

## REVOLUCION FRANCESA, MODERNIDAD Y EDUCACION SUPERIOR

OFELIA GRAJEDA SANTOS

Cuando en el país, a unos años del fin del milenio e inicio del siglo XXI, volvemos a preocuparnos (como Mora, Barreda, Justo Sierra o Torres Bodet) por la modernización, y por la modernización de la educación, bien pudiera ayudarnos volver los ojos al significado que para ello tienen la enciclopedia, la declaración de los derechos del hombre, la ideología rousseauiana, el sistema métrico decimal o la universidad napoleónica; por referirnos sólo a unos cuantos de los influjos de la Revolución Francesa en lo que hoy es la educación en general y la educación superior en particular.

Como excusa, quizá, la efeméride del 14 de julio del 89 resulta propicia para ensayar algunas ideas acerca de la educación superior, dentro del contexto que el discurso verbalizado y el actuado van dando acerca del intento de modernización del país, de los diversos ámbitos y estructuras de su trama social y de lo que afecta al nivel superior de la educación.

Efectivamente, la efeméride concentra en un día el simbolismo o el contenido semiótico de todo un proceso histórico al que hoy nos referimos como 'revolución francesa' y del que el asalto y toma de la fortaleza de la Bastilla por el populacho y los obreros de París, por los de más abajo entre los sans culottes, no es sino uno de los muchos sucesos.

La Revolución Francesa -es lugar común decirlo- es uno de aquellos acontecimientos que van conformando significativamente a la historia, y que han modificado su curso por cuanto han modificado la visión del hombre y la naturaleza y la de las relaciones entre los hombres y entre ellos y su entorno (otros 'momentos' semejantes son, por ejemplo, la asunción del cristianismo como religión de estado con Teodosio, los descubrimientos científicos y geográficos del XIV al XVI o el desarrollo hoy de la informática y de las comunicaciones que han hecho del mundo una 'aldea electrónica').

Caracterizada por la excesiva concentración de poder social, político y económico, que incidió en la excesiva desigualdad social, y por el avance del control sobre la naturaleza, la sociedad que dio marco al proceso revolucionario francés del siglo XVIII, no podía quedarse estancada en la vieja estructura señorial, que sólo le reportaba esclavitud, ignorancia y opresión. Se hizo necesaria la concepción de una convivencia social diferente que ampliara los ámbitos de relación interhumana, de intercambio económico, de explicación ante los fenómenos naturales y sociales y, obviamente, surgió una nueva concepción del mundo en que se vivía.

Surgen entonces conceptos como igualdad, derechos humanos, derecho a la educación, intercambio económico, relaciones de poder, derecho a la información, democratización y justicia en las relaciones, libre asociación, contrato, etc., que son un franco signo de la evolución dentro de la modernidad.

De esta forma, condensada para efectos didácticos en la ruptura del absolutismo regio, la Revolución Francesa es mucho más que eso y abre la etapa de la modernidad (como lo consignó desde el siglo pasado Leopoldo Van Ranke, quien se sentía contemporáneo de ella) por cuanto significa la ruptura de todo absolutismo, y consagra la importancia de lo relativo y de las relaciones no sólo en la práctica humana sino en la manera de concebir esta práctica.

Con frecuencia olvidamos que es producto de la Revolución Francesa, por ejemplo, el sistema métrico decimal, condición y fuente de mucho del desarrollo moderno y resultado de una serie de actos audaces de la inteligencia inventiva, analítica a un tiempo que sintética.

En busca de unidades de medición estables que permitieran el intercambio igualitario no sólo de información sino de bienes y servicios, el sistema de la Revolución Francesa tuvo la claridad de aceptar la calidad de arbitraria o ficticia que tendría cualquier convención sobre medidas; aceptando a su vez la necesidad de convenir en ciertas reglas de juego (que en el caso no hacen al juego de pelota en que se hicieron pactos y juramentos) para la adecuada comunicación e intercambio entre los hombres; no en balde las largas y desgastantes experiencias de convenciones y asambleas.

El sistema de medidas se concibe, de entrada, como dicción humana que nada tiene que ver con absolutos, sino que va a explorar formas autónomas de relacionar los fenómenos y de poner la relación de todos ellos al alcance incluso de quienes no tenían sino los dedos de las manos para hacer cálculos.

Es un acuerdo o un conjunto de acuerdos para la convivencia e intercambio universal por encima de diferencias de estado, clase o posición. Es base de relación entre los hombres y está a su vez concebido genialmente a partir de relacionar entre sí las medidas básicas: un decímetro cúbico del elemento más accesible, el agua, pesará un kilogramo, y a la capacidad contenida en ese mismo decímetro cúbico la llamaremos litro.

De esto surgen cuestionamientos acerca de ¿qué tanto en nuestras casas de estudio exploramos y comparamos con los alumnos la importancia de dicho sistema no sólo en sus efectos sino en lo que significa como ficción humana y en lo que significa como asunción de la relatividad?, ¿qué tanto nos ayudaría el que con ejemplos sencillos del sistema métrico o con sus aplicaciones más complejas insistiéramos en que los alumnos entendieran el papel de la medición, del conteo, de la capacidad de relacionar, o -en general- el papel de las matemáticas y del rigor en ellas como ciencia de las relaciones?, ¿qué tanto será causa de nuestro infradesarrollo científico el que se haya insistido más en la repetición del dato aislado que en la necesidad de entender y descubrir la importancia real de las relaciones, las proporciones, los paralelismos y las rupturas, las repeticiones y los saltos, la precisión de las ubicaciones topográficas o históricas? y ¿hasta qué punto es más cierto el hecho de que algo sea mayor o menor que otro algo, de que algo sea antes o después o de que algo sea causa y lo otro sea efecto, ante el hecho del dato pretendidamente preciso de cuándo, cómo o cuánto fue algo?

El aceptar esto, sin duda, exigirá modificar nuestra actual concepción del entorno en que nos desarrollamos, y es aquí en donde nuevamente la connotación semiótica de la Revolución Francesa, lo que ella puede significar cuando la vemos desde nuestro contexto, ofrece algunos elementos de entendimiento.

Como sucede en todo proceso revolucionario, en la etapa de la Revolución Francesa, en donde las crisis se agudizan y se patentizan las coyunturas, surgen las figuras de hombres que expresan su manera de ver y entender este proceso histórico y tratan de hacerlo llegar a sus contemporáneos, plasmando su nueva filosofía y dándole matices que se van moldeando a lo largo de la misma historia del hombre.

La Francia del siglo XVIII vive en ese momento, más que ningún otro país, una sociedad de fermentación y en ella se originan una serie de ideas innovadoras y libertarias que se van sucediendo unas a otras y van trascendiendo su ámbito individual y grupal para llegar a amplios sectores sociales - ideas que se vienen gestando por lo menos desde el siglo XVI-, y que son la base para explicar el pensamiento de hombres como Diderot, D'Alembert, Rousseau, Voltaire, Turgot, Jaubert, etcétera.

En ese medio surge, como intento y logro de aquel discípulo de los jesuitas que por más de treinta años se empeñó (frente a censuras, cárceles, mutilaciones de los tipógrafos, etc.) por democratizar la información y poner al alcance de todos aquellos que tuvieran el dominio del alfabeto los conocimientos que entonces manejaban los 'hombres de letras'<sup>1</sup>; la:

ENCYCLOPEDIE  
OR  
DICTIONNAIRE RAISONNE  
DES SCIENCES  
DES ARTS ET METIERS  
pour une société de gens de lettres,

---

<sup>1</sup>Entre estos colaboradores y especialistas estaban: M. le Comte de Tressant, M. Dodart, M. le Président de Brosses, M. de Voltaire, M. Duclos, M. D'Anville, M. Le Monnier, M. Authville, M. Rallier des Qurmes, M. Watelet, M. Rouelle, M. Perrinet D'Orval, M. Perronet, M. Bourguelat, M. Marmontel, M. de Rate, M. Bouillet, M. Pesselier, M. Dufour, M. Barthés, M. Margenci, M. Desmahis, M. Le Roi (economía rústica), M. Quesnai, M. Necker, M. Le Romain, M. de Leifre, M. Faiguët, M. de Villiers, M. D'Abbes, M. le Compt, M. Ferdinand Berthand (relojero), M. Papillon (arte), M. Magimel (orfebrería), M. Du Rival (el viejo y el joven).

El editor da también crédito a "4 personas anónimas", a "una desconocida" y a "un teólogo".

puesta en orden y publicada por M. Diderot, de la Real Academia de Ciencias y Bellas Artes de Prusia. . . (según se lee en la segunda de forros de los primeros tomos de la Enciclopedia).

Sin ninguna intención de jerarquía en los artículos que la configuran, los más escritos por el mismo Diderot, pero muchos solicitados y producidos por quienes entonces estaban a la vanguardia de las diversas ciencias, artes o técnicas, la enciclopedia es epígono de la obra de difusión y divulgación de la cultura.

Es este esfuerzo de Diderot un paso del pensamiento humanista hacia la 'modernidad', que empieza en un proceso que no alcanza en sus inicios a plantear la total ruptura pero sienta las bases para los cambios que posteriormente se irán presentando. Caracteriza su pensamiento el ataque contra una situación en que prevalecen la pobreza y la inequidad de las relaciones, poniendo el énfasis en la mayor atención a la educación, como elemento de liberación. Sin embargo, irónicamente y por años, dentro del sistema de educación del país, hemos luchado contra el enciclopedismo, dando este nombre a la erudición desarticulada y muchas veces inexacta que era objeto de transmisión (si acaso no de exigencia o calificación) en las escuelas; aunque esta legítima crítica se ha extendido, en algunos casos sin mayor discriminación o cuestionamiento, a un menosprecio de la información como tal o del acceso a ella en formas tan democratizadoras como pudiera ser el manejo de cualquier buena enciclopedia.

Pasear los ojos sobre el ejemplar francés de la Enciclopedia, que se conserva en el fondo reservado de la Biblioteca Nacional, salvada e instalada para el beneficio de la república en el viejo templo de San Agustín del centro histórico de México, es no sólo una emoción gratificante sino una invitación a revisar políticas y acciones, posiciones dogmáticas o sectarias en el campo de la educación superior, a lo que -ya entonces -en el artículo sobre pedagogía se argumentaba: "... para el poco caso que nosotros hacemos a la instrucción de la juventud".<sup>2</sup>

En el tomo X, de la edición francesa, con fecha de 1755, se lee, por ejemplo:

MODERNO. -Aquello que es nuevo o de nuestro tiempo en oposición a lo que es viejo (ver Viejo)...

... Moderno se dice pues en materia de gusto no por oposición absoluta a lo que es viejo sino aquello que es de mal gusto. Así se dice la arquitectura moderna por oposición a la arquitectura gótica, aunque la arquitectura moderna no sea bella; en tanto en que se acerca al gusto de lo antiguo.

Moderno (adj.) (Math.). Se dice de las diferentes partes de las matemáticas y de la física comparando su estado y su acrecentamiento actual con el estado donde nos lo transmitieron los antiguos. La astronomía moderna ha comenzado en Copérnico, la geometría moderna es la geometría de los infinitamente pequeños, la física moderna sería aquella de Descartes en el siglo pasado y en este siglo es la de Newton. (Ver Astronomía, Geometría, Newtonismo y Cartesianismo.)

Tal planteamiento, con el sabor del texto que hoy debiera ser clásico, nos llevaría a preguntarnos: ¿qué tanto hoy las llamadas Instituciones de Educación Superior ponen su carácter moderno simplemente en el rechazo de lo antiguo? o ¿qué tanto la modernización puede ser sólo una moda o la aceptación de los nuevos aportes de la ciencia?

En el periodo que vivimos ahora no podemos cerrar los ojos a la necesidad de asumarnos en una evolución modernizadora que nos exige desprendernos de lo que hoy resulta caduco, ineficiente, o peor aún, que nos obstaculiza, así sean los prejuicios que no nos dejen entender el proceso. No podemos dejar de buscar inspiración en los momentos de auténtica revolución, lo que nos lleva nuevamente a tratar de explorar el papel que la educación juega en un momento de transición, en donde su función es hacer al hombre consciente de su transitividad, crítica y racionalmente, oyendo, preguntando, investigando, de acuerdo con lo señalado

---

Estos colaboradores y especialistas se unen a la lista de autores ordinarios: Diderot(\*), M. le B.D.H., D.J. M le Ch' de Jaucourt, M. Boucher D'Argis, M. de Cahusac, M. Venel, M. Daubenton, M. Gousier, M. D'Aumont, M. l'Abbé de la Chapelle, M. Bourgelat, M. de Marsais, M. l'Abbé Mollet, M. Barthés, M.,(\*\*\*) M. Daubenton, M. d'Argenville, M. Tarin, M. D'Alembert, M. Blondel, M. le Blond, M. Landois, M. Rousseau, M. le Roy, M. Louis, M. Bellin.

<sup>2</sup>Ver tomo XII de la Enciclopedia, versión francesa, de 1756.

por Paulo Freire.<sup>3</sup>

Remitiéndonos a la caracterización de los aparatos ideológicos hecha por Louis Althusser y manejada por teóricos como Foucault o Freire, no se puede negar la importancia fundamental de la 'educación' como medio para expandir y explicar el pensamiento filosófico en un contexto histórico determinado; pero también como arma de la 'revolución', como instrumento ideológico del cambio y la transformación social.

Esto fue algo de lo expresado por Rousseau, quien hace una crítica que básicamente “. . .sirvió menos para determinar lo que los hombres pensaban en asuntos de constitución social, que para perturbar sus mentes tan profundamente, que les dio nuevas bases para su pensamiento. Encarnó en sí mismo todo el disgusto y desconcierto de su tiempo. Enseñó a los hombres a ver sus errores con nueva intensidad. . .”<sup>4</sup>

Por esta razón, ante el estado de la educación y de la educación superior en México, no deja de ser estimulante el volver a pensar en el Emilio y preguntarnos: ¿qué tanto la promesa repetida de ascenso social por vía de la escolaridad no ha hecho sino llevar a la frustración a generaciones enteras de llamados profesionistas, preparados hipotéticamente para el empleo mucho más que para el desarrollo autónomo y competitivo, cuando descubren que sus conocimientos o aun sus títulos no tienen el reconocimiento social que supusieron?

Sin que hoy nos resulte plenamente válida la romántica afirmación rousseauiana de que: “Todo sale perfecto del autor de la Naturaleza, en las del hombre todo degenera. . .”,<sup>5</sup> no podemos menos que preguntarnos por las vías abiertas de la educación superior que en lugar de castrar potencias y que en lugar de reconocer la capacidad de repetición puedan reconocer y acreditar la de invención y originalidad, la de investigación, la de propuesta, la de crítica propositiva.

Semejante reflexión puede darse al hojear el panfleto reproducido incluso en varias enciclopedias modernas o aun en textos escolares, que consagra los Derechos del hombre y del ciudadano, derechos que el individuo tiene simplemente por el hecho de ser hombre: el derecho a la asociación, a la libertad de expresión, a la libertad de creencias, y hoy el derecho a la información, a la salud, a un medio ambiente sano, a la paz, al trabajo.

Esto nos lleva a cuestionar aspectos como: ¿qué tanto los postulados de 'democratización de la enseñanza' han caído en el reduccionismo cuantitativo y han demeritado verdaderamente o no la calidad de la enseñanza?; ¿hasta qué punto se ha permitido que prive -dentro de los medios universitarios, pues fuera de ellos no hay siquiera la tentación de absolutizar a este sistema - la idea de que la enseñanza o la cultura se transmite sólo en el aula, al punto de que muchos profesores -argumentando las más refinadas consideraciones o las más obvias trivialidades - han debido prescindir del manual o los libros de texto, en el fondo por el temor de no tener otra cosa que impartir en clase, y qué tantos alumnos (los más por cierto) han debido aprender que la mejor manera de sortear los obstáculos de la vida escolar es someterse a repetir simplemente, con mayor o menor fidelidad o incluso de memoria, los planteamientos hechos en el salón de clase por quien en nuestro sistema conjunta la responsabilidad de transmitir cultura y el poder de calificar la asimilación de la misma?

También habrá que reflexionar sobre: ¿qué tanto los efectos democratizadores e igualitarios de la Revolución Francesa y las exigencias de las primeras revoluciones industriales no han desarrollado la estandarización, la masificación, el adocenamiento y el sometimiento, más que la personalidad individual (profundamente enraizada en su marco social) que surge de la declaración de los derechos humanos o del pensamiento de Rousseau?; ¿hasta qué punto los postulados del eficientismo y la reducción de las instituciones de alta cultura a la tarea de escolarización y certificación no las han hecho totalmente ineficientes en la producción y promoción de un humanismo como el que los jesuitas infundieron en Diderot o en Voltaire, o la real sociedad británica propició en figuras como Price, Priestley, Lilburne o Winstanley?; ¿cuántos entre nuestros alumnos actuales tendrán la estructura intelectual -si acaso ya no la revolucionaria -de Danton, de Sieyès, de Montesquieu y hasta qué punto la falta de ello o de su sano desarrollo es atribuible a la falta de libertad, de igualdad y de fraternidad en el trato entre los profesores, que detentamos un poder aristocrático, y los alumnos, vistos casi como gleba en la vida escolar?

<sup>3</sup>Cfr. Freire, Paulo. La educación como práctica de la libertad, p. 85.

<sup>4</sup>Laski, H. J. El liberalismo europeo, p. 180.

<sup>5</sup>Rousseau, Juan Jacobo. Emilio o de la educación, p. 1.

Finalmente, no podemos dejar de remarcar que otro de los efectos de la Revolución es el Consulado y el Imperio, y efecto de éste el surgimiento de la universidad napoleónica que trajo el currículo fijo, las ingenierías frente a las viejas licenciaturas y la organización centralizada. Muchas de nuestras casas de estudio pudieran caracterizarse con los vicios de ella sin tener las virtudes de organización, sentido práctico, vocación nacional y eficiencia, que aquella tuvo. Usufructuarios de las ideas francesas del siglo pasado, cuando nos preocupó ya entonces saltar a la modernidad, heredamos formas y aun contenidos muchas veces sin preguntarnos por el sentido que tienen.

Pero esta herencia no puede seguir siendo estática y es quizá ya el momento de iniciar en serio una crítica a la imitación y reconocer las peculiaridades de la universidad mexicana como proyecto y como experiencia y atarla, si acaso, a la histórica semejanza con las universidades públicas de América Latina, a las que ya Luis Alberto Sánchez, hace cuarenta años, en ocasión de la fundación de la Unión de Universidades de América Latina, caracterizaba de la siguiente manera:

1. “La universidad latinoamericana tiende no sólo a formar profesionales o profesionistas e investigadores y a conservar, aumentar, enseñar y propagar los conocimientos humanos en todos los campos, sino que fundamentalmente pretende servir a su pueblo y al Estado;
2. La universidad latinoamericana aunque por lo general goza de y trata de gozar de autonomía, depende en forma inmediata de las necesidades públicas y trata de integrarlas;
3. La universidad latinoamericana es mirada con indiferencia, si no enemistad, por las clases adineradas que rara vez le prestan su concurso económico;
4. La universidad latinoamericana es vista con recelo si no oposición por los regímenes políticos en general, en especial por los dictatoriales o de cepa oligárquica, y por lo mismo es naturalmente rebelde;
5. La universidad latinoamericana trata de restaurar o ha restaurado el clásico concepto de ser una convivencia fraternal de profesores, graduados y alumnos;
6. La universidad latinoamericana practica aún el sistema de enseñanza teórica, clásica, con escasa enseñanza práctica;
7. La universidad latinoamericana trata de crear un estamento profesoral o docente, pero a falta de ello trata de superar el burocratismo docente con la temporalidad de la cátedra;
8. La universidad latinoamericana encara el arduo problema de un estudiantado proletarizado que debe trabajar para vivir y estudiar;
9. La universidad latinoamericana disfruta de rentas insuficientes para sus más elementales objetivos;
10. La universidad latinoamericana está aislada del sistema general de enseñanza. Tiene que rescatar su intervención o personería en dichos procesos.”<sup>6</sup>

Esta descripción puede resultar tan actual hoy como hace cuarenta años y deja entrever algunos etemeníos para tratar de formular un programa realista.

En efecto, reconocer que nuestras universidades no atienden a alumnos de tiempo completo y se dirigen más a la capacitación; que carecen de adecuados financiamientos y no han logrado integrar plenamente la teoría y la práctica; que mantienen una planta académica inestable y no han podido integrar este nivel a los otros niveles del sistema educativo nacional y que apenas cuentan con recursos económicos, pudiera ser la base para determinar su papel real en una sociedad como la nuestra.

A manera de conclusión, podríamos decir que, con frecuencia, en el medio de la educación superior, pareciera que la modernidad se entiende como el cambio tecnológico y científico. Sin embargo es mucho más, se extiende

---

<sup>6</sup>Citado por Palencia, F. Javier. La universidad latinoamericana como conciencia, p. 26.

a aspectos tan inherentes al hombre como su forma de relacionarse en grupo o en sociedad y su forma de concebir, entender y vivir un momento histórico determinado. La modernidad conlleva modificaciones en las relaciones entre el estado y la sociedad civil y entre los diversos organismos de ella; implica la asunción de valores como la eficiencia, la eficacia y la competitividad; pero sin prescindir de los que ha sostenido cualquier 'humanismo', incluido, por supuesto, el de los hombres de la revolución.

En la agitada vida de las universidades mexicanas, tal vez sea el momento de reconocer, revalorar y re canalizar también su capacidad crítica y revolucionaria, dentro del contexto que nos ofrece el actual proceso de modernización que nos ha sido propuesto.

La Revolución Francesa engendró cambios y fue engendrada por cambios en las concepciones que van más allá del simple desarrollo o de la evolución científica y tecnológica, lo que exigió una revisión profunda de las prácticas anteriores, y en este sentido, el proceso mexicano que ahora vivimos nos pone frente a la importancia y necesidad de revisar nuestra acción y actitud educativas.

Revisión que ha de alcanzar a los fundamentos de esa acción y actitud (cómo vemos los maestros a los alumnos y viceversa, cómo asumimos esa responsabilidad, cómo entendemos el proceso de enseñanza-aprendizaje, qué claridad tienen quienes son responsables de decisiones académicas o de la administración curricular, qué conciencia tenemos quienes en un gabinete o un escritorio hablamos de la educación o quienes toman decisiones sobre ella; que en el fondo no son sino los fundamentos que miran a la relación pedagógica que ha de ver al otro como compañero, como 'libre, fraterno e igual', particularmente en momentos en que la competencia ,se agudiza), a los de las instituciones de educación superior (su sentido y función social, sus condiciones económicas y de organización, su relación con otros organismos o instituciones públicas y privadas) y a los de las funciones sustantivas que a estas instituciones se han atribuido -a saber, la docencia, la investigación y la extensión - (su sentido y pertinencia en cada caso, su vinculación con las necesidades del país, su actualización, su ejercicio, sus procesos, sus medios indispensables) .