

MUTACIONES CRUZADAS: LA CIUDADANÍA Y LA ESCUELA

François Dubet

Universidad de Burdeos/EHESS, París

Lo más irritante de la cuestión de la ciudadanía es su carácter embaucador e impreciso. ¿Quién está en contra de la ciudadanía? ¿Quién se opone al aprendizaje de la ciudadanía en la escuela? Nadie o casi nadie. Así las buenas intenciones y los análisis suelen confundirse; así se puede eludir el hecho de que la educación para la ciudadanía resulta a veces paradójica. En efecto, la ciudadanía implica igualdad y autonomía de los sujetos; en cambio, la educación se basa en la desigualdad fundamental de maestros y alumnos, de adultos y niños. En vez de invocar constantemente principios indiscutibles, prefiero analizar un caso y su historia, la de la escuela republicana francesa cuyo interés se debe al hecho de que se concibió claramente como la escuela de la ciudadanía.

Instaurada en los años 1880, la escuela republicana francesa se ideó como la escuela de la ciudadanía. «La República será docente o no será» afirmaba un diputado en un debate parlamentario; afirmando así que la verdadera vocación de la escuela se proponía sobre todo establecer la República en las mentes, fabricar ciudadanos franceses (Nicolet, 1982). Había que oponer al dominio de la Iglesia sobre la mente de los niños el de la escuela pública, laica, gratuita y obligatoria. Era necesario que la herencia del siglo de las Luces, la Razón, el Progreso y la Nación se impusiera a la de la sumisión a la Iglesia. Sin embargo, contrariamente a algunos prejuicios, la escuela de la República no era antirreligiosa, su moral era la de la Iglesia matizada por la filosofía de Kant; había encontrado en los protestantes y los judíos a sus más firmes aliados, ya que la laicidad los protegía de las tentaciones de la Iglesia que se proponía imponer una religión de Estado. En buena medida, esa escuela quería ser tan «sagrada» como la Iglesia; se proponía también establecer una moral común y una libertad personal, al querer transformar a los feligreses en ciudadanos, se situaba por tanto en el mismo plano univer-

sal que la Iglesia. Semejante proyecto se cumplió de modo excepcional y, en la actualidad, la mayoría de los franceses siguen sintiendo nostalgia por las miles de escuelas de pueblo, por sus maestros austeros, esos «húsares de la República» que forjaron una nación de ciudadanos. Ahora bien, conforme se aleja la época de su fundación, la imagen de la Escuela Republicana se vuelve confusa y ya no logramos detectar las nuevas cuestiones en juego, nacidas de los cambios de la escuela, la sociedad y la ciudadanía.

¿Qué es la ciudadanía?

Conviene tener presente que no hay una sola ciudadanía; ésta cambia según las épocas, los países y las tradiciones, y sobre todo, no es homogénea y abarca varias dimensiones más o menos contradictorias entre sí. Podemos distinguir algunos elementos constantes de la ciudadanía.

1. *El ciudadano de una nación*

El ciudadano es siempre miembro de una comunidad, un grupo, una nación a los que limitan las fronteras de la ciudadanía. La Atenas democrática era también aristocrática. Durante mucho tiempo, únicamente los hombres ricos o propietarios, luego los hombres adultos y más adelante las mujeres fueron ciudadanos. En todos los casos, abarcando un mayor o menor número de individuos, la ciudadanía se consideró ante todo como la expresión de una *nación*. Una nación de ciudadanos evidentemente, pero una nación definida por sus especificidades, su idioma, su cultura, su historia y, sobre todo, por su deseo de ser una nación. En ese sentido, fuera uno ciudadano de Venecia, Florencia, Francia o Estados Unidos, la ciudadanía se basa en un vínculo de fidelidad a la nación, y ya no sólo en una fidelidad directa y personal al soberano como ocurría en la sociedad feudal.

Consideradas desde esa óptica, las democracias han sido nacionales, y los ciudadanos han sido ante todo patriotas; el pueblo de Francia fue el que defendió la Revolución, fue el pueblo español el que combatió los ejércitos napoleónicos, el pueblo americano el que echó a los ingleses, el pueblo inglés el que obtuvo la Carta Magna... Lo mismo ocurrió con los Estados nacidos de los movimientos de liberación nacional del siglo XX. En consecuencia, antes que democrática, la educación del ciudadano es nacional, forja un patriotismo.

En este caso también, el ejemplo de la escuela republicana francesa resulta ejemplar. Es necesario que una nación compuesta por provincias, pequeños «países», decenas de idiomas locales, se convierta en la Francia moderna. La enseñanza se encarga de esa necesidad imponiendo un único idioma por todo el territorio de la República, convirtiendo la falta de ortografía en una especie de falta moral. La escuela republicana enseña la historia y la geografía de la nación. Esa historia muestra que Francia es una larga gestación en la que participaron todos

los reyes, héroes y hombres ilustres. En la escuela, la historia es ante todo un relato del que todos los niños deben sentirse herederos. La geografía cumple idéntico cometido; hay que conocer el territorio y estar dispuesto a defender su suelo sagrado. Las grandes obras de la cultura son también parte de la conciencia nacional; todos los niños aprenden de memoria los poemas de nuestros grandes escritores: La Fontaine, Lamartine, Hugo... Cada uno debe sentirse parte del panteón cultural nacional.

Conviene tener presente que ese proyecto de formación de una conciencia nacional no es exactamente la democracia ni la ciudadanía, aunque sí establece los cimientos de los que nacerá el sentimiento de pertenencia a una comunidad de individuos iguales, de ciudadanos, de nacionales (Schnapper, 1994). De hecho, ese relato nacional fue muy eficaz en los países que se propusieron convertirse en naciones modernas; los nuevos ciudadanos se dejaron matar sin rechistar entre 1914 y 1918, los súbditos de los imperios coloniales aceptaron también esa concepción nacional en vez de alzarse en contra de sus opresores y, en Francia en particular, los inmigrantes compartieron durante años esa conciencia nacional (Noiriel, 1988).

2. *El sujeto autónomo*

El ciudadano no es sólo miembro de una nación, es también un sujeto autónomo capaz de juzgar por sí mismo sobre sus intereses y de los de la nación. Sea cual sea el grado de democracia, el ciudadano debe situarse desde el punto de vista del bien público y no ceder a las fuerzas de la opinión ni a los demagogos; en una palabra, debe ser virtuoso, tal como decía Montesquieu. En el marco de la escuela republicana, se enseña esa virtud de varios modos.

Encontramos primero el tema de los derechos naturales y el de la libertad de conciencia y pensamiento. La escuela ciudadana debe ser laica, neutral en el plano religioso y filosófico; reconoce a cada individuo el derecho a elegir sus compromisos y su religión siempre y cuando no los manifieste en la escuela. De esta forma, se construye un doble espacio, el de la escuela en el que se considera a cada alumno igual a los demás, independientemente de sus orígenes y las elecciones de su familia, y el de la vida privada en el que cada cual puede comportarse como quiere en el respeto de las leyes de la República. En ese plano, la laicidad republicana es ascética, mantiene las pasiones humanas alejadas del ámbito de la escuela y crea un espacio de opiniones razonables y comedidas. Jules Ferry recomendaba que los maestros no dijeran nunca nada a los niños que pudiera chocar a los padres si cualquiera de éstos hubiera estado presente en la clase. Los trabajos de Mona Ozouf (1963) sobre ese principio de laicidad muestran que, en general, los maestros lo acataron.

Ahora bien, la formación del juicio del ciudadano no implica tan sólo la laicidad, requiere también un cuerpo de valores positivos que puede definirse como una moral universal kantiana de la autonomía, la responsabilidad y la universalidad.

dad de los valores. Dicha moral abarcaba la moral cristiana sin contradecirla directamente. La literatura y la historia debían ser morales. La propia ciencia era una moral de la verdad. La escuela laica enseñaba también una fe en el progreso, la ciencia y la creencia en las virtudes de la Razón. Enseñaba más las bellezas de la ciencia y la técnica que la misma ciencia, a través del ejemplo de hombres ilustres: Galileo, Pasteur... considerados como una especie de santos laicos. Más allá de las pasiones sociales y religiosas, los niños podían percibir un universo más amplio, universal, el de la Razón del que cada ciudadano poseía una parte.

3. *La competencia ciudadana*

Si la formación del ciudadano es un asunto muy complicado, es debido a que éste debe poseer algunas competencias que le permitan intervenir en un espacio democrático, de modo a que presten atención a sus propios intereses y los de su grupo. Ello supone que el alumno aprenda a ejercer sus derechos en la práctica.

En ese punto, la escuela republicana francesa demostró demasiada timidez; apenas dio oportunidad a los alumnos para que pudieran debatir y elegir en algunos aspectos de la vida escolar: pocas asociaciones de alumnos, escaso reconocimiento de la vida de los jóvenes... En realidad, la escuela republicana enseñaba las ventajas de la democracia, aunque consideraba que su ejercicio no los afectaba. La disciplina ha sido siempre muy tradicional y las actividades organizadas por los propios alumnos han sido escasas a diferencia, por ejemplo, de los modelos pedagógicos desarrollados en los países anglosajones. La rigidez laica impedía que una democracia entre los alumnos volviera a introducir las pasiones y los desórdenes sociales. En consecuencia, el aprendizaje de las competencias ciudadanas se realizó por medio de algunas clases de educación cívica que explicaban a los alumnos algunos elementos del sistema constitucional de la República.

Conviene subrayar la paradoja fundamental de la escuela republicana francesa. Ha formado a los miembros de una nación, ha instaurado un fuerte apego a la laicidad que opone a la privacidad una universalidad de las pertenencias sociales y culturales privadas. En cierto modo, ha construido una moral de la razón, aunque la escuela republicana apenas haya construido una ciudadanía democrática. Ha participado en la construcción de un Estado nación moderno que se percibe como la expresión de lo universal; y más si tenemos en cuenta que esa nación era un Imperio colonial que no procuraba desarrollar las competencias democráticas de los futuros ciudadanos. La Tercera República francesa se preocupó sobre todo por establecer la nación y la República, antes que por fabricar una democracia.

La formación de ciudadanía no es sólo cuestión de principios y valores, se inscribe también en la misma forma de la escolarización, en el modo como se realizan los aprendizajes, en un sistema de disciplina, en un conjunto de normas. Nace sobre todo de una forma escolar.

La escuela como institución

Pienso que si la escuela republicana se ha limitado a un tipo de formación de la ciudadanía, no se debe sólo a las elecciones políticas del momento sino también al hecho de que la educación se hizo bajo una forma escolar particular que denomino «programa institucional». Dicho de otro modo, la escuela republicana utilizó la *forma* de socialización universal que era la de la Iglesia; cambió totalmente sus valores y finalidades, aunque conservó su modo de proceder. Quiso fabricar ciudadanos con la técnica de la Iglesia consistente en fabricar creyentes. En otras palabras, la ciudadanía se construyó según un proceso de socialización de lo más tradicional, pese a la modernidad de los valores instaurados. Se puede caracterizar ese programa institucional en cuatro grandes elementos (Dubet, 2002).

1. Principios homogéneos y fuera del mundo

Recordemos una perogrullada: el invento de la escuela no pudo realizarse más que en sociedades provistas de cierta historicidad, es decir, sociedades que proyectan fuera de sí un conjunto de valores y principios no sociales, percibidos como universales. Una sociedad de mera reproducción y pura tradición no necesitaría escuelas, ya que los mayores y las familias serían suficientes para cumplir la labor de introducir a los niños en el mundo tal como es. Si gastamos dinero y alejamos a los niños de su familia y de la economía doméstica, es para introducirlos en una cultura más amplia, percibida como si estuviese situada fuera del mundo y por encima de la sociedad, una cultura basada en un principio considerado universal. Visto desde esa óptica, poco importa la naturaleza del principio que establece la legitimidad del trabajo educativo, puede ser Dios, la nación, la ciencia, la razón, la gran tradición cultural o todo al mismo tiempo. Lo esencial depende del carácter sagrado de esos principios y de su homogeneidad. La matriz institucional implica que los valores que la sostienen no son contradictorios entre sí y que el alejamiento de la vida social banal escapa de la confusión de los valores y los objetivos que guían la vida cotidiana.

Los franceses entienden perfectamente esa primera dimensión de matriz institucional, dado que la escuela republicana se estableció para contrarrestar el dominio de la Iglesia sobre las almas, con el fin de imponer el espíritu de las Luces y de la nación. De hecho, en esa empresa, la forma de la enseñanza religiosa apenas varió aunque sí los valores en los que se basaba; la Razón y el Progreso los sustituyeron. Hoy en día pensaremos inmediatamente que el recurso simultáneo al carácter universal de la Razón y a la construcción de una identidad nacional resultaban muy problemáticos, incluso contradictorios; pese a todo, la magia del programa institucional consistió en afirmar al mismo tiempo la trascendencia y la unidad de aquellos principios gracias a un trabajo teórico considerable. Durante mucho tiem-

po en las escuelas, los conceptos de libertad, igualdad y fraternidad no parecieron ser incompatibles.

2. *La vocación*

Si el trabajo de socialización se realiza en nombre de principios trascendentales y sagrados, es evidente que el profesional que desarrolla esa labor se define por su vocación. En ese contexto, la vocación es más la identificación con los principios en los que se basa la institución que una disposición psicológica. Es necesario que el maestro crea en los valores de la República, del mismo modo que el sacerdote cree en los dogmas de la Iglesia. De hecho, Durkheim señalaba que el maestro era tan sagrado como el sacerdote y que convenía reclutarlo y formarlo de la misma manera.

La vocación ocupa un puesto fundamental en el dispositivo del programa institucional. Instaure la legitimidad y la autoridad de quien ejerce su labor sobre otro y al que se delega así algo de carisma, ya que representa algo superior a todos los demás. Al igual que el sacerdote lleva consigo algo de lo divino, el maestro encarna parte de la República, la Razón, la Cultura... Tal y como me decía mi maestro de escuela: «si no me respetas, al menos respeta lo que represento». La autoridad necesaria para cualquier labor educativa recurre mucho más a un principio superior, no negociable, que a la tradición y a la eficacia de la labor cumplida. Ese tipo de legitimidad ofrece una doble ventaja.

Por un lado, da seguridad al que ejerce la autoridad, así no se ve reducido simplemente a lo que es en la práctica; el maestro es respetable siempre porque es el maestro. Tiene que cometer muchos errores para que pierda ese capital. De forma paradójica, esa vocación da pie a la crítica, aunque se trate de una crítica esencialmente conformista. En efecto, en ese modelo la crítica es fundamentalmente endógena y se refiere a la incapacidad que tienen los maestros para ser conformes con su vocación. Por otro lado, la vocación participa del mismo mecanismo de socialización, tal y como han apuntado pensadores tan diferentes como Durkheim, Freud o Parsons, cuando han puesto de relieve el papel de los mecanismos de identificación. Al identificarse con la persona del maestro, intermediario entre él mismo y principios universales, el alumno se identifica con lo que el maestro encarna. Dicho de otro modo, cuando al niño le gusta el maestro, le gusta lo que al maestro le gusta de modo más o menos ejemplar. Ya que el maestro es sagrado y el amor por el maestro prohibido, se crea un mecanismo de sublimación gracias al cual el niño crece hacia lo universal, hacia una ley más amplia que las únicas normas particulares de la vida social.

Obviamente, ni con la vocación, ni con la unidad de los principios fuera del mundo, pretendo describir lo que ocurre realmente en la labor del programa institucional, aunque sí creo poder caracterizar así la representación del modo como ocurren las cosas. Por lo que se refiere a la socialización, sabemos que las representaciones y las creencias tienen idéntica importancia que los hechos o, para ser más exactos, que son hechos simbólicos que tienen su propia eficacia. La producción de los otros es cuestión de creencias y consentimiento.

3. *El santuario*

Basado en una tensión entre los valores mundanos y la vocación de los profesionales, el programa institucional se realiza en un santuario protegido de los desórdenes del mundo. Las escuelas se constituyen así como una especie de Órdenes Regulares, confiadas durante mucho tiempo a los religiosos en los países de tradición católica. Sin embargo, el ocaso de lo religioso no conllevó inmediatamente la caída del santuario. Deseosas de inscribir su extraterritorialidad, las instituciones laicas recurrieron también a la arquitectura monumental, cuya misión consistía en marcar la ruptura entre lo sagrado institucional y la vida social banal.

Durante mucho tiempo, la escuela francesa separó los sexos, desde el primer año de la escuela primaria hasta la Escuela de Magisterio, y su mezcla a partir de los años sesenta es más la consecuencia de la demografía escolar que la realización de un proyecto igualitario. La radical separación de los sexos no era sólo un reflejo de las costumbres, al fin y al cabo mujeres y hombres viven juntos, sino un deseo de convertir la escuela en un santuario, alejarla de las pasiones humanas. En cuanto los padres entregan a sus hijos a la escuela, renuncian a inmiscuirse en la vida escolar, y sabemos hasta qué punto les ha costado a los enseñantes, en particular en Francia, hacerse a su reciente presencia en la escuela. Lo mismo ocurre con las demandas de la economía; en cuanto surgen, la escuela pierde algo de su carácter sagrado y su dignidad. La «gratuidad» atribuida al saber, rige en las jerarquías escolares, las de los escalafones, de los enseñantes y de los alumnos, independientemente de la utilidad social del saber, y con frecuencia en contra de ella. Al igual que en las Órdenes Regulares, en el santuario escolar los profesionales del trabajo realizado sobre otros individuos no deben rendir cuentas más que a ellos mismos, a su vocación y a su jerarquía. No les deben nada a los usuarios porque se supone que les sacrifican todo. Es evidente que el santuario no se dedica más que al interés de los alumnos sin que éstos puedan defender sus intereses particulares.

La escuela republicana francesa ha construido una auténtica teología del santuario con la ficción de la separación del niño y el alumno, teología cuyo teórico fue Alain. Lo mismo que la Iglesia sólo se dirigía a unas almas, todas iguales y universales, expulsando de su reino a los «cuerpos» y la vida social, la escuela republicana quiso tratar solamente con alumnos, con juicios en formación, y echó fuera de su dominio a la niñez y la adolescencia¹.

Sería fácil mostrar que las paredes del santuario no fueron impermeables. Las pasiones penetraron en la escuela, los padres entraron en el juego, las demandas económicas fueron atendidas... Fuera como fuera, hasta los años setenta todos esos «asuntos» se perciben como escándalos, atropellos, faltas. Y esa sensibilidad aún perdura.

¹ Las sociedades protestantes no reprodujeron idéntica separación y se abrieron más a la infancia y la adolescencia; aunque el santuario adoptó otras formas, entre otras, la de la comunidad educativa autónoma.

4. Socialización y subjetivización

El programa institucional se basa en una creencia que parece un auténtico milagro: desarrollada en nombre de valores universales, la socialización es también subjetivización. En la medida en que el individuo acepta e interioriza las reglas de una disciplina objetiva, se libera, se vuelve autónomo, se convierte en sujeto. «Rezad y embruteceos, la fe vendrá después» dijo Pascal. Respetad los ritos, así creeréis y estaréis libres. Respetad la disciplina escolar, y así seréis miembros de la sociedad y os convertiréis en ciudadanos autónomos guiados por la razón y el amor a la nación. El programa institucional establece un principio de continuidad entre socialización y subjetivización, funciona según el modelo de la personalidad *inner directed*: cuando la socialización descansa en valores universales, instaura una brújula interna con la que el individuo adquiere una conciencia moral autónoma. No existe por tanto ninguna contradicción entre obediencia y libertad, entre conformismo y afirmación de una subjetividad. En *La reproduction*, Bourdieu y Passeron (1970) pusieron de manifiesto esa creencia en el marco escolar. El buen alumno se adhiere a la cultura escolar, el alumno destacado critica la cultura escolar y sus ritos, en nombre de los valores en los que se basan. ¿Acaso no consideramos un examen como «demasiado escolar», lo mismo que a los sacerdotes no les gustan los «beatos»? Sin duda, Foucault acertó cuando demostró que lo esencial de la socialización es una cuestión de disciplina; sea como fuere, no pretendemos repetir la magia del programa institucional si recordamos el peso de esa creencia paradójica según la cual, en las instituciones, la obediencia libera.

Antes de proseguir, quisiera mencionar algunas ventajas del programa institucional, al menos para aquellos que lo utilizan. En primer lugar, instaura una legitimidad increíble que supera los logros de cualquier profesional. En segundo lugar, el santuario define la frontera entre lo que incumbe a la institución y lo que no depende de ella y, de ese modo, la responsabilidad de las dificultades recae en los desórdenes y las pasiones del mundo: durante mucho tiempo, el fracaso de los alumnos no se consideró responsabilidad de la escuela. El modelo tiene tanta fuerza que puede perdurar en los modelos mágicos y también en los modelos críticos. Podríamos mostrar que *La reproduction* dibujaba una especie de cuadro invertido del programa institucional: la homogeneidad de la cultura universal se convertía en la de la cultura dominante, la vocación y el santuario eran ilusiones necesarias, y la crítica implicaba una superación de las disciplinas escolares en nombre de la ciencia y la razón de las que la escuela seguía siendo el vector legítimo. Finalmente, y eso constituye el último «milagro», la «teología» del programa institucional permite que los individuos que la ponen en práctica puedan tolerar y soportar los dramas y las tragedias a los que se ven confrontados, bien porque les da un sentido, bien porque la vocación la convierten en modalidad de salvación religiosa o laica. Cuando los profesionales del programa institucional se enfrentan al fracaso de los alumnos, a la infancia maltratada, a las injusticias, se sienten relativamente protegidos de una experiencia emocional directa que sería insoportable fuera de ese contexto.

Cambios en la ciudadanía.

Antes de evocar las mutaciones del programa institucional, debemos señalar las recientes transformaciones de la ciudadanía que son el resultado, en lo esencial, de las mutaciones del Estado-nación.

1. Las mutaciones de la nación

Seguimos siendo sin duda ciudadanos de una nación, sin embargo la representación de la nación ha cambiado profundamente y con ella, la representación de la ciudadanía. El modelo nacional francés se basaba en la idea de una fuerte integración entre una cultura nacional, una completa soberanía política nacional y una autonomía económica también nacional. Dicho de otro modo, la escuela republicana enseñaba a los ciudadanos franceses que eran miembros de una nación formada por una cultura, un Estado central soberano y una economía nacional dirigida por un Estado y una burguesía. Un conjunto de símbolos contribuía a forjar aquella representación imaginaria nacional de una República imperial. No podemos ignorar el desconcierto de los franceses de mayor edad que vieron cómo, en unos treinta años, se descomponía aquella imagen; en efecto, los franceses pensaron durante muchos años que su cultura nacional era particular y universal al mismo tiempo².

Hoy en día, Francia ya no es un imperio colonial; se imponen otras culturas con las que la identidad nacional francesa debe contar. Debe tener presente las culturas provinciales y locales ignoradas durante mucho tiempo por la cultura nacional. En la escuela y en otros lugares también, resulta evidente que uno puede ser francés y vasco, francés y bretón, francés y ateo, católico o musulmán, es evidente también que se debe estudiar inglés en la escuela y que Francia no está sola en el mundo. Los programas escolares llevan la marca de esa evolución: el futuro ciudadano tiene que aprender progresivamente otros idiomas, otras literaturas, otras historias además de las nacionales. No se puede ignorar a los hijos de la inmigración. El futuro ciudadano no puede olvidar que vive en Europa y en el mundo, sobre todo teniendo en cuenta que viaja cada vez más, que la televisión le ofrece imágenes de todas las partes del mundo y que consume productos, literaturas y músicas que ya no son nacionales.

Aunque el ciudadano siga siendo ante todo miembro de una nación, resulta patente que la imagen de su nación ya no es tan simple y que las pertenencias se han multiplicado. Al igual que vivimos en economías locales, nacionales, europeas y mundiales, los niños y los jóvenes viven en una multitud de culturas y de sistemas de referencias. En consecuencia, la formación de la ciudadanía ya no puede basarse en un relato nacional tan firme y homogéneo como el que se impuso en los albores del siglo veinte.

² Podemos pensar que el voto populista de extrema derecha es la expresión de ese desconcierto.

2. Las competencias ciudadanas

Durante muchos años en Francia, la escuela republicana tuvo una especie de monopolio de la formación de la competencia ciudadana porque poseía el monopolio de la gran cultura legítima, y buena parte de la información pasaba por ella. En la actualidad, las competencias ciudadanas resultan muy complejas porque la vida política se divide entre varios niveles: el municipal y regional, el nacional y el europeo. Por otra parte, la democracia ha supuesto una amplia extensión de los derechos culturales y sociales. Para realizar una elección política, el ciudadano requiere mayor información. Necesita entender la vida internacional, saber algo de economía, conocer algunos derechos sociales. Es más, podemos pensar que el ciudadano debe poseer el sentido de sus responsabilidades cuando se trata de higiene, sexualidad o normas de tráfico. En consecuencia, en todas las escuelas los programas de educación cívica son cada vez más extensos: la educación sexual, la educación en las normas de tráfico, el aprendizaje de la lectura de la prensa, los rudimentos de derechos sociales se han sumado a la presentación de las instituciones políticas.

La escuela republicana se formó en una sociedad en la que apenas existían medios de comunicación de masas. Hoy en día, los alumnos pasan el mismo número de horas delante de la televisión que en los pupitres de la escuela. La escuela no puede ignorar ese hecho y los medios de comunicación se hacen cada vez más presentes en la enseñanza. En el pasado, era suficiente que un niño supiera leer; ahora es necesario que sepa ver la televisión, que sepa navegar por internet, que sepa lo que es una tasa de desempleo o de inflación si queremos que sea capaz de comportarse como un ciudadano informado. Y se exige cada vez más en la escuela.

3. El ciudadano activo

Durante más de un siglo, el programa institucional formó unos ciudadanos preocupados por el interés general y capaces de obedecer a la autoridad legítima. Fue la principal paradoja de la escuela republicana francesa que, desde la niñez hasta la edad adulta, producía libertad por medio de la obediencia y sumisión. En resumidas cuentas, a los niños se les enseñaba a obedecer en la escuela para poder ser ciudadanos cuando fueran adultos. Esa representación se desvanece ante el aumento masivo de los derechos individuales: derechos de los niños, de las mujeres, de las minorías... A los derechos universales se han sumado los derechos específicos para construir su vida y se espera que el ciudadano sea ante todo un sujeto activo durante toda su vida. Activo y responsable, porque gozará de una libertad personal desconocida hasta ahora. En Francia, pese a las tendencias conservadoras recurrentes, todas las nuevas tendencias pedagógicas ponen de manifiesto la actividad del alumno. Se proponen desarrollar su iniciativa, su dinamismo y su autonomía, pretenden que el alumno sea, en mayor o menor grado, un ciudadano en la

misma escuela. Es en este punto donde la formación de los ciudadanos tiene que ver con la mutación del programa institucional y con su ocaso.

El ocaso del programa institucional

En todas partes, y no sólo en la escuela, el programa institucional está en decadencia. Y se trata de una mutación de un alcance mucho más amplio que la mera confrontación de la escuela con nuevos alumnos y nuevas peticiones que engendran nuevos problemas. Al tratarse de una mutación radical, la identidad de los actores de la escuela se halla profundamente trastocada también, más allá de los problemas particulares que dichos actores encuentran. Aunque la escuela haya sido un programa institucional moderno, no por ello deja de ser un programa institucional. Ahora que somos «aún más modernos», las contradicciones de ese programa aparecen de modo patente, no sólo bajo el efecto de una amenaza exterior, sino también por un impulso endógeno, que se inscribe en los mismos gérmenes de la modernidad. En un relato de tipo weberiano, el desencantamiento se acentúa, vivimos la racionalización de la racionalización, sufrimos la guerra de los dioses y los enseñantes comparten ampliamente los fundamentos de un pensamiento crítico que desvirtúa sus propias creencias, pone en entredicho sus convicciones y encierra a muchos de ellos en una irreprimible nostalgia de un mundo definitivamente perdido, tanto más perfecto cuanto que su pérdida es irremediable, sobre todo porque la originó la misma escuela³.

1. *La guerra de los dioses*

La escuela cuyo cometido consistía en formar creyentes, ciudadanos o incluso una élite, la escuela encargada de instaurar el reino de un principio trascendente, deja paulatinamente su puesto a un aparato que se encargará de hacerlo todo al mismo tiempo, sin por ello jerarquizar de facto sus objetivos y valores. El verdadero cambio no se debe al hecho de que los actores ya no creen en nada, sino al hecho de que deben creer en cosas diferentes. Así, ahí donde en el pasado reinaba la paz de los dogmas, se multiplican ahora los debates y los compromisos mediante los que las organizaciones jerarquizan sus objetivos y finalidades. El relato de una modernidad hecha de Razón, ciencia o humanidades se ha roto progresivamente y le han sucedido las contradicciones culturales del capitalismo que se han instalado en el corazón del programa institucional.

A partir de ahora sabemos, al menos lo saben los actores de la escuela, que igualdad y mérito son contradictorios, que la construcción de la nación y el

³ Podemos observar que muchos sociólogos conocen una evolución paralela; en efecto, los críticos más acérrimos de los años setenta se han convertido en algunos casos en los mayores defensores del programa institucional republicano.

derecho a existir en una cultura específica no coinciden tan fácilmente como en la época en que todos los antepasados de los franceses eran galos. Saben también que la entrada en una tradición cultural, tal como recuerda Hannah Arendt (1972), no coincide fácilmente con una formación útil para la economía y los futuros empleos de los alumnos. La escuela se ha convertido en un mundo de debates inagotables sobre los fines de la escuela, los principios y las «ciudades» de justicia y ya ninguno de esos principios puede destruir los otros. Ciertamente, esa explosión no es sólo el calco del enfrentamiento de los intereses sociales en juego, ya que cada grupo y cada individuo parece perseguir objetivos heterogéneos: es necesario que los alumnos tengan éxito y sean felices, deben integrarse y ser autónomos, es imprescindible que sean franceses y otra cosa al mismo tiempo, es necesario que participen de una tradición y controlen el mundo futuro. La pluralidad de los valores democráticos se ha impuesto a la unidad de los principios republicanos. En esa mutación, la trascendencia de los principios se ha debilitado y con ella, la aureola sagrada de la que gozaba el programa institucional.

2. *Vocación y profesión*

Los enseñantes siguen teniendo vocación, aunque la naturaleza de ésta haya cambiado. Ya no se define como adhesión a los valores y sacrificio de uno mismo, y sí es percibida como una disposición psicológica a cumplir su misión, comprometerse a realizarla y soportar sus penalidades. A la hora de reclutar enseñantes, los interrogantes sobre ese tipo de vocación siguen siendo los mismos, aunque ya no se pide tanto a los individuos que crean en ella sino que tengan una personalidad capaz de asumir las relaciones con los otros. En general, presenciamos el triunfo de las profesiones, y son las propias profesiones las que han actuado como actores controlándose, sindicándose, firmando convenios colectivos, renunciando a fraccionarse y especializarse en una división del trabajo constante.

Esa larga evolución ha implicado un desplazamiento del principio de legitimidad que ya no es sagrada y/o tradicional. El carisma del maestro ya no se basa en su identificación con los valores situados fuera del mundo de la institución, sino en lo que ahora se denomina carisma, es decir, el encanto personal y la capacidad psicológica para conseguir el consentimiento del otro⁴. Por otro lado, la profesionalización conlleva necesariamente una legitimidad instrumental que se basa en la capacidad de los individuos y los grupos para cumplir los objetivos fijados. El maestro no es legítimo porque encarna a priori la Razón y la nación, sino porque logra que los alumnos lo quieran y lo respeten y porque es eficaz en su trabajo. En ese sentido, los actores cuya labor consiste en la educa-

⁴ Debemos señalar el desplazamiento del sentido de la palabra carisma. Para Weber, el carisma basa la legitimidad en un principio sagrado; en la actualidad, significa simplemente encanto personal.

ción de otros se encuentran en una situación paradójica. Por un lado, reivindican un reconocimiento profesional reforzado por una definición de las tareas específicas y por un aumento del nivel académico y técnico del reclutamiento y de la formación; por otro lado, no dejan de lamentar la decadencia de las legitimidades sagradas que parecían mucho más estables y tranquilas que los actuales soportes de la autoridad, aquellos que los individuos deben constantemente poner a prueba.

La profesionalización ha contribuido a cambiar la propia naturaleza de las instituciones. El programa institucional estaba vinculado con organizaciones simples en las que la regulación de las relaciones de trabajo se basaba fundamentalmente en compartir los objetivos y las vocaciones, en una «solidaridad mecánica» y en cadenas jerárquicas cortas. Hoy en día, esas instituciones son sustituidas por organizaciones en las que una parte importante del trabajo consiste en asegurar la coherencia de una actividad que sufre una creciente división del trabajo. La escuela se ve cada vez más administrada y «gestionada». En todas partes, la gran organización administrada y regulada por especialistas, despachos y reuniones de equipo, va sustituyendo a las burocracias simples de vocaciones compartidas.

3. *Las políticas públicas*

Los santuarios se han convertido en grandes organizaciones más o menos porosas. Los muros de los santuarios se agrietaron y acabaron por derrumbarse. Los objetos de la labor de educación de otros ya no son los creyentes o los fieles, unas almas sencillas que hay que ganarse, sino usuarios y consumidores que esperan un servicio. Los alumnos y sus padres acuden a la escuela en busca de cualificaciones en un mercado de diplomas. Pero, sobre todo, las antiguas instituciones están inmersas en políticas públicas; deben firmar acuerdos y contratos con sus socios, fijarse objetivos de los que tienen que rendir cuentas; han dejado de ser órdenes regulares encerradas en sí mismas para convertirse en actores de dispositivos y redes encargadas de producir servicios y bienes públicos.

En Francia, la teología política republicana «incrementalista», en la que el Estado, al igual que la Iglesia de antaño, promulgaba una norma universal, es sustituida por políticas sociales, de educación, de salud, con un sinfín de objetivos, programas, interlocutores varios que refuerzan al mismo tiempo la autonomía de las unidades locales de producción así como la obligación de rendir cuentas a las autoridades centrales y los interlocutores locales. Cada centro escolar firma «contratos» con las autoridades, los representantes políticos locales, a veces con los empresarios, los padres e incluso los alumnos. En resumen, mantenido durante mucho tiempo a distancia, el entorno entra de lleno en la vida de las instituciones, y se crea una especie de mercado entre los distintos segmentos de la misma organización. Digo una «especie de mercado» y no un mercado, ya que esas relaciones se desarrollan tanto en el sector público como en el sector privado (Duran, 1999).

4. *La doble cara del individuo*

El programa institucional se basaba en una creencia central: la continuidad de la socialización y la subjetivización que implicaban el establecimiento de disciplinas racionales y universales. Sin embargo, la modernidad y la llamada a la autonomía como capacidad y derecho de construir sus propias convicciones y su propia autenticidad han roto esa cadena mágica. Las antiguas instituciones se enfrentan en todas partes a la existencia de un sujeto ya existente o a la de un sujeto que merece la pena ser promocionado por su condición de individuo singular. En este aspecto también entendemos mejor las cosas si comparamos con la religión; su labor de socialización, que iba del dogma a la fe pasando por el rito, se ha invertido en la Iglesia en la que la exigencia de una fe emotiva y racional se convierte en el preámbulo para acceder al rito y al dogma. Aquellos que siguen respetando el proceso tradicional son considerados tradicionalistas o integristas que exigen fe y obediencia ciega.

A partir de ahora, en la escuela el niño y el alumno ya no son antagónicos; se pone el acento en la actividad del alumno, en su compromiso con el aprendizaje y todos admiten que existe cierta distancia entre obediencia y autonomía. En todos los casos, parece evidente que el niño preexiste al alumno, que debe participar en su educación, construir proyectos y expresarse. Sin duda podemos ver en esas llamadas a la autenticidad y responsabilidad nuevas formas de dominación; sea como sea, resulta patente que la confianza en las disciplinas de formación del otro se ha roto porque ya no estamos seguros de que la socialización sea suficiente para la formación de sujetos. Esa promoción de la creatividad y la autonomía moral no es tan sólo uno de los aspectos de un nuevo espíritu del capitalismo y de la gestión, es también el producto de la modernidad cuyo ideal postula que cada uno debe ser su propio maestro y el autor de su vida. De hecho, la mayoría de los que ven la cara del neoliberalismo en esa distancia entre el conformismo de la socialización y la autenticidad de los individuos no se atreven a volver a la configuración pasada y a la cara hosca de las disciplinas institucionales.

Con el ocaso del programa institucional, el trabajo con el otro ha cambiado profundamente y generado un sentimiento de crisis que puede afectar a los actores; en efecto, al ver cómo se derrumban los santuarios y su legitimidad, éstos se sienten desposeídos de la mayoría de los consuelos que daba una coherencia poco común a su labor. Sin embargo, debemos superar ese sentimiento de crisis y poner al día las profundas transformaciones de la naturaleza del trabajo con el otro. Podemos describirlas del siguiente modo: las dimensiones de la acción sobre el otro, que se integraban firmemente en el programa institucional, van separándose paulatinamente entre las relaciones definidas en términos de control, de servicio y en términos de relaciones centradas únicamente en las personas.

¿ Cuáles son las cuestiones en juego?

Hemos entrado en un modelo de ciudadanía postnacional y postinstitucional. Ante esa revolución, existen tendencias claramente conservadoras que desean una

vuelta a los valores y el orden del pasado. Muchos enseñantes y políticos invocan la República para volver a fundar la escuela del pasado, ante los desórdenes que la asaltan, y las tesis progresistas de los primeros años de la República adquieren a veces unos tonos nostálgicos. No creemos en ese movimiento porque las evoluciones de la cultura, la nación y los sistemas económicos tienen tanto peso que la antigua institución no los aguantaría. Por otro lado, no podemos conformarnos con las incertidumbres actuales. En consecuencia, debemos diseñar los retos en torno a los que las nuevas figuras de una formación ciudadana podrían constituirse.

Cultura y competencias comunes

En la mayoría de los países que deben asumir una escolaridad larga y masiva, los programas escolares se definen ante todo en términos de utilidad: los programas escolares son aquellos que permiten realizar exámenes y oposiciones para lograr los mejores puestos. De modo progresivo, los programas no tienen más que una finalidad escolar. Sin embargo, al estar inmersos en un mundo cada vez más complejo y variado, en un mundo en el que los conocimientos parecen infinitos, es necesario definir la cultura y las competencias comunes que se esperan de los ciudadanos, sean cuales sean las carreras que estudien. ¿Cuál puede ser el vínculo con la escuela? La respuesta es muy complicada porque supone sacrificar un gran número de conocimientos y no conservar más que los que podrán desarrollarse más adelante. Por ese motivo, el tema de la cultura común suele rechazarse en nombre de las ambiciones enciclopédicas de los programas, aunque los alumnos capaces de asimilar esos programas sean escasos.

Por ejemplo, pienso que la cultura común de los ciudadanos debería conceder una importancia particular a los medios de comunicación, no para que entren en la escuela, sino para que los futuros ciudadanos puedan resistirse a su dominio. No se trata de denunciar los medios de comunicación como máquinas que manipulan las mentes, sino de mostrar a los alumnos cómo se fabrican, cómo están hechos, cómo dan una imagen del mundo que no es el mundo. Podemos imaginar también que ciertas competencias informáticas deberían formar parte de la cultura común, como por ejemplo el conocimiento de los procesos ecológicos elementales, o como el hecho de saber «leer, escribir y las cuatro reglas». Sea como sea, la definición de una cultura común es una cuestión política esencial, una elección política que no puede ser únicamente asunto de los especialistas en pedagogía.

La transparencia de los derechos

Aunque la escuela tenga que dar una cultura común, es también una máquina que permite jerarquizar y seleccionar a los alumnos. Sea pública o privada, la educación funciona actualmente como un mercado al que los individuos acuden para obtener «capitales» escolares. Sin embargo, con frecuencia ese mercado es opaco,

únicamente los privilegiados conocen sus reglas, las competencias escolares no suelen ser más transparentes que las competencias económicas y lo suelen ser menos que las competencias deportivas.

En ese campo, la claridad de los derechos y las normas no es sólo un problema de justicia e igualdad, es también un problema de ciudadanía, ya que cada ciudadano debe tener la posibilidad de elegir con conocimiento de causa. Ahora bien, ¿cómo poder elegir en situaciones en las que el desequilibrio de la información es patente, en las que algunos conocen las reglas del mercado escolar, mientras que otros las ignoran? En semejantes condiciones, algunas familias son unos consumidores ilustrados mientras que otras no saben nada del funcionamiento de la escuela. Cuando la escuela ya no es una institución para públicos cautivos, es necesario que se dirija a ciudadanos ilustrados, y la racionalidad del consumidor es parte de la ciudadanía. Además, la obligación de enunciar las reglas ofrece todas las posibilidades de hacerlas más justas, ya que sus víctimas las pueden criticar.

La civilidad escolar

La escuela republicana formó ciudadanos sin llegar a ser nunca un auténtico espacio de aprendizaje de la democracia activa; los alumnos tenían muchos deberes y pocos derechos. Hoy en día, el tema del derecho de los alumnos se ha impuesto. Pero, ¿qué ocurre con esos derechos cuando sabemos que la relación pedagógica asocia maestros y alumnos, adultos y niños, individuos desiguales por principio? En consecuencia, el reto fundamental de la formación para la ciudadanía consiste en construir un espacio de civilidad escolar en el que los problemas de disciplina, de violencia y de conductas que se apartan de las normas, deben abordarse en términos democráticos, en términos de derechos y deberes.

Éste es un problema extremadamente complicado, ya que nos obliga a pensar en la construcción de un vínculo democrático entre individuos desiguales, y por que implica concebir la formación de comunidades educativas basadas en una legitimidad democrática, una legitimidad discutida y discutible, más allá del modelo tradicional de las instituciones.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1972): *La crise de la culture*, Gallimard, París.
 Bourdieu y Passeron, J. C. (1970): *La reproduction*, Ed de Minuit, París.
 Dubet, F. (2002): *Le déclin de l'institution*, Seuil, París.
 Duran, P. (1999): *Penser l'action publique*, LGDJ, París.
 Nicolet, C. (1982): *L'idée républicaine en France*, Gallimard, París.
 Noiriel, G. (1988): *Le creuset français*, Seuil, París.
 Ozouf, M. (1963): *L'Ecole, l'Eglise et la République*, Armand Colin, París.
 Schnapper, D. (1994): *La communauté des citoyens*, Gallimard, París.