

## IDEA DE UN CURSO DE PEDAGOGÍA EXPERIMENTAL

La educabilidad; educación espontánea.

La primacía y prioridad del proceso de la educación deben ser netamente reconocidas desde el primer momento.

La frase «Primum vivere deinde philosophari» nos suministra una buena síntesis de la actividad humana, compuesta de acción y pensamiento, porque vivir es obrar, obrar es cambiar, cambiar es adaptarse, y pensar es buscar, buscar es modificar, si no inventar, y, en definitiva, es, por tanto, también adaptarse.

La condición de «querer vivir», como la de «saber hacer», o la de saber simplemente, es, por tanto, la posibilidad de educarse. La educabilidad es una función primordial: es el medio natural que posee el hombre de perseverar en su ser, de adquirir experiencia, de lograr su perfección, de conseguir su fin. Para la vida mental como para la vida simplemente, se trata de un movimiento continuo e inmanente que parte del ser y vuelve a él.

La actividad intelectual se alimenta literalmente del medio, pero lo transforma para su uso. Un camino se ilumina siempre por dentro. Un alma se expande desde el interior. La educación es principalmente un cruce, un desarrollo, una maduración, una integración, una finalidad... sin fin. Es una actividad inherente al ser normal; comienza con la vida y sólo termina con ella. Es una transformación incesante que nos hace pasar de la individualidad biológica a la personalidad moral. Realizarse, expresarse, mejorarse, educarse, perfeccionarse, humanizarse... tantas jornadas educativas. «Conviértete en lo que eres» (Píndaro) γνοῦσέεφτον —vince te ipsum: ambos son principios clásicos de este esfuerzo continuo de educación.

Sea un proceso o un resultado, encontramos siempre en la educación un elemento estrictamente individual... Podemos decir con Bergson que en educación lo único real es lo vivido, y el recordar la importancia que ello concede al impulso vital, cuyo clima natural es la libertad. El pensamiento, como la moralidad, es, por tanto, personal.

Entre tantas definiciones de la educación, una de las me-

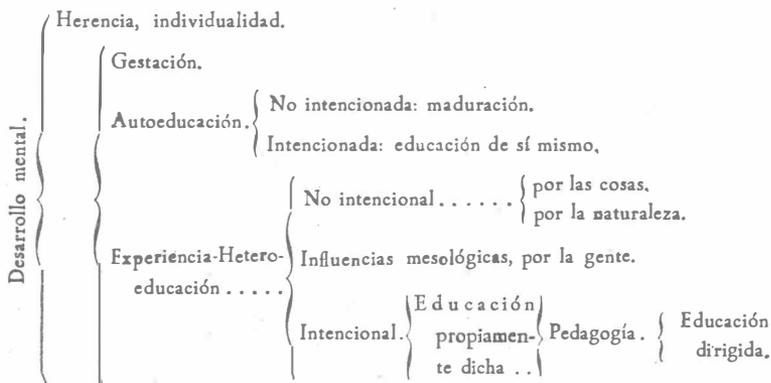
jores es que es preciso esforzarse por transformar en conciencia la mayor cantidad posible de experiencia.

La educación es el arte supremo: el de realizarse hasta el máximo, de vivir plenamente, de pensar solitariamente y de obrar solidariamente (Barrés); el de pasar por un esfuerzo personal del Yo del egotismo y del instinto al El del pensamiento y de la voluntad; pero también al Nosotros de la comprensión y de la caridad.

No se puede enseñar más que la vida...; es preciso vivirla, probarla, experimentarla—(distinción entre conocimiento y conciencia)—(Rabelais).

Todo ser se educa por su libre consentimiento, por su propio esfuerzo, a su imagen, a su nivel, a su paso, en su medio natural.

He aquí, con arreglo a los datos corregidos de la tabla que Claparède (cf., p. 127), ha copiado de Karl Gross: *Das Seelenleben des Kinde*—Berlín, 1911, p. 84—, cuáles son las diversas categorías de factores que concurren al desarrollo mental.



Es preciso notar que los autores anglosajones no utilizan prácticamente más que el término «Educación», al contrario que los europeos, que se sirven más del término «Pedagogía».

Importa mucho no confundir estos dos términos: La educación es primordial, esencial, anterior...; la Pedagogía puede ser el arte de ella, y pretende también ser la ciencia de ella.

La acción pedagógica.—La ayuda educativa.

El niño—el hombre pequeño—nace completamente desprovisto de todo.

La dependencia de sus padres es mayor que la de los animales jóvenes. La duración de este estado de inferioridad, comparada con la que requiere la madurez de los otros seres vivos,

es muchísimo más larga. Hay una proporción directa con el nivel de vida que el ser en estado de crecimiento puede y debe alcanzar. Por otra parte, el hombre es un animal social (ζῷον πολιτικόν), de donde se desprende la necesidad de integrar a los menores en los cuadros de la vida de la comunidad. El ser humano aislado no es viable: debe convertirse en un individuo asociado, en un ciudadano, en una persona. Es preciso que participe en el esfuerzo común. También se ha manifestado muy pronto en todas las sociedades la necesidad de iniciarle en sus deberes de hombre. La acción educativa, la intervención del adulto, ha procurado simplificar, facilitar el proceso educativo. Aquí, como en toda obra vital, el arte empírico ha precedido a la ciencia, porque la necesidad está bajo el signo de lo útil; las necesidades inmediatas están por encima de las exigencias del porvenir.

Es cierto que todo niño aporta al entrar en la vida su parte inalienable e irreemplazable; pero aunque fuese un genio, encuentra en la civilización mucho más de lo que él podría rendirle jamás.

Por tanto, si es preciso respetar el fondo inefable de cada personalidad, se debe igualmente iniciarla en el pasado cultural de su raza, integrarla en las condiciones de vida de su medio. Es aquí donde interviene la acción educativa de los adultos—sobre todo bajo su forma familiar—, que lleva el nombre de Pedagogía; ella es a la vez teoría y práctica; pero en un principio fué *práctica*. Se trata, en efecto, en un principio, de una intervención completamente instintiva, que poco a poco se ha organizado, se ha codificado, para convertirse en una acción premeditada, razonada, metódica de la generación adulta, con miras a guiar la educación de los menores. Pero es preciso no olvidar que, en último término, toda práctica pedagógica es un arte, y que en un principio forzosamente fué empírica. La intención primera era, en verdad, laudable...; pero se siente muy próximo el peligro... En lugar de seguir a la Naturaleza, de respetarla, de ayudarla—hubiese sido preciso conocerla desde un principio—, se ha querido forzar las etapas, cuando no se ha procurado bien matar la personalidad, bien deformarla, obligándola a pasar por las horcas caudinas del convencionalismo social de la época.

El enderezamiento por medio de la coacción, el adoctrinamiento por medio del encuadramiento, la sujeción por la sugestión o la persuasión, tales fueron con mucha frecuencia los medios empleados para instruir a los alumnos o formar a los discípulos.

Sin embargo, el niño es un ser libre y una persona racional. La verdadera Pedagogía debe contentarse con ayudar a la Naturaleza, con elevarla..., como la Gracia.

Después de Rousseau, sobre todo—«Dejar que la infancia madure en los niños»—, ha comenzado el movimiento de renovación pedagógica en el sentido de la educación activa por medio del retorno a la Naturaleza. La batalla es dura todavía..., pero parece segura la victoria.

En el fondo, como en toda revolución, se trata de recurrir a una tradición más antigua que había sido solamente pervertida, por lo menos olvidada, de volver a la vieja significación del término «education», que quiere decir alimentación. Esta alimentación—instrucción o formación—debe asimilarla el sujeto, hacerla suya... Es al estudiante al que pertenece instruirse y educarse bajo la sabia dirección de sus maestros. En último término, se trata siempre de un acto intelectual.

Además de la vocación pedagógica, bastante aleatoria, que implica el instinto paterno, la división del trabajo social llevó consigo la formación de especialistas de la educación... de los demás. Estos profesionales son los siguientes: pedagogos, rectores, gramáticos y didácticos.

Pero los filósofos, los reformadores, incluso los políticos (los legisladores), no quedaron al margen de esta empresa de emancipación—o de esclavizamiento—de las nuevas generaciones.

El arte teórico de educar a los niños había nacido; fué seguido bien pronto por la filosofía de la educación, y, después de unos cincuenta años, por la ciencia positiva de la educación o Pedagogía científica.

Además de reflexión filosófica, conocimiento de los hechos, elaboración de normas de acción, práctica de la enseñanza y gobierno de los niños, la Pedagogía sistemática representa hoy día un dominio complejo del saber humano y de la acción social.

Ella estudia la educación y pretende regirla. Por la investigación de los fines trascendentales de la educación, es una filosofía e incluso una teología. Es, en todo caso, una ciencia moral. Dice lo que se debe hacer, determina el ideal que se ha de conseguir. Por tanto, toda pedagogía implica una metafísica confesada o... camuflada. En tanto en cuanto estudia al niño, sujeto de la educación, la Pedagogía debe tender a ser una ciencia positiva de triple fundamento: bio-psico-sociológico; pero su característica es la de ser normativa. Por ello, la exigencia más urgente para ella consiste en hacerse «científica», responde a la llamada de todos los grandes pedagogos clásicos, tan claramente resumida por J. J. Rousseau: «Aprended a conocer

mejor a vuestros niños, porque con toda seguridad no los conocéis bastante...» (*Emilio*, L. II.) Pero es también la más difícil de realizar, porque si no se conoce completamente una vida, no se comprende más que muy poco. El ser humano, por constituir una totalidad irreductible, hace que sea necesario descifrar toda la personalidad sin mutilarla... Se ve la dificultad... Sin embargo, es justo reconocer que el esfuerzo moderno, iniciado en este sentido, es rico en resultados prometedores. En todo caso, se ha logrado conseguir el método experimental, que deberá, a este fin, representar el papel principal.

Si ahora consideramos el lado práctico de la Pedagogía, comprobamos—con Herbart—que el arte educativo es doble:

Didáctica, o arte de enseñar, y

Hodagética, o arte de gobernar a los niños.

Este arte pedagógico formula las reglas generales (metodología general) o particulares (metodología especial) a seguir por el maestro para instruir y educar de una manera racional y económica. Pero este arte, que fué durante largo tiempo empírico, ha evolucionado lentamente bajo la influencia de los movimientos del pensamiento y de las transformaciones sociales.

En el presente, tiende, debido a los progresos recientes de la ciencia pedagógica, a mudar de técnica; es decir, a convertirse en un arte iluminado por la ciencia.

Las acerbas críticas emitidas con motivo de los peligros de la influencia creciente de la técnica en general deben ser sanamente interpretadas en lo que afecta a las posibilidades y a los límites de la técnica pedagógica. Nada detendrá la rapidez y extensión del progreso técnico, y si los resultados de él parecen discutibles, es debido solamente a la lentitud o al retroceso del progreso humano, que debemos tener en cuenta.

La defensa, tan necesaria en nuestros días, de la «primacía de lo espiritual», no es puesta aquí en tela de juicio... Queremos, sencillamente, hacer notar que el mal está en nosotros: ni la libertad ni la caridad están amenazadas por la técnica, que no es más que un instrumento que debemos aprender a utilizar bien, dominándolo.

Si examinamos ahora las grandes corrientes de la Pedagogía contemporánea, vemos que tres concepciones principales dirigen actualmente la práctica de la educación:

1.<sup>a</sup> La Pedagogía tradicional o clásica, que sobrestima la importancia del maestro en el proceso educativo y subestima el papel del alumno.

Es lógica, didáctica, autoritaria, conservadora.

2.<sup>a</sup> La Pedagogía nueva experimental, que por una especie de revolución copernicana coloca al niño en el centro del problema pedagógico. Ella centra su atención sobre el interés, el esfuerzo agradable, la actividad libre, la expresión personal del sujeto de la educación. Es pedagógica, activa, liberal, progresista.

3.<sup>a</sup> La Pedagogía científica o experimental, que, sin inclinarse a ninguna de las dos concepciones precedentes, se contenta con estudiar objetivamente los problemas de educación, en particular la cuestión del trabajo escolar, del esfuerzo mental y de la disciplina y conducta social.

Es, en el fondo, un método de investigación, un simple procedimiento de control.

En realidad, la parte—si no la importancia—respectiva de cada una de estas actitudes varía muchísimo en las condiciones actuales de la educación pública. La casi totalidad de nuestras escuelas siguen todavía la Pedagogía tradicional; algunas raras escuelas privadas de vanguardia se llaman «renovadoras», y se puede notar de cuando en cuando algunas tímidas infiltraciones, inspiradas en los resultados de la Pedagogía experimental en las dos categorías primeras, pero especialmente en las escuelas nuevas.

No se necesita decir que ninguna práctica educativa puede ser en sí misma una experimentación, en el sentido estricto, sin poner en peligro los fines mismos de la educación. Los hijos de los demás no son cobayos, y esta «vivisección moral» sería mucho más criticable que la que practica la Fisiología moderna. Es cierto que como en Medicina se ven «curanderos» tratando a sus enfermos, existen pedagogos—no les llamo educadores—que aprenden su oficio a costa de sus alumnos. ¿No se ha subrayado que para algunos «enseñar» era la mejor manera de aprender? (*Docendo discimus*). ¿Y no se ve a neófitos presuntuosos enseñar la lección a los demás sin haberse preocupado de aprender anteriormente la suya?

Pero todo el mundo está de acuerdo en desterrar de la práctica educativa el abuso escandaloso de una experimentación en «anima vili».

Si hay casos donde la observación inteligente y la experimentación razonable son plenamente legítimas, el educador no debe jamás olvidar que el interés científico no puede sustituir inútilmente a la solicitud por el alma del niño.

La vieja máxima es siempre verdadera. *Puer maxima debetur reverentia*. Sea lo que quiera no es menos cierto que ni las incitaciones del corazón, ni las sugerencias del buen

sentido, ni las verdades del oficio pueden bastar para ejercer con fruto el arte delicado, entre los más delicados, de ayudar a la educación de los demás, y que «el hacer experimentos para la escuela es el único medio de evitar que ésta decaiga» (Claparède, p. 30).

#### LA «PEDAGOGIA EXPERIMENTAL»

Para tomarla al pie de la letra, la denominación *oficial* (ley belga del 21 de mayo de 1929) de este aspecto de la Pedagogía parece muy clara. Sin embargo, es muy difícil precisar el sentido exacto de ella, limitar el alcance justo, fijar el contenido real. Parece que los términos «Pedagogía positiva» o «Pedagogía científica» habrían sido, sin duda alguna, más convenientes. En todo caso, reconozcamos que reina una innegable confusión en este problema y que sólo un estudio crítico de los orígenes del movimiento científico que caracteriza a la Pedagogía contemporánea podrá poner en él alguna claridad.

Por el momento, y ateniéndonos a las dos palabras de la terminología corriente, diremos que ella trata:

1.º De considerar el arte educativo como una técnica.

2.º De reclamar para sí el empleo sistemático del método experimental. En los límites de esta acepción será excluido todo lo que no es estrictamente pedagógico y al mismo tiempo netamente experimental.

Por tanto, vamos a precisar especialmente el sector del dominio pedagógico que tenemos que considerar.

I.—Desde el punto de vista del método:

La Pedagogía experimental, por ser una ciencia positiva, debe rechazar toda metafísica y abandonar lealmente la determinación de los fines trascendentales en la Filosofía de la educación.

Fuera de algunas cuestiones reservadas por razones morales (educación sexual, coeducación) o religiosas (vocación sacerdotal o religiosa, acción de la gracia, secreto de confesión) (cfr. la Encíclica del 31 de diciembre de 1929), creemos poder abordar de manera objetiva y por la vía inductiva el estudio de todos los hechos pedagógicos. Abandonando la dialéctica tan querida por la Pedagogía empírica, rechazando las tesis naturalistas de la Pedagogía renovada, no admitiremos otra prueba de hecho que la demostración positiva.

Los problemas nos serán sugeridos, bien sea por la Pedagogía general, bien por la práctica escolar, a título de hipótesis

de trabajo; el análisis de los datos cuantitativos se hará por los métodos estadísticos. En cuanto a la interpretación final de las conclusiones teóricas explicativas o de las sugerencias prácticas, ella deberá, en verdad, tener en cuenta las exigencias morales y sociales, pero de todas maneras el método de investigación que nos habrá suministrado los datos continuará siendo puramente experimental.

No confundiremos los datos «científicos» con los resultados «experimentales». Esto nos permitirá eliminar bastantes trabajos que pretenden ser científicos por el solo hecho de que hacen relación a vagas analogías sacadas de la Biología o de la Sociología.

Para que nos interese una investigación, ésta debe estar construida según el esquema de la experimentación estrictamente controlada, «Experiment» (Fischer-McCall), pero no descuidaremos, sin embargo, los estudios basados en una observación sistemática (Cl. Bernard).

Es claro que una obra notable desde otros puntos de vista, como la *Pedagogía experimental* (1), del sociólogo Gaston Richard, es, desde este punto de vista, completamente equívoca: es la negación de la Pedagogía experimental. En cuanto a la *Science de l'Education* (2), de Demoor et Yonckheere; la *Technique Educative*, de Jean Delvolve; los *Elements de Pédagogie expérimentale*, de J. Van Biervliet; la *Pédagogie expérimentale au Jardin d'enfants*, hemos dicho en otra ocasión (cfr. *Expérimentation en Pédagogie*) (3), por qué no se les podía considerar como auténtica Pedagogía experimental.

II.—Desde el punto de vista del contenido (de las cuestiones tratadas), no es necesario decir que las exigiremos auténticamente pedagógicas, es decir, que traten de un problema escolar (enseñanza o educación), estudiado en el medio escolar y para provecho de la obra educativa (instrucción, formación o disciplina). La aplicación de este criterio nos permitirá eliminar gran cantidad de investigaciones, ciertamente muy ingeniosas y extraordinariamente interesantes, pero que figuren bajo otra rúbrica, en un programa bien organizado de estudios pedagógicos, como el de los Institutos Universitarios. Así serán voluntariamente descartadas las investigaciones de la Psicología bajo todas sus formas:

(1) Esta obra ha sido traducida al español y publicada bajo el título *Pedagogía experimental*.

(2) Traducida y publicada con el título *La ciencia y la educación*.

(3) Esta obra ha sido traducida al español y publicada bajo el título *La experimentación en Pedagogía*.

Experimental (pura y aplicada); comparada o animal; genética o infantil; individual o diferencial; social o colectiva, e *incluso*, pedagógica o educativa.

No discutimos ni el valor ni la importancia de tantos esfuerzos desplegados en estas diversas direcciones; reconocemos que la mayor parte de las concepciones teóricas que derivan de ella son útiles para que las conozca el pedagogo de nuestro tiempo—acaso deberemos ocasionalmente recordar la una o la otra—, pero sostenemos que no son los ingredientes de una verdadera Pedagogía.

Como máximo, se podría llegar hasta el extremo de exceptuar igualmente cuestiones tales como la fatiga mental, el exceso de trabajo escolar, que, a pesar de todo el interés que presentan, no sabrían de ninguna manera constituir Pedagogía, por ser su carácter más bien negativo (G. Richard, de La Vaissière, p. 6), y que, además, son más bien cuestiones de higiene escolar.

Creemos que para ser eficaz, la experimentación en Pedagogía debe buscar el resolver cuestiones escolares con alumnos que trabajan normalmente en las condiciones ordinarias de la clase, y esto con vistas a perfeccionar los métodos o procedimientos de enseñanza y de educación. Estas condiciones son absolutamente indispensables si se quiere poder pasar en realidad a la aplicación generalizada de sus conclusiones.

Podemos ahora dar cuenta de algunos de los requisitos obtenidos.

1.º La llamada Pedagogía experimental no puede reemplazar a toda la Pedagogía. Su dominio es mucho más restringido. La idea de hacer de ella una Pedagogía integral (W. Lay) es insostenible (Cf. La Vaissière, pp. 11-12).

2.º Es preciso no confundir la Pedagogía experimental y la Pedagogía científica. Para que se trate de una Pedagogía realmente experimental, se deben seguir rigurosamente ciertas condiciones precisas en el método de investigación.

Toda una serie de trabajos—de carácter científico indiscutible—debe ser eliminada por no responder a este criterio (falta del grupo-testigo, carencia de equivalencia de los grupos, insuficiencia de los datos estadísticos).

3.º Es preciso atenerse a los trabajos verdaderamente pedagógicos. Desde luego, los datos de la Psicología, incluso experimental, deben ser recusados: los resultados obtenidos con adultos, con sujetos demasiado poco numerosos, en las condiciones artificiales del laboratorio (instrumentos especiales y complicados, material desprovisto de sentido) (Ebbinghaus), si-

tuación anormal (Awi-Thorndike). Además, estas investigaciones tan útiles para establecer los métodos han sido emprendidas siempre con fines teóricos, porque es preciso no perder de vista que si la Psicología experimental es una ciencia positiva, debido a su técnica, continúa siendo una ciencia especulativa en sus interpretaciones, puesto que tiene por objeto establecer las leyes positivas de los hechos en el individuo normal, adulto y civilizado.

Igualmente, los resultados tan ricos suministrados por los diversos tipos de Psicología científica: Psicología individual, Psicología genética, Psicología del niño anormal, Psicología comparada, Psicología social, no figurarán en esta exposición.

Queda por hacer una distinción más difícil: separar la Psicología educativa o pedagógica de la Pedagogía experimental.

Los autores competentes se muestran, al hablar de este punto, muy imprecisos. Observemos que La Vaissière, autor del mejor libro francés sobre Psicología pedagógica, considera a ésta como una parte de la Pedagogía experimental (cf., p. 14).

Claparède, cuyo esfuerzo tenaz para aclarar la terminología en Psicología y en Pedagogía es conocido, ha titulado a su obra, hoy día clásica, *Psicología del niño y Pedagogía experimental*.

Los alemanes (*Paedagogisch Psychologie*) y los anglosajones (*Child Psychology-Educational Psychology*) no son apenas más explícitos. Un simple golpe de vista sobre la bibliografía de una cuestión como el aprendizaje (*Learning, Lernen*), mostrará cuán marcada es la confusión entre ambos dominios: la mayor parte de las obras que tratan del aprendizaje, del ejercicio, de la memorización, de la transferencia (disciplina formal) de la fatiga..., son cursos de Psicología pedagógica (Meumann, Pyle, Starch, Thorndike).

El profesor Nihard, de Lieja, titula su curso *Pedagogía psicológica y experimental*. Y un joven autor suizo, León Barbey, sin duda sucesor de Mg. Devaud, de Friburgo, publicó en 1940 una *Pedagogía experimental y... cristiana*.

4.º Por otra parte, démonos cuenta de que una parte del verdadero contenido de la Pedagogía experimental está tratada en detalle en cursos especiales previstos en los programas de los Institutos Universitarios de Pedagogía.

a) El método de los «tests», que lleva consigo un estudio adelantado del problema de las notas escolares (que se ha convertido en la docimología en Francia), la construcción de instrumentos de medida de la Psicotécnica escolar: escalas

objetivas para la apreciación de las producciones escolares, «tests» estandarizados y graduados, pruebas objetivas, etc.

b) La didáctica experimental, que estudia a fondo la metodología de la experimentación pedagógica.

c) La Psicopedagogía de las ramas escolares, que trata de las condiciones del aprendizaje del escolar a propósito de las diversas ramas del curso de estudio.

5.º En fin—*in cauda, venenum!*—, es preciso confesar que la comprensión de la Pedagogía experimental—que es, en primer lugar, una Pedagogía cuantitativa—(nadie entra aquí si no conoce la ciencia de la estadística), supone una cierta iniciación en la estadística general y aplicada (cf. *Elements de Pédagogie quantitative*, por O. Decroly y R. Buyse, Bruselas. Lamermin, 1929. *Normas elementales de Pedagogía empírica*, por Víctor García Hoz. Madrid, 1946).

Resumamos ahora los principios que se desprenden de este primer estudio del tema, pero que serán puestos de relieve por un esquema histórico subsiguiente de la génesis y desarrollo de la Pedagogía experimental.

#### A) Principio paidotécnico.

El alumno, es decir, el niño que trabaja en la escuela para hacer en ella su aprendizaje cultural, representa el sujeto que es preciso conocer. Este niño no es el mismo que el niño considerado en general (concepción paidológica): se definen sus tareas; forma parte de un grupo. Esta distinción referente al niño se expresa en todas las lenguas. (Das *Schulkind*: Neumann, Lay; *The Schoolchild*: Winch, McCall; *El alumno*: Mercante; *C'est l'Ecolier, l'éleve*.)

#### b) Principio de la individualidad (origen médico).

Cada alumno constituye un caso aparte.

El alumno no existe, no hay más que alumnos.

Sólo un análisis detenido de las reacciones individuales puede suministrar una explicación causal de los éxitos o de los fracasos individuales. De donde se desprende la necesidad del examen clínico, de la observación sistemática y de la interviú.

c) Principio de la colectividad de trabajo (origen estadístico); es preciso tener en consideración el grupo escolar (la clase, la escuela) en el estudio del rendimiento pedagógico. El conocimiento de las variaciones individuales mediante el análisis de casos típicos no puede bastar para juzgar el valor de una enseñanza; es preciso estudiar los efectos sobre grandes grupos (Mercante).

d) Principio de la medición objetiva (Pedagogía cuantitativa); todo conocimiento se puede medir (Thorndike-McCall).

El «test», la prueba objetiva, las escalas de producciones escolares, son buenos instrumentos de medición de los resultados (Rice, Thorndike, Ayres, Courtis, Terman, Otis..., etc.)

e) Principio de la experimentación (regla de la variable única). Haciendo actuar a un solo factor experimental con una situación dada, donde todas las demás condiciones se mantienen iguales o son neutralizadas, se puede obtener, mediante la comparación de los resultados suministrados por grupos equivalentes, la medida aproximada de la acción del factor puesto en juego (Winch-Mc.Call).

### C O N C L U S I O N

Terminemos comprobando que si no hemos agotado todos los matices que implica la concepción de la Pedagogía experimental, creemos, sin embargo, haber separado a este propósito todas las condiciones exigidas para delimitar una ciencia en cualquier dominio del saber humano. En efecto, hemos precisado:

1.º Su objeto: el estudio de las reacciones del escolar que se halla en estado de aprender; el control de los métodos empíricos, así como de las innovaciones modernistas.

2.º Su contenido: la Pedagogía experimental tiene por dominio propio:

d) Las leyes generales del estudio: la técnica y la economía del trabajo escolar.

b) El control científico del rendimiento escolar (didáctica experimental).

c) El análisis sistemático de los diversos aprendizajes del escolar: el descubrimiento de las deficiencias específicas y la organización de un tratamiento adecuado (Psicopedagogía).

3.º Su método: la investigación científica en el sentido de Claude Bernard.

4.º Su puesto exacto en el interior mismo de la Pedagogía: la actitud de expectativa objetiva, el método de control, el procedimiento de investigación; ella es una técnica perfectamente autónoma en su trabajo de investigación. Todo lo que precede encierra los problemas de los medios.

5.º Sus relaciones con las ciencias limitrofes.

No es una ciencia autónoma, no constituye más que una parte de la Pedagogía integral. Ella pide prestados:

1.º Los problemas de los fines a la Filosofía y a la educación. Ella misma depende de la Teología, de la Moral, etcétera. Toda Pedagogía requiere, en efecto, una justificación metafísica, pero puede estudiar la adaptación a las posibilidades mentales del escolar.

2.º Los problemas de las bases, en la Biología, en la Psicología pedagógica, en la Sociología educativa.

Toda Pedagogía científica debe fundarse sobre hechos.

RAYMOND BUYSE.