
Pedagogía

Tendencias actuales del pensamiento pedagógico en Francia

ANGEL DIEGO MARQUEZ

NACIDO EN Bs. AIRES en 1923. Graduado en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de La Plata, donde actualmente es profesor interino de didáctica general y adjunto de política educacional. Becado por la UNESCO permanece todo el año actual en Bélgica y Francia haciendo estudios de su especialidad. Es director de la Escuela Normal Mixta de San Martín (Pcia. de Bs. Aires) y ha sido rector interino del Colegio Nacional de La Plata (1957). Realizó viajes al Uruguay (1945) y Brasil (1954) a fin de estudiar problemas de organización escolar. PUBLICACIONES: La educación del hombre contemporáneo (1947); Ideas pedagógicas de Alejandro Korn (1947); El problema de la edificación escolar (1956); El pluralismo escolar (1957); La pedagogía de la libertad (1958); La educación democrática ante la crisis educacional (1958). Ha dado veinte conferencias.

EL pasaje del “saber” al “poder” o de lo “racional” a lo “operacional” —como con todo acierto lo ha destacado Valery—, es uno de los caracteres sobresalientes del pensamiento moderno. Tal afirmación es particularmente válida en lo que respecta al pensamiento pedagógico francés. La cultura deviene cada vez más un instrumento de acción. El pensamiento pedagógico, que no escapa a esta orientación general de la cultura, abandona la especulación pura, los planteos teóricos, para interesarse particularmente por lo real, en vistas a “operar” sobre esta realidad. Es un pensamiento puesto al servicio de la acción. Podría afirmarse que no existe en Francia —ni en los países de lengua francesa— una “pedagogía desinteresada”. Las cuestiones prácticas prevalecen sobre las especulaciones teóricas. La pedagogía experimental, como la psicología del niño no son ya un “juego de príncipes”, advierte Debesse, son herramientas al servicio de la educación, al servicio del niño y “su valor reside en su

eficacia".¹ E idéntica afirmación cabría en cuanto a la pedagogía general. Este juicio estimativo —según el cual el valor de una pedagogía reside en su eficacia— orienta en gran medida al pensamiento pedagógico francés contemporáneo. Las especulaciones filosófico-educativas, como toda especulación que no se vincula estrechamente con la realidad, no preocupan en general a los pedagogos franceses. Por el contrario, son más bien consideradas con cierto menosprecio, como no es, ni puede ser toda la pedagogía, ésta cobra, no obstante, cada cación no figura por otra parte en los planes de estudios de ninguna de las principales escuelas o facultades de Ciencias de la Educación.²

La pedagogía se interesa especialmente por el conocimiento psicológico del niño y del adolescente, por la investigación de la realidad social por el estudio de los procesos del aprendizaje, por los métodos y procedimientos más eficaces para la transmisión del conocimiento. Y se interesa en cuanto todo este saber permita lograr un progreso, resulte prácticamente eficaz.

La profecía de Lay parece tener cada vez más posibilidad de llegar a cumplirse.³ Si bien se reconoce que la pedagogía experimental no es, ni puede ser toda la pedagogía, esta cobra, no obstante, cada vez mayor importancia.

Los educadores chocamos sin cesar con problemas concretos, urgentes, problemas que ponen en duda —declara Debesse— las opiniones y teorías mejor fundadas. Nosotros tenemos necesidad —agrega el educador a cuyo cargo se encuentra la única cátedra de pedagogía que se dicta en la Universidad de París, circunstancia que destacamos—, de conocer el rendimiento de la enseñanza de las ciencias para este grupo de escolares, o las posibilidades de adquisición de vocabulario;

¹ G. MIALARET: "*Nouvelle Pedagogie Scientifique*". Prólogo de M. Debesse. Pág. XII. P. U. F., 1954.

² El educador norteamericano Edwin Donald Moore —en una reciente tesis sobre "La Filosofía Educacional de Juan Mantovani"— reconoce que una situación similar puede constatarse en los Estados Unidos. "En realidad —afirma— la filosofía juega una muy pequeña parte en la pedagogía Americana". Los educadores norteamericanos, según su expresión "están tan preocupados en resolver cuestiones de contenido y método", cuestiones de orden práctico, que rara vez se dedican a una profundización filosófica de los problemas pedagógicos. De ahí la gravitación que prevee tendrá la difusión de las ideas de Mantovani en la educación norteamericana. Por nuestra parte, hemos creído igualmente de interés difundirlas en Europa (Ver nuestro trabajo *La filosofía de la educación de Juan Mantovani*. "Rèvue Belge de Psychologie et Pedagogie". N^o 90. Junio de 1960.

³ "No habrá de ahora en adelante una pedagogía experimental al lado de una pedagogía general. La pedagogía experimental será toda la pedagogía". (Lay).

PEDAGOGIA

nosotros queremos saber para combatirlas en lo posible cuáles son las causas de las insuficiencias de un niño en ortografía, o de otro en cálculos, nosotros intentamos volver a darle a éste el gusto por el trabajo escolar, readaptar a aquél a la vida familiar.⁴ Así ejemplifica y sintetiza Debesse las preocupaciones esenciales de los pedagogos franceses en la hora actual.

Las investigaciones conducidas simplemente por la curiosidad o por delectación del espíritu, no tienen prácticamente cabida en el cuadro de esta pedagogía. La palabra "recherche" —investigación experimental— está de moda. Las investigaciones son emprendidas generalmente por laboratorios o escuelas experimentales, dependientes de establecimientos de enseñanza superior. Las autoridades administrativas devienen asimismo cada vez más sensibles a la concepción científica de la pedagogía. El ministerio de Instrucción Pública de Francia organizó después de la guerra un servicio de investigación pedagógica cuya dirección está a cargo de R. Gal. Bélgica creó un organismo que persigue fines similares: la Comisión Consultiva Universitaria de Pedagogía, en tanto que la escuela experimental de Mail trabaja desde hace tiempo en vinculación con las autoridades de Ginebra.

Los problemas prácticos preocupan, de igual modo, muy especialmente a la UNESCO que promueve o patrocina conferencias o "stages" regionales tales como el organizado por la *Comisión Nacional Suiza* de la Unesco bajo la inspiración de Dottrens (Ginebra, 3 al 14 de abril de 1956)⁵ o el que tuvo lugar en el Centro Internacional de Estudios Pedagógicos de Sevres, Francia,⁶ del 8 al 19 de abril de 1958. En dichos "stages" se consideraron, respectivamente, los programas de enseñanza primaria y secundaria. En el primero, "*recurriendo en la medida de lo posible a las técnicas de la pedagogía experimental*" se expusieron los procedimientos que permitirían "estudiar de ahora en adelante el difícil problema de los programas de enseñanza y su mejoramiento sobre la *base de los hechos y de la realidad*".

⁴ G. MIALARET: Ob. cit. Pág. XIII.

⁵ Un resumen de la labor de dicho "stage" fue publicado por R. Dottrens: "L' Amélioration des Programmes scolaires et la Pédagogie Experimentale". Delachaux et Niestle, Neuchatel, 1957. La traducción castellana será publicada próximamente por la Editorial Kapelusz.

⁶ "Evolution et tendances des enseignements du Second Degré en Europe". Rapports et exposés présentés sur les programmes des enseignements du Second Degré, Sevres, 1958. Edición del Instituto Pedagógico Nacional. Francia.

Baste lo dicho para fundar nuestra afirmación, acerca de la tendencia realista, práctica, interesada, experimentalista, “operacionista” del pensamiento pedagógico francés contemporáneo. Una ojeada al plan de estudios de las escuelas de Ciencias de la Educación de las universidades belgas —por ejemplo Bruselas o Lovaina— corrobora una vez más nuestro aserto. La pedagogía *experimental*, la didáctica *experimental*, etc., ocupan el lugar que asignamos en nuestros planes a la pedagogía general o a la didáctica general. Múltiples cursos de estadística, de cálculo de probabilidades, de química, de bioquímica, de biología, de psicología experimental figuran en dichos planes de estudio que contienen muy escasas disciplinas filosóficas.⁷

Los artículos que contienen las principales revistas y publicaciones pedagógicas permiten comprobar esta preferencia de los educadores franceses por los problemas prácticos, por las investigaciones experimentales, de igual modo que los temarios o los informes de los congresos que se realizan frecuentemente.

Lo que más gratamente sorprende al observador en el panorama pedagógico que ofrecen los países de lengua francesa, es la multiplicidad de actividades que se registran, la inquietud general por los problemas educativos de la que participan en mayor o menor grado todos los docentes, el elevado número de instituciones profesionales existentes, de revistas especializadas que se editan, de jornadas de estudio o de congresos que se realizan de continuo. La educación parece ser —y en verdad es— una obra de todos, en la que todos participan.

Este sostenido *elan*, esta efervescencia constante, promovida y alentada por las autoridades de la educación que contrasta evidentemente con el rutinarismo, la inercia, el “quietismo” e incluso el desinterés que lamentablemente pueden advertirse en otros medios resulta evidentemente sorprendente. Máxime si se tiene en cuenta la pobre formación pedagógica de los profesores franceses de enseñanza secundaria o si se considera que no existen en Francia —contrariamente a lo que ocurre en Bélgica o Suiza— estudios superiores, universitarios, especializados en pedagogía.

Dejemos la crítica de este aspecto de la formación docente a un educador francés: “La improvisación —afirma Debesse— parece ser la

⁷ La influencia de Decroly, de T. Jonckheere, de Demoor, se hacen aún sentir, como se advierte, en la orientación matematicista, “biologista”, de esta pedagogía.

PEDAGOGIA

regla para todo lo que concierne a la formación de los profesores de la enseñanza secundaria".⁸

Las nuevas tendencias del pensamiento pedagógico francés podrán advertirse más que en los tratados o en los textos, en la experiencia viva, en la práctica educativa, en la acción cotidiana. Las conclusiones —siempre provisionarias, constantemente revisadas— las ideas básicas, se encuentran en las publicaciones menores, revistas, folletos, etc., que recogen así los resultados de una pedagogía que se va estructurando a medida que se realiza.

Los principios esenciales deben ser pacientemente buscados a través de los informes, de las circulares, etc., que orientan la reforma de la enseñanza, reforma que se extiende a todos los países de lengua francesa (Francia, Bélgica Valona, Suiza Romanda). Profunda renovación que se opera fundamentalmente en el ciclo secundario.

Francia ha llevado, por la ley del 6 de enero de 1959, a diez y seis años la obligatoriedad escolar.

A partir del ensayo del ilustre ministro Jean Zay (1937), no ha cejado en su intento de renovar la organización y la didáctica del ciclo medio, esfuerzo solo interrumpido durante los años de guerra.

Como lo ha destacado la comisión Langevin-Wallon en su informe⁹ —verdadera fundamentación filosófico-pedagógica de la reforma— Francia experimenta la necesidad urgente de adaptar la estructura de la enseñanza a la estructura social, a una estructura social que evoluciona rápidamente y que ha sufrido transformaciones fundamentales como signo visible la ausencia o insuficiencia de contactos entre las esvas de energía, del acrecentamiento de la producción, de la difusión de la instrucción elemental, etc.

Los conductores de la reforma advirtieron que la estructura de la enseñanza no se adaptaba a las necesidades económico-sociales, inadaptación de la enseñanza al estado actual de la sociedad que tiene como signo visible la ausencia o insuficiencia de contactos entre la escuela y todos los grados de la vida. La escuela vivía al margen de la realidad socio-económica. Era —y lamentablemente en gran medida

⁸ M. DERESSE: *"La Crise d'Originalité"*. P. U. F., 1948.

⁹ "La réforme de l'Enseignement. Projet soumis a M. le Ministre de l'Education National par la Commison presidé par M. Langevin-Wallon, 1947.

continúa siendo —“un medio cerrado, impermeable a las experiencias del mundo”. La reforma pretende abrir en las escuelas ventanas al mundo y a la vida.

— Se propuso ensayar una pedagogía nueva, cambiar sus prácticas, superar el empirismo y la tradición. Forjar una educación que viera en el alumno al futuro ciudadano que otorgara la debida importancia a la explicación objetiva de los hechos económicos y sociales, al cultivo metódico del espíritu crítico, “al aprendizaje activo de la energía, de la libertad y de la responsabilidad”. La reforma reposa fundamentalmente en el principio de justicia, principio esencial para una democracia, que ofrece dos aspectos no opuestos sino complementarios; la igualdad y la diversidad. Todos los niños tienen derecho al máximo desarrollo de su personalidad cualquiera sea su origen familiar, social y étnico. La educación francesa avanza a grandes pasos hacia el ideal cada día más cercano de ofrecer a todos iguales posibilidades, de abrir a todos el acceso a la cultura, de efectivamente democratizarse “menos por una selección que aleje del pueblo a los más dotados que por una elevación continua del nivel cultural del conjunto de la nación”. Intenta igualmente —segundo aspecto del principio de justicia— lograr que cada hombre ocupe el lugar que le corresponde según sus posibilidades y aptitudes. Ensayo superar el prejuicio social existente de la jerarquía entre las tareas y los trabajadores, inculcando a los jóvenes el principio de la igual dignidad de todas las tareas sociales y el alto valor material y moral de las actividades manuales.

Los responsables de la reforma han advertido que la exigencia de una cultura especializada, cada vez más evidente en el mundo actual, no debe en ningún caso perjudicar la “formación del hombre”. La cultura general representa lo que une, acerca y relaciona los hombres en tanto que la profesión representa frecuentemente lo que los separa. De ahí la aspiración a dar al joven francés una cultura general sólida que sirva de base a la especialización profesional, de tal modo que la formación del hombre no sea anulada por la del técnico.

Los educadores franceses logran lentamente vencer las dificultades que se oponen al establecimiento de un ciclo secundario común, previo a toda determinación vocacional. Un ciclo de observación que permita detectar las aptitudes individuales y evite los errores de orientación. En la “exposición de motivos” que acompaña el decreto por

PEDAGOGIA

el que se reforma la enseñanza pública ¹⁰ se sintetiza el problema en los siguientes términos: la organización francesa retiene en la enseñanza teórica a numerosos jóvenes espíritus que encontrarán mejor su vía en la enseñanza técnica y abandona en la enseñanza útil pero insuficiente de las “clases de fin de estudios” o en las “enseñanzas cortas” inteligencias a las cuales las enseñanzas “largas”; técnicas o secundarias permitirían su verdadera realización, el desarrollo de todas sus posibilidades. Para evitar el divorcio entre los ciclos, las decisiones prematuras y las consecuencias que de ellas derivan, se señalan en la citada “exposición de motivos”, la necesidad de que los alumnos sean confiados el más largo tiempo posible a una enseñanza similar —ciclo común de observación— al término del cual se le deben ofrecer para su formación definitiva el mayor número de posibilidades de elección.

Los principios aplicados en los liceos pilotos se extienden lentamente a los establecimientos de enseñanza tradicional, menos en razón de ciertas medidas administrativas, que en virtud de la propia fuerza expansiva de un espíritu renovador que va lentamente penetrando y transformando toda la enseñanza.

Como destaca Mme. Hatinguais ¹¹ no se trata de una “pedagogía separada” y de “actitud agresivamente renovadora”, sino de una sana pedagogía basada en el sentido común, fundada en los resultados de una experiencia que se elabora con el esfuerzo de todos aquellos que participan en el ensayo.

La nueva pedagogía pretende desarrollar en el individuo sus máximas posibilidades mediante una mayor *individualización de la enseñanza* lo que implica un conocimiento profundo del alumno. Este conocimiento se logra a través de una observación sistemática de todas sus actividades, con el auxilio de los *Consejos de Clase* que facilitan el intercambio de puntos de vista de los profesores y el “*Dossier Scolaire*” (Expediente del Alumno) que recoge los informes provistos por la familia, el psicólogo, el asistente social y el cuerpo docente. La observación de las características psicológicas sobresalientes del niño, de

¹⁰ Decreto N° 59-57 du 6 janvier, 1959. Reforma Berthoin.

¹¹ Directora del Centro Internacional de Estudios Pedagógicos de Sevres. Sevres es el centro espiritual de la reforma y M. Hatinguais una de las más dinámicas e inteligentes personalidades del movimiento.

sus intereses y sus aptitudes permite posteriormente su *orientación escolar y profesional*, “encontrarle en la vida social la función a la cual cada ser es mejor adaptado”. Por medio de una estrecha *coordinación de las diferentes disciplinas* —a través de programas de conjunto, de temas de coordinación, etc.—, se aspira a restablecer la unidad de la cultura y superar los inconvenientes que derivan de una enseñanza fragmentada en diversas disciplinas, enseñanza que carece frecuentemente de cohesión y de unidad. Esta cohesión y unidad deben responder en principio, a la unidad del espíritu que la recibe y “exige una convergencia de esfuerzos, una adhesión de los diversos profesores a algunos puntos de vista comunes, una similitud de métodos, una armonía finalmente en las técnicas de la enseñanza” (Circular ministerial del 20 de octubre de 1952).

El niño deja de ser espectador en esta pedagogía —como en toda pedagogía activa— para transformarse en actor. Las nuevas técnicas utilizan para la formación del niño su actividad desbordante, “lo que es en él la fuerza misma de la vida”. Para formar el espíritu, es indispensable ejercitarlo, afirman los educadores franceses. La práctica de los *métodos activos* —trabajo dirigido individual, trabajo por equipos, etc.—, significa no sólo la mera aplicación de nuevas técnicas didácticas sino la transformación profunda del clima de la clase, clima que proscribía la constricción y la pasividad e implica un cambio fundamental en la relación alumno-maestro.

Esta pedagogía ensaya unir más estrechamente la enseñanza a la vida, y en especial a la vida del niño, hacerla menos libresca y más viviente, animándola con todo lo que puede aportar la experiencia. El *estudio del medio*¹² tiene precisamente por objetivo situar al niño en el espacio y en el tiempo, facilitarle un contacto con la vida.

La *búsqueda de aptitudes* (artísticas, manuales y científicas) realizada sistemáticamente permite detectar condiciones sobresalientes y orientar más eficazmente a los jóvenes hacia profesiones técnicas o científicas, hacia carreras artísticas, etc. De ahí la estrecha relación existente entre la enseñanza general (liceo) y la enseñanza técnica, relación tan íntima que hace que cada vez sea mayor el número de establecimientos secundarios que poseen una sección técnica.

¹² Las salidas y visitas dirigidas por los profesores sin distinción de especialidad, durante las cuales se realizan ejercicios de observación y encuesta del medio que rodea al niño.

El *trabajo manual*, que ocupa un lugar de privilegio en esta nueva pedagogía, no es sólo valorado por las habilidades que permite desarrollar sino fundamentalmente como medio para lograr una verdadera disciplina del espíritu, dado que el alumno debe en principio concebir lo que él debe ejecutar. Esta sumisión recíproca de la idea a la materia y de la materia a la idea es uno de los rasgos fundamentales del pensamiento moderno. El director de enseñanza secundaria. M. Brunold, después de recordar la expresión que Valery pone en boca de uno de los interlocutores de Eupalinos: *Yo concibo como si yo ejecutara*, se pregunta si esta regla del pensamiento no debería inspirar toda la formación del hombre de hoy y si el trabajo manual desde este punto de vista no puede aportar a la educación la más valiosa colaboración.

Más que a la puesta en ejecución de fórmulas dogmáticas, la reforma aspira a la transformación profunda del espíritu de la enseñanza. Sus conductores saben muy bien, como se lo hemos oído expresar a Mme. Hatinguais, que una escuela puede llenar los "dossiers" llevar a cabo los "consejos de clase", realizar el estudio del medio", practicar el "trabajo dirigido", etc., sin que por ello pueda pretender ser una "escuela nueva". Lo que caracteriza a una escuela nueva no es tal técnica o tal método, es su espíritu.

Insistimos en que esta "pedagogía de las clases nuevas" no es un sistema doctrinario, un conjunto de concepciones teóricas profundas, ingeniosas, bien estructuradas que no depasan las páginas de los textos o los tratados. Esta pedagogía es fundamentalmente un sistema de realizaciones. Las ideas y las reflexiones preceden y fundamentan la acción. Diríamos de esta pedagogía, siguiendo el pensamiento de Valery, que "ella concibe y ella ejecuta", o más exactamente "que ella concibe para ejecutar".

La Pedagogía Científica Experimental es la dirección de la pedagogía que interesa, como hemos ya señalado, preferentemente a los pedagogos europeos. Múltiples investigaciones realizan en diversos centros las principales figuras de la pedagogía europea. Mencionemos, entre otros, en Suiza a Dottrens y Roller —profesor este último de pedagogía experimental en el Instituto de Ciencias de la Educación

de la Universidad de Ginebra; en Francia, a R. Gal, director del Servicio de Investigaciones Pedagógicas (Instituto Pedagógico Nacional) y G. Mialaret; en Bélgica, a R. Buyse, profesor honorario de la Universidad de Lovaina; Sylvain De Coster, profesor de pedagogía experimental de la Universidad Libre de Bruselas; Van Waeyenberghe, profesor de didáctica experimental en la misma Universidad; Planke, profesor de la Universidad de Gand y Fernad Hotyat, director del Instituto Superior de Pedagogía de Morlanwelz.

Bajo el patrocinio de la Asociación Internacional de Pedagogía Experimental de lengua francesa se han realizado ya siete coloquios internacionales —Saint Cloud, Morlanwelz, Lyon, etc—, el último de los cuales tuvo lugar en Ginebra en marzo del año pasado.

Hotyat ha resumido, a pedido de la UNESCO, en un interesante trabajo el estado de las investigaciones que se realizan actualmente en los diferentes centros sobre diversos dominios: administración escolar, didáctica experimental, sociología pedagógica, orientación escolar, etc. Las investigaciones más importantes son, sin duda, las realizadas a fin de establecer programas científicamente elaborados. Otras investigaciones que por cierto no presentan menos interés son las realizadas sobre medida objetiva del rendimiento escolar. En el campo de la didáctica experimental se tiende a mejorar las técnicas de enseñanza sometiendo los diversos métodos ensayados a un control científico. Especialmente mediante la investigación de los procesos mentales que entran en juego en el aprendizaje de las diversas ramas del saber.

La investigación pedagógica, como expresa R. Gal, “no es un estudio gratuito” sino un medio de resolver inmensos problemas, tratados hasta el presente sobre el plano empírico o puramente teórico, y de arribar a conclusiones prácticas importantes para la acción cotidiana.

Sea cual fuere el progreso real que aportan estas investigaciones a la pedagogía, lo cierto es que ellas monopolizan el interés de los educadores europeos que dedican cada vez más sus esfuerzos a las realizaciones prácticas y a las labores experimentales.

Solicitados por las múltiples actividades educativas que se desarrollan en los países europeos de lengua francesa, atraídos por las diversas manifestaciones del pensamiento pedagógico, resulta difícil evadirse de esta realidad, que “vivimos”, en la que estamos inmersos, pa-

PEDAGOGIA

ra lograr la perspectiva que permita una visión integral y objetiva del panorama pedagógico y de sus tendencias fundamentales. No obstante hemos ensayado esbozar las principales direcciones de la pedagogía francesa (“La pedagogía de las clases nuevas” y la “pedagogía experimental”, que prácticamente comprenden toda la pedagogía francesa contemporánea) y especialmente sus realizaciones más importantes.

Nuestro propósito esencial ha consistido en poner de manifiesto, participando del espíritu práctico que caracteriza esta pedagogía, aquellas concepciones que pueden ejercer una influencia, que juzgamos resultaría altamente benéfica, para la propia orientación de la pedagogía argentina, y en destacar aquellas ideas que estimamos útiles para su aplicación en nuestro medio.