

FILOSOFIA DE UNA REFORMA

EDGAR FAURE

Tratar de comprender

Muchos de ustedes me han invitado a explicar lo que podría llamarse la *filosofía general de la reforma*.

Es normal, por lo demás, que en una ley de bases aparezca y se defina la filosofía general que adopta el gobierno con respecto a un tema, a un sector determinado. Esta doctrina, esta concepción, se manifiestan a través de las muy diversas disposiciones que forman parte del proyecto de ley, pero es primordialmente el artículo primero el destinado a consagrar una definición general, abarcadora y nueva—nueva por lo menos en la medida en que es sistemática—de las misiones de la enseñanza superior.

¿De dónde proceden esta construcción, esta filosofía? Del análisis de la relación que ha de existir entre la sociedad moderna y su universidad. Para comprender esta relación es necesario *tratar de comprender* los acontecimientos de mayo y junio pasados, lo que se ha llamado “la rebelión estudiantil”.

¿Qué lección se saca de ello? Desde un primer momento, es curioso advertir que en Francia tales acontecimientos han tomado un curso particularmente espectacular, que, sin embargo, no se ha vuelto trágico. Sean cuales fueren las razones de este estado de cosas, lo cierto es que tal crisis es internacional y que, por lo tanto, no constituye ningún oprobio ni ninguna humillación el que un Estado la haya padecido: la juventud y la Universidad han entrado en crisis en numerosos países, y en todos ellos han estallado manifestaciones más o menos brutales, estrepitosas y duraderas, y de las cuales es difícil afirmar que ya han llegado a su término.

Para analizar esta crisis propondría un esquema que consta de tres puntos: colocaré en el centro la crisis de la juventud; en un segundo plano, hacia arriba—por así decirlo—, la crisis de la sociedad, la crisis de la civilización o incluso lo que he llamado la crisis espiritual; y abajo, la crisis particular de la juventud en la Universidad. Este será, pues, el curso de la reflexión en voz alta que llevaré a cabo ante ustedes.

LA CRISIS DE LA JUVENTUD

El número, la fuerza, el movimiento

¿Qué es la juventud dentro de la sociedad contemporánea? Se trata, indudablemente en primer lugar, de *una edad de la vida*. Pero esta edad de la vida se convierte en la *edad del número*.

El valioso "Informe sobre la juventud" efectuado para la Conferencia general de la UNESCO observa que, en un lapso de cuarenta años — desde 1960 al año 2000 —, el número de jóvenes comprendidos entre las edades de quince a veinticuatro años pasará de 519 millones a 1.128 millones.

Los jóvenes son ya, y lo serán cada día más, *el número*, la fuerza, el movimiento. ¿Es posible entonces que no se consideren también ellos como *potencia*? ¿Es posible que no se sientan, más allá de toda separación nacional, social o ideológica, *confusamente solidarios*?

Pero más importante todavía que el número resulta el desquiciamiento de su estatuto psicológico y social. No se exagera al afirmar que el adolescente de hoy abandona la infancia de cinco a seis años antes de lo que lo hizo su padre. Los libros, los viajes, el cine, la televisión, el prodigioso desarrollo de los medios de información y de comunicación convierten el proceso de maduración de los jóvenes en un fenómeno cada vez más rápido.

Las generaciones precedentes tratan de ponerlo en tela de juicio, al observar que sus hijos no saben todo lo que ellos sabían a su edad. Tomando como base una diferencia de saber, deducen con demasiada facilidad que existe un retraso en la madurez. En realidad, el saber de los adolescentes de hoy se ha desplazado con relación al de las generaciones precedentes. Ya no tiene los mismos objetos.

Pero precisamente porque los conocimientos de un adolescente versan sobre el acontecimiento, sobre lo que es, y su curiosidad tiende hacia aquello que será, el joven de hoy tiene consciencia de estar informado sobre los problemas del mundo, y, en consecuencia, se siente en condiciones de juzgar y de actuar.

Una juventud desconocida por las estructuras sociales

Y mientras la maduración de los jóvenes se hace cada vez más precoz, los marcos sociales que tradicionalmente encuadraban la controversia o la rebelión ponen de manifiesto cada vez más su fragilidad. Los progresos científicos, el desquiciamiento del mundo que éstos intentan explicar, la constante puesta en discusión que provocan no sólo en el campo de los conocimientos sino en el de las ideas, han transformado las estructuras tradicionales que enmarcaban a la juventud: las estructuras de orden familiar, religioso, comunitario. No es que hayan dejado de cumplir su misión, sino que se han modificado adquiriendo una mayor ductilidad, de manera que los jóvenes ya no disponen del mismo tipo de apoyo enérgico, a veces limitador, del cual disponían antes.

Se ha constituido así entre la infancia y la edad adulta una especie de tierra de nadie, una edad intermedia, la de los adultos que todavía no son plenamente adultos, la de los jóvenes que no son jóvenes del todo, una clase de edad, o más bien — puesto que tal expresión despierta reservas en los sociólogos — una *categoría de edad* que recién salida de la infancia exige participar en su destino.

Ahora bien, ante este fenómeno nuevo, que presenta caracteres comu-

nes en todos los países del mundo, las estructuras sociales han permanecido generalmente indiferentes.

La familia tiende a conservar la realidad o la apariencia de un sistema autoritario.

Las naciones, poco sensibles todavía a esta madurez más precoz, mantienen sin modificar la mayoría de edad civil y la mayoría de edad cívica.

Por lo que respecta a las profesiones, con mucha frecuencia no conocen más que a niños incapaces, o bien a adultos mayores e integrados.

Estos y muchos otros motivos explican el descontento tímido o ruidoso, confuso o bien concreto, *de una inmensa juventud que abarca una gama de edades con diez años de diferencia entre los extremos, desconocida por las estructuras sociales, y que tiene conciencia—y conciencia colectiva—de estar en condiciones de hecho y de derecho de tomar parte en su destino.*

Era normal que el mundo estudiantil acusase más este fenómeno y fuese por él inducido a la rebelión. Es efectivamente en ese medio donde la maduración debe ser más rápida, puesto que la enseñanza tiende precisamente a facilitarla.

Pero también es allí donde el acceso a la condición de adulto, a las tareas adultas, a los oficios de adulto, se retrasa por más tiempo.

Se hace necesario otro tipo de reflexión, si se quiere evitar la reacción demasiado sensible o demasiado colérica que pueden haber suscitado en nosotros ciertos movimientos que nos han sacudido: la exigencia idealista de la juventud es un fenómeno muy reconfortante. Porque en el movimiento de mayo y junio ha habido de todo, lo mejor y lo peor a la vez, pero no ha habido ruindad alguna. Volveré sobre ello.

La superación de los esquemas tradicionales

De este conjunto de observaciones, deduciría que existe por una parte una ferviente voluntad en los jóvenes de obtener en la sociedad un puesto que no siempre se les puede dar, y una consideración que podría dárseles sin graves dificultades; por otra parte, se plantea un conflicto de culturas y de pensamientos políticos. Me permitiré leer el informe de la UNESCO a este respecto: "La juventud, a la cual los modernos medios de comunicación brindan la posibilidad de conocer las diferentes culturas, parece haberse edificado a escala mundial una cultura internacional específicamente joven que se opone a la cultura de los adultos, encerrada en los esquemas tradicionales". De ahí surge una superación de los nacionalismos —recuérdese la fórmula: "Todos somos judíos alemanes"—, de ahí surge el interés que despiertan en los jóvenes los pueblos lejanos (el Vietnam, América Latina), interés ligado a una reivindicación de justicia.

Vayamos todavía más lejos y abordemos el último aspecto de la postura internacional de la juventud: la crítica de la sociedad. Todo el mundo conoce el término "crítica". Tratemos de profundizar en su sentido. Se trata de una crítica de la sociedad de consumo, que también recibe el nombre de sociedad tecnológica. La crítica no se dirige especialmente a

determinado régimen económico o político, sino a la sociedad capitalista y a la sociedad comunista por igual. Recae sobre una sociedad que puede caracterizarse por los medios que emplea—la tecnología—o por los resultados que implica, el consumo. Es una crítica políticamente indiferente y trata de la misma forma a todos los regímenes, ya sean capitalistas o socialistas, en la medida en que existen, puesto que siempre se pueden cantar las alabanzas de los socialismos que no existen.

LA CRISIS DE LA SOCIEDAD

Quisiera reflexionar ahora, en un segundo plano, sobre la crisis de la sociedad.

En primer lugar, me choca la semejanza que existe entre las reacciones de la juventud de hoy y ciertas reacciones que cabe observar durante el transcurso de la Historia, más en especial en la Historia que todos conocemos por ser la más reciente, la Historia del siglo XIX. Conducidos por esta impresión, creo que en ambos casos podemos observar una reacción propia de la psicología colectiva, y en este punto nos apartaremos de las crisis de la juventud para abordar la crisis de la sociedad, una crisis de civilización o una crisis de espiritualidad.

Se trata de una reacción de psicología colectiva puesto que si se comparan—muchos ya lo han hecho—las reflexiones, los *slogans*, las reivindicaciones de los jóvenes de hoy, resulta chocante comprobar que en 1840, 1850 o 1860 se observaba prácticamente el mismo fenómeno. En Francia se presenta el *mal du siècle*, en Rusia el nihilismo, las teorías de los *Freien* en Alemania. Considero que la explicación más lógica de este hecho consiste en tomarlo como reacción del hombre, con su psicología individual y colectiva al mismo tiempo, ante un notable progreso tecnológico que crea una especie de traumatismo.

La revolución de la máquina pensante

Durante toda la primera parte del siglo XIX vemos cómo se despliega lo que se ha llamado la revolución industrial. Los que hemos frecuentado la Sorbona en otras épocas recordamos la revolución industrial en la Inglaterra del siglo XVIII, tema del célebre libro de MANROUX, y todos sabemos que partiendo de Inglaterra la revolución industrial pasó a los demás países de Europa con las mismas características. Tecnológica y socialmente, esta revolución industrial provocó un traumatismo en el espíritu de los hombres, que se dijeron: "Somos más poderosos de lo que pensamos". Experimentaron una especie de ofuscamiento que permite explicar los ardorosos movimientos ideológicos que se produjeron en el siglo pasado, tan semejantes a los nuestros.

Actualmente se está produciendo una segunda revolución industrial. Naturalmente, como toda revolución industrial tiene un carácter particular. De forma esquemática, diría que si la primera revolución industrial era

la revolución de la máquina "maquinal", la segunda revolución industrial es la de la máquina "pensante". En el siglo XIX se utilizaba la máquina para producir carbón o para generar distintas formas de energía. La máquina ejecutaba indiferentemente todo lo que los hombres le ordenaban. En los diversos niveles de máquinas no aparecían diferencias cualitativas. Y esta fase ha perdurado hasta que han surgido nuevos descubrimientos, hasta la fase a la cual hemos llegado hoy: actualmente la máquina decide en vez de ejecutar, y aparece la revolución ideotécnica o ideotecnológica.

La aparición de las fábricas, de las máquinas, de los barcos a vapor, de los medios masivos de producción provocaba un traumatismo en la conciencia individual y colectiva. Existe el riesgo de que surja un traumatismo quizá más grave en el momento en el cual las máquinas no se contentan con ejecutar, sino que saben leer, escribir, contar, cosas que no sabían hacer todos los franceses de la época de Jules FERRY, y algo ignorado todavía por muchos hombres en todas las regiones del mundo. ¿No podría acaso hallarse una cierta semejanza entre la actual reacción contra la sociedad tecnológica y la reacción que se produjo contra las primeras máquinas a principios del siglo XIX?

La interpretación acostumbrada de la reacción de los obreros contra el maquinismo —reacción que en Lyon se manifiesta a través de la destrucción de los telares Jacquard, y en Inglaterra se manifiesta con la misma fuerza cuando los obreros destructores de máquinas constituyen las sociedades o sectas de los *luddites*— supone que tal reacción era provocada por el miedo de los obreros a perder su trabajo. Esto no es algo demasiado evidente. Había una explicación que iba más allá del interés material de los obreros, porque los obreros del siglo XIX estaban resignados al desempleo y a la miseria. Aparecía allí una especie de rivalidad, una cierta tensión que experimentaba el obrero ante la competencia que le hacía la máquina. ¿Acaso no podría existir una tensión parecida, una agresión similar a la conciencia colectiva en el hecho tecnológico, cuando se ve que las máquinas se vuelven inteligentes, se transforman en máquinas de pensar cuya calidad y eficiencia se hacen cada vez mayores?

La sociedad de promoción y el nuevo contrato social

Mi segunda reflexión estará relacionada con lo que se denomina sociedad de promoción. En efecto, cuando hablamos de sociedad de consumo, no llegamos al fondo del problema. La sociedad de consumo consiste en la impresión que reciben de ella aquellos que consumen, sin hablar por lo demás de aquellos que no consumen o de quienes podrían consumir aún más. El fenómeno socioeconómico no es la sociedad de consumo sino la sociedad de promoción. A este respecto, desde hace un período de tiempo similar además al que ha visto la aparición de la máquina de pensar —sea o no sea esto un hallazgo fortuito, ya volveremos sobre el tema— asistimos a un notable fenómeno que el primer maquinismo no había provocado. Se trata de la posibilidad de una expansión económica y social casi indefinida.

Hace sólo diez o quince años que en América del Norte, en Francia y en los países modernos se ha constatado que el nivel de vida de los pueblos, por efecto de la revolución tecnológica, podía progresar mucho y con gran regularidad. Desde hace diez o quince años se admite que resulta normal un crecimiento de la renta nacional del 4 al 5% anual. Si el gobierno no lo logra, si el producto nacional no aumenta más que un 1 o un 2% —cosa que hubiese parecido maravillosa hace cincuenta años— se dice que el gobierno no cumple con su deber. Cuando Estados Unidos se adentró en el camino de su expansión más reciente, todos se dijeron que aquello tenía un límite. Todavía había quienes lo creían el año pasado, y quienes sostenían que la moneda norteamericana era frágil. Sin embargo, Estados Unidos ha seguido progresando, es decir, creando riqueza, y al crearla, distribuyéndola.

Ahora bien, ¿reflexionamos todo lo que haría falta sobre lo que está sucediendo ante nuestros ojos, sobre este fenómeno grandioso y nuevo que consiste —con su ritmo de progreso y su ausencia de fracturas— en lo que he llamado la “desfatalización” de las crisis económicas?

Normalmente, en una situación ordinaria, la humanidad debería avanzar a un ritmo de progreso que aumentase al doble el nivel de vida cada doce o quince años, nivel que se cuadruplicaría durante el lapso normal de una vida adulta, es decir, veinticinco o treinta años. Se trata de algo muy importante, y algunos de nosotros hemos tratado de deducir sus consecuencias a medida que este fenómeno nos iba fascinando. El tema se ha convertido en actualidad sobre todo en la época de la huelga de los mineros, y precisamente a causa de ella.

Fue en esta ocasión cuando el general DE GAULLE definió por primera vez el tema de la participación, participación de todos los elementos activos de la economía en los resultados de la expansión, distinguiendo además —con toda razón— entre participación y paridad.

Un poco más tarde, la ley de bases de la agricultura definió con el mismo espíritu un aspecto de la paridad muy discutible por otra parte, pero que surgía del mismo principio, es decir, de la idea hoy en día normal de que en el seno de tal expansión cada uno debe participar del beneficio resultante del progreso general.

Tendría quizás algún escrúpulo en aludir a mis trabajos personales a no ser por el hecho de que esta Asamblea ha sido su primer testigo y en cierta forma les ha dado aliento, cuando he tenido la oportunidad de hablar en esta tribuna en calidad de senador, sobre todo acerca de la teoría del nuevo contrato social que a continuación traté de profundizar con la ayuda de los “sabios” de la época de los mineros, Pierre MASSÉ, BLOCH-LAINÉ y varios más.

En esta teoría nos hemos atendido especialmente a la idea del cambio en el principio básico de la sociedad a partir de ROUSSEAU; por eso la hemos calificado de “nuevo contrato social”. En el pensamiento de ROUSSEAU, la sociedad era un contrato. No insistiré sobre los aspectos de este análisis que hayan sido superados, sino en que —si cabe seguir aceptando la idea de un contrato implícito— durante mucho tiempo el contrato del

hombre en sociedad ha sido un *contrato de seguridad*. El hombre que entra en sociedad quería asegurarse contra el desorden, la violencia, el pillaje. La sociedad era una sociedad de conservación. Ahora, ya no alcanza con esto. El hombre que entra en una sociedad la concibe como sociedad benéfica, sociedad de adquisición, *sociedad de promoción*.

Es por esto que los hombres a los cuales he hecho alusión y yo mismo hemos tratado de centrar la cuestión en torno al tema de la repartición. Tengo que decir hoy que en nuestro estudio hay una laguna. No me avergüenzo por ello, puesto que se trata de un tema difícil. Obsesionados por la idea de un reparto más adecuado de la expansión económica, quizá—por lo menos en lo que a mí respecta—no hemos concedido suficiente importancia a los problemas culturales, es decir, a los problemas planteados por el rol de la formación y de la cultura en una sociedad productora de beneficios y, en consecuencia, una sociedad de consumo.

De la cultura de seguridad a la cultura de promoción

Hemos dicho siempre que, en una sociedad de promoción en la cual la renta nacional aumente un 5% anual, sería algo anormal que todo un sector—por ejemplo los mineros o los agricultores—no creciese de manera consecuente o incluso retrocediese. Este fenómeno nos ha preocupado.

Pero hoy debemos pensar que, en una sociedad en la que el nivel de los bienes y el nivel de la técnica aumentan, es necesario proyectar una luz totalmente nueva sobre el problema de la educación y de la cultura. En la sociedad de conservación que conoció ROUSSEAU, donde el hombre se preocupaba sobre todo por evitar las catástrofes y las calamidades, o más tarde en la sociedad republicana donde el problema del ciudadano consistía sobre todo en evitar las arbitrariedades—y recordemos toda la literatura que se ha escrito al respecto desde la época de Paul-Louis COURRIER y tantos otros—, lo esencial era trabajar, proveer a las necesidades permanentes. No existía la promoción, no podía existir.

Hoy en día, sin embargo, en una sociedad completamente transformada, el concepto mismo de educación y de cultura debe replantearse completamente. La sociedad anterior conocía una cultura de seguridad; *la sociedad actual debe adquirir una cultura de promoción*. La cultura de la época de Jules FERRY—y rendimos homenaje a esta cultura y a los hombres que la constituyeron—era una cultura de seguridad. Consistía en que todos los hombres tuviesen la posibilidad de aprender a leer, escribir y contar, y en suma, que todos los ciudadanos supiesen votar, leer los edictos y comprender un lenguaje no especializado; esta cultura de seguridad hubiese podido perdurar de manera estable durante mucho tiempo.

En una sociedad en la que el nivel de vida aumenta no ya un 0,1 o un 0,2% anual, sino un 3 o un 4% anual, el problema es diverso: se trata de lograr que la cultura del hombre siga un curso muy diferente, obedezca a un auténtico dinamismo. Se hace necesario, por lo tanto, abarcar el problema en su conjunto, *sustituir la cultura de seguridad por una cultura de expansión*.

Y no nos enfrentamos aquí, señoras y señores, con una cuestión de niveles. Podría aceptarse en efecto que, en una sociedad de seguridad y en una cultura de seguridad, el nivel de la cultura se eleva cada año y que así todos aprenden algo más; pero la cuestión no es ésta exactamente, hay que ir más lejos. Lo que importa en una cultura de promoción es su dinamismo, el hecho de que debe progresar incesantemente, cosa que no ocurre en el caso de la cultura de seguridad. E incluso así — verán ustedes que me anticipo al desarrollo de esta exposición pero no me aparto de su lógica interna — no habría inconveniente en que la cultura se adelantase, si se me permite decirlo, a la economía; si existiese una cultura superior repartida con más extensión que la que caracteriza a la distribución de las situaciones materialmente desahogadas, ello no constituiría un mal, y es en ese punto donde abordaremos — volveré en seguida sobre el tema — el gran conflicto que opone la idea de selección a la idea de cualificación. En efecto, el problema no consiste en conservar un número determinado de personas muy cualificadas; incluso si algún día hay demasiadas, puesto que la sociedad sigue un curso muy rápido de desarrollo, estamos seguros de que el progreso material alcanzará al progreso intelectual.

Las máquinas de pensar y la sociedad de promoción

Habiendo partido de la idea — que ahora vuelvo a tomar — del traumatismo sufrido por la inteligencia humana ante la segunda revolución ideotécnica y del concepto de sociedad de promoción indefinida — ligada a la desfatalización de las crisis económicas cuyo carácter ineluctable se nos enseñaba antes en la Facultad de Derecho — me he planteado la cuestión de la conjunción de ambos fenómenos. Indudablemente cabría suponer la existencia de una sociedad de promoción sin que estuviesen presentes la máquina de pensar, la informática y los ordenadores, pero la cuestión carece de importancia. Actualmente existe tal conjunción.

¿Qué se puede deducir de ello? Es aquí donde yo quisiera hacer avanzar un poco más este análisis en unión con ustedes, invitándoles a considerar a la vez un elemento negativo y un elemento positivo.

¿Cuál es el elemento negativo? Hay que comprenderlo bien y ponerlo de relieve si queremos estar atentos a la revolución de la juventud contra la sociedad de consumo.

La difusión de los medios intelectuales mecanizados — los medios de comunicación de masas, como, por ejemplo, la radio a transistores, la televisión, etc. — provoca un consumo de ideas que sigue el mismo curso que la creación de bienes de consumo materiales. El elemento negativo consiste en creer con razón o sin ella (en parte con razón y en parte sin ella) que el hombre actual, cuya vida material se va elevando, sigue de alguna manera subordinado en los diversos aspectos de su vida intelectual. Es aquí donde encontraremos el término "alienación" tal como aparece clásicamente en la filosofía alemana, en el pensamiento marxista o en otras doctrinas.

Se nos dice a menudo: ¿por qué está alienado el hombre de hoy? El hombre alienado, según la filosofía socialista, es un hombre que trabaja doce horas al día, cuya vivienda no reúne las condiciones necesarias, mal nutrido, que vuelve a su casa completamente agotado y que no tiene un pensamiento personal porque no tiene siquiera el tiempo imprescindible para desarrollarlo. Esto es lo que cabe deducir de la autobiografía de escritores como GORKI, que ha relatado la existencia de los hombres que llevan una vida embrutecedora, propia de los bajos fondos.

Empero, hoy en día el problema parece totalmente diferente y nos lleva quizá a no hacer un esfuerzo por comprender la crítica de la sociedad, cosa en la cual estaríamos errados. Se nos dice: el hombre trabaja hoy mucho menos, ocho horas por día en vez de doce, y ni siquiera todos los días. Dentro de poco quizá trabaje sólo cinco horas. Está mejor nutrido, tiene una vivienda más comfortable. Disfruta de vacaciones pagadas. Por lo tanto, ¿de qué se queja? Todo lo que escapa al trabajo es un sector no alienado de su vida.

Sin embargo, algunos críticos nos objetan: este hombre, en realidad, no es libre de decidir. Recibe ya plenamente acabados una serie de programas de radio o de televisión, informaciones, libros, consejos, y la organización de su tiempo libre. En materia política no es libre de formarse una opinión porque se limita a escuchar lo que se le dice.

No digo que esta crítica sea enteramente exacta. Pero si no lo es en Francia, quizá sí lo es en otros países, donde por lo demás ha tenido su origen. Señoras y señores, MARCUSE no vive en Francia.

Con todo, esta crítica tiene una ventaja: puede llevarnos a considerar que, en efecto, el desarrollo enorme de las máquinas de pensar ha de incitar al hombre a pensar siempre más que las máquinas, y a no recibir servilmente las formas de pensar, de divertirse, de pasar el tiempo libre o de educarse. Éste es el elemento negativo que constituye la base de las críticas de MARCUSE y otros autores parecidos.

Por otra parte, la situación actual contiene un elemento positivo que ayer fue subrayado por algunos oradores.

El desarrollo de las máquinas, sobre todo de los ordenadores, lejos de disminuir el rol del espíritu humano permiten en realidad promoverlo. Nos encontramos con el mismo fenómeno los obreros de Lyon ante el telar Jacquard. Ellos creían que la máquina era su enemigo, pero no era así. La vida del obrero de Lyon es hoy mejor que en la época en que sus predecesores destruían el telar Jacquard. La máquina de pensar, la máquina capaz de ser interrogada, permite una promoción del obrero cualificado. Por esto me uno a lo que decía ayer muy acertadamente M. COGNROT: desde este punto de vista hay una novedad en los métodos de trabajo. Además, se comprobará la desaparición de teorías tales como el *taylorismo* y — en cierta medida — el *estajanovismo*, según las cuales el hombre debía producir resultados a niveles extraordinarios sin perder el tiempo en reflexionar, cosa que hubiese entorpecido la producción. Al contrario, el hombre actual es un productor.

Leeré a este propósito unos cuantos párrafos de una nota redactada

por uno de mis colaboradores, porque no pretendo asumir la paternidad de escritos que no haya redactado personalmente:

“En primer lugar, se ha transformado profundamente la noción de cualificación profesional. La cultura general desempeña a este respecto una función creciente, en la medida en que las nuevas máquinas y la nueva organización del trabajo exigen que el obrero sea apto para aprehender sintéticamente el conjunto del proceso tecnológico, para reorganizar el campo conceptual que permite plantear interrogantes renovando continuamente los conocimientos a través de la readaptación profesional. Lo que se exige de los trabajadores consiste precisamente en aquello que constituye el principio de toda cultura auténtica, es decir, totalizante, interrogadora y en continua metamorfosis”.

Si descendemos de las alturas de tal filosofía, podemos sacar la conclusión de que el rol del hombre productor lejos de verse disminuido o humillado por la aparición de la máquina de pensar comporta por el contrario un grado más elevado de responsabilidad y de decisión.

Nuestra conclusión sobre este aspecto del problema será en consecuencia de carácter un tanto doctrinal. Si colocamos en el centro del cuadro la crisis de la juventud, en la parte inferior—como pragmatización parcial de dicha crisis—la crisis de la Universidad, y en la parte superior una crisis de la sociedad, de carácter más general, vemos cómo en realidad la crisis superior se encuentra con la crisis inferior. La crisis de la sociedad afecta profundamente la cuestión de la educación y de la cultura puesto que, desde un punto de vista negativo, el temor a ser dominado por la sociedad de consumo disminuye la libertad del hombre, su *self control*, su originalidad, mientras que desde un punto de vista positivo el progreso exige más decisión, más autonomía. A fin de cuentas, el hombre debe situarse a la altura de esta tarea, para poder defenderse ante una sociedad invasora, y para que se coloque a esta altura, es necesario educarle, formarle.

Volvemos así al problema universitario, subrayando desde el primer momento—importante lección a tener en cuenta—que el problema universitario no es el problema de la Universidad. Tanto ustedes como yo estamos obligados a tratar la cuestión de la enseñanza superior, pero no es éste el único auténtico problema. Hay que estudiar todos los tipos de enseñanza, desde el parvulario hasta la Universidad, la educación y la formación de todos, también de aquellos que están fuera de la Universidad y de quienes jamás la han frecuentado.

Tanto el problema universitario como el de la formación y la educación pueden ser una consecuencia de la magnitud de la crisis social, de la crisis psicológica, de la crisis espiritual puesta de manifiesto por los acontecimientos de mayo y junio, accidente que estamos perfectamente justificados por no haber previsto pero que sería imperdonable no comprender.

LA CRISIS DE LA UNIVERSIDAD

Llegamos ahora al problema universitario propiamente dicho, cuyos tres aspectos principales son el número, los métodos y los objetivos.

El falso problema del número

Veamos primero la cuestión del número. En efecto, el número de estudiantes es el aspecto que choca más cuando se considera el problema de la Universidad. En 1945 había 120.000 universitarios. Se ha pasado a los 210.000 en 1960, en un lapso de 15 años; en 1964 se llegó a la cifra de 413.000 —siguiendo, por lo tanto, una línea de crecimiento exponencial— y en 1968 a 514.000, lo cual constituye un aumento del 250% en ocho años.

¿Qué conclusión se puede extraer de ello? Para estudiar los fenómenos es preciso observarlos científicamente. Hay muchas personas que dicen que en Francia hay demasiados estudiantes. Se trata de algo discutible. Tenemos, se afirma, más estudiantes que en otros países. ¿Qué países?

Analizar el mundo estudiantil no es una tarea cómoda, porque en el ámbito de la enseñanza superior la estadística es una cuestión difícil. No se sigue en todas partes el mismo criterio para contar los estudiantes. En los diferentes países la enseñanza superior está organizada de forma muy variada.

Hay países en los que se considera universitarios a los alumnos de sexto de bachillerato o en preuniversitario. En Estados Unidos hay *colleges* universitarios que abarcan los dos últimos años de enseñanza media y los dos primeros de facultad. Hay países en el que existe un número poco elevado de universitarios, pero que poseen numerosas escuelas e institutos en los que se forma a jóvenes que tienen la misma edad que los que frecuentan nuestras facultades. Por lo tanto son también estudiantes universitarios.

En consecuencia, las cifras deben interpretarse con mucho cuidado. Las cifras absolutas son muy halagadoras para Francia, por lo menos en mi opinión; quizá son inquietantes para algunas personas. En efecto, en Francia hay 940 estudiantes universitarios por cada 100.000 habitantes, mientras que en Alemania hay 455, en Italia 512, y en Bélgica 805. Por encima de nosotros, los Países Bajos tienen 1.128; más arriba, está la Unión Soviética con 1.585, y más alto todavía, los Estados Unidos con 2.577. ¿Estas cifras son rigurosas? No lo creo así.

He pedido a mis colaboradores expertos en estadística que reefectuasen el estudio comparado de la situación en Francia y Alemania, y este estudio llegó a la conclusión verdaderamente muy interesante de que la diferencia no es del 50 al 100%, sino del 80 al 100%. Sin embargo, no es éste el lugar para entrar en detalles, y quisiera limitarme a decir que no se puede juzgar demasiado apresuradamente.

Cuando escuché decir que tenemos más estudiantes universitarios que Alemania e Inglaterra juntas, creo que tal afirmación no es exacta. Por lo

menos la cuestión no tiene tanta importancia porque, si bien puede parecer ridículo a los ojos de algunos que nosotros tengamos el doble de universitarios que los alemanes, ¿es preciso acaso que tengamos menos que los holandeses?

Otro elemento de comparación está constituido por la tasa de crecimiento del número de universitarios: los economistas —y aquí hay muchos que lo son— dirán que las cifras absolutas no son demasiado significativas y que lo que importa es el ritmo. Desde el punto de vista del aumento, nuestra tasa de crecimiento a partir de 1960 también es superior a la alemana e incluso a la de los Países Bajos, lo cual no ha de asombrar puesto que tienen un mayor número de universitarios. Pero hay que decir también que es igual o inferior a la de Bélgica, Italia, Suecia, la Unión Soviética y Yugoslavia. En consecuencia, sacó la conclusión de que la tasa de crecimiento de los universitarios franceses no es tan alarmante.

La tasa de escolarización es igualmente superior a la de Alemania e Inglaterra. Es inferior a la de los Países Bajos e incluso a la de Bélgica. Por lo tanto, el auténtico problema no está ahí.

Veamos cuál es la situación actual con relación a nuestras propias previsiones. ¿Tenemos motivos para perder la tranquilidad? Disponemos de un plan al respecto. ¿Hemos superado sus previsiones? No, en absoluto. El plan preveía que en 1972 tendríamos 793.000 universitarios. Vamos en camino de alcanzar dicha cifra, pero no superamos las previsiones del plan. ¿Encontraba acaso extravagante y demencial esta cifra la Comisión de Equipamiento Escolar del plan? En absoluto. Incluso la encontraba algo escasa, puesto que leemos en las conclusiones presentadas que resulta lamentable pensar que en 1972 no tendremos más que un universitario cada 63 habitantes, mientras que en Estados Unidos habrá uno por cada 30, y en la Unión Soviética uno por cada 38 habitantes.

El verdadero problema: la distribución por disciplinas

El verdadero problema de nuestra Universidad no es el número de estudiantes al que pueda y deba atender: es su distribución según las diferentes disciplinas.

En 1967, el 33,6% de los universitarios franceses estudiaban letras, el 22% se dedicaba al derecho o a las ciencias económicas, y el 20% aproximadamente entraban en medicina; las facultades de ciencias no poseían más que el 22,7% de los universitarios, y los institutos tecnológicos de nivel superior un 1,5%.

En el año 1968 se va a acusar una vez más esta lamentable distorsión, puesto que las previsiones del V Plan estimaban que las facultades de ciencias debían abarcar casi un 40% de la masa estudiantil, es decir, casi el doble de los que en la actualidad estudian en ellas.

Hojeando estos últimos días la prensa de provincias, a menudo tan instructiva, he recortado algo que me impresionó mucho. Helo aquí:

“Hace cinco años, más de la mitad de los bachilleres del distrito de Nantes eran de ciencias. En 1968, en el total de 5.440 admitidos, había

sólo 1.021 de ciencias. Resultado: superpoblación de las carreras de letras y peligrosa escasez de científicos en la Universidad”.

Se trata de un recorte de hace seis días.

Hojeando una revista especializada, leía ese mismo día:

“En la época de la máquina de vapor, bastaba con que sólo algunos ingenieros conociesen la teoría de las integrales. En la época de los ordenadores y la automatización, la lectura de un organigrama y el manejo de símbolos deben formar parte de la cultura de todos”.

¿Por qué de cada diez estudiantes hay tres o cuatro en la facultad de letras y dos en la facultad de ciencias, cuando las necesidades y las previsiones nacionales exigirían una proporción inversa? ¿No es bien conocido que en la mayor parte de los países europeos la mayoría de los universitarios estudian ciencias, y que en 1967 — en los veintidós estados miembros de la conferencia de Viena — cerca del 60% de los universitarios se orientaban hacia las ciencias naturales o aplicadas?

Esto no sucede por casualidad o por ignorancia generalizada de las salidas disponibles. Es la crisis de una cultura inmóvil en un mundo en transformación. Como todos los grandes conflictos históricos, es un conflicto espiritual. Volveré sobre el tema.

Los inconvenientes de la selección

Pero esto me lleva a hablar del problema de la selección. En principio no abordaré la cuestión más que desde un punto de vista práctico, antes de considerarla como problema intelectual.

He dejado de lado la solución selectiva en la forma en que me había sido propuesta, y ustedes advertirán en seguida por qué la dejo de lado bajo otras formas diferentes. Pero hagamos un razonamiento válido para este año. Se me ha propuesto la realización de un segundo examen selectivo de ingreso a las facultades. ¿Cómo podríamos instituir un segundo *baccalauréat* precisamente el mismo año en que no hemos logrado hacer que se aprobase legalmente un *baccalauréat* normal? Evidentemente, no se trataba de una postura muy razonable.

En segundo lugar, ¿por qué romper con el derecho y con la tradición? Hablando jurídicamente, el *baccalauréat* es el examen de ingreso a la enseñanza superior. El *baccalauréat* es un grado académico. Me dirijo aquí a los que han presentado enmiendas, conocedores de las sutilezas de la cuestión, y que han puesto de manifiesto en algunos de los textos propuestos la diferencia existente entre un grado y un diploma. El *baccalauréat* es un grado y hay muchas personas que han olvidado que el *baccalauréat* daba derecho a enseñar. Quisiera recordar esto a los partidarios fanáticos de la selección, que me dicen que es preciso impedir que los bachilleres superiores estudien. Entonces, ¿podrían enseñar pero no podrían estudiar? Todo bachiller superior puede abrir un centro de enseñanza, todo bachiller puede ser contratado como profesor en un centro privado e incluso en un centro público. En consecuencia, me parece anormal que a una persona que, según la legislación de la República, puede ser responsable del destino de

un considerable número de alumnos si llega a convertirse en director del centro, se le rehúse la posibilidad de completar su formación matriculándose en una facultad universitaria. Sería una situación, confesémoslo, totalmente irrisoria.

Pero el problema no está ahí, sin embargo. No consiste en reducir el número total de universitarios, número que por lo demás es el normal. Consiste en distribuirlos mejor en las diversas carreras sin recurrir no obstante a métodos autoritarios.

¿En qué casos se haría la selección? ¿Con los estudiantes de ciencias? No tenemos los suficientes; hemos de conservarlos. ¿Con los estudiantes de letras? Reconozco que tenemos demasiados. Pero, ¿a qué se dedicarán entonces? ¿Entrarán en las facultades de ciencias? Ello no es posible, puesto que lo impiden las regulaciones vigentes: un bachiller en letras no tiene derecho a entrar en una facultad de ciencias.

Esto es un error, y estamos tratando de instaurar los métodos correctivos necesarios. Este año instituiremos un tipo especial de enseñanza para los bachilleres de letras que quieran seguir estudios de ciencias al darse cuenta de que se han equivocado de carrera o de que el camino previamente elegido no tiene salidas profesionales para ellos. Esta enseñanza "puente" dará comienzo este curso.

El problema — volveré sobre ello en seguida — consiste en corregir el desequilibrio de la enseñanza francesa. No se trata sólo de suprimir los malos estudiantes de letras. Supongamos que todos son buenos; a pesar de todo, habrá demasiados para nuestras necesidades. Creer que la selección resolvería estas dificultades sería situarnos completamente fuera del problema.

Volvamos, pues, al número de estudiantes. Esta cifra es importante, somos conscientes de ello, pero no es excesiva. Ésta es la primera constatación que estamos en condiciones de efectuar. Deduciremos otra cosa de este fenómeno, y es que tal número crecerá y que es necesario que crezca, porque aquí hemos de salir al encuentro del problema de la democratización.

Es verdad que en la enseñanza superior francesa, como también en la de la mayoría de los países en las mismas condiciones, los jóvenes procedentes de las clases populares no tienen exactamente las mismas oportunidades de acceso a la enseñanza universitaria que los alumnos provenientes de las clases más acomodadas. Lógicamente tienen las mismas oportunidades en la enseñanza primaria, que es obligatoria; tienen unas oportunidades algo inferiores en la enseñanza media, y tales oportunidades disminuyen aún más en el caso de la enseñanza universitaria.

Una vez más he de ponerles en guardia contra las estadísticas. Es imposible saber con exactitud cuántos hijos de agricultores o de obreros hay en las facultades. Estamos preparando una estadística general al respecto. Pero tal estadística es muy difícil de elaborar porque los hijos — cosa muy humana — suelen atribuirse una clase social superior a la que les corresponde en realidad. En muchas escuelas los alumnos dicen que son hijos de explotadores agrícolas si su padre es un obrero rural, o hijos de *cadres* si su padre es un capataz o un obrero. El hecho es — y yo no lo

discuto—que la democratización no se ha completado todavía, y que debe estimularse un aumento en el número de jóvenes de origen popular que accedan al nivel superior de la cultura, nivel que en la actualidad es perfectamente accesible.

¿Accederán a él en perjuicio de los demás? Se nos ha dicho alguna vez que la selección y los exámenes permitirán la entrada de más elementos populares y menos hijos de burgueses.

¿Creen ustedes seriamente que esto será así? ¿Cabe pensar que los hijos de las clases acomodadas que hayan aprobado el *baccalauréat* decidirán renunciar al estudio y transformarse en obreros? No sería lógico pensarlo; prepararán el examen de ingreso y acabarán por aprobarlo. Es necesario tener presente que no vamos a disminuir mucho el número de hijos de burgueses —¿por qué castigarlos, por otra parte? Nuestro objetivo no es éste— por el contrario, veremos aumentar el número de hijos de las clases populares. He aquí el gran problema que tenemos que resolver y que debemos abordar: el problema del número, el problema del número creciente, y el problema del número con relación a la democratización.

La selección, refugio de una concepción superada de la cultura

Vayamos al fondo de la cuestión y veamos el problema de la selección, no ya desde un ángulo práctico sino *desde un punto de vista intelectual*.

La enseñanza tradicional descansa sobre una cultura abstracta nutrida por las humanidades clásicas, considerada como la cultura más noble, mientras que la cultura científica posee menos categoría y la cultura técnica es decididamente plebeya.

Pero esta cultura clásica—es en ella donde nos encontramos con esta vieja idea de una cultura limitada, de una cultura selectiva—descansa sobre la idea de que alcanza con tener un número más o menos elevado, pero siempre con un carácter limitado, de alumnos o de estudiantes.

La idea de selección encubre dos significados diferentes que pueden existir el uno sin el otro, o ambos juntos. El primer significado consiste en no aceptar más que un número determinado de candidatos. Este número puede ser elevado. Se trata en ese caso de una selección eliminatoria, de la noción de concurso por oposición. En un concurso por oposición no entra más que un número determinado de personas, y nada más. Aquí es donde encontramos necesaria e inevitablemente el aspecto que he calificado de combate o de apuesta. Hay siempre, en efecto, un mínimo de injusticia y de azar en toda oposición: ese día uno de los candidatos estaba fatigado, o se le hizo una pregunta que no conocía. Se trata de algo inevitable.

El examen descansa sobre otra idea, pero es necesario ser muy consciente de que, según el espíritu de los tradicionalistas de la cultura y de los reaccionarios de la educación, también el examen es una especie de oposición puesto que no logran que su espíritu se vea desprovisto de una cierta limitación en el acceso a la cultura. Para ellos la cultura no debe estar al alcance de todos; en caso contrario, dejaría de ser algo verda-

deramente elevado, notable e interesante. Para ellos estos exámenes constituyen, pues, una especie de oposición más débil y más elástica. Pero siempre está presente la misma idea, la selección eliminatoria, concepción que debemos rechazar porque se opone a la vez a la sociedad de promoción y a la democracia.

La selección tiene un segundo significado, un significado totalmente diferente que está en el origen de muchas confusiones y malentendidos que padecen incluso mis amigos más íntimos. Efectivamente, hay personas que pretenden que la selección constituya un control de cualificación. Debe admitirse a todos, pero con la condición de que sean capaces de hacer bien aquello que tendrán que hacer. Se trata de una idea admisible. Sin embargo, resulta importante distinguir bien entre ambas concepciones de la selección. ¿Por qué? Porque en realidad los partidarios de la selección-eliminación —y hay unos cuantos— se declaran como tales muy raras veces.

Algunos piensan que son partidarios de la selección-cualificación, pero cuando se llega al fondo de su pensamiento lleno de prejuicios inconscientes, se ve que en realidad son partidarios de la selección-eliminación. Están inquietos, preocupados, llenos de pánico ante el pensamiento de que podría haber un número indefinido de franceses que lograsen alcanzar los niveles más elevados en todos los sectores. Quizás esto les parece utópico. Pero sobre todo, y en el fondo, esto les parece antipático. Debido a ello quiero rechazar el término "selección" y exigir que se lo emplee de forma más precisa. Cada uno debe desenmascarar ante sí mismo su propio pensamiento, muchas veces desconocido para uno mismo.

Si partimos de esta idea de calificación, me atrevería a llegar más lejos todavía: el problema no consiste en eliminar sino en calibrar si las personas están cualificadas. ¿Calibrar si están cualificadas? Ni siquiera esto sólo: el problema consiste en ayudarlas a cualificarse. Es necesario, en efecto, ayudar a cada uno, democráticamente, a lograr la cualificación que le es debida, su cualificación óptima, y además toda la cultura general que sea susceptible de abarcar. Esta es la razón que nos lleva a reconsiderar por completo los métodos pedagógicos.

La renovación de los métodos educativos

Efectivamente, en una cultura de tipo clásico en la que se considera de manera más o menos confusa que el número de licenciados universitarios debería ser limitado, ¿qué actitud se toma? Cada uno trabaja en beneficio propio, sin espíritu de equipo, y el estudiante se convierte con facilidad en un ser pasivo. ¿Por qué? Porque recibe de su profesor determinado número de conocimientos, que culminan con lo que se llama un examen puntual. Durante un día de cada año, se determina si lo que se ha hecho durante todo un año vale algo o no vale nada. En un día el estudiante se juega — es el juego del examen — su suerte y su año; apuesta siete u ocho meses contra un cuarto de hora o media hora.

Quizá esto es necesario; pero con estas características el examen pun-

tual pertenece a una pedagogía superada. Constituye un retorno al sistema de conocimientos en forma de almacén. El estudiante recibe los conocimientos y los almacena. En el examen hay que verificar el *stock* de conocimientos. El examinador—sin tener que moverse de su sitio, porque es el “almacenista” el que se mueve—verifica si en el almacén que ocupa el cerebro del alumno existen tales o cuales conocimientos clasificados según éste o aquel orden.

No digo que este sistema sea detestable—podría incluso conservarse en cierta medida—, pero las necesidades modernas nos inclinan a una reconsideración de la pedagogía. Esta reconsideración no seduce a muchos espíritus cultivados, que están habituados a los sistemas antiguos y que son muy reticentes con respecto a las nuevas investigaciones y a los nuevos datos proporcionados por la pedagogía moderna.

Hay que tener presente la promoción de muchos más individuos, sobre todo en el caso de los hijos de las clases populares que no disponen de un apoyo intelectual y cultural en sus hogares. El problema se plantea así de forma totalmente diferente.

El estudiante puede desempeñar un rol pasivo ante el profesor. Cuando vuelve a su hogar, se establece un diálogo con su padre, o con sus hermanos y hermanas, o con su primo, si éstos han sido estudiantes antes que él. ¿Qué pasa, sin embargo, con el alumno campesino, o con aquel cuyos padres no tienen la costumbre de ser muy expresivos? ¿Qué pasa en cierta medida incluso con el hijo de un obrero, con el alumno que reside en un medio urbano, por más que en este caso las técnicas de expresión sean más satisfactorias? Estos hijos no pueden entablar un diálogo en su hogar. Es preciso, pues, que lo entablen en la escuela, en el instituto, y más tarde en la facultad. Consiguientemente, importa mucho que la enseñanza sea dialogada si se quiere que sea verdaderamente democrática. En las facultades, algunos profesores han dialogado con los estudiantes siempre que tenían posibilidad, según el número de alumnos del curso, pero no ha ocurrido lo mismo en todos los casos.

Para la democratización es necesario el diálogo, puesto que por regla general resulta imposible educar a un número suficiente de hijos del pueblo sin esta pedagogía dialogada que los especialistas en esta ciencia simbolizan mediante el sistema de la doble flecha AB, A dirigiéndose a B y B hacia A, en lugar de la flecha única que va de A a B y que correspondía en otro tiempo a la pura y simple transmisión de conocimientos.

Es necesario además instituir una labor de equipo. Primero, porque el mundo actual es un mundo de equipos. Los estudiantes que lleguen a ocupar situaciones intelectuales importantes con la responsabilidad consiguiente deben habituarse a la idea de que no trabajarán solos. Antes, cuando se trataba de seleccionar, de eliminar, cada uno realizaba su traducción del latín, su exposición oral o su deber, con la intención de hacerlo solo y de ser el primero, es decir, de ser el único habitante de un mundo en el que no había lugar más que para el primero. Ahora, se verá obligado a trabajar en equipo.

Probablemente todos ustedes han leído la entrevista con el sacerdote al

cual se le ha trasplantado el corazón, con resultados felizmente favorables. Declaraba: "Rindo homenaje no sólo a mi cirujano — por supuesto, le rindo homenaje —, sino también a todo el equipo quirúrgico". El trasplante no fue practicado por un cirujano solo, sino por veinticinco o treinta personas.

En la dirección de las grandes empresas modernas ya no se trabaja en solitario, se trabaja en equipo. Indudablemente hay que acostumbrarse al trabajo en equipo. Incluso los abogados, carrera a la que pertenezco y a la que pertenecen unos cuantos de ustedes, tienden actualmente a asociarse.

El trabajo en equipo es necesario para acostumbrar al estudiante a su labor futura, pero es igualmente necesario para permitir que determinado número de estudiantes — con frecuencia de origen rudo y popular — no rehúsen enfrentarse a la lucha y acceder al nivel de los demás.

El tema de la educación en grupo, que en Estados Unidos se llama *training-group* (término traducido erróneamente por *groupe de diagnostic*), consiste en aprender a aprender, en aprender a ayudar, en aprender a autorrealizarse como miembro de un equipo, como miembro de una colectividad.

Es a este respecto por lo que debemos conceder gran importancia a la pedagogía de grupo.

Abordo ahora la cuestión del examen puntual. Podemos sin duda conservar el examen puntual, aunque sólo fuese para confortar a los pesimistas que piensan que nuestros diplomas van a alterarse. Pero es necesario adaptar la pedagogía al nuevo hombre, y no quedarse en los trillados métodos propios de los siglos XVII y XVIII.

Es perfectamente evidente que el examen puntual ya no sigue siendo la forma ideal de cualificación y de promoción académica. Puedo hablar del tema según mi propia experiencia de profesor. He sometido a examen a mis alumnos durante cuatro años. No he visto jamás un suspenso. Debo decir que se trataba de exámenes de último o penúltimo curso de carrera, por lo cual el fenómeno no resulta anormal. Lo que sí es anormal es el hecho de permitir que un joven se interne durante uno, dos, tres o cuatro años en un camino sin salida.

¿Por qué esperar la llegada de un solo día para saber si se está equivocado o no, después de tres años, en el deseo de ser médico o abogado?... Hay que seguir el curso de los acontecimientos, es preciso garantizar el control de los conocimientos. Como es lógico, en una primera etapa por lo menos, estableceremos una ponderación entre ambos sistemas. Esto resulta indispensable, y permitirá evitar precisamente los casos de neurosis, de inquietud ante el examen oral, de accidente inexplicable, que puedo constatar a menudo leyendo la correspondencia que me llega.

La pedagogía moderna implica un rol activo en el elemento discente. Uno de los especialistas más eminentes de la educación soviética, BERG, hace alusión a ello diciendo que el estudiante se enseña a sí mismo, que el profesor debe siempre enseñarse a sí mismo y no ser más que un estudiante superior.

Por una parte, el estudiante debe desempeñar un rol más activo, y por la otra, el profesor mismo—dada la variabilidad de los conocimientos—debe considerarse siempre como estudiante.

Se hará indispensable el trabajo en equipo. Esto no es lo que necesariamente costará más caro. Se pueden formar equipos en las facultades sin que los profesores tengan que formar parte de ellos obligatoriamente. Los equipos de estudiantes de primer curso pueden ser dirigidos por monitores, estudiantes de tercer o cuarto curso. Los psicólogos han demostrado que el trabajo de equipo tenía la ventaja para el monitor de que no había que intervenir con demasiada frecuencia, ni asumir una actitud demasiado directa.

Hemos de ser capaces de adaptar nuestro espíritu a la idea que se conciba con respecto a las necesidades educativas del hombre moderno. También aquí es preciso reconsiderar la noción de cultura.

UNA NUEVA CONCEPCIÓN DE LA CULTURA

Una cultura de herederos

Durante demasiado tiempo hemos conservado la ilusión de que la cultura greco-latina, que había aportado al mundo tanta inteligencia, le abría a éste todas las vías posibles para su desarrollo.

Nadie pondrá en tela de juicio que esta cultura haya prestado servicios inmensos y que pueda seguirlos prestando, y no olvidaremos que hasta finales del siglo XIX incluso los grandes iniciadores del progreso científico no eran más que aficionados ilustrados: el jurisconsulto LEIBNIZ, el fabricante de papel MONTGOLFIER, el hombre de estado FRANKLIN, el médico YOUNG.

Pero a medida que se ha ido acelerando la revolución técnica y científica comenzada en el siglo XIX, esta enseñanza—que era de una alta calidad—se ha revelado cada vez menos adaptada a las exigencias de la sociedad.

Por una parte, en efecto, esta enseñanza formada por una serie de conocimientos estereotipados, elevados a la categoría de saber por una tradición secular, era poco propensa a la innovación. ¿No había tenido que fundar FRANCISCO I el *Collège de France* como nuevo lugar de refugio para el no conformismo?

Por otra parte, todas las encuestas sociológicas demuestran que la cultura clásica no es fácilmente accesible más que para los herederos de la cultura, es decir, para los herederos de ciertos medio ambiente familiar. Constituye evidentemente un freno para la democratización.

Cultura de herederos, cultura de privilegiados: ha llegado el momento de calibrar sus insuficiencias sin negar los méritos que posee, y de descubrir cuáles son las exigencias de una auténtica cultura de hoy.

La formación de un espíritu moderno requiere hoy un dominio de los lenguajes universales de nuestro tiempo: la técnica y la ciencia.

La integración de las técnicas en la cultura moderna

En nuestra concepción de la cultura la técnica nunca debe constituir un ámbito subalterno destinado a los sujetos menos favorecidos por la suerte. Sería inadmisibles que en las naciones modernas los prejuicios sociales hagan que los estudios reputados como nobles estén abarrotados de sujetos cuyos gustos o cuyas aptitudes les conducen lógicamente hacia profesiones técnicas.

Esto no implica ningún sacrificio para la cultura general. Por el contrario, se trata de extender la cultura, diversificándola. Ello significa sobre todo que el saber aplicado no es una degradación del saber teórico sino su complemento.

La cultura no puede ya rechazar las técnicas; debe integrarlas en su seno. Si hoy en día no existen técnicas que puedan hacer caso omiso de la cultura general, y si es cierto que en los próximos años todas las técnicas exigirán — y cada vez en mayor medida — un suplemento de cultura con la finalidad de poder verificar sus bases de sustentación y de buscar los medios imprescindibles para renovarse, no hay tampoco una cultura moderna que pueda pretender ignorar las técnicas que hacen factible el progreso del mundo.

El lugar de la ciencia dentro de la cultura

Sobre todas las cosas, *la ciencia* debe ocupar dentro de la cultura moderna el lugar eminente que le corresponde.

¿Cuántos de nosotros saben, como recordaba recientemente el profesor LEPRINCE RINGUET, que el curso del universo fue modificado aquella noche del año 1902, en la que en la oscuridad de un exiguo laboratorio de la *rue Lhomond*, Marie y Pierre CURIE vieron nacer de una ínfima partícula de radio la débil luz azul reveladora de la radiactividad?

Miremos en torno nuestro. Los métodos científicos han invadido la economía, la antropología, la sociología, la lingüística, la historia. En todas las disciplinas e incluso en las disciplinas humanísticas tales métodos enseñan un espíritu de rigor, la distinción entre hipótesis y comprobación empírica, dando al mismo tiempo todo su valor a la hipótesis, y aun a lo improbable cuando es concebido y experimentado como tal. Anulan los prejuicios ideológicos, es decir, los sectarismos. Enseñan a ser pacientes, a estar en atenta disponibilidad ante el acontecimiento, inculcan al mismo tiempo la humildad espiritual y cuando es preciso la necesaria arrogancia, el espíritu de equipo y el gusto por la renovación.

El hombre de las ciencias humanas

Tales pueden ser, entre muchas otras, las exigencias de una cultura moderna.

Todos sabemos que los organismos sociales son cada vez más complejos,

que el mundo se vuelve cada vez más opaco para aquellos que lo habitan. Los hombres sienten la tentación de soportar tales inconvenientes, y hemos comprobado—al precio de diversas violencias—cómo la juventud teme esta alienación de sí misma en un mundo que ya no comprende puesto que no podría amarlo. Esta época ya no está dispuesta a que la competencia profesional sea dominio exclusivo de algunos privilegiados, más allá del cual los beneficios del progreso serían recibidos sin ser comprendidos. Nuestro tiempo no acepta que el espíritu se cosifique a través del signo monetario, la dominación del dinero. El hombre de las ciencias humanas debe suceder al hombre de las humanidades clásicas, sin renegar de este último.

Se trata de repensar por completo—hemos de tener tal ambición—las relaciones entre Universidad y cultura, incluido aquel sector de la cultura calificado de desinteresado, sobre todo el conocimiento de las artes, la estética, precisamente con la finalidad de luchar contra la alienación producida por la sociedad de consumo.

En una época en la cual los hombres disponen de más tiempo libre, es imprescindible que puedan utilizarlo de forma inteligente. Puesto que están en condiciones de viajar, conviene que se instruyan, sobre todo en el terreno artístico. Al igual que se ha hablado en diversas ocasiones y con mucha razón de las actividades deportivas, quisiera que no se dejase de lado la idea de que las artes constituyen un complemento necesario de la educación, de la formación y de la cultura.

La educación permanente

Indudablemente toda nuestra acción debe tender hacia un futuro en el que modernas universidades distribuyan una cultura renovada, con la ayuda de los últimos progresos de la técnica, a una juventud que participa en su propio destino y en la obra común. Pero incluso esto sería un objetivo insuficiente.

El proyecto de Ley afirma en su artículo primero que una de las misiones esenciales de la Universidad, dentro de la sociedad moderna, consistirá en ayudar a la educación permanente, o si se prefiere, a la formación continua. Debemos ser conscientes de que la vocación de la Universidad no es solamente adaptar y preparar la juventud para la sociedad moderna, sino también brindar a todos los adultos, sin distinción de clases, edades o profesiones, los medios para progresar de manera continua.

Nuestra civilización no dejará de exigimos en el futuro a cada uno de nosotros reconversiones cada vez más frecuentes. Cada ciudadano, además, deberá perfeccionar siempre más una formación que jamás podrá considerarse como definitivamente adquirida. El oficio aprendido y sabido de una vez para siempre ya no será el horizonte de toda una vida. Finalmente, ya no hay una edad para aprender y una edad para saber.

La constante elevación del nivel cultural de más sujetos a través de la formación continuada se convierte en el gran proyecto del mundo contemporáneo.

¿Por qué lamentarnos de ello? Algunos pesimistas, con los ojos fijos en el pasado, pretenden que los hombres son menos cultivados puesto que hay más hombres que se cultivan. Viven transidos de una admiración beata, de una especie de delectación morosa ante la época de los letrados poco frecuentes y preciosos. Hemos de estar justamente orgullosos de las *élites* que hemos producido. Pero, ¿quién conoce el valor de las que hemos rechazado? Nuestros anfiteatros llevan los nombres de nuestras glorias nacionales. ¿Quién conoce los nombres de los valores que hemos perdido? La historia de la cultura para privilegiados es la historia de inmensos beneficios y de grandes pérdidas de aprovechamiento. El antiguo sueño del desarrollo para todos, que anima desde hace tanto tiempo las esperanzas populares, puede convertirse ya en realidad. Lo que era un deseo de la democracia se transforma en una necesidad del desarrollo.

LOS MEDIOS DE LA REFORMA: AUTONOMÍA Y PARTICIPACIÓN

Después de los aspectos políticos y filosóficos del debate, paso a sus aspectos técnicos esenciales, es decir, a tratar de *la autonomía y la participación*.

De una manera general y esquemática, podría decirse que las críticas se reducen a dos vertientes: la reforma implica demasiado poca autonomía y demasiada participación.

Veamos qué se quiere decir con esto.

La autonomía, antigua reivindicación

Por lo que concierne a la autonomía, no se trata de una reivindicación nueva. La he visto reclamar por la pluma de RENÁN, en una obra fechada en 1875. Unas palabras de Jules FERRY, que se remontan al 17 de noviembre de 1883, expresan un deseo cuya actualidad advertirán ustedes.

“Habríamos logrado un resultado considerable, decía Jules FERRY, si nos fuese posible un día llegar a crear Universidades que aproximasen las enseñanzas más variadas” —volvemos a encontrar aquí, señor rector CAPELLE, su idea de enseñanza pluridisciplinar— “para que se presten una mutua ayuda, dirigiendo por sí mismas sus asuntos, inspirándose en las ideas peculiares de cada región de Francia” —cosa que interesa a aquellos de ustedes que se preocupan por la cuestión regional— “dentro de la verdad que implica la unidad del país” —y esto sirve para tranquilizar a los jacobinos.

Jules FERRY escribía estas líneas en 1883. En 1968 no había cambiado nada todavía, sin embargo, puesto que en el libro que apareció el mismo día que se abrió el presente debate —*Rebâtir l'Université*, del eminente profesor del *Collège de France*, VUILLEMIN— se encuentra la siguiente imagen de la Universidad francesa:

“Enorme cabeza, cuerpo exangüe, desierto en las provincias, superpoblación en el centro, tutela de París, de la administración financiera sobre

los maestros a los cuales se despoja de sus responsabilidades naturales y de la capacidad de iniciativa.”

La autonomía administrativa y financiera

Nosotros, por último, aportamos algo. Pero se nos dice: no es suficiente.

Quizás el texto presentado por el gobierno tenía necesidad de ser mejorado. La Comisión de Asuntos Culturales y la Comisión de Finanzas, cuyo portavoz—M. CHARBONNEL—he escuchado con mucho interés, le han hecho convenientes retoques.

Creamos el control *a posteriori* de los gastos, dando por terminadas las molestas comprobaciones burocráticas. Constató con satisfacción que algunos adversarios de la reforma se felicitan por ello, hasta el punto de que querían extender este sistema a otros sectores de la administración. Creo que es importante comenzar por lo que está ahora ante la consideración de ustedes. Si ustedes no aprueban hoy la ley que introduce este régimen dentro de la Universidad, ¿podría esperarse su posterior implantación donquiera que sea?

Quisiera a este propósito ponerles en guardia contra la tentación de criticar la instauración de un gobierno de asamblea dentro de las universidades. ¿Quién pretende tal cosa? El Consejo de la Universidad es un consejo de administración. Su presidente será el equivalente de un presidente director general a cuya disposición se encuentran los distintos servicios. No me parece que se deban temer por ello los errores, las fluctuaciones, las contradicciones que son el peligro de los gobiernos de asamblea, y que no se encuentran con frecuencia—sin que tal hecho equivalga a hacer aquí el elogio del capitalismo—en las sociedades que dirigen las grandes empresas.

A continuación el proyecto instituye el crédito global de funcionamiento. Es difícil imaginar hasta qué punto la palabra “global” hiera los oídos de ciertos financieros, en la misma medida casi que la expresión “control *a posteriori*” que acabo de citar. A pesar de todo, el crédito global es esencial. Permitirá que las Universidades se liberen en ciertos aspectos para concentrarse en otros. Tendrán así la posibilidad de no mantener profesores para todas las disciplinas, de no enseñar todas las posibles formas de doctorado, para concentrar sus disponibilidades humanas y materiales en determinadas especialidades, sin perjuicio lógicamente de las enseñanzas de base para los que comienzan en los primeros cursos.

La especialización de las Universidades—y ya he tenido la ocasión de hablar de este tema ante ustedes—les permitirá entablar entre ellas la forma más útil de competencia.

La autonomía pedagógica

Por último, es necesario reservar el lugar que le corresponde a la *autonomía pedagógica*. Debe comprenderse antes que nada que cada Uni-

versidad tendrá el derecho de organizar de la forma que juzgue más apropiada— y bajo su propia responsabilidad— los diplomas científicos que decida crear, puesto que ya no trata de diplomas nacionales que den acceso a determinadas carreras o que condicionen ciertas oposiciones. Estos diplomas científicos no serán, por lo tanto, pergaminos para colocar en un marco. Serán apreciados, buscados, y servirán de criterio para la contratación de determinados sujetos que tendrán simultáneamente diplomas nacionales y que habrán tenido que licenciarse o doctorarse en tal o cual especialidad de tal o cual Facultad, puesto que allí es donde se llevarán a cabo los estudios y las investigaciones de nivel más elevado dentro del sector respectivo de la ciencia.

Por lo que se refiere a los diplomas nacionales en sí mismos, no se trata de inmovilizar a las Universidades mediante las ligaduras de las regulaciones ministeriales.

¿Qué significa esto? El rol del ministro y del Consejo nacional consistirá en controlar, regular, garantizar. Debe evitarse que nuestros diplomas puedan depreciarse nacional o internacionalmente, o que dejen de entrañar una disparidad o un azar, según las regiones o según los años.

Alcanzará con una supervisión muy flexible para que desaparezcan tales peligros.

Así, una parte considerable de la pedagogía de las disciplinas normales puede y debe ser opcional y dejarse al libre criterio de las Universidades. En lo que concierne al resto, se conservará en cada caso un cierto porcentaje de organización, de experimentación, de capacidad creativa, y los resultados podrán ser confrontados, justipreciados, y utilizados como ejemplo.

Sin embargo, no hay que creer que en Francia vamos a establecer el sistema norteamericano. Desconfiemos de lo que se ha llamado “el mimetismo americano”. Podemos tomar de los norteamericanos la pedagogía de grupo, pero no queremos calcar nuestras Universidades de las suyas. No queremos que la contratación de los profesores se haga de acuerdo al sistema de enganche y desenganche que ha merecido el nombre de *slave market*, mercado de esclavos; no podemos conceder a nuestras Universidades unos recursos financieros tales que les permitan recibir y administrar capitales enormes, poseer pozos de petróleo, grandes almacenes o incluso— como cierta Universidad próxima a Nueva York— fábricas de *spaghetti*. Esto se opone a las tradiciones francesas y no estamos dispuestos a admitirlo. Nuestros maestros quieren ser funcionarios públicos y disfrutar de la seguridad que implica tal situación, y este fenómeno se presenta con una fuerza especial teniendo en cuenta que muchos de ellos han sido traumatizados— como ya se ha puesto de relieve— por los acontecimientos de mayo. Esto no impedirá en absoluto que la Universidad apele a personalidades ajenas a ella, lo cual ya ha sucedido sobre todo en los institutos universitarios de tecnología, no para reemplazar a los profesores titulares, sino para complementar y variar la enseñanza.

Pero como las críticas que se me han hecho, salvo escasísimas excepciones, versan más bien sobre una insuficiencia de autonomía y no sobre un exceso de ella, voy a tratar a continuación este aspecto peculiar.

La participación de los estudiantes

La *participación* suscita más inquietudes que la autonomía. Sin embargo, es su complemento lógico: le es indispensable.

¿Somos siempre lo bastante conscientes del sólido lazo que une la autonomía y la participación? Tenemos ante nuestros ojos una prueba de ello: jamás se ha podido intentar la autonomía. ¿Por qué? Porque si la autonomía hubiese sido confiada únicamente a los profesores—cualesquiera que fuesen los méritos de éstos—hubiera representado un peligro demasiado grande de corporativismo, de patrimonialidad, de feudalización.

La primera pregunta se formula así: ¿la participación comprenderá a personas ajenas a la Universidad, es decir, a personas que no sean ni profesores ni estudiantes? Hemos previsto su presencia en el Consejo nacional, al igual que su necesaria intervención en el Consejo regional, que agrupará a los delegados de las Universidades y a las fuerzas vivas de los sectores socioeconómicos regionales.

Hemos pensado que sería posible ir más lejos aún, y que las Universidades—e incluso los establecimientos docentes y las unidades docentes—podrían invitar a personalidades no pertenecientes a ellas a formar parte de sus órganos directivos.

El gran problema consiste indudablemente en la participación de los estudiantes. Creemos que debe intentarse esta experiencia. De hecho, muy pocos se rehúsan a ella. Diversas razones explican el hecho de que los estudiantes reclamen hoy la participación, cosa que no reclamaban antes. Me limitaré a enunciarlas brevemente. *

En primer lugar, se da una transformación de las relaciones entre enseñantes y enseñados; no insistiré sobre el particular. En segundo lugar, comprobamos la aparición del espíritu de equipo en los mecanismos de elaboración y de transmisión de los conocimientos. En tercer lugar, está la rápida renovación de los conocimientos, que hace que un profesor siga siendo siempre en cierta medida un estudiante.

Se da también una maduración más rápida de la juventud. Algunos de ustedes han puesto en tela de juicio este fenómeno diciendo que los jóvenes, desde ciertos puntos de vista, son menos maduros que antes. Quizás desde ciertos puntos de vista son menos maduros, pero no lo son desde otros ángulos. Se trata aquí de un fenómeno nuevo debido a la abundancia de medios de información extrauniversitarios; a la disponibilidad de medios mecánicos más variados, uno de cuyos ejemplos más vulgares es sin duda la conducción de automóviles; al potencial económico de la juventud, que antes había sido descuidada, pero que es hoy considerada como clientela de excepción, y cortejada por las agencias y las empresas comerciales y publicitarias.

Finalmente, es lógico que los estudiantes—mucho más numerosos—se entreguen a una reivindicación general de responsabilidades, de decisión, de no pasividad, hecho característico de nuestro mundo moderno.

Es preciso valorar esta participación. ¿Puede llegarse incluso a solucio-

nes como la paridad, puestas ya en práctica por los órganos creados *de facto*?

Puesto que en nuestro proyecto la participación se basa en elecciones leales, representativas, con el propósito de evitar la usurpación de una minoría, puesto que determinados asuntos serán de competencia exclusiva del claustro docente, puesto que en cada ciclo de enseñanza habrá a disposición de los estudiantes colegios electorales distintos, creo que se puede entrar sin temor por este camino.

La reforma implica confianza

Si nos decidimos a hacer la experiencia, ésta debe convertirse en un éxito: no se la puede comprometer asumiendo ante ella una actitud desconfiada.

Esta actitud de desconfianza estaría provocada por dos clases de disposiciones.

La primera sería el voto obligatorio. Sean cuales fueren las razones de peso que puedan invocarse en favor suyo—y he reflexionado detenidamente sobre ello—, puesto que el voto obligatorio no pertenece a nuestro derecho positivo y no se practica en los demás sectores de la vida nacional, sobre todo en las elecciones políticas, su obligatoriedad haría que los estudiantes se sintiesen discriminados y desairados.

Podrían iniciarse campañas en torno a este tema, y aun en el caso de que fuesen iniciadas por personas con malas intenciones, lo cierto es que llegarían, convencerían y atraerían a muchos jóvenes de buena fe y sin mala voluntad. Ello comprometería desde el comienzo el éxito de la experiencia.

No se presentan los mismos inconvenientes si nos limitamos a establecer un *quorum* efectivo y a conceder una participación proporcional al interés que tenga cada cuestión con respecto a los que intervienen en la decisión.

La segunda disposición que crearía una impresión de desconfianza sería la reducción de la participación estudiantil a un rol minoritario de mero trámite, o que se convertiría por reacción en perpetuamente contestatario.

La reforma, lo decía hace un momento, implica una opción. Sin duda, uno puede ser hostil a esta opción, pero no habría peor opción que un compromiso que reuniese los inconvenientes del sistema antiguo y del nuevo.

No destruyamos la participación en nombre de una melancolía fuera de lugar, declarando que la aprobamos en principio, pero vaciándola de contenido y, en consecuencia, de sus ventajas, con el propósito de quizá mañana mismo acusar sus defectos.

La reforma implica una opción pero también una confianza. No se puede aprobar la reforma y al mismo tiempo rehusar a profesores y estudiantes la confianza que ella exige. Sería aceptar meras palabras y rechazar la realidad que representan.

La participación de todos los elementos docentes

La participación no sólo se concede a los estudiantes sino también a los profesores. Se nos objeta que los profesores tendrán menos poderes. ¿Menos poderes para qué? Tendrán los mismos poderes para aquellos asuntos que hemos creído deberían seguir siendo de su competencia. No es preciso que los profesores sean elegidos por los estudiantes. No es preciso que los estudiantes califiquen sus propios exámenes.

Quizás esto no daría mal resultado, pero resulta imposible. Ya lo he manifestado a los estudiantes: estas prácticas desmoralizarían al cuerpo docente y quedarían ustedes privados de sus mejores profesores.

Estas concepciones no son necesariamente risibles, puesto que el nuevo mundo de la pedagogía es un mundo misterioso, complejo, y todo debe ser considerado científicamente. En la actualidad, sin embargo, ha sido adoptada una línea de conducta y el gobierno no la variará.

Hemos dicho que los profesores no serían calificados por los estudiantes, que conservarían la costumbre de decidir por sí mismos acerca de sus nombramientos y de su avance en la carrera académica, lo cual es de considerable importancia. Hemos dicho además que, en común con los estudiantes, tendrían un cierto número de atribuciones que antes no tenían ni unos ni otros. Los profesores no tenían el derecho de innovar según sus propios criterios en los cursos de licenciatura o de doctorado, derecho que ahora poseerán, bajo el necesario control del Estado para evitar la disparidad o la pérdida de valor de ciertos diplomas nacionales, dejando siempre un amplio margen a la libertad y al ensayo experimental.

La autonomía de gestión consiste en primer lugar en la participación de los profesores en el destino, en los métodos pedagógicos y en el presupuesto del centro docente, participación que no tenían. Cuando hablo de los elementos docentes, hay que entender todas las categorías de profesores. Se han tomado medidas para que los profesores titulares¹ o los adjuntos, *agrégés* o *docteurs d'Etat*, no se sientan minusvalorados ya que no hay razón para que ello ocurra. Sin embargo, debemos sacar las oportunas consecuencias del hecho de que los profesores titulares y los *agrégés* adjuntos no son los únicos miembros del cuerpo docente universitario, que junto a ellos están los ayudantes encargados de curso—tan numerosos como las dos primeras categorías juntas—y los ayudantes, que en su mayoría también tienen una labor docente. Si el público en general cree que el ayudante es una especie de monitor, no es por error o por confusión. Esto ocurre a veces, pero en la mayoría de los casos el cuerpo docente está integrado por *agrégés*, por doctores de *troisième cycle*, personas calificadas como auténticos profesores universitarios y que se entregarán con mucho más entusiasmo a su tarea si les permitimos salir de una

1. Los títulos académicos franceses se traducen aquí de la manera siguiente: *professeur titulaire*, profesor titular, equivalente a nuestro catedrático; *maître de conférences*, profesor adjunto. *Agrégé* y doctor de *troisième cycle* se dejan en francés, dado que se trata de instituciones académicas exclusivamente francesas.

curiosa situación impuesta por las estratificaciones de la función pública. Uno debería preguntarse por qué en ciertas Facultades en que los profesores son *agrégés* no son al mismo tiempo funcionarios, y en otras en las que no son *agrégés*—lo cual no implica que sean mediocres—sí son funcionarios. Evidentemente a este respecto hay que rehacer el ordenamiento vigente, tarea que no pertenece al ámbito legislativo sino al reglamentario. De todas formas, era necesario que hiciese estas indicaciones a la Asamblea que me está escuchando, puesto que los problemas que plantean son considerables.

CONCLUSIÓN. — UNA DOBLE OPOSICIÓN

La oposición conservadora

¿Cuáles son las dos oposiciones? Por una parte, la oposición conservadora. Siempre ha existido; siempre existirá.

Esta es la opinión de un miembro de la oposición: “La verdadera causa del mal, señor ministro, está en sus reformas imprudentes y torpes, en estas pretendidas mejoras que no han dejado con vida nada de lo que constituía el honor y la fuerza de la pedagogía francesa. La verdadera causa del mal está en la política. Sí, en la política que invade los establecimientos escolares con la lectura de los periódicos, que enturbia su atmósfera pacífica y serena, que sobreexcita a los jóvenes con ideas, pasiones y preocupaciones impropias de su edad. La verdadera causa del mal está en el espíritu de indisciplina que se apodera cada vez más de los centros académicos. Son testimonio de ello los congresos de estudiantes de bachillerato que han tenido lugar en el sur de Francia, en Nîmes, Montpellier, Auch”.

Este opositor es poco conocido por ustedes puesto que ha muerto hace tiempo. Se llamaba FREPPEL y se oponía a Jules FERRY el 23 de mayo de 1882, en el curso de un debate parlamentario.

Sin embargo, convenía recordar su nombre ya que, como pueden ustedes constatar en cualquier momento, su descendencia no se ha extinguido.

La minoría revolucionaria

Luego, está la oposición de los revolucionarios, la de la minoría revolucionaria. Ayer por la noche reflexionaba sobre esta minoría. Como es lógico, no se debe exagerar la importancia de las minorías; no soy yo por lo demás quien la exagera, es la Historia misma. Los derechos de las mayorías en las elecciones son obra de las minorías, porque las mayorías jamás han reclamado el derecho al voto. En los grandes negocios, según los datos que nos ofrece la prensa económica, ¿son acaso las mayorías las que deciden?

Debemos examinar las postura de la minoría en la medida en que se

trate de una minoría irreductible. ¿Qué nos dice este minoría irreductible de contestatarios? Antes que nada, nos dice que este proyecto no es más que un señuelo. ¿En qué se basa para afirmarlo? Nos dice que prefiere la revolución. ¿Cómo hacerla? Nos dice que nuestra política es ineficaz. ¿Cómo demostrarlo?

¿Acaso este proyecto es un señuelo? Veamos, ¿podría afirmarse tal cosa sin provocar la risa? Conceder a los estudiantes el derecho de voto en un porcentaje del 50% constituía para los decanos—debo confesarlo—una empresa que muchos de ellos no hubiesen llegado siquiera a concebir. Conceder a los estudiantes la posibilidad de discutir con los profesores acerca de la enseñanza y de votar el presupuesto. No, creo que nadie puede decir que no se trata de un experimento en serio. Y si además se comprueba cómo los países extranjeros se ven afectados por la cuestión y se preguntan si no sería preciso seguir el camino francés, ello demuestra que somos los primeros que entramos en este camino y hasta este punto.

En segundo lugar, sigue diciendo la minoría revolucionaria, preferimos hacer la revolución. Evidentemente hay algunos que hubiesen preferido que nosotros nos rehusásemos a poner en práctica las reformas reclamadas: hubiesen obtenido así un punto de apoyo sobre el cual edificar su revolución. No sé qué pasaría si ellos hiciesen esta revolución, pero debo decirles a ellos que no la harán. No sé si hubiesen podido hacerla en el caso de que nos hubiésemos rehusado a las reformas, porque quizá nuestra negativa no hubiera sido suficiente. Pero ante las reformas, ante la actitud abierta no sólo del gobierno, es decir, del poder ejecutivo, sino conjunto de la voluntad legislativa y política del país, ¿cómo harían la revolución, y cuál sería ésta?

Debido a esto concedo mucha importancia al hecho de que teorías originalmente teñidas a menudo de nobleza y de idealismo—pero que revelan más tarde su vaguedad, su inconsistencia y su irrealizabilidad—no logren a través de un mecanismo indirecto dominar sobre un sector sólido y circunspecto de la representación popular, de la representación nacional.

En consecuencia, dirigiéndome a ellos desde aquí—no puedo dirigirme a ellos de otra forma, porque cuando vienen a hablar conmigo es para decirme, de forma muy extensa por lo demás, que no vendrán a hablar conmigo—les digo: primero que todo, la revolución no la harán hoy; luego, si deben hacerla más tarde, ¿por qué no se dedican ustedes durante la espera a formarse, a educarse, a conocer mejor la sociedad que quieren destruir con el propósito de que ante sus ojos no pase inadvertida ninguna de las debilidades de tal sociedad?

Por último, es preciso que ustedes demuestren de manera rotunda ante la opinión pública que les contempla y les escucha que el gobierno les está engañando, que esta ley no significa nada, que esta participación es imposible. Para demostrarlo, es necesario intentarlo. ¡Entren ustedes en el mecanismo de la ley, y veremos qué pasa! Cuando llegue ese momento, si tal participación ha servido para burlarse de ustedes, tendrán la posibilidad de decirlo.

En la Historia no se halla ningún ejemplo de revolución hecha ex-

clusivamente por revolucionarios. Es necesario, pues, que los revolucionarios arrastren consigo a reformistas; pero se está haciendo todo lo necesario para que ello no ocurra.

En el fondo, ¿de qué se quejan? ¿De una sociedad inhumana? En la base de sus reivindicaciones—si las juzgo de acuerdo a una carta recibida ayer y escrita por una persona vacilante—, hay un ideal de promoción del hombre que se encuentra ante un monstruo mecánico que les obsesiona. De acuerdo, pero ¿no es a través de la participación como podemos efectuar esta promoción humana?

A los que quieren ir más lejos, a aquellos que dirigen su mirada a las fábricas en las que no trabajan y a las cuales no son invitados, en vez de dirigirlas hacia la Facultad en la que se encuentran y de la que es normal que se ocupen, a aquellos podría responderse: si logramos que profesores y alumnos participen en la Universidad, transformando lo que antes era una relación de dominación en relación de diálogo, ¿no sería posible acaso que después de esta primera experiencia se intente lo mismo—por lo que se refiere a la transformación de una relación de dominación en una relación de diálogo—en otros sectores de la vida social?

Hasta el último límite de la audacia y de la confianza

Mi amigo Jean BERTHOIN, que ha ocupado el puesto que hoy desempeño—y yo fui uno de los que se lo confiaron—, me decía ayer, con palabras elevadas y bellas en las que pude advertir el afecto que me dispensa, y además su aprobación: “Llega usted al último límite de la audacia”.

En efecto, pero si la audacia no llegase hasta su límite extremo, ¿sería verdadera audacia? Si nuestra confianza en la juventud no llegase hasta el límite de la confianza, ¿sería confianza en la juventud?

Esta Asamblea se siente orgullosa de un título que podría hacer pensar que está separada de la juventud, y, sin embargo, ella es autora antes de estos acontecimientos—y de manera profética—de un informe cuyos puntos de vista cabe justamente considerar como revolucionarios. Por eso, en la medida en que gracias a los recuerdos me siento capaz de cometer la usurpación de hablar en cierto modo en nombre de ustedes, me permitiría decir que la audacia y la juventud no son intrusas en esta casa.

EL ROL DEL ESTADO

Servir a la sociedad garantizando su promoción

Para concluir, quisiera hablar del Estado. Se trata de pensar en las gravosas responsabilidades, en los deberes y en los medios a disposición de los poderes públicos.

Comprometiéndose a esta empresa sin precedentes, ¿no temen el gobierno y el parlamento renunciar a misiones esenciales que les son con-

fiadas por la soberanía nacional, o por lo menos, no incurrirán en este reproche?

De alguna manera, ¿no vamos a iniciar el famoso proceso de la desaparición del Estado precisamente en un momento en el cual, en los países en que tal proceso se ha erigido en doctrina, ha dado pruebas de su ingenuidad asombrosa?

Vale la pena plantear el interrogante. Creo que hay que contestarlo de forma negativa.

En muchas épocas, y aún hoy en muchos países, el Estado no administra la función docente. El Estado exige la enseñanza, pero no la suministra. Puede y debe garantizar con toda su responsabilidad y en toda la medida de sus posibilidades la libre expansión de esta fuerza a la vez creadora y distribuidora.

Que la Universidad sea administrada por los que trabajan en ella, por los que allí enseñan, por los que allí aprenden, por la cantidad cada vez mayor de personas que son allí simultáneamente enseñantes y enseñados, no equivale a consagrar un desmembramiento del poder público: por el contrario, garantiza en mejores condiciones el servicio a una sociedad que nos ha constituido como apoderados suyos, para garantizar no sólo su supervivencia sino su promoción. Y esta obra se hace posible ahora, en la nueva dimensión de la cultura que he tratado de definir, cosa que no hubiese sido posible llevar a cabo cómodamente en otra época.

Abrir a la juventud, a la nación, este gran panorama

Si los profesores formasen una casta, si los estudiantes procediesen de una categoría privilegiada, si la enseñanza surgiese de una concepción socialmente jerárquica e intelectualmente minoritaria, tal delegación y tal liberación serían injustificables.

Por este motivo no han sido acordadas o concebidas antes. Pero desde el momento en que la Universidad se ha definido no sólo como Universidad de conocimientos sino de los hombres que tienen relación con el conocimiento, desde el momento en que no se excluye de ella ningún sector del conocimiento, puesto que ningún sector de la sociedad es indigno de ella y todos pueden recibir allí lo que quizás en otro momento estén en condiciones de ofrecer, en consecuencia el rol del Estado no consiste en rehusarse a esta mutación, sino en permitirla y favorecerla.

También consiste en garantizarla desde todos los puntos de vista necesarios, sobre todo en lo que se refiere al orden y la lealtad, lo cual conducirá a su vez a conservar en la misma medida, siempre que sea necesario, los poderes de coordinación y de regulación que le son propios.

El gobierno no propone su cancelación, no invita al legislador a una abdicación. Tanto uno como otro, en el marco de sus competencias respectivas, que no serán en absoluto cercenadas, tienen la misión de dar esta gran oportunidad a la juventud, al pueblo, a la nación.