

# Filosofía política, República y educación del ciudadano

Jordi Riba\*

«Quand vous ouvrez une école, vous fermez une prison.»

Victor Hugo

«(...) no es posible pensar los conceptos de educación, de política y de ciudadanía al margen de la tradición que les dio origen.»

H. Arendt<sup>1</sup>

## INTRODUCCIÓN

Marcel Gauchet ha escogido para un reciente libro recopilatorio de sus artículos más representativos, el significativo título de *La democracia contra sí misma*<sup>2</sup>. La articulación que se establece entre democracia y acciones de los ciudadanos permite concluir 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. Se equivocan más que aciertan quienes hablan de la democracia como un cuerpo estático en el que sólo se ofrece cobijo a los individuos. La democracia como forma de entender la relación entre los ciudadanos es una institución dinámica que necesita de ciudadanos activos que la refuercen.

La concepción de 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 lo atestigua la rele-

---

\* El presente trabajo es fruto de una estancia en el Centre de Recherches Politiques de la Sorbonne de la Universidad de Paris I, gracias a una beca de F. P. I. del Ministerio de Educación y Cultura.

1 H. ARENDT, *La crise de la culture*, Folio-essai, París, 1997.

vancia que ha adquirido el Republicanismo. En sintonía con esta concepción de la democracia, la tradición francesa de pensamiento político se ha desarrollado, desde los inicios del período revolucionario, a partir de dos vectores incuestionables: la República como forma de organización política capaz de garantizar el libre ejercicio de la ciudadanía y la educación como vía de acceso a ésta.

Los conceptos de República y educación aparecen entreverados en la obra de los más importantes autores del período, tal es el caso de Edgard Quinet<sup>3</sup>, autor de *L'éducation du peuple*; de Etienne Vacherot<sup>4</sup>, autor de *La démocratie*; de Charles Renouvier<sup>5</sup>, que firmó algunos de los escritos más importantes del pensamiento republicano; de Jules Simon<sup>6</sup>, de Jules Barni<sup>7</sup> y de Alfred Fouillée, por mencionar sólo los nombres más relevantes.

Para hacer patente la importancia otorgada a la educación en el pensamiento francés republicano del siglo XIX, valgan como ejemplo las palabras de Alfred Fouillée<sup>8</sup>, quien, a su vez, cita a Jules Michelet:

«Michelet estaba en lo cierto al afirmar: '¿Cuál es la primera parte de la política? La educación.— ¿La segunda? La educación.— ¿la tercera? La educación.' El progreso nacional nace, en efecto, de las cualidades transmitidas por la herencia y adquiridas por la educación. Los fundamentos sobre los que reposan la salud y la fuerza de un pueblo, incluso su fuerza militar, son, por tanto, en primer lugar la higiene y la moral»<sup>9</sup>

Esta forma de concebir lo político se concreta en una noción de democracia que va más allá de su concepto estrictamente formal hasta convertirse en el marco de participación del ciudadano. Para ello, se muestra indispensable el papel que debe jugar la filosofía en el acercamiento de la democracia a la ciudadanía, especialmente en la escuela, entendida ésta como espacio de iniciación a través de la enseñanza moral y cívica que en ella se imparte. El mismo Fouillée así lo afirma en su libro *La France au point de vue moral*:

---

2 M. GAUCHET, *La démocratie contre elle-même*, Tel, París, 2002.

3 E. QUINET, *L'enseignement du peuple*, Hachette, París, 7º ed., 1870.

4 E. VACHEROT, *La démocratie*, París, 1860.

5 CH. RENOUVIER, *Du gouvernement directe*, París, 1851; *Science de la morale*, París, 1869.

6 J. SIMON, *La politique radicale*, París, 1868.

7 J. BARNI, *La morale dans la démocratie*, París, 1869.

8 A. FOUILLÉE, *La démocratie sociale et politique*, París, 1910.

9 A. FOUILLÉE, *La France au point de vue moral*, Alcan, París, 1902, p. 304.

«La importancia dada en la práctica al lado social del hombre proviene de una teoría cada vez más precisa sobre el significado mismo de la existencia, y esta teoría es obra de la filosofía»<sup>10</sup>

El primer exponente de esta nueva forma de intervención de la filosofía en el espacio público fue Víctor Cousin<sup>11</sup>, quien no dudó en utilizar la filosofía para su proyecto político, poniéndola al servicio del incipiente Estado liberal. Una de las primeras disposiciones adoptadas fue la creación de un cuerpo estatal de filósofos con la misión de sustituir el viejo discurso religioso por otro secularizado<sup>12</sup>. Será, no obstante, Jules Ferry<sup>13</sup> durante la III República, quien diseñe un proyecto definido de educación moral y cívica que, por su alcance, se ha convertido en modelo de todos los intentos posteriores, ya fuera en Francia ya fuera en otros países, caso de España.

La política educativa de la República de los profesores, además de disponer de los maestros, herederos de aquellos primeros enseñantes, contó con la utilización de manuales de educación moral y cívica, algunos de los cuales alcanzaron gran éxito de ventas, como fue el caso de *Le tour de la France par deux enfants*, escrito bajo el seudónimo de G. Bruno<sup>14</sup> por Augustine Tuilliere, que todavía hoy sigue editándose y del cual se han vendido, desde entonces, más de siete millones de ejemplares.

La lectura de esos manuales, cuya lista alcanza los ciento treinta y siete títulos<sup>15</sup>, es interesante no sólo para conocer los valores que se pretendían enseñar y los métodos que se seguían para ello, sino también, y de manera especialmente significativa, las diferentes interpretaciones que se daban en el contexto político-filosófico de los principios emanados del proyecto ilustrado, imprescindibles, por otra parte, para la consecución de la autonomía individual.

---

10 Ibidem, p. 376.

11 Este autor ha sido ampliamente estudiado por Patrice VERMEREN, quien en su obra *Vic-tor Cousin, le jeu de la Philosophie et de l'Etat*, l'Harmattan, París, 1995, defiende la novedosa tesis de que política y filosofía van juntas en el hacer de Cousin.

12 La bibliografía sobre este tema es muy amplia, no en vano es la clave que permitió el desarrollo del Estado democrático. Podemos señalar a título de ejemplo el libro de M. GAUCHET, *La religion dans la démocratie*, Gallimard, París, 1998 y J.-M. MAYEUR, *La question laïque*, Fayard, París, 1997.

13 Cf. M. RECLUS, *Jules Ferry*, Flammarion, París, 1947.

14 G. LIPOVETSKI afirma en *Le crépuscule du devoir*, Gallimard, París, 1992, que en el caso de G. Bruno las ventas fueron millonarias.

15 Para comprobarlo sólo hay que acercarse a la Biblioteca del Centre Nationale de la Recherche Pédagogique.

## LOS ANTECEDENTES

¿Cuáles fueron los factores culturales, sociales, políticos y religiosos que llevan al legislador a incluir, en el programa de enseñanza nacional, la educación cívica? De esta forma se plantea Alain Mugniotte<sup>16</sup> la pregunta respecto de los antecedentes de la enseñanza moral y cívica de la III República. Sin ningún género de dudas, hay que buscar el referente más cercano en el período ilustrado porque, en dicho período, se comienza a dibujar el retrato de un nuevo tipo de ser humano<sup>17</sup>, a partir de la percepción de los trazos que configuran su vida: la razón, el dinero, la vida social, la educación, el poder, el saber. Se trata, en último extremo, del deseo de convertirse en miembro de pleno derecho de una comunidad cultural, surgida de las primeras asambleas de los años 1792-1793 y que tomó cuerpo después en los proyectos de la I República y en las leyes de los dos regímenes imperiales. Asistimos al nacimiento del ciudadano, que quiere sustituir al simple individuo alejado de los asuntos públicos.

El evento ciudadano tuvo mucho que ver con los proyectos educativos que, sistemáticamente, fueron apareciendo en los períodos previos a la Revolución y en los posteriores; mientras que antes sólo la Iglesia había mostrado su vocación educadora, aun cuando el tipo de enseñanza que dispensaba distaba mucho de ser una educación para la ciudadanía. Uno de los primeros ensayos de construcción del ciudadano con pretensiones de aplicación práctica fue el de Condorcet y, si bien no fue recibido por sus coetáneos de manera favorable, sus ideas<sup>18</sup>, a posteriori, tuvieron un amplio eco en el propio Jules Ferry, tal como señala Legrand<sup>19</sup> estudioso de los orígenes intelectuales de dicho proyecto.

El primer texto referido específicamente a la educación cívica fue el *Catéchisme français, ou principes de philosophie, de morale et de politique républicaine, à l'usage des écoles primaires* de La Chabeaussière. Ello sucedió en 1793 y su origen se encuentra en la decisión de la Convención de convocar un concurso para la elaboración de un tratado de instrucción moral y cívica. El texto fue votado por el Consejo de los Quinientos, luego de haber escuchado el informe de Lakanal relativo a dicho concurso.

16 A. MOUGNIOTTE, *Les débuts de l'instruction civique en France*, PUL, Lyon, 1991, p. 15.

17 Cf. P. VERMEREN, «El ciudadano como personaje filosófico», en P. VERMEREN, *Filosofías de la ciudadanía*, Homo sapiens ediciones, Buenos Aires, 1999.

18 CONDORCET, *Rapport sur l'instruction publique*, Edilig, París, 1989 y *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, Garnier-Flammarion, París, 1994. Sobre la obra de Condorcet: C. KINTZLER, *Condorcet. L'instruction publique et la naissance du citoyen*, Folio essais, París, 1987. CH. COUTEL, *Condorcet. Instituer le Citoyen*, Michalon, París, 1999.

19 L. LEGRAND, *L'influence du positivisme dans l'oeuvre scolaire de Jules Ferry*, Riviere, París, 1961.

Desde entonces hasta la proclamación de la III República, continuaron apareciendo proyectos centrados en la instrucción cívica, fundamentalmente encaminados a la redacción de catecismos republicanos por su parecido con los catecismos religiosos. Dependiendo de los altos y bajos que las circunstancias políticas marcaban, se alternaban los más próximos a los preceptos religiosos con los del más puro estilo laico. En este sentido destaca, por el revuelo causado en el momento de su aparición en 1848, el *Manuel Républicain de l'homme et du citoyen* de Charles Renouvier<sup>20</sup>. En la introducción que a esta obra hace Maurice Agulhon<sup>21</sup> se pueden leer las amplias reticencias que, todavía en aquel momento, textos como éste despertaban entre los políticos.

En 1866, apareció el *Manuel de morale et de politique populaires*, de Goudounèche, quien se inspiró de los autores más competentes, de aquel entonces, en la materia: Jouffroy, Damiron, Vacherot, Duval-Jouve, P. Janet. Un poco más tarde, en 1868 y 1872 respectivamente, aparecieron dos obras de Jules Barni, traductor al francés de Kant y llamado por Boutroux en el informe que realiza sobre los manuales, apóstol de la libertad. La primera, con el título de *La Morale dans la Démocratie*. Esta obra de Barni, en palabras de Pierre Macherey, autor del prólogo de la última edición, desarrolla la tesis de que la moral es democrática debido a su potencial formativo y educativo en los valores individuales y colectivos, por lo que la democracia auténtica es moral en esencia en la medida que no puede subsistir si no es gracias al fundamento que le da la propia moral. La segunda de sus obras, aparecida en forma de folletín en el *Bulletin de la République*, fue el *Manuel Républicain*<sup>22</sup>; en ella, el autor sigue el modelo de los catecismos clásicos para construir un tratado donde se presentan las nociones fundamentales que constituyen el propio espíritu de la República. El autor expone, tal como había anticipado en su obra anterior, que la virtud es el fundamento del gobierno republicano. Entiende el concepto virtud no en el sentido puramente político que le daba Montesquieu, sino en el sentido moral del respeto a la dignidad humana.

Los acontecimientos que asolaron el último tercio de la vida política francesa en el siglo XIX, la Comuna y la Guerra Franco-prusiana, propiciaron un retroceso hacia el llamado *ordre moral*<sup>23</sup>, que no era otra cosa que una vuelta hacia un sistema de dominación política y de control del pensamiento. A título

---

20 CH. RENOUVIER, *Manuel Républicain de l'homme et du citoyen*, Garnier, París, 1981.

21 Reproducido en M. AGULHON, *Histoire vagabonde*, III, Gallimard, París, 1996.

22 J. BARNI, *La morale dans la Démocratie suivie du Manuel Républicain*, Kimé, París, 1992.

23 Véase J. BAUBÉROT, *La morale laïque contre l'ordre moral*, Seuil, París, 1997.

de ejemplo, sirva el relato de Pompeu Gener, que vivió en estos años en París y en donde incluso llegó a publicar algunos de sus libros. Este modernista barcelonés narra cómo, encontrándose en una vivienda de alquiler, recibió la visita de la policía para pedirle que rellenara un formulario en el que, entre otras cuestiones, debía indicar el tipo de creencias religiosas que profesaba. El hecho da cuenta del retroceso que el laicismo había sufrido tras los últimos acontecimientos y que, sólo unos años más tarde, empezaría a cambiar.

#### LOS FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS: KANT Y EL POSITIVISMO

Quien mejor ha estudiado la influencia recibida por Jules Ferry es Louis Legrand en el libro ya antes citado, *L'influence du positivisme dans l'oeuvre scolaire de Jules Ferry*; no obstante, no se puede dejar de lado el flujo kantiano subyacente. El siglo XIX ya vio cómo el pensamiento de Kant se hacía sentir en Francia de una manera considerable<sup>24</sup>. Los importantes escritos de los neokantianos franceses señalados anteriormente, Jules Barni y Charles Renouvier<sup>25</sup>, tuvieron el eco suficiente para que sus ideas se hicieran presentes a lo largo del período de gestación de este proyecto de educación para la ciudadanía. A ello hay que añadir el debilitamiento de la iglesia y la progresiva emergencia del positivismo. De 1830 a 1832, Auguste Comte publicó el *Curso de filosofía positiva*. A lo largo de seis volúmenes, expone una teoría social original que, sobre la base del equilibrio entre el orden y el progreso, invita a la adoración de un nuevo dios: el género humano. Asimismo, en sus páginas se anuncia que la humanidad va camino de liberarse de todo tipo de trascendencia y del yugo del catolicismo. Todas estas ideas tuvieron especial trascendencia en la preparación de la evolución de las ideas pedagógicas de la década de los 80. El propio Comte preveía en sus escritos una reformulación completa del sistema educativo que, de cara a la regeneración intelectual del país (indispensable, por otra parte, para la renovación social), ha de enseñar las ciencias y, de forma sistemática, la moral; todo ello con el fin de armonizar orden y progreso, pilares del nuevo orden social.

---

24 Véase F. AZOUVI, *De Königsberg à Paris. La réception de Kant en France*, Vrin, París, 1992.

25 Véase M.-C. BLAIS, *Au principe de la République. Le cas Renouvier*, Gallimard, París, 2000, donde es puesta en cuestión la radical influencia ejercida por el positivismo debido a que los grandes escritos sobre la importancia que la educación cívica tenía para la formación de la ciudadanía provienen de reputados kantianos de la época, como son los casos de Charles Renouvier y de Jules Barni, quienes ya años antes habían escrito sendos trabajos sobre el tema.

## EL PROYECTO EDUCATIVO DE JULES FERRY

Hay que indicar como característica del proyecto de Ferry, que sigue a Comte, el lugar que otorga en los programas a la enseñanza de las ciencias, así como la idea de unidad de la educación como fundamento de la unidad nacional. Para Ferry, la ciencia es la clave de la nueva sociedad, sus leyes aseguran a ésta la unidad y el equilibrio necesario para garantizar el progreso nacional. La escuela es el lugar escogido para difusión y propagación del nuevo espíritu de la época: la sociedad democrática republicana reposa sobre el reconocimiento del hombre-ciudadano, investido de una responsabilidad de cara al funcionamiento de la ciudad que se produce sobre la base de un sistema parlamentario y sobre el principio de la elegibilidad de los cargos públicos. Cada hombre, reconocido igual y digno en derechos por la Declaración de 1789, incluidos en la Constitución, es llamado a serlo. Es llamado a escoger a aquellos, de entre sus conciudadanos, tenidos por más aptos para llevar a cabo las funciones de responsabilidad en la dirección de los asuntos públicos.

La educación para la ciudadanía tiene como primer objetivo el dar a conocer las leyes, las administraciones, la organización del Estado. Por ello, Ferry considera que es necesario hacer de la educación ciudadana asunto de Estado, teniendo en cuenta que la unidad moral y política del Estado depende de un conjunto de ideas y de aspiraciones comunes a todos. El gobierno ha de velar por aquello que Robiquet ha llamado «el patrimonio de las almas»<sup>26</sup>.

El proyecto de enseñanza de la ciudadanía de Ferry no es sólo la sustitución de la enseñanza de la moral, atribuida a la Iglesia en el Antiguo Régimen, sino el intento 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 forma de educación, el poder burgués ve la posibilidad de corregir los llamados *malos instintos naturales del hombre*, que podrían llevar al conjunto de la sociedad al abismo. Hay que convencer al ciudadano obrero de que su trabajo, efectuado con orden y disciplina, contribuye al progreso de la nación.

Esta preocupación de Ferry por la cohesión y el orden social resulta comprensible después de la experiencia reciente de la Comuna. Además, a ello habría que sumar la desconfianza que sentía Ferry hacia el pueblo, de quien pensaba era bueno solamente para dar soldados al ejército y obreros a la industria, pero incapaz de dar una educación democrática a sus hijos. Ferry creía, al mismo tiempo, que era suficiente contar con una élite instruida para llevar adelante la República; pero ésta debía ser reclutada entre las capas populares, puesto que se conseguía, a su vez, un segundo objetivo: separar a los futuros líderes del pueblo.

---

26 En LEGRAND, *op. cit.*, p. 143.

## LOS DEBATES PARLAMENTARIOS

La tarea resultó ardua. Fueron necesarios largos debates parlamentarios no exentos de violentos enfrentamientos entre grupos con ideas opuestas sobre lo que debería ser la educación cívica. Alain Mougnotte en su libro, *Les débuts de l'instruction civique en France*<sup>27</sup>, efectúa un relato exhaustivo de ello, afirmando de buen principio que la discusión fue larga. Apareció, en primer lugar, el derecho de monopolio que el Estado posee sobre la enseñanza cívica. Se trata sin duda de una polémica que viene de lejos: el problema fue ya planteado en el *Protágoras* por Platón, no sólo en lo que concierne a la posibilidad de que la virtud sea enseñada, sino también la cuestión de a quién pertenece el derecho de la enseñanza de esas virtudes. 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, figuran las de aquéllos que seguían pensando 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.

Pasadas estas primeras discusiones sobre la oportunidad de la enseñanza moral y cívica y a quién correspondían tales enseñanzas, las discusiones se fueron dirigiendo hacia la cuestión que hacía referencia a cuál era el programa idóneo a enseñar a los niños. En su intervención de 23 de diciembre de 1880, delante de la cámara de diputados de la Asamblea Nacional, Jules Ferry afirma que la futura ley no preconizaría la neutralidad política, ya que su preocupación como hombre de Estado era mantener el orden social y su deber era apartar de la vida pública todo tipo de dogma divisor, agrupando a toda la nación alrededor de los principios morales fundamentales sobre los sentimientos naturales y la razón común al conjunto de los humanos. Sólo estos principios republicanos serían capaces de unir a todos los franceses. Esta moral y los principios que ella encerraba constituirían la moral cívica común a todos los ciudadanos, sobre todo, debido a su carácter no dogmático.

Muchos aspectos de esta moral cívica fueron criticados por los miembros de la Asamblea. Algunos la consideraban poco definida, lo cual llevó a que se concretara en aspectos tales como son los deberes de respeto a uno mismo, a la familia, a la sociedad y a la patria. Se especificó el significado de las nociones de derechos y deberes de los ciudadanos, de libertad, de igualdad y de fraternidad. Y se estableció entre los objetivos el derecho de voto, que fue considerado como derecho supremo<sup>28</sup>.

27 A. MOUGNOTTE, *op. cit.*, Pul, Lyon, 1991, p. 35 y ss.

28 Cf. P. ROSANVALLON, *Le sacré du citoyen. Histoire du suffrage universel en France*, Gallimard, París, 1992.



A pesar de que hubo también quienes se opusieron abiertamente a la desaparición de los deberes religiosos, lo que sí quedó patente, en todo caso, es que el paso hacia una moral laica era un paso definitivo, tal como refrendó la ley de 28 de marzo de 1882.

#### LOS PROGRAMAS

Después de la discusión parlamentaria, la fijación de los programas educativos proporcionó a los que continuaban oponiéndose al proyecto, la ocasión de intentar anular o disminuir el impacto de la ley. Y, a pesar de que lo intentaron arduamente, no consiguieron recortar su alcance.

El primer aspecto del que se hace mención en los programas es el acento puesto sobre el vocabulario. Los principales conceptos deben ser explicados ampliamente para que lleguen a ser comprendidos por todos. En este aspecto predominan dos categorías de conceptos. Los que hacen referencia a los derechos y deberes de los ciudadanos (el voto, el servicio militar, los impuestos, etc...) y los que designan las instituciones (el consejo municipal, el prefecto, etc...).

Los cursos superiores comportan también el estudio más profundo de los mismos temas, además de una iniciación al derecho privado (sucesiones, propiedad, etc...) y a la economía política (capital, ahorro, etc...)

Observándose, en todo caso, una gran prudencia a fin de evitar el adoctrinamiento, pero sin olvidar la cuestión esencial de cómo podemos definir la educación cívica. ¿Cuál podría ser el significado exacto que el legislador había querido dar a la noción de educación para la ciudadanía?

Ya en el curso de las discusiones había planeado sobre las cámaras la sombra, real más que aparente, de la incertidumbre terminológica respecto de esta noción. Se había empleado varios conceptos casi analógicos, de forma simultánea, moral, moral cívica, instrucción cívica, educación cívica, sin que ninguna hubiera estado precisada y formalizada, de manera que el cúmulo de ambigüedades que aparecieron fue notable.

Este problema, lejos de ser subsanado en textos ulteriores, se mantuvo. Es el caso del *Dictionnaire de Pédagogie*, de Ferdinand Buisson.<sup>29</sup> Jean Vial se hace eco de las ambigüedades<sup>30</sup> que presenta la voz *civique* en este diccionario.

«El nombre de instrucción cívica designa al conjunto de medios mediante los que uno se esfuerza en preparar al niño para futuro

29 F. BUISSON, *Dictionnaire de Pédagogie*, Hachette, París, 1887.

30 J. VIAL, *Les Instituteurs. Douze siècles d'histoire*, J.P. Delarge, París, 1980.

ciudadano. Estos medios se pueden relacionar, como todo lo que se hace en la escuela, tanto con la enseñanza (adquisición de conocimientos) como con la educación (formación de carácter, de los hábitos y de los sentimientos)»<sup>31</sup>.

Al parecer, según explica Mougnotte<sup>32</sup>, lo que el espíritu de la ley comportaba es que tanto la educación cívica como la instrucción cívica, se diferenciaban de la moral en el sentido de que las dos primeras hacen referencia a la relación del ciudadano con las instituciones públicas, mientras que la segunda se ocupa de los valores que han de presidir la vida personal y las relaciones con los otros. Y por otro lado, mediante la instrucción cívica se llega al conocimiento de las instituciones, para que, así, los ciudadanos conozcan su papel dentro de la vida social y comunitaria, mientras que mediante la educación cívica se pretende que el ciudadano ame sus instituciones hasta adherirse a ellas.

#### LOS MANUALES

Debido a la novedad que la disciplina representa, los manuales se consideraban como indispensables para la aplicación eficaz de la legislación sobre dicha materia. En el Congreso Pedagógico<sup>33</sup> celebrado en 1883 el entonces Ministro de Instrucción pública, pronunció, en el discurso de clausura, encendidos elogios de los manuales frente a un público entregado, compuesto, en su mayoría, por maestros salidos de las recién creadas Escuelas Normales, lugar de formación de los maestros encargados de transmitir los nuevos aires que la educación adoptó bajo la III República.

El manual, a semejanza de la ley querida por Ferry, no podía ser neutro, sino que debía ser portador de las ideas filosóficas que el autor había hecho suyas al escribirlo. Eso también fue motivo para reanudar los intensos debates, con igual o superior virulencia, entre las tendencias política y religiosa. Cada autor quería convencer con sus propios argumentos, y eso no era fácil, si a ello le añadimos que el objetivo principal de la enseñanza cívica era buscar la armonía social y política.

Los libros producidos para esta ocasión eran de dos tipos: unos destinados a los maestros y otros a los estudiantes. El manual debía contener, según expresión de Octave Gréard, en la época vice-rector de la Academia de París,

---

31 F. BUISSON, *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, J. Pierre Delarge, París, 1980, p. 259.

32 A. MOUGNOTTE, *op. cit.*, p. 59.

33 Cf. *Revue pédagogique*, enero-junio, 1882, pp. 362-372.

todo lo que no estaba permitido ignorar. El pueblo sentía inconscientemente la fuerza de este nuevo instrumento para adquisición de una cultura cívica que no poseía. En esos momentos, nacía una cultura escrita a la que se concedía un carácter «más científico» que a la cultura oral tradicional.

Se señalaron como más atrayentes aquellos manuales que se encontraban llenos de anécdotas mezcladas con textos de la literatura francesa, como es el caso de los libros de G. Bruno, *Francinet*<sup>34</sup> y del ya mencionado *La tour de la France par deux enfants*<sup>35</sup> y los pertenecientes a Jean Marie Guyau, así como los *Manuels civiques*, aparecidos en 1880, de Henri Marion y de Charles Compayré. La diferencia entre éstos y los antiguos catecismos resulta evidente.

La Administración ejercía un control sobre los textos bastante descentralizado para la época, lo que favoreció la publicación de muchos textos<sup>36</sup>. Mougnotte menciona la publicación de 137 en todo el período y se pregunta cómo se podría hacer un trabajo sobre todos ellos. Evidentemente, es necesaria una selección, selección que él mismo concreta en cuatro títulos, buscando que presenten unas características bien definidas con el propósito de establecer diferencias que sean válidas para la mayoría de los textos publicados.

Estas diferencias se concretan de la forma siguiente:

- Manual abiertamente militante.
- Manual que no haya provocado ningún tipo de crítica específica
- Manual escrito por gentes de Iglesia y destinado a las escuelas confesionales.
- Manuales que fueron escritos en una fecha más próxima al año 1882, año de aprobación de la ley.

---

34 G. BRUNO, *Francinet*, París, 1869.

35 G. BRUNO, *Le tour de la France par deux enfants*, París, 1877.

36 Todos ellos son consultables en la biblioteca del Centre National de la Recherche Pédagogique de París. A continuación citamos una lista de los más comunes: ALLOU, *Cours de morale et notions d'enseignement civique*, 2ª ed., 1882. AUDLEY, *Instruction civique à l'usage des écoles primaires*, 2ª ed., 1882. ABBÉ BAILLEUX y ABBÉ MARTÍN, *Nouveau manuel d'enseignement moral et d'enseignement civique*, cours moyen et supérieur, 1882. P. BERT, *L'Instruction civique à l'école*, 11ª ed., 1883. CH. BIGOT, *Le Petit Français*, 4ª ed., 1883. BOURDE, *Le Patriote*, 1882. ABBÉ DE BROGLIE, *Instruction morale: Dieu, la conscience, le devoir*, 1883. G. BRUNO, *Francinet*. G. BRUNO. *La tour de France pour deux enfants*, 86ª ed., 1883. G. BRUNO, *Instruction morale et civique pour les petits enfants*, 5ª ed., 1882. COIGNET, *La morale dans l'éducation*, 1883. G. COMPAYRÉ, *Elements d'instruction morale et civique*, degré élémentaire, 18ª ed., 1883. G. COMPAYRÉ, *Elements d'instruction morale et civique*, degré moyen et supérieur, 55ª ed., 1883. G. COMPAYRÉ, *L'Instruction civique*, ouvrage rédigé conformément aux programmes des écoles normales-primaires. G. COMPAYRÉ y DELPLAN, *Lectures morales et civiques*, 3ª ed., 1883. CH. RENOUIER, *Petit Traité de morale à l'usage des écoles primaires et laïques*. DEBIERNE-REY, *Petites Leçons d'éducation et de morale*, 4ª ed., 1881. G. DUMESNIL, *Cours d'instruction*.

Siguiendo estas razones Mougnotte se decanta por los cuatro manuales siguientes:

*Paul Bert, L'Instruction civique à l'école, Picard-Bernheim et Cie, Paris, 7ème éd., 1882, 175 p.*

*Pierre Laloï, Le Première Année d'instruction civique, Armand Colin et Cie, Paris, 4ème éd., 1882, 72 p.*

*F. I. C., Essai d'enseignement civique, Mame et Poussielgue, Tours et Paris, 1882, 72 p.*

Y el manual destinado a las chicas: Henriette Massy, *Notions de morale et d'éducation civique à l'usage des jeunes filles*, Picard-Berdheim et Cie, Paris, 3ème éd., sin fecha, 204 p. (1ª ed. probable 1883).

Todos ellos adoptan un mismo formato, que coincide con el formato de los libros de texto de la época. Para la mayoría, el éxito de ventas depende de la reputación del autor y si es, como el caso de Henriette Massy, desconocida por el gran público, entonces escribe bajo el paraguas de Paul Bert, mucho más conocido entre los medios universitarios de la época pues este personaje llegó, incluso, a Ministro de Instrucción Pública.

Todos los libros estudiados comienzan, tal como cabe suponer, por dar una definición de instrucción cívica. Paul Bert destaca que el pueblo soberano no puede continuar viviendo en la ignorancia de sus deberes y de sus derechos. Para este autor, la cuestión no se encuentra en un simple conocimiento de cuáles son sus deberes y derechos (nótese que en la época el orden empleado en citar ambos conceptos era opuesto al empleado en la actualidad, lo cual nos da una muestra fehaciente de cuáles eran los objetivos prioritarios de tales proyectos) respecto del Estado, sino que se hace necesaria una implicación moral del ciudadano en las actividades cívicas; puesto que, practicándolas, ayudaría a mejorar el Estado social. Paul Bert propugna la enseñanza de una verdadera moral cívica, olvidando, tal vez, el ámbito que Laloï señala como más importante de cara a un buen ejercicio de la ciudadanía: el conocimiento de las instituciones. Para este segundo autor, el mínimo indispensable que una instrucción cívica ha de aportar es el de dar a la República buenos ciudadanos, buenos trabajadores y buenos soldados.

Para el tercero de los manuales examinados, el más cercano a las ideas religiosas (no en vano fue incluso escrito por un religioso), no es necesario establecer una materia común en la enseñanza de la educación cívica, puesto que ésta aparece ya en materias como la historia o la geografía. Y, en todo caso, este tipo de enseñanzas, se hagan de la manera que se hagan, no han

de alejar de las ideas religiosas ni dividir a los franceses, por lo que la tarea del maestro será la de presentar las instituciones y su funcionamiento sin entrar en discusión sobre su viabilidad y su posible transformación, tarea que corresponde en exclusiva a aquellos que han sido elegidos para la Asamblea Nacional.

Por último, el cuarto de los textos sometidos al estudio por Mugnotte, es el que hace referencia específica a la enseñanza de las chicas. En él, la autora quiere poner de manifiesto que, a pesar de que las mujeres están aparentemente más alejadas de las instituciones de la nación en relación con los varones, resulta igualmente conveniente que conozcan el funcionamiento de las instituciones.

#### LOS VALORES ENSEÑADOS

Emile Boutroux llevó a término la que fue primera reflexión sobre estas publicaciones<sup>37</sup>. En ella, pasa revista a una serie importante de manuales escritos para la época, interesándose por los aspectos teológicos, políticos, morales y pedagógicos que tocan a dichos escritos. Boutroux trata superficialmente aquellas cuestiones sobre las que la mayoría está de acuerdo, para abordar aquellas que dividen a los propios autores y a la sociedad en general.

Trabajo parecido es el realizado por Jean Baubérot, quien, en su texto *La morale laïque contre l'ordre moral*<sup>38</sup>, ha escogido la vía de investigar en los archivos. En ellos ha recuperado los trabajos llevados a cabo por los escolares de la época. En esos cuadernos se pone de manifiesto la correspondencia existente entre los manuales y los valores enseñados por los maestros.

En el período estudiado existe una mezcla entre instrucción y educación. Lo primero que en él se explica, teniendo en cuenta la trascendencia que la defensa de los derechos humanos y del ciudadano representó en relación con lo que había acontecido anteriormente, es la dignidad del ser humano. Este concepto, afirma Baubérot<sup>39</sup>, se encuentra en la base de toda moral laica; sin él sería imposible construir una moral que fuera capaz de ser interiorizada por las nuevas generaciones de ciudadanos y ciudadanas, nacidos ya en el período post-revolucionario.

La moral laica no supone, sin embargo, un cambio radical respecto de la moral religiosa enseñada antes, sino que acentúa, valga la redundancia,

---

37 E. BOUTROUX, «Les récents manuels de morale et d'instruction civique», *Revue pédagogique*, abril, 1883, pp. 289-342.

38 J. BAUBÉROT, *La morale laïque contre l'ordre moral*, Seuil, París, 1997.

39 *Ibidem*, p. 117.

la humanidad del ser humano y por tanto, hace que los derechos y deberes sean comprendidos en un contexto de vida comunitaria y social en el que la obligación moral y legal adquirirán una importancia capital. La idea de obligación adquirirá una transcendencia tanto en el plano moral como en el legal y habrá una clarificación entre ley moral y ley legal.

Otro aspecto que la moral laica no dejará de lado en su desarrollo es la referencia a la conciencia de uno mismo y del otro. Dirigirla hacia la propia conciencia es obra, afirma Boutroux, de reconstrucción, mostrando que la moral tiene sus raíces en lo humano. La educación del sentimiento, entendida como forma de verse en el otro, adquiere gran transcendencia durante este período. Los deberes son los derechos de los otros y sólo en la medida que se cumplan con los deberes, el otro gozará de sus derechos que, en definitiva, son tan importantes como los propios. La obligación de conservarlos, los suyos y los míos, es fundamental.

Al mismo tiempo, se observa en todos los manuales un rechazo del cosmopolitismo y la hermandad entre los pueblos. Esta doctrina se considera disolvente y se cree que toda educación cívica se ha de construir a partir de la idea de patria. Esta idea es entendida no sólo como principio director del ciudadano, sino como principio fundamentador de la moral. La patria viene a ser el fuego sagrado de los antiguos, sin él no es posible la existencia en la casa. Las virtudes que aseguran su existencia son la honestidad, la prudencia, la temperancia, la fuerza de la voluntad, la actividad, la justicia y el civismo. Para ello, Boutroux cita uno de los textos estudiados, el de Rousselot en el que se afirma: «La verdadera escuela de la humanidad es el patriotismo»<sup>40</sup>, señalándolo como la coronación de la moral práctica. Fouillée, a su vez, afirma que las llamadas virtudes bélicas, como son la valentía, la paciencia, el orden, resistencia, disciplina, patriotismo, son en el fondo virtudes cívicas<sup>41</sup>.

#### LA CRISIS DEL MODELO DE JULES FERRY

Los posteriores intentos llevados a cabo, tanto en Francia como en otros países, como es el caso de España, son, indudablemente herederos de esta experiencia emprendida en 1882, a la que se puede considerar como paradigmática a pesar de lo señalado por Emile Durkheim en su libro *L'éducation morale*<sup>42</sup>, en el que afirma que este modelo entró en crisis algunos años des-

---

40 X. Rousselot, *Le Petit livre de l'homme et du citoyen*, Delagrave, 2ªed., París, 1881, p. 87.

41 A. Fouillée, *La France au point de vue moral*, Alcan, París, 1902.

42 E. DURKHEIM, *L'éducation morale*, Puf, París, 1963 (Existe versión castella en Trotta, 2002).

pués de su implantación. Y como igualmente ha afirmado M.-Cl. Blais en el libro *Pour une philosophie politique de l'éducation*<sup>43</sup>, esta forma de educación no ha dejado de ser, en el pasado siglo XX, más que algo meramente anecdótico. Quizás tenga algo que ver en ello las afirmaciones vertidas a este propósito por Maurice Agulhon en el prólogo del *Manuel du citoyen* de Charles Renouvier:

*«En este momento, como sus padres de la época de la gran Revolución, los republicanos están divididos entre dos sentimientos contradictorios: el orgullo de haber dado la palabra al pueblo y la inquietud sobre el uso que haría de ella»<sup>44</sup>*

No hay que olvidar las palabras de Ferry en su carta a los maestros, en la que describe perfectamente el objetivo de su reforma:

*«Es indispensable que los niños obtengan de vuestras clases los mejores hábitos, las maneras más dóciles y más respetuosas, más rectitud, más obediencia, más gusto por hacer bien su trabajo, más sumisión a los deberes, en fin, todos los signos de una incesante mejora moral.»*

Sin duda, esta moral de Ferry buscó eliminar toda forma de contestación del mundo político, todavía demasiado frágil para soportarla, y buscó, a su vez, el efecto contrario, mediante la producción y el fortalecimiento de aquél.

Pero la, cada vez más, difícil manera de fundar la moral sobre obligaciones contribuyó a minar los objetivos originales de este proyecto. Ya, en su momento, Edgar Quinet<sup>45</sup> se hacía eco de esta dificultad, al preguntarse sobre qué principio debería ser establecida la enseñanza en la democracia, puesto que consideraba que la religión se encontraba en contradicción plena con los valores surgidos de la revolución. Hacía falta encontrar un sustituto, no sólo al discurso religioso, sino también a su aproximación como modelo práctico a la ciudadanía.

Otro aspecto que explica la entrada en crisis del modelo de Ferry fue su afirmación de un patriotismo belicista, que desembocó en las devastadoras

---

43 M.C. BLAIS, M. GAUCHET, M. D. OTTAVI, *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Bayard, París, 2001, p. 214.

44 M. AGULHON, Introducción al *Manuel Républicain* de Ch. Renouvier, Garnier, París, 1981, p. 14.

45 E. QUINET, *L'enseignement du peuple*, París, 6ª ed, 1849.

guerras del siglo XX, demostrando la imposibilidad de continuar fundando la identidad política sobre presupuestos bélicos. La educación cívica que había sido concebida para fomentar el patriotismo de los integrantes de la comunidad nacional se muestra ineficaz para salvaguardar la paz y la seguridad de los ciudadanos que se vieron envueltos en una confrontación tras otra.

Para una nueva educación cívica, es necesario salirse de este terreno para acercarse más a la idea de Humanidad. Desde ella, sería posible una reformulación que conjugue la idea de pertenencia a la comunidad con la idea del universalismo cosmopolita.

*«Es la educación, dice Rousseau, ‘la que debe dar a las almas la forma nacional’ digámoslo mejor todavía: la forma humana pues la verdadera educación, a nuestro juicio, debe ser la penetración de la sociedad entera en el individuo»<sup>46</sup>*

Tal vez, Boutroux, olvidando la afirmación tomada por él mismo de uno de los manuales, en la que se dice a propósito del siglo XIX que es el siglo de la duda y de la revolución, concluye su escrito afirmando sin ambages que esta nueva enseñanza va a durar en el tiempo; pues no ha nacido ni de un capricho ni de forma accidental, sino de un largo proceso histórico que acabará por dar sus frutos, ya que proviene de una de las formas más nobles de pensamiento que el espíritu humano pueda concebir<sup>47</sup>.

---

46 A. FOULLÉE, *op. cit.*, p. 342.

47 E. BOUTROUX, *op. cit.*, p. 342.