenofont (1967) utilitza aquest terme per a referir-se a l'educació espartana. Per aquest motiu, val a dir que, en aquest article, hem utilitzat aquest significat de la paraula.

dia, detallar el seu verdader sentit i poder estructurar propostes per una nova educació més humana i promotora de les llibertats individuals i col·lectives.

## L'educació a Grècia: l'*agogé* espartana

A l'antiga Grècia, l'ambient guerrer i de permanent alerta que vivia Esparta va fer que es militaritzés la vida privada i col·lectiva<sup>3</sup>. L'Estat lacedemoni —a diferència dels altres territoris de Grècia— utilitzava i controlava els individus amb l'objectiu de mantenir i protegir la pròpia polis —inclús, la idea de família quedava relegada a la mínima expressió—, i esdevingué així el primer Estat militar, estat-caserna, de la història (Alcmà, 2016; Andreu, 2009; Andreu, Cepero, Rojas i Chinchilla, 2010; Betancor i Vilanou, 1995, 2000; Flaceliere, 1993; Lasso, 1966; Plutarc, 1933, 1934; Plutarco, 1821, 1830a; Van Effenterre, 1985; Vilafranca, 2009). S'havia així de buscar el bé de la col·lectivitat, per sobre de la llibertat individual. El model de comunisme-aristocràtic, amb un repartiment similar de terres<sup>4</sup>, comportà com a contrapartida que l'individu estigués disponible per a la societat quan fes falta, de la millor manera possible i com més aviat millor. Aquesta igualtat es feia palesa també en la consideració dels adults —*homoioi*—, com a sers teòricament iguals entre ells —amb algunes excepcions, determinades per les diferències de riqueses o per l'herència del reialme—. Així, la instrucció, l'ocupació, la seguretat econòmica i la vida pública eren, en un inici, característiques d'aquesta igualtat entre homes. De tota manera, aquesta igualtat no era tanta i va desembocar en una autoritat dels qui acabaven ocupant posicions de rang superiors, per diferents motius (Finley, 1979)<sup>5</sup>. És ben conegut per tothom que aquest model va suposar que l'exèrcit de Lacedemònia fos millor que qualsevol altre.

En aquest ambient, l'objectiu de l'educació<sup>6</sup> s'encaminava a formar virtuosos guerrers que poguessin, d'una banda, defensar la terra de causes externes i internes<sup>7</sup> i, de l'altra, conquerir nous territoris per tal d'aprendre a sotmetre's a les lleis però també a aprendre allò necessari sobre les estratègies de la dialèctica i la retòrica amb la intenció de convèncer, agradar i, en definitiva, guanyar també les lluites verbals. Val a dir que consideraven que era fonamental transmetre aquest model, d'idees bèl·liques i guerreres, des d'edat molt prematures (Betancor i Vilanou, 1995). Tots aquests fets justificaren que es digués d'Esparta i de la seva educació (Plutarco, 1830c), que eren domadores d'homes. Així, aquest model de caire cívico-militar, va esdevenir un mitjà pel manteniment de la ciutat i de la classe poderosa de la societat. Per tant:

- 
- (3) Aquest ambient guerrer era causat pel perill de possibles guerres amb pobles veïns, però també per les revoltes que es podien donar entre els habitants dominats que vivien a Esparta.
  - (4) Val a dir que és un concepte enganyós ja que les eines no es repartien per igual (Ponce, 2005).
  - (5) Finley detalla que s'anaren creant desigualtats causades pels diferents èxits en l'*agogé*, els jocs, la caça i la guerra; a més, es produïren diferències per la necessitat d'elegir els diversos reis, els èfors i la gerosia, però també a l'hora d'escollir a petita escala, els caps de cada unitat militar, de cada exèrcit, etc. Aquesta tria es relacionava amb l'*agogé* espartana. Les victòries i gestes i en definitiva, aquesta estima a la victòria —en la línia de Xenofont— foren la causa d'aquestes desigualtats.
  - (6) Entès com un sistema públic proposat per l'Estat, i molt diferent a les altres polis gregues, en les quals l'educació era privada.
  - (7) Per exemple es pretenia mantenir controlats els possibles hilotes que es poguessin revoltar.

Esparta representa tal vez la primera versión histórica del Estado-educador. Nos hallamos ante una concepción pedagógica que otorga una clara primacía al Estado sobre la persona. El Estado constituye no sólo la suprema ley y es el fin último del individuo, sino que se erige en educador de todos los ciudadanos. (Redondo i Laspalas, 1997, p. 197)

Per tant, les semblances amb l'educació actual són ben paleses. A la vegada, el propi Plutarc detallà que a Lacedemònia, l'educació també havia d'enfocar-se als governants i calia que fos:

dura en el seu règim, penible, que ensinistra els joves a l'obediència. Per això, diuen, Simònides, donà a Esparta l'epítet de 'domadora dels mortals', perquè més que cap altra ciutat amb els seus costums fa els seus ciutadans obedients a les lleis i manejables, com cavalls que són domats des del principi. (Plutarc, 1934, p. 3)<sup>8</sup>

Des d'aquest punt de vista espartà, es valorava la figura de l'heroi, representada per aquell qui havia liderat alguna guerra, havia fet alguna gesta més enllà de la normalitat, havia preparat una estratègia militar elaborada o s'havia sacrificat pel poble. El concepte d'*areté* fou similar al de les primeres èpoques d'Atenes, és a dir, fins l'aparició dels sofistes i el nou ideal vinculat a ser un bon ciutadà. D'aquesta manera, es divulgava també la virtut<sup>9</sup>, en general a la vida pública i al senat, fet que superà qualsevol altra polis ja que aquesta pràctica esdevingué una qüestió d'Estat (Xenofont, 1967). Heus aquí, doncs, la importància dels poetes perquè van ser ells els que van divulgar l'*areté* tot recitant poemes que difonien l'ideal de l'època. La figura més representativa de l'època fou Homer. Influí i educà a tota Grècia —també a Esparta—, tal i com ja propugnà Plató (Alighiero, 2006; Balasch, 1992; Pritchard, 2015).

Sigui com sigui, aquest fet es relacionava amb el valor que es donava a la victòria en diversos jocs de lluita, d'atletisme, hípics, etc. Inclús aquest model competitiu portà a Esparta a grans gestes durant els Jocs Olímpics. Però també, i no menys important, es valorà la submissió a unes ordres, a una manera de fer conjunta, de la mateixa manera que passa a l'actualitat. I, amb Homer, s'aprenia tota aquesta dicotomia relacionada amb l'individu-grup<sup>10</sup>. Bona prova d'això és l'educació que rebé el que fou polític i general espartà Lisandre, que ja deixava entreveure aquest ideal:

es mostrà, com ningú, fidel observador dels costums nacionals, viril, superior a tots els plaers, llevat del que puguin portar les belles accions als qui són honorats i reixen. Sucumbir a aquest plaer no és vergonyós per als joves d'Esparta. Volen, de fet, que des de bon principi llurs infants siguin sensibles a l'opinió pública, afligits de les censures, orgullosos dels elogis; i el qui és insensible, inert, en aquestes qüestions, el menyspreen com un home sense ambició de virtut i improductiu. L'ambició, doncs, i el punt de vèncer, per efecte de la seva educació lacònica restaren implantats al cor de Lisandre, i en això no cal fer cap gran culpa a la natura. (Plutarc, 1933, p. 91-92)<sup>11</sup>

(8) La versió en castellà del text és consultable a: Plutarco (1830b), *Las Vidas paralelas*. Tomo III. Madrid, Imprenta Real, p. 344.

(9) Un exemple de virtut es comprova en l'aïllament econòmic que el propi Licurg proposà, potenciant molt més els aspectes espirituals i morals, en relació amb els materials (Austin i Vidal-Naquet, 1972; Jenofonte, 1957; Xenofont, 1967).

(10) Aquesta dicotomia entre l'individu i el grup és tractada també —pensant en aquest model grec— per figures influents en la renovació pedagògica catalana, com Vergés o d'Ors (Brasó, 2015, 2018; Brasó, Cercós, 2019 —en premsa—; Brasó, Torredadella, 2014).

(11) La versió en castellà del text és consultable a: Plutarco (1830b), *Las Vidas paralelas*. Tomo III. Madrid: Imprenta Real, p. 8.

El model social, i del qual se'n derivarà l'educatiu, es feu palès també en un dels poetes espartans influents per la ciutat: Tirteu (Muñoz, 1972), que cal situar-lo en l'època arcaica i del qual tenim diversos versos que ja mostren el caràcter guerrer i el concepte de ciutadà-guerrer sacrificat-submís d'Esparta tal com podem llegir en els versos que tot seguit reproduïm:

¡Oh qué bello es morir por la querida  
patria! Varón, en los combates fuerte,  
con los primeros expondrás tu vida.  
(Tirteo, 1832, p. 197)

Llegint la cita anterior, es comprova el caràcter guerrer que es volia impregnar en tots els ciutadans i la major importància de l'Estat en relació amb l'individu. Per tant, el fet de morir era percebut com un honor. Licurg fou qui aconseguí «que es preferís en la seva ciutat una mort honorable a una vida deshonrosa» (Xenofont, 1967, p. 135). Per la qual cosa, no ens estranya, doncs, que ser bo, valent i morir a la batalla era el màxim honor per un espartà:

Muere el cobarde sin algún derecho  
De popular amor; murió el valiente,  
Y el pueblo gime en lágrimas deshecho.  
(Tirteo, 1832, p. 215)

Val a dir que aquest model també va ser respectat, fins i tot, per espartans ben educats. Tal com feren Hipotes, Penteu i Cleòmenes (Plutarco, 1822), alguns d'ells es deixaven matar o se suïcidaven per tal de tenir una mort digna i honorar la ciutat. La cèlebre frase —referint-se als espartans— de tornar amb l'escut —victoriosos— o a sobre l'escut —morts però esdevinguts herois— és un clar exemple de la mentalitat espartana. D'aquesta manera, tornar sense escut era símbol de covardia (Heròdot, 2010). Aquestes idees, juntament amb l'estat permanentment a punt per a la guerra (Cepeda, 2006) es podrien relacionar amb la manca de muralles que tenia la ciutat.

Tirteu, amb influències homèriques d'amor a la pàtria —de la mateixa manera que Cal·lí (Ferrer, 2016)— i amb una idea educadora, impregnà Esparta dels seus poemes en els quals aconsellava, explicava, animava i potenciava aquest ideal guerrer:

¿Y tú al salir al campo no decides?  
No temas la enemiga muchedumbre  
No tiembles; quien abraza fuerte escudo  
Solo debe temer la servidumbre.  
(Tirteo, 1832, p. 201)

A diferència de l'heroisme individual d'Homer, Tirteu destaca també l'esperit col·lectiu —valor molt rellevant a Esparta, com també el tractarà Plató (Betancor i Vilanou, 1995)—, ja que sostenia que era bàsic per adquirir respecte, disciplina, obediència i, a més, patriotisme i sacrifici<sup>12</sup>:

(12) El menjar en comú, per exemple, fou un fet significatiu, que implicava tota una cerimònia i l'aparició de multitud de valors de cohesió i grupals.

A las armas volad, la trompa clame;  
Quien no combata hasta dejar la vida,  
Que sufra la deshonra, y vil se llame.  
(Tirteo, 1832, p. 213)

En un altre ordre de coses, convé posar de manifest que tot aquest model guerrer d'Esparta implicava també una educació d'enfortiment del cos per a la dona, amb objectius guerrers i de procreació eficaç (Xenofont, 1967) que, d'alguna manera, va suposar una determinada igualtat de gènere. Tot plegat, era per pura necessitat ja que permetia defensar i mantenir la ciutat, d'una forma inèdita a Grècia.

De tal faisó, tot aquest ideal, el qual implicà una educació militar, nacional, aristocràtica i autoritària, esdevingué assumpte d'Estat. És, des d'aquest punt de vista, que es justificà aquesta disciplina severa i aquest model dur, intens, agressiu, competitiu en el qual la propietat del jove era de l'Estat. En definitiva, l'objectiu era el de formar individus guerrers per poder mantenir i perpetuar la ciutat.

Des d'aquesta visió espartana, caldrà qüestionar-se si l'educació i l'escola d'avui en dia, és també un mitjà per formar-fabricar, com a Esparta, guerrers per servir els interessos de la ciutat, els quals s'han de sotmetre a les lleis i idees imposades pel poder. En aquest cas, és evident que els valors divergeixen vers els del passats malgrat que alguns d'ells són ben similars com és el cas del servilisme i submissió a un poder dominant —representat aquest poder per la ciutat, però també per l'empresa, per un superior, pel director...—.

En aquesta línia caldria fer un símil entre el model espartà i les societats contemporànies. Així, d'una manera similar a l'*ethos* prussià i la seva educació militar, cal fixar l'atenció en França i la Revolució francesa, moment a partir del qual apareixerà una voluntat per una escolaritat obligatòria. És, en aquest triomf de la burgesia, en el qual sorgí la idea de recuperar la pedagogia patriòtica i espartana. D'aquesta manera, no ens pot estranyar que Robespierre ja presentà, durant la Convenció del 13 de juliol de 1793, el pla educatiu jacobinista de Michel Le Peletier de Saint-Fargeau. El caràcter lacedemoni —i també aristotèlic— es feia evident ja que es proposava una educació obligatòria,<sup>13</sup> estatal, republicana, comuna-universal per tothom dels cinc als dotze anys i, sempre, a favor de la igualtat. Per contra, l'informe de Talleyrand-Périgord o del pla de Condorcet (2001) proposava també una educació universal però amb una idea de llibertat.

Com a conseqüència d'això, es pretenia potenciar les idees revolucionàries en comptes del coneixement científic i humanístic per tal d'influenciar moralment el jovent i, a més, formar-lo físicament i amb uns mínims intel·lectuals. Per tant, l'educació física prendrà un paper rellevant en el sentit d'esdevenir el mitjà més adequat per introduir aquests valors i la milícia a l'escola. Amb aquesta manera d'actuar, la qual implicava aïllar el nen de la família i internar-lo en antics convents i castells —a mode de caserna— amb altres joves, una pedagogia de premis i càstigs o proposar un model de concurs per a passar d'un grau a un de superior, es buscava un home nou que fos un element de regeneració nacional que, segons el nou model repu-

---

(13) La proposta, tot i promoure aquest caràcter espartà, esdevingué finalment optativa. Com a conseqüència, aquest caràcter no obligatori va fer que aquesta utopia no veiés la llum a la vida real.

blicà, esdevindria fort, treballador, disciplinat i format en els valors estatals (Benavides, 1873; Darcos, 2005; Gabriel, 1997; Hippeau, 1990; Holgado, 2007; Janni, 1965; Lepeletier, 1826; Puelles, 2006).

Amb tot, es comprova que l'*ethos* republicà francès té moltes arrels espartanes —similar a la vegada amb l'educació prussiana—, en contraposició amb un model molt més liberal, democràtic i atenenc d'Anglaterra i Londres. D'aquesta manera, aquest discurs pedagògic està molt unit a la guerra, és a dir, hi ha una clara relació entre l'escola i la caserna i, al mateix moment, és ben present la idea d'infant-soldat. Les propostes espartanes esdevindran així el motor de la Tercera República francesa (1870-1940) i, posteriorment, del liberalisme, que fa assumir els vincles entre patriotisme, civisme i militarisme.

Per tant, tot i la idea d'una necessitat educativa per assolir la llibertat de l'individu, per part de pensadors com Rousseau o Kant, el despotisme il·lustrat utilitzarà l'educació i l'escola com a element disciplinari. Reproduïm la següent cita per fer-ho evident:

estos reyes reconocieron en la ciencia, en las letras y en la educación el camino para formar a los súbditos de sus reinos. De ahí que hubieran encontrado en la escuela un poderoso medio para crear un estado fuerte y organizado que pudiera hacerle frente al mayor de sus problemas: la guerra. (Gantiva, 1989, p. 21, 23-24)

Es comprova així que l'ideal que es pretenia fomentar, buscava un model republicà amb «una unidad espiritual y moral en todo el Imperio» (Seage, Junoy, Cases i Gómez, Blas, 1976, p. 78), fet que implicarà en el període napoleònic un monopoli de l'ensenyança, amb un alt control estatal.

## L'escola: un aparell ideològic de l'Estat

Una de les principals contribucions de les teories marxistes és quan detallen el control que l'Estat fa i pretén fer en relació amb els ciutadans. En l'àmbit educatiu, lògicament, apareix també aquesta visió interessada de l'educació per part dels poders dominants. D'aquesta manera, per assegurar el treball qualificat del futur ciutadà-treballador s'utilitzen diverses institucions i, la més important de totes, és l'escola. En aquesta, i tal com passava amb l'educació espartana, s'aprenen determinades habilitats i, a més, diferents maneres de conducta que impliquen una submissió a la ideologia dominant. És a dir:

Algunas técnicas y bastantes cosas más todavía (que pueden ser rudimentarias o, por el contrario, profundas) de 'cultura científica' o 'literaria' directamente utilizables en los diferentes puestos de la producción (una instrucción para los obreros, otra para los técnicos, una tercera para los ingenieros, una última para los cuadros superiores, etc.).

Pero al mismo tiempo, y también con ocasión de estas técnicas y estos conocimientos, se aprenden en la escuela las 'reglas' del buen comportamiento, es decir, de la adecuada actitud que debe observar, según el puesto que está 'designado' a ocupar, todo agente de la división del trabajo: reglas de la moral, de la conciencia cívica y profesional... (Althusser, 1974, p. 110-111)

Per tant, posem de manifest, en la línia d'Althusser (1974), que l'escola esdevé un dels molts aparells ideològics de l'Estat dominant en les formacions capitalistes desenvolupades —com també hi ha el religiós, el familiar, el jurídic, el polític, el de la informació, el cultural o el sindical, i als quals se'ls hi sumen els aparells repressius—



violents, com puguin ser l'exèrcit o la policia—. Però l'escola esdevé l'aparell més significatiu ja que promou uns valors ben interessats per a tothom durant molt de temps i amb molta intensitat:

La Escuela recoge los niños de todas las clases sociales desde la Maternal, y ya desde la Maternal, tanto con los nuevos como con los antiguos métodos, les inculcan durante años, precisamente durante los años en que el niño es 'vulnerable', acorralado entre el Aparato del Estado Familiar y el Aparato de Estado de la Escuela, diversas 'habilidades' inmersas en la ideología dominante (lengua, cálculo, historia natural, ciencias, literatura), o bien, simplemente la ideología dominante en estado puro (moral, instrucción cívica, filosofía). Más o menos en el sexto año una enorme masa de muchachos van a parar 'a la producción': son los obreros o los campesinos pobres. Otra parte de la juventud escolar continúa: y dale que dale, sigue un poco más adelante para quedarse a mitad de camino y rellenar los puestos de los pequeños y medios cuadros, empleados, pequeños y medio funcionarios, pequeños burgueses de todo tipo. Una última parte llega hasta la cumbre, bien para caer en un semi-paro intelectual, bien para convertirse, además de 'intelectuales del trabajo colectivo', en agentes de explotación... de la represión... y en profesionales de la ideología [...]

Cada parte que se queda en el camino está suficientemente provista de la ideología adecuada a la función que debe desempeñar en la sociedad de clases [...]

Por supuesto que un gran número de estas Virtudes contrastadas se aprenden también en las familias, en la Iglesia, en el Ejército, en los Buenos Libros, en los films e incluso en los estadios. Pero ningún Aparato Ideológico del Estado dispone durante tantos años de audiencia obligatoria (y aunque es lo que menos importa, gratuita...), cinco o seis días por semana, a razón de 8 horas diarias, de la totalidad de los jóvenes de la formación social capitalista. (Althusser, 1974, p. 136-137)

Així, doncs, l'escola és un fantàstic mitjà de promoció del pensament únic i d'oposició al pensament crític i a la reflexió del subjecte. Es pretén, en paraules d'Ignacio Ramonet (1998), que el ciutadà quedi atrapat «en una especie de doctrina viscosa que, insensiblemente, envuelve cualquier razonamiento rebelde, lo inhibe, lo perturba, lo paraliza y acaba por ahogarlo... es el pensamiento único, el único autorizado por una invisible y omnipresente policía de la opinión» (p. 17). Però, a diferència dels aparells repressius, l'Estat no pot controlar, en la seva totalitat, l'escola cosa que originen certs moments, idees i esperances de transformació que s'oposen a aquest poder.

En aquest sentit, es fa avinent recordar les paraules de Carr (1990) i McLaren (2015) quan deien que, malgrat els pocs recursos i les poques oportunitats per al canvi, sempre hi haurà una petita escletxa, en la qual els docents han d'entrar-hi i fer-la més gran. Vet aquí, doncs, una cita d'Althusser que expressa clarament aquesta voluntat de canvi:

Pido perdón a aquellos maestros que, en condiciones terriblemente adversas, intentan volver contra la ideología, contra el sistema y contra la rutina en la que están cogidos, las escasas armas que pueden encontrar en la historia y en el saber que ellos 'enseñan'. Estos hombres son de la raza de los héroes. Pero son pocos, al lado de cuantos (la mayoría) no tienen la mínima sospecha del 'trabajo' que el sistema (que los sobrepasa y los aplasta) les obliga a realizar, y que, peor aún, ponen todo su corazón y su ingenio en realizarlo sin la más remota conciencia de ello (¡los famosos métodos nuevos!). Tan poco lo sospechan que ellos mismos contribuyen, con su misma dedicación, a conservar y alimentar esta presentación ideológica de la Escuela. (Althusser, 1974, p. 138)

Per tant, l'educació pot ser relacionada amb l'objectiu interessat-econòmic que els poders dominants li volen donar (Giroux, 2015a) i, a més, caldrà analitzar el seu

verdader sentit, quasi sempre amagat i emmascarat per paraules com les d'autonomia, reflexió o llibertat. D'aquí que es fa evident que la Revolució Industrial, que havia de portar grans canvis, avenços i un major treball de la màquina, no tingué aquests objectius perquè, a partir del moment en què els avenços tecnològics s'incrementaven, s'hagués pogut:

canalizar la energía individual hacia un reino virgen de libertad más allá de la necesidad. La misma estructura de la existencia humana se alteraría; el individuo se liberaría de las necesidades y posibilidades extrañas que le impone el mundo del trabajo. El individuo tendría libertad para ejercer la autonomía sobre una vida que sería la suya propia. (Marcuse, 1993, p. 32)

Marcuse assegura, que els inicis crítics de la societat industrial, i en favor dels drets i llibertats individuals, a poc a poc es van anar debilitant. D'aquesta manera, diverses idees político-econòmiques «manipulan las necesidades por intereses creados» (Marcuse, 1993, p. 33). A la vegada es promou un increment del temps de treball i disminueix el temps lliure.

La descripció de Marcuse es podria relacionar amb la Grècia antiga i, aquesta voluntat de control per part de les polis com Esparta, amb un model de ciutadà que ha de ser guerrer i s'ha de sacrificar per la ciutat. En aquesta ciutat l'educació de les classes altes estava controlada fins al punt de prohibir activitats d'oci aïllades de l'objectiu militar que hi havia. I, per a les classes baixes, l'educació era inexistent que, fins i tot, obligaven a ilotes i periecs a beure en excés i, a no practicar gimnàs ni l'exercici de les armes (Ponce, 2005). Pel que fa a Atenes, aquest element de control i d'evitar l'oci —*diagogos*— de les classes baixes també hi era ben present. Només podien gaudir d'aquest temps de lleure les classes benestants —i no totes—. Lògicament, els considerats no ciutadans —esclaus i estrangers—, no disposaven de temps d'oci. Bona prova d'això és que Plató promogué, amb la intenció de seleccionar els ciutadans en els seus ideals aristocràtics, un model en funció del seu nivell intel·lectual. I, pel que fa als obrers, proposà que es formessin ràpidament i mínimament per posar-se a treballar i no disposessin de temps per a reflexionar ja que no era la seva funció.

## **Models similars de conducta: de l'educació als temps antics al sistema neoliberal educatiu actual**

Tots aquests pensaments que descriuen models, tant els de la Revolució Industrial com els de la Grècia antiga, es relacionen amb la societat neoliberal actual. Així, les noves polítiques econòmiques —mitjançant lleis, normes i utilitzant tot un conjunt d'aparells ideològics— promouen determinats models que cal seguir i que impliquen cada vegada una major explotació del treballador, un increment del treball, una disminució de la seguretat laboral, una disminució de les retribucions i, en general, unes condicions laborals més dures (Chomsky, 2004, 2006; Giroux, 2015b). A banda d'això, cal afegir que el major poder dels empresaris, la pèrdua de drets dels treballadors i les facilitats en els acomiadaments encara afavoreixen més als dirigents que poden explotar, cada vegada més, els treballadors, tant en la programació d'horaris més convenients per obtenir més guanys com en l'obligació de fer-los realitzar hores extraordinàries. És evident, doncs, que tot aquest model de treball basat en guanys i necessitats creades es pot traslladar i relacionar amb l'escola, que és el lloc que té la finalitat de preparar aquests futurs ciutadans.

En aquest punt, pensem que és el moment d'emfatitzar les semblances que mantenen l'educació actual amb la del model espartà a partir de claus interpretatives com la submissió, la docilitat i el control de l'individu. A través dels textos anteriors, no hi ha dubte que es pot fer un paral·lelisme entre Lacedemònia i l'educació actual per tal d'identificar models de conducta similars que mantenen la mateixa essència, tot i que es troben separats per uns quants segles.

Tal com succeïa a l'antiguitat que llegien Homer amb la intenció de ser educats per les gestes d'herois com Hèrcules o Aquil·les, a l'actualitat ens eduquem veient i intentant imitar els herois del segle XXI que, en aquesta ocasió, són els grans economistes, els grans dissenyadors, els millors esportistes, els cantants... i tot amb un únic objectiu: poder arribar a ser com ells algun dia. Com a conseqüència, si abans es recitaven poemes i gestes heroiques com a mitjà publicitari per promoure l'*areté*, ara els mitjans de comunicació, les tertúlies, les converses i l'escola s'encarreguen de promocionar aquest nou ideal, centrat en l'economia i la riquesa, com a element comú. D'aquesta manera, les propostes per un model d'heroi popular —com ja proposà Hesíode, tot pensant en el món agrícola— queden totalment anul·lades. Però també queden ben diferenciats els herois d'Homer amb els superhomes del segle XXI. Si Hèrcules i Ulisses eren promotors d'una bona conducta i uns valors ètics impecables, no és així en els ídols actuals, els quals el factor econòmic és l'element més significatiu, i en funció d'aquesta característica, sovint es valoren com a bons. Els valors, l'ètica o la moral romanen com a elements secundaris, en la societat actual. Hi ha, per tant, una similitud amb l'educació espartana i amb el fet que els fins justifiquin els mitjans.

Pel que fa al model d'Esparta, la potenciació d'una docilitat i la submissió exemplar i, tal com ja s'ha referenciat, la domesticació de l'individu per a obeir i complir les lleis però, al mateix moment, el caràcter heroic en fer grans gestes constitueix una manera d'actuar similar a la de l'educació actual. Però també ho és el fet que la societat actual —igual que l'espartana— obliga a un model representat per aquesta idea de docilitat, però també d'heroïcitat preestablerta, i en cas de no ser així, apareix per part d'aquest Estat, un desprestigi envers l'individu.

Altrament, caldria afegir-hi un altre aspecte: el de la privació de les decisions. Són, en efecte, característiques que podem trobar a la societat actual que construeixen dos models: d'una banda, aquells de temps remots en els quals les decisions depenen d'una minoria i, d'altra, els que sembla que les decisions puguin ser preses per part de tothom (democràcia). De fet, ja existeixen diferents veus que critiquen el darrer model exposat tal com podem llegir a la cita següent:

en una democracia se dan dos funciones: por un lado, la clase especializada, los hombres responsables, ejercen la función ejecutiva, lo que significa que piensan, entienden y planifican los intereses comunes; por otro, el rebaño desconcertado también con una función en la democracia... ser espectadores en vez de miembros participantes de forma activa. Pero dado que estamos hablando de una democracia, estos últimos llevan a término algo más que una función... se les permite decir quien queremos que sea nuestro líder... Pero una vez se han liberado de su carga... se espera de ellos que se apoltronen y se conviertan en espectadores de la acción, no en participantes. Esto es lo que ocurre en una democracia que funciona como Dios manda. (Chomsky, 2008, p. 12-13)

Situats en aquest esquema mental, no ens pot estranyar que l'escola jugui un paper primordial ja que acaba esdevenint, de la mateixa manera que els mitjans de

comunicació o la cultura popular, una fàbrica de consens. O, dit amb les paraules d'Althusser, una aparell ideològic de l'Estat, la qual cosa promoció un pensament únic per a tothom (Sánchez, 1998).

Finalment, convé destacar un darrer element en què tots aquells que es beneficien d'aquesta maquinària abassegadora mantinguin el seu poder. Es promou, tant a Esparta com a Atenes, un model de selecció d'individus, determinat pel nivell econòmic i que ha de tenir el poder. A l'actualitat, només una petita minoria podran accedir als estudis d'elit, als màsters i a tot un conjunt de sabers i de títols que *justificaran* la diferència i caldrà acceptar-la, ja que està socialment estipulat que aquest conjunt d'individus esdevindran superiors en relació amb tots els altres. La similitud dels temps actuals amb Esparta vindria també determinada per l'*exèrcit* actual que l'escola forma. En aquest cas, no són guerrers, però sí que són individus que hauran d'introduir-se al model-fàbrica actual (Tonucci, 1999, 2008) i sacrificar-se al màxim en favor de les empreses, amb tot el recolzament de l'Estat. D'aquesta manera, el ciutadà ideal actual —tant el que ocuparà un càrrec superior com el que estarà en el punt més inferior en l'àmbit laboral— serà el que donarà tot el seu esforç al seu lloc de feina i, se sacrificarà pel *bé comú*, és a dir, en comptes de per l'Estat, per una empresa, la qual ha de mantenir.

Així, doncs, sostenim que es confirma la tesi de fons d'aquest text però, al mateix moment, també volem destacar els punts en comú amb el model atenenc, representat per Plató. Malgrat que aquest filòsof grec té influències espartanes com la idea de l'estat com a regulador i controlador de l'educació o la selecció dels joves en funció del seu rendiment intel·lectual, en aquesta ocasió volem subratllar que pretengué apartar el poble de la vida intel·lectual i moral —el qual calia evitar que pogués prendre decisions— de savis i guerrers. Per aquest motiu, proposava mantenir-lo ocupat amb l'objectiu que no pogués gaudir de l'oci. Va promoure, per tant, una educació elitista, en el qual el saber intel·lectual, del savi-filòsof, implicava estar a dalt de tot de l'escala social. Proposava així una selecció educativa basada en l'element cognitiu que partia d'una educació elemental (música i gimnàstica) adreçada a tothom.

Però, a diferència del que passa en l'actualitat, en el qual el valor intel·lectual és l'únic rellevant, Plató proposava una educació integral. Així, per assolir l'*areté*, la virtut màxima, les qualitats que hauria d'assolir un ciutadà també havien de ser físiques i morals, a banda d'espirituals. Aquestes idees físiques, morals i ètiques estan ben allunyades del model d'escola del segle XXI que, a l'engròs, podem definir-la com a consumista, sedentària i pràctica (Pascual, 2007).

L'element competidor constant que apareix a totes hores al segle XXI és un fet diferenciador i significatiu també de l'educació espartana, aspecte que implica trobar unes similituds ben evidents, amb les diferències dels nous coneixements causats pel pas del temps, entre ambdues societats i educacions. De la mateixa manera que Isòcrates proposava concursos entre els alumnes i el guanyador tenia com a premi una corona (Debesse i Mialaret, 1973), en l'actualitat la competència a l'escola hi és ben present en forma d'elogis, honors i premis dels qui tenen més talent i assolixen més rendiment acadèmic. A l'altre costat, però, hi ha tots els que no han assolit l'excel·lència, els quals se'ls guia i orienta cap al que ha de ser la seva finalitat a la societat, és a dir, treballar perquè la classe dominant pugui mantenir el seu

estatus. D'aquesta manera es crea una jerarquia de posicions piramidal justificada per aquesta manera d'actuar, acceptada i reforçada socialment (Bauman, 2014).

## Reflexions crítiques i propostes de canvi

Tot i aquest panorama, diverses veus mostren la negativa d'aquest model econòmic-polític-educatiu i promouen idees —crítiques— pel canvi. És, en aquest punt, que cal situar l'educació i promoure filosofies en la línia de tots aquests pensadors que proposen una autonomia, llibertat i una emancipació de l'individu en relació amb el model cultural imposat. Malgrat que a la nostra societat postmoderna no són majoritàries, és oportú destacar totes aquelles experiències a l'aula que ens traslladen en un dels discursos pedagògics, és a dir, de pedagogia crítica. De manera lacònica, podem dir que és una pedagogia que busca la seva raó principal d'existència en el paper del subjecte, el diàleg intersubjectiu i el poder transformador de l'acció educativa. Sota el deixant de l'escola de Frankfurt (Horkheimer, Adorno, Marcuse i Habermas), ben segur que aquesta opció representa una alternativa a la situació actual tot presentant les obres de McLaren, Giroux, Apple, Holt, Freire, Illich, Reimer, Foucault o Chomsky com els seus principals referents.

Pel que fa a l'educació i a la societat actual, ens plantejem una multitud de preguntes. Algunes d'aquestes serien: Per quin motiu el ciutadà ha d'actuar com un guerrer espartà, és a dir, treballant multitud d'hores i sacrificant tots els esforços per un model de societat no triat? Per què la riquesa —sovint hereditària— és un dels elements determinants per estar a dalt de l'escala social? Per què tots els ídols i herois tenen models de funcionar individualistes, exhibicionistes, consumistes, i masclistes? I, en una línia més d'aplicació pràctica, es proposen les següents qüestions: Per què no és digne d'imitar els qui ajuden els més desfavorits? I els voluntaris? I els que treballen sense l'objectiu de la riquesa?

No hi ha dubte que la reflexió d'aquests assumptes educatius podria contribuir a un possible canvi per a una societat igualitària, lliure i justa. Però, en canvi i, de manera allunyada d'aquesta perspectiva, es promouen models educatius amb fins com el consumisme, el sexisme o la preparació de l'individu per a entrar al gran món productiu.

Nogensmenys, paga la pena recordar que el que sí que promou l'escola són metodologies que diuen ser creatives, autònomes, de cooperació, a partir d'elements com la gamificació o les noves tecnologies, però que el que acaben fent és eliminar l'educació humanista (Brasó i Torredadella, 2016). És rellevant destacar que la majoria d'aquestes propostes, a banda de no tenir el propòsit d'una llibertat real de l'infant, el que pretenen és anar introduint l'individu al model consumista i, d'aquesta manera, emascarar tot aquest procés mitjançant conceptes com els de llibertat, autonomia o creativitat. Es justifica aquesta afirmació en el fet que el contingut d'aquestes maneres de fer segueix sent el mateix que succeeix a tot arreu, evitant proposar preguntes incòmodes com per exemple: Per quin motiu estic en aquesta escola? Quin sentit-utilitat té aprendre els continguts curriculars? En quin sentit l'escola serveix per a millorar i conservar el món? Per què les matèries promotores de reflexió real —filosofia, ètica, educació per a la ciutadania...— cada cop tenen menys presència educativa? Per què hi ha tanta preocupació pel mètode i tant poca pel contingut? Per què l'anglès o les noves tecnologies es veuen com els

principals continguts indispensables quasi per viure, per subsistir, per ser algú en el món actual? I potser una pregunta encara més rellevant: Per què no hi ha un treball escolar relacionat amb el respecte, l'ajuda o la cooperació, tenint en compte els casos existents que diàriament apareixen sobre bullying, maltractaments, i en general, agressions i falta de respecte general entre l'alumnat?

Parlant en general, podríem dir, sense cap mena de pretensió d'esgotar el tema, que es visualitza com en els centres educatius públics integren, en la quasi totalitat, tot un conjunt d'individus amb menor poder adquisitiu i que tindran la funció d'esdevenir en un futur, mà d'obra per a la classe poderosa. Els centres concertats i privats, en canvi, es relacionarien —en termes generals i exceptuant alguns casos— amb les famílies benestants, amb poders adquisitius superiors i amb una funció en un futur de formar els caps, dirigents de la major part de la ciutadania. I cada individu tindrà per missió, mantenir i perpetuar l'Estat, el qual és el fi suprem. S'obté així una educació ben diferenciada —i recolzada pels poders públics i privats— en favor dels individus de famílies amb major poder econòmic, i una d'altra d'excloent, per a la gran majoria de la població.

És evident, doncs, que la societat així prepara als individus-nens pertanyents a la classe alta per a poder esdevenir els futurs dominadors d'un gran grup de dominats. D'aquesta manera, si antigament aquests càrrecs de govern eren hereditaris i es justificaven pel major coneixement de tècniques que les classes poderoses amagaven al poble (Ponce, 2005), actualment la tria de governants passa pel filtre del nivell econòmic i, en la majoria de casos, acaba esdevenint també una qüestió hereditària. Això sí, no podem oblidar-nos d'una publicitat encoberta que diu promoure la igualtat d'oportunitats per a tothom. En poques paraules: aquest és el procediment del segle XXI per a legitimar el poder.

Es pot concloure expressant que, tal com passa en quasi tots els moments i períodes educatius, els individus que ocupen el poder poden gaudir de més i millor educació. Per tant, es pot dir que la majoria dels ideals dels governants priven d'una completa educació a les classes treballadores des de l'aparició de classes als finals de la societat primitiva fins l'actualitat. Així l'educació sempre ha estat un simple mitjà en favor dels poderosos. A l'actualitat, sembla pertinent inclús la similitud que Plutarc fa a *Vides Paral·leles* (1933), en la qual l'autor simbolitza els guerrers-ciutadans com a simples abelles que obeeixen el que la reina mana —en la línia com la que ja detallà Maeterlinck (1967a, 1967b) o Ortega i Gasset (2004). D'aquesta manera i, tenint en compte l'explotació desmesurada de la classe dominant ajudada dels diversos aparells que Althusser remarca, considerem totalment oportú qüestionar-se fins a quin punt l'educació i el món del segle XXI, s'assemblen a l'antiga educació i societat espartana.

En favor d'una educació crítica, pensem que un bon punt de partida serien les idees —utilitaristes relacionades amb la llei i la moral— de Stuart Mill (1970), que pretenen buscar la felicitat gràcies a la màxima llibertat individual —i que sempre ha de comportar una llibertat col·lectiva. En aquest punt, podríem partir de les paraules de Sèneca (2000) dirigides a Luci, a la carta 88 menyspreant tot un conjunt de sabers, en favor de la virtut i el bé i qüestionant, per exemple: «¿De qué me sirve saber dividir un campo en partes, si no lo sé dividir con mis hermanos?» (Lleonart i Castiella, 1978, p. 10).

I potser, al cap i a la fi, juntament amb Esparta, la crisi i decadència de l'educació actual s'hauria de relacionar amb la decadència romana. El següent fragment de Debesse i Mialaret es podria extrapolar a l'escola del segle XXI —feta ja exclusivament perquè el ciutadà esdevingui simplement un element més de la societat—, en la qual es constata una progressiva eliminació de les assignatures relacionades amb el raonament, però també es veu l'alt grau de normativització a la societat, o la importància que es dona a la metodologia, en detriment dels continguts:

A medida que pasa el tiempo, no es tanto la masa de conocimientos lo que crece como el rigor cada vez más minucioso de las reglas según las cuales se les presenta. Esta estricta reglamentación, que hallamos de nuevo en los juegos y ejercicios físicos, que de espontáneos se convierten en deportivos, lleva a una esterilización del pensamiento o gesto, a una sujeción a la regla. Rechaza toda espontaneidad. La pedagogía parece preocuparse, pues, más por el continente que por el contenido. (Debesse i Mialaret, 1973, p. 97)

## Esparta i l'educació del segle XXI: dues maneres similars d'actuar

Queda ben palès que l'educació, durant tota la seva història, ha estat ben allunyada de la promoció de les llibertats individuals i col·lectives, com ja es comprova amb els textos mostrats. Dit d'una altra manera: «l'educació és un mecanisme de control social universal. L'educació moderna està molt lluny de l'educació en el seu sentit etimològic —educare/e-ducere—» (Ferrer, 2006, p. 34), ja que promou un caràcter més de docilitat i submissió —a una cultura, tradició, normes... específiques— en comptes de reflexió. El fet educatiu queda així lluny de l'ideal de John Stuart Mill, en favor de les llibertats dels individus.

Per aquest motiu i, amb la voluntat d'assolir una educació molt més reflexiva, som partidaris de potenciar una educació crítica, allunyada el màxim possible de la burocràcia, les lleis i, en definitiva, dels poders dominants com són els polítics i els econòmics. De tota manera, cal ser ben conscient que l'aplicació d'un nou ideal pedagògic crític implica un canvi global de tota la societat. En aquest sentit, succeeix de manera similar als pensaments de Plató, aspirant a la veritat. El filòsof grec ja «era conscient que l'aplicació del seu ideal pedagògic a tota la polis requeria una reformulació radical de la societat i de l'Estat» (Ferrer, 2005, p. 126). I és que Plató pretenia, per exemple, una educació obligatòria i pública, juntament amb una igualtat entre homes i dones, impensables aquestes idees a l'Atenes durant aquest període. A l'actualitat una educació crítica implicaria canvis que semblen impossibles, i que caldria encaminar cap a la no dependència de l'escola a les influències del model capitalista-consumista, i de qualsevol interès de les classes dominants. Però, les diverses propostes existents i fàcils d'aplicar haurien de ser els punts de partida per a iniciar aquest nou paradigma educatiu.

I, pel que fa als nous mètodes innovadors o creatius que diuen ser afavoridors de les llibertats individuals, en realitat amaguen el verdader sentit d'aquestes pràctiques a l'escola. Per tant, propostes com la pràctica de l'anglès com a llengua indispensable per a *sobreviure*, l'ús de determinats programes informàtics per *estar al dia* o la idea principal sobre la importància de les matèries científiques en detriment de les llengües, la filosofia, el raonament i l'ètica entenem que són necessitats creades per l'Estat i imposades als ciutadans, a partir de l'aparell ideològic de l'escola, en la línia d'Althusser (1974). I a tots aquests aspectes, a més a més, se'ls hi uneix una

metodologia que se'n diu «nova» —tot i que en la majoria dels casos des de temps remots s'utilitza, inclús abans dels moviments renovadors pedagògics de finals del segle XIX—: com les propostes gamificades, per projectes o d'altres —que com a idea per a reflexionar, sovint estan organitzades per grups econòmics i mediàtics que desconeixen la tradició pedagògica i tenen un interès ben diferent al que diuen.

L'article ha pretès qüestionar el model educatiu actual que es promou des de diferents àmbits —mitjans de comunicació, empreses, polítics, família, amics, moda.... Però a més, l'aparell ideològic escolar actual en general impedeix les llibertats individuals, i crea, fent un símil amb Esparta, persones-objectes al servei dels interessos que l'Estat dictamina. Caldrà, per tant, enfrontar-se a aquest model des de diferents àmbits i entendre el fet educatiu com un mitjà per assolir aquesta llibertat, inexistent a dia d'avui.

## Referències

- Alcmà (2016) *Cants*. Barcelona, Bernat Metge.
- Alighiero, M. (2006) *Historia de la Educación 1. De la antigüedad al 1500*. Madrid, Siglo XXI.
- Althusser, L. (1974) *Escritos*. Barcelona, Laia.
- Andreu, E. (2009) «El juego infantil mediterráneo: Grecia Antigua». *Aloma*, 25, p. 39-51.
- Andreu, E.; Cepero, M.; Rojas, F.; Chinchilla, J. (2010) «Play and childhood in Ancient Greece». *Journal of Human Sport i Exercice*, 3(5), p. 339-347.
- Austin, M.; Vidal-Naquet, P. (1972) *Economía y sociedad en la Antigua Grecia*. Barcelona, Paidós.
- Balash, M. (1992) *Plató. Diàlegs. Volum XII*. Barcelona, Bernat Metge.
- Bauman, Z. (2014) *La riquesa d'uns quants beneficia a tothom?* Barcelona, Arcàdia.
- Benavides, R. (1873) *La Prusia Militar*. New York, Imp. De Hallet i Breen.
- Betancor, M.; Vilanou, C. (1990) «Sobre l'origen de les activitats físiques i esportives». *Temps d'educació*, 4, 11-27.
- (1995) «Fiesta, gimnasia y república: lectura espartana de tres modelos estatistas de educación física». *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 14, p. 81-100.
- Bourdieu, P.; Passeron, J. (2001) *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid, Popular.
- Brasó, J. (2015) «Thomas Arnold, Pere Vergés i els jocs organitzats. Els escacs, un projecte educatiu a l'Escola del Mar». *Temps d'Educació*, 49, p. 135-163.
- (2018) «Pere Vergés: escuela y gamificación a comienzos del s. XX» *Apunts. Educació Física i Esports*, 133, p. 20-37.
- Brasó, J.; Cercós, R. (2019, en premsa) «Pere Vergés Farrés (1896-1970): un pedagogo de la competició lúdico-deportiva». *Apunts. Educació Física i Esports*.
- Brasó, J.; Torrebadella, X. (2014) «El joc del 'rescat' a Catalunya. Un projecte educatiu a l'Escola del Mar de Pere Vergés». *Temps d'Educació*, 47, p. 191-212.
- (2016) «Investigación-acción y método de proyectos en educación física: organización de un torneo de marro». *Estudios Pedagógicos*, 42(2), p. 21-37.



- (2017) «El juego motor del marro: una indagación acerca de sus raíces pedagógicas». *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 62(1), p. 245-264.
- (2018) «Reflexiones para (re)formular una educación física crítica». *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 18(71), p. 441-462. Disponible a: <http://cdeporte.rediris.es/revista/inpress/artaceptados.htm> [consulta el 3 de maig de 2017].
- Carr, W. (1990) *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona, Laertes.
- Cepeda, J. (2006) «La ciudad sin muros: Esparta durante los períodos arcaico y clásico». *Espacio y tiempo en la percepción de la Antigüedad Tardía*, 23, p. 939-951.
- Chomsky, N. (2004) *Secretos, mentiras y democracia*. Madrid, Siglo XXI.
- (2006) *El bien común*. Madrid, Siglo XXI.
- (2008) «La democracia del espectador», dins de Chomsky, N.; Ramonet, I., *Cómo nos venden la moto*. Barcelona, Icaria, p. 7-48.
- Chomsky, N.; Ramonet, I. (2008) *Cómo nos venden la moto*. Barcelona, Icaria.
- Condorcet, M. (2001) *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*. Madrid, Morata.
- Darcos, X. (2005) *La escuela republicana en Francia: obligatoria, gratuita y laica*. Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Debesse, M.; Mialaret, G. (1973) *Historia de la Pedagogía. Antigüedad, Edad Media, Renacimiento*. Barcelona, Oikos.
- Engels, F. (1996) *El origen de la familia, la propiedad privada y el estado*. Madrid, Fundamentos.
- Enkvist, I. (2010) *La educación en peligro*. Pamplona, Eunsa.
- Ferrer, A. (2005) «La paideia grega: L'educació des de la saviesa a occident». *Ars Brevis*, 11, p. 119-131.
- (2006) «De la Paideia a l'Escola-Fàbrica. Naixement i crítica de l'Educació Moderna». *Ars Brevis*, 12, p. 26-44.
- Ferrer, J. (2016) *D'Arquíloc a Teognis. Poesía lírica grega*. Girona, Ela Geminada.
- Finley, M. (1979) *Uso y abuso de la historia*. Barcelona, Crítica.
- Flaceliere, R. (1993) *La vida cotidiana en Grecia. En el siglo de Pericles*. Madrid, Temas de Hoy.
- Gabriel, N. (1997) «Michel Lepeletier y la educación común». *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 16, p. 241-263.
- Gantiva, J. (1989) «La ilustración, la escuela pública y la revolución francesa». *Revista de la Universidad Nacional*, 21, p. 22-29.
- Giroux, H. (2015a) «Cambiando el Guión: Repensando la Resistencia de la clase obrera». *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(2), p. 100-107.
- (2015b) «Pedagogías Disruptivas y el Desafío de la Justicia Social». *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(2), p. 13-27.
- Heròdot (2010) *Història. Vol. VII (llibre VII)*. Barcelona, Bernat Metge.
- Hippeau, C. (1990) *L'Instrucion Publique en France. Pendant la Révolution*. París, Klincksieck.

- Holgado, J. (2007) «La educación moral condorcetiana». *Revista Fuentes*, 7, p. 132-145
- Janni, P. (1965) *La cultura di Sparta antica. Ricerche I*. Roma, Ed. Dell'Ateneo.
- Jenofonte. (1957) *La República de los lacedemonios*. Madrid, Instituto de Estudios Políticos.
- Kemmis, S. (1990) «Introducción», a Carr, W. *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona, Laertes.
- Lasso, J. (1966) *Ideales de la formación griega*. Madrid, Rialp.
- Lerena, C. (1976) *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Madrid, Ariel.
- (1983) *Reprimir y Liberar*. Madrid, Akal.
- Lepeletier, M. (1826) *Oeuvres de Michel Lepeletier Saint-Fargeau*. Bruselles, Arnold Lacrosse.
- Lleonart, A.; Castiella, F. (1978) *España y Oñu. I (1945-46). La cuestión española*. Madrid, CSIC.
- Lozano, C. (1980) *La Escolarización. Historia de la Enseñanza*. Barcelona, Montesinos.
- Maeterlinck, M. (1967a) *La vida de las abejas*. Madrid, Espasa Calpe.
- Maeterlinck, M. (1967b) *La vida de las hormigas*. Madrid, Espasa Calpe.
- Marcuse, H. (1993) *El hombre unidimensional*. Barcelona, Planeta.
- Marx, K.; Engels, F. (1970) *La ideología Alemana*. Barcelona, Grijalbo.
- McLaren, P. (2015) «Pedagogía Crítica y Lucha de Clases en la Era del Terror Neoliberal». *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(2), p. 29-66.
- Morgan, L. (1946) *La sociedad primitiva*. Buenos Aires, Lautaro.
- Muñoz, I. (1972) «Tirteo y Solón», *Estudios Clásicos*, XVI, 65, p. 33-56.
- Ortega, J. (2004) *La rebelión de las masas*. Barcelona, RBA.
- Pascual, À. (2007) «El lloc de l'educació en la filosofia política com a filosofia primera. Art d'escriure i educació liberal en el Plató de Leo Strauss». *Temps d'Educació*, 32, p. 183-208.
- Plutarco (1933) *Vidas Paralelas (vol III, part IV)*. Barcelona, Bernat Metge.
- (1934) *Vidas Paralelas (vol. III, part V)*. Barcelona, Bernat Metge.
- Plutarco (1821) *Las Vidas paralelas. Tomo I*. Madrid, Imprenta Nacional.
- (1822) *Las Vidas paralelas. Tomo IV*. Madrid, Imprenta Nacional.
- (1830a) *Las vidas paralelas. Tomo II*. Madrid, Imprenta Real.
- (1830b) *Las Vidas paralelas. Tomo III*. Madrid, Imprenta Real.
- (1830c) *Las vidas paralelas. Tomo V*. Madrid, Imprenta Real.
- Ponce, A. (2005) *Educación y lucha de clases*. Madrid, Akal.
- Pritchard, D. (2015) «Deporte y democracia en la Atenas clásica». *El Futuro del Pasado*, 6, p. 69-86.
- Puelles, M. (2006) *Problemas actuales de política educativa*. Madrid, Morata.
- Ramonet, I. (1998) «Prólogo», dins de Sánchez, J. *Pensamiento crítico vs. Pensamiento único*. Madrid, Debate, p. 15-17.
- Redondo, E.; Laspalas, J. (1997) *Historia de la Educación. Edad Antigua*. Madrid, Dykinson.

- Sánchez, J. [dir]. (1998) *Pensamiento crítico vs pensamiento único*. Madrid, Debate.
- Séneca, L. (2000) *Cartas a Lucilio*. Barcelona, Juventud.
- Seage, J.; Junoy, G.; Cases, M.; Gómez, A.; Blas, P. (1976) *La educación en Francia*. S. L., Revista de Educación.
- Stuart, J. (1983) *Sobre la llibertat*. Barcelona, Laia.
- (2002) *El utilitarismo*. Madrid, Alianza.
- Tirteo (1832) «Poesías de Tirteo», González, J., *Anacreonte, Safo y Tirteo*. Madrid, Real Academia Española, p. 197-215.
- Tonucci, F. (1999) *La ciudad de los niños*. Madrid, Germán Sánchez Ruipérez.
- Tonucci, F. (2008) *La maquinaria escolar*. Madrid, Centro de documentación crítica.
- Van Effenterre, H. (1985) *La Cité Grecque. Des origines à la défaite de Marathon*. France, Hachette.
- Vilafranca, I. (2009) «La paideia en la política aristotélica», a *Doctor Buenaventura Delgado. Pedagogo e Historiador*. Barcelona, Publicacions UB, p. 217-236.
- Vilanou, C. (2015) «Quan fer les classes esdevé art: la pedagogia com estètica». *Temps d'Educació*, 49, p. 315-319.
- Xenofont (1967) *Opuscles. Vol. I Hieró. Agesilau. La República dels Lacedemonis*. Barcelona, Bernat Metge.

## *Semejanzas entre la agogé espartana y la educación capitalista actual. Reflexiones para una educación crítica*

*Resumen:* La comparación entre varios modelos educativos debe permitir analizar, reflexionar y cambiar la sociedad y la educación actual. El artículo analiza la relación del modelo educativo de Esparta, en la antigua Grecia, con el sistema educativo actual. Se concluyen las altas similitudes entre ambos modelos. A partir de esta relación, y desde una visión marxista, se pretende hacer una reflexión en favor de una nueva educación, crítica, alejada de los intereses políticos y económicos que se imponen en la escuela. La metodología se ha basado en el análisis de los principales tratados relacionados con la historia de la educación, junto con textos clásicos que detallan los ideales sociales y educativos del modelo espartano. A partir de estas obras, junto con otras, críticas con la sociedad capitalista y la educación actual, se pretenden promover nuevos ideales educativos. Estos últimos deben ser impulsados por el docente, con el objetivo de que el futuro ciudadano no se convierta en un simple elemento favorecedor de los intereses de los poderes dominantes.

*Palabras clave:* Agogé espartana, capitalismo, educación, educación crítica, pedagogía.

## *Similitudes entre l'agogé spartiate et l'éducation néolibérale actuelle. Réflexions autour d'une éducation critique*

*Résumé:* La comparaison entre différents modèles d'enseignement doit permettre d'analyser, de réfléchir et de changer la société et l'éducation d'aujourd'hui. Cet article vise à analyser la relation entre le modèle éducatif spartiate, dans la Grèce antique, et le système éducatif actuel. Les conclusions qui en découlent montrent qu'il existe de grandes similitudes entre les deux modèles. À partir de cette relation, et envisagée d'un point de vue marxiste, l'auteur de l'article entame une réflexion dans laquelle il préconise une nouvelle éducation, critique, éloignée des intérêts politiques et économiques qui prévalent à l'école. La méthodologie est fondée sur l'analyse des principaux traités relatifs à l'histoire de l'éducation, ainsi que des textes classiques qui décrivent dans le détail les idéaux sociaux et éducatifs du modèle spartiate. À partir de ces œuvres, ainsi que d'autres également critiques à l'égard de la société capitaliste et de l'éducation actuelle, l'auteur entend promouvoir de nouveaux idéaux éducatifs. Ces derniers doivent être encouragés par les enseignants afin que le futur citoyen ne devienne pas un simple élément au service des intérêts des pouvoirs dominants.

*Mots clés:* Agogé spartiate, capitalisme, éducation, éducation critique, néolibéralisme, pédagogie.

## *Similarities between the Spartan agoge and current capitalist education: reflections for a critical education*

*Abstract:* Comparisons between educational models should encourage analysis, reflection and change in society and education today. This article analyses the relationship between the Spartan education model in ancient Greece and the current education system. We conclude that there are considerable similarities between the two models. Using this comparison and from a Marxist perspective, we consider the advantages of a new critical education, far from the political and economic interests that prevail in school. The methodology is based on analysing the main treaties relating to the history of education and classical texts detailing the social and educational ideals of the Spartan model. We draw on these works and others that are critical of capitalist society and education today to promote new educational ideals. These ideals should be promoted by teachers, so that future citizens do not just become elements favouring the interests of dominant powers.

*Keywords:* Spartan agoge, capitalism, education, critical education, neoliberalism, pedagogy.