

EL BACHILLERATO EN FRANCIA. LAS REFORMAS DE FOUCHET Y DE FAURE (1965-1969)

CHRISTOPH LÜTH*

N.I.A.S., Wassenaar, Países Bajos

Al considerar el bachillerato francés desde el punto de vista de la República Federal de Alemania sorprende en primer lugar la diversificación, históricamente temprana y muy amplia, en varios tipos de bachillerato. Para comprender las causas de esta diversificación intento examinar la finalidad de los diferentes tipos de bachillerato y los argumentos que se exhiben en favor de ellos. Me gustaría, particularmente, averiguar si esta diversificación fue introducida con respecto a diferentes cursos o estudios. La clave para comprender el bachillerato francés no estriba únicamente en la descripción de esta diversificación sino también en la explicación de aquellas características que tienen en común los diversos tipos de bachillerato. ¿Cuáles han de ser los conocimientos y aptitudes exigidos a los estudiantes?

Para analizar las causas fundamentales de esta diversificación por una parte, y de los aspectos generales, por la otra, me concentraré en la época en que se inició la diversificación, en el primer tercio del siglo XIX (1821) la cual, a partir de entonces, se fue acrecentando¹ para ser llevada a cabo con eficacia por un cambio radical en la época de las reformas de Fouchet y de Faure (1965-1969). Me referiré a continuación al acceso a los estudios universitarios, pero no a las normas aisladas que rigen la entrada a las aulas de las escuelas selectivas francesas («grandes écoles»), que incluyen cursos especiales preparatorios seguidos de una oposición. En la República Federal de Alemania no se encuentra ningún parangón con este sistema.

* Agradezco profundamente a Pilar van Breda-Burgueño (Netherlands Institute for Advanced Study in the Humanities and Social Sciences (Holanda) N.I.A.S., Wassenaar, Países Bajos), la traducción que ha hecho de este artículo al español.

¹ A. ZIMMERMANN: Baccalauréat. Rheinstetten 1976, pp. 59-117.

1. LA REFORMA FOUCHET

En la declaración del gobierno de mayo 1965, Fouchet, ministro del departamento de educación en el Gobierno Pompidou desde diciembre de 1962, presenta el concepto de reforma del bachillerato y de los diferentes cursos de la enseñanza secundaria, que fue aprobado por el Consejo de Ministros. ¿Cuántos tipos de bachillerato planea Fouchet? La respuesta dada en literatura es clara. Zimmermann (1976) menciona 7 tipos (cfr. Trouillet 1977)². Consecuentemente Zimmermann manifiesta que Fouchet ha incrementado el número de tipos de bachillerato, de los que desde la reforma escolar de 1959 sólo existían cinco³. La declaración del gobierno parece objetar este hecho⁴, en ella Fouchet se refiere a una división total de la enseñanza en 5 partes de culturas paralelas a los cinco tipos de bachillerato⁵.

Al examinar más atentamente la versión del gobierno se observa que ya la original se incrementó con dos tipos adicionales de bachillerato: un «baccalauréat de technicien» especializado en tecnología industrial, respectivamente en economía⁶. Estos dos tipos de bachillerato mencionados fueron extensamente explicados en la versión de la declaración del gobierno publicada en *L'Éducation nationale*. Ambos cumplirían los deseos de las asociaciones de padres de familia y de los profesores elevando el grado de los diplomas técnicos («technicien breveté», resp. «brevet de technicien»)⁷ existentes ya en las escuelas de formación profesional (de ciclo largo) al de bachillerato⁸.

A pesar de la importancia que tiene este desarrollo en el bachillerato técnico para la integración de los cursos de enseñanza profesional en la preparación de los estudios y consecuentemente para una unificación de la enseñanza general y de la profesional, no profundizaré este aspecto, porque es la diversificación en cinco cursos de educación la que llevó al bachillerato tradicional, que es el punto central de la argumentación de

² ZIMMERMANN, 1976: (ver nota 1), pp. 184-185, 191-192; cf. B. TROUILLET: Sekundarabschlüsse mit Hochschulreife im französischen Bildungswesen. Weinheim 1977, p. 16.

³ Décret no. 59-57 du 6 janvier 1959 portant réforme de l'enseignement public. Art. 23 (En: J.O.I. 1959, p. 428); Décret no. 59-1012 du 28 août 1959 relatif au baccalauréat de l'enseignement du second degré, Art. 9 (En: J.O.I. 1959, p. 8570).

⁴ ZIMMERMANN, 1976: (ver nota 1), p. 184.

⁵ Declaración gubernamental del 18 de mayo de 1965. En: J.O. 1965, p. 1365.

⁶ En: J.O. 1965, p. 1366.

⁷ «Technicien breveté» En: Décret no. 59-57 (ver nota 3), Art. 34 - Cfr. Fouchet que habla de «brevet de technicien» en su declaración gubernamental del 18 de mayo de 1965, y con ello quiere decir lo mismo que el vocablo «technicien breveté». In: J.O. 1965, p. 1366).

⁸ Cfr. la traducción alemana de esta versión de la declaración gubernamental que fue publicada en el diario *L'éducation nationale* (noviembre 20, mayo 27, 1965). En: J. Schriewer (ed.), *Schulreform und Bildungspolitik in Frankreich*. Bad Heilbrunn 1974, pp. 158-159.

Fouchet y de otros miembros en el debate con ocasión de la declaración gubernamental en la Asamblea Nacional.

El nuevo nivel de estudios secundarios tiene que cumplir tres finalidades: (1) ofrecer la enseñanza que convengan a las «aptitudes e intereses (sc. de los estudiantes) y que desarrollen y eleven al máximo sus personalidades»⁹; (2) proporcionar una «educación intelectual..., libre del enciclopedismo y del especialismo restringido al mismo tiempo»¹⁰; (3) y una preparación mejor para facilitar la entrada a la universidad, lo que evitaría una «limitada y prematura especialización»¹¹. Estas tres finalidades, en parte formuladas con respecto a la subjetividad individual del estudiante, en parte con respecto a una educación objetivamente determinada, y en parte con respecto a las exigencias de los estudios universitarios, indican una especialización, es decir una diversificación en los diferentes cursos de la enseñanza.

1.1. *Diversificación*

¿Se halla determinado el grado de diversificación en los estudios secundarios por algún concepto específico de los estudios preparatorios? Incluso esperando que así fuese, vista la finalidad de mejorar los estudios preparatorios, la respuesta es negativa. Fouchet habla en favor de su división en 5 cursos de enseñanza («secciones»), que hizo obligatorios el decreto de 10 de junio, 1965¹², fundándose en la filosofía cultural. Usando el doble significado de «cultura» (1. la cultura subjetiva = educación; 2. la cultura objetiva = todos los recursos culturales de una nación) Fouchet distingue «5 formas de cultura» («cinq formes de culture»)¹³, que han de estar en consonancia con «algunos grandes ejes de cultura» («quelques grands axes de culture»)¹⁴. Con esta orientación hacia la cultura contemporánea fue desplazada, con intención innovativa, la tradicional orientación de los cursos de segunda enseñanza de las lenguas clásicas, el griego y el latín¹⁵ que habían dominado hasta entonces. Las formas de educación instituidas de esta manera son las siguientes:

⁹ FOUCHET: Declaración gubernamental del 18 de mayo de 1965. En: J. Schriewer, 1974: (ver nota 8), p. 153 (=J.O. 1965, p. 1365).

¹⁰ FOUCHET: *Ibid.* 1974, p. 153 (=J.O. 1965, p. 1365).

¹¹ FOUCHET: *Ibid.* 1974, p. 154 (=J.O. 1965, p. 1365).

¹² Décret no. 65-438 du 10 juin 1965 modifiant les titres III, IV et X du décret no 59-57 du 6 janvier 1959 portant réforme des l'enseignement public, Art. 1^{er} (In: J.O.I. 1965, p. 4882).

¹³ FOUCHET IN: J.O. 1965, p. 1365.

¹⁴ FOUCHET IN: J.O. 1965, p. 1366.

¹⁵ FOUCHET: Declaración gubernamental del 18 de mayo de 1965. En: J.O. 1965, p. 1366; cfr. Pompidou en el siguiente debate del 19 de mayo de 1965. En: J.O. 1965, pp. 1419-1420.

- «Une formation littéraire, linguistique et philosophique...» (sección A).
- «Une formation orientée vers les sciences économiques et sociales» (sección B).
- «Une formation où l'accent est mis sur l'étude des sciences exactes mathématiques et sciences physiques» (sección C).
- «Une formation orientée vers les sciences physiques et la biologie...» (sección D).
- «Une formation associant à un enseignement scientifique un enseignement technique industriel» (sección T)¹⁶.

El que esta división tienda a favorecer una filosofía cultural puede verse también en el argumento para establecer la nueva sección B, que se destina a las ciencias sociales y económicas: «En nuestra cultura» estas ciencias desempeñaron un papel creciente entre las humanidades por una parte y las ciencias naturales por la otra¹⁷, un puesto que nos recuerda la división de Snow en tres culturas¹⁸. Según la cual, los estudios secundarios no deberían dividirse en cinco secciones preparatorias para los correspondientes estudios. Esta idea también se opondría al principio de Fouchet de que la preparación para los estudios no debería ser «una limitada y prematura especialización», sino «una instrucción educativa en el verdadero sentido de la palabra»¹⁹.

Antes de tratar el indicado contra-principio de una educación general en el grado secundario me gustaría saber si esta división en 5 cursos de educación discutida cultural-filosófica y generalmente, está también justificada en cuanto a la teoría de la enseñanza, por Fouchet u otros participantes en el debate de la declaración gubernamental que trató este tema. Me refiero ahora al segundo significado del concepto «cultura» (= formación del individuo). El único argumento de este tipo que presenta Fouchet, está relacionado con la necesidad de distribuir el número de ciencias, en continuo incremento, entre los diferentes cursos de enseñanza, ya que nadie es capaz de adquirir el conjunto de todas las ciencias²⁰. En este sentido Pompidou hizo que los estudiantes se con-

¹⁶ FOUCHET en: J.O. 1965, p. 1365. Para explicar la educación en la sección B como consecuencia de una cultura extendida en esta dirección cfr. *ibid.* 1965, p. 1366.

¹⁷ FOUCHET en: J.O. 1965, p. 1366 En: Schriewer, 1974: (ver nota 8), p. 156.

¹⁸ Cfr. H. ROTH: Stimmen die deutschen Lehrpläne noch? En: Die Deutsche Schule 60 (1968), p. 74.

¹⁹ FOUCHET: Declaración gubernamental del 18 de mayo de 1965. En: Schriewer, 1974: (s. not. 8), p. 154 (=J.O. 1965, pp. 1365).

²⁰ FOUCHET: Declaración gubernamental del 18 de mayo de 1965. En: Schriewer, 1974: (ver not. 8), pp. 148, 153 (=J.O. 1965, pp. 1364, 1365).

centrasen en adquirir un número limitado, pero preciso, de conocimientos²¹.

Otros argumentos de la teoría de la educación se refieren a la estructura interior de los cursos de enseñanza, admitiendo así su división. Por ejemplo, Fouchet exige que las diferentes asignaturas sean integradas en grupos de cursos de enseñanza y que no se presente solamente una composición de elementos sin «un verdadero valor formativo» («vrai valeur formatrice»)²², él ilustra su idea tomando los ejemplos de las asignaturas francés y matemáticas, a las que da un énfasis diferente según el curso de educación del que dependan²³. Es característico de esta finalidad de la teoría de la enseñanza el que Fouchet pretenda desarrollar el valor formativo del conocimiento especializado en el curso de enseñanza técnico-industrial (T): «La mission véritable de l'enseignement technique est de réaliser l'unité de ces deux aspects (sc. multiplication des connaissances spécialisées, offrir une culture) et de proposer une voie d'accès vers la culture à partir d'éléments concrets...»²⁴. Aún cuando no relaciona las asignaturas a cursos específicos de estudios, se muestra sin embargo defensor de la diversificación: los diferentes cursos de enseñanza han sido concebidos de acuerdo con las necesidades del estudio.

El propio Fouchet admite —en contra de sus argumentos cimentados precisamente en la filosofía cultural— que la Facultad de ciencias naturales acepte únicamente candidatos que posean un cierto tipo de bachillerato y que concierte exámenes suplementarios para otros candidatos²⁵. En este caso Fouchet admite aunque solamente como excepción —la preparación especial para los estudios que él descuida en su argumentación filosófico-cultural la cual favorece la diversificación de los cursos de enseñanza. En el mismo sentido Pompidou deseaba que la especialización fuese tan amplia que permitiese a los graduados de las escuelas secundarias pasar directamente a los estudios (sin el nivel intermedio del año preparatorio abolido por Fouchet)²⁶. Otro miembro de la fracción gubernamental ve como ventaja en la planeada especializa-

²¹ POMPIDOU (Primer Ministro) en el debate del 19 de mayo de 1965 sobre la declaración gubernamental de Fouchet, en: J.O. 1965, p. 1419.

²² FOUCHET: Declaración gubernamental del 18 de mayo de 1965. En: J. SCHRIEWER, 1974: (ver nota 8), p. 153 (=J.O. 1965, p. 1365).

²³ FOUCHET en el debate del 19 de mayo de 1965. En: J.O. 1965, p. 1443.

²⁴ FOUCHET en el debate del 19 de mayo de 1965. En: J.O. 1965, p. 1443.

²⁵ FOUCHET: Declaración gubernamental del 18 de mayo de 1965. En: J. SCHRIEWER, 1974: (ver nota 8), p. 162 (=J.O. 1965, p. 1367). Cf. los posteriores decretos no. 65-959 del 9 de noviembre de 1965 ... Art. 2 decretado por FOUCHET (En: J.O.I. 1965, p. 10009) no. 66-411 del 22 de junio de 1966, Titre II. Art. 5.

²⁶ POMPIDOU (Primer Ministro) en el debate del 19 de mayo de 1965. En: J.O. 1965, p. 1420.

ción, el que ésta llena el vacío que existía hasta entonces en los estudios especializados²⁷. Más explícitamente los críticos al plan de reforma (entre otros Billères, Ministro de educación en 1956) exigieron una preparación especializada para ciertos grupos de estudios: con respecto a la eficacia, es de gran importancia el que la preparación para estudios especiales se haga en una etapa temprana²⁸. Esto sería una «orientation professionnelle»²⁹, una «préfiguration de la spécialisation de l'enseignement supérieur»³⁰.

Después de todo, lo anterior expuesto no significa que la tesis filosófico-cultural de Fouchet estuviese destinada a ocultar la orientación efectiva de los diferentes cursos de enseñanza que llevan a los estudios correspondientes. En ese caso no se consideraría el hecho de que sólo en las mencionadas excepciones ciertos tipos de bachillerato permitan la admisión a determinados estudios. En todos los demás casos no se prescribe una correlación similar, los cursos de formación pueden ser considerados como aspectos dentro del marco de la corriente principal de la cultura. La declaración de Fouchet es consistente en cuanto a que estos cursos de enseñanza han sido diversificados con vistas a la división de la cultura. Puede así comprenderse que con relación a la anteriormente mencionada, exclusión de una especialización prematura, Fouchet opone sus críticas: «Elle (sc. la réforme) ne spécialise pas, elle diversifie»³¹. Lo que significa: No hay especialización con respecto a ciertos estudios, sino diversificación del nivel de estudios secundarios de acuerdo con los principales aspectos de la cultura.

Naturalmente esto indica que al mismo tiempo se ha de facilitar una pre-orientación y junto con ella una preparación para grupos de estudios, teniendo aquéllas una correlación con los principales aspectos de la cultura. El punto de controversia era, si Fouchet proyectaba una especialización demasiado rígida adelantándose a la tabla de materias de ciertos estudios. Por sus declaraciones filosófico-culturales y teórico-educativas relativas a la diversificación en varios cursos de enseñanza, se hizo patente su oposición.

²⁷ MER (Partido U.N.R. - U.D.T.) en el debate del 19 de mayo de 1965. En: J.O. 1965, p. 1424.

²⁸ BILLÈRES en el debate del 19 de mayo de 1965. En: J.O. 1965, p. 1411; cfr. SÉRAMY (Partido «rassemblement démocratique») *ibid.* p. 1427.

²⁹ DUCOS (Partido «rassemblement démocratique») en el debate del 19 de mayo de 1965. En: J.O. 1965, p. 1377.

³⁰ DUPUY (Partido comunista) en el debate del 19 de mayo de 1965. En: J.O. 1965, p. 1374; cf. DUCOS (Partido «rassemblement démocratique») *ibid.* p. 1378.

³¹ FOUCHET en el debate del 19 de mayo de 1965. En: J.O. 1965, p. 1442.

1.2. Enseñanza general

La validez del principio de la educación se ha visto acrecentada por la exigencia de que todos los cursos especiales de educación han de ser ampliados con las asignaturas de educación general. Si esta educación general indica sólo las bases de la teoría relativa a la enseñanza, o si es necesaria respecto a una facultad general para el estudio, tiene que ser examinado posteriormente.

En primer lugar, llegamos a la determinación y motivación de esta educación general. En el debate Fouchet no contribuye gran cosa a solucionar el «famoso problema»³² de aquellas decisiones o resultados que los cursos de enseñanza tienen en común³³. Su preocupación estriba en una clasificación estructural de la «verdadera enseñanza general»³⁴, consistiendo en «una educación cultural bien equilibrada»³⁵, que se halla muy lejos de los dos extremos que él rechaza, principalmente el enciclopedismo y la especialización rigurosa, a la vez. Así pues la enseñanza general se llevará a cabo centrada en las asignaturas que él exige y que todos los cursos tienen en común junto con una especialización moderada. No se pretende lograr una enseñanza general con las asignaturas comunes, ni una enseñanza especializada con aquellas asignaturas específicas de los diversos cursos de enseñanza separadamente. Este concepto de integrar diversos elementos dentro de la enseñanza general tiene como consecuencia que el núcleo de asignaturas comunes deba tener diferentes orientaciones según el curso de enseñanza del que dependan³⁶. Lo característico en esta interpretación de la enseñanza general es que tendrán que ser combinadas asignaturas diferentes con respecto a los contenidos. Este principio estructural (estableciendo la relación entre diferentes asignaturas) iba implícito en los razonamientos de la teoría sobre la educación respecto a la estructura de los cursos de enseñanza, sin embargo, el principio estructural por sí solo no se puede emplear para definir lo que se supone uno entiende por enseñanza general.

Por consiguiente era lógico que en el debate que siguió a la declaración gubernamental fuese reiteradamente distutida la cuestión de determinar las asignaturas de la enseñanza general. Con referencia a Pascal y a Marx se apeló a la universalidad y a la humanidad, que significa (según

³² POIRIER (Partido U.N.R.- U.D.T.) en el debate sobre la declaración del gobierno de 19 de mayo de 1965. En: J.O. 1965, p. 1414.

³³ FOUCHET en la declaración del gobierno del 18 de mayo de 1965 (En: J.O. 1965, p. 1365) y en el debate del 19 de mayo de 1965. En: J.O. 1965, pp. 1442-1443.

³⁴ FOUCHET en su declaración gubernamental del 18 de mayo de 1965. En: J.O. 1965, p. 1365.

³⁵ FOUCHET *ibid.* en: J.O. 1965, p. 1365.

³⁶ FOUCHET *ibid.* en: J.O. 1965, p. 1443.

Marx) la educación de todo el ser humano («l'homme total»), la cual quedaba mutilada por el proyecto de reforma de Fouchet porque conllevaba una rigurosa especialización: para conseguir aquellos valores sería necesario introducir, por ejemplo, las asignaturas complementarias literarias y científicas³⁷, la filosofía como una materia que trata el compendio de las piezas individuales del conocimiento (así con toda la parte objetiva también)³⁸, además las artes como un medio de aliviar la especialización y establecer «el equilibrio del ser humano»³⁹. No es necesario enumerar los catálogos de las diversas materias para la enseñanza general⁴⁰ hasta este punto.

Es muy singular que, en ningún caso, se haya indicado hasta qué punto la educación general adecuadamente determinada podría servir como una preparación a los estudios. Es evidente que la educación general —contrariamente a la intención de Fouchet⁴¹— se comprende sólo como un valor en sí misma («culture désintéressée»)⁴². En una sola ocasión la educación general fue considerada al mismo tiempo como una preparación a los estudios. Billères (antiguo Ministro de Educación) encontró ventajas limitando las asignaturas a un pequeño número, que presentase un «conjunto equilibrado» de modo que las facultades intelectuales (la facultad de aprender y hacer un uso razonable de los conocimientos adquiridos) y los métodos (asignatura de filosofía) pudieran ser adquiridos por medio de tal concentración⁴³. Añadiendo la utilidad de la instrucción en filosofía (entendimiento de la relación entre las asignaturas especiales), son éstas las facultades esenciales que se exigen como criterio para matricularse en la universidad. Respecto a la tabla de materias —con algunas excepciones entre las asignaturas específicas de los distintos cursos de educación— se establece sin relación con la preparación al estudio.

El foco de asignaturas obligatorias para todos los estudiantes incluye —según el decreto promulgado por Fouchet (junio 1965) en las «classes

³⁷ DUPUY (Partido comunista) en el debate del 19 de mayo de 1965. En: J.O. 1965, p. 1374 (sin embargo, Fouchet ya insistió en que estas dos asignaturas complementarias iban juntas. En: J.O. 1965, p. 1366).

³⁸ DUPUY (Partido comunista) En: J.O. 1965, p. 1374; cfr. DUCOS (Partido «rassemblement démocratique»). En: J.O. 1965, p. 1379; VAN HAECKE (Partido «groupe des républicains indépendants»). En: J.O. 1965, p. 1385.

³⁹ VAN HAECKE (Partido groupe des républicains indépendants). En: J.O. 1965, p. 1385.

⁴⁰ DUPUY (Partido comunista) *ibid.* En: J.O. 1965, p. 1374; DUCOS (Partido «rassemblement démocratique») En: J.O. 1965, pp. 1378-1379; ROYER en: J.O. 1965, p. 1382; SÉRAMY (Partido «rassemblement démocratique») En: J.O. 1965, p. 1428.

⁴¹ FOUCHET en: J.O. 1965, p. 1365.

⁴² DUCOS en: J.O. 1965, p. 1377; POMPIDOU en: J.O. 1965, p. 1420.

⁴³ BILLÈRES en: J.O. 1965, p. 1411.

de seconde» y en las «classes de première» de todos los cursos de enseñanza, las siguientes materias: francés, grupo de historia, geografía y estudios sociales («instruction civique»), una lengua moderna, matemáticas, física, deportes, en las «classes terminales» filosofía, francés, una lengua moderna y deportes⁴⁴. La reducción de las asignaturas comunes es digna de atención al llegar a las «classes terminales», muy notable en el curso de educación C (énfasis: matemáticas y ciencias naturales). En las «classes de première» las asignaturas comunes se elevan al 77 % con respecto al número total de horas de enseñanza, en la «classe terminale» alcanzan sólo el 31 %. El grado de especialización ha aumentado considerablemente.

2. LA REFORMA FAURE

Faure, Ministro de Educación desde el 12 de julio de 1968, se centró especialmente en la reforma de la Universidad durante el escaso año de su mandato en el gobierno de Couve de Murville (Loi d'orientation de l'enseignement supérieur, 12 de Noviembre, 1968)⁴⁵, las conclusiones respecto a la política de enseñanza las sacó de la revolución estudiantil de Mayo. En este enfoque sólo nos interesa su contribución para un mayor desarrollo del nivel de la enseñanza secundaria avanzada (3 años). ¿Podría verse aquí alguna relación con los acontecimientos de Mayo?

En su declaración del gobierno del 24 de julio de 1968, que —como la de Fouchet— fue sometida a un exhaustivo debate en la Asamblea Nacional, Faure expresa los siguientes objetivos que son también, o sólo, de importancia para la enseñanza secundaria avanzada:

1. Democratización del sistema de enseñanza, por lo que se entiende también el acceso a los estudios⁴⁶.
2. La educación debe «ser parte de la vida de toda la nación»⁴⁷. Tiene que hacerse accesible a todo el mundo. Por lo tanto el sistema educativo tradicional debe ser rechazado, por no ser inte-

⁴⁴ Decreto no. 65-438 del 10 de junio de 1965 (ver nota 12). En: J.O.I. 1965, pp. 4882-4883.

⁴⁵ El texto de esta ley fue publicado junto con las notas concernientes a finalidades y su origen en el Volumen VII/1969 de las serie «Dokumente zur Hochschulreform» del Westdeutsche Rektorenkonferenz por J. Fischer.

⁴⁶ E. FAURE: Declaración gubernamental del 24 de julio de 1968. En: J.O. 1968, p. 2325.

⁴⁷ E. FAURE: Declaración gubernamental del 24 de julio de 1968. En: J.O. 1968, p. 2525.

resante en la vida práctica⁴⁸. Por ello, Faure adopta la exigencia que fue manifiesta durante la rebelión de mayo⁴⁹. Tendremos que investigar si este punto se aparta del concepto de Fouchet sobre la educación general. Además tendremos que analizar si esta orientación práctica contradice una «completa y escrupulosa educación» que tiene «sus propósitos en sí misma»⁵⁰ y que fue desarrollada posteriormente por Faure (1969, 1972).

3. Una preparación mejor a los estudios sería necesaria ya que el sistema universitario depende de los estudios secundarios⁵¹.

A diferencia de los objetivos de Fouchet, que van orientados hacia la teoría cultural y educacional, éstos de Faure tienen un carácter más político y pragmático y pueden relacionarse claramente con los acontecimientos de Mayo de 1968. A continuación examinaremos cómo los objetivos que, Faure resume con los vocablos «innovación» y «democratización»⁵², se hallan explícitos en la regulación de las presuposiciones para estudios.

2.1. *Diversificación*

Faure, a diferencia de Fouchet, no aboga por una división en el nivel secundario avanzado entre los varios cursos de enseñanza. Partiendo como base del nivel ya existente, él desea simplemente modificarlo. Opuesto a la tesis de Trouillet (1977), Faure diversificó más el nivel secundario avanzado con el fin de dirigir de una manera más efectiva la corriente de estudiantes a los varios estudios⁵³, sin embargo, canceló la restricción del modelo general de matrícula decretada por Fouchet (noviembre 1968)⁵⁴ y sacó así la conclusión de su petición

⁴⁸ FAURE: Declaración gubernamental del 27 de abril de 1968. En: J.O. 1968, pp. 2525, 2529, 2530, 2531. Cfr. El resumen de Faure al final del debate sobre su declaración gubernamental en la Asamblea Nacional. En: J.O. 1968, p. 2612.

⁴⁹ Cf. FAURE: Declaración gubernamental del 17 de abril de 1968. En: J.O. 1968, p. 2531. Cf. M.-A. BLOCH, *Philosophie de l'éducation nouvelle*. Paris 1973, pp. 196-200.

⁵⁰ FAURE: Discurso ante los inspectores generales (30 enero 1969), en traducción alemana, en: J. SCHRIEWER 1974 (ver nota 8), pp. 173-174 (citaciones). Cfr. La introducción de Faure al programa básico en la teoría educativa «Wie wir leben lernen» que escribió en colaboración con otros autores para la UNESCO (Traducción alemana del libro «Apprendre à être», UNESCO 1972, Reinbek b. Hamburgo 1973), pp. 22, 48.

⁵¹ FAURE: Declaración gubernamental del 27 de abril de 1968. En: J.O. 1968, p. 2529.

⁵² FAURE: Declaración gubernamental del 27 de abril de 1968. En: J.O. 1968, p. 2526.

⁵³ TROUILLET, 1977: (ver nota 2), pp. 152-153.

⁵⁴ Décret no. 68-1007 du 20 novembre 1968 portant aménagement pour 1968 des épreuves du baccalauréat de l'enseignement du second degré. En: J.O.Í. 1968, pp. 10934-10935.

con fines a una admisión más libre de todos los estudiantes. Esto concuerda con su principio de democratización del sistema educativo y con su visión de una sociedad libre⁵⁵. Por la misma causa, rechaza la introducción de un *numerus clausus* como un medio necesario orientado al control⁵⁶ que la Asamblea Nacional había pedido.

Faure diversificó, sin duda alguna, mucho más el nivel de la enseñanza secundaria avanzada. A causa de la crítica del ala izquierda de la Asamblea Nacional que le reprochaba descuidar el sistema de educación técnico —el conocido receptáculo para los malos estudiantes⁵⁷—, Faure presenta su concepto sobre un tipo adicional de bachillerato para el sistema escolar de educación general: el «brevet de technicien agricole» que habría de convertirse en un «véritable baccalauréat technique agricole donnant accès a toutes les facultés»⁵⁸. Enfocado hacia la democratización del sistema de educación, Faure —que había sido ministro de agricultura y estaba familiarizado con el problema de discriminación de la población rural— desea incrementar las oportunidades educativas con este nuevo tipo de bachillerato. Su deseo es el de establecer otro curso de educación paritario a los cursos existentes, que convenga a las necesidades de la vida. Este nuevo curso de educación «série D' (Sciences agronomiques et technique)» que hizo mayor la diversificación de la segunda enseñanza avanzada (3 años), se estableció por decreto al principio de 1969⁵⁹. Ulteriores diversificaciones pueden trazarse siguiendo las huellas de la Reforma Fouchet (1965, ver p. 2)— en el terreno del sistema educativo profesional. Faure propone seis diplomas de baccalauréat de technicien⁶⁰. El aumento de este tipo de calificaciones hasta un número total de 15 (1972), es debido a Guichard que fue el sucesor de Faure⁶¹. Sin embargo, también Faure planeó por anticipado esta diversificación adicional, determinando la estructura de los exámenes en los

⁵⁵ FAURE: Declaración gubernamental del 27 de abril de 1968. En: J.O. 1968, pp. 2525-2527.

⁵⁶ FAURE *ibid.* En: J.O. 1968, p. 2527. Relativo a la cuestión de seleccionar por un *numerus clausus* cfr. Capelle en el debate sobre la declaración gubernamental de FAURE en: J.O. 1968, p. 2544. Concerniente a la repetida exclusión de esta cuestión Cfr. FAURE, 1969: (ver nota 50), p. 175.

⁵⁷ CARPENTIER en: J.O. 1968, pp. 2580-2581.

⁵⁸ FAURE en: J.O. 1968, p. 2581.

⁵⁹ Décret no. 69-35 du 10 janvier 1969 Janvier 1969 portant création d'une série D' (Sciences agronomiques et technique) du baccalauréat de l'enseignement du second degré. En: J.O.I. 1968, p. 507.

⁶⁰ Cfr. la alusión a las correspondientes Arrêtés tomadas por Faure el 13 de febrero de 1969, y el 19 de marzo de 1969, en la Arrêté tomada por Guichard el 5 de diciembre de 1969 (En: J.O.I. 1969, pp. 11858-11862).

⁶¹ Cfr. ZIMMERMANN, 1976: (ver nota 1), p. 239; TROUILLET, 1977: (ver nota 2), pp. 16-17, 102-103; SCHRIEWER, 1974: (ver nota 8), p. 244.

cursos técnicos⁶². Con la doble calificación (1. el bachillerato técnico especial para la admisión a los estudios técnicos de corta duración en los Institutos universitarios de tecnología existentes desde 1966; 2. técnicos) ve cumplida su exigencia en favor de una orientación más firme para la vida profesional, a nivel de la segunda enseñanza.

2.2. *Integración de los cursos de educación y de educación general*

Hasta aquí desempeñaron un papel los dos medios, de mejor adaptación a la vida práctica y de democratización, en la admisión a la universidad —ambos en relación con la revolución de Mayo. Las siguientes consideraciones sobre las características que tienen en común los varios cursos de enseñanza en el sistema escolar de educación general, se centrarán en las finalidades de la preparación especializada para estudios combinada con la de la democratización.

Para fomentar las posibilidades de elección de un curso de estudio específico y reducir las decisiones erróneas de los graduados que dificultan la labor de la universidad, Faure sugirió introducir en la escuela asignaturas que hasta entonces sólo habían sido enseñadas en la universidad (derecho, economía política)⁶³. Podemos ver aquí la mencionada dependencia de la universidad de la segunda enseñanza y viceversa. Si interpretamos este pensamiento con relación a la sugerencia de Faure de introducir estas asignaturas y otras más en los cursos de enseñanza (conferencias sobre conceptos políticos y económicos, ejercicios de aplicación práctica, contabilidad) —con el objetivo de seguir una educación orientada hacia la práctica⁶⁴— esto significaría que el derecho y la economía política tendrían que ser asignaturas obligatorias para todos los estudiantes. Ninguna de estas dos sugerencias para abolir la doble exclusión de la universidad y de la vida, de la segunda enseñanza fue llevada a cabo por Faure.

Faure vio otro medio de aumentar las posibilidades de elección mediante una amplia superposición de los diferentes cursos de educación con respecto al contenido. Por lo tanto exige que se aumente la cuota de las ciencias naturales en las humanidades y viceversa, de las humanidades en las ciencias naturales⁶⁵. Con este plan Faure persigue dos metas más al mismo tiempo, dar énfasis a las ciencias naturales argumen-

⁶² Décret no. 68-1008 du 20 novembre 1968 relatif à la délivrance du titre de bachelier technicien. En: J.O.I. 1968, pp. 10935-10936.

⁶³ FAURE: Declaración gubernamental del 24 de julio de 1968. En: J.O. 1968, p. 2529.

⁶⁴ FAURE: Declaración gubernamental del 24 de julio de 1968. En: J.O. 1968, p. 2530; cf. FAURE en la discusión sobre su declaración gubernamental. En: J.O. 1968, pp. 2535, 2583-2584.

⁶⁵ FAURE: Declaración gubernamental del 27 de abril de 1968. En: J.O. 1968, pp. 2529-2530.

tando que una orientación parcial de las humanidades favorecería a aquellos estudiantes procedentes de un medio burgués que les proporciona una ventaja en cuanto al desarrollo de su capacidad lingüística. Esta «contra-selección» socialmente condicionada —ya había sido criticada por Bourdieu y Passeron (1964)⁶⁶— tendría que ser abolida. Así pues, sin duda, el sugerido aumento de las ciencias naturales⁶⁷, tendría como finalidad reducir el exceso de estudiantes en las humanidades⁶⁸ que Faure observó. Los cursos atraerían más estudiantes por las materias de las ciencias naturales y, de este modo se podría hacer frente a la necesidad de científicos⁶⁹. Faure confiaba en que resultase así superflua la exigida selección de solicitantes por un *numerus clausus*: «En réalité, le problème de la sélection existe bien, mais il porte un autre nom, un nom double. Il porte le nom de qualification et celui d'orientation»⁷⁰.

Sin embargo, la necesidad de superar la separación de los cursos de educación (*decloisonnement*), defendida de esta manera, se funda también en una teoría educativa. Sus primeros contornos pueden observarse en la declaración del gobierno (1968) donde Faure rechaza la «tradicional y casi sagrada diferencia» entre la educación humana y la científica como un vestigio aristocrático— las ciencias naturales se entienden como una «extensión del trabajo manual»⁷¹. Como Fouchet (1965) antes que él, Faure critica la jerarquía aristocrática de los cursos de educación técnica y científica⁷². Posteriormente (1969, 1972) esta argumentación teórico-educativa mantuvo el valor más alto comparada con los argumentos pragmático-políticos para las posibilidades de elección, la orientación de graduados y la igualdad de oportunidades que Fouchet (1965) ya pretendía. Difiriendo muy claramente de este concepto pragmático-político, Faure justifica su exigencia por una entretrejida educación científica y humana y por la abolición de la fosa que separa la «llamada educación general» de la «llamada educación técnica»⁷³ con el propósito teórico-educativo de una «educación total que abarque todo» cuya «fina-

⁶⁶ P. BORDIEU/C. PASSERON: *Les héritiers*. Paris 1964 (publicado en la traducción alemana como Parte I del libro de estos autores, bajo el título «Die Illusion der Chancengleichheit», Stuttgart 1971).

⁶⁷ FAURE: Declaración gubernamental del 24 de julio de 1968. En: J.O. 1968, p. 2530.

⁶⁸ FAURE *Ibid.* en: J.O. 1968, p. 2530, cfr. *ibid.* pp. 2527, 2529.

⁶⁹ Cfr. TROUILLE, 1977: (ver nota 2), p. 100.

⁷⁰ FAURE: Declaración gubernamental del 24 de julio de 1968. En: J.O. 1968, p. 2527.

⁷¹ FAURE *Ibid.* en: J.O. 1968, pp. 2529-2530.

⁷² FAURE en el debate de la Asamblea Nacional el 25 de julio de 1968, sobre su declaración gubernamental. En: J.O. 1968, p. 2611.

⁷³ FAURE: Prefacio a E. Faure et al., *Wie wir leben lernen*. Der Unesco-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme (Traducción del texto francés «Apprendre à être», Unesco 1972), Reinbek b. Hamburg 1973. pp. 39-40.

lidad se halle en sí misma»⁷⁴. El «equilibrio de conocimiento», que exigía Faure en su declaración gubernamental para mejorar las posibilidades de elección⁷⁵, está fundado en la teoría educativa (cfr. ya antes de Fouchet 1965). El conocimiento técnico-científico tendría que ayudar a los que no son científicos a manejar la tecnología con eficacia, el conocimiento humano tendría que servir como una compensación a la escasez de educación en otras profesiones⁷⁶. Así se ha logrado —por un enlace moderno con ejemplos históricos del Renacimiento— el Humanismo científico moderno⁷⁷. De la misma manera el componente orientado a la profesión es impulsado hacia el fondo quedando como un efecto parcial de la educación⁷⁸.

Esta dominación de un razonamiento cultural y teórico-educativo parece ser peculiar —en cuanto a la fase observada sobre el programa gubernamental de educación en Francia. Únicamente donde Faure defiende la separación de procesos educativos de sus orientaciones pragmáticas hacia ciertas profesiones (y por consiguiente también hacia ciertos estudios que instruyen para profesiones) con el concepto de una movilidad profesional— en su introducción al informe de la UNESCO («Wie wir leben lernen», 1972) que Faure escribió en colaboración con otros, él aboga por una síntesis de elementos pragmáticos y teórico-educativos⁷⁹.

El concepto de Faure de un entretreído sólido de los cursos de enseñanza humanos y técnico-científicos no lo llevó a cabo⁸⁰. Para conocer la causa por la que no tuvo éxito sería necesario una investigación más amplia. En este caso las inconsistencias tendrían que ser vistas en conjunto con las asignaturas comunes («tronc commun») del plan Faure, en parte por ser pocas (francés, matemáticas, la primera lengua moderna)⁸¹ —más reducidas que las del plan Fouchet, cuyas reglas, se suponía tendrían que ser reformadas con respecto a las características comunes— en parte añadiendo las mencionadas asignaturas, derecho, economía política, etc. Además, en su lista de asignaturas comunes falta

⁷⁴ Para los orígenes de las citas ver nota 50.

⁷⁵ En: J.O. 1968, p. 2530.

⁷⁶ FAURE, 1969: (ver nota 50), p. 174.

⁷⁷ FAURE, 1969: (ver nota 50), p. 167; cfr. FAURE, (1972): 1973 (ver nota 73), pp. 35-36, 39; cfr. incluso antes que Faure en su declaración gubernamental del 24 de julio de 1968. En: J.O. 1968, p. 2525.

⁷⁸ FAURE, 1969: (ver nota 50), pp. 173-175.

⁷⁹ FAURE, (1972) 1973: (ver nota 73), pp. 40-41.

⁸⁰ No estoy de acuerdo con la manifestación contraria de Zimmermann, 1976: (ver nota 1), p. 229.

⁸¹ FAURE: Declaración gubernamental del 24 de julio de 1968. En: J.O. 1968, p. 2530; cfr. *Ibid.* p. 2611.

una científica —un hecho que se halla en contraste con su idea de formar un entretejido con los cursos de enseñanza humana y científica.

Posteriormente, entre los numerosos problemas que suscitaba una reforma de los estudios secundarios se hallaba el de una marcada integración de los cursos de enseñanza: los dos ministros de educación Fontanet (1973) y Haby (1975) trataron la «excessive diversité» de los estudios secundarios⁸² que fue criticada en el «VI^e Plan de développement économique et social 1971-1975» (Paris 1971, p. 364). He aquí el objetivo antropológico así como teórico-educativo de obtener un individuo con una educación equilibrada y humana como idea central que puede ser observada también como un leitmotif en las contribuciones aportadas por Fouchet y Faure⁸³, insensible a las objeciones críticas como, por ejemplo, la emitida en 1969 por un alumno de un liceo de París: «La culture générale, on s'en moque...; je me moque de Racine; ce n'est pas le langage ni les problèmes de mon milieu»⁸⁴. Cómo se va a determinar e instituir la norma que sirva para medir este equilibrio («équilibre»), es una cuestión que debe ser todavía analizada.

2.3. *Criterio uniforme para la matrícula*

Finalmente quisiera tratar de algún criterio uniforme para la matrícula general con respecto a las facultades humanas —en la discusión sobre el concepto de Fouchet fueron brevemente mencionadas. En la sección anterior fueron tratadas de una forma más general. Es digna de mención la propuesta que Faure presentó al Congreso y que fue clamorosamente aplaudida: las tres facultades reflexión («réflexion»), inteligencia («intelligence») e imaginación («imagination») tendrían que ser cultivadas más intensamente⁸⁵. Posteriormente (1972) él resumió su pensamiento en el principio de que una nueva educación correspondiendo a una época técnico-científica aumentaría la importancia de los «métodos de adopción, del aprendizaje de aprender»⁸⁶. Las menciona-

⁸² J. FONTANET: Die Hauptrichtungen unserer Bildungspolitik. Rede vor der Nationalversammlung am 5-6-1973. Una traducción alemana, en: Schriewer, 1974: (ver nota 8), pp. 182, 191. R. HABY, *Pour une modernisation du système éducatif*. Paris 1975, pp. 25-27. Concerniente al concepto de Haby cfr. Trouillet, 1977: (ver nota 2), pp. 282-297.

⁸³ Re. FOUCHET see not. 35 («formation culturelle bien équilibrée»); cfr. Van Haecke en la discusión de la Asamblea Nacional del 18 de mayo de 1965, sobre la declaración gubernamental de Fouchet («l'équilibre de l'homme». En: J.O. 11965, p. 1385) (ver p. 8). Cfr. Le Baccalauréat de 1968 ... et les baccalauréats futurs. En: *Revue de l'enseignement philosophique*, 19^e. année, 1969, p. 53: «L'équilibre des disciplines». Re E. FAURE, (1968) ver p. 14 («équilibre dans ses connaissances». En: J.O. 1968, p. 2530).

⁸⁴ Citado según BLOCH, 1973: (ver nota 49), p. 196.

⁸⁵ FAURE: Declaración gubernamental del 24 de julio de 1968. En: J.O. 1968, pp. 2530-2532.

⁸⁶ FAURE, (1972) 1973: (ver nota 73), p. 39.

das facultades tendrían que ponerse en práctica más a menudo con el fin de luchar contra la principal deficiencia del sistema educativo francés que es muy notable —el insistir sobre la memoria— («mémoire»)⁸⁷. La memoria despliega una actividad parcial, por ejemplo, en el bachillerato y en las conferencias donde los estudiantes tienen un papel pasivo⁸⁸. Esta deficiencia de todo el sistema de educación dio lugar a que se alzara la voz pidiendo la participación en las aulas universitarias⁸⁹.

La relación con el movimiento estudiantil de mayo 1968 se hace patente, pudiendo observarse también en la visión que tiene Faure de una sociedad libre (de ahí el rechazar el *numerus clausus*) en su concepto sobre la mejora de las oportunidades de educación para entrar en la universidad y en su énfasis sobre las tres facultades que pueden rebelarse contra cualquier tutela y que por lo tanto Faure exigió para los estudios:

«Quand le contenu de la culture se modifie profondément, quand les connaissances sont plus vastes, quand elles prennent presque partout un caractère plus scientifique, quand elles sont en perpétuelle transformation, le but n'est pas tant de les accumuler comme un capital à jamais suffisant, mais est davantage d'acquérir la formation nécessaire pour les assimiler et les renouveler autant de fois que cela sera nécessaire.

De ce fait, la manière de transmettre la culture devient différente. Il s'agit d'apprendre à apprendre et d'apprendre à chercher»⁹⁰.

Así pues hay una relación interna entre el concepto de Faure sobre matrícula general y el acontecimiento político que le llevó a ser nombrado ministro de educación.

* * *

Abreviaturas

J.O. = Journal Officiel de la République Française. Débats parlementaires.

J.O.I. = Journal Officiel de la République Française. Lois et Décrets.

Nota del traductor:

En las pp. 10/11 etc. se cita la enseñanza secundaria avanzada (3 años), que puede corresponder al B.U.P. español.

⁸⁷ Cf. ya antes de que E. HONIG: *Die französischen Schulreformen nach dem zweiten Weltkrieg im Spiegel der pädagogischen Fachpresse Frankreichs*. Ratingen bei Düsseldorf 1964, pp. 74-77.

⁸⁸ FAURE: Declaración gubernamental del 24 de julio de 1968. En: J.O. 1968, pp. 2530-2531.
— Concerniente a la crítica que se presentó refiriéndose al papel pasivo que los alumnos y los estudiantes desempeñaron en la revolución de mayo 1968, cfr. Bloch, 1973: (ver nota 49), pp. 187-194.

⁸⁹ FAURE: *Ibid.* en: J.O. 1968, p. 2531.

⁹⁰ E. FAURE: Le projet de loi d'orientation sur l'enseignement supérieur. En: *L'éducation du 3-10-1968*, p. 21.