

## **Conferencias centrales**



# Educar al ciudadano: ¿Qué éxito se puede esperar de un oficio imposible?<sup>1</sup>

ÉTIENNE TASSIN\*

Universidad París 7, Denis Diderot

Necesitamos reunir, en una misma preocupación por la convivencia escolar, tres nociones: educación, ciudadanía, democracia. Esta preocupación nos expone a una dificultad, a saber: la dificultad de educar o de formar en la escuela a un ciudadano que se conduzca como tal desde la escuela. Podemos, desde ahora, ponernos de acuerdo sobre dos puntos.

Bajo el nombre de convivencia escolar se puede entender una manera de ser o, más bien, de actuar con otro, que privilegia la hospitalidad o la civilidad sobre las conductas egoístas y los comportamientos violentos. La ciudadanía no se reduce a la hospitalidad, pero la requiere, y la hospitalidad experimentada en la escuela favorece y prepara para ella.

No nos preguntamos solamente cómo educar hoy, en el seno de la institución escolar, al ciudadano adulto de mañana que lleva su vida en la sociedad, sino, ante todo, cómo incitar a un alumno a experimentar y a ejercer en la escuela, hoy, la especie de vida responsable, atenta a los otros y comprometida con la colectividad que es la escuela, ese vivir-juntos que se espera de él bajo el nombre de ciudadanía y que, bajo su forma elemental, depende en primer lugar de la urbanidad.

---

\* Doctor en Ciencias Políticas, con especialización en Filosofía Política. Responsable del Máster en Sociología y Antropología: política, cultura, migraciones.

1 Traducción del francés: Andrés Correa Motta; Corrección de texto: Jorge A. Palacio.

La dificultad de educar para la ciudadanía reside en el hecho de que la escuela –la institución escolar en general– está enfrentada a tres paradojas que necesitamos examinar de cerca: 1) educar en la escuela es “imposible” o, dicho de otra manera, la educación está, o parece estar, condenada al fracaso; 2) la autoridad, en la escuela, no está fundamentada, mientras que la autoridad es el fundamento de la transmisión; 3) la libertad en la escuela está contradicha constantemente por la disciplina, mientras que no se podría, sin incurrir en contradicción, concebir la ciudadanía sin libertad. Tres paradojas, por tanto, de una educación infructuosa, de una autoridad infundada, de una libertad negada, precisamente cuando lo que está en juego en la escuela es educar, y educar es elevar a un niño (al que, por esta razón, se llama un “élève”) a la libertad en el respeto por la autoridad.

¿Cómo es posible imaginar hacer de un alumno un ciudadano si no se lo puede educar, si el educador no puede justificar la autoridad de la que se reclama ni el alumno puede experimentar la libertad que se supone debe experimentar allí? ¿Un ciudadano no es, en principio, alguien que sabe conducirse, lo cual significa ser su propio dueño –gobernarse– y comportarse respetuosamente con los otros, orientándose por sí mismo en la existencia –ser autónomo– al tiempo que regula su actitud en la preocupación por el otro? ¿Pero no es, igualmente, alguien que sabe reconocer la autoridad de la ley y respetarla, al tiempo que sabe pensar y actuar libremente, rechazando todo servilismo? ¿Alguien que sabe obedecer, asumir sus obligaciones, y que, al mismo tiempo, rechaza someterse y conserva su libertad? La tarea es difícil: se espera de una educación escolar para la ciudadanía democrática que incite a una actitud de sociabilidad sin servilismo, a una autonomía sin individualismo, a una independencia sin desprecio del otro. Es porque la meta para el alumno es elevada, porque es necesario conciliar lo inconciliable –un conducirse a sí mismo que es un conducirse con otros, una obediencia que no es servidumbre, una independencia de espíritu y de acción que es la mismo tiempo una prenda de urbanidad– que la tarea parece imposible, mientras que de su éxito depende la coexistencia social y política tanto como la realización de sí.

## **I. La paradoja de la educación: una tarea imposible**

Partiré, para afrontar la primera paradoja, de dos fórmulas claves, conocidas por todos, y que me parecen adecuadas para resumir la dificultad a la que nos expone la cuestión de ese aprendizaje escolar del vivir juntos (convivencia).

La primera fórmula es la afirmación de Emmanuel Kant en la sexta proposición de su “Idea de una historia universal desde un punto de vista cosmopolita” (1784): “El hombre es un animal que, cuando vive entre otros de su especie, necesita un señor”.

La segunda fórmula es la afirmación de Sigmund Freud en el prefacio de 1925 al libro de August Aichhorn sobre la educación frente a jóvenes en abandono, fórmula retomada en 1937 en “Análisis terminado e interminable”:

Estas dos proposiciones señalan la imposibilidad de alcanzar sus fines, en la cual se encuentra la educación. En efecto, eso es lo que sugiere ya Kant mucho antes que Freud. Se observará, en primer lugar, que, a los ojos de Kant, es la pluralidad de las existencias lo que hace necesaria la común sumisión a la autoridad de un señor. Es porque somos muchos que necesitamos recurrir a una autoridad. ¿Pero por qué el hombre tiene necesidad de un señor por el solo hecho de que vive con otros? Porque, escribe Kant, “con seguridad él abusa de su libertad con respecto a sus semejantes”. De allí deduce Kant que él “necesita, por tanto, de un señor para quebrantar su voluntad particular y forzarlo a obedecer a una voluntad válida universalmente”. El maestro transpone la particularidad de la voluntad en la universalidad de la ley. Es solamente de esa manera que “cada uno puede ser libre”. Como se sabe, esta necesidad de tener un maestro de libertad contiene, ligadas, dos paradojas.

¿Cómo, de una parte, puede un maestro ser un maestro de libertad, ya sea que ejerza un dominio y este dominio contraríe la libertad de aquel sobre el cual se ejerce, ya sea que no disponga de este dominio, y la voluntad del alumno siga siendo particular, ignorante de lo que debe a la libertad de los otros? Sólo la obediencia a la ley abre la vía para la libertad moral y civil. Corresponde al maestro ser el portavoz de la ley y no reemplazarla nunca por la expresión de su sola voluntad particular. Si quiere despertar al alumno a la universalidad y, por consiguiente, a la igualdad de la ley, el maestro no debe exigir nunca según el solo arbitrio de su voluntad personal. De otra parte, ¿cómo ese maestro habrá sido él mismo educado para esta libertad civil y sensibilizado para la universalidad de la ley si no es por la enseñanza que él mismo habrá recibido de un maestro? Ahora bien, ese maestro ha debido ser educado por un maestro que había sido educado, etcétera. Ahora bien, porque no existe por él mismo un jefe justo que, sin la autoridad superior de la ley, no abuse de su libertad, no hay, para Kant, solución para esta aporía. Así concluye: “Esta tarea [educar] es, por consiguiente, la más difícil de todas e incluso su solución perfecta es imposible: en una madera tan torcida como aquella de la que está hecho el hombre, no se puede tallar nada completamente recto”. El hombre está hecho de una madera torcida: ningún tutor, ningún institutor, podría elevarlo rectamente; y ninguno podría tallar, con una tal materia, un ser recto.

El análisis de Kant concuerda así con la afirmación de Freud, pero uno y otro utilizan un matiz que nos facilita, tal vez, una salida de la aporía: Kant sugiere que una solución perfecta es imposible. Nos ofrece, entonces, encontrar la vía de una solución imperfecta pero posible para una tarea cuya perfección es imposible. Lo perfecto es imposible; lo posible es imperfecto. Educar es tallar imperfectamente un leño nudoso y curvo que, en realidad, no se puede ni enderezar ni erguir. Se puede dar dos interpretaciones diferentes de esto. Se puede decir, en primer lugar, que toda educación está condenada a fracasar en parte y que hay que contentarse con logros parciales, ya sea porque conciernen a algunos y no a todos —y generalmente los menos torcidos son aquellos cuya educación familiar, en razón de condiciones sociales, económicas y culturales, ha producido por anticipado las condiciones extraescolares del éxito escolar—; ya sea porque inculcan en todos algunos fermentos, esparcidos y frágiles, de un espíritu cívico que, eventualmente,

puede despertarse más tarde con ocasión de tal o cual prueba social, pero que no está garantizado en la existencia social. En un sentido como en otro, es excluida la idea de que la educación pueda, con éxito, fabricar seres seguramente civiles y hospitalarios. Pero también se deja abierta la posibilidad de que ocurra algo que relativice el fracaso. Se puede entonces decir, en segundo lugar, que el fracaso es el modo bajo en el cual se produce la educación, es decir, curiosamente, tiene éxito. Ahora bien, extrañamente, es lo que también da a entender Freud, volviendo doce años más tarde sobre su afirmación de 1925. Freud escribe en 1937: “Sin embargo, casi parece que el análisis [que ha reemplazado a la curación evocada en el prefacio de 1925] sea el tercero de esos oficios “imposibles” en los cuales se puede, de entrada, estar seguro de un éxito insuficiente. Los otros dos, conocidos desde hace mucho tiempo, son educar y gobernar”. Se trata, entonces, menos de “fracasar” que de obtener un éxito insuficiente; y esto parece valer tanto para la educación como para el gobierno y el psicoanálisis.

Se es, entonces, invitado a comprender algo asombroso, que merece nuestra atención: si gobernar, analizar (curar) y educar son tres oficios imposibles, esta imposibilidad no es un fracaso absoluto sino el modo propio de esta actividad. ¿Qué es, entonces, una actividad cuyo principio es que se la lleve a cabo sabiendo que fracasará o que, si tiene éxito, será a pesar o contra lo que se haya hecho para que tenga éxito?

En las tres situaciones evocadas por Freud, la imposibilidad no es ciertamente del mismo género. El psiquismo no sabría remediar sus propias neurosis que le son constitutivas. A lo sumo puede llegar a vivir con ellas sin sufrir demasiado. La imposibilidad reside en que la intriga de la infancia, donde se han anudado los complejos, no puede ser deshecha o jugada de otra manera: es necesario actuar con lo que se es. La partida ha sido jugada en el pasado, las cartas no pueden ser cambiadas. La curación fracasa a causa del pasado irreversible del que está compuesto el psiquismo. La educación del niño o del alumno no podría ser exitosa por otra razón. El logro supondría una transformación concebida en términos de mejoramiento y de realización proyectados en un futuro que nadie controla, ni el niño ni su maestro. El problema es entonces insoluble: o el niño se adapta al modelo al que se espera verlo amoldarse, y pierde su libre singularidad; o resiste y se afirma singularmente libre, y niega el modelo que se le propone o impone. En los dos casos, la educación habrá fracasado, condenada a fallarle al niño o al modelo. ¿Qué pasa con el gobierno de los hombres? La dificultad se redobla aquí pues los sujetos de la política son a la vez niños polimorfos y adultos neuróticos a quienes se hace el esfuerzo, o se finge hacerlo, por considerarlos como sujetos autónomos que ejercen deliberada y soberanamente su libre arbitrio. Un buen gobierno supone ciudadanos realizados: supone que la educación haya tenido éxito en formarlos y que la medicina de las almas haya logrado curarlos. Es así como el gobierno de los hombres se hace en el presente, un presente al que se encarga, pesadamente, de remediar las faltas pasadas (medicina) y de preparar las satisfacciones por venir (educación). Ahora bien, la educación fracasa y la medicina falla. Por consiguiente, el gobierno también.

Sin embargo, se puede decir con razón que, en los tres casos, el fracaso es, en otro sentido, garantía de una realización: quien aprende a vivir con sus neurosis está

ya curado, pese al analista; quien ha sabido crecer contra la educación recibida y gracias a las resistencias que le ha opuesto, habrá sido bien educado, pese al educador. Quien se conduce como ciudadano, pese a la corrupción de los gobiernos y el desmoronamiento de la sociedad, sabe ya, de alguna manera, gobernarse, incluso si no sabe cómo gobernar a los otros. Se cura a despecho de la autoridad del médico, se forma a despecho de la autoridad del educador, se sabe conducir a despecho de la autoridad del gobernante. Y contra él.

El psicoanálisis tiene la clave de este éxito insuficiente que transforma en logro lo que el maestro es incapaz de producir por él mismo de una manera distinta al fracaso. En efecto, Freud observa en ese artículo consagrado a la cuestión de la terminación del análisis, que éste termina no cuando y porque el paciente está curado de sus neurosis, sino cuando está en condiciones de reemplazar al maestro, de seguir por sí mismo, sin el apoyo del analista, el análisis en el cual ha entrado gracias a él. Se convierte así en su propio analista, en su propio maestro, no en la ilusión de una soberanía de sí sobre sí que sostendría una libertad comprendida en términos de dominación, sino en la preocupación de no detener el trabajo que lo hace libre, de no acabar su proceso de emancipación, del que no conoce fin. Freud nos sugiere así que, a imagen del análisis, la educación ha tenido éxito cuando mide su fracaso, que ella termina cuando se reconoce como interminable. Quien ha comprendido que le corresponde proseguir por sí mismo su análisis, pone fin a su análisis adelantado hasta ese momento bajo la dirección del analista. Cuando el alumno está en condiciones de prescindir de la autoridad del maestro, cuando ha reconocido que le corresponde asumir por sí mismo esta autoridad que el maestro encarnaba, pone fin a la educación del maestro pero no a la educación del alumno, que es interminable. Es por esto por lo que el fin de todo gobierno es el auto-gobierno, y la razón por la cual este fin se hace esperar indefinidamente. La política, como la curación del alma y la educación del niño, nunca terminan de perseguir un fin inaccesible. Su éxito puede residir en este fracaso.

Incluso si es claro que el gobierno sufre las fallas del educador y del médico, se notará, no obstante, que de los tres oficios imposibles la educación acumula las dificultades propias de los otros dos: pues el educador es también un gobernador (recordemos a Rousseau, que pide para Emilio un gobernador y no un preceptor), pero es igualmente un curador, un analista del alma, en el sentido que debe remediar un mal estructural: ese mal no es solamente la ignorancia o los prejuicios de los que se nutre la infancia, sino también, y sobre todo, el rechazo de las reglas de la vida colectiva en las que se sostiene cada existencia, pero rechazo que es singularmente reivindicado por el niño.

## II. La paradoja de la autoridad: un respeto sin fundamento

Ese rechazo de las normas nos introduce en la segunda paradoja: la paradoja de la autoridad. El corazón de la dificultad, desde el punto de vista del alumno, surge aquí, en la diferencia entre la regla y la ley. Ningún niño ignora las reglas ni tampoco

co el respeto a ellas, ya se trate de reglas que organizan los juegos –y sin las cuales él sabe que no podría jugar–, o que se trate de las reglas que estructuran las relaciones humanas cuando éstas se imponen a favor de su deseo. Pues cuando el deseo no es contrariado, la vida social aparece también como un juego; y cada uno recuerda que, el niño que fue conducido por el deseo de inventar un juego, comenzaba por inventarle las reglas. Por el contrario, y por fortuna, todo niño se resiste a percibir, a admitir y a reconocer la autoridad de la ley cuando ésta no se justifica por la realización del deseo. Ahora bien, la ley que rige las relaciones sociales y políticas en el seno de la comunidad humana es, por definición y al contrario, aquello que frena el deseo particular y suspende la voluntad ordinaria. Como dice Kant, la ley previene los abusos de la libertad en detrimento de sus semejantes. Se dirá, entonces, que la regla autoriza al deseo dándole satisfacción, mientras que la ley lo contradice, difiriendo la satisfacción. ¿Se necesitará un fundamento para la ley, a nombre del cual se la respetará por su autoridad, superior a las urgencias de los deseos? ¿Pero cuál es ese fundamento?

La paradoja a la que es confrontada la escuela consiste en que ésta no puede fundar la autoridad de la ley ni sobre el amor parental, como lo hace la familia, ni sobre el consentimiento deliberado, como en principio lo hace la comunidad política. Pues la escuela es ese espacio intermedio que se sitúa entre el espacio privado de la vida familiar –donde se reconoce a los padres la autoridad–, y el espacio público de la vida social y política –donde la autoridad procede de un acuerdo contractual implícito–. La escuela no podría, entonces, recurrir al fundamento privado para fundamentar la autoridad; tampoco podría actuar como si tuviera que ver con ciudadanos que se supone reconocen la autoridad pública. En la casa, no se pide al niño aceptar, se le pide solamente obedecer; en la ciudad democrática, no se pide al ciudadano someterse a una fuerza exterior que se impondría a él, se le pide adherir a la autoridad a la cual debe obligarse. Preso entre una inclinación por el deseo del que es objeto y el temor de la cólera de los padres, el niño es obligado a obedecer, pero está dispuesto a hacerlo; preso entre un consentimiento a la ley, que es supuesto, y el temor de la sanción legal, el ciudadano es obligado a obedecer a la ley al tiempo que constantemente es tentado de enfrentarla. Rousseau nos ha enseñado que allí donde somos forzados no estamos obligados, pero que allí donde estamos obligados no somos forzados. Ahora, en la escuela, parece que la fuerza sea contraproduktiva mientras que la obligación no es todavía efectiva.

Porque la escuela es ese espacio intermedio entre la vida privada y la vida pública, y porque no es ni la una ni la otra, es por lo que está expuesta a esta dificultad de no poder fundar la autoridad ni sobre la coerción sufrida, a la que autoriza el amor filial, ni tampoco puede dar por adquirido eso a lo que debe hacer acceder al alumno: a la obligación de obedecer que procede de una autoridad admitida por consentimiento a la autoridad pública. En la relación familiar, sostenida por el amor, la autoridad parental puede imponer naturalmente el respeto a las reglas de convivencia común: “quien ama bien castiga bien”, dice la sabiduría popular. En la relación social, regida por leyes expedidas por la autoridad pública, las “fuerzas del orden” tienen por misión hacer respetar las leyes cuando el ciudadano no logra obligarse a sí mismo a ese respeto. El monopolio estatal de esta violencia le

confiere su legitimidad. En los dos casos la autoridad está fundada, el respeto es debido, así como la fuerza de aplicación y la potencia de sancionar las infracciones son legítimas. De un caso al otro, se ve bien que la debilidad del niño está en consonancia con lo que hace la fuerza del ciudadano, pues la dependencia del primero reencuentra la autonomía del segundo en su igual observación de la autoridad y su igual sumisión a la potencia que la ejerce. ¿Pero entre estos dos universos constituidos en el espacio intermediario de la escuela, cuál instancia funda la autoridad, qué motivo sostiene el respeto de la ley, cuál potencia justifica el derecho de imponer y de castigar? En una palabra, en la escuela ¿quién puede tener una autoridad? ¿Cuál autoridad puede tener esa instancia? ¿A nombre de qué ejercería autoridad? ¿Cómo una tal autoridad podría ejercer su eficacia sin contradecirse?

Nadie mejor que Hannah Arendt ha percibido la paradoja de la autoridad escolar. En su sentido estricto, la autoridad obtiene la obediencia sin tener que recurrir a los medios de la coerción. Mejor dicho: el recurso a los medios de la coerción denuncia la autoridad del maestro al poner de manifiesto que éste no es obedecido por él mismo sino en razón de las coerciones que impone al alumno. Se dirá, entonces, que aquel que ejerce la autoridad no tiene nunca necesidad de ser autoritario, y que aquel que debe ser autoritario prueba con ello su carencia de autoridad. ¿Pero qué es lo que funda a una autoridad para que sea eximida de utilizar la violencia? ¿Una autoridad tal, entonces, que se imponga sin necesidad pero también sin discusión posible, es decir, sin razones, sin argumentos? No puede ser el amor, indiscutible, como en la familia, ni el consentimiento contractual, siempre discutible, como en la sociedad. Pero no es tampoco, como se dice a menudo, el saber o la competencia, incluso si uno y otra son indispensables para la estima que un alumno pueda tener por un maestro. Pues uno y otra son discutibles. ¿Cómo, entonces, puede una autoridad ser indiscutible sin suponer el lazo del amor? La respuesta arendtiana es la siguiente: el verdadero fundamento de la autoridad es que el maestro es el representante del mundo, que es, a los ojos de las nuevas generaciones de alumnos, el responsable de ese mundo al cual van a acceder, que los ha precedido en la historia y que ellos tendrán por misión llevar hacia un porvenir. Esta posición del maestro es indiscutible. Ella “obliga” al respeto. Ejerce indiscutiblemente autoridad aquel que, en su conducta, porta y aporta con él la carga del pasado, la expone al presente, la ofrece a un porvenir. La transmisión requiere autoridad. La autoridad se apoya en esta responsabilidad que le es propia: transmitir.

Se puede, entonces, reformular la paradoja de la autoridad, y deducir de ella una dificultad específica de la escuela. La paradoja se enuncia como sigue: la autoridad impone respeto, pero el respeto supone la autoridad. La autoridad no ejerce autoridad si no se reconoce que ella es respetable y, por tanto, que ella ejerce autoridad. En una palabra: ella no ejerce autoridad si no es reconocida como ejerciendo autoridad por aquellos sobre los cuales se ejerce. Hay allí, ciertamente, una dialéctica del reconocimiento del carácter respetable de la susodicha autoridad.

De allí se desprende la dificultad: la escuela, hoy, prácticamente no es más el lugar de ejercicio de una tal autoridad, es decir, de un tal reconocimiento. No lo es más, no solamente porque en ella se encuentren alumnos que no son sensibles

a la responsabilidad por el mundo supuestamente portado por los enseñantes o los educadores; no solamente, tampoco, porque los mencionados maestros no se sientan más investidos de esta responsabilidad que obliga al respeto. No lo es más porque la sociedad moderna, sometida a los imperativos de una globalización neoliberal dominada por la carrera en busca de la ganancia, no le concede el permiso (la *scholé*) para ser ese lugar donde una responsabilidad por el mundo se transmite de generación en generación. La escuela ha dejado de ser el espacio intermedio entre la familia y la sociedad para convertirse, al mismo tiempo y de manera contra-productiva, en una extensión de la familia y en una antecámara de la sociedad. Mientras que antes se interponía entre la vida privada y la vida pública, ahora se ha convertido en el medio revuelto de una vida privada de mundo, erigida en regla de vida colectiva, y de una vida común privada de libertad y sometida a las órdenes del conformismo social. Hoy la escuela es solicitada para producir, casi exclusivamente, seres adaptados a las normas de la productividad y de la rentabilidad económica. Ella es una máquina de adaptación económica para seres reputados como asociales.

¡Difícil esperar de una tal institución que dé la talla para formar ciudadanos! De una parte, ella no sabría cultivar el respeto en alumnos a los que las tecnologías del conformismo social han hecho insensibles a la autoridad y a la responsabilidad, a fuerza de exponerlos a la coacción y de incitarlos a la dimisión; de otra parte, no sabría educarlos para otra cosa que no sea lo que ella misma ha llegado a ser: una industria de sometimiento sometida a las normas de las agencias de notación financiera. Martha Nussbaum (2010) ha demostrado, en su obra *Not For Profit. Why Democracies Needs the Humanities*, el carácter contra-productivo de las instituciones de enseñanza –de la escuela elemental a la universidad– orientadas por la lógica del beneficio y por el único afán de fabricar un *homo economicus* definido solamente por su función laboral. No insisto en ello. En cambio, retengo la alternativa filosófica que subtiende la oposición entre una *scholé* destinada a la experimentación libre de una relación personal con el saber y una empresa de fabricación de seres funcionales en un universo económico-social sometido al principio del rendimiento. De manera tajante, esta alternativa se enuncia así: o el libre aprendizaje de una libertad de pensar y de actuar en el contacto enigmático de la autoridad de un maestro responsable y respetable; o el formateo industrial de seres conformes y funcionales en el seno de una economía generalizada de las necesidades sociales. Incluso si no se reúnen en ninguna parte las condiciones para que una tal idea de las humanidades pueda desplegarse, es evidente que sólo la primera rama de esta alternativa está en medida, no sin dificultades, de dejar que surjan personas civiles y preocupadas por la libertad. Sin embargo, la condición de tal advenimiento es todavía paradójica porque corresponde a la institución escolar formar mediante la disciplina una libertad que la cuestione. Es tal vez esta última paradoja, la paradoja de la emancipación, la que entrega la apuesta política fundamental de la educación de los ciudadanos y nos permite alimentar todavía alguna esperanza sobre el porvenir de nuestros establecimientos de enseñanza.

### III. La paradoja de la emancipación: (a) prender a (tomar) su libertad

No hay que equivocarse de problema. El ineluctable desvío de las instituciones de enseñanza hacia fines exclusivamente profesionalizantes, según la lógica del beneficio, no debe darnos a pensar que el problema estaría en encontrar ajustes políticamente correctos a la demanda social de un formateo económico. Un tal ajuste no puede, a lo sumo, sino producir funcionarios, no ciudadanos. Como lo ha establecido firmemente Hegel, el civismo no es la adaptación económica a un sistema de necesidades duplicado en la adaptación funcional a los órganos de la sociedad civil: es la subordinación de la prosecución de los fines individuales a la consideración de la comunidad política que, se supone, el Estado debe llevar a su realización. No es necesario suscribir la idea hegeliana de Estado para reconocer que el plano político de la ciudadanía no se reducirá nunca al orden social de una complementariedad funcional y de una interdependencia económica.

No, el problema filosófico al cual somos confrontados es otro y es más radical: ¿cómo la institución escolar es capaz de llevar la carga de una emancipación mientras que recurre a métodos coercitivos y se agota en una gestión policial de los colectivos de alumnos? O, para decirlo de otra manera: ¿cómo el sometimiento que produce la escuela podría ser el lugar y el modo de un aprendizaje de la libertad, de una ascensión a la autonomía, en una palabra, de una subjetivación libre? Se es confrontado aquí a la paradoja de la emancipación: ¿cómo una institución coercitiva, para la cual la autoridad ha dejado de ser un motivo de respeto, puede formar sujetos libres? ¿Cómo un ser triplemente dependiente, por su insuficiencia, con respecto a sus padres; por su ignorancia, con relación a sus maestros, y por su minoría, con respecto a la sociedad entera, puede ser llevado a hacer la experiencia de su libertad? Y lo que es más, dado que nos preocupamos aquí de la ciudadanía, ¿cómo puede ser llevado a hacer de la experiencia de su libertad aquello que lo obliga al respeto a los otros?

La escuela, se ha dicho, ha dejado de ser un espacio intermediario entre la familia y la sociedad política. La autoridad que allí se despliega no se supone que obedezca a las lógicas familiares o políticas, menos aún a los imperativos económicos. Sin embargo, esto es lo que le ha ocurrido. Pero todavía es necesario añadir otra cosa: la escuela no era solamente un espacio entre dos, también era, y lo es todavía, el lugar de paso de la familia a la sociedad. Este pasaje es comprendido únicamente en términos funcionales y la escuela se convierte en una institución de adaptación social y económica. Este es el paradigma que está en trance de convertirse hoy en exclusivo. Ese pasaje es comprendido como el aprendizaje de lo que se requiere para una vida política y no solamente económica. Y, en ese caso, su misión no es la de fabricar a un individuo funcionalmente adaptado a la sociedad económica, sino la de hacer germinar una libertad política –una libertad reacia a toda presión social, pero, no obstante, una libertad atenta a toda obligación civil–, esa que, por definición, es imposible de “formar”, de “fabricar”. La escuela es, en ese caso, una institución animada por una misión tan imposible como indispensable: la de favore-

cer la emancipación de los seres humanos. El único aprendizaje de la ciudadanía es el que resulta de una emancipación con relación a cualquier tutela; pero, paradójicamente, una emancipación de toda tutela que es, al mismo tiempo, el reconocimiento de una obligación hacia los otros, o, más bien, hacia su libertad. Aprender a ser ciudadano es aprender a ser libre, sabiendo lo que se debe a la libertad de aquellos con quienes se debe vivir y con quienes se debe actuar. El aprendizaje de la libertad es el aprendizaje del *vínculo de la libertad*. Únicamente ese vínculo de la libertad, esa obligación hacia la libertad del otro que me impone mi propia libertad, puede llevar dignamente el nombre de ciudadanía. La paradoja, entonces, se desdobra: no solamente el hombre tiene necesidad de un maestro que lo emancipe, como decía Kant, sino que también es necesario añadir que el fruto de esta emancipación es sustituir la tutela rechazada del maestro no por la soberanía de la liberación sino por la obligación hacia la libertad del otro. El aprendizaje de la libertad se convierte en el aprendizaje de la obligación.

Es extremadamente difícil pensar la manera como el aprendizaje de una libertad pública, que es al mismo tiempo el aprendizaje de una obligación cívica, puede evitar ser, en realidad, un sometimiento. En efecto, ¿cómo, en las condiciones escolares, llevar al alumno a producir por sí mismo la operación de liberación de la autoridad familiar y la operación de producción de un nuevo régimen de vida común, sin determinarlo de modo normativo, a someterse a las normas ya constituidas de una vida social por venir para la cual él debe prepararse? Tal es, sin embargo, la tarea imposible de la educación. Educar es considerar al aprendiz como productor de reglas, y al mismo tiempo, hacer de él el operador de su auto-sometimiento a esas reglas. ¿Cómo podría la escuela, al tiempo que evita producir seres sometidos, evitar fabricar seres que se auto-someten a las reglas que condicionan su libertad? ¿Cómo puede elevar seres libres si ella los “produce”, los forma, los configura para esta libertad cuyo contenido es precisamente el rechazo a verse configurado autoritariamente o a verse definido por la necesidad de auto-someterse? Hay allí una verdadera aporía.

No se sale, tal vez, de esta aporía sino de una sola manera: por el renunciamiento. Renunciando a pensar la educación como una fabricación, como una hechura, una (re) producción; renunciando a pensar la comunidad humana como un conjunto bien ordenado al cual integrar al alumno; renunciando a concebir la libertad tras los pasos de la soberanía. Triple renunciamiento: al modelo pedagógico de la confección; al modelo político de una sociedad ordenada, armoniosa e integrativa; al modelo conquistador de una libertad concebida en términos de soberanía y de dominio de sí. Es decir, renunciando a concebir al alumno como un objeto o un sujeto por fabricar o por producir según una norma o una forma final. Renunciando también, al mismo tiempo, a proyectar en el horizonte de la educación la figura de una comunidad perfecta, o ideal, o realizada. Pues la idea de una confección lograda del alumno es indisoluble de la de una confección lograda de la comunidad humana o de tal sociedad particular. Ahora bien, la educación fracasa cuando se da por finalidad configurar una comunidad bien ordenada y producir los seres integrados a ella. Y la emancipación fracasa cuando se da por fin conducir –elevar– al alumno [élève] a la altura de esta comunidad bien ordenada. Para que la educación no fracase en-

teramente en su tarea de elevar a un ser humano y de formar un ciudadano o una ciudadana, debe renunciar a considerar el civismo a la medida de una comunidad reconciliada consigo misma y a querer acomodar los seres a ella. En ese caso, al fracasar en formar el ciudadano perfecto de una comunidad perfecta, la educación habrá contribuido a liberar al alumno de las tutelas y de las normas que entraban su libertad, indicándole la obligación que lo vincula con aquellas y aquellos que, liberados como él, no tienen ningún derecho a pretender ejercer una tutela sobre él. La liberación con respecto a las tutelas es también una liberación con relación a la soberanía. La liberación le habrá enseñado a ser libre, de tal manera que no solamente habrá desaprendido a servir sino también a mandar, a mandarse y a mandar a los otros. Habrá desaprendido la soberanía al mismo tiempo que la servidumbre. Habrá hecho la prueba de una “libertad sin poder”, y esta prueba de la libertad será indisoluble de una cierta prueba de la libertad del otro, de lo que, a nombre de la libertad que nos es común, es debido a los otros. Este es, sin duda, el comienzo de la convivencia, comienzo del que la escuela no podría seguir siendo el lugar si ella se hunde en la agitación de las funciones y los puestos, con el pretexto de preparar a los alumnos para una sociedad que, para ello, no la necesita.

¿Se puede, para terminar, indicar lo que implica, en el seno de la relación pedagógica, la renuncia a las figuras conjuntas de una comunidad bien ordenada y de una soberanía orgullosa? ¿Una renuncia a la idea de una educación concebida como una fabricación normativa de los seres? La implicación es doble según que se considere el problema desde el punto de vista del alumno o desde el punto de vista del maestro.

Renunciar a pensar la educación como fábrica implica, en primer lugar, dirigirse al aprendiz como a un ser en potencia de llegar a ser otra cosa que lo que es, pero, ciertamente, según una potencia que él es el único en poder activar y actualizar. No hacer algo de él, sino ponerlo en situación de poder hacer –o no hacer– de él mismo alguien. Si se presta atención a esta fórmula, significa que las condiciones de éxito de la educación absolutamente respetuosa de la libertad del alumno son también las condiciones del fracaso de la institución escolar y del trabajo del maestro.

Con respecto al enseñante, la renuncia al modelo fabricante de la educación implica no considerar al maestro como aquel que dispensa un saber, ni tampoco como aquel que guía el desarrollo del niño –se reconocen aquí los términos de una vieja querrela que ha opuesto, en Francia, a los defensores de una instrucción republicana a aquellos de una educación cívica– sino como un polo de alteridad investido de una responsabilidad que no reside ni en su saber ni en su posición en la jerarquía de los cargos, ni siquiera en sus competencias de gobernador, de preceptor o de institutor; una responsabilidad que procede de la alteridad asimétrica (Lévinas) en la cual el maestro se mantiene frente al alumno. Esta alteridad no conquistadora, no soberana, no autoritaria, no normativa que me obliga y me eleva, de la que habla Lévinas, es, tal vez, lo que Arendt, por su parte, ha llamado autoridad: un poder de aumentar, de hacer crecer, una libertad humilde y servicial, paradójal.

