

I Jornadas sobre educación cívica y democracia. Educación en la tolerancia
Fundación Jiménez Abad y Cortes de Aragón
Zaragoza, 26 y 27 de enero de 2006

LAS PARADOJAS DE LA EDUCACION CIVICA

Jordi RIBA
jriba12@yahoo.com

Hace algunos años, me hallaba en París realizando un estudio sobre la enseñanza de la moral cívica durante la III República. Entre los numerosos trabajos que, en las primeras aproximaciones bibliográficas, atrajeron mi atención, se encontraba uno cuyo título era especialmente significativo: *La Morale par l'Etat*. El trabajo se fue desarrollando hasta llegar a su conclusión, sin que el libro en cuestión, a pesar del ahínco con que lo busqué, apareciera. En aquel momento, más interesado en otros aspectos del tema, no caí en el detalle, que hoy viene a alumbrar la idea de esta ponencia, que formulada en interrogante, guardaría el título del libro en cuestión. La respuesta a esta pregunta habríamos de buscarla en la inexistencia del libro.

La problemática que plantea la educación cívica se descubre en sus orígenes. De todos es sabida la importancia que el binomio igualdad-escuela tuvo para los padres de la revolución francesa. No se pueden olvidar los importantes proyectos educativos elaborados en la época y la implantación que algunos de ellos tuvieron durante las distintas etapas políticas acaecidas después de 1789. Nadie duda tampoco de que, detrás de esos proyectos y de esas realizaciones, se encontraban las ideas ilustradas: dar al ser humano instrumentos para su emancipación. Emancipación que, en todo caso, según señalara Kant, sólo podía ser alcanzada por uno mismo.

Paradójicamente, los proyectos de educación cívica nacen de empeños contrarios. No tanto de la idea de dar educación al ciudadano, que se mantiene; como de la de ayudarle a su emancipación. El primero y más importante proyecto de educación cívica se debe a Jules Ferry. Éste, desde su puesto de Ministro de Educación, elaboró un proyecto de ley que fue aprobado por la Asamblea y que funcionó durante la III República francesa.

En el proyecto de Ferry encontramos una serie de elementos que, desde la óptica que este escrito quiere dar al tema, no deben ser desdeñados. En primer lugar, y en consonancia, todavía, con las ideas revolucionarias, hemos de señalar el intento de consolidación de un poder laico. De la idea de emancipación pasamos a la de

reforzamiento del poder. Kant cede su lugar a Hegel, quien, habiendo perdido la batalla filosófica, reinó y sigue reinando en la política.

En segundo lugar, no podemos dejar de subrayar el hecho de que la educación cívica se debe al miedo revolucionario. Con ella, se pretende-dice Ferry- fomentar la unidad política, el orden y la cohesión social. Así lo atestiguan los distintos proyectos educativos que, a modo de curas de emergencia, siguieron a las crisis políticas más importantes del siglo XIX francés: el período inmediatamente posterior a la revolución del 48, con el experimento de Charles Renouvier; o la conmoción nacional que sucede a la Comuna, con el mencionado proyecto de Ferry. Este segundo aspecto viene a completar, en la práctica política, lo que representan las ideas hegelianas respecto al Estado.

La desconfianza que Ferry sentía hacia el pueblo era evidente. Éste sólo era bueno para dar soldados al ejército y obreros a la industria, pero se mostraba incapaz de dar una educación democrática a sus hijos. Ferry pensaba que era suficiente contar con una elite instruida para hacer funcionar a la República. Esta elite había de ser reclutada entre las capas populares; de esta forma, se conseguía el objetivo importante de separar a las masas de sus futuros líderes.

Para Ferry, la ciencia era la llave de la nueva sociedad. Con sus leyes inamovibles, se aseguraba a la sociedad la unidad y el equilibrio necesario para garantizar el progreso de la nación. La escuela fue el lugar escogido para la difusión y la propagación del nuevo espíritu de la época. La sociedad democrática republicana, asentada en el reconocimiento del hombre-ciudadano, investido de una responsabilidad en el funcionamiento de la ciudad, que se articula sobre la base de un sistema parlamentario y sobre el principio de elegibilidad de los cargos públicos. Cada hombre, reconocido igual de digno en derechos por la Declaración de derechos del hombre, es llamado a elegir aquellos de sus conciudadanos juzgados como más aptos para llevar a cabo las funciones de responsabilidad en la dirección de los asuntos públicos.

La educación cívica tenía el objetivo de dar a conocer las leyes, las administraciones, en fin, la organización del Estado. Por este motivo, Ferry entiende que hay que hacer de la educación moral y cívica asunto de Estado, considerando que la unidad moral y política del Estado depende de un conjunto de ideas y aspiraciones comunes a todos. El gobierno debía velar por aquello que Robiquet llamó "el patrimonio de las almas"¹

¹ LEGRAND, L. *L'influence du positivisme dans l'oeuvre scolaire de Jules Ferry*, Paris, Riviere, 1961,p.143

El proyecto de Ferry no es sólo el intento de apropiación de la enseñanza de la moral- atribuida a la Iglesia en el Antiguo Régimen-, sino un proyecto de domesticación de una masa obrera emergente surgida de la industrialización que escapa, cada vez más, al poder de la Iglesia. A través de esta enseñanza, el poder burgués ve la posibilidad de corregir los malos instintos naturales del hombre que podrían llevar al conjunto de la sociedad hacia el abismo. Había que convencer al ciudadano obrero de que su trabajo, efectuado con orden y disciplina, contribuía al progreso de la nación.

No hay que decir que la tarea no fue nada fácil. Para conseguir la meta fijada, fueron necesarios largos y violentos debates parlamentarios. Muchos aspectos de esta moral cívica fueron duramente criticados por los miembros de la Asamblea. Alguno de ellos, por entender que era poco concreta en ciertos aspectos; otros, por considerar que este proyecto se alejaba de los principios religiosos.

En su intervención del 23 de diciembre de 1880, en la Asamblea Nacional, Ferry afirma que la futura ley no preconizara la neutralidad política, ya que su preocupación de hombre de Estado se situaba en el mantenimiento del orden social, y su deber era apartar de la vida pública todo tipo de dogma divisor, acercar toda la nación a los principios morales fundamentales sobre los sentimientos naturales y la razón, común al conjunto de los hombres. Sólo con estos principios positivos se podría unir a todos los franceses.

El modelo de educación cívica de Ferry, como sucede con tantas otras cosas, se vuelve en contra de quienes han intentado su implantación con posterioridad, en el sentido de que, con él, sólo se ha favorecido a los que no creían en este tipo de educación o a quienes directamente abogaban por el adoctrinamiento, como sucedió con los sistemas totalitarios que emergieron en la Europa de entre-guerras.

Las nuevas democracias surgidas después del totalitarismo optaron, frente al dilema entre el adoctrinamiento y el miedo al número, por la inhibición; es decir, por la ausencia de una formación política. Marcel Gauchet ha señalado que la articulación que se establece entre democracia y acciones de los ciudadanos es tal, que el funcionamiento de la democracia no es independiente de las actuaciones ciudadanas y que dichas actuaciones están sometidas a las decisiones de aquéllos. Para Gauchet, el primer elemento de la tríada ilustrada es fundamental, tanto para la construcción de la democracia como para su autodestrucción.

La democracia entendida como cuerpo estático en el que sólo se ofrece cobijo a los individuos ha dejado paso a la democracia como forma de concebir la relación entre los ciudadanos, como institución dinámica que necesita de ciudadanos activos que la refuercen.

La concepción de la ciudadanía activa como forma de relación del ciudadano con lo político es, en estos momentos, el modelo de teoría política más destacado dentro del panorama filosófico actual, según atestigua la relevancia que ha adquirido el Republicanismo. La revitalización de esta forma de pensamiento ha llevado nuevamente a la actualidad el tema de la educación cívica.

El paso hacia una filosofía política que ha dejado de pensar en la revolución- tanto en su definición como objetivo como en su obsesión por señalar el enemigo a combatir-, que aboga por una necesaria una redefinición del Todo, en el que sea posible integrar a los que estaban excluidos en un universo político definido previamente. Ni elitismo, ni masas: individuos. Ésta es la apuesta de pensadores como Hannah Arendt, Jacques Rancière o Miguel Abensour, entre otros.

Desde el planteamiento spinozista de la « multitud vigilante », actualizada en la república de ciudadanos, indispensable para el mantenimiento de modos políticos libres, se plantea la cuestión de si la democracia puede ser representativa y activa a la vez. Esta ciudadanía activa sólo se puede entender dentro de la concepción de la democracia, tal y como la conciben Claude Lefort y Miguel Abensour. El único camino que le queda para mantenerse son los ciudadanos activos responsables, y ello sólo se consigue con una transformación de la educación cívica que pasa por aceptar como principio configurador que sus ciudadanos puedan ejercer la opción de mostrarse críticos con el poder; sin que, por ello, se ponga en cuestión el sistema representativo.

El desencantamiento- sólo en parte- del mundo pretendió, con la educación cívica, no tanto la emancipación (que debería ser el primer objetivo de cualquier proyecto educativo) cuanto la domesticación, puesto que ello ya no era posible a través de la religión. El miedo a la revolución sirvió de parapeto a un temor más acendrado: la radical división entre dominadores y dominados. Del miedo al número revolucionario se pasa al miedo al número de los dominados (el deseo de no querer que el número se integre en el nosotros).

Hoy, educar para la emancipación no debe dar miedo. Todo lo contrario, sólo así se podrá mantener la democracia. La cuestión, destinada a permanecer tal, es, retomando la anécdota que daba origen a este escrito: ¿a quién pertenece el derecho de enseñar? Este interrogante, según relata Alain Mounier en su libro *Les débuts de l'instruction civique en France*, viene de lejos. El problema fue ya planteado en el *Protágoras* por Platón. Para Ferry, era evidente que ese derecho correspondía al Estado, a través de los maestros y con la ayuda de los manuales. Vale decir que, entre las posturas encontradas que aparecieron en aquel momento, figuran las de aquéllos que seguían pensando, como hoy, que este tipo de educación era pura competencia de la Iglesia y que el Estado no tenía sobre ella ninguna competencia; como no tenía,

por ejemplo, sobre el régimen alimentario de sus ciudadanos. Pero visto lo que ha sucedido hasta ahora, resulta, cuando menos, difícil imaginar que, a pesar de todo, pueda ser impartida una auténtica educación cívica por el Estado, tal como planteaba el todavía no aparecido libro de Maceron, *La morale par l'État*.

Bibliografía citada

- ABENSOUR, Miguel (en prensa) *Por una filosofía política crítica*, Barcelona: Anthropos
- ABENSOUR, Miguel (1997) *La démocratie contre l'Etat. Marx et le moment machiavélien*, Paris: Puf
- LEFORT, Claude (2005) *La incertidumbre democrática*, Barcelona: Anhropos
- LEGRAND Louis (1961) *L'influence du positivisme dans l'oeuvre scolaire de Jules Ferry*, Paris: Riviere
- MACERON (1912) : *La Morale par l'Etat*, Paris,
- GAUCHET, Marcel (2000): *La démocratie contre elle-même*, Paris: Gallimard
- MOUGNIOTTE, Alain (1991): *Les débuts de l'instruction civique en France*, Lyon: Pul
- RANCIÈRE, Jacques (2005) *l'Haine de la démocratie*, Paris : La fabrique